

Test.



Revista digital sobre investigación

Madrid, Julio 2012

Título: Hipo L

Número 12

issn: 1989-8576

Revista "HipoTesis"

Lugar de edición:

La Línea de la Concepción. Cádiz

Plataforma HipoTesis

www.hipo-tesis.eu

hipo@hipo-tesis.eu



Hipo-Tesis; Hipo L se publica bajo la licencia de Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 2.0



Esta publicación posee el sello "I";



Registrada en Dialnet.
<http://goo.gl/wCj79>



Registrada en Dulcinea:
<http://goo.gl/zHgts>

Consejo Editorial:

Atxu Amann (Universidad Politécnica de Madrid)

Carlos Tapia (Universidad de Sevilla)

Eduardo Serrano (Universidad de Granada)

José Manuel Martínez (Universidad de Valladolid)

Mar Loren (Universidad de Sevilla)

Rafael de Lacour (Universidad de Granada)

Delegados activos en este número:

Iulia Livaditi (Atenas)

Traductor de Portugués:

Tania Ugena (Madrid)

Revisor de Inglés:

J.B.A.

Directores-Editores:

Fernando Nieto

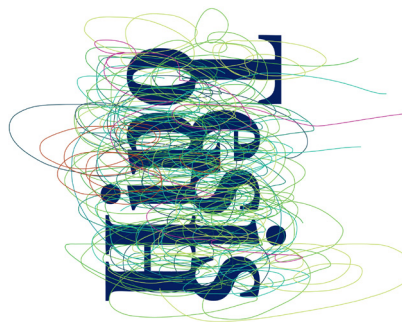
Francisco García Triviño

Katerina Psegiannaki

Clara Megías

Con la colaboración especial:

Pedagogías invisibles (<http://pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es/>)



HipoPedagogías - InvisiblesTesis

Hace aproximadamente un año y medio, Pedagogías Invisibles[1] conoció a HipoTesis. Fueron nuestros amigos de Pensart[2] los que nos invitaron a participar en la edición de Crea Futuros de 2011, unas jornadas organizadas por Trànsit Projectes[3] que tuvieron como objetivo imaginar el futuro desde la práctica de diferentes colectivos, los cuales según ellos ya lo hacen.

Durante varios días pudimos trabajar junto con otros en un dispositivo de "autoconocimiento" sobre las habilidades que poseemos y a las que aspiramos. Una colaboración que junto a otra en Pública 12[4] encendió una curiosidad mutua sobre el qué hacemos y el cómo "hacernos" entre ambos, un algo exploratorio que culmina en la edición de este número especial sobre pedagogía.

La intención de colaborar era clara, pero no tanto su operatividad. Pedagogías Invisibles es un número definido de gente que trata sobre un tema común, la Pedagogía. Mientras HipoTesis es un número indefinido de participantes que no tienen una temática definida, pero que son capaces de interaccionar entre sí bajo unas reglas muy definidas. Lo que hicimos finalmente es mezclarnos.

- - - (continuará en el siguiente número) - - -

[1] Pedagogías Invisibles es un colectivo de investigación y creación en Educación Artística formado por profesionales de distintos contextos: institutos de secundaria, museos y centros de arte, universidad, contextos comunitarios, etc. Nos une la preocupación por detectar, analizar y transformar las pedagogías invisibles de cualquier acto en el que se produce el aprendizaje. Las pedagogías invisibles como concepto son el conjunto infinito e incontrolable de microdiscursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforman el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión. pedagogiasinvisibles.blogspot.com.es

[2] Pensart es una asociación cultural de carácter no lucrativo formada por un colectivo de profesionales de la creación contemporánea, la educación artística y la acción social que realizan mediación cultural. www.pensart.org

[3] Trànsit Projectes es una gestora y productora cultural que entiende la cultura como un factor vital en la construcción y fortalecimiento de la comunidad y la identidad. www.transit.es

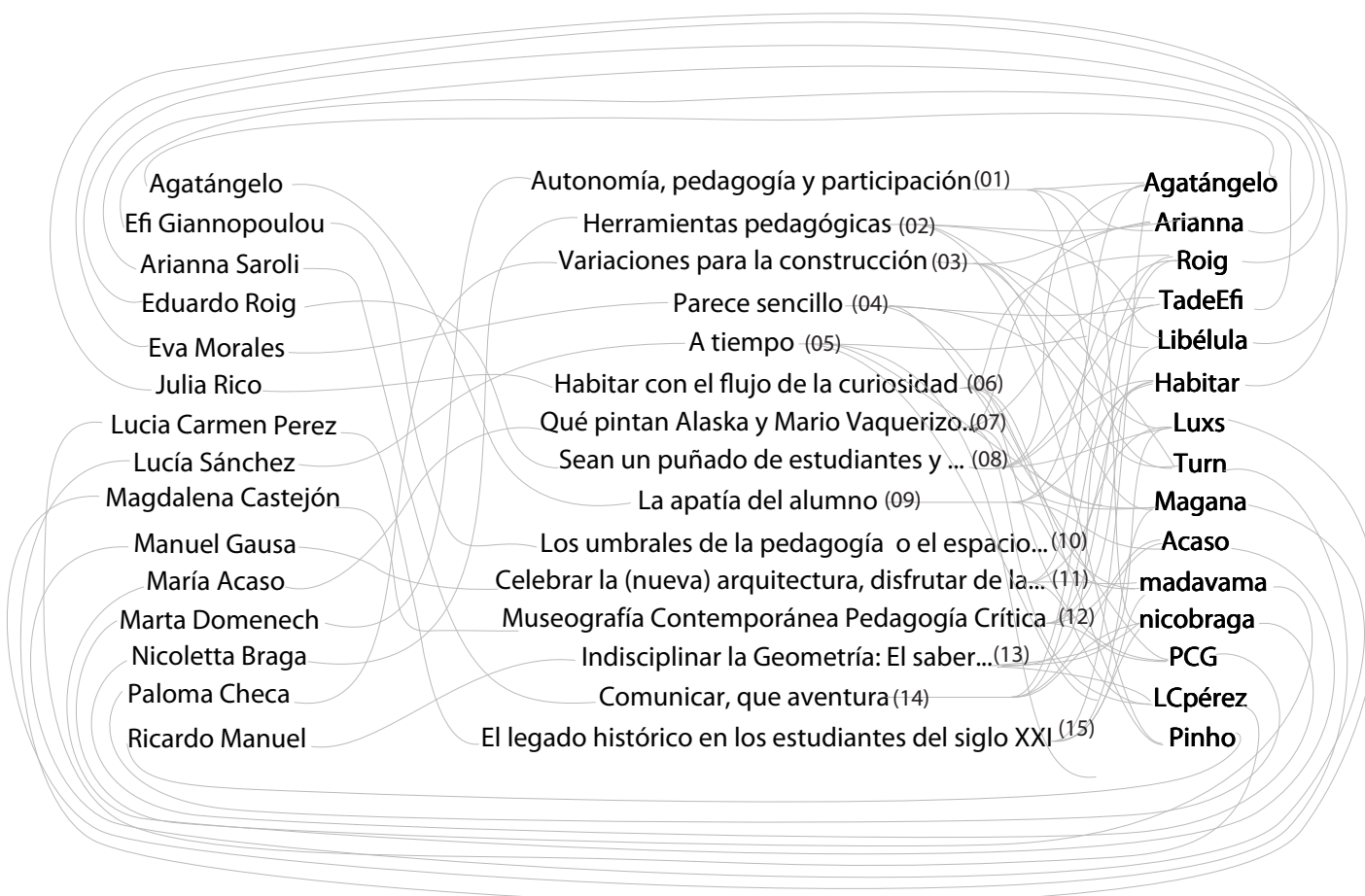
[4] Pública 12 es un encuentro que se celebra en Madrid cada mes de enero. Es una cita indispensable para el conocimiento y contacto, el intercambio de experiencias y la colaboración entre los profesionales de la gestión cultural en España. www.fundacioncontemporanea.com

Índice / Index:

autores de hipo-textos
authors of the hipo-textos

títulos de hipo-textos
titles of the hipo-textos

autores de comentarios
authors of the comments



*Si quieres saber quien ha comentado a quien, sigue las líneas grises
*If you want to know who has comment to who, follow the grey lines.

Título / Title: Hipo L

¿pedagogía?/pedagogy?



*Obtenido de las palabras más utilizadas
*Obtained from the most used words

Autonomía, pedagogía y participación

Marta Domenech y David López López, Palermo, Barcelona, abril 2012 marta.domenech@upc.edu

“Detrás de nuestra preocupación por la autonomía de la arquitectura se halla una angustia que se deriva en gran medida del hecho de que nada podría ser menos autónomo que la arquitectura”¹.

La arquitectura, a diferencia de las ciencias o las artes, viene originada por necesidades sociales, por carencias a resolver. Esta premisa intrínseca a la profesión, parece que de entrada puede hacer que la arquitectura sea menos autónoma que otras expresiones del hombre, pues es necesario además de responder a la demanda, saber explicar y compartir la solución que se puede dar.

La autonomía de la arquitectura, según la tesis de Frampton, vendría determinada por tres vectores interrelacionados: la tipología (es decir, la institución), la topografía (o contexto) y la tectónica (sistema constructivo y estructural). Ninguna de las tres son decisiones neutrales, pero sobretodo está en manos del arquitecto la elección del tipo y el sistema constructivo.

Si bien las carencias del contexto originan la arquitectura, los tres vectores determinan su autonomía. Un entorno con muchas exigencias y necesidades plantea retos que pueden producir resultados estéticamente válidos; en cambio la libertad aparente que gozamos actualmente, busca la originalidad a voces pero tan pronto como produce nuevas formas, las aborrece.

Pero, ¿cómo plantearnos estos retos?, ¿cómo dar respuesta a las necesidades sociales? La participación en la toma de decisiones colectiva y la apertura de la arquitectura a la sociedad, no de forma populista sino con toda su complejidad, nos puede dar la oportunidad de reforzar la autonomía de la arquitectura y mejorar nuestros resultados estéticos.

En este mundo de procesos y cambios rápidos, el lugar que ocupa la arquitectura es marginal a la vez que espectacular. Esta decadencia quizá se puede salvar con la participación y entendimiento de la sociedad en las obras que queremos llevar a cabo.

Frampton, Kenneth. *Reflections on the Autonomy of Architecture: A Critique of Contemporary Production*, en Diane Ghirardo (ed.), *A Social Out of Site Criticism of Architecture*, Seattle, Bay Press, 1991.

Comentarios

Después de tratar con usuarios, técnicos, constructores, promotores y políticos, he entendido que “la participación en la toma de decisiones colectiva y la apertura de la arquitectura a la sociedad, no de forma populista sino con toda su complejidad” es utópica. Las ideas que expresan las personas ajenas a nuestra profesión cuando hablan de arquitectura suelen estar cargadas de ignorancia, prejuicios y falta de sensibilidad, lo cual no es extraño: para entenderla en su complejidad son necesarios años de aprendizaje especializado.

Agatàngelo
Participación vs. complejidad

Encontramos obras maestras que no están firmadas por arquitectos a lo largo de la historia. Creo que una salida hoy, podría ser dejar la relación perversa entre arquitectura política y empresas, desarrollar procesos de ciudadanía activa y autoconstrucción para responder de manera correcta a las necesidades de la población y en paralelo, liberar ese arte (porque arquitectura es arte) de la trampa mortal, de la jaula que la burocracia universitaria representa.

Arianna
Relaciones perversas

En las últimas décadas venimos participando de una sociedad de consumo donde los espacios espectáculo han proliferado por encima de cualquier necesidad social. Es necesario por tanto, repensar en primer lugar al individuo que se desarrolla en estos contextos como ser comunicativo, con el fin de analizar qué tipo de relación/experiencia puede producirse, teniendo como principal objetivo un aprendizaje de sí mismo.

Turn
Individuo/Contexto/Aprendizaje

Pide el autor: *Pero, ¿cómo plantearnos estos retos?, ¿cómo dar respuesta a las necesidades sociales?* Yo creo en primer lugar rechazando la <visión profesional sobre la arquitectura> porque creo que la arquitectura es un arte y no una profesión. El proceso de toma de decisiones, de gestión, por cuanto podría imaginarse abierto, olvida que hoy vivimos en una sociedad capitalista y por tanto, lo que la política quiere conseguir no es el bien común sino especulación más o menos declarada. Toma la calle! Podría ser una respuesta.

nicobraga
Toma la calle!

Herramientas pedagógicas

Nicoletta Braga, Milano, abril 2011

nicolettabraca@hotmail.com

Comentarios

Como ya fue en el pensamiento de Kant - la mano es el cerebro del hombre-, «su cerebro externo», así, nosotros podemos pensar que la pedagogía moderna (todas las formas de pedagogías modernas) son herramientas del aprendizaje, del desarrollo del ser humano, caminos de conocimientos y de emancipación de los tenebrosos laberintos de la superstición y de la ignorancia. Podemos pensar también en la pedagogía como una exploración multi-sensorial, un viaje, que si por un lado sigue siendo fundado en la experiencia metafórica como en el caso de leer, trabajar con ordenador, etc, por otro lado, incluye prácticas y técnicas, praxis de naturaleza afectiva y lingüística y corpórea (hablar, danzar, pintar, tocar, etc.) como nunca hemos encontrado en el pasado. En efecto, el papel de los sentidos en toda la pedagogía moderna, se refiere por primera vez en la historia a todas las generaciones de niños y no sólo a los hijos de la clase económicamente 'superior'. Esa increíble cantidad de usuarios ha producido una gran cualidad, un bien horizontal y difundido en todas las clases sociales. En el ámbito específico del arte y de la didáctica del arte, se ha evidenciado de manera clara el aporte de muchos artistas que han elaborado metodologías originales, como fue el caso de Kandinsky, de la Bauhaus, después de Gastone Novelli en Brasil, de Luciano Fabro, con resultados notables. Además tenemos que testimoniar que gran parte de la pedagogía moderna (desde Montessori, Ferrer i Guardia, Don Milani, hasta las más actuales experimentaciones) van incluyendo las artes como cursos fundamentales en la enseñanza, un poco mas allá de lo que está previsto por los programas de estado. Consideramos también que el aporte de la innovación tecnológica en ese ámbito, ha sido interesante y atractivo pero siempre subordinado al papel de la relación entre personas, revelando la verdadera naturaleza del <hombre> que es aquel animal que hace artes.

Es interesante este punto de vista que va a restituir la relación didáctica hacia actividades que son teóricas y manuales, y no sólo transmisión de información; retomando aquellas experiencias entre arte y didáctica que se han desarrollado en la pedagogía racionalista del siglo pasado.

Muy enriquecedor situarnos desde lo multi-sensorial, porque somos cuerpo que siente, que percibe y se transforma. Pero me pregunto, ¿qué sucede con la ignorancia activa? Aquello que por voluntad propia decidimos descartar y que no forma parte de nuestro conocimiento. Y me planteo si la superstición no es otra herramienta de conocimiento, porque ¿cómo saber cuál es la verdadera naturaleza del hombre?

Haciendo referencia a la Escuela de la Bauhaus, quizá debiéramos cuestionarnos cómo la pedagogía puede concebir nuevos planteamientos para una sociedad en crisis socioeconómica. Tal y como mencionaba Gropius, la novedad de la Bauhaus se basaba en subordinar la escuela a una meta: *“...el edificio levantado colectivamente, al que todos los oficios debían contribuir...”*¹, demostrando que las estrategias de aprendizaje colectivas pueden plantar los cimientos de una nueva sociedad.

1. Manifiesto de la Bauhaus. Walter Gropius, 1919.

Las formas de la pedagogía moderna y de todas aquellas que a partir de ella se desarrollaron, tuvieron de base una ciencia del individuo, procedente, principalmente, de la psicología (psicofisiología). La pedagogía continúa ahora, como antes, basándose en categorizaciones y principios psicopedagógicos por los que todos los niños y niñas son mirados por las mismas lentes psicopedagógicas; las cuales determinan qué tipo de habilidades físicas y mentales se deben o se tienen que tener en una determinada etapa de su desarrollo.

Arianna
Teoría y praxis

Libélula
Entre el cuerpo y la
ignorancia

Turn
Aprendizaje colectivo

Pinho

Variaciones para la construcción

Paloma Checa Gismero, Berkeley, abril 2012

lapalo@gmail.com

Comentarios

Cómo construir un habitáculo es un taller que coordiné en abril de 2011 en la Facultad de Bellas Artes de la UCM para alumnos de Bellas Artes y Arquitectura. La actividad recuerda la función del error dentro de la experiencia de aprendizaje. Al objetivo de construir una habitación los participantes se enfrentaron con una planificación previa mínima, a fin de entender la emergencia de errores no como fallos a la hora de seguir un protocolo, sino como problemas inherentes a la dinámica del proceso.

Cabe recordar aquí el reclamo que hace Deleuze del error como nodo que abre las puertas a la renovación del discurso. “*La inflación del concepto de error en la filosofía muestra la persistencia de la imagen dogmática del pensamiento*”*. Según el pensador francés, el poder dogmático del pensamiento científico reduce las variaciones del discurso a las que puede dar lugar todo error a meras faltas en el cumplimiento de la voluntad. El pensamiento es muchas veces producto de indeterminados agentes externos al sujeto. Y el error actúa como indeterminación epistemológica a resolver aquí mediante la relación física con el proceso. Dos cuerpos solucionan el error en este caso: el de cada uno de los agentes-participantes, mediante el trabajo detallado con los materiales; y el cuerpo colectivo, que se apoya en las inercias propias de las dinámicas internas del proceso para resolver la indeterminación mediante la acción conjunta.

En el caso concreto de las prácticas artísticas, elementos como el error, la discusión y la toma de decisiones que éste conlleva, tienen un papel crucial. Reafirman la gobernanza de la dinámica por parte de sus ejecutores, y activan una inteligencia corporal, aquella relativa al conocimiento de los materiales, sus posibilidades y los virajes que permiten.

Además de recordar la necesidad de meditar sobre la autoridad otorgada al pensamiento científico dentro de las experiencias educativas, el error tiene, por tanto, una función política dentro del taller: sirve de oportunidad para repensar y evaluar la dimensión del trabajo, agudiza los sentidos del grupo y sirve como toma de conciencia de sus objetivos comunes, aquello que lo define como colectivo.

* Gilles Deleuze, *L'image-mouvement*. Cinéma 1, (Paris: Les éditions de Minuit, 1983).

En ese caso, no encontramos las horribles soluciones como aquellas que salen de la mala lectura de Deleuze sobre Leibniz, todas (según la crítica!) inspiradas por Deleuze, solo encontramos una buena inspiración poco dogmática y probablemente es verdad que: reafirman la gobernanza de la dinámica por parte de sus ejecutores, y activan una inteligencia corporal, aquella relativa al conocimiento de los materiales, sus posibilidades y los virajes que permiten.

Recuerdo en el colegio cómo el cuerpo se tensionaba por el miedo al fallo o a la equivocación. El error siempre ha sido considerado como un fracaso que debe ser penalizado, y no como una oportunidad para aprender y seguir creciendo. Pero cuando lo aceptamos como parte fundamental del aprendizaje parece que algo nos hace más ligeros y nuestro cuerpo comienza a ser un lugar más cómodo.

Algo que pervive en el sistema educativo es la falta de tolerancia a la frustración. Durante años nos han enseñado que equivocarse está mal, y que acertar es lo mejor que puede pasar.

El proceso creativo ayuda a solventar este problema (que lo es). Una de las máximas artísticas exige estar atento: a veces en nuestra búsqueda encontramos algo que no pensábamos, pero que puede que sea incluso mejor.

La asociación entre aprendizaje, prueba y error supone una aproximación empírica a la realidad llamada a combinar conocimiento y *cre-acción*. Más que buscar en los resultados certezas (demostración) se trata de entender el error no como fallo sino como trayectoria posible, como deriva o desvío –“derrota” en (y de) navegación– de un proceso dinámico y evolutivo (formulación).

Ese traspaso de lo cerrado a lo abierto, de lo determinista a lo incierto, define el cambio hoy en curso.

Arianna
Las formas de enseñanza

Libélula
La oportunidad de seguir creciendo

Luxs
Tolerancia a la frustración

Magana
Prueba y error

Parece sencillo

Eva Morales Gómez, New York, abril 2012

alas_de_libelula@hotmail.com

“Abrir el espacio hacia una pedagogía del acontecimiento (del espacio y el tiempo), una pedagogía del aprendizaje del mí” (Carla Padró, El aprendizaje de lo inesperado)

Parece sencillo pero no lo es. 370 palabras para hablar de una ciencia, una ciencia que no es exacta. Pienso en pensar palabras y me viene el aprendizaje. Me dedico a esto, a aprender. Creo que es lo que más me gusta del mundo. Y me pregunto, ¿cómo aprendo?, es lo que más me intriga ¿cómo se produce el aprendizaje? Seguro que me equivoco si respondo algo exacto -¡Claro el ensayo-error!-

¡Cuántas cosas aprendo cuando me equivoco! Aunque también me molesta equivocarme y entonces me doy cuenta que a veces aprender duele un poco, es como el dolor de cuando estiras tú cuerpo. Lo sientes en el cuerpo... cuando eso pasa siento que crezco. Pero también crezco disfrutando, disfruto mucho percibiendo lo invisible, cuando esas pequeñas cosas imperceptibles se vuelven visibles -¡ja te pillé! Te tengo ya no te suelto- Supongo que esa emoción es el resultado del proceso -¿del proceso de aprendizaje? No lo sé, del proceso.- Claro cuando no sé algo pues lo busco, supongo que la búsqueda es el motor del movimiento del aprendizaje, pero, antes está el desconocimiento o la ignorancia (con la que todos nacemos).

Poco a poco a la ignorancia le va acompañando la experiencia, yo creo que deben ser buenas amigas ¡se complementan muy bien!

Pero hay momentos que el proceso, la experiencia tienen que dejar paso a la reflexión, no sé qué le parecerá eso a la ignorancia, pero yo por lo menos la necesito... Un poco de pausa, de calma, dejar fermentar los acontecimientos vividos. Yo que soy de digestiones lentas me doy cuenta que aprendo despacio pero de pronto un día casi sin enterarme ¡zas! ahí está, como llevará toda la vida conmigo.

Ahora mismo siento que me estoy estirando, parece sencillo pero es un esfuerzo. Claro, es un esfuerzo de reflexión sobre la práctica pedagógica ¡nada menos! Creo que yo practico aprendiendo.

Entre estiramientos, sorpresas y descubrimientos parece que voy entendiendo. Supongo que se trata simplemente de eso, de entender, comprender... y ¿a quién comprendo, a mí, a los demás, al mundo? Entonces ¿para qué aprendo? Creo que esa respuesta necesita otras 370 palabras por lo menos.

¿Por qué aprendo? Siempre pensaba que aprendemos como vivimos; por la misma razón y de la misma manera. Es simple. Aprendemos para comprendernos a nosotros mismos, a los demás y al mundo. *Vivir.* La cuestión es, ¿por qué elegimos aprender una cosa y no otra? ¿Quién lo elige? ¿Nuestra ignorancia, experiencia y reflexión? ¿Nuestro subconsciente? La sociedad? ¿Los pedagogos? Me gustaría ver y saber lo que nunca voy a aprender.

*“El ignorante progresa comparando lo que descubre con aquello que ya sabe, según el azar de los hallazgos, pero también según la regla aritmética, la regla democrática que hace de la ignorancia un saber menor.”*¹ Ensayo, error, digestión, impulso... los procesos de aprendizaje vienen definidos por caminos dispares, que deben revisarse con el fin de que el conocimiento se asuma y manifieste de forma óptima.

1. “El espectador emancipado”, J. Ranciere.

La producción de textos que discuten la facultad de la obra de arte para ser herramienta epistemológica se afianza como hegemónica a partir del desarrollo del arte conceptual en la década de los 60. Tal y como lo formula el argentino Masotta, el arte desmaterializado amplía el registro del arte, pues desvía la atención desde la materialidad de la obra hacia el concepto que la compone.

¿Qué aprendizaje es éste? ¿El que ocurre solamente en los espacios-tiempos escolares? ¿El que también sucede fuera de ellos? ¿El de cualquier contenido que quedó como en suspenso y se manifiesta de nuevo más allá de la denominada edad escolar? ¿O los tres? De cualquier modo, me aventuro a contestar a la pregunta: ¿Cómo se produce el aprendizaje? Para que suceda este acontecimiento bastan dos ingredientes: una persona y cualquier cosa por la cual demuestre tener interés. Sin añadir dolor.

A tiempo

Lucía Sánchez, Toledo, abril 2012

jc.castro@ua.es

Comentarios

“¿A cuánto está Toledo de Madrid?” “A 70 km” “¡Ahmm...!” Y ahí se acaba la conversación. Otras veces contesto: “a tres cuartos de hora.” Y entonces mi interlocutor contesta: “¡ah! pues no es mucho, ¿y vienes a Madrid muy a menudo?” Claramente el tiempo es un concepto que, presuntamente, entendemos mejor. Y lo curioso, es que en el tiempo basamos conceptos como la Educación.

La reforma de Bolonia se basa fundamentalmente en la gestión del tiempo. Un crédito antes de 2010 hacía referencia a 10 horas de clases impartidas por un profesor. Los nuevos créditos europeos pretenden valorar el tiempo invertido por el estudiante: entre 25 y 30 horas de asistencia al aula, estudio, ejercicios, etc. Pero tanto antes como ahora, el título se resume en “el estudiante ha cursado un número de horas”.

La gestión del tiempo a nivel educativo empieza muy pronto, a los 6 años (o más concretamente en el mes de septiembre del año en el que se cumplen 6 años). Ahí comienza nuestra escolarización obligatoria, no hay opción ni para adelantos, ni para prórrogas: “La madurez se relaciona con la edad, las capacidades y los saberes se consideran dependientes del tiempo en que se ha estado escolarizado” (Gimeno J, 2008, 16).

El conocimiento es amplio, no se pueden poner puertas al campo. Sin embargo sí se puede controlar el tiempo que vislumbramos un paisaje u otro. La clase fluye, suena el timbre y toca parar: el profesor resume a toda velocidad mientras los chicos recogen sus cosas y no escuchan más. Su mente está puesta en lo que sucederá a continuación. Así son los rituales de la educación, marcados por un timbre asonante. 3 horas a la semana, 9 meses, 4 años, y al que desaprovecha su tiempo le toca repetir. Repetir otro año haciendo lo mismo. No es muy efectivo, pero sí una buena tortura.

Pero la educación obligatoria consiste en socializar, y hay que aprender a someterse a fechas. Es así, es normal, porque la escuela es un simulacro de la realidad. Y en el mundo laboral hay “death lines”. ¡Hay que ver qué simbolismo aporta el inglés!

Gimeno, J. (2008), “El valor del tiempo en Educación” Madrid. Morata.

Quizás, según la reforma de Bolonia, lo que hemos estudiado depende del tiempo que hemos dedicado a eso. Según el idioma inglés, tal vez, llegar a tiempo a un *deadline* es un deseo hacia la muerte. Mirando el libro de Mark Turner, *Death is the Mother of Beauty*, pienso que si pudiéramos ver la muerte como el comienzo de algo bello, nuestra realidad y convivencia sería más fácil.

En la sociedad del *fast-food* y de los *death-lines* el proceso de asimilación y reflexión no tiene cabida, al igual que las diferencias palpables entre individuos que son clasificados en su vida educativa exclusivamente por una fecha, sin parar a considerar una posible alternativa basada en la potenciación de las aptitudes individuales, ya que efectivamente, no todos somos iguales ni debemos serlo.

El Plan Bolonia obliga a establecer ‘tiempos’, a pre-determinar las horas que un ‘alumno tipo’ debe invertir para superar una asignatura. En las Escuelas de Arquitectura no hay ‘alumno tipo’, cada uno es diferente y tiene sus ritmos. Adquirir conocimientos es quizá mensurable, pero no lo es tanto desarrollar la creatividad, el sentido espacial o la sensibilidad material. ‘Bolonia’ ha de comprender que número de horas invertidas no es sinónimo de aprendizaje adquirido.

Junto con la organización compartimentada del espacio escolar, la fragmentación del tiempo escolar es un factor fundamental para el funcionamiento del engranaje de una escuela. Ambos regulan el almacenamiento y el tránsito de los y las estudiantes, manteniéndolos parados o poniéndolos a funcionar durante determinados periodos de tiempo. Regulación condicionada por la contribución de la psicopedagogía, que clasifica el alumno, para determinar cuándo, dónde y qué debe aprender.

Tadeo
Death is the Mother of Beauty

Turn
Fast-food e individualidad

LPérez
Bolonia non grata

Pinho

Habitar con el flujo de la curiosidad

Julia Rico Ortega, Madrid, abril 2012

juliarortega@gmail.com

Comentarios

Cuando empiezo a pensar en *educar*, termino reflexionando en cómo aprender a **habitar**, en cómo aprender a desarrollar capacidades que nos ayuden a transformar cada momento de la vida en un momento de interés. Habitar es saber relacionarnos con el conocimiento, con el trabajo y con la vida en general. Y cultivar el instinto de la exploración, la investigación y la interacción con el medio que nos rodea nos dará el grado de habitante. En este proceso entiendo la educación.

Consciente de que vivimos un momento difícil para esta labor de domesticación y socialización, no podemos anclar las prácticas de aprendizaje en pensamientos anacrónicos. La educación no es un producto es un proceso.

Perder capacidades tan importantes como la **curiosidad**, sólo produce ciudadanos incapaces de controlar su propio presente y futuro. Albert Einstein manifestó que es un milagro que la curiosidad sobreviviera a la educación reglada. En el 2012, mantenemos el problema. Ser y estar en el proceso de aprendizaje es fundamental para mantener la curiosidad. Sentirnos inmersos en la acción nos proporcionará un aprendizaje transformador, de progreso y evolución.

La transformación llegará cuando dejemos **fluir** las ideas y facilitemos su transmisión. Construir nuestro espacio, reconocerlo, recorrerlo, contemplarlo, recordarlo o soñarlo son pasos importantes para habitar y dejar brotar la curiosidad, ese instinto natural que confiere una ventaja de supervivencia, de búsqueda de información y de interacción con los otros. Lograr que las personas puedan aprender del espacio, de las experiencias en el recorrido, de la interacción con los objetos y con la comunidad nos permitirá que surja el compromiso, la implicación y la honestidad en la realización de la tarea. Fluir para mantener una necesidad de conocimiento, de seguir creciendo, de estar abierto a la innovación, y también a la inacción, al descanso, a la pérdida de tiempo, al disfrute de sentir el calorcito de los rayos del sol.

Hoy, más que nunca, necesitamos ciudadanos, habitantes que recuperen el espacio público y la convivencia democrática. O habitamos los centros educativos o la cita de Ivan Illich, *el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela* (Illich, 1978: 7) tendrá más sentido que nunca. Prioritario es dignificar nuestra presencia.

Sin habitar no hay lugar.

Bauman, Zygmunt. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Ed. Gedisa, 2008.

Wagensberg, Jorge. Si la Naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta? Ed. Tusquets, 2002.

¿Cómo implicar a un neonato académico en una actividad que ni le va ni le viene?

Pues de cualquier manera. Cualquier estrategia (pedagogía) puede habilitar el contagio de la inquietud. Alentando la transferencia cognitiva y fenomenológica –incluso entre el alumno y sí mismo–. Induciendo al alumno a enfrentarse a lo aprendido para refutarlo o para superarlo. Desaprendiendo, como propone el paradójico eslogan publicitario de ING.

Si entendemos la asociación entre educar y habitar no muy lejana de aquella entre urbanizar (como capacidad de intercambiar) y habilitar (como capacidad relacional) el planteamiento cobra interés por su vinculación a la idea de interacción dinámica, declinada a todos los niveles (medio, paisaje, contexto, cultura, sociedad...). Un marco al que referir la dualidad entre exploración (búsqueda inquieta, curiosa, imprevisible) e investigación (búsqueda analítica, ponderada y sistemática) como premisa.

Cada vez más perdemos autonomía en nuestra disciplina. La Universidad como plataforma de conocimiento libre, autárquico y placentero se vende a favor del conocimiento útil, preso de la economía y la necesidad. La arquitectura responde las necesidades y carencias del contexto, actuando como retos a una investigación capaz de responder sin otras presiones externas.

“Los parques son idealizaciones de la naturaleza, pero la naturaleza, de hecho, no es una condición para lo ideal. La naturaleza no se mueve en línea recta; al contrario, sigue un desarrollo oscilante. La naturaleza nunca está acabada.”

Esta cita del artista Robert Smithson recuerda al investigador la necesidad de reconocer el ritmo propio de cada proceso de trabajo. Al no olvidar la autonomía de los lenguajes, se evita caer en la imposición del cuerpo del investigador como pauta.

Roig
Desaprender. Esa es la
cuestión.

Magana
Habitar como habilitar

madavama
Lo útil y lo placentero

PCG
La naturaleza

Qué pintan Alaska y Mario Vaquerizo en un texto sobre pedagogía

María Acaso, Madrid, mayo 2012

macaso@art.ucm.es

De las palabras sugeridas para empezar a hablar de pedagogía, he elegido sin dudarlos ALASKA Y MARIO VAQUERIZO porque ambos representan lo que para mí significa la pedagogía a la que debemos llegar: una forma de enseñar enfundada en pantalones de cuero negro y tachuelas que huye de los uniformes de colegio de pago inglés; una forma de aprender que pone los pelos de punta en vez de ir peinada con raya al lado; un proceso didáctico que utiliza colores vivos y saturados en vez de colores apagados y grises; una educación andrógina, en la que los géneros son dudosos y no sabemos bien quién es el chico y quién la chica en vez de una educación homófona y machista que desde pequeña te enseña que las niñas no pueden ser catedráticas de ingeniería industrial. Una forma de enseñar con melena, melena al viento, tacones y pantalones ceñidos para él, una forma de aprender de pechos voluptuosos, voz ronca y escotes en la espalda para ella. Una pedagogía de la hipernarratividad, donde las nuevas ideas se aprenden desde el impacto, la sorpresa, el extrañamiento y el placer en vez de desde el tedio, el aburrimiento, lo cotidiano y el dolor. Una forma de enseñar unida a la pasión, el calor, el entusiasmo, y el ímpetu y desunida de la obligación, lo frío, lo plano y la vergüenza. Una educación construida desde la retórica y la ficción, en vez de una educación construida desde la descripción y el cientifismo: una educación que no solo acepta que el educador construye un discurso tan subjetivo y personal como el del artista, el músico y el novelista, sino que hace hincapié en las succulentas posibilidades que lo narrativo introduce en el aprendizaje, un aprendizaje que sólo sucede mediante la narratividad... Porque aprendemos más yendo de cañas, al cine, al teatro, mirando un paisaje, nadando en el mar, saboreando una paella recién hecha, rozándonos con alguien o sintiendo el viento en la cara que haciendo miles de falsos problemas de matemáticas o millones de círculos cromáticos. Porque la imagen de Alaska y Mario no se me va de la mente, ni su música, ni su casa, ni sus ideas. Por eso Alaska. Por eso Mario.

Sólo comento con Vaneigem: *Un acto de sabotaje o de desviación, sea individual o colectivo, no se improvisa sino que se prepara como una operación de hostigamiento. Calcular el momento oportuno, la correlación de fuerzas comprometida por una y otra parte, la disposición de los espacios, las defecciones y los errores posibles y toda la gama de su corrección, las posibilidades de retirada, los riesgos. Unir la acción a una estrategia global cuyo centro permanente sea la construcción de la autogestión generalizada.*

Arianna
Situacionistas

Parece que cuando empezamos a construir edificios dedicados a la pedagogía, escuelas, institutos, universidades, separamos la pedagogía de la cotidianidad. La pedagogía se quedó encerrada dentro de los límites de los edificios y *Mario y Alaska*, aunque influyan en nuestra educación y personalidad, quedaron fuera de ellos. Tal vez, lo que debería hacer un profesor sería dejar que la pedagogía salga fuera de esos límites o dejar que los penetre la vida.

TadeFi
Anti-Pedagogía

En una nueva lógica avanzada de la complejidad, de la interacción, de una sensibilidad relacional y transversal, los antiguos descriptores de la disciplina (orden, forma, estructura, geometría, organización) constituyen hoy materias rebeldes... La antigua disciplina es hoy una *trans-disciplina* con muestras explícitas de indisciplina (ciudad, entorno, sociedad, contexto como escenarios heterodoxos, polifónicos, irregulares...) Alaska y Mario, epítomes de un nuevo escenario “multi” y “poli”, excéntrico pero no extravagante. Sistemático y singular.

Magana
Excéntrico no es extravagante

Ni un extremo ni otro: ni ‘pelos de punta’ ni ‘raya al lado’; ni ‘cuero’ ni ‘uniforme’, ni ‘saturado’ ni ‘gris’; en definitiva, ni anarquía ni academia. Avivar la creatividad, la pasión o el entusiasmo no debería ser incompatible con fomentar el rigor, el estudio, la constancia o el conocimiento. Pues cuando la anarquía se convierte en la academia, estamos ante otro problema.

LCpérez
Ni anarquía ni academia

Sean un puñado de estudiantes y un claustro docente

Eduardo Roig Segovia, Madrid, marzo 2012

comboroig@gmail.com

Frente a la retórica del pedagogo, la prescripción sistemática del logopeda. Establezcamos un marco de aprendizaje donde el alumno explore contenidos y se auto-capacite para el ejercicio profesional. Pensemos en una estructura pedagógica donde el profesor no es evaluador, pero sí lo es el alumno. Armemos una estrategia académica que madure al estudiante. O ni siquiera eso. Tan sólo enseñemos al alumno a confeccionar su propia hoja de auto-evaluación.

Frente a la enciclopedia, el manual.

Rastrear, batir, averiguar, investigar, perseguir (Arendt), frente a aleccionar, adiestrar, instruir, formar, inducir (Aquino). En la post-Revolución Digital, la materia informacional es inabarcable. Exhortemos al alumno a valorar las fuentes, a distinguir la información verosímil de la falsedad -aunque sea por el olor-. Preparémosle para navegar, para *linkear*, para copiar y pegar, para relacionar. Despertemos su juicio imberbe con susurros, no con gritos. Ni con iconos, ni paradigmas, ni dogmas, ni santos. Frente al conocimiento, las competencias.

La imagen sugerente exoesquelética frente al texto vertebrado interpretable. ¿O cómo si no el alumno puede llegar a tejer su propia urdimbre cognitiva de manera resistente pero a la vez flexible? ¿O cómo si no el alumno superará la soledad del profesional que trabaja en una disciplina que sólo los arquitectos creen entender? De nada valen los sermones ante el cliente. Tan sólo la estrategia.

Frente a la memoria, la imaginación.

El entrenador de fútbol mejor que el profesor de Power Point. Establezcamos dinámicas de grupo que propicien sinergias entre los alumnos -académicas o vulgares-. Instémoslos a desnudar a sus compañeros. ¿O cómo si no el alumno superará la educación constreñida que caracteriza a muchas infancias? El buen entrenador reconoce la mejor cualidad del jugador. Lejos de empeñarse en conseguir un clon de Messi, disecciona a su pupilo, lo observa y lo imagina. Y provoca la explosión de las habilidades y de los talentos que a cada individuo confirieron sus secuencias de aminoácidos. Evitemos la *pantomimesis* de las estrellas del balón y de las estrellas que ocupan el firmamento de nuestra disciplina.

En el instante en que el sheriff de Wichita le dijo al alguacil 'voy a darle una lección a ese Wyatt', lo estaba condenando a morir de un balazo.

Estoy de acuerdo con el fondo del artículo, con la apuesta por un sistema que explote los talentos de los alumnos y les ayude a madurar y a trabajar en armonía con el mundo contemporáneo. Pero desconfío del lenguaje utilizado, que muestra precisamente el estilo exhortativo y autoritario que parece querer criticar. Más que un texto propositivo de la "post-revolución digital", parece un panfleto divisor de la "pre-revolución industrial".

El acto de la autocritica es de los más dolorosos. Desafortunadamente, no aprendemos cómo hacer autocritica; cómo evaluar nuestras habilidades y errores. En las escuelas nos dejamos a la deriva de los profesores que, supuestamente, son quienes son capaces de hacerlo por nosotros. El problema es que tampoco ellos han aprendido cómo descubrir y estimar sus habilidades. Así, alumnos y profesores nos limitamos en la creación de clones de *las estrellas del balón*.

Sea la escuela un lugar de enlaces, conexiones y repercusiones. Una zona dinámica que dé cabida a las interrelaciones, a la comunicación, al querer, al "ser parte de". No podemos obligar a aprender, como no se obliga a dormir o a amar, pero es cierto que las experiencias tienen consecuencias educativas, entonces, ¿qué vivencias debe aportar el centro escolar? Yo quiero experiencias en las que me pueda sentir habitante activo.

Apoyo la propuesta del entrenador frente a la sucesión de diapositivas. Pero no creo que podamos imaginar un mundo nuevo sin recordar el que ya tenemos. No hay imaginación sin memoria. También creo que son los conocimientos los que nos hacen competentes. Sin conocer no se puede ser capaz. Sólo que conocer no es simplemente tragar, implica interiorizar, digerir, sentir,... experimentar.

Mejoremos el proceso, sin renunciar a lo bueno que tenemos.

Agatàngelo
El estilo traidor

TadeEfi
Autocrítica

Habitar
Sea una comunidad de
habitantes

Luxs
Sean buenas propues-
tas

La apatía del alumno

Agatángelo Soler Montellano, Madrid, abril 2012

agatangelo@gmail.com

Comentarios

Entre la mayoría de mis alumnos reina la apatía. Tienen la tendencia a acomodarse y producir el tipo de ejercicios que no requieren demasiado esfuerzo imaginativo o de investigación. Parecen no querer destacar, no hacer ni decir demasiado. Generalmente impera la falta de implicación con la actividad que se les propone.

No me sorprende su actitud. No hace mucho fui estudiante de una escuela similar y pude observar a mi alrededor —y también compartir— tal comportamiento. Pero al enfrentarme a la cuestión como profesor novel me pregunto el porqué de ese conformismo.

Casi todos los estudiantes de arquitectura fueron niños brillantes. ¿Cómo se han convertido en alumnos mediocres? Existe un proceso común por el cual chicos que deslumbraban a sus maestros en el colegio y que después se consideraban aventajados en el instituto se han convertido finalmente en alumnos grises en la universidad.

Se me ocurren varias razones. En primer lugar, el salto desde la enseñanza secundaria a la superior supone un cambio fundamental en la mecánica docente. Provenientes de centros donde el trabajo se valora cada día mediante evaluación continua, los alumnos perciben en la universidad que *a nadie le importa lo que hacen*. Así, pierden la motivación esencial que supone la inmediatez de la recompensa. Además, tampoco encuentran en casa el reconocimiento que han dejado de obtener en clase, ya que la complejidad que adquieren los estudios suele distanciar a los padres de los progresos que realizan sus hijos.

Por otra parte, al reunirse con los mejores alumnos de otros colegios, los jóvenes pierden la motivación que produce la *especialidad*. Acostumbrados a ser considerados los que mejor dibujaban o escribían, les resulta difícil encontrar autoestima entre iguales. Finalmente, los alumnos empiezan a probar la inquietud que produce la libertad, la ramificación de intereses propia de la vida adulta. Pasan de un sistema en el que únicamente había que esforzarse en hacer perfectamente lo que había que hacer, a uno en el que no dejan de preguntarse si su dedicación merece o no la pena.

La universidad debería preparar a los jóvenes para vivir como adultos de la mejor manera. ¿Cómo conseguirlo? Si pensamos que esto consiste en integrar en la masa a nuevos individuos que no esperen demasiado de la vida, *chapeau*. Pero si lo que queremos es ayudarles a explotar y disfrutar al máximo de su talento, entonces algo debería funcionar terriblemente mejor.

Esta fractura profesor-alumnos abruma tanto como la tasa de paro del colectivo de jóvenes arquitectos.

La píldora antidepresiva pedagógica debe ser prescrita de forma biunívoca. ¿No debería la crisis arquitectónica ser el mejor incentivo para el claustro? ¿Cómo despertar en los alumnos aquellos talentos *diferenciales* que realmente capaciten para el ejercicio profesional? Una nueva pedagogía impartida por docentes *postburbuja*. Tal vez se produzca entonces la alineación con nuestros alumnos.

En algún momento debemos tomar conciencia de lo que somos, sentimos, pensamos, hacemos, deseamos y decimos. No sé dónde está la excelencia, pero intuyo que lejos de personas formadas con ventaja por un contexto favorable y educadas en la competitividad, en el individualismo y la motivación extrínseca.

Trabajemos para lograr alumnos que deseen superar sus retos, compartir su talento y disfrutar con el de los demás.

Sería interesante que los docentes que victimizan a los estudiantes y les culpan por estar aburridos en clase hiciesen un ejercicio de autocrítica reflexiva y revisasen tanto los contenidos como los formatos mediante los que organizan sus actos pedagógicos. Son las instituciones educativas (y no el alumnado) las que matan la pasión por el conocimiento y es labor nuestra, la de los profesores del siglo XXI, la de construir otra pedagogía que sea: narrativa en vez de descriptiva, visual en vez de textual, biográfica en vez de ajena, apasionada en vez de aburrida, participativa en vez de pasiva, dialógica en vez de monológica y poética en vez de literal.

La universidad ha perdido *autonomía* en su pedagogía. El contexto actual, prima aquello que *sirve* para algo por encima de lo estudiado por *conocer*. En este momento de constante cambio y explosión mediática de la arquitectura, no está claro qué puede ser útil ni qué conocer. Así pues, los estudiantes ante esta desorientación buscan una atención apática constante que les quita autarquía.

Roig
Pedagogía post-bur-
bujá

Habitar
La excelencia

Acaso
De la apatía a la poesía

madavama
Utilidad apática

Los umbrales de la pedagogía o el espacio entre la pedagogía y la vida

Efi Giannopoulou, Madrid, mayo 2012

arquiefi@gmail.com

Nuestros acontecimientos ocurren en el espacio y en el tiempo, como si estos fueran matrices previas (los célebres a priori kantianos); los acontecimientos chinos construyen cada uno su espacio-tiempo, el espacio-tiempo es una propiedad del acontecimiento: los lugares -dice Zhuang zi- son nombres de las cosas que han pasado.¹

Mientras se gasta mucha tinta al escribir sobre los métodos pedagógicos que los profesores pueden utilizar para transferir el conocimiento, ayudar al alumno a liberarse, ser creativo e innovador, el texto no pretende aportar nuevos modos de formación.

Lo que interesa son los acontecimientos que construyen lugares de pedagogía. Un ejemplo de un lugar creado de este modo es la escuela peripatética de Aristóteles, quien practicaba la educación con sus alumnos, no dentro de una academia -un lugar con límites concretos- sino fuera de ella, acompañándolos en un peripato (paseo).

En la Escuela de Arquitectura D.U.T.H, en Grecia, la vida que siempre queda fuera de una escuela penetra los límites del edificio y lo convierte en un lugar con una identidad difusa, siendo a la vez ciudad, academia, casa.

Cuando un alumno de D.U.T.H entra en el espacio de E.T.S.A de Madrid se enfrenta con un lugar ordenado, con salas de funciones concretas y pasillos limpios. Una escuela dentro de una ciudad dedicada a la pedagogía, fuera de la ciudad de Madrid y bien armada para que no entre la vida cotidiana en su interior.

La vida dentro del orden y la frialdad de la E.T.S.A.M provoca la destrucción y arma a los alumnos con la capacidad de hacer del orden un caos, ir en contra de todo. El comportamiento de los profesores y los alumnos en D.U.T.H crea una pedagogía que fortalece la capacidad de familiarizarse con lo extraño y extrañarse con lo familiar; hacer del caos un orden.

Tal vez, la pedagogía no es una propiedad de los profesores sino de todos los que coexisten en los lugares pedagógicos. La pedagogía invisible que ofrece la vida de los espacios de las escuelas es la que convierte la coexistencia en convivencia, que debería ser la meta de cualquier tipo de pedagogía.

¹ Lizcano, Emmanuel, Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones. Ediciones Bajo Cero, 2006, p. 144.

Debería ser así; Que la arquitectura de los espacios educativos convirtiera la coexistencia en convivencia y que las pedagogías invisibles de estos lugares nos hablen de espacios abiertos, porosos, permeables que conecten con su entorno, que la pedagogía deje de ser una representación de la vida y consiga realmente incidir y transformar el mundo donde nos movemos y posicionamos.

Son varios los motivos que hacen de la pedagogía aristotélica una pedagogía del siglo XXI (lo artesanal frente a lo industrial, el aprendizaje al aire libre etc.) pero entre todos estos motivos hay uno que me gustaría resaltar y es el movimiento. Una de las razones por las cuales el aprendizaje no funciona en los contextos tradicionales es la inmovilidad: horas sentados en sillas incómodas solo consiguen adormecer el cuerpo, embotar los sentidos y producir el aburrimiento.

Necesitamos construir una pedagogía en movimiento (andando, bailando o haciendo el pino) para recuperar la pasión por el aprendizaje.

En este texto se alude a la facultad que Nicolas Bourriaud atribuye a la estética relacional para redefinir las coordenadas en las que una situación social tiene lugar. Entendiendo al público y al artista como agentes que dan cuerpo a una comunidad, se describe una realidad a su escala, en la que el sentido adquiere categoría de constructo social.

La escuela es un espacio-tiempo privilegiado, sin embargo, ese carácter pedagógico no le es exclusivo. Como dice Joseph Beuys en una de sus entrevistas, cuando se habla « (...) de estas cosas en el mercado, la escuela pasa a estar en ese momento en el mercado. Esto significa que el proceso escolar no tiene lugar sólo en la escuela, sino que comienza cuando un ser humano habla con otro de estas cosas.» Beuys, Joseph - Cada hombre un artista. Porto: 7 Nós, 2010 (p. 73).

Libélula
O la construcción de
lugares para la vida

Acaso
Hacia una pedagogía
del movimiento

PCG
El aprendizaje como
constructo social

Pinho

Celebrar la (nueva) arquitectura, disfrutar de la investigación...

Manuel Gausa, Barcelona, abril 2012

gausa@coac.net

1-Las últimas décadas han certificado la evidencia de un salto de escala espectacular en la definición de nuestros espacios de relación y convivencia, conectado con el propio incremento de la movilidad y de la comunicación a distancia, de la deslocalización de los intercambios y de la capacidad de transformación tecnológica y material de nuestro medio.

2-Hoy asistimos a un cambio de paradigmas en el pensamiento arquitectónico: de una arquitectura basada en una lógica estática estamos pasando a una arquitectura basada en una lógica dinámica, más impura, irregular y definitivamente interactiva... en interacción con un medio, un contexto, una sociedad y una cultura creativa y científica definitivamente atentos a la diversidad y la complejidad de un espacio-tiempo *informacional*.

De una arquitectura entendida como un “objeto inerte” a una arquitectura concebida como un “entorno dinámico y relacional”.

3-Una arquitectura capaz de transmitir una voluntad operativa: la de formular espacios directos, de síntesis, entre lugares, escalas, programas y solicitudes.

4-Espacios destinados a formular la interacción y el intercambio.

La pluralidad y la diversidad.

La complejidad y la mixticidad.

La transversalidad y la interactividad.

5-Hemos de repensar, desde ese nuevo tipo de lógica más abierta, flexible y relacional, cuestiones tradicionales como las de orden, forma, organización, estructura o expresión arquitectónica... y ello sin renunciar como arquitectos a nuestra primera misión... la de contribuir a crear un hábitat mejor...

6-Más allá de la habitual glosa a las “personalidades icónicas” o a los “magisterios reverenciados”, interesa una arquitectura capaz de generar “trayectorias de complicidad y enlace”. En este momento de exploración compartida la Arquitectura debe volver a ser, en efecto, una aventura cultural colectiva relacionada con las condiciones de su propio tiempo.

El oficio deja paso entonces a la investigación (y por tanto la transmisión de certezas a la construcción de criterios de acción). La idea de escuela como CENTRO (como espacio formativo central) deja paso, entonces, a la idea de escuela como LABORATORIO (entorno creativo en red).

7-La producción didáctica o la investigación científica deben ser capaces de generar entonces valor cultural. Generar no sólo conocimiento sino energía y estímulo propositivos. Ello es fundamental para reivindicar y celebrar el papel transversal de una antigua, muy antigua, *(trans)disciplina*.

Los primeros cinco puntos son discutibles; Manuel Delgado y Peter Sloterdijk, por ejemplo, achacan el cambio en los modelos arquitectónicos a una mayor voluntad de control sobre los consumidores por parte de los sistemas establecidos (véase Delgado, M: *El espacio público como ideología*). En el punto 6, no sé a qué edad dorada se refiere cuando dice “la Arquitectura debe volver a ser, en efecto, una aventura cultural colectiva relacionada con las condiciones de su propio tiempo”. Comparto plenamente el punto 7.

Los centros educativos son espacios que comunican, lugares que transmiten y fluyen información. Espacios que nos enseñan a vivir en sociedad, que estimulan nuestros sentidos, que nos ayudan a formar nuestra mente y personalidad. Los contenidos de esas informaciones no serán los únicos que nos hacen ser como somos, el propio lugar concreto -el aula, la escuela- donde ocurren los hechos, influirá en el comportamiento y el desarrollo de los hábitos y las relaciones. El escenario es importante.

Hay una bruma que quita claridad a la situación de la arquitectura actual. Parece que haya un cambio de paradigmas en nuestra disciplina que oblitere su condición anterior. Una renovación en su pedagogía, haciéndola más dinámica y relacional, daría continuidad a una “(trans)disciplina” antigua como la nuestra. Aunque repensemos la forma de enseñanza, no podemos “renunciar como arquitectos a nuestra primera misión... la de contribuir a crear un hábitat mejor...”

La investigación también ofrece la posibilidad de mirar atrás, como decía Bruno Zevi, con ojos contemporáneos. Mirar atrás se convierte en componente imprescindible de la revolución arquitectónica, del laboratorio, con el convencimiento de que la comprensión de la historia está siempre orientada a buscar el cumplimiento de las exigencias del momento actual y, por ello, no es nunca mero saber historiográfico.

Agatángelo
Notas breves sobre el
texto

Habitar
Una arquitectura
habitada

madavama
¿Cambio de paradig-
mas?

LCpérez
Mirar atrás

Cuando nos referimos al término museografía hablamos de todo recurso concebido y diseñado para conformar un espacio expositivo.

El fin último de la museografía es intervenir en el proceso comunicativo entre obra de arte y el espectador, cumpliendo con el fin interpretativo que se le presupone.

Sin embargo, en los espacios expositivos de Arte Contemporáneo estos recursos quedan muy lejos de las prácticas que se suceden alrededor.

La museografía en centros contemporáneos es prácticamente estática, en contra de las propuestas artísticas, cada vez más dinámicas y propicias para la intervención del espectador, que deja de definirse como tal y se convierte en usuario.

Las *instituciones* de Arte Contemporáneo, normalmente suplen esta ruptura con el público a través de las propuestas de los departamentos didácticos, elaboradas una vez resuelto el diseño del discurso expositivo, sin que suela existir relación entre ambos procesos.

Las pedagogías museísticas que han ido evolucionando en los últimos años intentan crear *contextos* para la participación y la *emoción*.

Aprender en el museo debe ser entonces, un camino para la *experimentación* y el *descubrimiento*, una plataforma para la creación de significados compartidos.¹

La actitud participativa que domina las tendencias educativas está estrechamente vinculada al cambio de rol percibido en el visitante actual de centros de arte, influido por las nuevas tendencias comunicativas sociales basadas en la interacción 2.0.

Sin embargo, a pesar de concebir el museo como un lugar público, abierto a interpretaciones y críticas, la mayoría de visitantes aún no ha encontrado su sitio.²

El anterior espectador-receptor, requiere ahora más actuación y *diálogo* por parte del emisor, que en este caso es la obra de arte.

Las actuaciones pedagógicas que tratan de acercar al visitante a la obra de arte, no suelen tener en cuenta los aspectos museográficos, pudiendo resultar un apoyo indiscutible a la hora de interpretar lo que la obra dice.

La evolución de la educación en los contextos expositivos debería ir acompañada de un replanteamiento de la museografía didáctica, concebida para completar el proceso de traducción.

Supondría por tanto, una transfiguración del Espacio Expositivo de Arte Contemporáneo, a partir de la redefinición tanto de los procesos como de los actores participantes, teniendo como objetivo la creación de espacios para la intervención.

1. Roser Calaf, Olaia Fontal, Rosa Eva Valle (Coord.). 2007. Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad. Ediciones Trea.

2. Jesús Pedro Lorente (Direc.) y David Almazán (Coord.). 2003. Museología crítica y Arte Contemporáneo. Prensas Universitarias de Zaragoza.

El visitante del museo analógico ha mutado a un usuario interactivo. Hoy por hoy, todo pasa por la interacción (Si estás de acuerdo con la afirmación, pulsa 'uno'). Recuerdo a propósito las palabras de un ingeniero experto en dispositivos interactivos museográficos: 'instalamos una dinámica procesual espectacular, menudo pastón, pero sólo cuando pusieron una persona que indicaba al visitante por dónde debía circular, los sensores empezaron a hacer su trabajo'.

La museografía también tiene sus pedagogías invisibles, nos comunica y enseña sin que nos demos cuenta. Sería entonces muy conveniente analizarlas cuando diseñamos las acciones educativas, lo que no sé, es si deberían ir encaminadas a la interpretación o traducción de las obras de arte. Tal vez el paradigma sea la construcción de un significado propio que potencie un aprendizaje que vaya más allá de la propia obra de arte.

Una de las razones por las cuales la museografía a veces no consigue conectar con el espectador ni favorecer la creación de conocimiento propio en los museos es que estos se construyen sin tener en cuenta las pedagogías invisibles. En muchos casos, los recursos arquitectónicos, la decoración, el uniforme de los bedeles y todo aquello que configura el discurso implícito de la institución, crea situaciones de desarraigo en el visitante que se siente excluido por el relato del museo. Construir la arquitectura y la museografía organizando las pedagogías invisibles desde la perspectiva del espectador, supondría un cambio en la concepción de lo museográfico de macro a micro narrativa.

La museografía crítica se establece como nuevo paradigma de la contextualización del patrimonio artístico a partir del último tercio del siglo XX. Desafortunadamente, el énfasis que este modelo realiza en la multidireccionalidad de las interacciones entre público, patrimonio y arquitectura, no ha sido entendido aún por la mayoría de las instituciones. La pedagogía crítica se integra, pues, como herramienta que introduce la polisemia en el marco del museo. Se enarbola, hoy, como una de las líneas de acción más prometedoras de las instituciones encargadas de mediar entre la comunidad y el patrimonio.

Roig
Usuario vs. espectador

Libélula
¿Pedagogías invisibles de la Museografía?

Acaso
La museografía como microrrelato

PCG
La pedagogía y lo multidimensional

Indisciplinar la Geometría: El saber geométrico y la geometría como saber

Ricardo Manuel Lopes de Pinho, Porto, febrero 2012

ricardomlpinho@gmail.com

El título del presente texto revela cierta aversión e insubordinación en relación a la geometría, que a lo largo del tiempo se adoctrinó y tradujo como saber disciplinar; pretende ser, sobre todo, una reflexión sobre la expropiación del significado al que el saber geométrico fue abocado, sirviendo como mero instrumento que otorga concesiones y representaciones sociales.

(...)

Por consiguiente, el subtítulo denuncia las áreas donde se han concentrado mis conjeturas; encuadradas en los espacios que existen o pueden existir fuera de lo que considero la **geometría como saber** (es decir, la geometría en cuanto a saber disciplinar), está visto que a través de ésta el saber de carácter geométrico ha sido representado y distribuido en las escuelas de forma transfigurada y segmentada. De tal modo conviene ir idealizando lo que se puede entender y está subyacente a la concesión de: el saber geométrico; en el cual se agrupan todo tipo de experiencias de esta naturaleza que puedan ocurrir en el curso de nuestras vidas. Así, admitiendo que todo cuanto nos rodea reproduce o traduce principios geométricos, nos lleva a pensar que a lo largo de nuestra existencia como especie fuimos teniendo consciencia de ello; lo que quiere decir que, todo individuo posee, en un momento dado (al mismo tiempo que lo va construyendo) un saber geométrico.

AGUILAR, Leonildo Teixeira de – Alguns Conceitos Geométricos. Lisboa: SPB Editores, 2000.

BENSABAT, Fernando – “Afiml, quem é que come criancinhas ao pequeno-almoço?”, in Boletim da APROGED nº 1, 1996 (pp. 12-14).

FLORES, Cláudia – Olhar, Saber, Representar: Sobre a representação em perspectiva. São Paulo: Musa Editora, 2007.

Hacer áreas de estudio estancas nos lleva a descontextualizarlas del mundo real, a eliminarles su flexibilidad y vaciarlas de sentido. Cuando hablamos de geometría en lo primero que pensamos es en cuadrados, círculos, ángulos, rectas, etc. Es magia matemática encontrar similitudes entre esas formas y las flores, las galaxias, los peces, las conchas de mar, los insectos, el cuerpo humano... Sigamos descubriendo la geometría.

Se presenta ante nosotros la oportunidad de cambiar el mundo, cambiando la visión que tenemos de él.
Si el saber geométrico va más allá de construir figuras con escuadra y compás, ¿por qué seguimos ignorando la percepción y la experimentación?

Salgamos fuera, veamos el horizonte, circunferencia dentro de la que habitamos y que la razón nos dice que es una esfera. Sintamos en nuestro cuerpo para sentir perpendicularidad y simetría.

A mí también me gusta la insubordinación, pero no olvidemos que el pensamiento geométrico desde su inicio clásico, hasta Spinoza, o Descartes, representa el punto de mirada contrario a lo de la religión, de la superstición, de la ignorancia promovida por la fe. Y por eso sí, claro que sí, necesitamos de un nuevo modelo de mundo, un nuevo paradigma geométrico, de una nueva visión tridimensional que nos ayuda a comprender la complejidad del mundo.

Boullée o Lissitzky; franceses, en los años del iluminismo, o rusos, en los años veinte, son muestra de la ‘arquitectura bajo el hechizo de la geometría pura’, segunda determinación de *La revolución del arte moderno*. Lo que fue ejemplo de ‘saber geométrico’ para Hans Sedlmayr, es para nosotros un ejemplo de la ‘geometría como saber’. Unos experimentan, otros disciplinan; dos caras de una misma moneda.

Comunicar, qué aventura

Arianna Saroli, Roma, abril 2012

arianna.saroli@fastwebnet.it

Comentarios

La comunicación juega un papel decisivo en nuestra sociedad formada por personas ocupadas servilmente, que no piensan, que necesitan distracción, diversión y que alguien les señale un camino a seguir, una carismática guía... y los medios de comunicación conocen el poder del papel que juegan; saben que las palabras pueden ser mensajeras de libertad, así como puede esclavizar y homologar aquellos que no las saben gestionar e interpretar de la manera correcta, con el fin de generar una descodificación aberrante.

Las palabras, así como todo el engorroso sistema de medios de comunicación, información y entretenimiento, metafóricamente hablando, se pueden comparar al agua: un elemento vital, purificador y esencial pero al mismo tiempo una fuerza destructiva y disruptiva capaz incluso de matar. Y quien administra este gran poder, quiere custodirlo celosamente y no quiere que otros elegidos entren a formar parte de la casta, tanto que Vespa, en un episodio de Porta a Porta, llega a invitar a los estudiantes de instituto a no matricularse a la facultad de Ciencias de la Comunicación.

1984 Orwell nos había avisado... Décadas después, Pasolini aclaró los detalles acerca de cómo iba a pasar. Nada, a pesar de todo, no fuimos capaces de comprender que hay un hilo muy delgado que se pone entre información y propaganda.

Los telediarios, los programas de entretenimiento y “despreocupados” disfrazados de servicios de información. La verdad no tiene nada que ver con el espectáculo y la propaganda política. Como Orwell afirmó: “la verdadera libertad de prensa es decirle a la gente lo que la gente no quiere escuchar. En tiempos de engaños universales decir la verdad es un acto revolucionario”.

Analizar una noticia en el detalle es la única arma contra el poder persuasivo de la “trivial” caja de color.

Pero cada uno está tan ocupado en mirar su propio jardín tanto que el sistema consigue “sistemáticamente” engañar con un monopolio de información orientada al pensamiento único. *Veline*, *Quiz*, ficción, realidad y *talk shows* son diseñados, realizados y transmitidos a fin de distraer al público de una realidad vergonzosa y mucho más compleja que lo que aparece en esta forma.

La sociedad de la información de Castells se pliega ante una galopante comunicación interactiva con los medios. El ciudadano presume elegir. La industria de las TIC amolda su modelo de negocio a las comunidades de usuarios. Internet o la TV por cable son sólo síntomas de una sociedad que debate la accesibilidad a la tecnología de sus *Smart Cities* entre una *ubicuidad* inaccesible al ciudadano y la presencia *hackeable*.

Es interesante esa metáfora sobre el agua, los mismos elementos de comunicación de masas pueden servir para liberar o para alienar. “Los artistas mienten para decir la verdad mientras que los políticos mienten para ocultarla”.

Esa maravillosa frase de “V de Vendetta” es un ejemplo más de cómo los artistas podemos utilizar los medios de comunicación de masas para concienciar y repartir el poder.

Una de las tareas urgentes de la pedagogía del siglo XXI es incorporar la cultura visual como un contenido habitual en todos los periodos educativos, tanto formales como no formales, así como procesos de análisis que deconstruyan los productos que desde las industrias de la publicidad y del entretenimiento performan la realidad. Sólo enseñando a descubrir los discursos ocultos que nos transmiten multitud de imágenes desde los medios de comunicación y que, además de vendernos zapatillas o cremas, nos venden ideales con respecto al género, la raza o la clase social, seremos capaces de detectar los procedimientos del terrorismo visual y desactivarlo.

La herencia de Pier Paolo Pasolini en la cultura contemporánea se vuelve actual, después de un largo tiempo desde su homicidio; La del poeta, es una herencia preciosa hoy que los medios de comunicación se han convertido de manera absoluta en medios de distracción de masas. Comunicación, sí claro, pero para comunicar qué? Esa me parece la cuestión si la ponemos en relación con una visión pedagógica.

Roig
La ubicuidad
tecnológica y el hacker

Luxs
El uso de los medios

Acaso
La educación como sistema de desactivación del terrorismo visual

nicobraga
Herencia pasoliniana

El legado histórico en los estudiantes del siglo XXI

Lucía C. Pérez Moreno, Zaragoza, abril 2012

lcperez@unizar.es

Los actuales cambios en los estudios universitarios han supuesto una reorganización de los planes de estudio de Arquitectura en la mayoría de las Escuelas de España. Probablemente, el más significativo se fundamenta en la apuesta por una enseñanza que potencia el oficio de la arquitectura con el fin de acercar vida académica a vida profesional. Este hecho se manifiesta en la especialización canalizada en las diferentes líneas de intensificación y másters del actual Plan de Bolonia. Una opción que conlleva un detrimento del ideal entendimiento humanístico de la disciplina arquitectónica.

A esta realidad podemos sumarle el escaso interés que gran parte de los estudiantes muestran hacia el legado histórico al no encontrar una relación directa con el ámbito profesional. Conviene mencionar que proyectos magistrales como la Iglesia en Marco de Canavezes de Álvaro Siza (Portugal, 1990-1996) o la catedral de Los Ángeles de Rafael Moneo (EE.UU., 1996-2000) tienen su origen proyectual en un estudio pormenorizado de la evolución de la tipología de *ecclesia* y en el conflicto entre planta longitudinal y planta central heredado del Renacimiento. Realizaciones, escritos e interpretaciones históricas han sido herramienta esencial del proyecto arquitectónico durante siglos. Sin embargo, en conversaciones con estudiantes se constata el interés extremo de éstos por lo coetáneo. La actual diversidad de revistas, webs, blogs o redes sociales pone de manifiesto que el presente inmediato es lo que genera mayor motivación y estimula el diálogo entre compañeros.

Si el oficio se desliga del conocimiento del pasado y si el legado arquitectónico no incita al conocimiento, ¿sigue siendo la historia una herramienta de trabajo para el proyecto contemporáneo? La actual 'crisis' evoca otros momentos, o 'cambios de paisaje', en los que se nos decía que mirar al pasado era la única manera de orientarse en el futuro. Sería necesario recordar a estudiantes del siglo XXI -abrumados por una tecnología en constante cambio, informaciones caducas y sufridores de una falta de tiempo para aprender a 'ver la arquitectura'- que entre legado histórico y metodología proyectual existe una estrecha relación capaz de adaptarse a las necesidades de una sociedad en constante cambio.

Alternativa 1: sistemas integrados de aprendizaje, en los que la comunidad docente trabaje en sintonía compartiendo transversalmente los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento. Alternativa 2: profesores que dominen perfectamente los contenidos de todas las asignaturas para poder razonar con el alumno las conexiones entre unas y otras. Alternativa 3: alumnos avisados capaces de aprovechar por su cuenta en la clase de proyectos lo aprendido en la de historia. Predicción: todo al 3, pero con los ojos apretados y los dedos cruzados...

En el campo de una tan compleja *transdisciplina* "científico-técnico-creativa" como la arquitectura la crisis de la enseñanza como transmisión de un "oficio" (manera de hacer) y su transformación en un proceso compartido de investigación (modo de conocer) alude a un cambio de lógica procesal y no sólo formal, dispositiva y no compositiva. El estudio de la historia como *paisaje informacional* resulta tan importante como el reconocimiento de la propia realidad.

Las escuelas de arquitectura compiten cada vez más por su capacidad de presentar las propuestas más *originales*. La plataforma de investigación libre y autónoma que la universidad debería ofrecer se desliga de la relación entre pasado y futuro.

Se expone aquí la necesidad de restablecer la continuidad en el tiempo, planteando la enseñanza de la arquitectura en su dimensión institucional e histórica, sin invalidar análisis sociales o formales.

Como profesora desde hace muchos años puedo testimoniar sobre el fracaso del Plan Bolonia, un plan hipócrita, mentiroso, una idea tonta que pone cada escuela al servicio de un mundo empresarial demasiado pobre culturalmente, y demasiado pobre también económicamente, cómo va a demostrar la actualidad de la crisis global que sufrimos. Recuperar pasión en la pedagogía, salir del propio ámbito disciplinar, cruzar experiencias, auto-construir la formación, me parece una vía de salida posible.

Agatàngelo
Tres alternativas
fantásticas

Magana
Del oficio a la investi-
gación

madavama
Enseñanza y autono-
mía

nicobraga
Plan Bolonia

