

Scripta Nova

REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98

Vol. XVIII, núm. 493 (03), 1 de noviembre de 2014

[Nueva serie de *Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*]

ARTE, ARQUITECTURA Y DOCENCIA. LOS ESPACIOS DE LIBERTAD EN EL CUBO BLANCO Y LA DISCIPLINA.

Quim Bonastra
Mireia Farrero
Glòria Jové
Nayra Llonch
Universitat de Lleida

Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el Cubo Blanco y la disciplina (Resumen)

El recién construido edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida, diseñado por el arquitecto portugués Alvaro Siza a mediados de la década pasada, es uno de los múltiples casos que encarnan la escasa adecuación de los patrimonio arquitectónico universitario del estado español de al nuevo marco pedagógico propugnado por el Espacio Europeo de Educación Superior puesto en marcha en los últimos cinco años. Tras la detección de esta contradicción y a partir de diversos marcos teóricos -como los dispositivos y los mecanismos de control disciplinarios foucaltianos, el Cubo Blanco de O'Doherty, la Teoría de las Ventanas Rotas, de Wilson y Kelling, o , entre otras, el rizoma de Deleuze y Guattari- vamos a caracterizar el edificio y a mostrar distintas estrategias concibiendo como espacio educativo y contextos educativos generados por los autores para que éste devenga un espacio en el que todos podamos aprender, teniendo en cuenta que se trata de un edificio en el que se forman profesionales del mundo de la educación.

Palabras clave: arquitectura, arte, pedagogía, espacios de aprendizaje, contextos educativos

Art, architecture and teaching. Freedom spaces in the White Cube and the discipline (Abstract)

The new building of the Faculty of Education at the University of Lleida, designed by Portuguese architect Alvaro Siza, was constructed in the last decade. The building is one of the many cases that show the unsuitability of the architectural heritage of Spain in relation to the new educational framework advocated by the European Space for Higher Education, started five years ago. After the detection of this

contradiction and based on various theoretical frameworks such as the devices and Foucauldian disciplinary mechanisms of control, the White Cube by O'Doherty, the Broken Windows Theory by Wilson and Kelling among others like the Deleuze and Guattari's rhizome. We will characterize the building and show different strategies conceiving as an educational space and educational contexts generated by the authors so that it becomes a space in which all of us can learn, taking into account that this is a building in which professionals for the world of education are educated.

Key words: Architecture, art, pedagogy, learning spaces

*“Don't let time and space confuse you,
and don't let form and name abuse you”*
Terry Callier. *Ordinary Joe*, 1972

Nuestro quehacer diario, de un modo imperceptible, pero continuo e implacable, se ve condicionado por los espacios que atravesamos, que usamos, que habitamos, en los que trabajamos, en los que aprendemos¹. El espacio construido, como dijera Winston Churchill² nos construye a nosotros, nos transforma, nos inserta en un entramado de relaciones de fuerza de las que, a menudo, somos poco conscientes, y genera discursos que solemos interiorizar de manera acrítica. En las páginas siguientes vamos a mostrar cómo, a través de las prácticas artísticas contemporáneas, los futuros maestros toman consciencia del espacio dónde aprenden, el edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida, diseñado por el arquitecto Alvaro Siza. Se trata de un edificio de nueva creación que encarna la falta de adecuación de las infraestructuras universitarias al nuevo marco pedagógico que debía implantarse con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este sentido, las experiencias generadas en la FCE a través del arte contemporáneo lleva a los estudiantes a considerar la contradicción entre el discurso, el marco legal oficial y las prácticas docentes concretas, mucho más ancladas en el pasado de lo que nos gustaría reconocer y que sirve de muestra de lo que creemos que acontece de manera mucho más amplia. De este modo, a partir de los procesos creativos característicos del arte contemporáneo los futuros maestros nos muestran como el edificio se encarga, se diseña y se gestiona desde una visión pedagógica poco acorde con el nuevo marco pedagógico que propugna el EEES. A continuación, mostraremos como el hecho de replantearse y repensar el espacio de la FCE lleva a los estudiantes a generar diferentes experiencias que suponen líneas de fuga que permiten concretar nuevas situaciones de aprendizaje.

¿2m² de espacios de libertad? La necesidad de reconstruir modelos.

Durante el curso 2012-2013 un grupo de tres estudiantes de magisterio participó en un *workshop* con jóvenes artistas dirigido por Oriol Villanueva. El taller se tituló “La Curiosidad no mató al

¹ Este artículo responde, parcialmente, a una investigación financiada por el MINECO que lleva por título *La organización del espacio y el control de los individuos. Ciudad y arquitectura en el diseño y las prácticas de regulación social en la España de los siglos XVIII a XIX* (CSO2011-27941).

² “We shape our buildings; thereafter they shape us”.

Gato” y tenía como objetivo curiosear distintos espacios de la ciudad de Lleida nacidos de la bonanza económica para conocer sus usos cotidianos. Se visitaron distintos espacios en desuso o en uso reducido como el palacio de Congresos de la Llotja, el aeropuerto de Lleida-Alguaire o la Facultad de Ciencias de la Educación. La necesidad de visitar el edificio Siza surgió de los desajustes entre sus necesidades formativas y la arquitectura y gestión del edificio que, durante los años de formación, pudieron experimentar estas estudiantes. Este hecho las llevó a visitar la Facultad con el objetivo de localizar y cuantificar los espacios de libertad del edificio.

Figura 1
Facultad de Ciencias de la Educación de la UdL



Fuente: Pau Guerrero

Las paredes de la FCE son altas y blancas. En ellas tan solo vemos colgadas obras de arte donadas por artistas del territorio leridano. En las aulas, las paredes están divididas por una tira de corcho, siendo éste el único espacio donde los estudiantes pueden colgar sus producciones. Está totalmente prohibido colgar cosas fuera del corcho. Ante esta limitación las tres estudiantes decidieron cuantificar los espacios de libertad, entendidos como aquellos espacios en los que tenían capacidad de tomar decisiones. Para hacerlo decidieron medir la superficie de papel que, a pesar de estar colgados en el corcho, sobresaliesen del espacio limitado. El resultado total de espacios de libertad en toda la Facultad resultó ser de, aproximadamente, 2 metros cuadrados. De acuerdo con el colectivo Todo Por la Praxis, la proliferación de normas y prohibiciones que determinan totalmente los límites del uso de los espacios, reduciéndolo a sus mínimos términos, lo convierte en un territorio contemplativo y de tránsito. Ante este hecho nos preguntamos: ¿cuántos espacios de libertad tenemos en los contextos de aprendizaje? ¿Quién nos proporciona estos espacios? ¿Qué capacidad de decisión tenemos más allá de los límites propuestos? ¿Quién controla los espacios de aprendizaje? ¿Qué podemos hacer para tomar el control de nuestro proceso de aprendizaje?

Ante estas cuestiones, las estudiantes de magisterio redactaron el proyecto a través de una carta al arquitecto Álvaro Siza explicando cómo el diseño y la gestión del edificio condicionaba sus procesos de aprendizaje (Figura 2).

Según Sharpe y Green³ los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como alumnos y personas que por lo que podemos aprender durante nuestra formación académica, a no ser que durante esta se expliciten, se deconstruyan, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan concretar otras formas distintas. El diseño y los usos de un edificio reflejan y condicionan una ideología concreta en torno a la educación. Nosotros entendemos la educación como un movimiento hacia nuevas formas de vida, es decir, donde el aprendizaje abre nuevas posibilidades, nuevas formas de ver nuestro entorno, nuevas formas de entender lo que se nos presenta. Este hecho nos plantea la necesidad de concebir y gestionar los espacios de aprendizaje como espacios potenciales, aceptando que nuevas formas de enseñanza y aprendizaje van a concretarse, es decir, nuevos modelos van a construirse.

Figura 2
Carta al arquitecto de la FCE Alvaro Siza.



Fuente: DEMO I. La curiosidad no mató al gato. 2013

Desde 2007, en la formación de maestros, apostamos por enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo para que, como ya hemos indicado, los futuros maestros puedan deconstruir y reconstruir sus modelos educativos. Este hecho nos permite generar *art encounters*, es decir, situaciones que a través del arte “*desafían nuestras nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo; que producen una rotura o grieta en los modos habituales de ser y de subjetividades, y es a través de esta ruptura que un nuevo mundo se afirma, animándonos a pensar de forma diferente*”⁴. Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo permite a los futuros maestros actuar como creadores, como productores de su propia formación

³ Sharpe & Green, 1975

⁴ O’Sullivan, 2006, p.1.

enfaticando su rol en la construcción de conocimiento⁵. Un ejemplo de ello lo encontramos en la experiencia explicada, basada en localizar y cuantificar los espacios de libertad de nuestra Facultad, que nos hizo más conscientes de cómo las restricciones en el espacio-tiempo condicionan los procesos de aprendizaje en su interior.

Los espacios de la Facultad nos invitan a narrar, entendiendo el acto pedagógico como un acto de creación. Los espacios de nuestra Facultad son discursos emitidos por un entramado de actores, normativa, leyes, etc. que queremos detectar, analizar y transformar a partir de nuevas prácticas pedagógicas que concretamos a través del arte. Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo nos proporciona herramientas que nos adentran en la semiótica con el objetivo de descifrar las relaciones de poder en nuestros entornos de aprendizaje. La semiótica estudia los signos, las relaciones y sus significados, hecho que nos permite trabajar con los futuros docentes la deconstrucción de estas estructuras rígidas, de los modelos, que sustentan el poder con el objetivo de transformar los espacios.

Los procesos creativos que se concretaron a través de este proyecto de arte contemporáneo nos llevan a tomar consciencia de las propias necesidades formativas, según nuestra manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Es a través de esta experiencia que vemos como, en este caso, un espacio de aprendizaje como una Facultad es concebido por las autoridades académicas como una obra de arte que debe preservarse intacta del paso del tiempo y de las personas. Tanto el diseño arquitectónico como la gestión de los espacios que se ponen de manifiesto en las situaciones de enseñanza y aprendizaje nos llevan a identificar la FCE como espacio de exposición, un espacio concebido como Cubo Blanco, entendido éste como aquel espacio expositivo que, desligado de las matrices espaciotemporales, no permite la creatividad en su interior⁶. Ante este hecho los futuros maestros y algunos docentes de la FCE nos preguntamos: ¿Se puede aprender en el Cubo Blanco?

¿Se puede aprender en el Cubo Blanco?

Siguiendo la moda de contratar a arquitectos pertenecientes al *star system* de esta disciplina para dar una imagen de modernidad y para marcar hitos en el tejido urbano que sirvan a la vez de símbolo y de detonante de la renovación urbana, la Universidad de Lleida contrató, como ya hemos dicho, al arquitecto Alvaro Siza para realizar el diseño de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se estaba buscando, tal como atestiguan algunos de los actores implicados en el proceso, un edificio-obra de arte que sirviera, en cierto modo, como tarjeta de presentación de la Facultad. Así lo explicaba la que fuera decana en el momento de la inauguración del edificio:

“La visión interior del edificio nos transporta a una obra de arte de gran envergadura, sin estridencias, pero donde predomina el equilibrio entre la función y la forma. (...) Creo que tenemos el mejor edificio que podíamos tener y diseñado por un arquitecto que ha entendido la esencia de nuestro trabajo. (...) Espero que el Siza que ahora estrenamos sea el medio o instrumento que nos permita terminar de crecer y desarrollarnos. Al mismo tiempo, confío en que será una tarjeta de visita excelente para la Facultad y para cada uno de sus profesionales, que, más allá

⁵ Student as producer Manifesto.

⁶ O’Doherty, 2000.

de estos muros de hormigón, hagan extensivos sus conocimientos y el buen saber hacer”⁷.

Una obra de arte que, a su vez se convertiría en contenedor de obras de arte o, si se prefiere, en espacio expositivo. Cosa que se concreta a partir de la inauguración del edificio con la creación, en el seno de la *Comisión de Extensión Universitaria y Actividades Académicas*, de la *Subcomisión de Fondo de Arte*⁸ que tenía como finalidad construir un fondo de artistas locales contemporáneos, preferentemente jóvenes, “*que no tenga solamente una función decorativa, sino que reflejen un momento y se ubiquen en un espacio de reflexión de cada uno de los artistas*”⁹. Para ello, las obras deberían estar expuestas preferentemente en espacios abiertos para permitir que “*el profesorado, el PAS y el estudiantado pueda gozarlas y sentir las como propias*”¹⁰. Consideramos, a priori, que esta iniciativa fue acertada y estimulante, y tanto más cuando en nuestras asignaturas trabajamos a partir del arte contemporáneo. Sin embargo, este hecho ha condicionado, tal y como hemos visto, el uso de los espacios para el aprendizaje. Para expresar esta idea conviene tomar prestado el concepto del Cubo Blanco, conceptualizado por O’Doherty para los espacios expositivos. Para este artista el Cubo Blanco:

“Está regulado por leyes tan rigurosas como las que se aplicaban en las iglesias medievales. El mundo exterior no debe penetrar en ella, y por eso mismo, las ventanas suelen estar cerradas. Las paredes están pintadas de blanco. La luz viene del techo [...] así el arte puede vivir su propia vida. [...] Son sombras, blanco, limpio, artificial: el espacio se dedica por completo a la tecnología de la estética. La finalidad de este escenario se asemeja a la de los edificios religiosos: al igual que las obras de la fe, las obras de arte deben presentarse aisladas del tiempo y de sus vicisitudes”¹¹.

Curiosamente, Siza también escribe sobre los espacios expositivos desde esta perspectiva¹²:

“En los museos la luz se torna delicada, atenta, preferiblemente imparable, e inmutable. No se tiene que herir el cuidado de Vermeer; no se tiene que competir con la violenta luz, o la penumbra, de Goya; no se puede deshacer la cálida atmósfera de Tiziano, a punto de extinguirse; o la luz universal de Velázquez o la disecada de Picasso; todo esto escapa al tiempo y al lugar en el vuelo de la Victoria de Samotracia.

La arquitectura del museo no puede ser sino clásica, probablemente; distante o curiosa en relación a la Geografía y la Historia [...] Aparecen en la cubierta invisibles y fabulosas máquinas de control, accesibles a través de trampas y escalera de incendios, cubiertas de polvo, telarañas y pasarelas de servicio; máquinas que dicen a la luz, al sol y a las invenciones, paraos, entra de puntillas, silencio, eso que iluminas ha resistido tu violencia, se ha atrevido a resistir, y demasiado deprisa, tu recorrido de monótona novedad. [...] Así es la arquitectura de los Museos, idealmente sin paredes, ni puertas, ni ventanas, ni todas aquellas defensas, por otro lado evidentes, pensadas y repetidas. Museos que recogen aquello que estuvo en palacios, o iglesias, o subterráneos, cubierto de gloria o de polvo, doblado bajo un jergón; y ahora me observa silenciosamente, bajo una luz indiferente a aquello que se mueve demasiado”.

La gestión de los espacios educativos como cubos blancos los convierte en lo que Augé¹³ y

⁷ Moreno, 2007, p. 17.

⁸ Artículo 53 del Reglamento de Régimen Interno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lérida, aprobado el 29 de octubre de 2009.

⁹ Documento anexo a la Memoria de la Comisión Permanente de 30 de octubre de 2008. En catalán en el original, la traducción es nuestra.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ O’Doherty, 2000, p.21

¹² Siza, 1994.

¹³ Augé, 1993.

O'Doherty¹⁴ llaman no-espacios, “ultraespacios” o espacios ideales en los que se anulan simbólicamente las matrices espacio-tiempo que los rodean. El no-espacio es un espacio que priva de posibilidades, de que emerjan nuevas formas de conocimiento; como dice Wild¹⁵ en el no-espacio no hay expectación de procesos creativos, pero ¿permiten el aprendizaje?

Lefebvre¹⁶ nos advierte de las consecuencias educativas de la rigidez de espacios de aprendizaje como el Cubo Blanco. Los espacios de aprendizaje son considerados y construidos desde las instituciones educativas para favorecer el aprendizaje, pero ¿podemos construir aprendizaje en un Cubo Blanco? Ni el diseño del espacio de aprendizaje ni su gestión pueden desvincularse de la finalidad del mencionado espacio. Cuando un espacio de aprendizaje está ‘determinado’, cuando ha sido construido y se gestiona de acuerdo con una rigidez pedagógica, se niegan las oportunidades para que emerjan la pluralidad y nuevas formas de vida¹⁷. El edificio Siza cuenta con grandes pasillos y pequeñas aulas, todo pintado de blanco, hecho que convierte en una presencia extraña cualquier cosa que transgreda los límites. Incluso nuestro propio cuerpo, como afirma O'doherty, parece superfluo, una intromisión. El diseño y la gestión de la Facultad como Cubo nos hacen pensar que *“mientras la vista y la mente sí son bienvenidas, los cuerpos con que ocupamos su interior no lo son; o son tolerados únicamente como maniqués cenestésicas. Estamos sin estar”*¹⁸.

Además el mismo autor argumenta:

“La galería ideal, sustrae de la obra de arte todo aquello que pueda interferir con el hecho de que es “arte”. La obra es aislada de todo lo que pueda ir en detrimento de la evaluación de sí misma... White Cube es concebido como un lugar libre de contexto, donde se pensaba excluir el tiempo y el espacio social de la experiencia con las obras de arte”.

Como en la galería ideal de la que nos habla O'Doherty, en las aulas universitarias se sustrae todo lo que pueda interferir con el hecho de que se trata de una obra de arte. El edificio como tal aísla del espacio/tiempo todo aquello que pueda *“menoscabar su propia autoevaluación”*. Este hecho da al espacio educativo características que pertenecen a otros espacios *“en los que las convenciones se mantienen mediante la repetición de un sistema de valores cerrado. Algo de la santidad de la iglesia, de la solemnidad de una sala judicial o de la mística de un laboratorio de investigación se une en un diseño chic para producir un espacio singular dedicado a la estética”*¹⁹.

Nothing but bricks, broken bottles and sticks everywhere...

Esta dinámica que ha convertido la Facultad de Ciencias de la Educación en un espacio expositivo, la valoración del arte como algo sublime, intocable, con el que solamente podemos interactuar como espectadores o a un nivel intelectual tiene efectos que están relacionados con el

¹⁴ O'Doherty, 2000 p.22

¹⁵ Wild, 2013.

¹⁶ Lefebvre, 1974.

¹⁷ Veck, 2009.

¹⁸ O'Doherty, 2000 p.20

¹⁹ Ibídem.

control del comportamiento de los usuarios del edificio de la Facultad: ¿Por qué los estudiantes no se atreven a colgar mas allá de los límites del corcho? Cuando pensamos en una Facultad de una universidad pública, nos viene a la cabeza un lugar en el que los estudiantes cuelgan sus producciones, algo típico en nuestro país en Facultades como las de Arquitectura o los carteles con sus reivindicaciones y la serie de anuncios que rebasan los corchos y van tomando las paredes, dando una sensación de lugar en el que se trabaja, se gestan ideas, se lucha por los derechos propios y ajenos y se entablan todo tipo de relaciones. Esto contrasta con el espacio que hemos descrito anteriormente en el que, aparte de anular cualquier nueva forma de conocimiento, nos expulsa, al convertirse este espacio estéril en el que se han anulado las matrices espacio y tiempo y nos sujeta a una norma que no permite modificar este espacio musealizado.

A principios de los años 80, Kelling y Wilson lanzaron la Teoría de las Ventanas Rotas (*Broken Windows Theory*) en relación con los espacios públicos de los barrios americanos. Esta teoría, explica cómo los barrios de las ciudades pueden deteriorarse y llenarse de desorden y criminalidad si se da la imagen de que nadie se ocupa de él. Los autores afirmaban que tanto los policías como los psicólogos sociales estaban de acuerdo en que si una ventana de un edificio se rompe y no se repara, en poco tiempo alguien romperá el resto de las ventanas, puesto que “*el vandalismo se puede reproducir en cualquier lugar cuando las barreras comunitarias -el sentimiento de respeto mutuo y la obligación de civilidad- se ven levantadas por acciones que parecen indicar que ‘a nadie le importa’*”²⁰.

A partir de ahí empezaría la espiral de la degradación de este espacio público, leamos las palabras de estos autores:

“Sugerimos que no controlar ciertas conductas conduce además al colapso de los controles comunitarios. Un barrio estable de familias que se preocupan por sus hogares y por los hijos de los demás, que decididamente fruncen el ceño ante intrusos indeseables, puede convertirse, en pocos años, e incluso en pocos meses, en una selva inhóspita y aterradora. Una propiedad es abandonada, se deja crecer el césped, una ventana estalla. Los adultos dejan de regañar a los chicos ruidosos; los chicos, envalentonados, se vuelven más ruidosos. Las familias se mudan a otros barrios, mientras llegan personas solteras. Los adolescentes se reúnen en las puertas de las tiendas. Los comerciantes les piden que se aparten, pero ellos se niegan. Comienzan peleas. Se acumula basura. La gente empieza a beber frente a las tiendas. En poco tiempo, un borracho se desploma en la acera y se le permite dormir allí. Los mendigos se acercan a los transeúntes”²¹.

Esta teoría ha servido como marco teórico de políticas urbanas de seguridad que, basadas en los efectos de esta inseguridad, obvian sus causas. Políticas que propician usos jerarquizados del espacio, privativos de una sola actividad, hipernormativizados, segregadores y poco democráticos. A ellas debemos contraponer el derecho a la ciudad que es, según Harvey “*un derecho activo de hacer la ciudad diferente, a adecuarla un poco más a nuestros anhelos y a rehacernos nosotros también de acuerdo a una imagen diferente*”²². Para el autor deberíamos “*imaginarnos una ciudad más inclusiva, aunque siempre conflictiva, basada no sólo en una diferente jerarquización de los derechos, sino también en diferentes prácticas políticas*”²³. Así,

²⁰ Kelling & Wilson, 1982.

²¹ *Ibídem*.

²² Harvey, 2003, p. 941.

²³ *Ibídem*.

estos espacios públicos a los que aludimos deben ser espacios plurales donde se produce un diálogo agonístico a través de la multiplicidad de discursos²⁴. Esto nos lleva a analizar estos espacios arquitectónicos sobre la base de las características de los espacios públicos de calidad²⁵. Éstos deberían tener: poder de convocatoria, es decir, ser espacios utilizados de forma diversa y por diferentes tipos de personas; intensidad y calidad de las relaciones sociales, deben ser espacios en los cuales los estudiantes se puedan identificar y expresarse; plurifuncionalidad, espacios donde se puedan desarrollar varias funciones que se potencien las unas a las otras; continuidad con el espacio urbano de su entorno, ya que para que un espacio público sea democrático ha de poderse comunicar con otros espacios públicos; accesibilidad sin restricciones físicas, legales ni temporales, favoreciendo la multiplicidad de usos; flexible, siendo capaz de adaptarse a nuevas situaciones; y democrático y que permita el desarrollo de las necesidades tanto individuales como colectivas, así como las demostraciones espontáneas o planificadas y el derecho de expresión.

La teoría de Las Ventanas Rotas nos sitúa en las metanarrativas, entendidas como aquellos discursos implícitos generados desde posiciones de poder²⁶, construidas en los espacios, en nuestro caso de la FCE. Como hemos visto en nuestra Facultad, estas metanarrativas se concretan a través del control en el uso de las paredes y los espacios por parte del estudiantado y los equipos docentes. En ningún documento oficial encontramos una norma que obligue a los futuros docentes a colgar sus producciones dentro de los márgenes del corcho que hay en las aulas o a ocupar los pasillos para hacer públicos sus procesos de aprendizaje. Aun así, las metanarrativas generadas por el poder institucional apartan cualquier intento que desafíe lo hegemónico. La metanarración presente en nuestra Facultad pretende justificar y dar explicación, a través del miedo al caos y al desorden (Teoría de las Ventanas Rotas), a la gestión de los espacios de aprendizaje como Cubos Blancos. Este discurso destierra cualquier micronarrativa por parte del alumnado quien, bajo la sombra del rumor, opta por mantenerse en estado de aletargamiento.

Tanto las políticas del Cubo Blanco como las de Las Ventanas Rotas nos conducen a espacios educativos en que solamente se puede vivir de una única forma: de acuerdo con las metanarrativas generadas por el poder. Este hecho sitúa a los principales usuarios de la FCE en la marginalidad, como simples consumidores educativos, obviando y penalizando cualquier intento de gestionar sus propios procesos de aprendizaje. A través de las roturas y grietas, el arte contemporáneo, en este caso nuestra experiencia con los espacios de libertad, nos permite reconfigurar las experiencias creando nuevas formas de visibilizar, decir y hacer²⁷. De este modo, los 2 m² de libertad mostrados por los estudiantes sirven a otras promociones, así como a distintos docentes, para plantearse y reflexionar sobre la capacidad de toma de decisiones que tenemos los usuarios de la FCE a la hora de gestionar nuestro aprendizaje. Los procesos creativos del arte contemporáneo nos han adentrado en un proceso de investigación para responder cuestiones como: ¿Qué ideas tienen sobre la educación los promotores del edificio? ¿Qué modelos pedagógicos hay detrás de su diseño? ¿A qué legislaciones está sujeto el diseño

²⁴ Moufée, 2008.

²⁵ Borja y Muixí, 2003.

²⁶ Lyotard, 1987.

²⁷ Rancière, 2010.

del edificio? ¿Quién decide entre lo permitido y lo no permitido?

Los edificios educativos como dispositivos y como espacios disciplinarios

Cuantificar de los espacios de libertad de la FCE nos ha llevado, como hemos visto, a poner en cuestión los usos que tanto desde el plano normativo como desde el implícito, el de las metanarrativas, se le dan al edificio. Con esto dábamos respuesta a elementos de orden reglamentario, que tienen interés al marcar la línea entre lo permitido y lo no permitido. Pero, además, nos damos cuenta que, en relación con el tema que nos ocupa, existen otros elementos importantes. Por un lado, los institucionales, con todo el juego y compartimentación de poderes y saberes inherentes a éste. Por otro lado, el proyecto arquitectónico. Éste último nos interesa en la medida en que sigue un programa que lo va a convertir en lo que se podría llamar, en el sentido de las palabras que Foucault tomara prestadas del debate sobre los hospitales parisinos de finales del setecientos, una máquina de educar. Máquina de educar cuya configuración espacial está, necesariamente, basada en toda una serie de enunciados científicos y discursos que están en relación con las ideas que tienen sobre la educación los promotores del edificio. Por otra parte, es importante tener en cuenta las diferentes legislaciones a las que el diseño del mencionado edificio están sujetas. Desde la relativa a la construcción de edificios, en concreto de edificios de educación, hasta las tocantes a los planes de estudios, con las necesidades espaciales que éstos tienen implícitas. Todos esto nos lleva a la conceptualización de los edificios educativos como dispositivos.

Para Foucault, un dispositivo es *“un conjunto decididamente heterogéneo que consta de discursos, instituciones, planificaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, lo dicho, así como lo no dicho”*²⁸ que mantiene el ejercicio del poder en el cuerpo social. Se trataría, en palabras de Amuchástegui²⁹, de un conjunto híbrido entendido como una red, un ovillo, diría Deleuze³⁰, que conecta los diferentes elementos enunciados de un modo inestable, no fijo, eventual. Esta inestabilidad, afecta tanto a la multiplicidad de relaciones que se establecen entre sus componentes como a la necesidad misma de la existencia de unos u otros componentes por lo que, como explicaba Deleuze³¹, *“desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas”*. Además, la presencia de todos los elementos mencionados no es forzosa, es por ello que encontramos el término utilizado a escalas muy diferentes, ya que, por poner un ejemplo relacionado con el tema de este artículo, se puede entender como dispositivo tanto a la educación como a la escuela, la cual, a su vez, está comprendida en la anterior. En lo tocante a su cometido, un dispositivo es, para Agamben³², todo aquello que *“de una manera o de otra, tiene la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos”*³³. Pero ante todo, un dispositivo tiene

²⁸ Foucault, 1977: p. 299.

²⁹ Amuchástegui, 2008: p. 24.

³⁰ Deleuze, 1990, p. 155.

³¹ Ibidem.

³² Agamben, 2007: p. 31.

³³ Utilizamos la traducción de Amuchástegui, de quien tomamos la cita.

la finalidad de producir sujetos a partir de los procesos de subjetivación que actúan a partir de ellos³⁴. De este modo, debemos entender la educación como un dispositivo, pero también son dispositivos los edificios en los que esta se concreta, puesto que, en último término, el dispositivo es el entramado de relaciones entre sus partes³⁵. En este caso nos interesa el edificio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la *Universitat de Lleida* que entendemos como exponente del dispositivo edificio educativo.

Partimos de la idea que en el resultado final del proceso arquitectónico intervienen diferentes condicionantes que se pueden agrupar en tres conjuntos. En primer lugar, la normativa edificatoria vigente, que regula tanto los aspectos técnicos como formales de la obra. En segundo término, las necesidades específicas que imponen los impulsores de la misma, que definen su programa. Finalmente, el arquitecto, el cual, a partir de los dos condicionantes anteriores diseña la forma y la distribución interior del edificio.

La normativa edificatoria

En Cataluña, en lo tocante a la normativa edificatoria de edificios de enseñanza superior, y al contrario de lo que sucede con los edificios de enseñanza primaria y secundaria, no existe ningún reglamento ni normativa que les asigne un plan de usos mínimo más allá de las exigencias técnicas impuestas por la legislación general de edificación del Estado. Sin embargo, existe un criterio que define la superficie de cada Facultad gestado en el ámbito del *Pla d'Inversions Universitàries 2001-2006* del *Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació* (DURSI) de la Generalitat de Catalunya. En los años anteriores al mencionado sexenio se había realizado un trabajo de construcción de una base de datos gráfica que recopilaba información sobre los diferentes usos de las superficies construidas de las universidades públicas catalanas, diferenciando entre aulas, laboratorios, bibliotecas, salas de estudio, salas de actos, despachos y otra superficie no docente. Esta información, además de ser útil para prever las posibles necesidades de infraestructuras en el futuro, permitía establecer un criterio que definiera la superficie de cada Facultad teniendo en cuenta el número de estudiantes equivalentes a tiempo completo (EETC) y el grado de experimentalidad de los estudios impartidos en dicha Facultad³⁶. Resumimos el resultado en el cuadro 1.

Nos encontramos, pues, con una relativa laxitud de la normativa edificatoria en lo que atañe a los edificios de educación superior, que es mucho más restrictiva en los de primaria y secundaria, y que solamente está sujeta a la política de mínimos impuesta por los códigos técnicos de edificación y con una política de medias en lo que atañe a las ratios de m²/EETC. Detrás de estas medias que vienen impuestas por el poder político/académico, en este caso se trataba del DURSI, atendiendo al grado de experimentalidad de cada estudio, reconocemos una concepción pedagógica muy concreta en la cual existe una dicotomía muy clara entre teoría y práctica³⁷.

³⁴ Agamben, 2007: p. 27; Amuchástegui, 2008: p. 28.

³⁵ Foucault, 1977.

³⁶ Maluquer y Tarrach, 2002, p. 76.

³⁷ Aunque análisis en profundidad de estas ratios de m²/EETC nos apartarían del cometido principal de este texto, basta una simple lectura del cuadro para darnos cuenta de su grado de aleatoriedad, sobre todo entre los estudios de ciencias sociales y humanidades.

Situar los Grados de magisterio entre los de poca experimentalidad revela planteamientos pedagógicos basados en la transmisión teórica, en la legitimación y reproducción de modelos. En nuestro Plan de Estudios, de los 240 ECTS del Grado en Educación Primaria, tan solo 41 ECTS forman parte del Prácticum en escuelas.

Cuadro 1.
Estándares de referencia de superficie por EETC según el grado de experimentalidad

Estudios	m ² /EETC
Antropología social y cultural; Ciencias de la Información; Ciencias Políticas y Sociales; Comunicación Audiovisual; Derecho, Filosofía; Historia; Historia del Arte; Periodismo; Publicidad y Relaciones Públicas; Teoría de la Literatura y Literatura Comparada; Relaciones Laborales; Trabajo Social; Graduado Social	5,0
Administración y Dirección de Empresas; Ciencias Económicas; Filología; Geografía; Investigación y Técnicas de Mercado; Ciencias Empresariales; Gestión y Administración Pública	5,8
Matemáticas; Psicología; Traducción e Interpretación; Biblioteconomía y Documentación; Educación Social; Estadística; Óptica; Logopedia; Magisterio	7,9
Bellas Artes; Física	9,7
Informática; Náutica; Arquitectura; Ingeniería	11,9
Biología; Bioquímica; Ciencia y Tecnología de los Alimentos; Farmacia; Geología; Química; Veterinaria	13,2
Medicina; Odontología; Enfermería; Fisioterapia; Podología	14,3

Fuente: Maluquer y Tarrach, 2002.

Pero nos preguntamos, ¿qué relaciones teórico-prácticas se establecen en las materias impartidas en la Universidad? ¿Qué metodologías docentes se concretan en las aulas Universitarias para romper los muros Universidad-Teoría Vs Escuela-Práctica? Los nuevos Planes de Estudio del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretendían, según Galán³⁸,

“pasar de una educación basada en un examen único, una enseñanza teórica, el uso de métodos tradicionales, unas aulas masificadas y la prevalencia del trabajo individual, a un modelo educativo en el que predominan la evaluación continua, la enseñanza práctica, la aplicación de nuevas tecnologías, la atención individualizada y el trabajo grupal”.

Este hecho se concretó en una serie de cambios organizativos: las materias impartidas cuentan con sesiones en gran grupo, en nuestro caso, de aproximadamente, unos 140 alumnos, en las cuales se imparten sesiones teóricas; así como sesiones de grupos medios con la mitad de los estudiantes, donde se concretan sesiones más prácticas y personalizadas, si esto último es posible. Creemos que esta situación acentúa e imposibilita aún más nuevas formas de interrelación entre la Universidad y la realidad escolar. Bajo estas perspectivas podemos afirmar que todavía nos situamos a principios del siglo XIX cuando la transmisión de los contenidos se

³⁸ Galán, 2011.

convirtió en el objetivo básico de cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje. La Universidad, estancada en sus buenas intenciones, tan solo ha sido capaz de concretar cambios organizativos y no metodológicos, y sigue identificándose, en pleno siglo XXI, con una fábrica Taylorista que tiene como objetivo la eficiencia y la homogeneización de los futuros maestros a través de metodologías conductistas. Este hecho aboca a los futuros maestros a ser evaluados a través de una serie de indicadores como su tasa de éxito, el porcentaje de éxito en la escolarización, cuántos de ellos superan un nivel determinado, etc. De este modo, la institución Universitaria podrá diagnosticar cuantitativamente el éxito académico de los futuros maestros y esto le servirá, además, para controlar la calidad de nuestra enseñanza.

El programa arquitectónico

Todo plan de necesidades específicas de una edificación, todo programa arquitectónico, está pesadamente cargado de las concepciones que sus promotores tienen acerca de la actividad que se va a desarrollar en él. Así, tratándose de un edificio cuya finalidad es la realización de actividades educativas en el grado superior, está necesariamente sujeto a un marco educativo que en este caso es el EEES. Este marco no estaba aún en vigor en el momento de la concepción del edificio, pero desde la Generalitat de Catalunya ya se estaba trabajando en su implantación³⁹. El promotor del edificio de la Facultad fue, en último término, la propia Facultad, un equipo de la cual elaboró una propuesta de las necesidades específicas de su nuevo edificio. A pesar de existir una documentación generada por esta comisión en los años previos a la construcción del mismo, entre 2003 y 2004, no hemos podido acceder a ella por no encontrarse aún debidamente presentada en el archivo de la universidad, por lo que tendremos que trabajar sin esta información.

Como decíamos, la próxima aplicación de las normas del EEES ponía sobre el tablero un nuevo marco pedagógico al que se tenían que adaptar la totalidad de las universidades europeas. Según un informe de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari Català* (AQU), el sistema universitario español tenía unas inercias y disfunciones que lo hacían muy rígido en comparación con los de otros países europeos. En lo que concierne a la presente investigación la principal disfunción e inercia era, según la AQU, la de fomentar “*un paradigma docente centrado en el profesor, en que aquello que el profesor quiere enseñar prevalece sobre lo que el estudiante tiene que aprender. Los resultados más evidentes de esta tendencia son los programas enciclopédicos (generados a partir de la acumulación de conocimientos de los especialistas más que sobre la base de objetivos bien definidos), las altas tasas de fracaso y la falta de motivación de los estudiantes*”⁴⁰. En contrapartida, desde el EEES se proponía la aplicación de un nuevo paradigma docente centrado en el aprendizaje y orientado hacia el estudiante con una “*mayor concreción en la formulación de objetivos, la potenciación de las competencias y habilidades*

³⁹ “Desde la Declaración de Bolonia de 1999, el EEES está presente en las políticas impulsadas desde la Generalitat de Cataluña: la programación académica (2001-2004), que trató de programar los estudios por ciclos, reduciendo al máximo posible las titulaciones de ciclo largo, la aprobación del Plan Piloto de adaptación de las titulaciones al EEES (2004), la convocatoria de ayudas para la adopción del sistema de transferencia de créditos europeos (ECTS), y la convocatoria de mejora de la calidad docente que pretende fomentar el uso de nuevas técnicas de aprendizaje. Y ya más recientemente, la programación de los másteres y postgrados adaptados al EEES”. En DURSI, 2007-2013, p. 9.

⁴⁰ AQU, 2003: p. 12.

*que el estudiante tiene que adquirir, la preeminencia de los outputs sobre los inputs, el énfasis en la ocupabilidad, el cambio del papel del profesor y, finalmente, la adopción de nuevos métodos pedagógicos en la práctica docente*⁴¹.

Centrar la docencia en el aprendizaje representaba una importante ruptura de los papeles de los diferentes actores implicados en la docencia universitaria. En el paradigma tradicional, el de la enseñanza, se operaba una transmisión del conocimiento por parte de un profesor omnisciente a los alumnos para que éstos supiesen al final del proceso “*lo que él sabe en naturaleza y cantidad*”⁴² (con todos los problemas de fondo que esto puede acarrear⁴³). En el nuevo paradigma que proponía el EEES cambiaba necesariamente el papel del profesor, que tiene que estructurar las materias en términos de objetivos y de resultados de aprendizaje; tener en cuenta el volumen de trabajo exigible para lograr-los; establecer las competencias y las habilidades básicas, transversales y específicas que los estudiantes tienen que dominar para culminar su aprendizaje; definir núcleos comunes de conocimiento para las diferentes áreas disciplinarias⁴⁴, y establecer mecanismos de soporte y seguimiento de los estudiantes⁴⁵. En lo que respecta a la figura del estudiante, éste debe pasar de ser el actor pasivo, receptor de información, en situación de inferioridad frente al profesor, a un agente activo, responsable e implicado en la construcción de su propio aprendizaje, de la que participa con el profesor.

Estos cambios en el paradigma docente que, al menos sobre el papel, suponían la adopción del EEES también requerían cambios en los espacios docentes. En el *Pla d’Inversions Universitàries 2007-2013* se recogía esta necesidad:

“En relación con la adaptación al EEES, hay que tener en cuenta la necesidad de adaptar las actuales instalaciones de las universidades públicas a los requerimientos que comporta la creación del EEES para el 2010. Uno de los cambios más importantes de la adaptación al EEES es el cambio metodológico en la formación. Con la creación del crédito europeo (ECTS), que, a diferencia de los créditos convencionales -enfocados desde la óptica del profesor-, enfatiza la perspectiva del estudiante, se tendrán que adaptar a esta nueva modalidad de enseñanza las infraestructuras universitarias que lo necesiten. Las principales actuaciones en este sentido serán de adaptación a las nuevas tecnologías y de adaptación de espacios y mobiliario para dar mayor flexibilidad a los grupos y a las nuevas formas de trabajo que comporta el EEES”⁴⁶.

A pesar de esta declaración, y a falta de instrucciones más precisas que emanaran de la Unión Europea, del Estado español o de la Generalitat de Catalunya, la adaptación de las infraestructuras ha supuesto, generalmente, la introducción en el aula de un ordenador conectado a internet y a un proyector o a una pizarra electrónica y el acceso generalizado a internet mediante una red inalámbrica que funciona de manera bastante desigual, al menos en nuestra universidad.

En lo que atañe a la realidad de la implantación del EEES a nivel práctico en las aulas, aún es

⁴¹ Ibid., p. 27. Traducido del catalán.

⁴² Villarroel, 1995: p. 109.

⁴³ Sobre éstos, ver Villarroel, 1995.

⁴⁴ Esto requiere de un importante esfuerzo de coordinación entre los profesores de diferentes materias para trascender la compartimentación y el aislamiento que imponen los currícula.

⁴⁵ AQU, 2003: p. 29.

⁴⁶ DURSÍ 2007-2013, p.

muy pronto y no es éste el lugar para hacer su evaluación. A pesar de ello, y con un nivel de excepciones difícil de cuantificar, se podría decir que la reforma pedagógica de la universidad española resultante de la aplicación del EEES ha sido, como mucho, una operación cosmética que básicamente ha incidido en el redactado de los planes de estudios y del programa de las asignaturas, que son los únicos ítems que controla la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

La definición del edificio

El edificio que nos ocupa, el de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat de Lleida, fue diseñado por el aclamado arquitecto portugués Alvaro Siza, uno de los representantes de la llamada Escuela de Oporto y especialista en edificios universitarios. Intentar, en el ámbito de este texto, hacer una semblanza de la arquitectura universitaria de Siza nos apartaría de la finalidad del mismo. Sin embargo, conviene decir que entre sus escritos y entrevistas, y a pesar de ser él mismo docente en la universidad de Oporto, no encontramos ninguna referencia a sus ideas acerca de la educación ni acerca de cómo el espacio construido puede influir en el proceso de aprendizaje. Algunos de sus exégetas definen a Siza como un arquitecto funcionalista, preocupado por el programa del proyecto. Así, “*entenderlo conlleva investigar las necesidades, estudiarlo, hacerse preguntas: ¿Qué es un museo? ¿Qué es una escuela? ¿Qué es una iglesia? ¿Cuál es la simbología de estos edificios?*”⁴⁷. En otras palabras la arquitectura de un edificio, los diferentes espacios que ésta configura, aparte de tener un papel determinante en el desarrollo de las actividades que en él se van a desarrollar, tiene un importante poder comunicativo y, de acuerdo con Oblinger⁴⁸, nos habla sobre la filosofía de la institución que alberga, pero también (añadimos nosotros) de la del arquitecto que es el que, a partir del juego de reglas al que hemos aludido, le da su forma final e intenta imprimirle un carácter.

Para analizar el edificio de Siza, conviene antes contextualizar el tipo de espacios docentes que se estaban proponiendo en la época de gestación del edificio desde distintos círculos académicos teniendo en cuenta metodologías pedagógicas basadas en el constructivismo, que son las más cercanas al modelo que propugna el EEES. Los diferentes autores consultados coinciden en una serie de características irrenunciables en los espacios de aprendizaje del siglo XXI⁴⁹. Se trata de características que tienen en cuenta las maneras en que el espacio restringe o impulsa las actividades de aprendizaje y dejando de lado los típicos supuestos acerca de la educación que han modelado las aulas tal y como las conocemos. Éstas características están relacionados tanto con los presupuestos de la psicología ambiental⁵⁰ en lo que se refiere a afección/unión al lugar (*place attachment*), el confort psicológico o los efectos motivadores e inspiradores de éste, como con los que estudian esta relación desde un punto de vista físico, que tienen en cuenta los efectos de la luz o la temperatura, entre otros. En otro orden de cosas, estas características están también relacionadas con las nuevas teorías cognitivas basadas en el constructivismo y con las nuevas

⁴⁷ Mejón, 2007: p. 42.31

⁴⁸ Oblinger, 2005: p. 14

⁴⁹ Del mismo modo en que en el nuevo paradigma educativo los alumnos pasan a ser estudiantes y la enseñanza es sustituida por el aprendizaje, la clase (*classroom* en inglés) deja paso al espacio de aprendizaje.

⁵⁰ Sobre éstos puede consultarse, por ejemplo, Graetz, 2006.

características culturales, etarias, sociales y tecnológicas de los estudiantes⁵¹. Así, estos espacios tienen que ser:

- **Flexibles.** No solamente para poder acomodar las distintas opciones pedagógicas que pueden desarrollar diferentes profesores⁵², sino también para poder acomodar los diferentes tipos de actividades de aprendizaje que se pueden dar alternada o simultáneamente en una misma sesión, y para poder ser reconfigurables en el futuro. De este modo deberían poder alojar desde la tradicional clase magistral a sesiones de trabajo en grupo, debates, presentaciones, etc⁵³.
- **Confortables.** En primer lugar, porque la incomodidad distrae del aprendizaje⁵⁴, pero, además, por razones relacionadas con la salud, estos espacios deben estar bien iluminados y estar basados en consideraciones ergonómicas, cosas, ambas, que tienen un impacto psicológico positivo⁵⁵.
- **Sensorialmente estimulantes.** Puesto que, aparte de atraer a la gente y detonar el pensamiento creativo, motivan y enganchan tanto a los estudiantes como a los educadores⁵⁶.
- **Arreglados para la tecnología**⁵⁷. No se trata simplemente de disponer los edificios de aulas de informática, sino de que, en un momento preciso, se pueda trabajar desde la misma aula o fuera de ella con los recursos que ofrece la red⁵⁸.
- **Descentrados.** Operación que funciona en dos niveles: una descentralización interna (el aula no debería tener un frente o un espacio privilegiado), y una externa (proveer fuera del aula espacios informales para la discusión y el estudio)⁵⁹.

Para conocer más a fondo el edificio Siza que alberga la FCE hay que situarse en dos puntos claramente diferenciados: dentro y fuera. Vamos a situarnos primero en el exterior a partir de la descripción que encontramos en la web de la FCE:

“Con una superficie construida de 6.660 m², el edificio Siza dibuja la forma de una L, que en la planta baja se amplía a una forma de U, y abraza un amplio patio de acceso. Esta disposición quiere tomar distancia respecto al gran volumen de la Biblioteca y generar una zona pública de acceso y de relación con unas dimensiones importantes”⁶⁰.

Se trata de un edificio que intenta entablar una relación no competitiva, sino de integración en el medio en el que se inserta, intentando estar abierto hacia el campus, que sigue un modelo inglés de edificios situado alrededor de un patio, y al mismo tiempo hacia la ciudad. Esto es lo que define su forma y colocación. Parece, además, según uno de sus exégetas, que el arquitecto

⁵¹ Chism, 2006, p. 2-4 a 2-5.

⁵² JISC, 2006, p. 3, p. 5.

⁵³ Gee, 2006, p. 10-2.

⁵⁴ Chism, 2006, p. 2-6

⁵⁵ Gee, 2006, p. 10-4.

⁵⁶ JISC, 2006, p. 3, Gee, 2006, p. 10-4, p. 10-5.

⁵⁷ Brown, 2005.

⁵⁸ Sobre ello pueden encontrarse numerosos ejemplos en Oblinger & Oblinger, 2005.

⁵⁹ Chism, 2006, p. 2-7.

⁶⁰ En <http://www.fce.udl.cat/LaFacultat/FuturEdifici.php> (visitado en 28/03/2014). Originalmente en catalán, la traducción es nuestra.

muestra un interés en los recorridos que se entablan desde y hacia el edificio y las relaciones y conexiones que se entablan con los espacios complementarios de relación entre los estudiantes, así como de las diversas disciplinas, refiriéndose al jardín, a la biblioteca o al bar⁶¹. Por su parte Siza explica en este sentido que:

“La permeabilidad y la multiplicación de relaciones diversas con el exterior son muy importantes en cualquier edificio. [...] Esto de poder entrar en él de varias maneras es como el tema de la ventilación en un edificio. El hecho de que el edificio esté incluido en un recorrido también permite varias maneras de acercarse a él, da riqueza y da densidad a toda la organización interior. Además de dar vistas y transparencias, también es motivador de las articulaciones internas”.

Además:

“Uno de los problemas que siento en mucha de la arquitectura que se hace actualmente es que interesa el exterior, el movimiento de los volúmenes, y a veces es casi sólo imagen que no tiene interior, o hay menos exigencia. Pero un exterior que no tiene un interior con el que relacionarse se vuelve frágil, esto se verá inevitablemente siempre”⁶².

Estas palabras nos sitúan en el interior del edificio, la distribución del cual se concreta de la siguiente forma:

“Todas las áreas de administración y de gerencia se concentran en la planta baja, así como los espacios de mayor superficie: sala de Grados y aulas de música; el brazo que amplía esta planta en forma de U contiene el gimnasio y sus dotaciones auxiliares. Un programa de espacios repetitivo distribuye los conjuntos de aulas y de despachos en las tres plantas superiores. En la articulación de las dos alas se sitúan los seminarios, los servicios y la circulación vertical menos importante”⁶³.

Si damos un paseo por el interior, y en palabras de Bustamante:

“Llama la atención el interés del interior por la luz. En una de las alas, el edificio engulle la luz a través de espacios vacíos que van a buscarla en la azotea, la reparten por los pisos y, además, permiten una comunicación entre niveles de puertas adentro que, sin estas luciérnagas, se ignorarían los unos a los otros. No creo exagerar si veo aquí otro emblema importante de la educación, esta comunicación entre lo que está abajo y lo que está arriba, y viceversa”⁶⁴.

Aulas, seminarios, despachos, circulación... Llama la atención las pocas referencias que tanto Siza como sus exégetas hacen sobre este edificio en particular y, en general, sobre otros edificios universitarios firmados por Siza como espacio de aprendizaje y sobre qué es lo que hará que éste sea un buen lugar para el aprendizaje. Si habláramos de un coche de carreras, se haría extraño no oír hablar de las prestaciones del motor o de su aerodinámica y, en cambio, sí que extrañaría oír hablar sobre el tapizado del asiento o el color de la carrocería, características, estas últimas, que por el momento no se ha demostrado que sean significativas en la velocidad que puede alcanzar un coche. Así, las contadas referencias a aspectos educativos que hemos encontrado entre los que han realizado su crítica dan por supuesto que la “autoría” del mismo es una garantía de calidad arquitectónica y que esta calidad arquitectónica sin atributos es conferida al edificio por la

⁶¹ Siza & Somoza, 2007, p. 25.

⁶² *Ibid.*, p. 28.

⁶³ En <http://www.fce.udl.cat/LaFacultat/FuturEdifici.php> (visitado en 28/03/2014). Originalmente en catalán, la traducción es nuestra.

⁶⁴ Bustamante, 2007, p. 51.

autoridad que tiene Alvaro Siza en la disciplina, sin cuestionar la obra particular⁶⁵.

A pesar de ello, el edificio que ha resultado del proceso que hemos explicado mantiene, en lo funcional, algunas de las características que tenía, según Foucault, el panóptico benthamiano, para quien era:

“Un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, de distribución de los individuos unos en relación con los otros, de organización jerárquica, de disposición de los centros y de los canales de poder, de definición de sus instrumentos y de sus modos de intervención”⁶⁶.

Cuerpos implantados en aulas de diferentes tamaños y equipación, según su función, que se repiten monótonamente a ambos lados de un ancho pasillo. Aulas monofuncionales, organizadas también jerárquicamente, centradas y orientadas hacia el profesor, que va a transmitir sus conocimientos a los alumnos para retirarse luego a otra ala en la que tiene su despacho, rodeado de sus semejantes. Un pasillo cuya única función es la de crear flujos que conecten el exterior con las aulas, repeliendo al exterior, por no crear espacios de encuentro, a los estudiantes que no se encuentran en el interior del aula, seminario, laboratorio o sala de ordenadores. Cosa que ocurre a pesar del interés que hemos visto que Siza tenía por los espacios de relación entre los estudiantes. Entendemos, pues, que la apuesta del arquitecto es externalizar el problema que le suscitaba esta cuestión facilitándoles el acceso al bar, a la biblioteca o al jardín.

Nos damos cuenta que Siza realizó un diseño final que venía guiado en gran parte por los típicos supuestos acerca de los procesos de aprendizaje, recogidos por Chism y Bickford⁶⁷, y que listamos a continuación:

- El aprendizaje solamente ocurre en el aula
- El aprendizaje solamente ocurre en tiempos fijados

⁶⁵ Ejemplo de estas escasas referencias es el texto siguiente: “Las otras dos alas del edificio presentan una fachada que tiene la intención de filtrar, allí donde hay ventanas, el clima duro de Lleida. No sé si Álvaro Siza ha querido fabricar una metáfora con este filtro severo que no detalla lo que tiene detrás ni particulariza los espacios interiores que defiende del clima tan rudo. Pero se me ocurre que un filtro adaptable es un buen emblema de la educación, el templo de la cual ha de ser este edificio, un símbolo de la educación entendida como el instrumento cultural que deja fuera todo lo que llevamos de malo y permite el paso de todo lo que llevamos de bueno. De esta facultad deben salir maestros, educadores sociales, trabajadores, sociales, psicopedagogo, con la misión principal de educar a niños y adolescentes. Y no es un asunto fácil la educación, tarea que según el diccionario consiste en “transmitir (a alguien) conocimientos, actitudes, valores o formas de cultura”. Obviamente, para desarrollar facultades morales, deben perfeccionarse las disposiciones del discente y no perfeccionar sus facultades inmorales”. en Bustamante, 2007, p.50. También éste, que se pasa de comentario “Me gustaría que los usuarios de este edificio pudieran experimentar el orgasmo pedagógico para el que está proyectado y para ello me atrevo a sugerir que la utilización que se haga sea tan lúdica como el inmueble, que lo es mucho, a pesar de que se ha tenido que ajustar a estándares preestablecidos de ocupación, de ratios por alumno, de normas diversas que no son de la responsabilidad del proyectista. El uso de los espacios creados es responsabilidad del educador y los elementos, como las ventanas, que sirven para llevar luz a los lugares de trabajo del profesorado, del personal de administración y servicios y del alumnado, en un mundo feliz los proyecta el arquitecto después de escuchar con atención las explicaciones de los futuros usuarios, que conocen su trabajo mejor que nadie, aunque no siempre sepan dar forma a los objetos que les permitirán optimizarla”. En Bustamante, 2007, p. 51.

⁶⁶ Foucault, 1998, p. 209.

⁶⁷ Chism & Bickford, 2002.

- El aprendizaje es una actividad individual
- Lo que ocurre en el aula es más o menos lo mismo entre una clase a la otra y entre un día y el otro
- El aula siempre tiene un frente
- El aprendizaje requiere privacidad y la eliminación de distracciones
- La flexibilidad puede ser mejorada llenando las aulas con el mayor número de sillas que puedan incluir
- Los estudiantes universitarios actúan como menores
 - Destrozarán o robarán el mobiliario caro
 - Necesitan ser confinados en sillas con pala para sentirse como estudiantes
 - Son pequeños, jóvenes, ágiles y sin discapacidades
- La amplificación solamente es necesaria en las grandes aulas para hacer audible al instructor o a la tecnología

La arquitectura concretada en nuestra Facultad responde a una forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, el tradicional transmisionismo. Aun así, cabe preguntarse, ¿esta forma de entender la educación se corresponde a las necesidades educativas del siglo XXI?, o para ser más concretos, ¿permite concretar procesos transformadores que permitan a los futuros maestros deconstruir y reconstruir sus modelos docentes? O, todo lo contrario, ¿nos condena a vivir en la continua repetición de modelos?

Un espacio disciplinario

Sin dejar de lado a Foucault, nos damos también cuenta que una gran parte de estos edificios educativos, ejemplificados en este texto a partir de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UdL, concuerdan en gran medida con los mecanismos de control disciplinario teorizados por éste en *Vigilar y Castigar*⁶⁸. Como sabemos, los mecanismos de control disciplinarios buscan crear cuerpos “dóciles”: es decir, sumisos y ejercitados, obedientes y económicamente útiles. Persiguen moldear las conductas para sacar partido de las fuerzas sobre las que actúa, sin neutralizarlas. Para ello las clasifican, las distribuyen en el espacio, controlan su actividad y su tiempo y hacen que funcionen como parte de un mecanismo complejo en el que cada cual tiene su función y peso específicos. Lógicamente, lejos de basarse en una demostración de potencia, se fundamentan en una serie de instrumentos que funcionan de manera simple, calculada y permanente: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Lo disciplinario construye espacios por entero, desde la nada, creando separaciones artificiales en su interior que están basadas en la jerarquización y la estricta señalización de las relaciones de poder, reproduciendo muchos de los modelos que tenemos tan arraigos e integrados en nuestra sociedad. Así, los estudiantes son convertidos, a pesar de la renovación pedagógica que propugna el llamado Plan de Bolonia, en alumnos, la versión pasiva de sí mismos, a partir de estas medidas de encauzamiento que permite la disciplina y la estrategia del detalle; en cuerpos dóciles, ejercitados para un trabajo, puesto que lo que busca la educación universitaria actual es crear individuos entrenados para realizar unas tareas en un lugar de trabajo, y sumisos tanto en la Facultad como, más adelante, en tanto que trabajadores o ciudadanos.

⁶⁸ Foucault, 1998.

Construyendo Espacios de Libertad

Apostamos por un modelo educativo basado en procesos de empoderamiento de los futuros maestros, hecho que les requiere en su totalidad, cuerpo y mente, en sus procesos de aprendizaje. Tránsitos dentro y fuera de las aulas, situaciones transdisciplinarias, metacosciencia de los procesos individuales y colectivos de aprendizaje, trabajo en red con recursos comunitarios, etc. son apuestas pedagógicas que se ven condicionadas por el Cubo Blanco y que, como hemos podido ver, la interacción con el arte contemporáneo nos permiten desafiar. Nuestro objetivo como formadores de maestros es, pues, empoderar a los estudiantes en la reapropiación del espacio-tiempo de aprendizaje para que puedan desarrollar formas de vida diferentes. La interacción con el arte contemporáneo es catalizadora de nuevas apropiaciones que se sitúan dentro y fuera del edificio Siza y que permiten a los futuros maestros desarrollar su agencia⁶⁹.

En una entrevista realizada en 1982, y preguntado sobre si creía que, en el pasado o en el presente, habían existido o existían proyectos arquitectónicos que funcionaran como fuerzas de liberación o resistencia, Foucault respondía:

“No creo que sea posible decir que una cosa es del orden de la “liberación” y la otra es del orden de la opresión. Hay un cierto número de cosas que uno puede decir con cierta certeza acerca de un campo de concentración en el sentido que no es un instrumento de liberación, pero todavía se deben tener en cuenta -y esto no está reconocido- que, en general, aparte de la tortura y la ejecución, lo que impide cualquier resistencia, no importa cuánto terrible puede ser un sistema dado, siempre quedan las posibilidades de resistencia, desobediencia y grupos de oposición.

Por otro lado, no creo que haya nada que sea funcionalmente -por su propia naturaleza, absolutamente liberador. La libertad es una práctica. Así que es posible que, de hecho, puede haber un cierto número de proyectos que tengan por objetivo modificar algunas restricciones, para aflojar o incluso romperlas, pero ninguno de estos proyectos puede, simplemente, por su naturaleza, asegurar que la gente tenga la libertad de forma automática, que se irá establecido por el propio proyecto. La libertad de los hombres nunca está asegurada por las instituciones y leyes que están destinadas a garantizarlas. Esta es la razón por la que casi la totalidad de las leyes y las instituciones son muy capaces de hacer cambios. No porque sean ambiguos, sino simplemente porque la “libertad” es lo que debe ser ejercido. [...] Creo que nunca puede ser inherente a la estructura de las cosas para garantizar el ejercicio de la libertad. La garantía de la libertad es la libertad”⁷⁰.

El arte contemporáneo como intersticio social, entendiendo por intersticio un espacio de relaciones, un espacio *in-between*⁷¹, nos ha permitido concretar otras posibilidades de intercambio distintas a las hegemónicas. Es lo que llamamos *multiplicidad de efectos*. Los espacios de libertad que se visibilizan a través del arte como experiencia⁷² han generado líneas de fuga⁷³ que cada estudiante se apropia de forma auténtica y que tienen el potencial de hacer

⁶⁹ Entendemos por agencia la capacidad que posee una persona para actuar en el mundo tomando decisiones propias que le permitan desarrollarse en las difíciles condiciones de su contexto, es decir, concretar distintas acciones destinadas a la resistencia. Abrams, 1999.

⁷⁰ Rabinow, 1984, p. 245.

⁷¹ Para Deleuze y Guattari el espacio In-Between es aquel espacio en que el espacio liso y estriado se encuentran y se relacionan. se trata pues de un espacio de interacción.

⁷² Dewey, 1934.

⁷³ Deleuze y Guattari, 1988. Teniendo en cuenta la tendencia por mantener el ‘orden’ en la FCE, se necesitan líneas de fuga para el fluir. La línea de fuga es un acto de resistencia y de afirmación; esto es, como un escape ante el totalitarismo que los cuerpos gubernamentales aplican. Se trata de romper con la jerarquía desde los trasfondos del

emerger nuevas posibilidades pedagógicas a través de la acción para un nuevo devenir, ejerciendo la libertad de la que nos habla Foucault. Ante la pregunta ¿podemos transformar la Facultad/Cubo Blanco en un espacio de aprendizaje? los futuros maestros se analizan y se apropian de los espacios de la Facultad generando multiplicidad de efectos en la apropiación del espacio a través del arte contemporáneo.

Apropiaciones rizomáticas⁷⁴ a través del arte contemporáneo. Guerrillas para el aprendizaje

El concepto de apropiación indica, según Lefebvre⁷⁵, la transformación de un espacio natural con el objeto de satisfacer las necesidades y las posibilidades de un grupo. La apropiación no es simplemente un acto de conquista del espacio, sino dominarlo en la práctica: el “*espacio natural es modificado para servir a las necesidades y los objetivos de un grupo*”. Nuestro objetivo en la apropiación del espacio de aprendizaje es que nuestros estudiantes generen herramientas o armas para crear espacios totales. El espacio total, como explican Ruiz de Velasco y Abad, nos ayudan a comprender cómo podemos generar espacios creativos y críticos que permitan desarrollar experiencias colectivas. El espacio total es una estrategia que favorece un espacio abierto a las posibilidades⁷⁶ “*donde todo está por hacer en el imaginario del espectador o habitante ocasional de estos lugares*”⁷⁷.

El desarrollo del agenciamiento por parte de los estudiantes y los docentes puede entenderse de forma metafórica mediante el concepto guerra de guerrillas entendida como la serie de acciones llevadas a cabo en territorios “ocupados” o controlados por fuerzas hegemónicas. Las tácticas guerrilleras gravitan en torno al hostigamiento, porque en su esencia conceptual las guerrillas son grupos que golpean rápido y por sorpresa. Siguiendo con nuestra guerra de guerrillas nos apropiamos y nos identificamos con lo que Atkinson⁷⁸ llama pedagogías contra el Estado. Aquí el término estado juega a la ambivalencia de la palabra. En el ámbito de educación “estado” puede referirse al estado ontológico de un alumno, el estado organizativo de los programas curriculares o pedagogías establecidas o el estado de las políticas educativas del gobierno o del Estado. En nuestro caso, relacionamos también el concepto estado con el espacio. Según Schmitt⁷⁹ la guerra de guerrillas produce nuevos espacios y cambios impredecibles en las estructuras espaciales tradicionales, es decir, lucha contra cada uno de estos estados. Bajo esta idea de agenciamiento, de transformar el estado en devenir, a través de actos rápidos, concretos y efímeros que caracterizan a las guerrillas, los futuros maestros se apropian de los espacios ordinarios para convertirlos en espacios de aprendizaje que den respuesta a sus necesidades formativas y a su manera de entender la educación en el siglo XXI. Es en estas apropiaciones dónde se concretan procesos creativos educativos transformadores.

pensamiento hasta la máquina despótica del Estado. Una línea de fuga es una mutación dentro del mismo sistema; es convertirse en ‘otro’ y, por lo tanto, abrirse a otras formas de vida. Ver Iborra y Bautista, 2006

⁷⁴ Rizomas. Concepto empleado por Deleuze y Guattari (1988) para exponer la oposición a las estructuras jerárquicas y generar otras que no tengan centro y donde los elementos estén interconectados e influenciados entre sí. El/los rizomas responden a los principios de la heterogeneidad, la multiplicidad y la lógica para el cambio.

⁷⁵ Lefebvre, 1974.

⁷⁶ Betrián, Jové y Farrero, 2012

⁷⁷ Ruiz de Velasco y Abad, 2011

⁷⁸ Atkinson, 2011.

⁷⁹ Schmitt, 1963.

Durante el curso, los estudiantes deben concretar situaciones de enseñanza y aprendizaje en distintos recursos comunitarios de la ciudad de Lleida. Para ello deben apropiarse de los espacios a través de los contenidos curriculares. Los futuros maestros concretan y se apropian de los espacios según las necesidades formativas que plantea la secuencia didáctica que ellos proponen. Muchas de las distintas acciones que se concretan son formas de resistencia pedagógico-estética que buscan la transformación del espacio blanco en espacios totales de aprendizaje. Las acciones que se concretan se desarrollan dentro de los límites institucionales con el fin de transformarlas. Así, durante el curso los futuros maestros buscan la forma de conquistar nuevos espacios de libertad dentro de los límites marcados en las aulas por los corchos. Así podemos ver cómo utilizan las esquinas de las aulas para apropiarse de la tridimensionalidad de los espacios respetando el reglamento de uso de los espacios colgándolo todo siempre dentro del corcho.

Figura 4
Imagen de la apropiación tridimensional del aula



Fuente: Realización propia

Otros estudiantes proponen una intervención tipográfica en el campus universitario elaborando un grafiti con lanas. Su producción se apropia de una valla que recientemente se ha colocado en el campus de la Universidad. Esta vez, la tipografía es una forma de protesta para conseguir que el Campus vuelva a ser un espacio público.

Las necesidades formativas de los futuros maestros les llevan a plantear una nueva territorialización de las aulas reestructurando la distribución de las mesas atendiendo a las necesidades de la situación de enseñanza y aprendizaje que se les presenta. Los estudiantes deciden dejar rastros sobre la territorialización del aula con el objetivo de generar nuevas situaciones que permitan a otros estudiantes decidir y concretar otras distribuciones en el espacio-aula coherentes con la idea de educación que “promulgamos” en la FCE.

Ante el proceso de metaconsciencia que estábamos experimentando tanto los estudiantes como el profesorado los futuros maestros analizan aquellas situaciones en que sus necesidades y las oportunidades que les ofrecía el espacio no coinciden. Uno de los grupos decide visitar los diversos espacios de la Facultad a las 19:00 horas. Despachos vacíos, aulas cerradas, gente con dos despachos en el mismo edificio, etc. contrastan con la imagen de un grupo de estudiantes

realizando un trabajo en un pasillo de la Facultad. Cansados de encontrarse las aulas cerradas, del excesivo control para acceder a aulas vacías, los estudiantes habían ocupado los amplios pasillos de la Facultad como espacios de trabajo conjunto. De esta manera utilizan los pasillos para concretar sus procesos de aprendizaje, haciendo trabajos, reuniones, tutorías, etc.

Figura 6

Imagen de la sombra de la intervención tipográfica en la valla del campus



Fuente: Realización propia.

La apropiación de los pasillos como espacios de aprendizaje fue empoderando a los futuros maestros para conquistar otros espacios en desuso. La necesidad de más espacios de trabajo y la consecuente apropiación de los espacios de tránsito para el aprendizaje, lleva a los estudiantes a reivindicar: “La Facultad es nuestra”. Basándose en el proyecto *El Barrio es Nuestro*, del colectivo Todo Por la Praxis los futuros maestros concretan nuevas apropiaciones con la convicción que los espacios de aprendizaje deben ser gestionados por los que aprenden. De esta manera se replantean los usos de algunos espacios comunes como Zona Baixa. Lo que en principio era una pared en que el Centro de Arte la Panera exponía una obra de arte relacionada con la exposición que se llevaba a cabo en el centro, los futuros maestros la expanden transformándola en un espacio de encuentro, de trabajo conjunto, en que se concretan proyectos educativos a través del arte contemporáneo. Entre los diferentes proyectos que configuran Zona Baixa como espacio de aprendizaje encontramos el proyecto PUFF. Este proyecto muestra, a través de unos puffs hechos con el papel triturado del Campus de Cappont en una semana, el poco valor que, tanto docentes como estudiantes, damos al conocimiento generado a través de nuestros trabajos. Trabajos triturados, trabajos tirados a la basura con los nombres de los estudiantes, etc. acaban convertidos en puffs para generar nuevas interacciones para el aprendizaje en Zona Baixa. Conjuntamente a este proyecto, encontramos una pizarra donde está escrito “Gabinete de fosilización del sistema”. A su alrededor, una colección de medallas, de revistas del corazón, un mapa de España, una bola del mundo, etc. elementos que nos permiten viajar a través del tiempo

para identificar aquellos elementos anclados aún en la estructura educativa. Ante este Gabinete, a la intemperie, encontramos un altar construido con libros de texto presidido por el BOE en que se aprueba la nueva ley educativa, también conocida como la Ley Wert. Esta vez, sin embargo, el Boletín Oficial del Estado que hace pública la reforma educativa ha sido quemado a la espera de que nueva vida, educativa, emerja de sus cenizas.

Figura 8
De izquierda a derecha intervención Puff, BOE y Gabinete de fosilización del sistema.



Fuente: Realización propia

La transformación de Zona Baixa en un espacio de aprendizaje tuvo una duración limitada. Los vínculos que se habían establecido entre los distintos proyectos expuestos se disolvieron para conquistar nuevos espacios en otros edificios del campus. De esta manera, los Puff se apropian de un nuevo espacio en las zonas de trabajo de los estudiantes de la Universidad.

Paralelamente, los estudiantes buscaron y analizaron el reglamento de la gestión de los espacios con el objetivo de conocer el marco en que pueden ocupar y utilizar la Facultad.

Figura 9
Espacio de trabajo apropiado con PUFF



Fuente: Realización propia

El reglamento de gestión de los espacios es un documento público que inicia su exposición con el siguiente parágrafo:

“...debe responder a las necesidades cambiantes de los usuarios por excelencia de los espacios de la UdL, los miembros de la comunidad universitaria. El presente reglamento quiere posibilitar esta doble aspiración, generar un marco de actuación al mismo tiempo claro y flexible”.

Ante esta idea los estudiantes deciden confrontar distintos artículos del reglamento con su propia experiencia tal y como vemos a continuación.

Cuadro 2 **Análisis del reglamento de usos.**

Artículo 1: La propiedad y el uso de los espacios de la UdL

...Estos usuarios académicos disfrutan del uso de los espacios y pueden gestionarlos parcialmente -de acuerdo con el reglamento- pero no son en ningún caso propietarios.

Según nuestra experiencia como alumnos de la UdL, este reglamento no cumple con su principal objetivo, ya que no posibilita a los usuarios como nosotros, los estudiantes, modificar y transformar los espacios según nuestras necesidades formativas.

Artículo 2:Asignación de los espacios: definición y responsabilidades

2.1. Definición.

Asignar un espacio quiere decir asociarlo durante un periodo de tiempo a un usuario concreto...

a) Asignaciones puntuales

b) Asignaciones indefinidas

Artículo 3: Identificación de los usuarios y carácter académico del uso.

3.1. Usuarios internos

PDI, PAS y alumnos de la UdL que actúen como organizadores formales de las actividades propuestas. La capacidad organizativa de los alumnos así como su acceso a ciertos espacios, son limitadas y sus propuestas siempre deberán contar con la aprobación del centro implicado o, en espacios comunes, de la Secretaría General.

En ningún caso hemos podido disponer de espacios/aulas como alumnado. Ni para trabajar de manera puntual y/o diferida. Tal y como muestra el siguiente fragmento, la autogestión del aprendizaje es incompatible con el usos de los espacios de la Facultad.

Más allá de la solicitud de uso, los usuarios internos no necesitan de un permiso para que se les asignen espacios para sus actividades, siempre y cuando sus solicitudes puedan ser calificadas como académicas.

Artículo 4: Descripción y tipificación de los espacios.

Tipos de espacios:

a) Espacios de uso general. El acceso es libre, independientemente que sea un espacio adscrito o no. Funciones genéricas típicas: acceso, vida social y servicios comunes.

b) Espacios de uso común. El acceso es general pero su uso requiere una reserva previa y se pueden establecer prioridades entre usuarios. Funciones genéricas típicas: docencia y en mayor o menor medida,

gestión.

En el siguiente apartado podemos ver la preferencia en el uso de las aulas. Este planteamiento deja entrever una educación donde el docente es el único autorizado a hacer uso de las aulas; modelo educativo que no concuerda con nuestra forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Es la autogestión del aprendizaje una modo de docencia?

Artículo 5: Procedimientos de asignación de los espacios: criterios i variaciones.

5.2.3.2.3 Aulas

La función docente será prioritaria. Los criterios de priorización son los siguientes:

- 1 *Docencia reglada*
- 2 *Actividades puntuales y extraordinarias de interés general*
- 3 *Actividades docentes no regladas planificadas anualmente*
- 4 *Actividades planificadas con previsión mínima anual*
- 5 *Actividades docentes regladas planificadas con una previsión menor a la anual*
- 6 *Otras actividades planificadas con una previsión menor a la anual*
- 7 *Actividades docentes sobrevenidas*
- 8 *Otras actividades sobrevenidas*

Fuente: Trabajo realizado por los futuros maestros.

La incoherencia entre las necesidades de los usuarios del edificio y los usos que se imponen desde la institución lleva a los estudiantes a escribir la siguiente conclusión:

Como hemos visto en este documento, hemos sufrido muchas restricciones en referencia al uso de los espacios de nuestra Facultad. Las hipótesis que hemos extraído de estas actuaciones son el extremo control y el miedo que se tiene a un incorrecto uso que pueda afectar a las instalaciones, dejando de este modo muchos espacios de uso en desuso que nos condenan a los modelos pedagógicos tradicionales.

Con el objetivo de construir y deconstruir los modelos de los futuros docentes y que los futuros maestros se atrevan a pensar y concretar formas distintas de enseñanza-aprendizaje apostamos por la idea de espacio negociado⁸⁰. Negociamos nuestra existencia diariamente, hecho que implica el establecimiento de normas, costumbres, valores y hábitos. Los estudiantes de magisterio proponen una nueva forma de negociación del espacio a través de la propuesta de un nuevo reglamento de usos de manera que este permita nuevas subjetividades docentes, nuevas comunidades, nuevos objetivos pedagógicos. En definitiva, concretan un proceso participativo para negociar los espacios educativos de la FCE para que estos nos posibiliten repensar las identidades docentes así como lo que entendemos por aprendizaje.

A continuación mostramos un fragmento del nuevo reglamento que han propuesto los estudiantes de cuarto de la mención en Educación Inclusiva.

⁸⁰ Atkinson, 2011.

Cuadro 3
Nuevo reglamento de usos.

Objetivo: El uso de los espacios debe responder a las necesidades cambiantes de los usuarios por excelencia de los espacios de la UdL, los miembros de la comunidad universitaria. El presente reglamento quiere posibilitar esta doble aspiración, generando un marco de actuación al mismo tiempo claro y flexible.

Artículo 1: Cualquier espacio de la UdL podrá ser utilizado por cualquier usuario de ésta y por otros externos, siempre y cuando tenga una finalidad educativa e invite al aprendizaje y/o la reflexión.

Artículo 2: Se podrá utilizar el espacio de la manera que los usuarios consideren más adecuada, pudiendo así modificarlo y/o utilizar todas sus posibilidades. Estamos hablando de colaboración, localización del mobiliario, utilización de los corchos y paredes para crear aprendizaje, etc.

Artículo 3: Las aulas permanecerán abiertas cuando no haya docencia para que los usuarios puedan utilizarlas para aquello que les convenga: trabajar en grupo, hacer reuniones, estudiar, etc.

Artículo 4: Se podrá crear un espacio híbrido en los pasillos de la FCE donde cada carrera pueda mostrar los conocimientos que están adquiriendo, ya que de esta manera se harían préstamos de conciencia al resto de alumnos. Todos los estudios de esta Facultad tienen un punto en común: la educación; por esta razón los contenidos están muy relacionados y sería una buena manera de enriquecerse a la vez que se daría un aprendizaje entre iguales.

Artículo 5: Las aulas dispondrán de al menos cuatro ordenadores que los alumnos podrán utilizar cuando lo necesiten para no desvincular las TIC del Aula ordinaria. Actualmente hay un par de aulas con ordenadores y el resto no disponen de este material tan necesario para los alumnos.

Artículo 6: Los horarios de espacios comunes como son las aulas de ordenadores, cafetería y copistería se alargarán hasta la hora en la que todos los alumnos hayan finalizado sus clases. De esta manera todos podrán disfrutar de sus posibilidades dentro del horario lectivo.

Este nuevo reglamento, pretende modificar, diversificar y agilizar los usos de los espacios de la FCE, espacios que, hasta ahora, han sido cerrados al público ante la necesidad de muchos usuarios. Por este motivo, planteamos un reglamento que permita a toda la comunidad educativa aprovechar los recursos que nuestro Campus, y en concreto nuestra Facultad, nos ofrece.

Fuente: Trabajo realizado por los futuros maestros.

Como podemos ver en el nuevo reglamento propuesto por los estudiantes los futuros maestros conciben nuevos usos en el espacio a través de sus posicionamientos pedagógicos. Este hecho nos refleja claramente cómo la apropiación del espacio les permite transformar el discurso que éste irradia a través de la investigación como acto creativo y pedagógico. Aunque este reglamento no es todavía público, no solo ha servido para reivindicar el uso de los espacios fuera del horario lectivo sino que ha supuesto una toma de conciencia de las narrativas pedagógicas a las que un espacio nos condiciona y cómo éstas influyen en nuestra realidad. A través del arte contemporáneo y los procesos creativos que lo caracterizan, el concepto “espacio” ha pasado a formar parte de la puesta en escena de la práctica pedagógica. Los futuros maestros ven el espacio, las aulas, los pasillos, los despachos, etc. como entidades que generan y condicionan nuestros posicionamientos pedagógicos. De esta forma, podemos afirmar entonces que a través de la apropiación del espacio los futuros maestros se están apropiando del currículum. Es decir, autogestionan su propia formación a través de la apropiación del espacio.

Conclusiones

A lo largo del presente artículo hemos mostrado cómo la FCE de la Universitat de Lleida funciona como un dispositivo capaz de determinar, modelar y controlar las formas de enseñanza y aprendizaje que se concretan en ella y cómo enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo genera procesos de resistencia pedagógica en los futuros maestros y el profesorado.

Desde la normativa edificatoria, al programa arquitectónico o al reglamento de usos, son muchas las relaciones de poder que configuran un espacio, como una Facultad de Educación, como un dispositivo. Las relaciones pedagógicas que se generan en el edificio Siza se ven condicionadas y gestionadas desde la perspectiva disciplinaria, del Cubo Blanco y las Ventanas Rotas, hecho que entra en confrontación con las aplicación de nuevas prácticas pedagógicas que dan más libertad y responsabilidad a los estudiantes.

Ante la gestión de los espacios educativos como Cubo Blanco y el miedo a las Ventanas Rotas por parte de la institución educativa, los estudiantes se planteó la urgencia de apropiarse de estos espacios para transformarlos en lugares abiertos, más flexibles y más posibilitadores respecto a lo que impone el planteamiento institucional. Apostamos por que los propios estudiantes se erijan en gestores de su aprendizaje; por esta razón, creemos imprescindible que sean ellos los que actúen, concreten y transformen la estructura y la rigidez que caracteriza a la FCE. Como formadores de docentes creemos que cualquier espacio de enseñanza y aprendizaje es por naturaleza y debe ser entendido como un espacio público autogestionado por los usuarios y las acciones que allí vayan a concretarse en un tiempo determinado.

Transformar un Cubo Blanco en un espacio de aprendizaje de calidad implica la activación de procesos de participación y de empoderamiento de los futuros maestros que convierten los no-espacios en espacios totales, espacios abiertos al devenir, a la realidad espacio-temporal emergente. Todo ello permite crear y construir significados en función de los participantes y de las acciones que se van concretando en cada situación. De esta manera, podemos enseñar, aprender y comunicarnos de formas distintas estableciendo nuevos diálogos con el territorio. Como hemos mostrado anteriormente, apostamos por el arte contemporáneo como estrategia para cuestionar lo hegemónico, para situar a los futuros maestros en un proceso de apropiación del espacio-tiempo que expande y transforma los usos de la Facultad. Los procesos de empoderamiento que se han generado a través del arte contemporáneo han ido ampliando la zona de desarrollo próximo de la institución Universitaria, ampliando los límites en qué se restringía el uso de los espacios para el aprendizaje.

Bibliografía

ABRAMS, Kathryn. *From Autonomy to Agency: Feminist Perspectives on Self-Direction*, 40 Wm. & Mary L. Rev. 805, 1999.

AGAMBEN, Giorgio. *Qu'est-ce qu'un dispositif?* París: Éditions Payot & Rivages, 2007.

AGÈNCIA per a la QUALITAT del SISTEMA UNIVERSITARI CATALÀ. Generalitat de Catalunya. *Marc general per a la integració europea*. Barcelona: AQU, 2003.

AMENDOLA, Giandomenico. *La ciudad postmoderna: magia y miedo de la metrópolis contemporánea*. Madrid: Celeste Ediciones.

AMUCHÁSTEGUI, Rodrigo Hugo. *Michel Foucault y la visoespacialidad. Análisis y derivaciones*. Tesis Doctoral: Universidad de Buenos Aires, 2008.

AUGE, Marc. *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología sobre la modernidad*. Editorial Gedisa. Barcelona. 1993

ATKINSON, Denis. *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam Boston Taipei: Sense Publishers. 2011

BETRIÁ, Esther; JOVÉ, Glòria; FARRERO, Mireia. *El espacio total a través del arte*. REI. 2012

BORJA, Jordi; MUIXÍ, Zaida. *El espacio public, ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa, 2003.

BROWN, Malcolm. *Learning Spaces*. In OBLINGER, Diana & OBLINGER, James. *Educating the Net Generation*. EDUCAUSE, 2005. [En línea] <www.educause.edu/educatingthenetgen>

BUSTAMANTE, Antonio. *Álvaro Siza al campus de Cappont o l'encontre de tres intervencions arquitectòniques*. In CORNADÓ, Maria-Pau; PORTA, Jaume. *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida, 2007, p. 49-51.

CHISM, Nancy. *Challenging Traditional Assumptions and Rethinking Learning Spaces*. In OBLINGER, Diana (Ed.). *Learning Spaces*. EDUCAUSE, 2006. [En línea] <www.educause.edu/learningspaces>.

CHISM, Nancy; BICKFORD, Deborah. (Eds.). *The Importance of Physical Space in Creating Supportive Learning Environments: New Directions in Teaching and Learning*, nº 92. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

DELEUZE, Gilles. *¿Qué es un dispositivo?* En BALBIER, E., G. DELEUZE et al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 155-163.

DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Felix. *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 1995

DEPARTAMENT d'INNOVACIÓ, UNIVERSITATS i EMPRESA. Generalitat de Catalunya. *Pla d'Inversions Universitàries 2007-2013*. [En línea] <<http://www.gencat.cat/diue/doc/PIU%202007-2013.pdf>>

DEWEY John. *Art as experience*. New York: Berkley. (1934)

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI editores, 1998.

FOUCAULT, Michel. Le jeu de Michel Foucault. En FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Vol. III. París: Gallimard, 1994, p. 298-329.

FOUCAULT, Michel. Space, Knowledge, and Power. In RABINOW, Paul (Ed.). *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books, 1984, p. 239-256.

GEE, Lori. Human-Centered Design Guidelines. OBLINGER, Diana (Ed.). *Learning Spaces*. EDUCAUSE, 2006. [en línea] <www.educause.edu/learningspaces>.

GRAETZ, Ken. The Psychology of Learning Environments. In OBLINGER, Diana (Ed.). *Learning Spaces*. EDUCAUSE, 2006. [en línea] <www.educause.edu/learningspaces>.

HARVEY, David. The Right to the City. *International Journal of Urban and Regional Research*, Volume 27-4, December 2003, p. 939-941.

IBARRA, Miriam; BAUTISTA, David. Sobre el anti Edipo: Deleuze y Guattari. *Entre Líneas*, nº 13, 2006.

[En línea] <<http://revistaentrelneas.blogspot.com.es/2006/06/sobre-el-anti-edipodeleuze-y-guattari.html>>

JISC. *Designin Spaces for Effective Learning*. JISC, 2006

KELLING, George L.; WILSON, James Q. Broken windows: The Police and Neighborhood Safety, *Atlantic Monthly*, nº 249 (3), 1982, p. 29-38.

LEFEBVRE, Henri. *The production of space*. Oxford: Blackwell, 1974.

LYOTARD, Jean Francois. *La Condición Postmoderna. Informe del Saber*. Madrid: Catedra, 1987.

MEJÓN, Julio. Evocació de l'arquitectura d'Álvaro Siza. In CORNADÓ, Maria-Pau; PORTA, Jaume. *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida, 2007, p. 39-47.

MORENO, Mar. El llarg viatge de la Facultat de Ciències de l'Educació cap a la seva Ítaca. In CORNADÓ, Maria-Pau; PORTA, Jaume. *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida, 2007, p. 15-17.

MOUFFE, Chantal. Art and Democracy Art as an Agnostic Intervention in Public Space. *Open*, nº. 14, 2008, p. 6-15.

OBLINGER, Diana. Leading the Transition from Classrooms to Learning Spaces. *Educause Quarterly*, nº 1, 2005, p. 14-18.

OBLINGER, Diana & OBLINGER, James. Educating the Net Generation. EDUCAUSE, 2005. [En línea] <www.educause.edu/educatingthenetgen>

O'DOHERTY, Brian. Dentro del Cubo Blanco. La ideología del espacio expositivo. Colección de materiales de museología. CENDEAC. 2000

O'SULLIVAN Simon. *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. London: Palgrave Macmillan. 2006

RANCIÈRE, Jacques. *Dissensus: On politics and aesthetics*. London:Verso. 2010

RUIZ DE VELASCO, Ángeles. y ABAD, Javier. *El juego simbólico*. Barcelona: Graó. 2011

SCHMITT, Carl. *El concepto de lo Político*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

SIMÓ, Meritxell. Letter Exchange in the Life of Barbara Leigh Smith Bodichon: the First Female Suffrage Campaign in Britain Seen through her Correspondence. In FILLARD, Claudette and ORAZI, Françoise (Eds.). *Exchanges and Correspondence. The Construction of Feminism*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.2010

SHARP, Raquel and GREEN, Anthony. *Educational and social control. A study in progressive primary education*. London: Routledge/Kegan Paul. 1975

SIZA, Álvaro; SOMOZA, Manel. Álvaro Siza, la recerca sense peresa. In CORNADÓ, Maria-Pau; PORTA, Jaume. *Álvaro Siza a la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida, 2007, p. 25-37.

SIZA, Álvaro. *Álvaro Siza escrits*. Barcelona : Edicions UPC, 1994

STUDENT AS PRODUCER. [En línea] <<http://studentasproducer.lincoln.ac.uk>>

VECK, Wayne. From an exclusionary to an inclusive understanding of educational difficulties and educational space: implications for the Learning Support Assistant's role. *Oxford Review of Education*, nº 1, vol 35, 2009, p. 41-56.

VILLARROEL, César. La enseñanza universitaria. de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación Superior y Sociedad*, nº 1, vol. 6, 1995, p. 102-122.