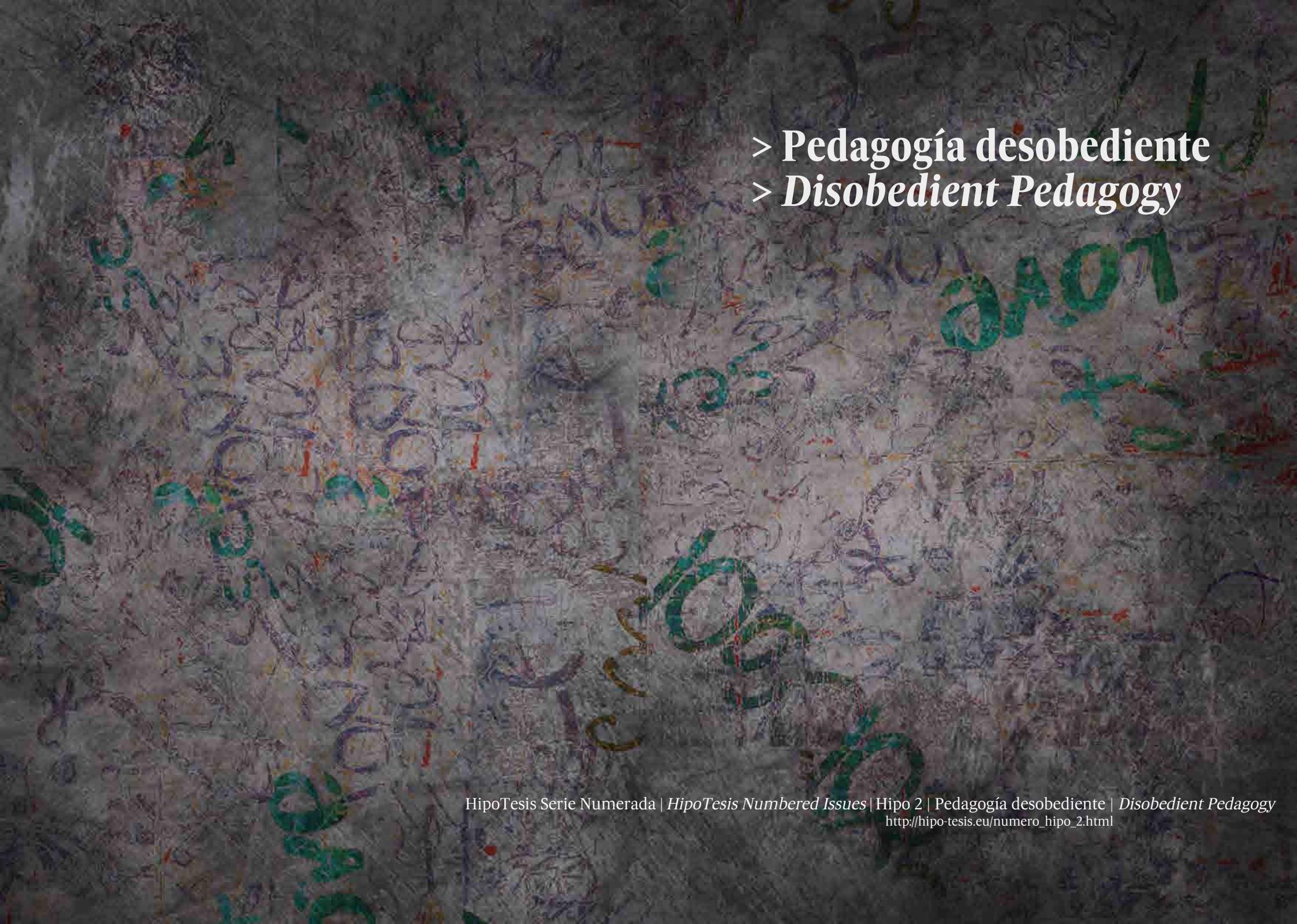


- 
- > **Pedagogía desobediente**
 - > *Disobedient Pedagogy*

**Revista digital científica sobre investigación en
Arquitectura y Humanidades | *Online Scientific Journal
about Research in Architecture and Humanities***

Publicación Anual | *Annual Publication*

Madrid, noviembre 2014 | *November 2014*

Título | *Title*

HipoTesis Serie Numerada

HipoTesis Numbered Issues

Número | *Issue*

Hipo 2 “Pedagogía desobediente”

Hipo 2 “Disobedient Pedagogy”

e-ISSN: 2340-5147

Contacto Editorial | *Editorial Office*

Revista “HipoTesis”

Lugar de edición | *Edited in:* Madrid

Plataforma HipoTesis | *HipoTesis Platform*

www.hipo-tesis.eu

hipo@hipo-tesis.eu



Esta publicación posee el sello “T”



Hipo-Tesis Serie Numerada; Hipo 2 “Disobedient Pedagogy” se publica bajo licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0).

Los permisos de las imágenes utilizadas en este número han sido obtenidos por los propios autores de los artículos. La imagen de portada es propiedad de los editores de la revista | *The rights of the images shown here have been granted to us by the authors. Artwork on the cover belongs to the editors of the magazine*



**Serie Numerada |
*Numbered Issues***

Directores responsables Hipo 2 | *Directors in charge Hipo 2*

Francisco A. García Triviño, Fernando Nieto Fernández y Katerina Psegiannaki

**Directores-Editores HipoTesis Serie Numerada | *Directors-Editors HipoTesis
Numbered Issues***

Francisco A. García Triviño, Fernando Nieto Fernández y Katerina Psegiannaki

Comité Científico | *Advisory Board*

Manuel Gausa Navarro. Profesor Titular de Proyectos y Composición en el Departamento di Progettazione e Costruzione Dell’Architettura (DIPARC). Facoltà di Architettura. Università degli Studi di Genova (UDS)

Juan Herreros Guerra. Catedrático en el Departamento de Proyectos Arquitectónicos (DPA). Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM). Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Xavier Monteys Roig. Catedrático en el Departamento de Proyectos Arquitectónicos (PA). Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (ETSAB). Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)

Federico Soriano Peláez. Profesor Titular en el Departamento de Proyectos Arquitectónicos (DPA). Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM). Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Consejo Editorial | *Editorial Board*

Jacobo García-Germán Vázquez. Profesor Asociado en el Departamento de Proyectos Arquitectónicos (DPA). Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM). Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Juliana Torres de Miranda. Profesora Adjunta en el Departamento de Proyetos (PRJ). Escola de Arqitutura. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Pedro Urzáiz González. Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Proyectos Arquitectónicos (DPA). Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM). Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Dirección de Arte | *Art and Design Direction*

Katerina Psegiannaki y Francisco A. García Triviño

Cubierta | *Cover*

Francisco A. García Triviño

Revisor de español | *Spanish Revision*

Fernando Nieto Fernández

Revisor de inglés | *English Revision*

Jaris Briongos Auzmendi

Índice | *Index*

Títulos <i>Titles</i>	Autores <i>Authors</i>	Páginas <i>Pages</i>
Presentación <i>Introduction</i>	HipoTesis	p. 3
Aprender a desobedecer <i>Learning to Disobey</i> Recepción: 14-12-2013, Aceptación: 22-10-2014	Pedro Bustamante Aguilar	pp. 4-15
La pedagogía del criterio desobediente <i>Pedagogy of Disobedient Criteria</i> Recepción: 10-12-2013, Aceptación: 15-10-2014	Beatriz Amann Vargas Nicolás Maruri González de Mendoza Antonio Miranda Regojo-Borges	pp. 16-23
Escuelas (alternativas) de arquitectura. ¿Modelos (alternativos) de oposición? <i>(Alternative) Schools of Architecture. (Alternative) Models of Opposition?</i> Recepción: 26-01-2014, Aceptación: 14-10-2014	Enrique Nieto Fernández	pp. 24-31
Cuestionar como mecanismo de desplazamiento <i>Questioning as Displacement Mechanism</i> Recepción: 14-12-2013, Aceptación: 20-10-2014	Irma Arribas Pérez	pp. 32-43
Specul-actions: Preparatory Workshop in Strategic Actions Related to Project <i>Especulaciones: taller propedéutico de acciones estratégicas vinculadas al proyectar</i> Recepción: 10-12-2013, Aceptación: 25-10-2014	Atxu Amann Alcocer Gonzalo Pardo Díaz	pp. 44-51

Presentación

¿Cómo la desobediencia civil e institucional, la rebeldía social y política y la radicalidad conceptual y productiva pueden conectarse con la teoría y la praxis pedagógica en los ámbitos disciplinares del arte y la arquitectura?
¿O cómo distintos movimientos de desobediencia, rebeldía y radicalidad en arte y arquitectura pueden ser territorios de exploración para la pedagogía artística y arquitectónica?

Nuestra meta ha sido mostrar un caldo de cultivo de prácticas pedagógicas que promueven acciones sociales, formativas, creativas y críticas, capaces de rebelarse, desobedecer y radicalizar lo hasta ahora conocido desarrollándose dentro de la Universidad, fuera de ella, o en unos límites confusos.

“Dentro de la Universidad” es un concepto nítido, “fuera” hace referencia a proyectos o propuestas realizadas por colectivos o equipos de cualquier índole que se agrupan temporalmente en cualquier ámbito, en torno a una acción con un fin común produciendo un potencial formativo imprevisible.

Más difícil es delimitar el concepto de “límite”, donde se ubican las prácticas pedagógicas realizadas por personas con cualquier tipo de vinculación laboral, investigadora, docente o formativa con la Universidad, que desean, pueden y deben tener la posibilidad de formar parte de procesos de innovación docente en ella.

¿Cómo la pedagogía puede volverse marginal, periférica, radical, desobediente, rebelde, radical, anárquica, nómada, micro-revolucionaria, espontánea, autónoma, vivaz y a la vez dejar el espacio y el tiempo necesario para el papel futuro de los jóvenes en su entorno cultural, político, arquitectónico y artístico? ¿Cómo el dentro, el fuera y el límite universitario pueden convertirse en “vasos comunicantes” de este tipo de experiencias radicales que “distorsionan” deliberadamente nuestro punto de vista habitual de la pedagogía?

Introduction

How are civil and institutional disobedience, social and political rebellion and conceptual and productive radicalism connected with the theoretical and pedagogical praxis in the disciplinary fields of art and architecture? Or, how can different movements of disobedience, rebellion and radicalism in art and architecture become exploration territories for artistic and architectural pedagogy?

Our goal has been to create a breeding ground for pedagogical practices that promotes social, educational, creative and critical actions capable of rebelling, disobeying and radicalising what to this day has been developing indoors at University, outdoors or within its confusing limits.

“Within the University” is a clear concept, “outdoors” refers to projects or proposals carried out by groups or teams of any sort that come together temporarily in any given field, around an activity aimed at a common goal producing an unpredictable training potential.

It’s harder to define the concept of “limit”, which houses pedagogic practices performed by individuals with diverse associations in employment, investigation, teaching or training at University, who pursue, can and should be granted the possibility of becoming part of innovative teaching processes within it.

How can pedagogy become marginal, peripheral, radical, disobedient, rebellious, anarchic, nomadic, micro-revolutionary, spontaneous, autonomous, lively and yet allow the necessary space and time for the future role of young people amidst their cultural, political, architectural and artistic environment? How does the indoors, the outdoors and University’s limits be transformed into “communicating vessels” of this sort of radical experiences that deliberately “distort” our common views on pedagogy?

Aprender a desobedecer

Learning to Disobey

Pedro Bustamante Aguilar pbustamante@bustamantearquitectos.com

Universidad

Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

Breve biografía

Pedro Bustamante es arquitecto (MAS-DEA) por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (ETSAM). En la actualidad desarrolla la tesis doctoral *Lo dionisiaco en la arquitectura: anomalías del paradigma apolíneo*. Ha sido profesor asistente en el Departamento de Proyectos Arquitectónicos de dicha escuela. Entre sus proyectos arquitectónicos destaca el CREA Centro de Creación de las Artes de Alcorcón (Madrid). Su obra arquitectónica y artística ha obtenido diversos premios y ha sido publicada y expuesta en numerosos lugares, entre ellos, el American Institute of Architects en Washington DC, la Columbia University en Nueva York, la Real Academia de España en Roma, el Círculo de Bellas Artes en Madrid, o la Feria Internacional de Arte Contemporáneo ARCO en Madrid. En la actualidad vive en Berlín.

Resumen

Entre realidad y saber hay siempre un vacío en el que se ejerce, en mayor o menor grado, una intencionalidad política. El saber está siempre atravesado de alguna manera por el poder, y el debate sobre la desobediencia en la educación debe ocuparse de esta tensión. Obediencia y desobediencia en el saber no deben entenderse como términos opuestos sino como momentos diferenciales o alternantes en toda progresión en el curso del saber. El poder se enmascara detrás de diversas nociones caras al saber institucional: neutralidad, objetividad, razón, método, claridad, distanciamiento, cordura. Conocer la forma en que estas categorías son utilizadas por el saber para

someterse al poder y enmascararlo es una condición fundamental para aprender a desobedecer, y para, llegado el momento, considerar que se debe desobedecer. Que ha llegado el momento del delirio, de la fiesta del saber.

Palabras clave

Desobediencia, saber, poder.

Abstract

The gap between reality and knowledge is always a space in which a political intentionality is exerted to a greater or lesser degree. Knowledge is somehow always traversed by power, and the debate on disobedience in education must address this tension. Obedience and disobedience in knowledge should not be understood as opposite terms but rather as differential or alternating moments throughout the progression in the course of learning. Power is masked behind various notions dear to institutional knowledge: neutrality, objectivity, reason, method, clarity, distancing, sanity... Knowing how these categories are used by knowledge in order to be subjected and to mask power is a fundamental condition when learning to disobey, and at a certain point, considering what one must disobey. It is time for delirium, for the festival of wisdom.

Keywords

Disobedience, knowledge, power.

Aprender a desobedecer

“El camino del exceso lleva al palacio de la sabiduría. Prudencia es un doncella rica, fea, y vieja a la que corteja Ineptitud” (Blake 1790, 99).

El poder atraviesa el saber

Entre realidad y saber hay una distancia infranqueable. El hombre intenta conocer el mundo pero éste nunca se deja aprehender por completo. Es en esta distancia irreducible donde se sitúa la intencionalidad del saber, a la que éste no puede renunciar. El saber nunca es neutro y, lo quiera o no, lo reconozca o no, siempre se ve obligado a *rellenar* ese vacío con algún tipo de intención. Nietzsche lo dijo al hablar de la Historia. Sólo sirve si es para algo, para utilizarla en el presente. Si no es letra muerta. *“La voz del pasado es siempre un oráculo. Tan sólo si eres arquitecto del futuro y conocedor del presente la comprenderás. [...] Es tiempo de reconocer que sólo el que construye el futuro tiene derecho a juzgar el pasado”* (1874, 103). No se piensa en abstracto, se piensa para algo, por algo. Deleuze dice *“se escribe para el pueblo”* (1996, “A”), por el pueblo, en lugar del pueblo. O lo dice de otra manera al hablar de los “personajes conceptuales”, una especie de personajes literarios, implícitos al “crear” filosofía (1991, 79-104). Hablar de realidad y de saber —de un saber con respecto esa realidad— es en el fondo hacerlo de naturaleza y de artificio, entre los que, análogamente, hay una distancia infranqueable atravesada por una motivación. Es importante poner en relación la dialéctica entre realidad y saber con la de naturaleza y artificio, porque la primera remite en última instancia a la segunda. Porque la intencionalidad del saber es, obviamente, desde que el hombre es hombre, el dominio de la naturaleza, el *dominio* de unos hombres sobre otros (Horkheimer y Adorno 1944, 59-95). La intencionalidad que tensa, se quiera o no, se reconozca o no, la relación entre naturaleza y artificio,

entre realidad y saber, es por lo tanto de orden político, de ejercicio del poder. El *saber* está siempre atravesado de alguna manera por el poder. Nunca es neutro, objetivo, distanciado, ni siquiera universal; siempre es, en mayor o menor medida, subjetivo, intencionado, parcial, de parte. Hoy que precisamente queda ya tan poca política en los *parlamentos* tiene más sentido si cabe hablar de la dimensión política del saber.

La naturaleza, o la realidad, de que hablábamos, no pueden ser completamente aprehendidas por el saber humano. Todo lo que el saber pueda decir sobre ellas no deja de ser una construcción artificial, intencionada. En su esfuerzo por conocer la naturaleza, por poder sobre ella, el saber la va haciendo cada vez más artificial. Nunca puede *abarcarla* del todo. El saber oficial pretende hacernos creer que la naturaleza responde a unas leyes *descubiertas* por la ciencia, pretende ocultar que este modelo legalista no es más que una transposición al saber de una forma de *poder*, de una forma de *dominación*. Esta dimensión política de la ciencia, y antes que política, teológica, es decir, de *dominación* de la fuerza divina sobre la naturaleza inerte, es particularmente evidente en los *Principia* de Newton (1687, 617-621). Pero la naturaleza siempre es más compleja e inaprehensible que cualquier estrategia de poder o de saber humano, y si acaso el hombre es capaz de dominar algo de ella sólo es para reducirla a un *objeto* muerto.

“Dondequiera que las energías intelectuales se hallen concentradas intencionalmente sobre lo externo, por tanto dondequiera que se trate de perseguir, constatar, aprehender, es decir, de aquellas funciones que se han espiritualizado, desde la primitiva satisfacción del animal hasta los métodos científicos para el dominio de la naturaleza, se tiende a prescindir, en la esquematización, del proceso subjetivo, y el sistema es afirmado como la cosa misma. El pensamiento objetivante implica, como el pensamiento enfermo, la arbitrariedad de un fin subjetivo ajeno a la cosa, olvida a ésta y le inflige desde entonces la violencia que más tarde deberá padecer en la práctica” (Horkheimer y Adorno 1944, 236).

La objetividad que el saber pretende es por lo tanto una parte muy limitada de la realidad, sólo aquella que se deja dominar. Excluye toda una serie de dimensiones de la realidad inmensurables. Esa supuesta objetividad no es, por lo tanto, más que una máscara que esconde una verdadera subjetividad, por más que ésta sea mayoritaria y dominante. Una subjetividad dominante disfrazada de objetividad que no se ha impuesto sin violencia. Que es, en su esencia, violación de la naturaleza (Horkheimer y Adorno 1944, 129-163).

La desobediencia, entre el saber y el poder

Es en este contexto en el que saber y poder se entrecruzan en el que debe situarse el debate sobre la desobediencia en la educación. Simplificando mucho podríamos partir de la siguiente distinción: la educación basada en la obediencia reconoce el papel del poder en la definición del saber, mientras que la educación desobediente reivindica una radical independencia de saber y de poder. Así, en las instituciones más vinculadas al poder —el ejército, la iglesia— la enseñanza está basada prioritariamente en la obediencia, en el dogma, en la doctrina, en la autoridad, en el formalismo; mientras que en los sectores más libres de la sociedad —el arte, el anarquismo, la locura— saber y poder son términos irreconciliables. Jacques Derrida, al hablar de una *Universidad sin condición*, ha denominado a esta independencia del saber y del poder, a esta libertad en la educación por oposición a la obediencia dogmática, “libertad incondicional”:

“Dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad. [...] la universidad... como lugar de resistencia irredenta e incluso, analógicamente, como una especie de principio de desobediencia civil, incluso de disidencia en nombre de una ley superior y de una justicia del pensamiento” (1998, 9-10 y 19).

En todo caso ambas modalidades de pedagogía, por más que puedan distinguirse con nitidez en ciertos ámbitos, no deben entenderse como dos categorías excluyentes sino como dos polos en un espectro de posibilidades. De hecho ambas deben formar parte en distinto grado en los distintos modelos, fases o circunstancias. Como hemos dicho la tendencia del mundo es a que la naturaleza y el artificio, la realidad y el saber, se vayan haciendo cada vez más indistinguibles, que el mundo se vaya convirtiendo cada vez más en algo medio natural y medio artificial. Los transgénicos o las enfermedades inventadas en laboratorio son ejemplos de ello. Cada vez tiene menos sentido distinguir entre la realidad y el saber, en la medida en que nuestra realidad está cada vez más conformada por el saber. Creer que todavía existe naturaleza es probablemente una ilusión, un mito construido por la propia cultura; de nuevo, con algún tipo de intención.

En este contexto la obediencia, a través de diversas estructuras de poder, sigue jugando un papel central en el funcionamiento de la maquinaria. Obediencia de los ciudadanos al código de la circulación, obediencia de los usuarios a sus despertadores, obediencia de los pacientes a sus médicos... Pero ¿hasta dónde? ¿Y si algunas enfermedades se hubiesen inventado para controlar a la población? ¿Y si el estado de excepción que viene fuese el estado de excepción médica? Lo que trato de mostrar es hasta qué punto hoy el saber está constituido de poder. Nos dicen que el Ébola es una enfermedad y nos lo creemos. Porque nos lo dicen expertos. Por eso es tan importante hoy, llegado el caso, saber desobedecer.

Pero como decíamos obediencia y desobediencia no deben ser entendidos como opuestos, sino más bien como polos en los extremos de una gradación. La desobediencia sólo tiene sentido después de una larga obediencia. Los más insignes desobedientes, los más rebeldes, fueron aquellos que supieron a qué debían desobedecer, por qué desobedecían. Fueron obedientes que *supieron* desobedecer *en un momento dado*. Que aguantaron mucho tiempo antes de saber que *debían* desobedecer, que su responsabilidad, bajo determinadas circunstancias, era desobedecer. “¿Qué es un hombre rebelde? Un hombre

que dice no”. [...] ¿Cuál es el contenido de este “no”? Significa, por ejemplo, “las cosas han durado demasiado”, “hasta aquí bueno, más allá no”, “vais demasiado lejos”, y también, “hay un límite que no franquearéis”. (Camus 1951, 21). John Rawls lo plantea de manera similar como un conflicto de deberes (1971, 331). El desobediente apela a una responsabilidad, a su deber. Manning, Assange, Snowden, Silva...

Es evidente entonces que la desobediencia en educación, como la *desobediencia civil* a la que remite, es una forma de cuestionamiento del poder. Foucault ha sido uno de los pensadores que mejor ha mostrado cómo en el mundo contemporáneo el poder *encarna* el saber. La política se ejerce tanto, o más, en las aulas que en los parlamentos. No es que un profesor o un alumno tengan una u otra orientación política; es que la *política* constituye la verdadera naturaleza de la educación en todos sus aspectos, desde la definición de un determinado método hasta la forma de un pupitre. Hablar de obediencia y desobediencia en educación es por lo tanto hacerlo de política, y de la política que quizás más sentido tiene en nuestros días —“micropolítica” (Deleuze y Guattari 1980)— en que la *otra* política, la oficial, cada vez lo es menos.

La educación está por lo tanto siempre inscrita en estructuras de poder que la instrumentalizan de una manera u otra a su servicio, que tienen determinadas intenciones. El saber nunca es neutro, a pesar de lo que se pretenda *hacer creer*, a pesar de lo que se *crea*. Y es que dichas estructuras funcionan en buena medida en base a mecanismos de carácter religioso. El saber está así al servicio de alguien o de algo, de determinados grupos de poder, por más amplios o *mayoritarios* que puedan ser. O al servicio de visiones del mundo, categorías, nociones, métodos o criterios más o menos partidistas. Desobedecer pasa por lo tanto por conocer esas estructuras de poder que conforman tanto las instituciones como los discursos, y, esto es lo importante, *posicionarse* con respecto a ellas. Pasa por decidir si compartimos determinados valores, determinadas orientaciones, determinados métodos, o no, si los asumimos o los cuestionamos. Desobedecer en educación es al

fin y al cabo una forma de *activismo*, de *acción* real en el juego de fuerzas que define el poder (Deleuze 1967, 59-104.).

Como decíamos, la necesidad de desobedecer se incrementa a medida que nos encontramos en un estadio más avanzado en el curso del saber, y así, si hay un ámbito en el que la desobediencia es imprescindible, es en el de la investigación. ¿Cómo no iba a ser obligado para un investigador desobedecer si su cometido es *crear* conocimiento? ¿Cómo no va a ser necesario desobedecer, ahora que cada vez es mayor la dependencia de la investigación del capital? De hecho, que una investigación entre en contradicción con los principios de una institución es un signo de que dicha investigación puede aportar algo que contribuya a modificar el estado de cosas dominante, de que podría aportar, no sólo un conocimiento muerto, como la mayoría de las investigaciones académicas hacen, sino *actuar* en la propia realidad, en la realidad viva y no en la letra muerta. Y aunque el objetivo central es *actuar* sobre el conocimiento, en este caso esto no puede hacerse sin hacerlo al mismo tiempo sobre las instituciones que dicen estar a su servicio. En otras palabras, desobedecer es también hacerlo a las estructuras académicas e institucionales, a los protocolos, a los formatos, a los formalismos, a las parafernalias.

A desobedecer no se enseña, se aprende

De hecho la distinción teórica de la que hemos partido entre educación obediente y educación desobediente, entre adoctrinamiento y verdadera enseñanza, nos sirve para identificar el poder que atraviesa una determinada institución o modalidad educativa. Decía Chomsky que el poder sólo se puede conocer confrontándolo. Cuanto más poder *recorre* una estructura educativa, más obediencia, más peso de la autoridad, más adoctrinamiento; cuanta más libertad, más *verdadera* enseñanza. Esto parece una perogrullada pero es el quid de la cuestión. Cuanto más se nos *obligue* a saber, cuanto más se pretenda imponer un saber, más debe desconfiarse de él, más poder no declarado enmascara ese saber. El poder casi siempre se enmascara, porque no quiere que se sepa que lo que lo constituye es violencia (Benjamin 1921).

Y entre otras máscaras, una de sus favoritas es el saber. Sobre todo en la religión, la violencia más sublimada.

Aquí esta la clave para entender que *el verdadero saber no se enseña sino que se aprende*. El verdadero maestro no tiene nada que enseñar. Jacotot, *El maestro ignorante*, lo decía claramente: “*Es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles.*” (Rancière 1987, 24). Así, como criterio general, podemos decir que, una vez identificadas dichas estructuras de poder, a menudo a través de las formas en que se ejerce, y una vez que uno se ha posicionado con respecto a ellas, entonces, cuando toca, se *debe* desobedecer. El problema es que, como decíamos, este poder se enmascara detrás de otras muchas nociones, hasta el punto de que puede pasar inadvertido. El dogmatismo se disfraza de *verdad, método, rigor, razón, objetividad, distanciamiento, disciplina, ritual*. Aprender a desobedecer pasa por conocer hasta qué punto dichas nociones pueden ser utilizadas interesadamente como coartadas al servicio de estructuras de poder, como máscaras que esconden intereses menos nobles.

Debemos aclarar que cuando hablamos de desobedecer no nos estamos refiriendo únicamente a la relación profesor-alumno. Hemos hablado de que la educación se inscribe en estructuras de poder y de que obedecer o desobedecer suponen un posicionamiento *activo* o *reactivo* con respecto a las mismas (Deleuze 1967, 59-104). Pueden obedecer o desobecer tanto un profesor como un alumno, en distinto grado o en distinto nivel, porque desobedecer implica en todo caso hacerlo a la estructura de poder, cuestionarla, denunciar cuánto poder atraviesa un determinado saber. Aprender a desobedecer implica conocer hasta qué punto un saber se *somete* a un poder. Si, en el caso límite del adoctrinamiento, el saber se supedita por completo al poder, por el contrario, en el extremo de la libertad del saber, la estructura de poder debe estar ausente por completo. Todo esto puede aplicarse particularmente a su expresión más inmediata, la relación profesor-alumno. El profesor que enseña verdaderamente es, por definición, el que nos enseña a desobedecer, o mejor, el que nos permite que

aprendamos a desobedecer. Sólo así se enseña, sólo así el alumno aprende lo que en un momento determinado le *obligará* a desobedecer. Después de todo la mejor garantía de que un alumno no se vea obligado a desobedecer, de que posponga indefinidamente su eventual desobediencia, es que su maestro no le obligue a obedecer. Así de simple es.

Un saber desobediente no sólo denuncia cuándo el saber oficial está *demasiado tomado* por el poder, sino que insiste en que la constitución esencial del saber es anárquica, que éste debería operar más allá y más acá del poder. Así es como entienden Deleuze y Guattari las “ciencias menores” (o “ambulantes” o “nómadas”) y lo que las distingue de las “mayores”:

“Lo que sí se pone de manifiesto en la rivalidad entre los dos modelos es que en las ciencias ambulantes o nómadas la ciencia no está destinada a tomar un poder, ni siquiera un desarrollo autónomo. Carecen de medios para ello... [...] Cualquiera que sea su sutileza, su rigor, el “conocimiento aproximativo” sigue estando sometido a evaluaciones sensibles y sensitivas que hacen que plantee más problemas de los que puede resolver: lo problemático sigue siendo su único modelo” (1980, 103-112 y 378-379).

Otra cosa distinta es que el poder interprete esta actitud del saber radical como una amenaza para su hegemonía. Hasta qué punto una estructura educativa sea capaz de asumir las desobediencias es también un índice de su legitimidad, de su madurez democrática (Habermas 1985, 51-71). Eso falta hoy por desgracia en nuestros ámbitos supuestamente más “democráticos”.

Por lo tanto desobedecer al poder no es sólo rechazar nuestra obligación a obedecer sino también abstenerse de obligar a otros a que nos obedezcan. *Saber* no ejercer un poder. Algo que como veremos está implícito en la serie de desobediencias que vamos a proponer. Desobedecer la *objetividad*, el *método*, la *neutralidad*, la *verdad* deben entenderse en sentido estructural, es decir en ambos sentidos, en el de desobedecer y en el de enseñar a desobedecer, es decir en el de permitir que otros desobedezcan, que aprendan

a desobedecer. O, en otras palabras, apelar a su responsabilidad. Esto tiene la mayor importancia en un momento en el que el sistema se está volviendo cada más delirante y exige la obediencia ciega, en un momento en el que cada vez más profesionales son despedidos por hacer bien su trabajo. Lo estamos viendo cada día en un ámbito tan prostituido como el periodismo. En este contexto, cada vez más, nuestra responsabilidad *debe* ser desobedecer. Casi podría decirse que lo más importante que está *ocurriendo* hoy en el mundo está en el ámbito de la desobediencia.

Esta disolución de la estructura profesor-alumno pone de manifiesto que, de hecho, desobedecer es desobjetivarse, ponerse en el lugar del otro. Ese posicionamiento político al que nos hemos referido, necesario para saber desobedecer, tiene que ver con esta desobjetivación consustancial al verdadero saber. La cuestión es ¿estamos inmersos en la estructura de poder, en una determinada *posición* en la jerarquía, sometidos a determinadas fuerzas de poder, o, como parece que correspondería a una verdadera neutralidad e independencia del saber, estamos más allá, por encima, o por debajo, de dicha estructura de poder? O mejor, siendo más realistas, puesto que nunca es posible renunciar del todo a formar parte de esa estructura, ¿sabemos abstraernos de nuestras condiciones personales concretas en la jerarquía de poder, para ponernos en un lugar incluso más incómodo? ¿Sabemos renunciar a nuestros privilegios para denunciar los que les han sido arrebatados a otros? *¿Estamos en nuestro sitio* —esta expresión tan rancia, tan militar—, o por el contrario, estamos del lado de los sometidos, de los marginados, de los “anómalos”? Esto es lo que hizo Foucault en toda su obra, por ejemplo al ponerse del lado de los “infames” (1977, 121-137). O Agamben, al querer dar testimonio de los que no pudieron hacerlo (Agamben 1999) (Didi-Huberman 2003).

Desobedecer la neutralidad

Hemos visto que el saber pretende presentarse como *neutral*, como inofensivo, pretende estar del lado del bien o en todo caso más cerca del bien que del mal. Herencia cristiana del saber occidental. Y sin embargo esta

pretendida neutralidad le sirve al saber oficial para legitimar su toma de posición junto al poder. Adorno y Horkheimer han mostrado que la razón en Occidente ha estado estrechamente vinculada con la visión del mundo burgués, que persigue en última instancia la dominación de la naturaleza y el sometimiento de unos hombres por otros de acuerdo a prioridades materiales:

“La enfermedad de la razón radica en su propio origen, en el afán del hombre de dominar la naturaleza.” (Max Horkheimer en Horkheimer y Adorno, 1944, 12) *“El saber, que es poder... La técnica es la esencia de tal saber. Éste no aspira a conceptos e imágenes, tampoco a la felicidad del conocimiento, sino al método, a la explotación del trabajo de los otros, al capital. [...] Lo que los hombres quieren aprender de la naturaleza es servirse de ella para dominarla por completo, a ella y a los hombres. [...] La Ilustración se relaciona con las cosas como el dictador con los hombres. Éste los conoce en la medida en que puede manipularlos. El hombre de la ciencia conoce las cosas en la medida en que puede hacerlas”* (60 y 64).

Como la “acumulación primitiva” (Marx 1867, 363-365) o la deuda ilegítima, la neutralidad del saber está constituida, detrás de su aparente inocuidad, por “violencia sistémica” (Zizek 2008, 19-53). Desobedecer la neutralidad significa confrontar esta “violencia sistémica”; y así, a pesar de que la no violencia es una de las características definidoras de la desobediencia (Rawls 1971, 332), esta confrontación implica un mínimo de violencia recíproca, aunque sólo sea en su apariencia, en su *pose*, un mínimo de subversividad. De hecho esta supuesta neutralidad del saber oficial responde en buena medida a la necesidad de la institución de *guardar las formas* para, de esta manera, disimular mejor dicha “violencia sistémica” subyacente. Hablamos de esa *corrección* tan peligrosa de los diplomáticos, de los abogados, de los políticos... Desobedecer esta corrección es *tocar un poco los cojones*, si se nos permite esta grosería como ejemplo concreto de desobediencia a la corrección.

Desobedecer la objetividad

Decíamos que una de las principales máscaras detrás de la que se oculta el dogmatismo es la *objetividad*, uno de los principales mitos del saber dominante. Pero no debe olvidarse que el lugar privilegiado que esta pretendida objetividad ha llegado a ocupar en el mundo occidental, particularmente protegida por los logros científicos, es inseparable de la represión por parte del poder de toda forma alternativa de saber. Y ello a pesar de que, en rigor, no hay forma de comparar *objetivamente* el valor de unas formas de saber y de otras. Son “incomensurables”. ¿Quién podría afirmar, al margen de los intereses de un grupo de poder determinado, que la ciencia burguesa es *mejor* que la magia o que la alquimia?:

“Una persona práctica, interesada por el poder sobre el universo material y convencida de que la ciencia va a suministrarle tal poder, tendrá mayor estima de la ciencia. [...] Pero para una persona espiritual, interesada en el bienestar de las almas, la ciencia podrá ser un tremendo ejercicio de futilidad...” (Feyerabend 1987, 121; cfr. 110-111).

La verdadera cuestión es ¿mejor para qué? ¿mejor para quién? La ciencia o la filosofía no son más —ni menos— que dos de las numerosas modalidades de saber, como el mito, la religión, la astrología, el tarot o la brujería; “incomensurables” desde un punto de vista objetivo. En otras palabras, no es posible decidir *objetivamente* sobre el valor de unas o de otras, de unas con relación a las otras. En última instancia, el prestigio que cada una ostenta responde a una ideología, presupone valores subjetivos. El lugar privilegiado otorgado por el hombre occidental a la ciencia remite en última instancia a una valoración subjetiva, a la preeminencia de lo práctico, del objetivo de dominar la naturaleza.

“...los argumentos en favor de la ciencia o del racionalismo occidental emplean siempre ciertos valores. Preferimos la ciencia, aceptamos sus productos, los atesoramos porque están de acuerdo con dichos valores. Ejemplos de valores que nos hacen preferir la ciencia a otras tradiciones son la eficiencia, el

dominio de la naturaleza, la comprensión de ésta en términos de ideas abstractas y de principios compuestos por ellas. Sin embargo siempre hubo y sigue habiendo valores muy distintos...” (Feyerabend 1987, 60). *“...la ciencia continúa reinando de modo soberano. Reina de modo soberano porque sus seguidores son incapaces de comprender, y están mal dispuestos a pactar con, ideologías distintas; porque tienen el poder de conseguir sus exigencias, y porque emplean este poder del mismo modo que sus antepasados emplearon su poder para imponer el Cristianismo a los pueblos que encontraban a lo largo de sus conquistas”* (Feyerabend 1975, 293-294).

Por lo tanto, si la aparente objetividad no es más que una forma dominante de subjetividad que se ha impuesto de forma violenta, desobedecer a la objetividad es denunciar el privilegio de esas categorías supuestamente objetivas y reivindicar nuestro derecho a la subjetividad, a lo minoritario. Cuestionar la objetividad significa también cuestionar la estructura académica clásica sujeto investigador-objeto investigado que *domina* en la enseñanza (Colectivo Situaciones). Deleuze y Guattari han mostrado cómo esta estructura remite a otras estructuras de poder que distinguen entre gobernantes y gobernados, intelectuales y trabajadores, forma y materia:

“La respuesta del Estado [a los compagnons] es dirigir las obras, introducir en todas las divisiones del trabajo la distinción suprema de lo intelectual y lo manual, de lo teórico y lo práctico, copiada de la diferencia “gobernantes-gobernados”. [...] La ciencia real es inseparable de un modelo “hilomórfico”... a menudo se ha mostrado cómo este esquema derivaba no tanto de la técnica o de la vida como de una sociedad dividida en gobernantes-gobernados, luego en intelectuales-manuales” (1980, 374).

Desobedecer la verdad

Junto a la objetividad, la *verdad* es otro de los mitos más sólidos de nuestra cultura educativa. *“La verdad ha sido siempre planteada como esencia, como Dios, como instancia suprema...”* (Friedrich Nietzsche, en Deleuze 1967, 134-135). Y de nuevo ¿cuánto sufrimiento ha tenido que causar la verdad para

imponerse! Y es que, de la misma manera que la objetividad no es más que una subjetividad dominante, la verdad no es otra cosa que una ficción escenificada por el poder para justificarse:

“El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier maestro es obligar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos...” (Chomsky 2012, 29).

Una ficción oficial, pero una ficción al fin y al cabo. En un mundo cada vez más complejo, cualquier intento de aprehensión de la realidad obliga a recurrir a algún tipo de mediación, de manera que el poder construye ficciones cada vez más sofisticadas que *vende* como verdades. En este contexto, desobedecer a la verdad significa denunciar estos mecanismos *escénicos* y reivindicar el derecho a confrontar estas verdades aparentes con posiciones que, no por ser minoritarias, son más ficticias que las oficiales. Desobedecer la verdad supone hacer de la ficción una forma de saber tan valiosa como las supuestas *verdades*. ¿Acaso no fueron Kafka u Orwell también historiadores, sociólogos, politólogos, profetas? Porque el tiempo oficial también es una ficción. Desobedecer la verdad es convertir en saber los *métodos* de la ficción, particularmente los de los movimientos que más subvirtieron el poder, el Dadaísmo, el Surrealismo, el Situacionismo, la Patafísica: la glosolalia, el “cadáver exquisito”, el “automatismo”, el azar, el “método paranoico-crítico”, el *collage*, el montaje, el *détournement*, la “coincidencia de los opuestos”...

Desobedecer la disciplina

De la misma manera que no es posible hablar de enseñanza sin hacerlo de las estructuras de poder que la conforman, la *partición* del saber en diferentes *disciplinas* constituye otra de las formas en que se intersecan poder y saber. De nuevo ha sido Foucault uno de los que mejor ha mostrado cómo ambos se entrelazan en las distribuciones disciplinares y en los

objetos de los que cada una de ellas se ocupa. Sin embargo, no ha habido gran pensador que no haya sido en mayor o menor grado transdisciplinar, que no haya cuestionado y reconfigurado dichas *particiones*. Desobedecer la disciplina se convierte por lo tanto en una condición básica, no sólo si se pretende comprender —porque dichas particiones persiguen, entre otras cosas, impedir que se *comprenda*—, sino, también, aportar algo. Y hablar de desobedecer la disciplina es hablar de desobedecer los sistemas, las clasificaciones, las nomenclaturas, las definiciones, las etimologías, las listas oficiales, los *prohibidos*, las censuras, los prestigios, los premios... en muchos casos, mecanismos de los que se sirve el poder para ejercerse y excluir de una manera más o menos explícita, toda forma alternativa de saber. Desobedecer es devolver un premio oficial, hacer de la devolución una obra de arte, como hizo Santiago Sierra. Un acto muy valioso: 30.000 euros.

Desobedecer el distanciamiento

Desobedecer la objetividad o la neutralidad es también desobedecer el *distanciamiento*. Un saber que se distancia de la realidad es un saber muerto. El verdadero saber requiere estar alimentándose permanentemente de realidad, de lo que no es saber, del “afuera” tal como ha sido planteado por Foucault (1966) o por Derrida:

“Esto afecta entonces al límite mismo, entre el afuera y el adentro, especialmente en la frontera de la universidad misma y, dentro de ella, de las Humanidades. [...] En las Humanidades, se piensa que no podemos ni debemos dejarnos encerrar en el adentro de las Humanidades. [...] Es en ese límite siempre divisible, es a ese límite al que le ocurre lo que ocurre. Él es el que queda afectado por ello y el que cambia. Él es el que, porque es divisible, tiene una historia. Este límite de lo imposible, del “quizá” y del “si”: ése es el lugar en donde la universidad divisible se expone a la realidad, a las fuerzas de fuera (ya sean culturales, ideológicas, políticas, económicas u otras). Ahí es donde la universidad está en el mundo que trata de pensar. En esa frontera ha de negociar pues, y organizar su resistencia. Y

asumiendo sus responsabilidades” (1998, 75-76).

Este distanciamiento funciona de hecho como coartada para aislarse de una realidad exterior incómoda o difícilmente aprehensible, para eludir el compromiso con “lo que ocurre”, para evitar todo contagio en cualquiera de los dos sentidos, para mantener artificialmente la separación y la inocuidad de lo que pasa y de lo que se piensa. En definitiva, para perpetuar los privilegios de poder adquiridos. Así, como hemos visto con Kafka u Orwell, a esta necesidad de incorporar el “afuera” en el saber ha sido más sensible la literatura o el arte que el saber más *serio*, y por eso mismo son preferentemente marginados del saber oficial. Se sigue considerando más *correcto* citar a Kant que a Leopoldo María Panero, por poner un ejemplo, en una tesis. O a las Pussy Riot. En este sentido vuelve a justificarse la desobediencia a la verdad y la legítima revalorización de la ficción como forma de aprehensión y cuestionamiento de la realidad.

Desobedecer el método

Toca ahora desobedecer el *método*. Nietzsche entendió que el método es precisamente lo que le impide a un intelectual pensar verdaderamente. “*No un método sino una paideia, una formación, una cultura*” (Deleuze 1967, 152-155). El método es otra coartada para ocultar incompetencia, pereza, falta de lucidez, para rellenar informes y solicitar financiaciones, para poder controlar, fiscalizar, registrar, censurar. Para saber qué escribir cuando no se tiene nada que decir. Para aparentar. La academia recurre al método para la comodidad y la manejabilidad, y sobre todo para impedir que se haga *algo de interés*. El método le sirve al poder para perpetuarse y ejercerse y cualquier investigación *sin método* —reconocible— se convierte en una amenaza al poder con la que éste no sabe qué hacer. Y sin embargo, no hay investigación de importancia que se base en *un método*. “*Las condiciones externas establecidas [para el científico] por los hechos de la experiencia no le permiten restringirse él demasiado en la construcción de su mundo conceptual adhiriéndose a un sistema epistemológico*” (Albert Einstein, en Feyerabend 1987, 20-22). Si acaso, varios métodos, o una constelación de métodos, o un

método que se está permanentemente transformando, o un método que se acompaña de excepciones, o un método, pero sólo al final, o... Feyerabend ha mostrado que en última instancia todos los grandes científicos fueron “anarquistas epistemológicos”:

“El mundo en que vivimos es demasiado complejo para ser comprendido por teorías que obedecen a principios (generales) epistemológicos. Y los científicos, los políticos —cualquiera que intente comprender y/o influir en el mundo—, teniendo en cuenta esta situación, violan reglas universales, abusan de los conceptos elaborados, distorsionan el conocimiento ya obtenido y desbaratan constantemente el intento de imponer una ciencia en el sentido de nuestros epistemólogos” (1987, 70).

Incluso un epistemólogo mucho menos radical que Feyerabend como Thomas Kuhn, reconoció implícitamente en su teoría de las “revoluciones científicas”, que éstas no podían producirse sin desobedecer, es decir, sin que los nuevos “paradigmas” incorporaran “anomalías” que habían sido excluidas de los “paradigmas” anteriores, precisamente por *no cumplir las reglas* (1962, 92). Una lectura atenta de su texto pone de manifiesto la importancia de las “anomalías”, es decir, de la desobediencia, en el saber. Los científicos que aportaron algo a los nuevos “paradigmas”, fueron aquellos que dijeron ¿y si desobedeciésemos esta norma, y si retomásemos aquella idea que se desechó, aquella “anomalía”...? Pero como decíamos en general para la desobediencia, no se trata de prescindir sistemáticamente de los métodos, sino de saber desobedecerlos a tiempo. Esta carencia, en el sentido estricto, de un método, incluso en la ciencia más rigurosa, esta “anarquía epistemológica” en la que Feyerabend basa toda gran teoría científica, pone en cuestión las fronteras entre las ciencias y las artes, de modo similar a como cuestionábamos antes la distinción entre verdad y ficción:

“...la ciencia en su mejor aspecto, es decir, la ciencia en cuanto es practicada por nuestros grandes científicos, es una habilidad, o un arte, pero no una

ciencia en el sentido de una empresa “racional” que obedece estándares inalterables de la razón y que usa conceptos bien definidos, estables, “objetivos” y por esto también independientes de la práctica” (1987, 32).

Así, Feyerabend propone una forma de entender la ciencia pluralista, integradora, al considerar que la investigación está integrada por un conjunto heteróclito de elementos, “*normas obtenidas de experiencias anteriores, sugerencias heurísticas, concepciones del mundo, disparates metafísicos, restos y fragmentos de teorías abandonadas... [...] ... la ciencia se encuentra mucho más cerca de las artes (y/o de las humanidades) de lo que se afirma en nuestras teorías del conocimiento favoritas*” (1975, XV-XVI; cfr. Deleuze y Guattari 1991, 15-27).

Desobedecer el rigor

Otro de los mitos del pensamiento dominante en la educación, todavía demasiado cartesiana, es el del *rigor* o la *claridad*. El pensamiento “claro y distinto”. Nos parece ver todavía a Luis XIV acompañado de su séquito, por los pasillos de Versalles, cuando escuchamos a algunos dinosaurios académicos hablar de rigor. Detrás del rigor vuelve a estar la política agazapada esperando a salir a escena. Como la objetividad o el método, este rigor persigue materializar el saber producido en una forma que pueda ser utilizada, incluso en un sentido distinto al que fue concebido, por la estructura de poder. Este rigor es central en la ciencia, la disciplina cómplice del poder por excelencia. Radioactividad y bomba atómica. Cuando no de nuevo una coartada para justificar la simpleza y la falta de complejidad y profundidad. La realidad es más compleja y más confusa que cualquier claridad teórica, y a menudo, los pocos que son capaces de acercarse a tal complejidad son *demonizados* por un sistema heredero de los prejuicios clásicos: tanto de los cristianos como de los antiguos, en definitiva del privilegio dado al orden frente al caos.

“Sin “caos”, no hay conocimiento. Sin un olvido frecuente de la razón, no hay progreso. Las ideas que hoy día constituyen la base misma de la ciencia

existen sólo porque hubo cosas tales como el prejuicio, el engaño, la pasión; porque estas cosas se opusieron a la razón; y porque se les permitió seguir su camino” (Feyerabend 1975, 6 y 106; cfr. 1989, 66-67).

Frente a este saber formal una enseñanza desobediente se parece más al aprendizaje de los niños, para los que nociones como complejidad, indefinición, proceso, transitoriedad son fundamentales (Feyerabend 1975, 245 y 253-254). Gilles Deleuze ha mostrado que no tiene sentido *definir* un concepto si no es con relación a otros, que toda nueva teoría consiste en una nueva constelación de elementos, de manera que estos no adquieren su pleno sentido hasta que el conjunto se ha formado (1991). Así, sobre todo en la enseñanza, desobedecer la claridad significa permitir ámbitos razonables de confusión, de indefinición, “periodos de respiro” imprescindibles para que algo nuevo surja. ¡Cuántos talentos ha desperdiciado la academia!

“...lo que significa que se ha de aprehender a argumentar con términos inexplicados y a usar sentencias para las que todavía no hay disponible ninguna regla de uso clara. Exactamente como un niño, que empieza usando palabras sin comprenderlas, que va añadiendo más y más fragmentos lingüísticos incomprensibles a su actividad lúdica, descubre el principio de dar sentido sólo después de haber sido activo de esta forma durante mucho tiempo —la actividad es un presupuesto necesario para la floración final del sentido—...” (Feyerabend 1975, 250; cfr. 170-175; 1989, 49).

Todos reconocemos cuando alguien *está con algo*, cuando alguien *tiene algo entre manos*, a pesar de que todavía no pueda definirlo con claridad. El pretexto de la falta de rigor, como hemos visto para otras nociones caras al saber oficial, vuelve a esgrimirse a menudo más por incompetencia de la estructura de poder o por cautela ante la capacidad de ese *saber en ciernes* de decir algo incómodo para el *establishment*, que por motivos más nobles.

El rigor castra el deseo. Y sin embargo, tanto la religión, una institución tan importante para el saber y las formas de la pedagogía, como la filosofía,

han necesitado permanentemente del impulso del deseo. Foucault nos ha hablado de ello en su *Historia de la Sexualidad* (1984). Las instituciones se apropian de esta tensión y la ritualizan, inmovilizando cualquier erotismo de signo contrario que pueda amenazarlas (Bustamante 2014a). Lo que Elias Canetti dijo de las jerarquías religiosas, de sus formas, de sus rituales, de su “lentitud” (1960, 146-150), puede aplicarse con todo sentido a las instituciones de enseñanza y particularmente a la academia. Hasta qué punto, en ámbitos más esclerotizados, las formas de este ritual pasan a convertirse en lo más importante en perjuicio de los contenidos, es un índice fundamental para valorar la oportunidad de desobedecer.

“No se puede desconocer que en el ámbito religioso hay una parecida tendencia al desplazamiento del valor psíquico, y por cierto en el mismo sentido, de suerte que poco a poco las minucias del ceremonial se convierten en lo esencial de la práctica religiosa, en detrimento de su contenido de ideas” (Freud 1907, 108-109).

Para ello, este erotismo imprescindible para el saber puede utilizarse en sentido contrario. Teniendo en cuenta la relación de rivalidad sublimada que constituye en el fondo la relación maestro-discípulo. ¿Cómo no iba a ser precisamente el erotismo, la fuente fundamental de la *transgresión* —otro nombre para la desobediencia— imprescindible para reencontrar el sentido y la unidad a constelaciones de saber obsoletas?

“La ciencia estudia cada cuestión aisladamente. Acumula trabajos especializados. Creo que el erotismo tiene para los hombres un sentido que la manera científica de proceder no puede proporcionar. [...] Lo que está en juego en el erotismo es siempre una disolución de las formas constituidas. Repito: una disolución de esas formas de vida social, regular, que fundamentan el orden discontinuo de las individualidades que somos. Pero en el erotismo... la vida discontinua no está condenada... a desaparecer: sólo es cuestionada. Debe ser perturbada, alterada al máximo. [...] Se trata de introducir, en el interior de un mundo fundado sobre la discontinuidad, toda la continuidad de la que

este mundo es capaz” (Bataille 1957, 12 y 23; cfr. 42).

En este sentido la desobediencia en la educación o en el conocimiento puede ser también interpretada como la *transgresión* del saber, la gran *fiesta* del saber que se permite *poner patas arriba* todo el orden preexistente para poder volverlo a ordenar. La fiesta sagrada que da sentido a todo lo profano. Esta es la provocación, la erótica del saber (Bataille 1957) (Caillois 1939). De hecho esta dimensión *festiva* de la desobediencia se corresponde con una de sus características definitorias en el ámbito jurídico: su publicidad, su espectacularidad, su carácter “escandaloso”. La desobediencia debe ser pública porque persigue la denuncia de injusticias de orden general, porque busca la complicidad de otros a los que tal situación también incumbe (Rawls 1971, 332; Habermas 1985, 51, 71). Y por ello recurre a una cierta teatralidad que puede entenderse como de signo opuesto a la escenificación del poder. En definitiva, la desobediencia es, también, un ritual sacrificial (Girard 1972), pero de signo contrario.

Desobedecer la cordura

Y llegamos así a la última de las desobediencias necesarias, llegado el caso: la desobediencia a la *cordura*. Foucault ha mostrado cómo la locura ha jugado un papel central en Occidente para la definición de la razón, como la línea que separa razón y sinrazón es, en buena parte, moral, social, política (1964). Quien decía lo que era locura no era un criterio independiente de conocimiento sino una sociedad definida por una moral a la que esta locura perturbaba. La desobediencia en el saber no puede entonces renunciar a la locura como límite extremo de su acción. Esa artificialidad del saber, ese estar *demasiado* constituido por poder, la locura nos lo indica de una manera especialmente elocuente. Decíamos que sólo tiene sentido la desobediencia desde el momento en que en la educación *se ha ido demasiado lejos*, desde el momento en que se ha hecho demasiado dogmática. Y es que justamente la locura funciona como un índice análogo de la armonía de una cultura, por decirlo de alguna manera (Foucault 1964, II, 55-56 y 275). La locura nos está avisando permanentemente de nuestros

excesos. El delirio sería entonces una forma, quizás la más extrema, de desobedecer. Pero aquí se trata de delirar operativamente, *como si*. Entre las locuras, la psicosis paranoica ofrece un potencial privilegiado. Nuestro proyecto *Delirious Heterotopias* (Bustamante 2014b) trata de ello. Sólo nos resta desear al lector, para la salud de nuestra educación y de nuestro saber, una responsable desobediencia, pero sólo si *debe* hacerlo.

Referencias

- >Agamben, G. 1999. *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Valencia: Pre-Textos.
- >Bataille, G. 1957. *El erotismo*. Barcelona: Tusquets.
- >Benjamin, W. 1921. "Hacia la crítica de la violencia". *Obras*, libro II, vol. 1, Madrid: Abada.
- >Blake, W. 1790. *El matrimonio del cielo y el infierno*. Madrid: Cátedra.
- >Bustamante, P. 2014a. "The Heterotopias as Cult of Capitalism". *Critic|All. I International Conference on Architectural Design & Criticism*. <http://www.criticall.es>
- >Bustamante, P. 2014b. *Delirious Heterotopias*. <http://deliriousheterotopias.blogspot.de>
- >Caillois, R. 1939. *El hombre y lo sagrado*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- >Camus, A. 1951. *El hombre rebelde*. Madrid: Alianza.
- >Canneti, E. 1960. *Masa y poder*. Barcelona: Muchnik.
- >Chomsky, N. 2012. *La (des)educación*. Barcelona: Austral.
- >Colectivo Situaciones. 2003. "Sobre el militante investigador". Eipcp - European Institute for Progressive Cultural Policies. <http://eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es>
- >Deleuze, G. 1967. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- >Deleuze, G. y F. Guattari. 1980. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- >Deleuze, G. y F. Guattari. 1991. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama/Círculo de Lectores.
- >Deleuze, G. y C. Parnet. 1996. *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. Metropolis. Arte.
- >Derrida, J. 1998. *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- >Didi-Huberman, G. 2003. *Images in Spite of All. Four Photographs from Auschwitz*. Chicago: The University of Chicago Press.
- >Feyerabend, P. 1975. *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- >Feyerabend, P. 1987. *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- >Feyerabend, P. 1989. *Diálogo sobre el método*. Madrid: Cátedra.
- >Foucault, M. 1964. *Historia de la locura en la época clásica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- >Foucault, M. 1966. *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- >Foucault, M. 1984. *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- >Foucault, M. 1977. *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira.
- >Freud, S. 1907. "Acciones obsesivas y prácticas religiosas". *Obras Completas*, vol. 9. Buenos Aires: Amorrortu.
- >Girard, R. 1972. *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- >Habermas, J. 1985. *Ensayos políticos*. Barcelona: Península.
- >Horkheimer, M. y T. W. Adorno. 1944. *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- >Kuhn, T. S. 1962. *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- >Marx, K. 1867. *Capital. A new abridgement*. New York: Oxford University Press.
- >Newton, I. 1687. *Principios Matemáticos de la Filosofía Natural*. Barcelona: Tecnos.
- >Nietzsche, F. 1874. *Sobre la utilidad y los prejuicios de la historia para la vida*. Madrid: EDAF.
- >Rancière, J. 1987. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- >Rawls, J. 1971. *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- >Zizek, S. 2008. *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.

La pedagogía del criterio desobediente

Pedagogy of Disobedient Criteria

Beatriz Amann Vargas
Nicolás Maruri González de Mendoza
Antonio Miranda Regojo-Borges

beatrizamann@gmail.com
nicolas.maruri@upm.es

Universidad

Universidad Politécnica de Madrid, Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

Breve biografía

Beatriz Amann. Arquitecta (UPV, 2002). Doctora en arquitectura (UPM, 2014). Profesora colaboradora asignatura OCW “STOY: Sustainable toy” (UPM, 2011). Ha publicado varios artículos y comunicaciones en distintos congresos (Critic/all, Pioneros de la arquitectura moderna española). Actualmente forma parte del grupo de investigación ARKRIT (UPM) como investigadora.

Nicolás Maruri. Arquitecto (UPM, 1987). Doctor en arquitectura (UPM, 2007). Profesor contratado del Departamento de Proyectos Arquitectónicos (UPM). Investigador del grupo de investigación ARKRIT (UPM). Como parte del estudio de arquitectura AmannCánovasMaruri, su obra ha sido premiada en más de un centenar de concursos.

Antonio Miranda. Arquitecto (UPM, 1971). Doctor en arquitectura (UPM, 1978). Catedrático del Departamento de Proyectos Arquitectónicos (UPM) desde 1994. Investigador principal del grupo de investigación ARKRIT (UPM). Director del Programa oficial de doctorado “Crítica de Arquitectura”, Departamento de Proyectos Arquitectónicos (UPM) entre 1991-2008. Último libro publicado, “Arquitectura y verdad: un curso de crítica” (Cátedra, 2013).

Resumen

Dentro del marco teórico que promueve la crítica de arquitectura y apoyando nuestra investigación en la noción de poética, el artículo expone, a través de una metodología deductiva, una estrategia crítica con resultados ya reconocidos como es la Crítica Poética de Arquitectura del Método Mirregan-Todorov. Con la intención de revisar la función de la crítica de arquitectura en la actualidad, clarificamos la herramienta propuesta y planteamos otros espacios para su desarrollo. De esta manera, la principal aportación científica

del texto reside en la relación que establece entre la Poética y la obra de arquitectura; puesto que este hecho es la base que da pie a formular la acción de desobediencia poética mediante ejercicios de falsación —lo que, a su vez, nos permite proponer la crítica poética como instrumento para una pedagogía abierta. Por otro lado, cabe destacar la línea abierta de investigación que se desarrolla con el objetivo de vincular la labor crítica y el proceso proyectual; todo ello con un fin eminentemente pedagógico.

Palabras clave

Poética, crítica de arquitectura, desobediencia, crítica del proceso, instrumento pedagógico, co-participación, fricción.

Abstract

Within the theoretical framework that promotes architectural criticism and supporting our research on the notion of poetics, the article exposes, through a deductive methodology, a strategy of criticism with results already recognized as “Poetic Architecture Criticism of the Mirregan-Todorov Method”. In order to assess the role of architectural criticism today, we settle the proposed tool and present other areas for its development. Thus, the main scientific contribution of the text lies in the relationship established between Poetics and architectural work, since this event is the foundation that leads to poetic disobedience actions taking place through “falsation” exercises -which, in turn, allow us to present poetic criticism as a tool for open education. On the other hand, the opening line highlights the research developed with the aim of linking works of criticism to design processes, all with an underlying educational purpose.

Keywords

Poetics, architectural criticism, disobedience, process’s criticism, pedagogical tool, partaking, friction.

La pedagogía del criterio desobediente

¿Cuál ha sido, cuál es y cuál puede ser la función de la crítica de arquitectura?

Puede afirmarse que la crítica de arquitectura propiamente dicha –más allá de una labor historiográfica– nace alrededor de los años 30 del siglo pasado, cuando aparecen publicaciones como las revistas *Casabella* en Italia (1928), *L'Architecture d'aujourd'hui* en Francia (1930) o *Architectural Review* en el mundo anglosajón (1937). En aquel momento, la crítica de arquitectura surge con el objetivo claro de resultar un medio de difusión y transmitir así las acciones arquitectónicas y valores del Movimiento Moderno, que en aquellos años se consideran transcendentales. En este sentido, la crítica de arquitectura puede considerarse como una acción relativamente joven. Por ello, para dar respuesta a las preguntas que se plantean, el artículo se apoya en lo que ha acontecido para la crítica de literatura.

En 1984, T. Eagleton se plantea las mismas cuestiones que este trabajo en su libro *The Function of Criticism: From the Spectator to Post-structuralism*. La tesis de dicha publicación es que “hoy en día la crítica carece de toda función social sustantiva” (Eagleton 1984, 9). O es parte de la división de relaciones públicas de la industria literaria –en el campo de la arquitectura se identificaría con el *showbusiness*–, o es un asunto endogámico del mundo académico. Pero esto no ha sido siempre así; lo que justifica el poder afirmar que tampoco tiene por qué serlo. Para vislumbrar el papel que puede llegar a asumir la crítica en la actualidad, hay que remontarse al s. XVIII y tomar conciencia de sus inicios, al amparo de lo que J. Habermas denomina “esfera pública” (Habermas 1962). Este es el espacio entre el Estado y la sociedad civil. Es un espacio transparente. En él, se incluyen instituciones sociales –clubes, periódicos, cafés, gacetas– en las que individuos particulares realizan un intercambio libre e igualitario de discursos que pueden llegar a concretarse en una futura fuerza política. Y cuando se dice “igualitario”, se

está haciendo referencia a que todo individuo va a tener derecho a hablar en función de su capacidad para constituirse en sujeto discursivo, con independencia de su poder social, los privilegios o la tradición.

Según T. Eagleton, la crítica –de literatura– europea moderna nace de la lucha contra el Estado absolutista durante los s. XVII y XVIII. En esta época, la burguesía naciente comienza a crear “un espacio de juicio racional y de crítica ilustrada” (Eagleton 1984, 11) en un intento por apartarse de la política autoritaria. Este es el espacio al que se ha hecho referencia como esfera pública. Es posible crear así una coparticipación en un disenso (Rancière 2004) de razón universal. En estas circunstancias, las publicaciones periódicas –entre las que destacaban *The Tatler* y *The Spectator*– se convierten en una influencia educativa poderosa, “que repercute también en la organización política mediante la formación de una opinión pública nacional amplia” (Collins 1927, 240).

La frescura e invitación a la reflexión abierta a partir del debate literario propiciaron el foro necesario que dio lugar al debate político entre las clases medias, como una opinión pública educada e informada inmune a las ideologías dominantes (Hohendahl 1982, 52). En una esfera discursiva ideal, “es posible la comunicación sin dominación; ya que persuadir no es dominar y trasladar una opinión es más un acto de colaboración que de competición” (Eagleton 1984, 21). Lo que está en juego es la razón, no el poder. No se fundamenta sobre la autoridad, sino sobre la realidad; y vence lo colectivo sobre la dominación. Estamos ante una “disociación de la política y el conocimiento”. Años más tarde, cuando la burguesía llega al poder, esta desconexión se diluye y es entonces, al tender a desaparecer esta diferenciación, cuando comienza también el desmoronamiento de la esfera pública ilustrada.

En ese momento, se da paso a una crítica de arte y literatura no técnica, sino más bien impresionista, empírica y afectiva, con preocupaciones del tipo: ¿deleita esto?, ¿y cómo lo hace? Una crítica cultural. No existen fronteras entre un lenguaje y otro, entre una materia y otra. Se desdibujan los límites

entre “producción y consumo, reflexión y reportaje, teoría moral y práctica social” dando lugar a una nueva manera de política cultural.

Volviendo al año 1984 a través del texto de T. Eagleton, a mediados de los ochenta “la propia crítica ha quedado incorporada a la industria de la cultura”. Esta aseveración se apoya en el artículo que P. Hohendahl publica en 1976 en la revista *German Critique* 7 “The Use Value of Contemporary and Future Literary Criticism” del que se rescata la siguiente cita sobre la crítica contemporánea: “un tipo de relaciones públicas no remuneradas, parte de las necesidades de cualquier gran proyecto empresarial”. A lo que R. Weimann añade que “los críticos académicos han abandonado en buena medida la función civilizadora en sentido amplio de la crítica” (Weimann 1977). En estas citas, es posible vislumbrar un retroceso de la finalidad externa y social de la crítica en los últimos años del siglo XX.

Ahora bien, ¿cabe esperar de la crítica otra función hoy en día? J. Brenkman aduce que la crítica contemporánea debería oponerse a la conexión establecida entre lo simbólico y lo político, para adquirir, en consecuencia, un compromiso con el proceso político colectivo a través del discurso y la práctica (Brenkman 1979). Esto llevaría a concluir que la función de la crítica contemporánea cabría ser una función “tradicional”, como argumenta T. Eagleton cuando afirma que “la crítica moderna nació de una lucha contra el Estado absolutista; y a menos que su futuro se defina ahora como una lucha contra el Estado burgués –este artículo prefiere referirse a un ‘imaginario colectivo burgués’–, pudiera no tener el más mínimo futuro” (Eagleton 1984, 139). ¿Qué puede implicar esta afirmación para una acción de crítica de arquitectura que se propone como desobediencia poética, teniendo en cuenta que la arquitectura es “el más antiguo soporte de significados para la comunicación pública o mediática” (Miranda 2011, 122)?

Hoy vivimos en la sociedad red, en una sociedad informacional en la que –gracias a las nuevas tecnologías– la transmisión de conocimiento se produce de modo global, abierto, inmediato y plano. En este marco, ¿qué papel puede jugar la crítica de arquitectura hoy? En este artículo, la acción

del crítico se enfoca hacia dos finalidades: como oportunidad de incidencia en la práctica arquitectónica y como nueva herramienta pedagógica para la formación en la asignatura de proyectos arquitectónicos. Y se propone afrontar dichos objetivos mediante la detección de fricciones en el objeto de estudio –que pasará a ser el proyecto arquitectónico en proceso, en vez de la obra de arquitectura construida– como oportunidad que posibilite la aparición de nuevas formas en el proyecto, procurando un espacio de reflexión sobre los puntos de ruptura de sinergias internas, pero sin perder de vista el desarrollo sostenible de la sociedad (el bien colectivo) (Miranda 1999).

En este sentido, se presenta la *crítica poética de arquitectura* –cuarto estadio del *Método Mirregan-Todorov para la crítica de arquitectura*– como el orden crítico de partida para esta nueva posición. Este método se centra en la construcción del objeto fenomenológicamente aislado –de modo provisional, pero sin olvidar nunca su complejidad–, analizando la síntesis geométrica existente entre los sistemas arquitectónicos que lo conforman. Hasta el momento se ha aplicado, fundamentalmente, sobre obras de arquitectura del s. XX. Sobre objetos ya construidos, sobre hechos pasivos. La tesis doctoral de la que se sustrae este artículo propone para este orden la denominación de *crítica poética del hecho*. No obstante, ante el marco actual informacionalizado, se propone una segunda aplicación para el método de crítica de referencia: su acción sobre el proyecto arquitectónico en proceso. Es decir, se sugiere la posibilidad de actuar sobre una acción en construcción, en marcha, en la temporalidad diacrónica –como la propia categoría de poética que le da nombre–. A esta segunda acción, se le da el nombre de *crítica poética del proceso*.

Esta segunda forma de acción, la crítica del proceso, trata de detectar puntos de fricción en las interacciones que se dan entre los sistemas arquitectónicos que construyen el proyecto arquitectónico. No obstante, esta acción de señalamiento no queda detenida, sino que busca producir un espacio de reflexión que devenga en oportunidades de crecimiento para el proyecto. Es decir, a partir de los puntos de desencuentro entre

los sistemas arquitectónicos que conforman un proyecto dado –sistemas tanto disciplinares como transversales–, propiciar nuevas formas para el proyecto.

En el marco actual, informacionalizado, se propone, precisamente para esta crítica del proceso un camino de desobediencia ligado a las finalidades de producción arquitectónica y pedagogía. Desobediente no sólo ante la rigidez académica, sino también ante aquellos que una vez se rebelaron y han terminado por acomodarse. Pero, ¿en qué medio ha de ponerse en práctica la acción crítica con el objetivo de propiciar un marco oportuno para el debate abierto, coparticipativo, colectivo, activo y proactivo? Se piensa, pienso, que el contexto óptimo para posibilitar el desarrollo de esta acción es la Universidad. Es por esto que se plantea la crítica del proceso como un instrumento pedagógico. Desde una visión abierta y participativa se propone el uso de este orden crítico como criterio desobediente frente a lo convencional y establecido, a fin de propiciar un clima pedagógico siempre en proceso, que se haga consciente de las necesidades sociales y pueda propiciar un desarrollo a escala humana (Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn 1986).

La esencia de lo poético

El orden crítico que se presenta como referencia se denomina crítica poética; mas, ¿por qué esta calificación y en qué se diferencia de otras críticas contemporáneas? Es posible encontrar la respuesta en el significado de la categoría de poética. Uno de los rasgos esenciales que caracteriza lo poético es la síntesis interna, el ser autorreferente y autónomo. Si tomamos la definición de “coherencia” –como síntesis interna– incluida en el Diccionario de Filosofía de J. F. Ferrater (1969), en general, coherente es lo compatible, aquello que expresa conformidad ante un criterio. Y específicamente, el término “coherencia” se utiliza para hablar de la “teoría de la verdad como coherencia”: “*En la teoría de la verdad como coherencia, una proposición es verdadera o falsa según si es o no compatible con un sistema dado de proposiciones. [...] Clásicamente, los autores modernos racionalistas tendieron*

a la teoría de la verdad como coherencia, a diferencia de los empiristas, que tendieron a la teoría de la verdad como correspondencia (del enunciado con la cosa). Los idealistas defensores de la teoría de la verdad como coherencia se inclinaron a favor de una doctrina de las relaciones como relaciones internas. [...] En los positivistas lógicos, la teoría coherencial de la verdad es consecuencia de supuestos metodológicos concernientes a los modos como, dentro de un sistema de proposiciones, se procede a la verificación”. Existen diferentes teorías de la verdad como coherencia que definen nociones de coherencia diversas. De entre ellas, la noción de coherencia que va a servir al propósito de este artículo recoge el criterio “*como especificación de condiciones para determinar si puede aplicarse ‘es verdadero’ a una proposición cualquiera*”, es decir, como “*criterio de verdad*”.

Por otro lado, repasando brevemente las posturas más relevantes que sobre este punto se han posicionado, recordamos, por ejemplo, que M. Bajtin señala la estructura de una obra –para él “*construcción arquitectónica*” (Todorov 1984)– como el lugar en el que el material, la forma y el contenido componen un conjunto solidario y lleno de coherencia interna. Dentro de la poesía, también J. P. Sartre busca concretar la interrelación entre significativo y significado; poder conformar una imagen de esta cohesión. Y es que es, precisamente, esta condición de coherencia interna entre *utilitas, firmitas y venustas*, esa construcción activa y autorreferente, el carácter sintético de una obra o proyecto, lo que define y diferencia a una obra poética frente a otra de voluntad únicamente artística. A. Tzonis, L. Lefavre y D. Bilodeau (1983, 15) defienden la existencia de una relación de cohesión entre los distintos elementos, estructuras y sistemas que componen la obra arquitectónica a través de una coherencia interna de doble sentido: entre el elemento y la totalidad, y entre los diferentes elementos entre sí. De este modo, en la obra arquitectónica se aúna síntesis interna con complejidad. Entendida esta última como aquellos sistemas inseparablemente asociados (Morin 1990). Además, poética, de su raíz griega *poiesis*, significa producción, en marcha, acción dinámica, de temporalidad diacrónica.

De este modo, aparece la necesidad de desarrollar un orden crítico en

construcción, que profundice en la búsqueda de ese carácter poético de la arquitectura durante el proceso de proyecto mismo. Y se considera que el modo óptimo para revelar la existencia de lo poético es, precisamente, un ejercicio de puesta en crisis que, a través de la falsación de unas supuestas relaciones de sinergia –que llamamos *interacciones poéticas*– entre los vértices o sistemas arquitectónicos, pueda señalar las fricciones posibles del caso de estudio. Aquellas que pueden leerse como desencuentros en un proyecto arquitectónico.

Estas categorías de análisis se desarrollan, cada vez, entre dos sistemas arquitectónicos; es decir, se trata de comparaciones binarias. Esta acción se perfila como una manera oportuna y productiva de desarrollar, abordar y realizar, una potencial crítica poética del proceso. Es posible encontrar una llamada de atención sobre la necesidad de un proceso análogo de revisión en L. Quaroni, cuando afirma que *“el proceso de la proyectación arquitectónica procede esencialmente con operaciones de selección que interesan a una de las tres estructuras-parámetro (firmitas, utilitas y venustas o técnica, funcional y formal), a las que sigue la verificación de la congruencia de la elección hecha respecto a lo ya elaborado en los otros dos parámetros”* (Quaroni 1977, 50). Se coincide con este autor tanto en la esencia poética de un proyecto, como en la necesidad de realizar una acción crítica de comparaciones que revisen la interacción entre los vértices arquitectónicos.

Para denominar estas acciones, se ha tomado como referencia la expresión acuñada por el italiano (1977) para designar a la “estructura” final de un proyecto arquitectónico: el “sistema de coherencias internas”, pero con ciertas matizaciones. Por un lado, este estudio se distingue de L. Quaroni en que no sólo aplica, como ya se ha dicho, el instrumento propuesto sobre estructuras finales –cerradas–; por lo que se cree oportuno sustituir el término de carácter sincrónico “sistema” por el de carácter diacrónico “interacción”. Por otro lado, se piensa, además, que el término “poética” es más amplio que el de “coherencia” –mayoritariamente utilizado en la teorización proyectiva–, ya que en él se condensa una entidad de mayor complejidad que reúne, además del concepto de “coherencia”, el de “valor

social”, “dialogía”, “proceso”,...

Para el análisis, se incluye la interacción poética entre cada uno de los sistemas y el resto. Por otro lado, cada una de estas acciones ha de acometerse en una doble dirección –o, mejor dicho, sentido–, porque cada uno de estos sentidos conlleva una sección diferente que estudiar en el proyecto. Es decir, de modo simplificado, no es lo mismo centrar la acción crítica sobre la interacción materia-programa (o aspecto material de la función), que sobre la interacción programa-materia (aspecto funcional del material). Mientras que la primera se refiere a la adecuación entre el material o sistema constructivo utilizado y la función a resolver; la segunda hace referencia a si se está utilizando un material concreto según sus características físicas y dinámicas habituales.

Estas aclaraciones sirven para entender el carácter de la crítica planteada a efectos de abordar una labor pedagógica desobediente. La crítica poética del proceso va a hablar, por su esencia poética, tanto de lo específico disciplinar –es decir, de lo arquitectónico– del proyecto, como de su interacción con el medio que lo rodea. Y esto va a suceder mientras avanza en un recorrido continuo, concéntrico e inclusivo, que va desde la totalidad a lo particular y vuelta a la complejidad de la totalidad. Pero, además, en el marco educativo, tratará de presentarse como un instrumento de criterio que busca la reflexión abierta, en pos de un desarrollo de la capacidad de crítica. En este sentido, también, persigue la polémica, la indisciplina intencional, la desobediencia. A través de la participación colectiva –y la dialéctica entre profesores y alumnos–, en un espacio que surge sin jerarquía, se cuestionan los “talones de Aquiles” de un proyecto, con el fin de realizar, a continuación, una labor prospectiva que proponga otras vías y soluciones.

En construcción – poética como operador

El hecho de que se haya intentado construir una Teoría del Proyecto por parte de tantos arquitectos y profesores de las escuelas de arquitectura es un claro indicio de la especificidad arquitectónica de la Asignatura de Proyectos Arquitectónicos. En ella confluyen el resto de conocimientos que el alumno

adquiere durante sus estudios, tanto en la teoría, como en la práctica. En efecto, ya se desarrolle en talleres de experiencia vertical u horizontal, su resultado y aprendizaje va a derivar de la conjunción de los conocimientos y conceptos aprendidos en las otras asignaturas –Estructuras, Construcción, Composición, Ideación Gráfica,...– en su aplicación a un caso práctico o praxis. La Asignatura de Proyectos Arquitectónicos se convierte, de esta manera, en el ámbito de acción práctica, en un escenario previo al real, de una teoría mentalmente sintetizada.

En este espacio de aprendizaje, la labor del profesor se traduce, por lo general, básicamente en dos acciones: ampliar el conocimiento teórico que el alumno pueda tener sobre otras experiencias proyectivas anteriores, y realizar observaciones constructivas –entendidas en este caso, con el sentido de “ayudar a avanzar” en el ejercicio de curso propuesto– sobre el ejercicio práctico que el alumno debe ir desarrollando a lo largo del curso académico. Ambas actuaciones son, por lo tanto, de acompañamiento. De acompañamiento al crecimiento y perfeccionamiento en progresión de la capacidad proyectiva de unos futuros arquitectos. Con un planteamiento semejante, toda la información fluye en un único sentido, desde el docente hacia el alumno, y se centra fundamentalmente en el desarrollo de habilidades.

Además, se coincide con J. I. Linazasoro en que la transmisión de conocimientos por parte del docente no puede reducirse a una “*comunicación de la experiencia proyectual*” propia. J. I. Linazasoro esgrime que sólo una Teoría de la Proyección puede garantizar esta comunicación como productiva. Dicha teoría se concretaría en la traducción a un momento proyectivo concreto de otra Teoría General de la Arquitectura –desde todos sus aspectos posibles– que incluiría, también, el contexto histórico. Así, cuando hablamos de la particularidad y la generalidad del proyecto arquitectónico, recogemos que “*la tensión entre generalidad y particularidad se resuelve en una doble dependencia de la ideación arquitectónica: por una parte respecto a soluciones precedentes que analiza el autor desde la generalidad y por otra respecto a factores de actualización de esas soluciones que definen*

soluciones particulares” (Linazasoro 1984).

Podemos apuntar la segunda mitad del s. XX como el momento en que el concepto de proceso de proyecto comienza a tener una gran influencia sobre el desarrollo de una Teoría del Proyecto. Y este hecho, tal y como afirma R. Moneo, convierte al proceso de proyecto en material didáctico para el aprendizaje de la experiencia arquitectónica: “*el proceso enseña el ‘cómo’. La arquitectura como proceso es la arquitectura de las escuelas, lugares en los que aprendemos a ‘cómo hacer’*” (Moneo 2004, 151-153).

La tesis doctoral de la que se extrae este artículo propone la crítica poética de arquitectura en su aplicación como crítica del proceso como un instrumento más, que se suma a la Teoría del Proyecto, para ayudar a extender el objetivo docente de la Asignatura de Proyectos Arquitectónicos desde una formación en conocimientos y habilidades a una formación, también, en la capacidad crítica. Capacidad que se desarrollaría desde una perspectiva abierta y de participación colectiva, en un diálogo de doble dirección. A este respecto, su aplicación ayudaría a la necesidad que observa J. I. Linazasoro de “*reproponer la asignatura de Proyectos desde el análisis de la totalidad del objeto arquitectónico*”; ya que este orden crítico aborda el análisis del proyecto desde posiciones parciales y provisionales, pero atendiendo a la complejidad de la totalidad.

En el orden que se propone se señalan cinco vértices –necesarios y suficientes, pero que podrían aumentar en número de acuerdo a las necesidades del proyecto– que han de interactuar de modo sinérgico para que el caso de estudio sea considerado como *arquitectura poética*. Ya que el método de referencia define ésta como la síntesis geométrica entre los sistemas arquitectónicos que la conforman. Como ya se ha dicho, para la acción crítica descrita, los sistemas principales son el campo (como contexto geográfico, económico, histórico y social), el programa (como función y tipología), la materia (como construcción material), la geometría (como orden-desorden, escala y proporción), y la morfología (como forma e imagen). Cinco sistemas interdependientes cuyos lazos relacionales tejen

la esencia de un objeto total. La acción crítica consistirá, entonces, en abrir un espacio de reflexión participativo e intersubjetivo –en el que no caben jerarquías–, con el fin de señalar las posibles fisuras en dicho tejido a partir del análisis entre cada una de las interacciones posibles entre dos sistemas en cada grado de concreción del proyecto.

Dentro de este proceso de proyecto, va a ser posible hallar, en cada uno de los sistemas expuestos, seriaciones, variaciones e interpretaciones comunes y coincidentes con otros proyectos de arquitectura; lo que también hace pensar en la posibilidad de un conjunto común de estructuras permanentes a familias de obras de arquitectura: su *red*. El trabajo de crítica supondrá, de esta forma, además, identificar otras soluciones posibles frente a un problema dado.

J. Seguí (1996, 24) coincide en este punto cuando advierte que proyectar arquitectura supone, en un mismo proceso, interpretar, ponderar y definir; algo que él califica como “acción de anticipar”: *“Proyectar arquitectura es la acción de anticipar, definiendo y concretando, un modelo edificable, soporte y albergue de la actividad humana en el seno del ambiente natural y social. [...] Proyectar arquitectura es anticipar artefactos que van a reglar y obstaculizar la contemplación del medio ambiente natural y social”*. En primer lugar, “interpretar” de manera arquitectónica las necesidades que unos usuarios concretos van a tener en su utilización del edificio. Las condiciones serán tanto funcionales, como de representación y económicas; hechos que se pueden agrupar dentro del vértice programa. En segundo lugar, “ponderar” las consecuencias sociales y formales con que el edificio va a repercutir en su contexto; acción que encuentra a sus homólogos en los sistemas campo y morfología. Y por último, relacionamos los vértices materia y geometría con la acción de “definir” la construcción del objeto de proyecto.

Esta estrategia, desde el punto de vista de la pedagogía propuesta que atiende a un criterio de desobediencia e inconformismo poéticos, se plantea para un marco de acción participativa de recuperación de la esfera pública, y se va a dirigir hacia dos potenciales casuísticas: aquella de la producción

arquitectónica consciente, ligada a un desarrollo sostenible de la sociedad, y del instrumento pedagógico. Además, la dialéctica y puesta en cuestión de las primeras servirán de base operativa para las segundas. No obstante, es preciso también señalar que, durante la aplicación de la herramienta propuesta a enunciados de escuela, habrá que tener en cuenta el carácter reflexivo y de investigación proyectivo –que no siempre contempla todos los condicionantes del medio económico y social– que pueden tener la mayoría de estos ejercicios; ya que este hecho incidirá de manera notable en el criterio.

En resumen, se cree que es posible y necesaria la revisión del papel de la crítica de arquitectura en el contexto actual. Se piensa, lejos de visiones concluyentes, cerradas, rígidas o sistemáticas, que es momento de mostrar irreverencia hacia lo establecido; pero de manera consciente e intencional, comprometida. Se presenta y propone, así, la crítica poética de arquitectura, en su aplicación como crítica del proceso, como herramienta de participación pedagógica, dinámica y en proceso constante de construcción dialógica entre profesor y alumno, en una nueva espacialidad del taller de proyectos.

Referencias

- >Brenkman, J. 1979. Mass Media: From Collective Experience to the Culture of Privatization. *Social Text* 1: 94-109.
- >Collins, A. S. 1927. *Authorship in the Days of Johnson*. London: R. Holden & co.
- >Eagleton, T. 1984. *The function of Criticism: From the Spectator to Post-structuralism*. London: Verso Editions and NLB. Ed. español: 1999. *La función de la crítica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- >Habermas, J. 1962. *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Neuwied: [s. n.]. Ed. inglés: 2011. *The Structural Transformation of the Public Sphere: an Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, Massachusetts: Polity Press.
- >Hohendahl, P. U. 1982. *The Institution of Criticism*. Ithaca New York: Cornell University Press.
- >Linazasoro, J. I. 1984. *Apuntes para una Teoría del Proyecto*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de publicaciones, Facultad de Medicina.

- >Max-Neef, M.; Elizalde, A.; Hopenhayn, M. 1986. *Desarrollo a escala humana: opciones para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAAUR.
- >Miranda, A. 1999. *Ni robot ni bufón: Manual para la crítica de arquitectura*. Madrid: Cátedra.
- >Miranda, A. 2011. *A todos los becarios de la reina: Ocho ensayos de estética civil*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- >Moneo, R. 2004. *Inquietud teórica y estrategia proyectual en la obra de ocho arquitectos contemporáneos*. Barcelona: Actar.
- >Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESPF Éditeur.
- >Quaroni, L. 1977. *Progettare un edificio: Otto lezioni di architettura*. Milano: Gabriele Mazzotta editore. Ed. español: 1997. *Proyectar un edificio: Ocho lecciones de arquitectura*. Madrid: Xarait.
- >Rancière, J. (2004) *Malaise dans l'esthétique*. Paris: Galilée.
- >Seguí, J. 1996. *Escritos para una introducción al Proyecto Arquitectónico*. Madrid: Universidad Politécnica, Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Departamento de Ideación Gráfica Arquitectónica.

Escuelas (alternativas) de arquitectura. ¿Modelos (alternativos) de oposición? (Alternative) Schools of Architecture. (Alternative) Models of Opposition?

Enrique Nieto Fernández

enrique@bestbefore.es

Universidad

Universidad de Alicante. Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

Breve biografía

Enrique Nieto es arquitecto por la ETSA de Madrid y Doctor por la Universidad de Alicante, donde es Profesor Titular de Proyectos Arquitectónicos. Su trabajo profesional ha sido reconocido en diversas publicaciones y premios, centrándose los últimos años en la incidencia de las dinámicas socioeconómicas globales sobre el territorio del sudeste español. Su investigación académica gira en torno a las relaciones entre las transformaciones de la cultura contemporánea y sus modos de incidir en la articulación de las formas pedagógicas del proyecto arquitectónico.

Resumen

Observamos un renovado interés por los modelos pedagógicos del proyecto arquitectónico, especialmente en su vertiente más agresiva o contestataria. A menudo se formulan por oposición a los modelos más tradicionales, en un marco general de crisis institucional. Este trabajo propone alternativas también desobedientes para las escuelas de arquitectura, pero que escapan a las lógicas dicotómicas o polarizadas, capaces de orientar el futuro de un modo más creativo. Para ello se propone el trabajo de autores tan dispares como el de Judith Revel, Rosi Braidotti o Brian Holmes, que desde ámbitos diversos intentan escapar a las lógicas de oposición para abrirse a formas más arriesgadas y afirmativas de estar. Finalmente, se propone una vinculación de las escuelas de arquitectura a formas de producción de comunidad a partir de criterios como el relato, la utilidad o la calidad, en la línea de las aportaciones de Richard Sennett. En definitiva, este trabajo se enmarca en una investigación más general que aspira

a reflexionar sobre los órganos formativos del arquitecto desde un marco de pensamiento transversal.

Palabras clave

Prácticas instituyentes, pedagogía del proyecto arquitectónico, Richard Sennett, órganos formativos, escuelas de arquitectura, éticas afirmativas.

Abstract

We observed a renewed interest in pedagogical models of architectural design, especially in its more aggressive or rebellious angles. These models are often conceived as opposed to more traditional models in a general framework of institutional crisis. The essay proposes a re-description; disobedient for schools of architecture but trying to escape from dichotomous thinking. In order to do so we suggest the work of authors such as Judith Revel, Rosi Braidotti or Brian Holmes. From different angles they escape from the logic of opposition to open to more risky modes of existence. Finally, we propose a link between architecture schools and ways of producing community through a new approach to criteria such as storytelling, the sense of utility, or quality, in the path of Richard Sennett's work. Lastly, this work is part of a more general research process that seeks to reflect on architecture schools from a transversal way of thinking.

Keywords

Instituting practices, pedagogy of the architectural project, Richard Sennett, formative organs, schools of architecture, affirmative ethics..

Escuelas (alternativas) de arquitectura. ¿Modelos (alternativos) de oposición?

1 Introducción

Observamos un renovado interés por los modelos pedagógicos del proyecto arquitectónico, especialmente en sus modalidades más agresivas o contestatarias. Precisamente en unos momentos de cuestionamiento progresivo de las instituciones. Observamos también que muchas de estas pedagogías operan de manera casi inevitable “por oposición” a modelos conocidos de producir y transmitir el conocimiento arquitectónico. La propia aproximación a las *pedagogías desobedientes* que propone esta publicación, por ejemplo, se apoya en la aspiración de una disidencia respecto de una matriz de autoridad incapaz de atender a las urgencias del presente y de la cual se quiere escapar para habitar una exterioridad más propicia. La emancipación se conseguiría así por la formulación de una serie de pedagogías alternativas que emergerían fuera del ámbito de lo instituido, garantizando unos presupuestos de equidad y de justicia difíciles de adquirir en el seno de la institución. Sin embargo existen numerosos autores y perspectivas que desde otros ámbitos cuestionan la existencia de un afuera radical, y que prefieren reflexionar de manera creativa sobre nuestras instituciones. No es objetivo de este texto cuestionar el enorme poder resemantizador de las prácticas que se posicionan al margen de las instituciones, pero sí nos parece pertinente proponer algunos desplazamientos conceptuales que permitan imaginar a nuestras escuelas de arquitectura más preparadas a la hora de participar en los debates propios de la contemporaneidad.

Este artículo se enmarca así dentro del esfuerzo de algunos autores por encontrar vías alternativas de trabajo que refuercen la condición afirmativa de cualquiera de los tránsitos formativos conducentes a la aparición del arquitecto, y que en cualquier caso pasaría a nuestro juicio por un mejor entendimiento de sus modos de estar y de sus capacidades subjetivadoras.

De manera particular, nos alinearemos con aquellas posiciones que todavía piensan que las instituciones públicas pueden ser órganos relevantes para la invención de lo social. Autores como Rosi Braidotti, Judith Revel, Brian Holmes o Richard Sennett nos resultarán especialmente próximos. Consideramos que esta localización de “amigos” fuera de nuestra disciplina es importante puesto que históricamente hemos asignado un valor diferencial a las procesos formativos del arquitecto en su calidad de fábricas de subjetividad política, lo cual ha convocado a nuestros debates muchos y más complejos asuntos que los estrictamente disciplinares.

Con esta ambición, en este escrito propondremos una lectura desobediente de las escuelas de arquitectura en su consideración de instituciones públicas. Para ello, tendremos que vencer algunas de las dificultades inherentes al pensamiento dicotómico, aquel que en aras de una inmediata comprensibilidad organiza las descripciones de la realidad en torno a polos excluyentes. Al operar así se reduce la conciencia crítica a formas de oposición y de negatividad, que parecen habernos conducido a un cuestionamiento generalizado de las instituciones en su calidad de organizaciones prevalentes a la hora de informar la realidad. De hecho, muchos de los movimientos activistas emergen como reacciones al descontento generado por las promesas no cumplidas de la globalización, que acusan a las instituciones de algunos males compartidos como el uso mercantilista del conocimiento, su dificultad para mejorar los niveles de justicia, o su falta de flexibilidad para adecuarse a los nuevos modos de producir conocimiento, cuyos primeros resultados serían tanto la vulnerabilización de las instituciones como el incremento de sus operaciones de blindaje. En este proceso, lo que parece haberse fijado es una imagen de las instituciones como aquellas organizaciones que conducen a la apropiación estatal de lo común, de lo que es de todos.

Además de escapar de las lógicas binarias, necesitaremos también entender nuestras instituciones públicas no como entidades autónomas encapsuladas en unos programas docentes concretos, sino instaladas en redes de interacción amplias y heterogéneas. Solo así serán capaces de convocar una

gran diversidad de objetos de debate útiles para el mayor número posible de colectivos. Lo que está en juego, en definitiva, es la posibilidad de recuperar una cierta condición instituyente para nuestras prácticas docentes y para nuestras instituciones formativas.

2 Historias de buenos y malos

Nuestros esfuerzos por articular la realidad en un todo coherente, a menudo nos conducen a descripciones de la realidad organizadas en torno a conceptualizaciones polarizadas habitadas por buenos y malos, y a pensarnos –obviamente– más próximos a uno de los extremos. Sabemos que los modelos teleológicos tienen la facultad de dirigir esfuerzos a la implantación de la realidad que describen. Sin embargo, ésta no se deja domesticar tan fácilmente, y estas entidades modélicas dedican una gran parte de sus energías a ignorar todos aquellos episodios que no coinciden con el diagnóstico previo, o bien a ocultar aquellos aspectos más problemáticos de las descripciones realizadas.

Parece así pertinente problematizar algunas de las polaridades en torno a las cuales nos pensamos como miembros de una supuesta y nunca suficientemente descrita comunidad de arquitectos. Partiremos de la base que ya no parece útil diferenciarnos entre escuelas profesionalistas y escuelas experimentales, para posteriormente cuestionar la afirmación de que la universidad sea un lugar exclusivamente diseñado para el aprendizaje, por oposición a los colegios de arquitectos como lugares donde únicamente se gestiona la profesión.

De la misma manera, afirmaremos que las distinciones entre pedagogías radicales o convencionales, o entre modelos formativos o profesionales, etc., emergen desde unos sistemas de diferencias que apelan a unas ciertas cualidades ontológicas no suficientemente problematizadas. Además, fijan unas tensiones que se agotan en su pura retórica, sin acertar a situarse en algunas de las centralidades sobre las que gravitan las controversias del presente. Ambas parecen ignorar, por ejemplo, que lo que está en juego en

la actualidad (occidental) es el propio papel de las instituciones con respecto a lo que está ocurriendo fuera de ellas, y no tanto si son o no experimentales nuestras escuelas.

2.1 Doctor ¿soy *mainstream* o *avantgarde*?

En el ámbito de la formación del arquitecto, el pensamiento polarizador parece haber reducido el debate sobre nuestros órganos formativos a una mera elección entre modelos profesionalistas o modelos experimentales, asignando a estos últimos la exclusividad a la hora de tratar con asuntos importantes como la innovación. Esta imagen a menudo reificada, lo que hace es desactivar precisamente la potencia creativa de las mismas categorías que proponen. De hecho, durante muchos años hemos observado cómo las escuelas de arquitectura se debatían entre dos destinos: O bien convertirse en nodos productores de eficacia –*mainstream* o profesionalistas–, o bien proponerse como incubadoras experimentales orientadas a la innovación –*avantgarde* o experimentales–. En este paisaje de polaridades contrapuestas, las escuelas privadas parecen no dudar a la hora de aproximarse a uno u otro modelo, mientras que las públicas encuentran grandes dificultades para establecer criterios de liderazgo más frágiles por cuanto más plurales. En cualquier caso, la convivencia no es pacífica. Esta controversia dialéctica –*mainstream* vs. *avantgarde*– encuentra una formulación recurrente en dos modelos ideales de Universidad (Brea 2004). Por un lado aquella derivada de la tradición racionalista, que hereda de la Revolución Francesa un constructo universitario que se autodescribe como herramienta del estado para la emancipación de la humanidad por medio de los saberes. Probablemente este modelo encontraría especial acomodo en las escuelas politécnicas, capaces de asumir las pretensiones patrimonialistas y paternalistas de los gobernantes de la cosa pública, que encontrarían en el control de la institución la herramienta perfecta para la preservación de sus fines, alejándola por cierto de cualquier deriva autoreflexiva. Por otro lado, aquella derivada de la tradición idealista alemana que sitúa el conocimiento por encima de cualquier necesidad contingente, otorgándole el papel de faro autosuficiente. Este modelo parecería más ligado a la formación artística o

a las llamadas Humanidades, y en el caso de las escuelas experimentales, parecen formular la innovación como un laboratorio siempre exitoso y controlado para la producción constante de novedad, liderada en nuestro caso por un arquitecto que podría definirse como radicalmente autónomo, único y auténtico, a la búsqueda imprevisible del éxito como cumplimentación del proyecto personal de construcción de sí, aspectos todos ellos que definirían los esquemas de las industrias creativas que darían soporte a la cultura neocapitalista.

Es importante señalar que ambas aproximaciones se remiten a condiciones ideales poco verificables, olvidando el conjunto de mensajes que emite la contemporaneidad. Por ejemplo, ambas se sostienen sobre la idea de unas instituciones garantistas –estado, economía– poco proclives a participar de las pertinencias del presente, refugiadas en una legitimidad incuestionada. Más que participar activamente en el debate sobre el cuestionamiento generalizado de las instituciones, parecen más bien estar a la espera de recuperar un clima más benigno para rearmarse de manera nostálgica. Esta ausencia de los debates o la dificultad para implementar experimentos en su propia carne, parece conducir a las escuelas de arquitectura a una pérdida progresiva de su capacidad subjetivadora a favor de un rigor eficazista orientado de manera reductiva, bien a la producción de profesionales cualificados, bien a la producción de un saber elitista cualificado exclusivamente por su novedad.

2.2 ¿Estudio o trabajo?

Observamos además que esta controversia afecta también al origen de la distinción entre órganos formativos y órganos profesionales, constituyendo una segunda polarización que opera en nuestro ámbito de estudio. Y es que no podemos dejar de pensar que las escuelas de arquitectura se soportan sobre la ficción de que el aprendizaje de la arquitectura se produce en su seno, mientras que los colegios de arquitectos se soportan sobre la ficción de que la estructura profesional por medio de la cual aparece la arquitectura se produce en su interior. Se trata en ambos casos de ficciones constituidas

originadas en la tan moderna necesidad de hacer reconocibles los fines de cualquier institución.

Es cierto que estos procesos de autodemarcación han permitido históricamente la apertura de espacios de comunidad en torno a intereses específicos, por lo que son útiles para que cualquier ámbito del saber establezca compromisos hacia dentro y hacia afuera que les permitan convertirse en dispositivos políticos relevantes (Schumacher 2011). Sin embargo, no podemos olvidar que operamos en un contexto neocapitalista que induce a nuestras instituciones hacia la apropiación de la totalidad de un espectro de la realidad –el aprendizaje o la profesión–, que de ningún modo admite ya reducciones de este tipo, cercadas por todo tipo de evidencias operativas. Pensamos que identificar estos sistemas funcionales de manera indiscutible con sus instituciones produce efectos nocivos de confinamiento en sus capacidades productivas y afectivas. Para comprender esta identificación habría que recurrir a las dificultades encontradas por los órganos profesionales y por los órganos académicos en España durante los años 70, cuando el desmantelamiento y posterior reconstrucción de las instituciones del primer mundo formaba parte de un ambiguo programa para mejorar su capacidad para construir relatos de vida y comunidades tecno-humanas más justas y solidarias. Pero ahora sabemos que no parece haberse cumplido este requisito de manera completa, probablemente porque *la cultura del nuevo capitalismo*, por utilizar la expresión de Richard Sennett (2006), soportada por criterios de éxito como la inestabilidad, la meritocracia o las nuevas formas de consumo desafectadas, ha invadido el ámbito institucional hasta desplazar cualquier otro criterio de aceptación.

Por lo tanto una cuestión pendiente de problematizar sería aquella que reduce la misión de la Universidad a un papel formativo clausurado en sus contenidos docentes. Sería igualmente interesante analizar las políticas implícitas en toda propuesta de reducción de la institución universitaria a una eficacia formativa disciplinar como la que propone Bolonia. Para muchos de los que trabajamos desde la Universidad, ésta consiste en un tránsito donde

se despliegan todas las facultades humanas en una red técnica específica, y donde las articulaciones antropológicas son complejas y difícilmente evaluables exclusivamente en su dimensión disciplinar. Podríamos estar de acuerdo, por ejemplo, que el tránsito universitario es donde se consolidan una gran parte de los aprendizajes sexuales de los estudiantes. Es además el lugar donde las economías comienzan a operar a escalas superiores a la doméstica. Y por supuesto, la Universidad es el lugar donde se articula una primera idea de en qué consiste ser architect@, el lugar donde se enacta, donde se socializa por primera vez un hacer que llamamos arquitectónico. De ahí la radical dimensión política de las prácticas docentes de la Universidad.

3 Política de los bienes comunes y éticas afirmativas

A las aproximaciones binarias anteriormente descritas parece adherírsele un corte profundo y excluyente entre instituciones (públicas y privadas aparecen arrinconadas en el mismo ángulo del *ring*) y grupos de acción pedagógica más o menos emergentes, constituidos en una nueva modalidad de contracultura. A nuestro juicio, esta manera de pensar por oposición viene a reproducir algunas de las problemáticas asociadas a los modelos diagnósticos ya citados para describir las instituciones ¿encargadas? del aprendizaje de la arquitectura. Si el origen de esta reducción dialéctica puede situarse en la teoría de los contrarios tan arraigada en el mundo griego, cuyas secuelas dieron soporte reciente al estructuralismo y a la descripción que del mundo hizo la posmodernidad, lo cierto es que hoy en día parece más útil reflexionar sobre nuestras escuelas de arquitectura desde marcos teóricos más creativos que nos permitan hacerlas partícipes de manera activa en los debates públicos a través de sus prácticas formativas.

Contamos, por ejemplo, con las herramientas derivadas de la *política de los bienes comunes*, que se refiere a la importancia de mantener una infraestructura común básica para la producción y la movilidad de la información (Borja Villedo 2011; Revel 2011). En nuestro caso, significaría que las escuelas de arquitectura podrían autopropoñerse como nodos arriesgados, olvidando sus afanes garantistas y vigilantes. Nodos capaces

de convocar en las aulas todo tipo de prácticas arquitectónicas emergentes, para testearlas desde la seguridad que implica su condición institucional. Pensamos que esta aproximación señala precisamente la necesidad de inscribir nuestras prácticas docentes en la órbita de las búsquedas que las retóricas del procomún han ya empezado a formular. De manera similar, autores como Brian Holmes están asignando a las instituciones artísticas este rol de instigador y agitador capaz de fecundar por exceso aquellas prácticas todavía frágiles e inciertas para atisbar en ellas signos afirmativos de un futuro más deseable (Holmes 2009).

Si definimos los bienes comunes también como espacios institucionales en los que podemos practicar un tipo particular de libertad –aquella que opera respecto a las restricciones que aceptamos normalmente como precondiciones necesarias para el funcionamiento de lo conocido–, llegaremos a la conclusión de la necesidad de considerar nuestras prácticas docentes como ámbitos para la emergencia de una realidad más justa a partir de la puesta en carga de unas prácticas que cuestionen aspectos fundamentales de las relaciones acriticas de la arquitectura con su objeto de estudio, especialmente aquellas relacionadas con su autonomía. Se trataría de incorporar a los debates de las escuelas aquellos que nos muestran cómo lo común, lo que es de todos, está siendo explotado y destruido por su asimilación a modelos privados que fetichizan tendencias y autores, ignorando por ejemplo todas las posibilidades de construcción comunitaria y afectiva que emergen del poder de las redes. Ante este panorama, parece necesario hacer de la Universidad un contrapeso democrático a los adversarios de lo común, así como un ámbito de legitimación y resonancia de sus propuestas, aún a costa de asumir riesgos inevitables. Entendidas las prácticas docentes como laboratorio para las emergencias del presente, aceptamos su carácter contingente y no esencial, específicamente diseñado para la protección radical de funciones no representativas sino expresivas de todo tipo de narraciones, habitualmente vinculadas a minorías políticas cuya debilidad provienen de unas presencias todavía balbuceantes, pero portadoras de todo un conjunto de deseos e intereses colectivos.

En esta aventura será prioritario el intento de escapar de una identificación ya muy consolidada entre disidencia y negatividad, que fija nuestros patrones de acción desde la oposición a un presente de cuya infelicidad no podemos escapar, por lo que nuestras prácticas aparecen imbuidas a menudo de un cierto cansancio. Para encontrar caminos alternativos más afirmativos será fundamental revisar las prácticas culturales feministas producidas durante el último tercio del siglo XX, basadas como indica Rosi Braidotti “en el rechazo del pensamiento dicotómico y el estrecho racionalismo, asumiendo en cambio un monismo conceptual y una atención crítica por los componentes éticos y afectivos de la subjetividad” (2012, 266). En estas prácticas observamos cómo “el trabajo de la crítica no asume que las condiciones para la superación de la negatividad están necesariamente disponibles en el espacio o tiempo presentes” (2012, 266), sino que consideran el futuro y la ficción como texturas útiles para recrear y hacer presentes estados de ánimo más deseables. Continuando con Braidotti, “las condiciones para un activismo político y ético no dependen exclusivamente de las condiciones del contexto actual. No se definen por oposición y por lo tanto no se anclan al presente mediante la negación; sino que son afirmativas y orientadas a la creación de posibles futuros. Las relaciones éticas crean mundos posibles mediante la movilización de recursos que habían quedado tapados, incluyendo nuestros deseos y la imaginación. Estas fuerzas motrices se concretan en el presente en relaciones materiales que pueden por tanto constituir una red o rizoma de interconexiones con otros. Tenemos que pensar de manera diferente sobre nosotros, lo que significa crear nuevos conceptos que se actualicen en nuevos modos de inter-relación” (2012, 267).

Por lo tanto, estaríamos proponiendo el cuestionamiento radical de la visión que afirma a la contracultura como una oposición sistémica a la cultura imperante, y en nuestro ámbito, la superación de la específica dicotomía que contrapone a las escuelas de arquitectura entendidas como lugares para la formación de profesionales, aquellas que les asignan el más noble papel de producción de élites culturales diferenciadas. A nuestro juicio,

las aproximaciones teóricas propuestas nos deberían permitir evaluar las prácticas docentes evitando su polarización hacia profesionalistas o experimentales, institucionales o contraculturales, formativas o profesionales. Empezaríamos así a configurar una especie de ética de los afectos en la cual podrían caber muchos de los instrumentales que la contemporaneidad ha puesto a nuestra disposición.

4 Formas de comunidad

Las críticas a las instituciones que escuchamos hoy en día muestran algunas similitudes con las que emergieron a lo largo de los años 60 del pasado siglo, relacionadas con el descontento generado por las promesas fallidas de la globalización. La declaración de Port Huron de 1962 fue considerada en su momento no solo como el texto fundacional de la Nueva Izquierda, sino como un documento que ayudó a repensar el carácter burocrático de las instituciones, aglutinando y caracterizando muchas de las reivindicaciones de aquellos años. Como explica Richard Sennet al respecto, “los insurgentes de mi juventud creían que desmantelando las instituciones lograrían producir comunidades, esto es, relaciones de confianza y de solidaridad cara-a-cara, relaciones constantemente negociadas y renovadas, un espacio comunal en el que las personas se hicieran sensibles a las necesidades del otro” (2006, 10). Sin embargo, esto no ha sido del todo así. Si bien es cierto que la sustitución de las instituciones por organismos más o menos autónomos ha producido algunos de los episodios más exitosos de la historiografía de la pedagogía del proyecto de los últimos 50 años, también lo es que su eficacia fue realmente significativa en aquellos períodos históricos en que la fragilidad de las condiciones económicas o de la estabilidad social no permitieron a las instituciones desplegar todo su potencial regulador.

Parece por tanto exigible volver a pensar en la Universidad conceptos tan devaluados como el de autonomía, que no marcaría ya una independencia en cuanto a contenidos, o un autismo diferencial respecto de otros ámbitos de conocimiento, sino una cierta ligereza crítica respecto de lo que hemos sido, de lo que somos como colectivo, y en nuestro caso de los modos de

hacer del propio arquitecto. Se trata, citando de nuevo a Sennett (2006), de reconocer que la capacidad formadora de comunidad es imprescindible para las instituciones. No es el único, también Peter Sloterdijk (2006) nos ha recordado, al evocar el poder de las esferas para pensarnos como células cálidas, la seguridad de que la manifestación de unas emociones compartidas origina un orden más humano, en el que las lecciones de la intimidad podrían aplicarse a la sociedad en su conjunto. Es desde aquí que surge el alto valor que le otorga Sennett al término cultura, entendido en un sentido antropológico como el conjunto de prácticas capaces de mantener unidas a la gente cuando se fragmentan las instituciones en las que viven. Si las instituciones no definen este conjunto de prácticas subjetivadoras, la labor la harán otros.

Parafraseando a Sennett (2006), estaríamos describiendo un presupuesto inicial en que la legitimidad conquistada por las instituciones formativas del arquitecto a lo largo del tiempo estaría siendo cuestionada entre otros motivos por haber dejado de lado su capacidad para instituir *relatos de vida*, unos criterios humanos de *utilidad*, y una aproximación más generosa a la *calidad*. Si así fuera, tanto las instituciones oficiales como los grupos emergentes deberían examinar el conjunto de sus prácticas para preservar el carácter de estas tres condiciones que para Sennett son las mínimas para mantener un ancla cultural frente a los envites de las formas contemporáneas del capitalismo. Se tratará en realidad de reanimar el significado de unos conceptos muy mermados durante los últimos años en los entornos institucionales, pero para los que urge recuperar su condición instituyente:

_Relato: La Universidad no debería interrumpir de manera tan severa el movimiento narrativo en el proceso de crecimiento de las personas, la conexión entre unos acontecimientos específicos y la acumulación de la experiencia formativa con su historia de vida única e irrepetible. Aislar nuestras prácticas docentes del contexto humano sobre el que intervienen supone desconectarnos de toda la corriente de afectos que caracterizan el período de juventud. Por lo tanto, nuestras propuestas pedagógicas deberían aspirar a revincular una experiencia formativa específica con los

relatos de vida individualizados, desplazando la centralidad de los procesos evaluativos desde los resultados dibujados hacia posicionamientos más comprometidos con las anomalías del presente, y exigiéndonos una mayor complejidad en el tratamiento de los datos obtenidos. Quizás deberíamos de empezar a pensar que en las escuelas de arquitectura no formamos arquitectos, sino que generamos unos contextos vitales donde la cultura arquitectónica prolonga la articulación subjetiva del estudiante por medio de unas temáticas diferenciales, dotándole de un más cualificado acceso a una participación crítica que llamamos ciudadanía. Esto está muy lejos de la obligación de referirnos a una profesión concreta como la de arquitecto. La condición profesional es un rasgo más de nuestra capacidad formativa, y privilegiarla por encima de otras familias de condiciones supone rendirse a una cultura de lo mercantil en la que por alienante no nos sentimos del todo conformes.

_Utilidad: La vinculación de las prácticas desarrolladas durante el momento universitario a relatos de vida particulares, nos permitirá volver a pensar un concepto como el de utilidad. En términos humanos, ser útil significa tener una legitimidad, un reconocimiento que me sitúa en el seno de una comunidad más amplia y de la que formo parte. Ser útil supone pensar mi identidad en una pluralidad de términos que el aprendizaje arquitectónico también me propone. Así entendida, la utilidad se mide más desde dentro que desde fuera. Por lo tanto, nuestras prácticas docentes deberían de orientarse a impulsar la producción de singularidades, entendidas ahora no como obstructora de la utilidad, sino como generadora de nuevas formas de comunidad. Los sistemas de evaluación podrían reconocer esta capacidad de trabajar desde la diferencia, suspendiendo momentáneamente el juicio sobre los contenidos y orientándose hacia los sistemas de apropiación personal. No existe una sociedad ahí fuera que demande arquitectos útiles, sino arquitectos que entiendan la necesidad de comprometer un conjunto de saberes y prácticas específicas con agendas políticas globales sólo parcialmente orientadas a la construcción de entornos más favorables. La necesidad de producir ciudadanos que operen desde lo arquitectónico hacia formas de comunidad más justas es muy superior a la necesidad de producir

ciudadanos que operen hacia la definición de nuevas formas reproductivas.

_Calidad: En nuestro contexto, el concepto de calidad habría formado parte de la evaluación progresiva de lo aprendido, y que reconocemos en lo producido. La cultura mercantil contemporánea ha privilegiado el desarraigo de aprendizajes concretos –el talento–, a favor de condiciones genéricas como la flexibilidad o la capacidad de adaptación. Sin querer entrar en competencia con estas habilidades, sí queremos reconocer su escasa capacidad a la hora de producir afectos y adhesiones. Proponemos en su lugar una aproximación a la calidad liberada de una misión utilitarista de corto alcance, y de un relato constituido desde unas condiciones abstractas poco verificables. El placer por el trabajo bien hecho, reconocible al margen de las estructuras productivas globales, es un factor clave para la formación de la autoestima y del sentimiento de utilidad. La escasez de tiempo y la multiplicación hasta el infinito de los recursos y los saberes, hacen casi inviable un proyecto de aprendizaje unitario, lo que en muchos casos nos lleva a poder reconocer tan sólo en la novedad algún factor de cohesión. Lo nuevo adquiere así una cierta objetividad y un aumento desproporcionado de su valor. Nuestras prácticas docentes deberían de conectar al ámbito de la política los criterios de selección de los conjuntos de saberes, para religarlos con el factor duración y con la consistencia de los resultados. El portfolio personal, entendido de esta manera, nos permitiría reconocer sistemas de continuidades deseables que permitan mejorar la toma de decisiones orientada al ámbito de lo personal, de modo que la calidad se articule desde el deseo y el compromiso, aquellos impulsos capaces de fortalecer mediante el afecto las actividades humanas.

Todas estas transformaciones o pequeñas inclinaciones hacia los dominios de lo instituyente (Raunig, 2006), se asientan en una concepción de lo político concebido como una relación con la realidad en permanente proceso de autocreación, para lo cual se hacen necesarias articulaciones operativas capaces de producir subjetividad y de vincularla en procesos emancipatorios además de docentes. Este carácter poético y abierto al desbordamiento de lo previsible es lo que le otorga un deseable carácter instituyente, que se opone

de manera radical a lo constituido, lo cristalizado por una normatividad abstracta que nos obliga de una vez y para siempre. Las prácticas docentes, y muy especialmente las que gestionan el aprendizaje del proyecto arquitectónico, reconocidas en su dimensión instituyente, pueden ser de esta manera consideradas como prácticas arquitectónicas de pleno derecho.

Referencias

- >Borja-Villel, Manuel. 2011. Hacia una nueva institucionalidad. *Revista Carta*, (nº2): 1-2.
- >Braidotti, Rosi. 2012. The New Activism: A Plea for Affirmative Ethics. En *Art and Activism in the Age of Globalization*, eds. Lieven de Cautier, Ruben de Roo y Karel Vanhaesebrouck, 264-271. Rotterdam: Nai.
- >Brea, José Luis. 2004. La Universidad del conocimiento y las nuevas humanidades. *Estudios visuales*, (nº2): 133-154.
- >Holmes, Brian. 2009. *Escape the overcode: activist art in the control society*. Eindhoven: Van Abbemuseum.
- >Raunig, Gerald. 2006. Prácticas instituyentes. En EIPCP <http://transform.eipcp.net/transversal/0106/raunig/es/print>. (Consultado el 2 de noviembre de 2010).
- >Revel, Judith. 2011. El dominio de las sombras. *Revista Carta*, (nº2): 3-5.
- >Schumacher, Patrik. 2011. *The autopoiesis of architecture*. Chichester: J. Wiley.
- >Sennett, Richard. 2006. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- >Sloterdijk, Peter. 2006. *Esferas. Espumas: esferología plural*. Madrid: Ediciones Sirena.

Cuestionar como mecanismo de desplazamiento

Questioning as Displacement Mechanism

Irma Arribas Pérez

irmaarribas@aaabarcelona.net

Universidad

Universidad Politècnica de Catalunya (Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona), Centro universitario “Escuela de Arte y Diseño EINA”, Universidad Autónoma de Barcelona y Fundación Politècnica de Cataluña.

Breve biografía

2002 Arquitecta por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Valladolid.

2012 Doctorada en arquitectura con al tesis “Architecture is not building”. Realiza el programa de doctorado “Comunicación visual en arquitectura y diseño” de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona.

Profesora asociada del departamento de “Expresión Gráfica Arquitectónica / EGA”, en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona ETSAB/UPC y de la Escuela de Arte y Diseño de Barcelona EINA. Profesora en los Máster “Investigación en Arte y Diseño” EINA/UAB, y “Proyectar la luz”, FPC. Pertenece a dos grupos de investigación “DIDI: Didáctica del diseño”, EINA/UAB y “EDPA: La expresión del proyecto de arquitectura. Análisis y evolución”, ETSAB/UPC. A nivel profesional es miembro del estudio de arquitectura POCAA, habiendo también colaborado con estudios nacionales e internacionales, obteniendo diversos premios y reconocimientos. Dirige el centro AAAB, Agencia de Apoyo a la Arquitectura de Barcelona, un entorno de accionamiento arquitectónico.

Resumen

El ejercicio del cuestionar en el contexto educativo contemporáneo español está en peligro debido a su escasez y/o a su manipulación. En este

sentido, las prácticas educativas en los procesos del diseño, sufren de la poca gimnasia que la estructura académica posee. La desobediencia es una herramienta académica para combatir el estado actual y poder posicionar tanto al conocimiento como a sus agentes en el lugar que corresponden.

Palabras clave

Nostalgia, diversidad, destreza, nomadismo, diseño.

Abstract

The exercise of questioning in the current Spanish educational context is in danger due to its scarcity and/or manipulation.

In this sense, educational practices in design processes suffer from a lack of elasticity of the academic structure.

Disobedience is an academic tool to be used against the current state of things with the intention of allocating knowledge and its agents in the appropriate places where they belong.

Keywords

Nostalgia , diversity , skill , nomadism , design.

Cuestionar como mecanismo de desplazamiento

0 Introducción

La educación presenta ciertas fisuras donde el verdadero objetivo, el conocimiento, se escapa del panorama educativo. En este sentido, el texto que se presenta a continuación, apuesta por la desobediencia como un comportamiento que puede ayudar a retener las fugas del saber. Dos prácticas académicas realizadas durante el curso 2013-2014 en el Centro Universitario de Diseño y Arte de Barcelona, EINA, acompañan la exploración de la desobediencia dentro del marco educativo contemporáneo.

1 El estado de la “cuestión”

La “cuestión” es un bien escaso en el estado educativo actual.

En nuestra realidad contemporánea se presentan dos tipos de situaciones en cuanto a la acción del cuestionar. La primera se establece en la acción de la “no cuestión”, surgida por la incapacidad de mirar lo observado y/o la indiferencia.

Según el “Sistema estatal de indicadores de la educación 2014” ofrecido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España ha obtenido una puntuación media en Resolución de problemas de 477 puntos, lo que nos sitúa 23 puntos por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, OCDE (500). La distribución por niveles de rendimiento, también muestra diferencias notables en los resultados obtenidos por los alumnos españoles en relación con la media de la OCDE. Así, en España el 28% logra resultados de los niveles 1 e inferior a 1, mientras que en la OCDE ese porcentaje es del 21%. En los niveles 5 y 6, España cuenta con un 8%, tres puntos por debajo del 11% de la OCDE. También en los niveles 4 y 5 España muestra un promedio menor que la media.

PISA, Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudios,

define la competencia en Resolución de problemas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2014, p. 80) como “la capacidad del individuo para emprender procesos cognitivos con el fin de comprender y resolver situaciones problemáticas en las que la estrategia de solución no resulta obvia de forma inmediata. Incluye la disposición para implicarse en dichas situaciones para alcanzar el propio potencial como ciudadano constructivo y reflexivo”.

Los niveles en la Resolución de problemas hacen referencia a la capacidad de manejo y exploración de situaciones simples y complejas, a la búsqueda y desarrollo de dispositivos para el manejo y exploración, así como a la capacidad de trabajar desde múltiples condiciones.

Según este mismo informe, España es el país de la Unión Europea que en 2013 registró mayor porcentaje de abandono temprano en educación y formación dentro de la franja 18-24 años, un 23,5% de abandono frente a un 11,9% de la UE.

La segunda situación se establece en la acción del cuestionar. En este sentido, el tipo de acción que se da está guiada por un carácter normativo, institucionalizado, protocolario, donde el cuestionamiento es simulado, ya que atiende a las formas establecidas del cuestionar, y no tanto a la naturaleza de aquello que va a ser cuestionado, generándose procesos y datos que carecen de interés.

La obediencia del alumno a ejercer este “cuestionamiento protocolario” desenfoca el punto de atención en la educación, desplazándolo del conocimiento hacia la figura del profesor. El alumno ejerce pues una acción obediente hacia el profesor, pero a su vez, altamente irresponsable con el verdadero punto focal, el conocimiento.

Bajo esta situación jerárquica, el conocimiento no se crea de forma compartida entre profesores y alumnos. Esta situación provoca una falta de atención y compromiso del alumno como reacción al conocimiento

impuesto por el profesor, que adquiere el rol de juez, controlador, *interface* interesada entre el conocimiento y el medio.

Frente a esta situación, el alumno desarrolla estrategias de supervivencia para lidiar con una situación que restringe las capacidades del mirar, el especular y el explorar, es decir, la acción del cuestionar. En este terreno, las reglas son las de un profesor desobediente que llama a la obediencia de los alumnos, mapeando un terreno educativo ilegítimo.

Si hacemos una analogía con las teorías científicas evolutivas, podríamos decir que frente a la situación educativa descrita, la evolución no pasa por la aceptación de la generación de un tejido en base a un patrón ramificado de desarrollo que mantenga la especie, como enuncia la teoría evolutiva de Charles Darwin, publicada en el famoso libro *El origen de las especies* (1859), sino que la analogía con la ciencia vendría de la mano de la “Síntesis Moderna”¹ publicada por Roland Fisher en *The Genetical Theory of Natural Selection* (1930), donde la apuesta sobre la evolución recae sobre una acción de mutación genética aleatoria, a fin de conseguir ajustarse a los estados contemporáneos que acontecen en la evolución.

El alumno “obediente” que sobrevive en el medio, es aquel que mantiene un doble juego. Atender por un lado a las directrices del profesor, no distorsionando el rol de juez, y por otro mutar las instrucciones dadas y jugar con los protocolos establecidos para poder adentrarse en franjas de penumbra, oscuridad y deslumbramiento donde poder atender al conocimiento en las franjas no visibles, no evidentes, más sugerentes, donde la mirada protocolaria no es capaz de acceder. El alumno “obediente” que sobrevive es al final el que es capaz de establecerse en la franja visible y no visible del conocimiento.

De esta manera y con un juego maestro, el alumno obedece de forma desobediente a una teoría de evolución aparentemente compartida entre profesor y alumno, pero absolutamente lejana en los principios.

El profesor apuesta por una teoría de la evolución marcada por un patrón ramificado, encarándose como maestro de forma ejemplar en lo sagrado, lo heroico, el desafío deportivo, es decir, los héroes del campo de batalla que ocultan la seducción a lo imposible bajo un barullo ruidoso y confuso (Sloterdijk 2013).

El alumno, en cambio, tiende a establecerse en otros formatos, teniendo la capacidad de heredar los principios de la selección natural pero superponiendo sobre estos los factores de lo repentino, la fuerza intrínseca y los cambios bruscos propios de la apuesta evolutiva de la “Síntesis Moderna”.

En la primera semana del curso académico 2013-2014, el grupo de investigación DIDI –Didáctica del Diseño, vinculado al Centro Universitario de Diseño y Arte de Barcelona, EINA–, del que formo parte, presentó a los alumnos de tercer curso del mismo centro una actividad para evaluar la adquisición de las competencias transversales y específicas más representativas de los cursos anteriores y así poder observar, analizar y desplazar la escuela en base a los datos extraídos.

La actividad consistía en la elaboración de un “Decálogo del estudiante de Diseño” que se manifestara en un medio gráfico, digital y espacial. Los resultados obtenidos hacían convivir dos estados contradictorios de evolución del estudiante, absolutamente reveladores y coherentes desde la disidencia y la oposición.

Caso 01_ **La obediencia del alumno,** **evidencia la desobediencia del profesor al conocimiento.**

En este caso expuesto, la obediencia del alumno evidencia la desobediencia del profesor al entorno pedagógico.

Las intenciones conductistas y guiadas del conocimiento que el profesor

lleva a cabo en las prácticas educativas, suponen una mala gestión del conocimiento. El interés del conocimiento en el marco educativo no está en los datos, sino en las formas con las que se tejen y nos relacionamos con ellos, en los desplazamientos, en las derivas y en los criterios de movilidad que articulan la red multicapa, libre, democrática, utilizada por todos, en donde lo interesante no es tejer un recorrido propio, sino ver por superposición las posibles rutas, recorridos y nodos que otros individuos han desarrollado desde otros lugares, dimensiones o galaxias. Interesa por un lado la construcción del conocimiento y por otro el desarrollo del pensamiento.

El tablero de juego dentro del marco académico está construido a través de nodos, lugares que alojan datos y recorridos, formas de aproximación a los datos. El profesor obediente es el que aproxima nodos y entrena a

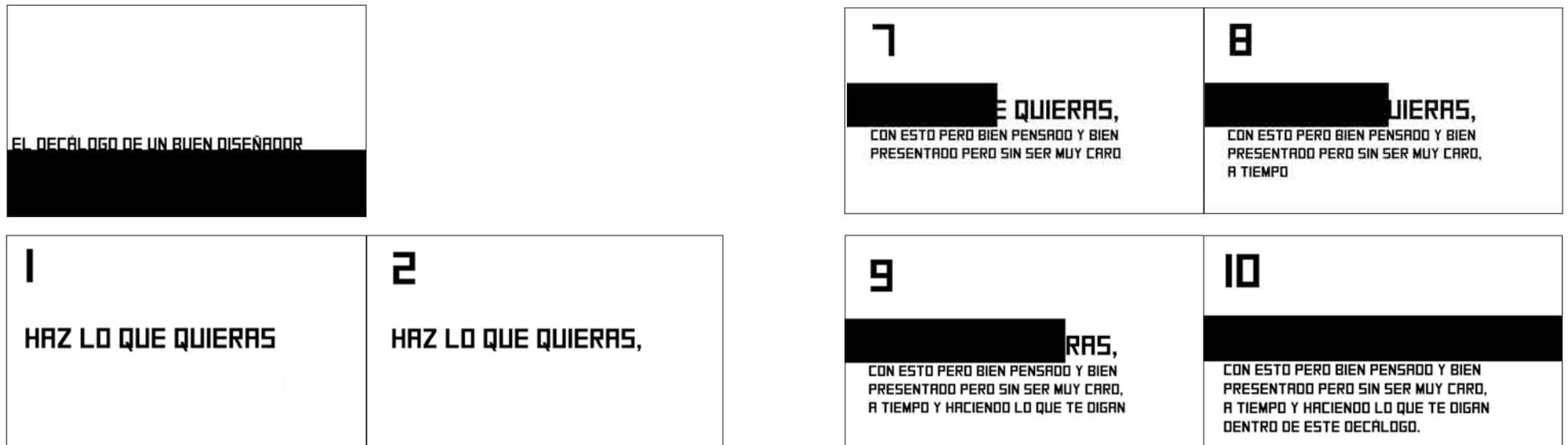


Fig. 1: Trabajo realizado por los alumnos Carlos Pamplona, Francesc Soria y Carles Rojas. Grado de diseño EINA, 3º curso, 2013-2014.²

los alumnos para que produzcan desplazamientos que les permita construir y compartir conocimiento a través del buscar, dejar aparecer, encontrar, aceptar, desechar, jugar. Se trata pues de adquirir buenas capacidades en el desplazamiento.

El profesor desobediente es el que hace trampas en este tablero de juego, queriendo ganar cuando ni siquiera se plantean vencedores o vencidos; cuando crea estrategias y agrupaciones falsas de nodos y trayectorias marcadas que no ayudan nada más que a evidenciar y visualizar una condensación extraña, propia de un jugador ilegítimo, que no quiere desplazarse ni que otros se desplacen, reteniendo a los alumnos que entran al tablero cerca de él, sin dejar que haya perspectiva, para ocultar su falta de estrategia, sus incapacidades, ejerciendo de juez de un juego que nunca ha jugado.

Pero el alumno, en este caso expuesto, ha sido capaz de intuir la partida y comienza el juego eterno.

Caso 02_ La obediencia del alumno, evidencia la desobediencia del alumno al conocimiento.

En este segundo caso, la obediencia del alumno, evidencia la desobediencia al conocimiento en un terreno académico guiado por el profesor.

Desobedecer al conocimiento como verdadero agente, supone la incapacidad de emancipación intrínseca en el saber así como la pérdida de libertad, la inconsciencia del estado contemporáneo y de las posibilidades de “tu” existencia dentro de éste, así como de la falta de empoderamiento y de recursos para el desplazamiento.

En este tipo de casos el profesor se manifiesta satisfecho, endurecido, no sufre ninguna alteración, afianzando su verticalidad por gravedad. No hay manifestación visible, aunque sí invisible para cambiar de estado o forma.

Bajo esta actitud se evidencia el espectro visible del profesor, lejos de considerar brillos, sombras y penumbras, sólo desde lo directo y evidente, intuyéndose una posible falta de flexibilidad frente a la aparición de vectores de movimiento.

El alumno pasa a ser el principal afectado de una manifestación equívoca que limita sus capacidades en el entorno académico. Una realidad poco favorable e ilegítima ya que se establece en contra de toda intención educativa.



Fig. 2: Trabajo realizado por alumnos Laura González, Estel Homs y Maria Jané, Grado de diseño EINA, 3º curso, 2013-2014.

No hay un drama, sino una realidad, unida a una esperanza de un ejercicio incansable en el preguntar del alumno que le permitirá buscar las respuestas y evidenciar la verdadera capacidad emancipadora que radica en el acto de aprender (Rancièrre 2003). Y otra responsabilidad a tener en cuenta, la del compromiso del profesor frente a la figura del PDI (Personal Docente e Investigador) que encarna.

Pero la emancipación auténtica es la intelectual, tanto para alumnos como para profesores, que ejercitándose como entrenadores por la vía de lo improbable, amplíen la tolerancia de las variaciones y sean capaces de construir y compartir las arquitecturas del deseo.

El análisis del “estado de la cuestión” nos permite ahora establecernos en el entorno de la “cuestión del estado”.

2 La cuestión del estado

Charles Louis de Secondat, barón de Montesquieu, en su libro “Del espíritu de las leyes” publicado en 1748, define el poder “Legislativo”, “Ejecutivo” y “Judicial”, como instrumentos de gobierno capaces de permitir la libertad y el orden de los países, protegiendo las diferentes naturalezas y espíritus.

Como poderes contemporáneos dentro de esta, nuestra “Modernidad Líquida” (Bauman 2002), asociada en red, de identidad flexible y versátil, habitada por sujetos con una necesaria capacidad de mutar para hacer frente a las diferentes circunstancias, tenemos, los “Medios de Comunicación”, como cuarto poder y como quinto poder “La Organización Social en Red” que ofrece internet.

Pudiéramos anunciar como sexto poder, “El Conocimiento”; un entorno situado en lo común, altamente manipulable para ejercerse como herramienta de poder político, económico y social, siempre a favor de la libertad aunque muchas veces no respetado.

Pensar, pasa por una transformación íntima del sujeto, por el desplazamiento del “yo” desde el terreno privado hacia el común. Existe la necesidad de pasar del “yo pienso” y el “yo veo”, organizados desde el terreno de la opinión, hacia un “pensar” y un “ver” impersonales, impropios y abiertos sin dejar por ello de ser singulares (Garcés 2013).

Es por esta naturaleza que posee la vida, por lo que la política, las instituciones y las clases sociales dirigentes tratan a lo común como un monopolio del cual ansían el poder, generando violencia y trampas en las relaciones que tejen la vida.

Este sexto poder es hoy en día un arma de destrucción o creación, una ansiedad o un aliento, una cárcel o una herramienta de liberación, un solidificador o un dilatador, un mecanismo para disolver el estado anacrónico, una oportunidad real de mutación y un motor de desplazamiento.

Atender al conocimiento, devolviéndole la categoría de libertad que radica en su esencia, supone desbloquear y “desobedecer” el poder dominador que limita sus capacidades. La finalidad es devolver la vida a la sociedad y no a los cargos de poder y para ello la educación ha de enseñar a desobedecer abriendo un debate crítico ante todos los componentes del sistema. Se trata de jugar desde dentro del cuerpo académico a través de dos frentes, el que atiende a la institución, no permitiendo que deje de ser instituyente y el que atiende al conocimiento, no permitiendo que pierda su libertad.

“DD / Didáctica del Diseño” es una asignatura que imparto en el último curso de grado del Centro Universitario de Diseño y Arte de Barcelona, EINA, que en el curso 2013-2014, tomó el tema de la desobediencia como eje principal, pasándose a llamar “DDD / Didáctica para un Diseño Desobediente”. El objetivo era atender a la investigación, análisis y diseño metodológico de una pedagogía reflexiva ante el término “desobediente” en el ámbito de la didáctica del diseño.

La asignatura se estructuraba bajo los siguientes principios:

DDD “Didáctica para un Diseño Desobediente” es un ejemplo de reencuentro entre el pensamiento crítico y las prácticas educativas.

DDD es un ejercicio de “infiltración” en la propia escuela, con la intención

de conquistar nuevos espacios de aprendizaje.

DDD atiende por una lado a una pedagogía que se estructura desde la desobediencia y por otro lado observa al diseño desobediente.

DDD es el motor de cruces entre profesores y alumnos de diferentes asignaturas y cursos dentro de la universidad.

DDD es un esfuerzo por redefinir las relaciones entre docentes, alumnos y conocimiento, siendo ella misma la herramienta desestabilizadora del orden.

DDD es un curso de análisis, investigación y acción.

DDD cuestiona el “nomadismo / nostalgia / diversidad vs. estandarización / destreza / descubrir-imaginar”.

La “cuestión del estado” gira pues alrededor de una familia abierta de conceptos que se exponen a continuación: nomadismo, nostalgia, diversidad vs. estandarización, destreza, descubrir e imaginar; en donde “DDD, Didáctica para un Diseño Desobediente” trató de investigar, analizar y experimentar con ello.

2.1 Nomadismo

La Real Academia de la Lengua Española define nomadismo como “estado social de las épocas primitivas o de los pueblos poco civilizados, consistente en cambiar de lugar con frecuencia” (RAE 2001). Lo interesante radica en hacia dónde te desplazas y qué es lo que te permite desplazarte.

Como factores nómadas se han detectado cuatro entornos:

Un entorno social, enunciado por Georges Perec en el capítulo XXV “Historia del antropólogo incomprendido” (Perec 1988) en donde el nomadismo queda definido como un avanzar hacia la muerte a través de la destrucción.

Un entorno didáctico, enunciado en “Carta a mis estudiantes de filosofía” (Garcés 2012), en donde el nomadismo se define como un avanzar hacia la muerte a través de una construcción obediente.

Un entorno desobediente, enunciado en “Aprendizaje por contagio. Case of study: Campus de tecnificación proyectual 100x10” (Amann, Delso, Gómez, 2011) en donde el nomadismo se define como un avanzar hacia la vida a través de la desobediencia.

Un entorno del diseño, enunciado por Martí Guixé en su figura de “Ex-designer”, en donde el nomadismo se define como un avanzar hacia el diseño a través de una identidad desobediente.

Podríamos concluir que el hecho creativo propio del diseño necesita para vivir de una realidad proyectual diseñada que permita el desplazamiento exploratorio, basado en un ejercicio desobediente sin límites ni reglas, titubeante e interrumpido, unido necesariamente a una actitud crítica, lejos de la obediencia secular, inconsciente y dañina que opera desde la indiferencia y el desgaste.

Proyectar supone desplazarse. Desplazarse supone tomar decisiones. Tomar decisiones puede supone desobedecer. Desobedecer abre nuevas vías y recursos no explorados anteriormente. Lo anterior ya es conocido. Conocer es la acción que nos lleva al descubrimiento. Descubrir es lo que nos permite proyectar. Proyectar supone desplazarse. Desplazarse supone tomar decisiones. Tomar decisiones puede supone desobedecer.

2.2 Nostalgia

La nostalgia es el sufrimiento de pensar en algo que se ha tenido o vivido en una etapa y ahora no se tiene, está extinto o ha cambiado.

Las estructuras poseen partes vistas y ocultas que tienden a evidenciarse o no, según los intereses, los usos o las intenciones, resultando interesante la

estructura por su forma, así como el carácter que toma según sea gestionada. Las estructuras “organizadas” permiten ser vistas en función de las perforaciones que “organizadamente” se han previsto, para “organizadamente” entender un discurso que “organizadamente” se fundamenta en unos intereses e intenciones promovidos por el gestor de la estructura. Las estructuras “organizadas” son viables gracias a agentes activos y dominantes que necesitan para poder existir de agentes pasivos. Son jerárquicas y opacas, velan por la tranquilidad, eximiendo toda visión panorámica y proporcionando gratuitamente un nicho de seguridad.

Las estructuras “prescindiblemente organizadas” (Nieto 2012), permiten una pertenencia más libre, sin lugares ocultos, predisponiendo la estructura a una alta mutabilidad y transformación hacia lugares no conocidos, en donde el motor es compartido por un corpus de agentes. Las estructuras “prescindiblemente organizadas” son viables gracias a la inexistencia de agentes pasivos y a la presencia máxima de agentes activos no dominantes. Su naturaleza es transparente, flexible y moldeable.

Podríamos decir que las estructuras docentes, los centros educativos institucionales, deben velar por el carácter instituyente que les da sentido, lejos de una nostalgia que imponga una estructura desfasada. Las estructuras han de ser revisadas para adaptarse a los tiempos y escaparse del anacronismo educativo tanto en forma como en fondo y poder convivir con el ecosistema contemporáneo.

La nostalgia en navegantes y aventureros formados en escuelas de arte, diseño, arquitectura hace que sus desplazamientos no sean tan libres.

2.3 Diversidad vs. estandarización

La estandarización es una forma simple, pero ágil, de estructurar la realidad. La educación debiera desobedecer al mapa de lo estándar para abrir los márgenes y entender la complejidad de lo real, con el fin de educar en las formas de mirar y moverse dentro de ahí.

El temor a la diversidad aparece por la capacidad que posee de configurar estados de conflicto, aun sabiendo que puede generar otros de consenso. Es el temor el gran problema que bloquea la capacidad exploratoria. La confusión entre el error y el fracaso hace aparecer el juicio y el castigo.

Entendida nuestra era, nuestra posición, nuestro compromiso y nuestro ejercicio, debiéramos establecernos en los estados de conflicto como episodios a través de los cuales se procura el aflorar de la diversidad, porque es desde allí, desde donde uno tiene la capacidad para la libertad, entendiendo mejor los territorios y dejando de lado las posiciones geométricas de las cosas, los temas (x, y, z).

Cultivar la diversidad en un entorno pedagógico pasa por procurar un hábitat transparente, dejando aflorar las emergencias de nuevos modelos en conflicto, que permitan reorganizar el conocimiento existente para poder provocar una verdadera negociación entre actores. Otro punto a favor sería la inclusión del conocimiento local o “amateur”, completando y aportando nuevos puntos de vista respecto al conocimiento experto (científico, profesional, técnico) (Freire 2012).

En el terreno pedagógico, las aventuras entre alumnos y profesores, trabajando en equipo con la máxima transparencia, permitiría crear estados de conflicto, motor de desplazamientos de gran alcance y desarrollo. El ámbito creativo necesita en el ejercicio del proyectar de situaciones de extrañamiento como estrategia de ataque. En este sentido es importante que el conflicto pueda ejercitarse desde las relaciones de los agentes, pero también desde el lado instrumental, a través del uso de herramientas de navegación “impropias” para la “búsqueda”, que no para el “encuentro”; o espaciales, en relación a los lugares que cobijan estos estados, buscando en sus condiciones matéricas, lumínicas, térmicas y sonoras diferentes relaciones y estados de diálogo en el proceso proyectual.

2.4 Destreza

La Real Academia de la Lengua Española define destreza (de diestro) como: “Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo” (RAE 2001).

La asignatura Didáctica para un Diseño Desobediente define destreza (de diestro) como: “Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo, por ejemplo, hacer funcionar un ventilador Modelo 1.”

La asignatura Didáctica para un Diseño Desobediente, define destreza (de zurdo) como: “Habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo, por ejemplo, hacer funcionar un ventilador Modelo 2.”

Descripción del Modelo 1 / Diseñar resolviendo

Descripción del Modelo 2 / Diseñar habilitando

La destreza es el motor de la “inteligencia ejecutiva” a través de la cual desarrollamos la capacidad de elección, proyectación y organización de acciones. La destreza es el nexo que une la idea con su realización, capaz de dirigir el comportamiento, elegir las metas, aprovechar la información y regular las emociones.

La inteligencia no se define por la capacidad deductiva, el grado de conocimiento o la lógica, sino por la capacidad de hacer preguntas, hipótesis, navegar por las elucubraciones y por las formas de dirigir el comportamiento.

La estimulación creativa de nuestra inteligencia pasar por agitar los dos niveles que la componen, por un lado el nivel computacional, residencia de las ideas, los sentimientos, los deseos, las imaginaciones y los impulsos, y por otro lado el nivel ejecutivo, donde residen las habilidades en el controlar y el dirigir.

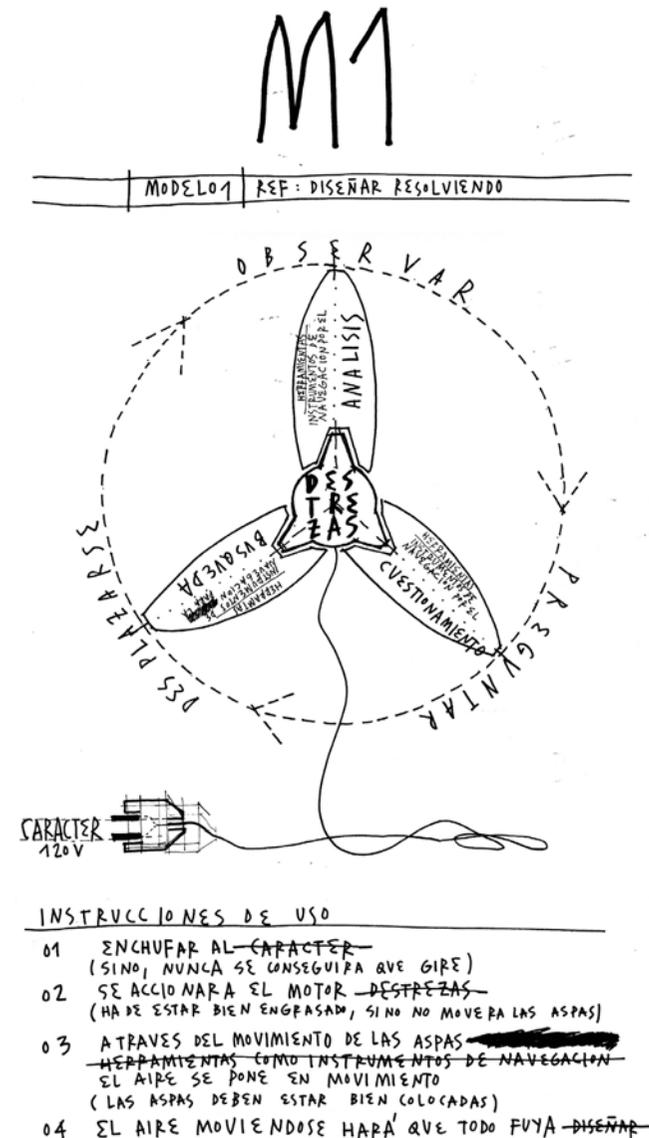


Fig. 3: Ventilador Modelo 1.

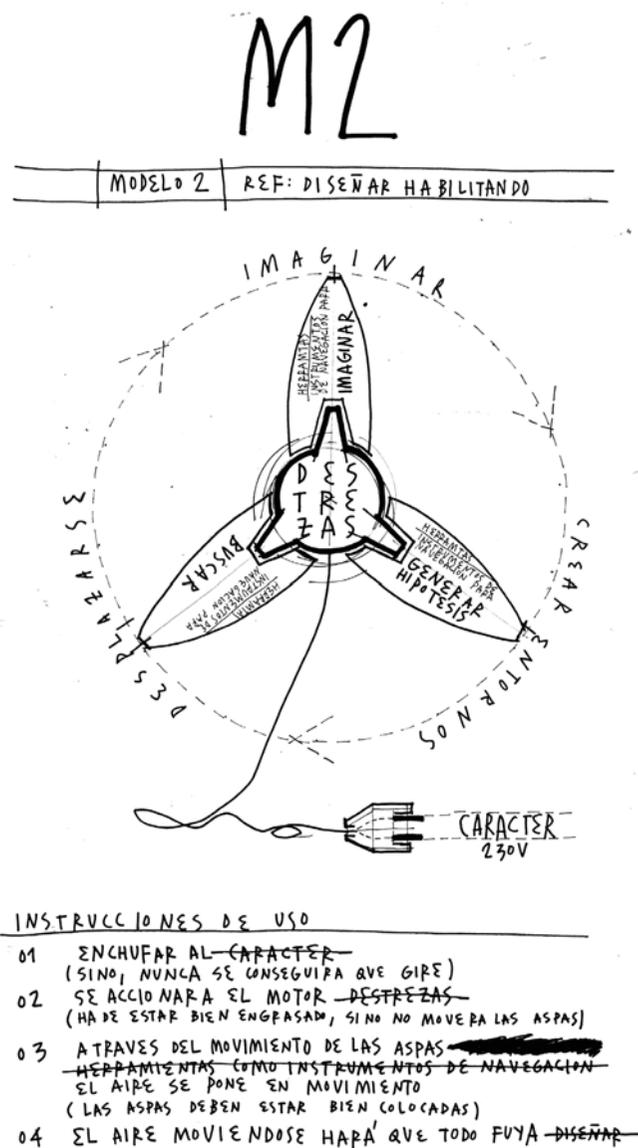


Fig. 4: Ventilador Modelo 2.

Pero el motor se acciona por la energía que suministra el carácter. Es pues el carácter el objetivo primero de una pedagogía inteligente. La capacidad de un entorno docente que forme en el carácter habilita al alumno a equiparse de un gran poder energético necesario para la actividad creadora.

2.5 Descubrir/imaginar

Michel Eyquem de Montaigne en su obra “Ensayos” (1592) afirmaba que si se viera forzado a escoger, consentiría perder la vista que no el oído ya que es el oído junto con la palabra lo que le permite practicar “el más fructuoso y natural ejercicio de nuestro espíritu: el arte de la conversación”.

Antes de perder la vista, por si hubiera alguna posibilidad no tan absoluta de renunciar a ella, o incluso sin existir la posibilidad de perderla, creo que preferiría en un estado natural, ver con nitidez solo en algunos momentos arbitrarios, casuales, no esperados ni premeditados y establecerme en la penumbra y las tinieblas para poder descubrir e imaginar que hay otros mundos y que están en éste.

Un grado 0,00 lumínico de oscuridad y un grado 1,00 lumínico de deslumbramiento producen estados de ceguera absoluta, extrema ausencia y total presencia en la nada. La incógnita reside aquí en saber si la nada lumínica existe, igual que el silencio no es (Cage 1999). La otra incógnita es saber si uno cree o no cree en esa nada, exista o no³.

Un grado 0,05 lumínico permite establecerse en las tinieblas, ocupadas por los accidentes, las efervescencias, el temor y la paz, los brillos y la agitación; mientras que un grado 0,70 lumínico nos descubre, evidencia y desvela.

Todos los grados abren un camino, el tema es aquí la elección del camino en base a la capacidad que reside el transitar por él, abriéndose un abanico que va desde lo erótico a lo sensual.

Ejercitarse en el descubrir supone no sólo saber mirar aquellos lugares,

instantes capaces de narrativas, sino crear entornos propicios donde encontrar.

La capacidad crítica es necesaria para detectar estos lugares, pero el ejercicio proyectual necesita de esta mirada atenta y de un ejercicio metodológico que en el transcurso del proyecto, el diseñador sea capaz de crear para propiciar un desplazamiento habilitador. El profesor de proyectos es el que durante sus clases y liberado por fin de lo absurdo de su figura de juez, formará al alumno en la capacidad de construir estrategias para el descubrir y de miradas para el encontrar.

Pudiéramos concluir acercando el “estado de la cuestión” a “la cuestión del estado” para poner el acento en cómo diferentes ejercicios realizados a través del cuestionamiento, son el fundamento de un ejercicio proyectual, fundado en el desplazamiento, en los recorridos, en las derivas que permiten conducir al diseño por los territorios.

El marco académico necesita solucionar las jerarquías docentes y las relaciones entre agentes y conocimiento para poder crear un marco propicio donde construir conocimiento resulte de una búsqueda sentida, compartida y libre.

3 “Estado” en desplazamiento

La desobediencia es más que necesaria para poder llegar a un estado que bautizaremos como óptimo, desde donde aclarar y crear nuevos roles, así como enfocar los puntos claves.

Proyectar tiene como sinónimos: lanzar, arrojar, despedir, disparar; y como antónimos: planificar, trazar, esbozar. En este sentido, la desobediencia en el diseño es clave desde dos posiciones. La primera, citada en el punto 1 “El estado de la ‘cuestión’”, está en relación a la necesaria desprotección protocolaria de los agentes que marcan normas de actuación y movimiento en las acciones del cuestionar, ofreciendo planes y trazados equívocos

que no hacen más que ocultar, controlar y limitar los desplazamientos. La segunda posición del desobedecer, citada en el punto 2 “La cuestión del estado”, viene intrínseca en la acción del diseñar.

“La génesis no va de un término actual, por más pequeño que sea, a otro término actual en el tiempo; sino de lo virtual a su actualización, es decir, de la estructura a su encarnación, de las condiciones de los problemas a los casos de soluciones, de los elementos diferenciales y de sus relaciones ideales a los términos actuales y a las relaciones reales diversas que constituyen en cada momento la actualidad del tiempo” (Deleuze 1994).

Proyectar es pues un proceso de actualización en donde lo interesante es la acción del desplazamiento, el arrojar, el lanzar, la capacidad de cuestionar para producir movimiento, acto absolutamente desligado de la planificación que limita el movimiento del proceso del diseño.

Se trata pues de desobedecer a través del ejercicio del cuestionamiento, produciendo un estado en constante desplazamiento, que encuentre, evolucione y sea adaptable, que tenga la capacidad de mutar y sobreviva por la acción del movimiento.

Este es el verdadero ejercicio del proyectar, del conocer, del diseñar.

(1) La síntesis evolutiva moderna (también llamada simplemente nueva síntesis, síntesis moderna, síntesis evolutiva, teoría sintética, síntesis neodarwinista oneodarwinismo) significa en general la integración de la teoría de la evolución de las especies por selección natural de Charles Darwin, la teoría genética de Gregor Mendel como base de la herencia biológica, la mutación genética aleatoria como fuente de variación y la genética de poblaciones matemática.

(2) No son responsabilidad del autor del artículo los posibles errores ortográficos que aparecen en las figuras correspondientes a los ejercicios de los estudiantes.

(3) En relación a la afirmación “Creo en la nada” de J. G. Ballard en J.G. Ballard. Autopsia del nuevo milenio. Barcelona: Ed. CCCB, 2008.

Bibliografía

Monografías

- >Bauman, Zygmunt. *Modernidad líquida*. Madrid: Ed. Fondo de Cultura Económica de España, 2002.
- >Ballard, J. G. *J. G. Ballard. Autopsia del nuevo milenio*. Barcelona: Ed. CCCB, 2008.
- >Boltanski, Luc y Chiapello, Ève. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ed. Akal, 2002.
- >Cage, John. *Escritos al oído*. Murcia: Ed. Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos, 1999.
- >Darwin, Charles. *On the Origin of Species*. Cambridge: Ed. Harvard University Press, 1964.
- >De Montaigne, Michel. *Los Ensayos*. Barcelona: Ed. Acantilado, 2007.
- >De Secondat, Charles Louis. *Del espíritu de las leyes*. Buenos Aires: Ed. Losada, 2007.
- >Deleuze, G. *Difference and Repetition*. New York: Ed. Columbia University Press, 1994.
- >Edu-Factory. *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Ed. Traficantes de sueños, 2010.
- >Fisher, Roland. *The Genetical Theory of Natural Selection*. Ed. BiblioBazaar, 2013.
- >Garcés, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2013.
- >George, Perec. *La vida instrucciones de uso*. Barcelona: Ed. Anagrama, 1992.
- >Nieto Fernández, Enrique. *¡...Prescindible organizado!: agenda docente para una formulación afectiva y disidente del proyecto arquitectónico*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Alicante, 2012.
- >Piaget, Jean. *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Ed. Crítica, 1999.
- >Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Ed. Libros del Zorzal, 2007.
- >Seguí de la Riva, Javier. *Dibujar, Proyectar (III). Planteamiento y referencias pedagógicas*. Madrid: Ed. Instituto Juan de Herrera, 2001.
- >Seguí de la Riva, Javier. *Dibujar, Proyectar (VI). Escritos diversos*. Madrid: Ed. Instituto Juan de Herrera, 2004.
- >Sloterdijk, Peter. *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Ed. Pre-textos, 2013.

Artículos

- >Amann, Atxu., Delso, Rodrigo; Gómez, Borja. 2011. Aprendizaje por contagio. Case of study: campus de tecnificación proyectual 100x10. Madrid: Actas del I Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2011) (Consultado el 29 de noviembre de 2013).
- >Garcés, Marina. 2012. Carta a mis estudiantes de filosofía. *Nativa*. <http://www.nativa.cat/2012/12/carta-a-mis-estudiantes-de-filosofia> (Consultado el 13 de noviembre del 2013).
- >Freire, Juan. 2009. La escuela como máquina de estandarización o como cultivadora de diversidad. *Nómada*, Blog de Juan Freire. <http://nomada.blogs.com/jfreire/2009/06/la-escuela-como-mquina-de-estandarizar-o-como-cultivadora-de-diversidad.html>.
- >Freire, Juan. 2010. El valor de la diversidad: consenso y conflicto para la innovación. *Nómada*, Blog de Juan Freire. <http://nomada.blogs.com/jfreire/2010/01/el-valor-de-la-diversidad-consenso-y-conflicto-para-la-innovacin.html>.
- >Freire, Juan. 2012. La educación y la gestión del fracaso. *Nómada*, Blog de Juan Freire. <http://nomada.blogs.com/jfreire/2012/10/educacion-gestion-fracaso.html>.

Informes

- >Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Sistema estatal de indicadores de la educación 2014*. Madrid: Secretaría General Técnica, 2014.

Specul-actions: Preparatory Workshop in Strategic Actions Related to Project

Especulaciones: taller propedéutico de acciones estratégicas vinculadas al proyectar

Atxu Amann Alcocer
Gonzalo Pardo Díaz

atxu.amann@upm.es
gonzalo.pardo@gmail.com

University

Universidad Politécnica de Madrid. School of Architecture in Madrid (ETSAM).

Biography

Atxu Amann y Alcocer PhD architect by the school of architecture of the polytechnic university in madrid and european urbanist by the local government center of studies. member of the architecture office “temperaturas extremas” since 1987, has developed an extense activity in architectural projects that have been recognized with awards and prizes and have been difunded in national and international magazines, congresses and exhibitions. in 2012, one of their works has got the award from the spanish government.

Gonzalo Pardo Díaz received his Master’s and Bachelor’s degree at the school of architecture of the polytechnic university in madrid (ETSAM) where he graduated with honors in 2007. He has been proffesor of Design Studio since 2005 at the ETSAM. He has received 9 scholarships for research and teaching (Spain Ministry, ATHENS, Erasmus, UPM,...). He currently to the Hypermedia Research Group ans is developing his PhD at the ETSAM in the Department of Projects with a PIF-UPM scholarship.

Abstract

The term Speculation refers to those open and specific actions that are developed without any reasonable basics. The objectives of the “Workshop for experimental actions linked to design: Specul-actions” deal with learning,

teaching and innovative pedagogy without being part of any particular field. The subject aims to get students involved in processes that foster knowledgeable attitudes, together with transversal and interdisciplinary methods both flexible and experiencing the pedagogic system. By means of strategically designed short actions, students are expected to develop their capacities of becoming free by destroying the collective imaginary, having already questioned daily basics through de-familiarization exercises. Furthermore, they will be able to develop their reading skills, describing and renaming reality in order to transform it into poetic material for a contemporary project.

Keywords

Action, project, pedagogy.

Resumen

El término “especulación” hace referencia a la acción abierta y específica que se desarrolla sin fundamento lógico. Los objetivos de “Especulaciones: taller propedéutico de acciones estratégicas vinculadas al proyectar” están ligados a la pedagogía del aprendizaje, de la enseñanza y de la innovación, no perteneciendo a ningún campo de conocimiento específico. La asignatura pretende la implicación de los alumnos en procesos que fomenten actitudes de conocimiento transversal e interdisciplinar dentro de un sistema pedagógico flexible basado en la experiencia. Acciones cortas estratégicamente diseñadas facilitan que los estudiantes desarrollen sus talentos y dirijan sus capacidades hacia la libertad, mediante la destrucción del imaginario colectivo cuestionando los fundamentos cotidianos a través de la práctica del extrañamiento. De este modo, los alumnos serán capaces de leer, describir y renombrar la realidad, transformándola en materia poética para el proyecto contemporáneo.

Palabras clave

Acción, proyecto, pedagogía.

Specul-actions: Preparatory Workshop in Strategic Actions Related to Project

Part one: from outside

The setting in motion of each person is what generates the educational process, because as Innerarity says, *knowledge is something that is produced actively through action* (Innerarity 2011). The action is the significant factor that relates the individual self with the social being, and according to Hannah Arendt, *where the political sphere arises from* (Arendt 1958). Perhaps we deal with politics before with technical skills, in a pedagogy that involves the removal of the external factors that prevent each of us to become what we really are, facing obsolete, authoritarian, hierarchical, bureaucratic and capitalism systems.

As the School of Ulm (1953-1968) that had to lift up a morally destroyed society, by mean of a pedagogy that connected creative activities with daily life and society, after the Nazism and the Second World War, in the current architectural sphere, coinciding with the reconsideration of the traditional paradigms of modernity fueled by the crisis, there has been a widening of eyes that has caused a shift “toward the strategic” project where architecture becomes a system of thought and positioning facing a reality: *what we do is done in the real field and carried out in the social sphere* (Argan 1983, 24)

Opposite to the world of authentic specialization, society demands us to interconnect specialized worlds, making us into true generalists in a complex sphere, attempting to connect the multiplicity of specialized knowledge.

Zigmunt Bauman has defined as “liquid modernity” these contemporary cultural conditions linked to communication structures between individual life policies and collective political actions (Bauman 2007). Architects must be now open to the chatter that exists outside our own field and alert

changes in a reality that always moves faster than our ability to understand and to control it, causing a rift between the academic world and the real world.

How to prepare someone to do what has not been done? (Mansilla 2005,156)
Mansilla wondered.

Now that both standard formulations tools and procedures that have been learnt theoretically and practically, seem to no longer be valid, now that uncertainty appears and new instruments and protocols - if they exist - are not yet known, our schools are required to a social and intellectual advanced project in new processes, where the architect do not work alone but with other colleagues from other disciplines

However, we live a science fiction life in our Universities. Once the young philosopher has been murdered, nothing is problematic, wonder no longer exists and the World is accepted like it is. We are against rhetorical instruction: we do not want to learn the names of things, but to make questions to reach them, says Ignacio Sotelo and Savater adds, we want to learn to think about what we think (Savater 2003)and what we don't think about, I say.

Do we believe in teaching or in learning?. If educación nowadays, as Cedric Price (Price 2001, 39) says, *is not much more than a mental and behaviorist distorsion method to train individuals in order to access to the benefits of the economic and social existing models*, we prefer to talk about learning that has more to do with information, energy and change, as the terms that build society nowadays.

Being an architect today has many formats. The traditional architect who lives only for his work designing and building is currently coexisting with others who want to develop our ability to read and describe reality and transform it in poetic stuff for a contemporary project. *The master players in this game are the poets, our ancestors, who have made words we use* (Pardo 2004)

The consideration of the imaginary as battlefield in which social conflicts are fought, has been appreciated even by the tradition of Marxist studies on ideology. As Nietzsche (Lizcano 2006) said, *the reality, so each human group is actually consists of illusions who has forgotten that they are, by metaphors, with the repeated use and sharing have been reified and have come to taken by “the way things are.”*

We label to reduce uncertainty. And so, in Foucault, *in this reality reconfigured as a differential binary division once the two parts are separated, it is easier to control each “other”*. Different elements are preferred to simplify, reduce complexity rather than study and promote it, legislating from the restriction. Administrators seem to consider only public space as a space problem and only act to empty it and prevent any problems, limiting any spontaneous activity and preventing its use as an area of opportunity for the community. Yes, today we live science fiction lives at University. The technology has been superimposed on a scenario existed for centuries, hiding a reality that is outweighed by the everyday. As the end of ignorance, it takes refuge in the safety that the proximity of things ensures. The suppression of “the usual” can be a powerful time in knowledge and it is possible through estrangement processes.

So, to name is to create. And so also, to get labels altered and relabel things or events, is to destroy a world and make another one. *By walking, one makes the road; and the things [they do], by giving them a name*, said Zhuang Zi .And later he added , *all things by force have their “are”, and all things have their “can be”*.

The Imaginarium educates the look, a look that never looks directly things: the looking through imaginary settings in which the eye is fed. It is necessary to visualize all the hidden mechanisms for transmitting those contents whose purpose is to perpetuate a system of values inconsistent with dignity for all beings who inhabit this world.

Specul-actions: preparatory workshop of strategic actions related to project is a first course subject belonging to the new Architecture grade studies taking place in the ETSAM, Polytechnic University in Madrid.

Specul-actions, as that preliminary course in the Bauhaus, is a workshop that facing to the traditional teaching, searches *to get them the creative strength in the student at the same time that avoid any binding adscription to a particular stylistic movement* (Wick 1986, 68). It does not pretend to set up the students in a specific field, but to release them from the educative ballast that they bring with themselves, promoting his creative capacities with the action, beyond any practice objective.

We aim to get students involved in processes to foster attitudes of knowledge related to interdisciplinarity within a fully flexible, experimental teaching model that through short strategic actions, try to achieve :

- the ability to get free by destroying the collective imagination and questioning the daily fundamentals.
- the ability to reflect on the action and convey such reflection.
- the ability to develop theories argued by reflections on experiences understood.
- the ability to explain the processes of project as they are being designed and constructed through images and texts.
- the ability to systematize concepts and operations, isolating situations to allow communication.
- the ability to interpret products through an analysis based on a smart look that reveals procedures and establish conclusions.
- the ability to create, understand, read and translate various codes.
- the ability to understand and establish the relationship between architecture and the narrative, in any kind of expression.

Part two: from inside

Specul –actions was the name that FS gave to an educative proposal that AA commented him in a minute trip lift in the Technical Architecture School in Madrid. It arose in the chance generated by the New Plan 2010 in Architecture that opened an academic space-time where an experimental propedeutic workshop could be designed for some students that had just arrived from vomiting data in the National access exam to University.

Short later, in spring, sharing some gin tonics with AR and GP, we developed a few significant keys for a new pedagogic interdepartamental experience, created by a group of affections, willing to spend generously enough energy in a subject that was far enough from daily academic ruties

The workshop Speculations was conceived as a group of fifteen week actions in a no linear sequence, that would be executed without any previous theoretical knowledge and whose variables would be different in each action belonging to a non accumulative learning system (Amann 2012).

During two weeks in August, different mails were sent from unknown places that arranged a set of speculative proposals, ready for the fall semester.

From September to Christmas, each Sunday evening, a poetic text was mailed to the students, thinking about some aspects about the action, neither explaining nor justifying it. Almost at the same time, mailed a zip with amazing images and videos from any nature, concerning the action from a personal point of view were sent. On Monday, the assessment about the specul_ action in which students would be involved for ten days, was communicated: just a named verb joined to an adjective that characterized the action were enough to introduce a short text that defined exactly the action and indicated the number of students, place and tools

ACTION	YEAR	KEYWORDS	Nº	PLACE
WITHOUT GOALACTION	2012	TRIP GAME IMPROVISATION	ALL	CIUDAD REAL TABUJO DE CALATAYUD
BLINDED PRESENTATION	2011	EMPATHY DARKNESS SPEECH CONFUSION	ALL	ETSAM ALIA MUNDO
BORING DOMESICATION VS KNITTED TRASHACTION	2011	SEARCH TAKE REUSE ESTRANGEMENT	ALL	ETSAM HALL PRINCIPAL
U R B A N CADAVREXQUISITION	2010	MADRID SINERGY URBAN SPACE	3	MADRID PUERTA DEL SOL
CHRISTMAS TREEACTION	2011	IMPROVISATION COMPETITION	4	ETSAM ALIA MUNDO
CHOREOGRAPHIC INSTRUCTION	2010 2011 2012	COMMUNICATION MUSIC MEMORY ATTENTION DESIGN IMPROVISATION	3	ETSAM ALIA MUNDO
COMPLETE NEWYEARSEVEACTION	2011	DINNER PARTY FAMILY EVENT	ALL	ETSAM ALIA MUNDO
COUNTRY INTRODATION	2011	RESEARCH PERFORMANCE COMPOSITION STAGE	1	MADRID PARRAJES DE LAS PLAZAS ETSAM ALIA MUNDO
LASTMINUTEACTION IN CAMPILLO	2012	LIE SURVIVAL GROUP	ALL	GUADALAJARA CAMPILLO DE PEREA
D A R K SOCCERACTION	2011	TEAM COMPETITION SKILL STRATEGY	ALL	ETSAM CAMPO DE FUENLABRADA
E X P R E S S DEBATACTION	2011 2012	IMPROVISATION ARGUMENTATION	2	ETSAM ALIA MUNDO
S P O R T I V E DECONSTRUCTION	2010	GAME STRATEGY	1 ALL	ETSAM ESTRIBO
F I L M DECONTEXTUALIZATION	2010 2011 2012	INTERPRETATION IMPERSONATION	3 ALL	MADRID EL CORTILLO DE LAS PLAZAS ETSAM ALIA MUNDO
DECONTEXTUALIZED STEALACTION	2011	IMAGINATION SURPRISE SECRET ASTONISHMENT	2	ETSAM ESTRIBO
CHRISTMAS DECORATION	2012	LIGHTS BODY SINERGY	ALL	MADRID PARRAJES DE LAS PLAZAS
D I R T Y TRICKACTION	2011	AUTHORITY EQUALITY FEAR BEGINNER	2	ETSAM ALIA MUNDO
D O M E S T I C ACCOMPANIMENTACTION	2011	IMAGINATION SOUND DOMESTICITY	3	ESPACIO DOMESTICO BARCELONA, BARCELONA
O C K H A M ' S R A Z O R DESIGNACTION	2012	DESIGN OPTIMIZATION ECONOMY ENERGY EMPATY	3	MADRID ALVOS MESTREROS
F O R Z E D EMPATHIACTION	2010	CITY DISCAPACITY	3	MADRID CENTRO
E X P R E S S FALLINLOVEACTION	2012	LOVE ESPIONAGE DATE LIE	2	MADRID SANTO DOMINGO DE LOS BARRIOS
S H O C K I N G WRITERPREDUCTION	2011	CONFUSION CONCENTRATION INTERPRETATION DUBBING	3 ALL	ETSAM ALIA MUNDO
I N C O M P R E H E N S I B L E EXPLANACTION	2012	AUDIENCE UNDERSTANDING COMMUNICATION	1 2	ETSAM ALIA MUNDO
E V A L U A T I N G NATIVITYSCENEACTION	2011	ABSURDITY CHRISTMAS EVALUATION	ALL	ETSAM HALL PRINCIPAL
QUESTIONNAIRE EVALUATION	2010	COURSE GRADING FRIENDSHIP JUSTICE PERSUASION	ALL	ETSAM ALIA MUNDO
F A K E COMMUNICATION	2011	DECEPTION EMPATHY	1	ETSAM ALIA MUNDO
H E T E R O T O P I C PERSUADATION	2011	BEFORE STRATEGY PERFORMANCE PROSTITUTION	2	MADRID BARCELONA, BARCELONA

Img1. All specul-actions from 2010 to 2012

ACCIÓN	AÑO	KEYWORDS	Nº	ÁMBITO
ON LINE IMPACTACTION	2010	AUDIENCIA MENTIRA INVENTO	2	LA RED
I W I S H H BARCELONIZATIONACTION	2011	WORK PERFORMANCE WISH SIMULATION PAISAJE	ALL	BARCELONA ARRIBA DE ARRIBA ALBA ARRIBA ARRIBA ARRIBA ARRIBA ARRIBA
IMPROVISED LANDARTACTION	2010	SIN COBERTURA LAND ART NATURALEZA	ALL	SEGOVIA MAYITA ARRIBA C/ ALIJÓN
LATINA COVERAGEACTION	2010	SEWING EXQUISITE CORPSE SYNERGY URBAN SPACE	ALL	MADRID PLAZA DE LA URUGUA
L I V E CHESSACTION	2011	SKILL TIPICOLOGY PLANNING COMMUNICATION COMPETITION	ALL	ETSAM ALLA NUBO
EVENTUAL MAGNIFICATIONACTION	2012	ORADOR SANGRIA FIRMAS	+4	ETSAM MADRID
SPATIAL MANIPULATIONACTION	2011 2012	ENERGIA MOBILIARIO ESPACIO INTERIOR CAMBIO	1	MADRID ESPACIO URBANO
C O U P L E METAMORPHOSISACTION	2012	AMOR TRANSFORMACIÓN ACTO SEXUAL	1	ETSAM ALLA NUBO
T R A S H MACRONARRACTION	2012	RELATO OBJETO CADÁVER EXQUISITO	ALL	LA RED ETSAM ALLA NUBO
ADHESIVE NACHACTION	2012	SINERGIAS UNIÓN COMPLICIDAD CELO	3	ETSAM ALLA NUBO
N I G H T WORKSHOPACTION	2012	SEARCH DISAPPOINTMENT COLLECTIVE CITY	ALL	ETSAM MADRID
NOMOTORIZED ROLLACTION	2012	WHEEL CITY SPEED BIOMBO	ALL	MADRID RÍO GALLIC
F E I N G E D ORGASMATION	2012	INTERPRETACIÓN SEMIDO VERGÜENZA	ALL	ETSAM ALLA NUBO
ORTHODOX PERSUASIONACTION	2012	ESCALERA ESPACIO PÚBLICO	2	
COLLABORATIVE PLANTACTION	2012	ORADOR HUERTO CONSTANCIA ABASTECIMIENTO EQUIPO	4	ETSAM MADRID
IDENTITARY YPRESENTATIONACTION	2010	EXTRANAMIENTO DATOS IDENTIDAD REPRESENTACIÓN	1	ETSAM ALLA NUBO
INFLATABLE PORCKNATIONACTION	2012	INTESTINO PLÁSTICO COLECTIVO	ALL	ETSAM MADRID
OPERISTIC PRESENTATIONACTION	2012	INVESTIGACIÓN AFINACIÓN ITALIANO LIBRETO	1	MADRID ESPACIO DESFILADORES ETSAM ALLA NUBO
MONITORED PUTREFACTIONACTION	2012	CONSTANCIA CULTIVO ROPA INTERIOR METAMORFOSIS INDUJURY	2	ESPACIO DOMESTICO MADRID LA MONTAÑA
POLITICAL MANIPULATIONACTION	2012	INEXACTA FORGERS TRANSFORMING REUTILIZACIÓN BICICLETA DESOLUCIÓN	2	MADRID ESPACIO URBANO
ABSURD REUSACTION	2012	TIPOLOGIA REUTILIZACIÓN BICICLETA DESOLUCIÓN	ALL	ETSAM ALLA NUBO
TWEET-TUBE WRITINGACTION	2012	SMARTPHONE EXQUISITE CORPSE CONTINENTE	ALL	MADRID MADRID MADRID ETSAM ALLA NUBO
TOURISTIC HONEYMOONACTION	2012	LUNA DE MIEL ESPERA UNIÓN DESILUSIÓN	ALL	ETSAM MADRID
UNKNOWN MMMMACTION	2012	ENCOUNTERS INTIMACY EXPERIENCE LIMITACIÓN	ALL	MADRID MADRID MADRID
PARALIMPIC BEACHVOLLEYACTION	2012	NOVA TIVA REGLAS EMPATIA COMUNICACION	ALL	ETSAM ALLA NUBO
W E E P Y SHOCKACTION	2012	COMMOTION EMOTION REMEMBER	1	ETSAM ALLA NUBO

Learning is to travel and Specul_actions is an autumn trip after summer holidays that points a “before” and an “after” in the speculactors’ lives. It is a passage to “the unknown” whose results are unpredictable.

The action by itself leads to think and breaks in time continuity to get situated in a present that promotes an action consisting in the selection of those relevant variables that support the stroke. Learning to live in the instant that enjoys its strength and its eternity, *staying in the present*, as Rosembaum said, *learning to live without certainties, in the learning of the risk* (Wiesen 1994, 74-75)

Time changes into human time when it is articulated in a narration that reaches its full significance on blossoming into the condition for temporary existence (Ricoeur 1995, 113). Specul_actions as a learning experience sets up in time; first of all, in the learning of memory, the learning about the experienced life that barges in the beginning of each session looking unconsciously for solutions to face a jet lag situation without methods or protocols : *instead a guiding activity, human learning often gets you confused and adrift, making you think in a radical way* (Bárcena 2000, 9, 25)

In this way, one learns at once that it is necessary to build significant knowledge to overcome each stage in the travel, by deforming and even ignoring what is old in order to protect what is new. The innovation in this experience rises in *paying attention* to each situation we are in, in order to discover the conditions that define it. It is so that the *learning of the relevance* is produced, as Bárcena names it.

Looking forward to demystify the process of the project and its enigmatic creativity, Specul-actions does not participate with the idea of a *design based on intuition and the artist genius* (Wick 1986, 284), but with a teaching based in the interdisciplinarity and the connection between the academic life and the reality in order to train social makers, responsible enough to work in community (Fiedler 2006, 75).

Assuming our incapacity to come to the “real” in the existing world as a whole, we have to pay attention and build interpretations about some specific realities in order to understand them. As Morales says, *reality doesn't exist without a theory* (Morales 1999). Speculactors transform each experience in a happening, where they act as if they knew what to do and generate diverse theories as different points of view around the world, developing partial but active knowledge productions about the same event. The acceptance of all of them, let them get in a defamiliarization and scepticism process concerning the great theories in the past. *Everything told has been said by someone* (Maturana, Porksen 2004) as Maturana says and any knowledge dependant on anybody structure, places us in the singularity and plurality of all of us as a collective. In fact, agreeing Read when he states that *the purpose of education can only be to develop individual singularity, at the same time that conscience and reciprocity*, we admit that the basic condition for the speculation to happen is the plurality.

Specul-actions does not try to investigate or explain the world; it is a subject that, like the actions of the Situacionists, interact with different realities and far from preserving peace, causes concern while improves the world. In this sense, this teaching experience can become a game that happens with a ludical code in an amateur way, having a known beginning and an unpredictable end. *The games dismantle the time and contribute nothing to the world; just as experience, that maybe is worth a lot* (Casanueva 1995, 11).

Specul-action #20_COUNTRY INTRODUCTION. The proposed action consists of recording and uploading to Youtube a cover song of country music singer Dave Dudley, 'Six Days On the Road'. Lyrics will be changed to comprehend relevant information obtained after six-day research about the assigned partner's life, environment, wishes and fears. A carefully-staged production an advantage.



Img2. Specul-action #30. FAKE COMMUNICATION (2011)

Specul-action #32_CHOREOGRAPHIC INSTRUCTACTION. The proposed action consists of designing and dancing choreography. Speculactors will form groups of three and then will be numbered off: 1, 2, 3. Each student will perform a choreography in front of another one, who will observe it, write down the author's instructions and convey them to a third student. Student 1 must create a performance for Melody A to be executed by Student 3 after the instructions written down by Student 2. Student 3 must create a performance for Melody B to be executed by Student 2 after the instructions written down by Student 1. Student 2 must create a performance for Melody C to be executed by Student 1 after the instructions written down by Student 2.

Melody A is Say Fiesta from Fracois Viot

Melody B is Sunset from Pony Bravo

Melody C is 2046 Main Theme from Shigeru Umebayashi



Img3. Specul-action #32. CHOREOGRAPHIC INSTRUCTACTION (2010)

Specul-action #05_LATINA COVERACTION. The proposed action consists of producing a textile to cover the vacant urban space previously occupied by La Latina swimming pool. On Thursday afternoon, all speculactors will join neighbors, friends, classmates and any passerby interested in the issue to sew the perimeters of clean but used sheets. Once finished, the resulting large fabric will be installed. Nobody will be in charge of the action.



Img4. Specul-action #05. LATINA COVERACTION (2010)

Part three:

To become an speculactor requires a criticism look over each reality and suspects either of the paradigms, the authorities and the parents or the prejudices, the oversights and agreed absences. *The disappearance of prejudices*, as Arendt comments, *means we have not the answers any longer where we based on; furthermore we don't even realize that originally they were the answers to some questions* (Arendt 1996).

We share the progresist pedagogy expressed by John Dewey about “*learning by doing*”, later adopted by The Bauhaus (1919-1933) and its american version The Black Mountain College (1933-1956). We agree to understand the World through the senses, feelings and intellect where creativity is the only priority in benefit of *the development of the independence and critical capacity* (Wick 1986, 102).

We can also smell the pedagogical spirit of specul-actions *in the Vchutemas* (1920-1930), and their constructivist learning theory based in an action

pedagogy formulated by Vygotski and Leóntiev who proposed to *give tools -generate Framework- to the students in order to make learning appear, but each person is the only one who can reconstructs its own internal experience* (Wick 1986, 215).

As Savater points, *as long as the rest of living beings were born as they will definitively be, as they will necessarily become, our human biology needs be confirmed in each action capable of producing knowledge*. However, information and knowledge are not the same, *and information can avoid knowledge* (Innerarity 2012).

It is so that without any academic support learning is producing by each speculactor in his/her loneliness inside the group, by mean of a pedagogy consisting in the elimination of all those external data and factors that prevent each one to become what s/he really is. Soriano is right when he says that *we are slaves what we have learnt about. Old ideas shut us up, shrouding our body and mind, avoiding our free movements* (Soriano, 2010)

Freedom is a fundamental concept in our pedagogic speech, not only regarding the search of lost spontaneity after eighteen years of training, but in the possibility to doubt and question teachers statements .

The term workshop, coined by Gottfried Semper against the pedagogy of the academies in 1851, and picked it up again by the Bauhaus makes reference to a productive learning model in the meaning that while something is being learnt, something is being done that are not only the individuals practices of the students but a collective project of a higher level in which the professors- simple activators- have an implication that goes beyond their personal lives.

Teachers guide speculations based on personal knowledge, theories and believes, that more or less consciously articulate and structure the teaching project. If our students provoke some escapes in the action and in the thinking level, only points the necessity either to review and even burst our statements or change the direction of the experience. We accept that

any proposal can be questioned and reconsidered by any speculactor in a pedagogy based on dialogue, where there is no place either for defensive attitudes or difficult explanations and justifications because as Ranciere pointed, *to explain something to somebody, first of all means to show s/he is not able to understand it by her/himself* (Ranciere 2003).

As Heidegger (Heidegger 1971, 20) says, *teaching is even harder than learning* and although we don't claim to teach anything, sometimes in the workshop it seems as if nothing is learnt from teachers, if one thinks that learning means to get useful knowledge. Surely, we feel less confident about what we are doing than students, but we entrust blindly in the educative relation we set up; in the open space created between all of us in order to let the knowledge flow. We can't afford to think in educational systems as if nothing had happened in these last fifty years. Now, we retrieve the body to work with the mind together in each action, demanding "touch" in the affective relations in the group.

Finally We can say we haven't become conceited or protected by a gown of authority. We are aware to assist to an ethic event where we share the exile suffered by our students and assume the consequences of the Speculations that don't get any predetermined objective. Our actions accept the contingency in a complex, plural and fragmented world, an unforeseeable and unpredictable one, where the speculactors - they and us - learn by chance, without certainties. And without any expectation about success or longings to compete, but with a great wish to survive with decency, *the learning of the risk* joins sometimes to the *learning of the instantaneous disappointment* that changes into raw material for their projective intelligence development.

References:

- >Amann, Atxu. 2012. *Specul-actions*. Madrid: Mairea.
- >Arendt, Hannah. 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- >Arendt, Hannah. 1996. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Editorial Península
- >Argan, Giulio Carlo. 1983. *Walter Gropius y la Bauhaus*. Barcelona: Gustavo Gili.
- >Bauman, Zygmunt. 2007. *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- >Bárcena, Fernando. 2000. *El aprendizaje como acontecimiento ético*. Enrahonar núm 31.
- >Casaneva Carrasco, Manuel. 1995. *Libro de Torneos*. Chile: . Pérez de Arce, R. Ediciones Universitarias de Valparaiso.
- >Fiedler, Jeannine y Feierabend, Peter. 2006. *Bauhaus*. Barcelona: Konenmann.
- >Heidegger, Martin. 1971. *Was heisst denken?*. Buenos aires: Nova.
- >Innerarity, Daniel. 2011. *La democracia del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- >Lizcano, Emmánuel. *Metáforas que nos piensan*. Ediciones Bajo Cero, Madrid.
- >Maturana, Humberto y Porsen, Bernhard. 2004. *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*. Chile: Santiago
- >Moreno Mansilla, Luis. 2005. La formación del arquitecto. *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*. Barcelona: Ed. COAC.
- >Morales, Jose Ricardo. 1999. *Arquitectónica: sobre la idea y el sentido de la arquitectura*. Madrid: Ed. Biblioteca nueva.
- >Pardo, Jose Luis. 2004. *La regla del juego*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- >Price, Cedric. 2001. *Arquitecturas silenciosas#5*. Madrid: Ministerio de Fomento.
- >Ranciere, Jacques. 2003. *El maestro ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes
- >Ricoeur, Paul. 1995. *Tiempo y narración. Vol I*. México: siglo XXI.
- >Savater, Fernando. 2003. *Los caminos para la libertad: ética y educación*. Madrid: S.L Fondo de cultura económica de España.
- >Soriano, Federico 2010. "Aprender se va limitando con el tiempo". Hipo-Tesis, Madrid, nº C
- >Wick, Rainer. 1986. "Pedagogía de la Bauhaus". Madrid: Alianza Editorial

Call for papers Hipo 3: Prácticas cronotópicas *Chronotopic Practices*

Call for papers

HipoTesis en el tercer número de su Serie Numerada busca colaboraciones en forma de textos entre 3500 y 5000 palabras que definan teatros de acciones que impliquen una trayectoria de lugares espacio-temporales, planos secuencia arquitectónicos que describan tácticas espaciales desarrolladas desde una o varias escalas y ritmos determinados.

Contexto inmediato

Michel de Certeau ha descrito minuciosamente algunas acciones o prácticas cotidianas como estrategias capaces de inventar espacios, modos de hacer como mecanismos generadores de comprensiones espaciales inéditas. Practicar el espacio es por tanto una forma de generar nuevos programas asociados a acciones específicas. El espacio como cruce de moviidades o lugar practicado. Así, en el relato *Ghost Flat (A Modern Couple)*, Marie Darrieussecq describe la realidad de un espacio habitable mínimo a través de una serie de prácticas cotidianas. La trayectoria de situaciones expuesta induce a la comprensión del programa del apartamento fantasma, el cual permite transformaciones en los usos a partir de la variación por el habitante de la longitud de onda lumínica de los espacios que ocupa.

Por otra parte, la noción de límite –espacial pero también temporal– alude a una condición fronteriza que genera por sí misma una característica de negociación. El límite se convierte así en ámbito negociado desde los elementos que separa, ya sean estos espaciales o relativos a una sucesión en el tiempo.

Por último, una secuencia en el tiempo puede dar lugar igualmente a un recorrido espacial con un determinado ritmo, una cadencia arquitectónica. Así, la especificidad de un ritmo concreto implica una sucesión espacial pero también temporal. La arquitectura debe ofrecer un territorio de experimentación que permita una posibilidad de adaptabilidad –espacial y temporal– a los diferentes modos de hacer de sus habitantes. Una acción doméstica, cotidiana o no, recorre un espacio pero también lo construye.

Estas tres aproximaciones genéricas a la relación entre espacio y tiempo –la creación de programas desde la práctica, el límite como negociación espacio-temporal, y el ritmo como resultado de una sucesión específica de acontecimientos– deben ser exploradas desde la narración de la arquitectura y el proyecto, del mismo modo que la práctica literaria conecta el tiempo “cronos” con el espacio-lugar “*topos*” en la imaginación del lector. El *cronotopos* como expresión del carácter indisoluble entre el espacio-lugar y el tiempo.

Palabras clave

espacio-tiempo, ritmos espaciales, cambios espaciales, secuencias de lugares, procesos de proyecto, procedimientos de proyecto, estrategias de proyectar, fases arquitectónicas, viajes espaciales, interrupciones espaciales, construcciones temporales, lugares temporales...

Call for papers

Collaborations in the form of texts between 3500 and 5000 words defining sceneries for actions involving a trajectory of spatial-temporary places, architectural sequence shots describing spatial tactics developed from one or various scales and certain rhythms.

Immediate Context

Michel de Certeau has meticulously described some actions or conventional practices as strategies capable of inventing spaces, ways of doing things as mechanisms generating unprecedented spatial comprehension. Practicing space is therefore a way of generating new programs associated to specific actions. Space conceived as a mobility crossing or as a practiced place/location. Thus, in the tale Ghost Flat (A Modern Couple), Marie Darrieussecq describes the reality of a minimal living space through a series of everyday practices. The path exposed by the situations induces an understanding of the ghost apartment, which allows transformations in the uses, stemming from the variation in wavelength of the light in those spaces occupied by its inhabitants.

Besides, the notion of limit – spatially but also temporarily - implies a border condition that generates by itself a negotiation feature. The limit becomes a negotiation field for the elements it separates, whether they are spatial or related to a progression in time.

Finally, a sequence in time may also lead to a spatial trajectory with a certain rhythm, an architectural cadence. In this way, the particularity of a certain rhythm implies not only a spatial progression but also a temporal one. Architecture must display a territory for experimentation that allows a possibility to adapt –spatially and temporarily- to different ways of doing things by its inhabitants. A domestic action, periodic or not, travels through this space and also builds it.

These three generic perceptions of the relationship between space and time –the creation of programs from practise, the limit as a spatial-temporal negotiation, and rhythm as a result of a specific chain of events- must be explored from the account of architecture and project; in the same way that literary practise connects time “cronos” with space-

place/location “topos” in the reader’s imagination. Chronotopos as an expression of the indissoluble character occurring between space-place/location and time.

Keywords

space-time, spatial rhythms, spatial changes, sequence of places/locations, project procedures, project strategies, architectural phases, spatial interruptions, temporal constructions, temporal places...

Referencias | References

- >BAJTÍN, Mijail, “Las formas del tiempo y el cronotopo en la novela”, en *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación*. Taurus. Madrid, 1989 (pp. 237-409).
- >CERTEAU, Michel de, *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana (Departamento de Historia). Biblioteca Francisco Xavier Clavigero. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México D.F., 2000.
- >DARRIEUSSECQ, Marie, “Ghost Flat (A Modern Couple)”, en DARRIEUSSECQ, Marie, DÉCOSTERD, Jean-Gilles y RAHM, Philippe, *Ghost Flat*. Centre for Contemporary Art Kitakyushu. Kitakyushu (Japón), 2005.
- >GAUSA, Manuel, *Open. Espacio, tiempo, información. Arquitectura, vivienda y ciudad contemporánea. Teoría e historia de un cambio*. Actar. Barcelona, 2009.
- >GIEDION, Sigfried, *Espacio, tiempo y arquitectura. Origen y desarrollo de una nueva tradición*. Reverté. Barcelona, 2009.
- >MUNTAÑOLA, Josep, “Arquitectura, educación y dialogía social”, en *Revista española de pedagogía* nº 228. Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. Madrid, mayo-agosto 2004, año LXII (pp. 221-228).
- >PARDO, José Luis, *Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar*. Ediciones del Serbal. Barcelona, 1991.



HipoTesis

Plataforma HipoTesis
www.hipo-tesis.eu