

Apuntes para una lectura cronotópica de los espacios educativos. El caso de la *Architectural Association* de Londres

Notes for a Chronotopic Reading of Learning Spaces. The Case of the Architectural Association in London

Serafina Amoroso: serafina.amoroso@hotmail.it

Universidad

Universidad de Florencia. Escuela de Arquitectura.

Breve biografía

Serafina Amoroso es arquitecta por la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Florencia (2001). Título de Doctora por la Facultad de Arquitectura de la Universidad Mediterránea de Reggio Calabria (2006). Ha obtenido el título de Máster en Proyectos Arquitectónicos Avanzados en la ETSAM (2012). Desde 2007 hasta 2012 ha impartido cursos de Proyectos a los alumnos de primer año de los estudios de grado y de postgrado de la Escuela de Arquitectura de Florencia, donde actualmente imparte clases de Proyectos a los alumnos de segundo y tercer año de los estudios de grado. Ha participado en conferencias y seminarios en España (Madrid, Sevilla) y en Italia (Roma, Milán, Nápoles), publicando sus trabajos en sus respectivas actas. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran trabajos para las revistas internacionales MONU #21, CLOG Rem, HORIZONTE 09 y DICHOTOMY 20.

Resumen

En este trabajo, tras indagar brevemente el tema general de las interacciones espacio-temporales entre entornos espaciales de aprendizaje y estrategias pedagógicas, se pretende ofrecer una lectura cronotópica de los espacios educativos de la *Architectural Association* en Londres y del proyecto de rehabilitación y adaptación de sus edificios elaborado por el estudio *Wright*

& *Wright Architects*. Fundamentando las consideraciones consecuentes tanto en algunas reflexiones desencadenadas por un artículo de Farshid Moussavi en la revista *The Architectural Review*, como en la experiencia directa de los espacios de la escuela (que la autora del presente escrito tuvo la oportunidad de atender en 2009 y 2014), se intentan cuestionar algunas soluciones arquitectónicas que plantean cambiar completamente el papel espacial y pedagógico de algunos espacios clave de la escuela.

Palabras clave

Cronotopo, entornos de aprendizaje, educación, adaptación, uso.

Abstract

After a brief investigation of the general topic of spatial-temporal interactions between learning environments and pedagogical strategies, this paper is intended to offer a chronotopic reading of the spatial dimension of the Architectural Association in London and of the masterplan for the redevelopment and refurbishment of its buildings by Wright & Wright Architects. By disclosing the subsequent considerations, based on some reflections triggered by an article by Farshid Moussavi, published in The Architectural Review, and first-hand experience throughout the school (which the author of the present paper had the opportunity to attend in 2009 and 2014), the article attempts to question some of the architectural and design solutions that could completely change the spatial and pedagogical role of some key places of the school.

Keywords

Chronotope, learning environments, education, adaptation, use.

Adaptación del cronotopo de Bakhtin a la arquitectura

“Vamos a llamar cronotopo (lo que en traducción literal significa «tiempo-espacio») a la conexión esencial de relaciones temporales espaciales asimiladas artísticamente en la literatura.” (Bakhtin 1989: 237)

Los cronotopos son esquemas narrativos¹ que, durante los periodos históricos que los produjeron, eran esenciales en la determinación de los géneros literarios². La aplicación del cronotopo de Bakhtin a la arquitectura permite establecer un paralelismo entre arquitectura y narración, entre espacio construido y tiempo narrado (Possos 2012), que ha sido también objeto de algunas importantes reflexiones desarrolladas por el filósofo Paul Ricoeur en sus últimos trabajos.

“[...] la arquitectura sería para el espacio lo que el relato es para el tiempo, es decir, una operación «configuradora»; un paralelismo entre, por un lado, el acto de construir, es decir, edificar el espacio, y, por otro, el acto de narrar, disponer la trama en el tiempo.” (Ricoeur 2003: 11)

“[...] la trama configurativa de una ciudad o de un edificio se comporta como un cronotopo materializado que articula el proyecto con el habitar o uso.” (Muntañola y Muntañola 2011: 137)

Un cronotopo se puede redefinir entonces como un sistema o red de relaciones que configuran distintas posibilidades de vivir. Se trata de un espacio-tiempo (que puede ser a la vez geográfico, histórico, meteorológico, social, político, cultural) en el que expresiones espacio-temporales (como edificios, palabras y otros signos que tengan algún significado sensible en nuestra experiencia social y en nuestros escenarios de vida cotidiana) están relacionadas entre sí. Tanto el arte como la arquitectura tienen una naturaleza semiótica: cada una de ellas es una entidad de comunicación y por tanto está basada en el uso de signos. La historia del arte y de la arquitectura se podrían sintetizar en la

lucha entre significado (que tiene una dimensión eminentemente temporal) y significante (que tiene una dimensión eminentemente espacial) por la soberanía del uno sobre el otro. Evitando abarcar, en este trabajo, temas muy complejos relacionados con el tiempo, como la memoria, el monumento, la idea de permanencia³, se puede afirmar que tanto la arquitectura como el proyecto han estado vinculados sobre todo a la categoría del espacio, tanto físico como metafórico y simbólico. Pero para que el espacio se convierta en lugar –que probablemente es el concepto arquitectónico más cercano al concepto de cronotopo, aunque parezca erróneamente más estancado y estable y, por estas mismas razones, menos vivo– tiene que relativizarse y concretarse en el tiempo o mejor dicho en la temporalidad del hombre. (Calvi 2003: 53-71)

Los espacios contemporáneos se construyen no tanto y no solo por medio de relaciones (espaciales y temporales) diseñadas y previstas por los arquitectos, sino más bien por medio de relaciones, a veces imprevistas e imprevisibles, puestas en marcha por sus usuarios que viven, habitan y experimentan esos espacios, de los que asumen el papel de co-creadores. Dicho de otra manera, el arquitecto no es el único proveedor de espacios, quedándose parcialmente fuera de las relaciones cronotópicas variables producidas por las contingencias y el uso de esos espacios.

La educación como práctica cronotópica: cuando el espacio enseña⁴

Según la hipótesis lanzada anteriormente, las estrategias educativas se podrían considerar como prácticas cronotópicas que se sitúan entre semiótica y fenomenología. Acciones, actividades y lugares están relacionados entre sí en el ámbito de sistemas de significados que se abordan a través de la experiencia. El significado se establece no tanto por el hecho de actuar, sino más bien por la manera de actuar, que incluye tanto la dimensión temporal

1. Como, por ejemplo, el del encuentro, del viaje, del idilio, del castillo gótico, del umbral, del salón.

2. Su asimilación en la literatura es un proceso complicado, discontinuo y creativo en el que las fronteras entre realidad y representación se hacen inestables, y los mismos cronotopos se entremezclan entre sí y se incorporan al mundo real representado, enriqueciéndose mutuamente.

3. Que en el debate arquitectónico contemporáneo se han convertido en otros conceptos menos necróticos y más transformativos y abiertos al cambio, como los de lo existente, de las ruinas, de las huellas, porque a partir de ellos se pueden seguir nuevos caminos.

4. “Cuando el espacio enseña” (véase: <http://www.indire.it/quandolospazioinsegna/>) es el título de una conferencia organizada el 16 de mayo de 2012 por el MIUR (Ministerio Italiano de Educación, Universidad e Investigación) en la que se examinaron los avances educativos de algunas escuelas

de la acción (lentitud/rapidez) como su intensidad y su nivel de implicación con el espacio donde se desarrolla.

En un artículo⁵ en la revista *The Architectural Review*, Peter Buchanan describe e interpreta la experiencia educativa de un taller del primer año en la Universidad de Ciudad del Cabo, realizado de manera innovadora a mediados de los años 60 por el profesor Roelof Uytenborgaardt y sus alumnos⁶, en un entorno físico que debía ser constantemente reorganizado siguiendo las dinámicas y el desarrollo interactivo de las ideas de proyecto, para que los estudiantes pudiesen reflexionar de manera tanto autónoma como compartida sobre cada estímulo. “De esta forma, los estudiantes aprenden que se puede atribuir significado simplemente a través de las relaciones espaciales y las distancias entre eventos y nada más.” (Buchanan 2012: 99)⁷

europeas. Precisamente, se analizaron el *Ørestad College* (una escuela pública de Copenhague “sin papel”, realizada en 2007), el *4het Gymnasium* (una escuela pública de Ámsterdam, realizada en 2008 en un edificio prefabricado y temporáneo que apunta a recalificar la zona urbana en la que está localizado, convirtiéndose, con la abundancia de sus espacios colectivos, en un centro cívico); el *Vittra TelefonPlan* (una escuela pública “sin aulas” de Estocolmo, realizada en 2011). Se trata evidentemente de experiencias ejemplares que traducen en espacios construidos las reformas de los modelos pedagógicos realizadas en los países de referencia. Los ejemplos examinados invitan a reflexionar sobre la obsolescencia de algunos sistemas educativos europeos (como, por ejemplo, el italiano), que deberían plantearse nuevos objetivos espaciales en la construcción y transformación de los edificios escolares (tanto los preexistentes como los nuevos) para enfrentarse a los retos de la contemporaneidad.

5. Véase: Buchanan, Peter. “The Big Rethink. Architectural Education.” *The Architectural Review*, Issue number 1388, October 2012, Volume CCXXXII: 91-101.

6. El caso de estudio analizado por Buchanan replanteaba la relación entre clases magistrales y talleres, ya que fueron los alumnos quienes directamente reclamaron a los profesores, a lo largo del curso, que se abordaran algunos temas en el formato de clases magistrales a medida que estos problemas se manifestaban de forma concreta en el taller. De esta manera, los alumnos tuvieron la impresión de que se habían construido por sí mismos una educación totalmente adaptada a sus necesidades, aunque se trataba simplemente de una ilusión porque en realidad este tipo de planteamiento educativo contemplaba, desde el principio, su propia evolución y mecanismos de desarrollo (aunque no podía prever los resultados). Buchanan expresa su opinión sobre el asunto argumentando que, de hecho, si el recurso a las clases magistrales se puede reducir al mínimo en los primeros años, a medida que los ejercicios se vayan haciendo más complejos, su protagonismo se vuelve imperativo, aunque se centren en enfoques más concretos y limitados.

7. “Thus students learn that meaning can be conferred simply by the spatial relationships and distances between events and nothing more.” Traducción del texto al castellano de la autora.

El análisis del caso de estudio mencionado anteriormente hace patente el vínculo que existe entre las personas y su medio: las tipologías arquitectónicas de los espacios de la educación siguen pautando el comportamiento de sus usuarios y, a la vez, su manera de aprender, favoreciendo o perjudicando las condiciones cronotópicas, espacio-temporales de las prácticas educativas, como se intentará demostrar en las observaciones que figuran a continuación.

En España, algunas escuelas privadas⁸ han empezado a adecuar la arquitectura y los espacios de sus edificios a nuevas pautas educativas, que incluyen, entre otros aspectos, los siguientes: el trabajo en equipo por proyectos (y no por asignaturas) interdisciplinarios que se llevan a cabo de forma colaborativa tanto entre los profesores como entre los alumnos; un uso más sistemático de las nuevas tecnologías digitales en los entornos escolares; el uso de espacios que favorezcan los procesos de aprendizaje basados en la didáctica laboratorial y un enfoque experiencial para que los alumnos se comprometan en la investigación práctica (*inquiry learning*, enfoques *hands-on*); una expansión (tanto física como virtual) en el entorno urbano y social y la necesaria apertura hacia la educación informal de los espacios escolares para que se conviertan en activadores de sociabilidad y compromiso.

Aunque los ejemplos citados anteriormente se refieran a colegios e institutos, se pueden destacar algunas pautas y principios comunes (como, por ejemplo, las metodologías activas centradas en el alumno, la reducción de las clases magistrales, la flexibilización de los horarios de duración de las clases) compartidos entre esos enfoques y los del Plan Bolonia.

8. Se trata de tres colegios de la orden de los jesuitas. Véase: <http://www.educacionjesuitas.es/noticias/248-horizonte-2020-un-nuevo-modelo-pedagogico> (consultado el 15 de octubre de 2015); Gosálvez, Patricia. “Los jesuitas revolucionan el aula.” *El País*, 29 marzo 2015, http://politica.elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093_128987.html (consultado el 15 de octubre de 2015); EFE. “Los jesuitas eliminan las asignaturas, exámenes y horarios de sus colegios.” *El Confidencial*, 5 marzo 2015, http://www.elconfidencial.com/ultima-hora-en-vivo/2015-03-05/los-jesuitas-eliminan-las-asignaturas-examenes-y-horarios-de-sus-colegios_512941/ (consultado el 15 de octubre de 2015).

Los paradigmas educativos del Plan Bolonia y sus consecuencias espacio-temporales

El Plan de Bolonia, a pesar de las verdaderas motivaciones de este proceso⁹, es un sistema educativo de adaptación y unificación de parámetros y criterios, basado en el aprendizaje activo y en una mayor responsabilidad del alumno que pasa de ser un agente pasivo a desempeñar un papel activo en el proceso de aprendizaje, eligiendo por sí mismo su propio itinerario y especialización. La realización de trabajos, la asistencia a clase, el potenciamiento en general de las tutorías y otras modalidades de enseñanza (seminarios, sesiones de laboratorio, talleres, etc.) apuntan también hacia la renovación del papel del profesor, reduciendo el peso de las clases magistrales.

Un aprendizaje más autónomo basado en las competencias implica un compromiso directo del alumno que se activa convirtiéndose en el sujeto que construye su propio aprendizaje (a lo largo de toda su vida). Ya no se aprenden contenidos sino más bien procesos y estrategias críticas: el entorno espacial que mejor refleja y se adapta a este planteamiento pedagógico es, sin lugar a duda, el taller o el laboratorio.

Otra cuestión muy importante es la del tiempo: el horario articulado en fracciones de una hora, ¿cumple las exigencias de descanso y los ritmos de un aprendizaje dialógico en el que los alumnos aprenden de los profesores, de sus compañeros (en cuanto mediadores de aprendizaje) y del espacio del aula?

9. La cuestión de fondo que denuncian algunos autores (Díez Gutiérrez 2009) es que el capitalismo intenta (y consigue) convertir en negocio cualquier aspecto de las actividades humanas, incluida la educación, obedeciendo a un enfoque utilitarista que no apunta a la formación de futuras ciudadanas y ciudadanos, sino más bien a las necesidades del mercado laboral. La enseñanza basada en las competencias (es decir en las habilidades y competencia del mundo laboral empresarial), que está muy bien expresada en inglés por la palabra *training* (adiestramiento), se está sustituyendo paulatinamente en la enseñanza entendida como derecho fundamental a la educación. Por esto es necesario replantear algunos paradigmas educativos, para que la educación vuelva a ser un servicio social auténtico.

10. Henry Jenkins (2006) y otros autores han elaborado muchos informes sobre el estudio de la nuevas prácticas de conocimiento habilitadas por los nuevos medios digitales, identificando once acciones/estrategias que permiten desarrollar nuevas formas de interacciones culturales y procesos de aprendizaje (representación, simulación, juego, apropiación, multitarea, pensamiento distribuido, inteligencia colectiva, juicio, navegación transmediática, trabajo en red, negociación). La habilidad

Los entornos educativos del futuro deben tener en cuenta que hay varios ritmos y tiempos de aprendizaje, a corto y a largo plazo¹⁰, y que la información que se procesa se recibe de múltiples medios. A través de dispositivos, físicos o ficticios, que permiten o sugieren el movimiento, que crean constricciones del movimiento y de la vista, que difuminan o definen bordes, construimos, percibimos y significamos el espacio en el tiempo, es decir a lo largo de una duración y a distintas escalas espacio-temporales. Conjuntos y sistemas entrelazados de cronotopos generan cartografías y topologías variables y en continua evolución: este entorno tan complejo que enmarca nuestras vidas –en que no tanto fórmulas y/o ratios cuantitativos sino más bien relaciones de intensidad, grado y modo de uso determinan nuestro sentido de lugar– es a la vez el entorno en que se desarrollan nuestros procesos de aprendizaje, sobre todo desde el enfoque de la formación continua (*life-long learning*).

Es evidente, por tanto, que la actual relación entre los cronotopos de la educación y las características espacio-temporales de los entornos físicos en que se desarrollan es disfuncional y distorsionada: los espacios educativos contemporáneos son por lo general lugares inadecuados para la educación porque en ellos el espacio/tiempo físico se relaciona con el espacio/tiempo histórico de manera monológica.

multitarea posee una dimensión espacio-temporal porque se basa en el procesamiento de información obtenida escaneando y mapeando un entorno, un campo visual (en toda su complejidad) y creando relaciones entre elementos múltiples, activando muchos focos de atención, cuando se necesite, en los elementos significativos, más que centrándose y focalizando la atención en elementos y detalles aislados. Se trata de una forma de atención simultánea en la que las nuevas generaciones se sienten más cómodas, consiguiendo llevar a cabo diversas tareas a la vez (como escuchar música, enviar SMS, chatear, buscar en la web, leer y tratar mientras tanto de hacer los deberes) (Bringué y Sábada 2009). Aunque la multitarea favorezca la capacidad de aprendizaje, hay muchos efectos que, por lo menos a corto plazo, pueden resultar contraproducentes. Al déficit de atención asociado a la incapacidad para profundizar en lo que se aprende, hay que añadirle la segregación de adrenalina y hormonas que favorecen el estrés en personas que efectúan varias actividades a la vez, llegando a afectar la capacidad de memoria, como advierte el psicólogo David Meyer de la Universidad de Michigan. Por ejemplo, chatear mientras se escribe una redacción perjudica el funcionamiento normal del cerebro (Sousa 2014).

La neurobióloga Mara Dierksen, del *Centre de Regulació Genòmica* (CRG) de Barcelona afirma que la mayoría de lo que se define como multitarea en realidad se puede volver a clasificar entre las tareas secuenciales, entremezcladas con algunas tareas automáticas (escuchar música o marcar un número de teléfono). La falta de tiempo, advierte, perjudica a la consolidación de la memoria.

(Fuente: Izquierdo, Luis. "Generación multitarea." *La Vanguardia*, 17 agosto 2008, Sección Tendencias, 18-19)

Volviendo al paralelismo entre literatura y arquitectura (en este caso, de los espacios educativos), la dimensión dialógica de la que habla Bakhtin (1989) – es decir, un espacio novelesco donde habita tanto el oyente como el narrador/ autor, en contraste con la dimensión monológica en la que los personajes son meros portavoces del pensamiento del autor– es una dimensión polifónica y multidimensional del mundo visto desde las perspectivas de los demás. Trasladando estos conceptos a los espacios educativos, se pueden utilizar para identificar a los espacios de la cooperación y del diálogo, donde tienen cabida la alteridad, la otredad, la colectivización y la socialización de las experiencias de aprendizaje.

Los cronotopos educativos en las escuelas de arquitectura: el caso de la Architectural Association (Londres) y del proyecto de rehabilitación de sus edificios

En su artículo en la revista *The Architectural Review*¹¹, haciendo una comparación entre los dos modelos educativos de la *Harvard Graduate School of Design* (GSD) y de la *Architectural Association*, Farshid Moussavi destaca algunos elementos específicos de la organización espacial de las dos escuelas que están vinculados tanto a la tipología de sus edificios como a su planteamiento pedagógico. El estilo de aprendizaje laboratorial y colaborativo de la GSD se identifica con las características espaciales del edificio construido expresamente para albergar las tres disciplinas de la escuela (Arquitectura, Arquitectura del Paisaje y Urbanismo) en un único espacio de aprendizaje colectivo (la *Gund Hall*), que facilita un continuo intercambio de ideas entre los estudiantes. Al contrario, la *AA School* ofrece a sus alumnos un entorno pedagógico más centrado en pequeños grupos (el sistema de las unidades), según enfoques novedosos y de vanguardia que desafían los márgenes disciplinarios. Farshid Moussavi, afirmando que “la interacción entre la disposición espacial y la estrategia pedagógica incorpora a la escuela un tipo específico de *habitus*, que influye en el tipo de carácter que los estudiantes asumirán en su futura profesión” (Moussavi 2012: 14)¹²,

se cuestiona sobre las posibles consecuencias del proyecto de rehabilitación de los espacios de la escuela elaborado por el estudio Wright & Wright que, planteando algunos cambios importantes en la configuración espacial del edificio, parecen apuntar hacia una remodelación completa del paradigma pedagógico de la escuela. “[...] si la AA ha decidido pasarse al modelo de la GSD, debería trasladarse a otro edificio [...] ya que sigue siendo un espacio estriado horizontalmente” (Moussavi 2012: 15)¹³.

Se puede compartir bastante esta conclusión, pero hasta cierto punto.

La *Architectural Association* es el resultado de un continuo proceso de negociación entre su planteamiento educativo y las características espaciales de los edificios en los que, desde sus comienzos en 1847, ha ido adaptándose a medida que su población estudiantil se expandía y sus exigencias cambiaban¹⁴. A lo largo de su historia, casi simultáneamente a cada traslado, hubo varios cambios de tendencias y modelos pedagógicos. Los espacios arquitectónicos que constituían el contexto espacial originario del primer núcleo de la AA eran habitaciones alquiladas (la primera fue, en 1847, la *Lyon's Inn Hall*, hace tiempo demolida, seguida por algunos espacios en Conduit Street 9, entre 1859 y 1890)¹⁵, en las que se reunía un pequeño grupo de asociados (200 en 1859) para encuentros semanales (todos los viernes por la noche). Las actividades (clases de diseño, sesiones críticas, clases de construcción

12. “The interplay between its spatial arrangement and pedagogical strategy embeds the school with a specific kind of habitus, which influences the kind of character students take on in future practice”. Traducción del texto al castellano de la autora.

13. “If the AA has decided to change to the GSD model, it should move to another building [...] as it remains horizontally striated”. Traducción del texto al castellano de la autora.

14. La escuela ha ido trasladándose de un sitio a otro debido a varias contingencias históricas (las dos Guerras Mundiales) y logísticas (el creciente número de inscritos a partir del año 1890, cuando se contrataron los primeros profesores y se pagaron las primeras tasas).

15. Estas noticias y toda la información sobre la historia de la AA incluida en este ensayo se han obtenido a partir de las siguientes fuentes:

- <http://www.aaschool.ac.uk/AASCHOOL/LIBRARY/aahistory.php>

- Higgott, Andrew. “A Tradition of Experiment: The History of the AA School.” *Archinet* (18 de abril de 2005), <http://archinect.com/forum/thread/17899/andrew-higgott-a-tradition-of-experiment-the-history-of-the-aa-school> (consultado el 5 de enero de 2015)

- <http://www.aaschool.ac.uk/MEMBERSHIP/BENEFITS/events.php>

- Higgott, Andrew. “AA History and Student Work.” In *Architectural Association Prospectus* 1984/85

11. Moussavi, Farshid. “School buildings produce culture.” *The Architectural Review*, Issue number 1388, October 2012, Volume CCXXXII: 14-15.

y de acuarelas, encuentros sobre cuestiones estilísticas) se adaptaban a los espacios preexistentes y se organizaban sobre una base voluntaria y auto-dirigida: los alumnos aprendían mutuamente uno de otro de manera colaborativa compartiendo e intercambiándose ideas en una dimensión de autoformación. El entorno arquitectónico era tan solo una envoltura; el espacio educativo verdadero era proporcionado por las actividades y los procesos de trabajo, por el uso y las estrategias de ocupación de los espacios físicos. Desde este enfoque educativo independiente, que concebía la arquitectura no tanto como una práctica de aprendizaje sistemático de técnicas y estilos sino más bien como arte, se pasó posteriormente a un modelo inspirado en las *Arts and Crafts*. Concurrentemente, en 1902, la AA se trasladó a los espacios en Tufton Street que habían sido anteriormente ocupados por el *Royal Architecture Museum* y especialmente adaptados y modificados para acomodar las actividades de la escuela. Esos espacios, según afirma Sir John Summerson, no tuvieron mucho éxito, ni en términos de asistencias a las clases ni en términos de atmósfera: fueron “ni tan cómodos ni tan atractivos como se esperaba”¹⁶ (Higgott 2005: 4). Cuando la AA se trasladó a los edificios en estilo georgiano de Bedford Square 34 y 35, el modelo educativo se había acercado al sistema *Beaux Arts*, especialmente a sus modelos franceses y americanos, basados en la organización de las clases en talleres centrados en la herramienta del dibujo para desarrollar proyectos completos de todos sus documentos gráficos. Para hacer frente a estas exigencias, Robert Atkinson modificó los edificios de la escuela realizando los talleres en su parte trasera, en *Morwell Street*. Desde entonces, la escuela se quedó en Bedford Square¹⁷ y siguió anexando otros edificios georgianos adyacentes a su núcleo originario, demostrando, de forma casi inesperada e imprevisible, una cierta flexibilidad inherente al carácter doméstico de sus espacios (Figura 1).

Por lo que respecta a los paradigmas pedagógicos, después de una cierta

(London: Architectural Association, 1984), 3-11.

16. “neither as convenient nor as attractive as had been hoped.” Traducción del texto al castellano de la autora.

17. Si se excluye su último traslado a un edificio en las afueras de Londres en los años de la Segunda

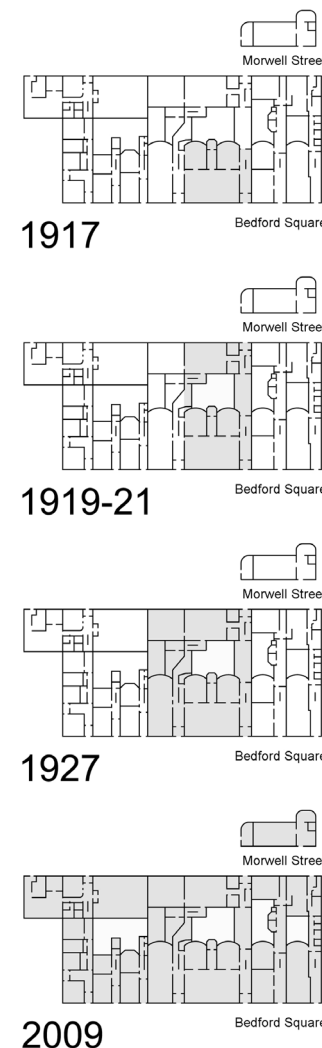


Figura 1. Esquema de las fases de la progresiva anexión de los espacios de los edificios georgianos en Bedford Square por parte de la AA. Elaboración gráfica: Serafina Amoroso. Fuente: “The Architectural Association.” *Architecture Today* 232 (Octubre 2012): 54. Disponible también en este enlace <http://www.architecturetoday.co.uk/?p=25699> (consultado en enero 2015).

influencia ejercida por los desarrollos de la arquitectura holandesa y escandinava en los años veinte, y un renovado interés por la arquitectura moderna y la investigación, los orígenes de su revolucionario sistema basado en las *units* se pueden remontar a los años 30, cuando, bajo la dirección del planificador escocés E. A. A. Rowse, la AA se convirtió en la primera escuela moderna en Inglaterra. Rowse reemplazó con las unidades el obsoleto *year system* de descendencia *Beaux Arts*, basado en el trabajo individual y en un enfoque historicista; su modelo educativo vertical integraba pequeños grupos de alumnos en 15 unidades, favoreciendo el trabajo en equipo y centrando la atención en temas de planificación y arquitectura contemporánea.

Después de la Segunda Guerra Mundial, en el marco de las necesidades y contingencias de la reconstrucción postbélica, a finales de los años 40 y en el curso de los 50, la AA se involucró en muchos proyectos a escala urbana, algunos de los cuales se realizaron, enfrentándose así a un compromiso profesional y a una agenda de trabajo muy intensa que exigió una reactivación del

currículo basado en el *year system* hasta la mitad de los años 60. John Lloyd entre 1966 y 1970 fue quien intentó desmontar el planteamiento tecnocrático del currículo postbélico, preparando el terreno para los logros pedagógicos alcanzados por Boyarsky (Sunwoo 2012).

En los años 60 y 70, la escuela se abrió a la cultura pop, y tras el extraordinario éxito de las unidades dirigidas por Peter Cook, los jurados y las sesiones críticas se convirtieron en eventos multi-mediales, donde música, sonidos, películas, comidas tenían el mismo papel que dibujos y maquetas.

Desde 1971 hasta 1990, el canadiense Alvin Boyarsky fue nombrado director de la escuela. Boyarsky modificó y extendió el sistema de las *units*, creando una especie de mercado muy competitivo donde cada año tutores contratados tenían que presentar/vender las agendas de trabajo de su propia unidad a los estudiantes, que a su vez estaban sometidos a un proceso de entrevistas. El enfoque post-modernista de Boyarsky concibe la arquitectura misma como práctica crítica e intelectual y la pedagogía como una herramienta para enfocar críticamente, experimentar y cuestionar la arquitectura, en el marco de un modelo educativo basado en el pluralismo y en la transdisciplinaridad.

Como nuevo director de la escuela, desde 1995 (es decir, cuatro años después de la muerte de Boyarsky) hasta 2004, Mohsen Mostafavi concibió los espacios de la AA como un “entorno espacial activo y a menudo conflictivo, que se sitúa entre el trabajo individual y el proyecto colectivo”¹⁸ (Mostafavi 2001: 4): al elevado grado de autonomía de las unidades, corresponde la necesidad de debatir, negociar y desarrollar la libertad adquirida en relación con el trabajo de los demás (estudiantes y profesores).

No solo para enfrentarse a cuestiones de carácter logístico¹⁹, sino más bien para cumplir con el planteamiento educativo del nuevo director, Brett Steele, en 2009 se empezó una expansión masiva de los espacios destinados Guerra Mundial.

18. “[...] active and often conflicting space, in between individual work and collective project”. Traducción del texto al castellano de la autora.

19. Actualmente, el 90% de los estudiantes de la AA vienen del extranjero, razón por la cual se

a los talleres de proyecto al número 4 de Morwell Street, donde una única habitación grande acoge las *Intermediate Units* separadas unas de otras por el uso de tabiques móviles de madera²⁰ (Figura 2). Se trata de un espacio de trabajo muy centrado en las tareas individuales de cada unidad, pero al mismo tiempo abierto hacia las críticas constructivas entre colegas: el clima de competencia que se puede generar entre ellos/ellas nunca excluye la posibilidad de cooperación (Hirst 1995: 48). Brett Steele promueve, en los talleres de proyecto, un enfoque basado en la creación de prototipos a escala 1:1 y en la formación práctica, enmarcando su propuesta en las nuevas condiciones de la sociedad contemporánea que, dados los rápidos cambios producido por la tecnología, desafían el papel tradicional del profesor, convirtiéndolo en un facilitador²¹. En el ámbito de cada *unit*, el profesor tiene un papel interlocutorio de coparticipación en el proceso de aprendizaje



Figura 2. El *open space* de las *Intermediate Units* en el edificio de Morwell Street. Fotografía de la autora (junio 2014).

necesitan amplios espacios de trabajo en la misma escuela.

20. Algunas *Diploma Units* todavía permanecen en habitaciones independientes conectadas por pasillos, en los edificios de Bedford Square.

21. Véase el contenido de la conferencia que dio en el Gould Hall el 19 de noviembre de 2012. Fuente: <https://criticaldesignuw.wordpress.com/2012/11/20/review-of-brett-steeles-search-not-research/> (consultado el 14 de septiembre de 2015).

en que deja de actuar como un experto transmisor de conocimiento. La tradicional jerarquía entre profesor y alumno se invierte. Los alumnos se convierten en los autores de sí mismos, en agentes del desarrollo de su propia identidad.

El restringido número de alumnos se ha convertido en una de las características más influyentes de la escuela, también en su estructura actual (748 alumnos en el *Term 1*, 2013/2014), debido, por un lado, a la dimensión doméstica de sus espacios y, por el otro, a la necesidad de ajustar el tamaño de las clases/unidades a la capacidad de la oferta educativa de la escuela. Por lo general, en las *units* de la escuela, tienen cabida muchos planteamientos didácticos (basados en el trabajo tanto individual como en grupo)²² que comparten, a pesar de las diferencias, un concepto de arquitectura que va más allá de la construcción, abarcando aspectos que convierten la educación en una forma de investigación, conocimiento, exploración, observación, indagación de la realidad. En la AA, la arquitectura es algo personal que se descubre, más que algo que se transmite y se aprende; pero este proceso se lleva a cabo a nivel individual en el ámbito del entorno colectivo de la *unit*.

Recientemente (2010), la escuela ha adquirido cinco nuevos edificios georgianos adyacentes a su ubicación original, Bedford Square²³. Se trata de un espacio urbano que tanto por la escala como por las relaciones que mantiene con su entorno combina la grandiosidad y el carácter formal de un espacio colectivo con la intimidad y la espontaneidad de un espacio casi doméstico. Las pausas obligadas y variables necesarias para desplazarse de un punto a otro de la escuela²⁴ enriquecen su dimensión cronotópica y se convierten ellas mismas en momentos activos del proceso educativo. El rico

programa público, articulado en actos públicos especiales, en actividades culturales abiertas a toda la comunidad, tienen como escenario, la mayoría de las veces, la plaza o el parque frente a los edificios: la estructura física de la escuela y el medio ambiente construido de su contexto urbano se han convertido en su implementación pedagógica.

El plan estratégico de expansión elaborado por el estudio Wright & Wright (*AA 2020 Plan*)²⁵, e ideado desde finales de 2006, responde a una exigencia general de racionalización de los espacios de la escuela: en palabras de Brett Steele, “por primera vez en 50 años estudiantes y personal estarán bajo el mismo techo”²⁶ (Melvin 2012: 72), cumpliendo a la vez con las pautas normativas establecidas por el HEFCE (*High Education Funding Council for England*) en términos de metros cuadrados por estudiante. “En la AA todos [...] tienen su propia imagen de la institución”²⁷ (Melvin 2012: 72), como explica uno de los arquitectos encargados del proyecto. No se puede olvidar que la AA es tanto sus estructuras físicas como su aura, es decir, la dimensión efímera que algunos de sus espacios clave le otorgan²⁸.

Consideraciones conclusivas

El proyecto de renovación de la AA está enfocado a realizar espacios, equipamientos y recursos que generan formal e intencionadamente

22. Los momentos comunes y las actividades colaborativas son varios; sólo por citar algunos, se puede hacer referencia a las exposiciones de fin de curso, donde todas las unidades, desde la de *Foundation* hasta las de *PhD*, exponen sus trabajos, ocupándose colectivamente de la preparación e ideación de la instalación; o a los *Open days*, los *Open Juries*, los *Cross Juries*, en los que diferentes alumnos y profesores de distintas *units*, incluso *graduate* y *undergraduate*, se unen para corregir los proyectos, compartir información, sesiones críticas, etc.

23. Bedford Square es el único ejemplar intacto de plaza georgiana en todo Londres; un conjunto urbano y arquitectónico especial y espacialmente muy definido por la homogeneidad y el carácter unitario de sus edificios, de sus tipologías, de su morfología urbana.

24. Los edificios en Bedford Square, aunque sean adyacentes, no están comunicados entre sí en todas las plantas; muchas veces los alumnos y los profesores tienen que salir a la calle para ir de un punto a otro de la escuela. La primera parte de la obra de renovación del estudio Wright & Wright ha sido concluida en junio de 2013, creando el pasillo georgiano más largo del mundo (*Smith's Passageway*, en honor de Christina Smith y de sus subvenciones financieras a la escuela) y conectando, a la vez, tanto los ocho edificios georgianos en sus terceras plantas como todas las *Diploma Units*.

25. El proyecto arquitectónico esencialmente actúa sobre la circulación del conjunto de los edificios en los que se articula toda la escuela, para convertirlos en un campus muy compacto, donde el sistema de circulación vertical gravite entorno a dos escaleras (las existentes en los edificios de los números 34 y 36 de Bedford Square) y a dos nuevos ascensores (uno insertado en lugar de las escaleras al número 35), mientras que la circulación horizontal se optimiza unificando los niveles de las plantas.

26. “*For the first time in 50 years students and staff will be under one roof.*” Traducción del texto al castellano de la autora.

27. “*Everyone at the AA [...] has their own image of the institution.*” Traducción del texto al castellano de la autora.

28. Como, por ejemplo, el bar que, en su posición estratégica actual, al ser paso obligado, se convierte en un lugar privilegiado de encuentros fortuitos e informales entre alumnos y profesores.

educación; no se pretende demostrar que este tipo de enfoque esté equivocado (todo lo contrario, porque, al igual que en el pasado, la escuela se está ajustando a nuevos y desafiantes planteamientos educativos, renegociando con su entorno físico las condiciones para que esto se cumpla), más bien se cuestionan algunas intervenciones puntuales que, posiblemente, habría que replantear. Desplazando el ingreso principal (Figura 3) –que el proyecto traslada al espacio actualmente ocupado por el salón de las conferencias y de las sesiones críticas–, se pierde la compresión espacial resultante de la actual ausencia de un gran *hall* de entrada, cuyo papel es desempeñado por un espacio estrecho, poco más ancho que un pasillo, que sin embargo consigue arrastrar a los usuarios hacia dentro y hacia arriba de las escaleras, como bien señala Farshid Moussavi en el artículo citado anteriormente. La conversión del espacio abierto del *Ching's Yard*, a nivel del sótano, en un espacio *indoor/outdoor* cubierto donde serán colocadas las actividades claves de la agenda pública (es decir conferencias, jurados, espacios expositivos), si, por un lado, hace patente la centralidad de la agenda y del compromiso público de la AA, por el otro, altera la espacialidad de un patio que a lo largo de la historia de la AA ha sido siempre (y a día de hoy todavía lo es) el lugar ideal para el desarrollo y la producción de proyectos a gran escala²⁹, cambiando su naturaleza y su papel espacial en la dimensión cronotópica de la escuela (Figura 4).

El proyecto de remodelación de la escuela, sometiendo sus ritmos de uso, sus pausas, sus espacios caóticos (pero vivos) a soluciones de diseño que generan espacios estancados (aunque bien organizados desde el punto de vista funcional), parece reducir a lo esencial su complejidad, producida por diferenciales de densidad e intensidad de uso, tanto temporales como espaciales. Aunque la organización del espacio físico funcione como un mecanismo de gran precisión³⁰, de nada vale si el espacio vivido no experimenta los imprevistos, las variaciones en el tiempo que dejan huellas,

29. Véase: *Architectural Association Prospectus* 2015-2016. London: Architectural Association, 2015, 58.

De hecho, la propuesta de Wright & Wright prevé la ampliación del patio sur al lado del laboratorio de modelos, en el nivel del sótano, evidentemente en sustitución del espacio al aire libre de la *Ching's Yard*.

30. De hecho, en 2009, se llevaron a cabo en la escuela unas consultas que proporcionaron información

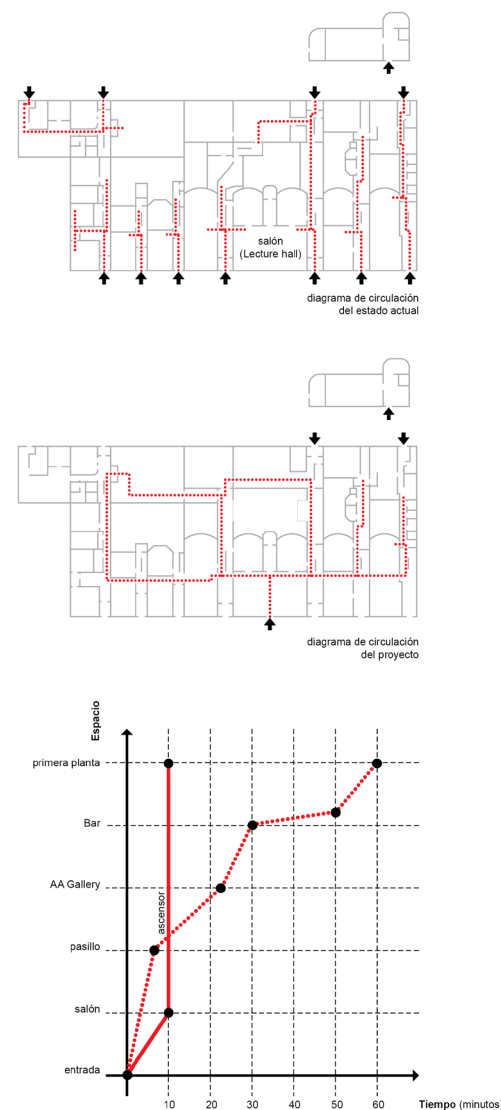


Figura 3. Esquema gráfico que sintetiza los cambios relacionados con el desplazamiento de la entrada de la escuela. Elaboración gráfica de la autora. Fuente: “The Architectural Association.” *Architecture Today* 232 (octubre 2012): 57. Disponible también en este enlace <http://www.architecturetoday.co.uk/?p=25699> (consultado en enero de 2015).

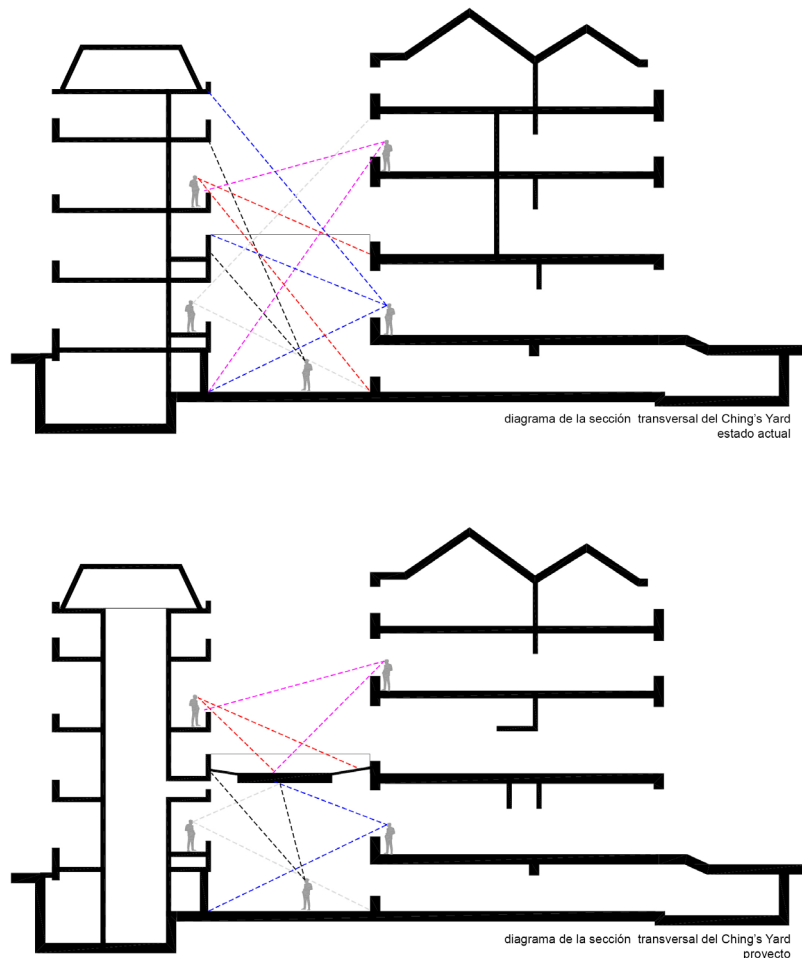


Figura 4. Esquema gráfico que sintetiza los cambios relacionados con la remodelación del *Ching's Yard*. Elaboración gráfica de la autora. Fuente: "The Architectural Association." *Architecture Today* 232 (octubre 2012): 57. Disponible también en este enlace <http://www.architecturetoday.co.uk/?p=25699> (consultado en enero de 2015).

rastros, imperfecciones, residuos vitales. Se trata de señales y estímulos educativos que en un entorno de aprendizaje pueden llevar a hallazgos fortuitos e inesperados.

Probablemente, más que plantear ajustes ulteriores en el entorno físico de sus edificios, la AA tendría que plantearse nuevas tácticas (Certeau 1984) que involucren también otros espacios, tanto físicos (los espacios urbanos) como virtuales (plataformas de *e-learning*, campus virtual o *Learning Management System*). La definición de tácticas dada por Michel de Certeau encaja muy bien en un planteamiento pedagógico basado en un proceso de adaptación espacio-temporal de las prácticas educativas. Se trata de modalidades temporales de activación y transformación del espacio, que aprovechan situaciones específicas y contingencias, entretejiéndose en ellas, añadiendo nuevos niveles de significado y traspasando los límites y las restricciones de cualquier programa de usos. Por lo que respecta a los espacios urbanos, ya hay antecedentes en la historia reciente de la AA, sobre su implicación en el tejido social y espacial de la ciudad (en línea con el paradigma del *life long learning* y con una agenda pública de una escuela que se concibe como un entorno activo, ocupándose, por tanto, no solo de la producción del conocimiento sino más bien de su difusión). Por citar un ejemplo, la AA's *Night School*, puesta en marcha en 2013³¹, intenta salirse de los límites de la institución para involucrar a toda la ciudad. El mismo hecho de que, a diferencia de otras instituciones en Londres, la escuela haya "preferido mantener su ubicación primigenia" (Álvarez Lombardero 2011), demuestra que (al igual que otras universidades privadas) está "en gran medida cuestionando la forma tradicional del campus universitario, buscando modelos que tratan de integrar cada vez más la producción de conocimiento con la vida urbana" (Álvarez Lombardero 2011).

detallada sobre las exigencias de los estudiantes para que, ya a principios de 2010, se pudiese contar con las ideas y las propuestas de los usuarios para empezar el proceso de reconfiguración del futuro campus. Véase: *Architectural Association Prospectus 2009-2010* (London: Architectural Association, 2009), 21.

31. Véase: <http://nightschool.aaschool.ac.uk/>

Por lo que respecta a los espacios virtuales, una plataforma *e-learning* podría representar una opción para el futuro, pero debería ajustarse a la necesidad de preservar a toda costa la principal característica de la escuela, es decir, la relación directa y física, interpersonal y profesional a la vez, entre alumnos y profesores³².

Referencias

- Álvarez Lombardero, Nuria. 2011. "Estrategias de subsistencia de la economía del conocimiento londinense." *La Ciudad Viva* (23 de noviembre), <http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=12005>
- Bakhtin, Mikhail M. 1989. "Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos de poética histórica." *En Teoría y estética de la novela*, editado por Mikhail M. Bakhtin y Helena S. Kriúkova, 237-409. Madrid: Taurus.
- Bringué Sala, Xavier y Sádaba Chalezquer, Charo. 2009. *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Ariel.
- Buchanan, Peter. 2012. "The Big Rethink. Architectural Education." *The Architectural Review*, Issue number 1388, October, Volume CCXXXII: 91-101.
- Calvi, Evelina. 2003. "Proyecto y relato. Arquitectura como narración." *Arquitectura y hermenéutica*, editado por Josep Muntanola Thornberg et al., 53-71. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Certeau, Michel de y Steven Rendall. 1984. *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier. 2009. "El capitalismo académico y el plan Bolonia." *Eikasia: revista de filosofía*, 23: 351-365.
- EFE. 2015 "Los jesuitas eliminan las asignaturas, exámenes y horarios de sus colegios." *El Confidencial*, 5 marzo, [http://www.elconfidencial.com/ultima-hora-en-vivo/2015-03-05/los-jesuitas-eliminan-las-asignaturas-examenes-y-horarios-de-sus-colegios_512941/\(consultado el 15 de octubre de 2015\)](http://www.elconfidencial.com/ultima-hora-en-vivo/2015-03-05/los-jesuitas-eliminan-las-asignaturas-examenes-y-horarios-de-sus-colegios_512941/(consultado%20el%2015%20de%20octubre%20de%202015)).
- Gosálvez, Patricia. 2015. "Los jesuitas revolucionan el aula." *El País*, 29 de marzo, http://politica.elpais.com/politica/2015/03/27/actualidad/1427473093_128987.html (consultado el 15 de octubre de 2015).
- Higgott, Andrew. 2005. "A Tradition of Experiment: The History of the AA School." *Archinet* (18 de abril), <http://archinect.com/forum/thread/17899/andrew-higgott-a-tradition-of-experiment-the-history-of-the-aa-school> (consultado el 5 de enero de 2015).
- Higgott, Andrew. 1984. "AA History and Student Work." *Architectural Association Prospectus 1984/85*: 3-11. London: Architectural Association.
- Hirst, Paul. 1995. "Education and the production of new ideas." *AA files*, 29: 44-49.
- Izquierdo, Luis. 2008. "Generación multitarea." *La Vanguardia*, 17 agosto, Sección Tendencias, 18-19.
- Jenkins, Henry. 2006. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Melvin, Jeremy. 2012. "A quiet revolution." *The Architectural Review*, Issue number 1388, October, Volume CCXXXII: 70-77.
- Melvin, Jeremy. 2012. "Redevelopment of the Architectural Association by Wright & Wright in London", *The Architectural Review*, September. <http://www.architectural-review.com/buildings/redevelopment-of-the-architectural-association-by-wright-and-wright-in-london/8636101.article>.
- Mostafavi, Mohsen. 2001. "Introduction". *Architectural Association. Projects Review 00/01*. Londres: Architectural Association.
- Moussavi, Farshid. 2012. "School Buildings Produce Culture." *The Architectural Review* (septiembre 28), www.architectural-review.com/ (consultado el 5 de enero de 2015).
- Muntanola, Josep y Muntanola, Dafne. 2011. "La sociología del espacio al encuentro de una arquitectura oculta en la educación." *RASE (Revista de la Asociación de Sociología de la Educación)*, vol. 4, núm.2: 133-151.
- Possos Medellín, Marco Gustavo. 2012. "Espacio y Tiempo." Paper presentado en el ámbito del International Workshop COAC Barcelona 2012 – *Jornadas Científicas COAC Barcelona 2012 Architecture, Education and Society*, Barcelona 23-25 de mayo, http://www.pa.upc.edu/Varis/altres/arqs/congresos/copy_of_International-Workshop-COAC-Barcelona-2012---Jornadas-Cientificas-COAC-Barcelona-2012/comunicacions/session-6-session-6/POSSOS-G.pdf/at_download/file.
- Ricoeur, Paul. 2003. "Arquitectura y narratividad." *Arquitectura y hermenéutica*, editado por Josep Muntanola Thornberg et al., 9-29. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Sousa, David A. 2014. *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación*. Madrid: Narcea.
- Sunwoo, Irene. 2012. "From the 'Well-Laid Table' to the 'Market Place': The Architectural Association Unit System." *Journal of Architectural Education* 65, no. 2 (March): 24-41.

Webs consultadas

- <http://www.aaschool.ac.uk/AASCHOOL/LIBRARY/aahistory.php>.
<http://www.aaschool.ac.uk/MEMBERSHIP/BENEFITS/events.php>.
<http://criticaldesignu.wordpress.com/2012/11/20/review-of-brett-steeles-search-not-research/> (consultada 14 de septiembre de 2015).

32. Alvin Boyarsky, durante su liderazgo de la AA, dedicaba hasta 14 horas diarias para vivir la escuela, conocer detalladamente a sus estudiantes y todos los recovecos de sus habilidades y talentos.