

En torno al espacio de la docencia

Júlia Garcia Borràs



TFG curso 2016-2017 tutoriado por Rafa Rivera Herráez



ESCOLA TÈCNICA
SUPERIOR
D'ARQUITECTURA



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Impreso en Valencia

Palabras clave

Espacio, lugar, docencia, aprendizaje, escuela.

Resumen

Se trata de subrayar las relaciones entre el espacio y el aprendizaje, resaltando la importancia de los espacios docentes y su desarrollo. Se produce un cambio en la perspectiva con la que se entiende el aprendizaje, su escenario y los agentes que interviene, mostrando el proceso del conocimiento como algo dinámico, continuado y social. En ese sentido la nueva docencia requiere profesionales comprometidos que garanticen que esos espacios docentes, y todo el universo que los rodea, proporcionan la funcionalidad de todas aquellas variables que condicionan la manera de enseñar, de aprender y de relacionarnos desde el individuo hasta el colectivo.

Paraules clau

Espai, lloc, docència, aprenentatge, escola.

Resum

Es tracta de subratllar les relacions entre l'espai i l'aprenentatge, ressaltar la importància dels espais de la docència i el seu desenvolupament. Es produeix un canvi en la perspectiva amb la qual s'entén l'aprenentatge, el seu escenari i aquells agents que intervenen, mostrant el procés del coneixement com un fet dinàmic, continuat i social. En aquest sentit la nova docència requereix professionals compromesos que garanteixen que aquests espais per a la docència, i tot l'univers que els envolta, proporcionen la funcionalitat de totes aquelles variables que condicionen la manera d'ensenyar, d'aprendre i de relacionar-se des de l'individu fins al col·lectiu.

Key words

Space, place, teaching, learning, school.

Abstract

It is about highlighting the relationship between space and learning, standing out the importance of learning spaces and their development. There is a change in the perspective in which learning is understood, its scenery and those agents that intervene, showing the process of learning as a dynamic, uninterrupted, controlled and social issue. In this sense, new teaching requires committed professionals that guarantee for the teaching spaces, and the whole universe around them, provide the functionality of every variable that condition the way to teach, learning and relate to one another from the individual to the community.

Prólogo

Soy un enamorado de los procesos docentes, de los itinerarios que nos llevan a un destino diferente, incluso inesperado, ese que nos permite cambiar y, por ello, crecer. Hace tiempo que abandoné la vertiente cuantitativa de la palabra crecer para quedarme solo con su aspecto cualitativo.

Y encontrar en ese camino a alguien como Júlia, preocupada por todo lo que rodea a la docencia y el aprendizaje, y con la mirada puesta en el horizonte, ha sido un golpe de aire fresco para la reflexión. No he sido su tutor, sino su compañero de aventuras, alguien con quien conversar acerca de cada escalón que subíamos en el recorrido de este trabajo.

Se trataba de descubrir el valor de algo tan cotidiano como el espacio y analizar su repercusión en nuestra forma de vivir y, muy especialmente, en nuestra manera de aprender y enseñar. Si no somos capaces de incorporar nuevas concepciones del espacio a las corrientes pioneras de la pedagogía, nuestra función como especialistas del espacio quedará mermada y la arquitectura dejará de ser sinónimo de progreso.

Pero se trataba también de que Júlia escribiera ese recorrido. El Trabajo Fin de Grado, como nuevo instrumento docente, es el marco adecuado para ordenar las ideas, concretarlas, y ponerlas al servicio de quien quiera leerlas y utilizarlas como equipaje para llegar más lejos.

Rafa Rivera Herráez

Agradecimientos

No quisiera empezar este Trabajo Fin de Grado sin dar las gracias, especialmente y con mucho cariño, a Rafa Rivera, mi tutor y compañero de andanzas, porque ha creído en la educación, en su poder, en este trabajo y en mí.

También a personas como Blanca Medina o Noelia López, ya que lo que aquí va a pasar es un poco suyo.

Por último, muchas gracias a mis amigos y mi heterogénea familia, a todos ellos, que me han cuidado, acompañado y enseñado. Especialmente a mi madre, que es la que me mostró que de todo se aprende, que todo en esta vida te enseña.

1	En torno al espacio	13
	1.1 El espacio como escenario de la vida cotidiana	15
	1.2 El espacio como calidad de vida	25
	1.3 El espacio como motor	33
2	En torno a la docencia	43
	2.1 Objetivo de la docencia. Binomio docencia-aprendizaje	45
	2.2 Entornos estimulantes. Ejemplos y herramientas	51
	2.3 La transversalidad. La docencia como mestizaje	52
	2.4 La rebeldía en las aulas	57
	2.5 Herramientas pedagógicas	60
3	En torno al espacio de la docencia	65
	3.1 El compromiso del aprendizaje	67
	3.2 Los elementos de la escuela	72
	3.3 El aula como célula	83
	Conclusión	93
	Referencias	95
	Bibliografía	95
	Fuentes de imágenes	98

Introducción

Elegir un tema para el Trabajo Final de Grado (TFG) siempre es un desafío, y yo me lo planteo no como un tema aislado sino como el principio de algo. Algo que luego va a tener continuidad en lo que podríamos llamar mi proyecto de vida profesional.

Y ahí es donde surge un binomio elemental que luego va a aparecer en muchas esquinas, el binomio docencia-aprendizaje o su simétrico, aprendizaje-docencia.

Y ahí es donde surge otra vez la intención inequívoca de hacer del TFG un instrumento singular y mágico (¿por qué no?) dentro de mi proceso personal en este binomio.

Por qué este tema

La educación hoy parece una moderna varita mágica, capaz de resolver todos los problemas que tiene nuestra sociedad, una sociedad creada para convivir, pero que sin embargo esto

Introducción

pocas veces ocurre. Esta dificultad se basa fundamentalmente en la diferencia, somos diferentes, inequívocamente diferentes (maravillosamente diferentes) pero precisamente nos da miedo la diferencia. Sin embargo, la diferencia, junto con la tolerancia, son la piedra de toque para compartir la vida. Cuando, en Mecánica del Suelo, a un suelo le llamamos “mal graduado” nos referimos a aquel que tiene una granulometría uniforme, muy homogénea, en definitiva es el menos eficaz para cumplir su función como elemento estructural. Se necesitan de granos más grande y más pequeños, capaces de complementar a los demás y generar cohesión.

Por eso, en realidad, solo se puede enseñar-aprender desde la diferencia. Los agentes sociales de este binomio podríamos clasificarlos en varios grandes grupos como niños, jóvenes, adultos o ancianos; todos ellos en su doble versión de género. Dos agentes idénticos tienen más dificultades para aprender el uno del otro, en cambio si se introduce un elemento diferente, se genera una experiencia distinta de la propia, y entonces se produce aprendizaje.

Más allá de la enseñanza reglada, que solemos identificar con las aulas (refiriéndonos casi siempre a niños y jóvenes), y basándonos en el principio de la diferencia, existen muchas escuelas fuera del aula, también en el mundo de los adultos. Me refiero a un aprendizaje voluntario, imprevisto, casi cotidiano. Cuando Jan Amos Comenio (Moravia 1592 – Amsterdam 1670) dice que la educación debe ser “universal, ordenada, metódica y amena” está contemplando los cuatro pilares fundamentales, pero subrayando el carácter ameno, es decir la capacidad de divertirse aprendiendo, el querer aprender en cualquier momento, en cualquier sitio, en cualquier circunstancia. Basta con que haya diferencia, basta que haya algo que nos sea desconocido y nuevo, para alimentar la atracción y el interés.

La necesidad

En este contexto mi necesidad es doble: por un lado la personal, es decir, la inquietud que me produce el maltrato actual de la diferencia. Por otro lado, la fantasía que me lleva a imaginar la posibilidad de un cambio, la necesidad de gestionar de otra manera esa diferencia, con un método más cercano a la cooperación y al trabajo colectivo que a cualquier otra cosa. Tal vez podemos cambiar el mundo desde la reflexión.

Desde mi punto de vista, el excesivo utilitarismo y la especialización como nuevo becerro de oro nos ciegan y nos dejan carentes de un instrumento fundamental, como son las relaciones, es decir, el porqué de cada aprendizaje y su vinculación con otros paralelos. Cuando los expertos dicen que el aprendizaje más eficaz es aquel que tarda más en olvidarse y sirve para más cosas, se refieren expresamente a las relaciones, a la polivalencia de las soluciones, y por ello, a la importancia de aprender las diferentes materias conociendo el recorrido que van a tener en nuestros proyectos de vida.

La realidad

Pero el miedo a la diferencia permanece, y la NO-transversalidad avanza invadiendo espacios, conocimientos y usos. La competencia, en su peor versión, esa que la relaciona con el verbo competir, parece el único objetivo de cualquier plan de estudios. Incluso la toponimia (competencias, créditos, carreras, etc.) nos lleva a campos lejanos del conocimiento, la sabiduría, la curiosidad, y todo aquello que ha sido el común denominador de las escuelas.

Así, la transversalidad y el transvase de conocimientos aparentemente dispares, son el antídoto que conocemos pero, cada vez más, las disciplinas se encasillan en circuitos independientes sin vinculación entre ellos (ciencias o letras, politécnica o literaria, artístico o técnico), impidiendo la globalidad del aprendizaje. Iniciativas como suprimir la filosofía dentro de los programas docentes es un ejemplo reciente de esta problemática.

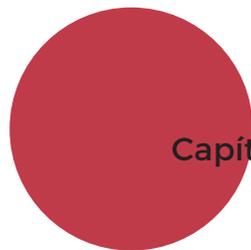
El papel del espacio, o el espacio del papel

Mientras todo esto ocurre, desarrollamos nuestras vidas, con sus diferencias, en el espacio y en el tiempo, en un lugar que algo tiene que contarnos. Se convierte en el escenario donde las diferencias y su manera de gestionarlas se materializan, donde se producen los intercambios, donde se cruzan los papeles. Tal vez, los profesionales de la arquitectura seamos especialistas, pero el espacio para el aprendizaje es un campo que requiere de los “espaciologistas”, de sus experiencias y maneras de vivir, de tantas que podamos llegar a

Introducción

una percepción general. Será entonces cuando habremos hecho el doble circuito de lo particular a lo general, y de lo general a lo particular. Habremos creado un espacio para aprender, susceptible de cambiarnos y de ser cambiado.

El objetivo de este TFG, es tratar de subrayar nuestra responsabilidad en la generación de espacios que inviten a aprender, que sugieran, que propongan, que fomenten el binomio mágico. Los proyectos dibujados cuidadosamente sobre el papel se convierten en embriones de nuestro aprendizaje cotidiano, pero han de ser algo más: puntos de debate, líneas de conversación, círculos igualitarios, tramas sociales, espacios emocionales.



Capítulo 1

En torno al **espacio**

1.1 El espacio como escenario de la vida cotidiana

Concepto de espacio y lugar

A primera vista, parece evidente considerar el espacio como algo previo a las cosas que se encuentran en él, como algo dado que parece configurar un vacío **entre** cosas, como un recipiente que espera ser ocupado⁽¹⁾.

Así se pueden diferenciar dos conceptos de espacio diferentes, el **pragmático** (escenario de las acciones humanas) y el **perceptivo inmediato** (el que abarca nuestro campo de visión). Ambos están incluidos en el **espacio existencial**. El individuo crea este espacio en base a esquemas mentales que configuran una visión estable del ambiente en el que se mueve, en el que desarrolla cada una de sus actividades⁽²⁾.

1 CALDUCH, J. (2001). *Temas de Composición Arquitectónica: Espacio y Lugar*. Alicante: Editorial Club Universitario, p. 13.

2 Ibid., p. 14.

1. En torno al espacio

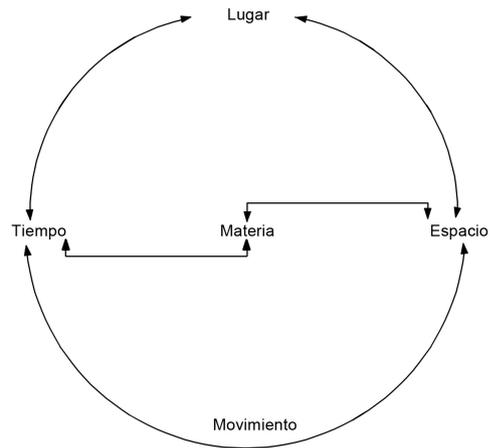


Fig. 1. Esquema de la noción de lugar en Hegel.



Fig. 2. Pareja de mujeres sentadas “a la fresca” en Cortes de Pallás (Valencia).

Su significado se podría asemejar al de un **escenario**, como soporte físico de la vida, entendida ésta tanto desde el plano privado como desde el público. Podemos igualmente relacionar los conceptos de espacio y tiempo. El **espacio** carece de cualidad en sí mismo, dependiendo esta de aquello que sucede, es decir, del **tiempo**, las cosas que ocurren en un momento determinado⁽³⁾. Varios filósofos han tratado esta conjunción, como por ejemplo Hegel. Considera que de la relación entre espacio y tiempo surge la idea de **lugar**: “*tiempo en espacio*”, según el autor. Respecto a esto Muntañola, J. (1974, p. 24.) dice lo siguiente:

“[...] una unión del espacio y el tiempo, en la que el espacio se concreta en un ahora a la vez que el tiempo se concreta en un aquí. El lugar sólo es espacio en cuanto es tiempo, y solo es tiempo en cuanto es espacio.”⁽⁴⁾

De dicha mezcla espacio/tiempo se deben entender los lugares de interacción, el espacio existencial, imagen de los esquemas mentales, condicionante de las emociones y la percepción. La introducción del concepto de tiempo añade, también, un carácter dinámico y no-material: el lugar como recorrido y evolución.

De esta particular situación en el desarrollo actual de la vida cotidiana podemos concluir que el lugar y su concepción, uso e influencia están ampliamente relacionados con el tipo de sociedad. Podría resultar interesante analizar cómo el concepto de lugar se entiende en cada una de las diferentes sociedades actuales, o cómo ha evolucionado su concepto a lo largo del tiempo. Pero en nuestro caso nos vamos a centrar en la sociedad europea a partir de la última década del siglo XX. La localización geográfica va a introducir también variables diferenciadoras del carácter de la sociedad, y por lo tanto del concepto de lugar, por lo que nos vamos a situar en los países del Sur de Europa, donde la vida en el espacio público ha tenido, y sigue teniendo, una importancia fundamental.

3 Ibid., p. 18.

4 MUNTAÑOLA, J. (1974). *La arquitectura como lugar. Aspectos preliminares de una epistemología de la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 27.

1. En torno al espacio



Fig. 3-4. Fotografías de la zona de acceso de vehículos del Pavillon Suisse (sup.) y la planta baja de la Ville Savoye (inf.) en el libro *Vers une Architecture* de Le Corbusier (1923).

Diseño participativo y creativo

Una vez definida su ubicación geográfica, el espacio puede clasificarse en función de:

- La privacidad: Público / Privado.
- El uso: Rural / Urbano.
- Su estado: Libre / Ocupado.

La ciudad se entiende, en base a esta clasificación, como el espacio **público, urbano y ocupado**. Y los creadores de dichos espacios son a su vez los usuarios. Si se educa a la ciudadanía como “**espaciologistas**”, es decir aquellos que viven, disfrutan, y por lo tanto conocen y reflexionan acerca del espacio de la ciudad, los procesos de crecimiento de las personas y la ciudad se retroalimenta: espacios para las personas, personas para los espacios.

La ciudad será, por lo tanto, reflejo de la sociedad, cuyo diseño y funcionamiento estará fuertemente definido por el carácter independiente, virtualmente democrático y capitalista de ésta. El suelo urbano se prostituye, se vende al mejor postor, no se diseña, impidiendo la creación de vida urbana y fomentando la segregación y especialización (**unifuncionalidad**). Gran parte de las ampliaciones de las ciudades en las que vivimos actualmente proceden de los preceptos establecidos en la Carta de Atenas (1942), empleando como herramienta el urbanismo funcionalista. La comprensión de los espacios se reducía a las funciones que albergaban, separándolas quirúrgicamente, en el llamado *zoning*. Esto se debía, según expone Venturi R. en su libro *Functionalism, yes, but...* (1984) a que “la función era un símbolo vital en el contexto social de la década de los 20.”⁽⁵⁾ Igualmente la democratización del coche limitó el uso del espacio, se fomenta el ir y el venir, pero no el recorrido. Un ejemplo visual de esto es el hecho de que Le Corbusier pusiera siempre su coche delante de sus edificios.

Surge así la necesidad actual de redefinir el concepto de desarrollo en base a las nuevas necesidades de este siglo, como exponen las teorías acerca del decrecimiento del economista francés Serge Latouche, en base a la ciudad polifacética, **plurifuncional** y generadora de

5 DIEZ DEL CORRAL, J. (2005). *Manual de crítica de la arquitectura*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 46-47.

1. En torno al espacio



Fig. 5. Reunión en la plaza de Landete (Cuenca).

vida urbana que se había desarrollado con anterioridad al movimiento moderno⁽⁶⁾.

Desde el siglo pasado la ciudad ha renunciado a ser un lugar de encuentro e intercambio. Su desarrollo se centra en la separación, la especialización y el rendimiento, entendiéndose como un producto financiero. El lugar del capitalismo, el centro histórico; el lugar del anciano, la residencia o el geriátrico; el lugar del niño, la escuela o el parque; el lugar de la enfermedad, el hospital. La ciudad se encuentra encasillada, en donde las relaciones pasan a ocupar un segundo plano.

Sin embargo, la ciudad, como **recipiente** de personas, situaciones y actividades variadas se debería configurar, en palabras de Tonucci, F. (1997, p. 23.) como la aglomeración de “lugares diferentes para personas diferentes, lugares diferentes para funciones diferentes”⁽⁷⁾.

Con el modelo funcionalista se consiguen mantener los privilegios de unos pocos, en base al modelo de la sociedad colonial que nos precede. Hay, por lo tanto, una fuerte reticencia a la socialización del espacio urbano, a su real democratización al ser pensado por y para aquellos que lo vayan a usar. El lugar en el que se va a desarrollar la vida urbana debe de proceder de la participación y la implicación de toda la ciudadanía, del tejido social como base del desarrollo espacial. Si de verdad se quiere diseñar una ciudad participativa, **mezcla heterogénea** de personas, situaciones y actividades, capaz de alimentar los sueños de los usuarios, debe aprenderse de las experiencias y conocimientos de estos “**espacialistas**”.

Citando al grupo Utopía en *Razones de la arquitectura*:

“La distinción entre arquitectura para el pueblo y arquitectura para la burguesía es la que incluso encontramos entre los que acaparan la plusvalía y los que solo poseen su salario. Es decir, entre aquellos que, gracias a sus capitales, hacen la arquitectura, y aquellos que pagan para vivir en la arquitectura. Hablar de arquitectura de clase no es una añagaza.”⁽⁸⁾

6 BISQUERT, A. (1982). *El niño y la ciudad. Constancia de un grito en la sorda vida urbana*. Madrid: Servicio de publicaciones del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid, p. 23.

7 TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 23.

8 BISQUERT, A. Op. cit, p. 27-28.

1. En torno al espacio



Fig. 6. Solar Corona (Valencia).

El individuo, entendido como ente singular, o como parte de una familia, se ha trasladado a vivir a nuevos espacios. En esta mudanza ha tratado de llevarse su propia historia y sus tradiciones. Pero la pérdida de un espacio ambiental compartido, producto de su participación, sustituido por un lugar ideado por otros (especialistas), sin preguntarle, y que desarrolla una vida nuclear y aislada, implica una ruptura con las raíces, la tradición cultural y los hábitos de vida previos. Surge así un nuevo papel del usuario de la ciudad: aprender y enseñar a convivir. Si se consigue entender la relación e interacción entre personas y espacios (se poseen, se usan, se comparten y se construyen) se puede pasar a formar parte de este cambio y participar en él.

Resulta necesario, por lo tanto, reconducir y aprender de este proceso, recuperando aquellos valores previos que nos ayuden a entender la ciudad como el lugar de la vida tanto social como individual, escenario de acontecimientos varios de personas diversas. Algunas cuestiones que relacionan diseño y participación son:

- Concebir el espacio como **recipiente** que acoge a individuos diferentes, pero no diferenciados. Su carácter vacío previo es aceptado.
- Definir el espacio como **campo de intervención** continuada, donde los individuos podrán remodelarlo y acondicionarlo en base a sus necesidades.
- Evitar los **espacios no diseñados** y la creencia de que elementos externos pueden vencer la carencia de preocupación.⁽⁹⁾

Por lo tanto, la ciudad es un lugar mutable y cambiante, susceptible de ser creado múltiples veces y con múltiples ángulos. Resulta imposible, por lo tanto, dissociar este lugar del concepto de **creatividad**, ya que se está desarrollando al mismo tiempo que sucede la participación como dialogo entre el usuario, el “espaciologista” que vive la ciudad, y el especialista, el arquitecto/urbanista, el gran escuchador, poseedor de las herramientas técnicas para materializar dichas necesidades.

Uno de los individuos que posee más capacidad creativa, en parte porque todavía no se le ha coartado, es el niño. Por lo tanto su participación en el desarrollo de la ciudad es especialmente importante ya que el niño se encuentra constantemente aprendiendo a vivir, a entender los espacios, a sentir emociones y a desarrollar ideas. La ciudad actual no

9 Ibid., p. 32.

es considerada como espacio donde desarrollar el aprendizaje. El especialista adulto crea espacios fuera de escala, rígidos en cuanto a concepto, y rodeados de normas y miedos. La creatividad no tiene cabida en estos lugares.

La ciudad donde se aprende requiere de un diseño cuidadoso y consecuente, donde a los niños, como paradigma de las diferencias, se les permita desarrollar su creatividad y proceso educativo. De ello se podrá extrapolar una nueva concepción educativa también de los jóvenes, adultos y ancianos. Y con ello crear paredes de cristal, sacar la escuela a la calle, generar fronteras permeables a la creatividad y la participación.

1.2 El espacio como calidad de vida

La percepción y el uso de los diferentes lugares que constituyen la ciudad provienen de las condiciones y características que los definen. La particularización de cada lugar en base a sus condiciones externas e internas permite un estudio detallado en el que buscar puntos comunes. La aparición de círculos que se cruzan, de individuos y situaciones que se entrelazan, de actividades que se mezclan creando espacios **plurifuncionales**. Se debe tener en cuenta que la consecución de este lugar ideal está íntimamente ligada al concepto de calidad de vida, como combinación de la vertiente pública (social) y la privada (individual).

Calidad de vida

El desarrollo actual de cualquier país se centra en el crecimiento económico ilimitado y en la consecución de la máxima riqueza material y monetaria posible. Los índices que escuchamos día a día para referirse a la salud económica de nuestra sociedad son el producto nacional bruto (PNB) y, en cuanto al bienestar, el concepto de nivel de vida.

1. En torno al espacio



Fig. 8. La ciudad invisible de Leonia.

El PNB reduce cualquier bien a su valor monetario, sin considerar apreciaciones de carácter social, psicológicas y ecológicas. Por otro lado el nivel de vida entiende el confort como un concepto económico más, eliminando cualquier aspecto ambiental o psicosocial.

El concepto de calidad de vida, en cambio, hace referencia al bienestar total, donde un alto nivel de vida no implica la suficiencia absoluta. En base a este cambio de perspectiva Jigme Gingye acuñó el 1972 el índice de **felicidad bruta nacional** (FBN). La premisa bajo la que surge este índice es que el verdadero desarrollo de la sociedad requiere de un equilibrio entre el desarrollo material y espiritual, sometiendo el desarrollo económico a parámetros de sostenibilidad, cultura, cooperación y buen gobierno.⁽¹⁰⁾

Calidad ambiental

Desde las últimas décadas del siglo XX la ciudad ha empezado a concebirse como un ecosistema abierto, que funciona como un metabolismo que consume energía y evacua residuos. Depende y es responsable de la calidad de todos los lugares que la rodean, los proveedores de energía y los vertederos de los residuos, como lo explica Calvino, I. (1998, p. 49.) al describir Leonia, una de sus fantásticas ciudades invisibles.⁽¹¹⁾ Por lo que su relación con los medios rurales debe entenderse como una parte más en su diseño: la ciudad como espacio entre ámbitos rurales. Esta interrelación de dependencia, al tener que situar el vivir colectivo en función de un nuevo factor de convivencia, implica también una reforma de los modelos de aprendizaje.

La calidad ambiental del espacio público viene definida, según la arquitecta Rangel Mora, M.A. en el 53º ICA, por la “calidad del lugar donde se desarrolla la vida colectiva”⁽¹²⁾,

10 RIVERA HERRÁEZ, R. (2012). “Intervención en la ciudad y participación pública”, *Máster de Arquitectura Avanzada, Paisaje, Urbanismo y Diseño (MAAPUD)*, Universitat Politècnica de València. Valencia.

11 CALVINO, I. (1998). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela, p. 49.

12 RANGEL MORA, M. A. (2009). “Indicadores de calidad de espacios públicos urbanos, para la vida ciudadana, en ciudades intermedias”, *53º Congreso Internacional de Americanistas*. Ciudad de México. Disponible en <http://www.academia.edu/28463478/INDICADORES_DE_CALIDAD_DE_ESPACIOS_PUBLICOS_URBANOS_PARA_LA_VIDA_CIUDADANA_EN_CIUDADES_INTERMEDIAS> [Consulta: 10 de Febrero de 2017]

1. En torno al espacio



Fig. 9-10. Cómo puede cambiar una calle con el uso de la vegetación, en el Polígono de Antonio Rueda.

haciendo de este un espacio habitable y susceptible de albergar personas capaces de modificarlo a través de herramientas como la participación. Por lo tanto, la calidad del lugar queda definida por factores externos, siendo capaz a su vez de modificar el valor socio cultural del espacio urbano.

Los factores más relevantes en cuanto a las condiciones del ambiente natural son los climático-meteorológicos, los topográficos y sus efectos sobre la sensación de **confort** de los ciudadanos⁽¹³⁾, entendida como el arraigo y el sentimiento de pertenencia.

Aspectos como el clima o el soleamiento definen en gran medida el uso de un espacio, así como las actividades que se realizan. Pero ello debe de estudiarse como una posible ventaja, o inconveniente. Por ejemplo, la aparición de los espacios vegetales como los patios, jardines o huertos dentro de la trama urbana, posibilitando la relación entre personas, se configuran como nuevas formas de colonización de espacios en climas agresivos.

Calidad urbano-arquitectónica

Las características espaciales, funcionales o estéticas pueden, de igual forma, influir sobre el sentimiento del ciudadano, pudiendo causar o no **confort**. La satisfacción de los usuarios del espacio urbano no se define tan solo en base al diseño de la estructura urbana, sino también en base a lo que esta permite ¿Se puede vivir con ese espacio, desde ese espacio, en ese espacio? La calidad urbano-arquitectónica retoma el concepto de calidad de vida. La felicidad y la capacidad de la ciudad de ser aceptada, transformada y compartida. Aprender a vivir una ciudad, y que esta aprenda a contener a la ciudadanía.

Los aspectos más formales de la arquitectura y el urbanismo necesitan ciertos grados de aceptación por parte de la ciudadanía, ya que a la hora de desarrollar su vida cotidiana requieren de un escenario concreto. Este, como ya se ha comentado, debe dejar espacio a la creatividad y la modificación por parte de aquellos que lo usan. Pero al mismo tiempo existe una parte de diseño previo, la construcción de una base para la actividad creadora del usuario. El espejo que reflejará las necesidades de los ciudadanos debe diseñarse, no solo

13 Ibid.

1. En torno al espacio

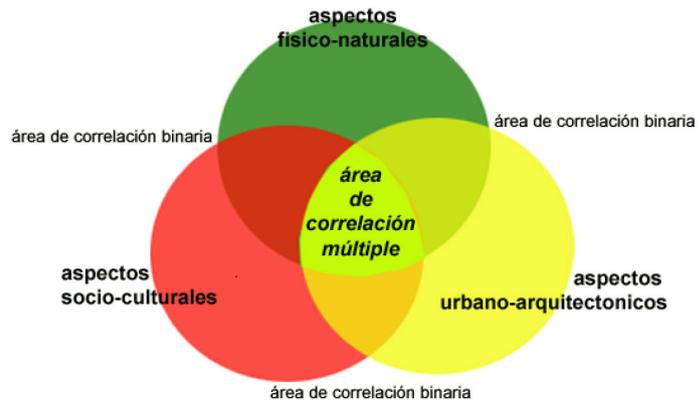


Fig. 11. Elementos para la medición de la calidad ambiental urbana.

a su escala, sino también teniendo en cuenta el progreso, partiendo de la diferenciación, mediante la razón y el sentido común, entre la cultura y la costumbre, sin atarse al “siempre se ha hecho así”. Por lo tanto, la forma vendrá definida por dos elementos: lo que se necesita y lo que ya hay, funciones y formas del entorno. Su tamaño, proporción o color no podrá olvidar el porqué ni el dónde se sitúa.

Otro factor importante a considerar en el diseño del espacio urbano y arquitectónico son los patrones sociales y los requerimientos de la vida individual y social del entorno. Dichos patrones vienen determinados tanto por el nivel cultural como por el nivel de control al que se someta la sociedad⁽¹⁴⁾. Resulta imprescindible, por lo tanto, realizar un estudio sociológico del entorno. Las particularidades de las personas se convertirán en las particularidades de sus espacios.

Por lo tanto el diseño del espacio urbano y arquitectónico, debe propiciar la conformación de redes de espacios socioculturales, a través de la generación de secuencias espaciales urbanas (de la mayor calidad posible), siempre vinculadas a la presencia de hitos y nodos en la red de infraestructuras y equipamientos, cuya función permita a los usuarios desarrollar sus derechos urbanos: comprender los espacios, acceder a ellos y disfrutarlos. Se consigue así crear un tejido oportuno y motivador de las actividades públicas, pero en base a códigos simples que aporten identidad y legibilidad a la ciudad, con herramientas capaces de hacerlo comprensible (**pedagogía del espacio**), a la par que funcionen de forma elocuentes y sean susceptibles de ser adaptados y modificados⁽¹⁵⁾.

14 Ibid.

15 Ibid.

1. En torno al espacio



Fig. 12. La ciudad de todos.

1.3 El espacio como motor

El espacio confortable y de calidad, que funciona como escenario modificable de la vida cotidiana de las personas no se consigue, por lo tanto, con el modelo de desarrollo urbanístico que se instauró tras la Carta de Atenas. La solución que trabaja de forma más concreta la sustitución formal de “un espacio para cada función” por “un espacio para cada ocasión” es, como ya se ha mencionado, la participación, el rechazo de la resignación.

Desde el punto de vista del diseño, un factor importante relacionado con la participación es el cambio en el modelo de ciudadano medio como cliente. Hasta ahora se ha pensado, proyectado y evaluado la ciudad en base al prototipo de adulto, hombre y con trabajo remunerado. Pero la ciudad debe ser el principal satisfactor de la calidad de vida de todos los usuarios. Es necesario, por lo tanto, desgajar los sectores que no han venido estando representados, ponerlos en primer plano y redefinir los diferentes modelos como son el urbanismo de género, la ciudad jubilada o la ciudad de los niños. La propuesta consiste, pues, en colocarse en la perspectiva más desfavorable para solucionar los problemas de la mayoría. Es por eso que el antiguo ciudadano modelo se sustituye por el **niño**, adoptando su filosofía para evaluar, programar, proyectar y modificar la ciudad. Citando a un investigador de referencia en el tema, Tonucci, F. (1997, p. 34.), “se trata de aceptar la diversidad intrínseca del niño como garantía de todas las diversidades”.⁽¹⁶⁾

Por lo tanto, el niño es uno de los motores del espacio, y este el motor de la vida en la ciudad. Para hacer un adecuado uso de ello se deben considerar los factores que definen o caracterizan al niño. Uno de los más relevantes es el **aprendizaje**, enmarcado no solo en la escuela, sino también en cualquier espacio susceptible de albergar el juego y el carácter espontáneo de este.

El juego es para los niños otra manera de aprender, el momento en el cual encontrarse ante la complejidad y la posibilidad de dejarse llevar por el placer, convertirse en niños exploradores en busca del riesgo. Pero poco a poco el espacio urbano es menos flexible y deja menos campo abierto al juego espontáneo. No hay momento de perderse en el tiempo, en el conocimiento, en el espacio. Por otro lado, los nuevos modelos educativos se fomentan en el aprendizaje transmitido directamente al alumnado, para conseguir seguridad de que

16 TONUCCI, F. Op. cit. p. 34.

1. En torno al espacio



Fig. 13. Niña jugando en una calle pintada de Otos (Valencia).

se adquiere el conocimiento corresponde en un tiempo **predeterminado**. La complejidad se sustituye por el control y la certeza del programa educativo.

¿Dónde, pues, se produce el encuentro de los niños con el placer?⁽¹⁷⁾

Debería suceder en todas partes, en el espacio urbano “por donde va” de un lugar a otro. Por lo tanto en su diseño deben plantearse las particularidades de los nodos o hitos que une, su ubicación y quien lo ocupa. Replantear el programa educativo no es una solución real si se plantea de forma aislada. Por lo tanto, un cambio en la metodología educativa y en el diseño del aula debe ir acompañado de una nueva consideración del lugar de la escuela en la ciudad y el tejido urbano. El niño, con su continuo aprendizaje, será el elemento aglutinador y revitalizador de la sociedad y de sus múltiples escenarios.

El planeamiento urbanístico y la pedagogía

Durante los últimos cien años se han mostrado importantes debilidades en la implantación social y urbanística de los diferentes hitos y nodos en los que se desarrolla gran parte de la vida de los niños. Estos problemas pueden atribuirse a cuatro problemas que han acontecido en el ámbito del planeamiento urbanístico⁽¹⁸⁾:

- Falta de una doctrina concreta en cuanto al planeamiento urbano. En la ciudad, las necesidades de espacios se han venido cubriendo en función de la prioridad de usos del hombre adulto modelo, jerarquizando los espacios dentro de la ciudad:
 - La vivienda.
 - El comercio.
 - Los servicios.
 - Los equipamientos (docente, sanitario, social).
- Falta de diálogo en el planeamiento entre necesidades las necesidades de los niños y las necesidades urbanas en general.

17 Ibid., p. 38.

18 ROTH, A. (1950). *The new school*. Zürich: Editions Girsberger, p. 10.

1. En torno al espacio

- Falta de una concepción clara de las necesidades pedagógicas como paso previo al diseño de espacios educativos, tanto urbanísticos como arquitectónicos.
- Ausencia de colaboración entre profesores, pedagogos, arquitectos, urbanistas y la administración.

Con el asentamiento de la democracia en nuestra sociedad la educación ha pasado a ser concebida como una obligación social y colectiva que implica, y por lo tanto integra, a todos los miembros de la sociedad. Se entiende como parte del planeamiento urbanístico y de las necesidades básicas de la ciudadanía. El desarrollo de nuevos modelos pedagógicos ha acompañado y favorecido también este cambio de mentalidad. Una figura de gran relevancia en este campo es la de Pestalozzi, H., pionero suizo de la nueva educación, cuyas ideas influyeron notablemente en los nuevos principios desarrollados en cuanto al diseño de espacios docentes. Este autor muestra la necesidad de complementar escuela y vivienda, a la vez que se integran en su propio entorno, como se puede extraer de sus palabras:

“La educación en las escuelas es la continuación y extensión de la educación parental en la vivienda privada.[...] La totalidad del entorno natural o artificial en torno a la escuela y la vivienda configuran una parte vital de la educación del niño”.⁽¹⁹⁾

El lugar de la escuela en el entorno urbano

Existe, por lo tanto, una interrelación entre planeamiento urbanístico y pedagogía. Esto nos lleva a plantearnos el lugar que ocupan las escuelas en el espacio urbano en torno a dos puntos.

1. La **ubicación**, su lugar físico.

El emplazamiento que se busque para el edificio docente debe satisfacer ciertas exigencias respecto a⁽²⁰⁾:

19 Ibid., p. 12.

20 Ibid., p. 20.

- La integración con el clima existente. Serán diferentes las cualidades y requerimientos del espacio, según la ubicación del edificio: el soleamiento, las temperaturas, la contaminación o las precipitaciones dependen de su localización geográfica. Cualquier característica morfológica del espacio no debe ser evitadas por sí misma, sino estudiada y comprendida en función de sus capacidades, sus posibilidades como espacio creador.
- La proximidad con el entorno físico. La escuela debe de encontrarse en un entorno tranquilo, pero que permita la actividad y el juego de los niños. Puede resultar más interesante realizar una escuela cerca de las viviendas a las que sirve, dando menor importancia a la idoneidad del clima, si con ello conseguimos proximidad y la generación de un tejido social fuerte.

2. El **recorrido**, su lugar social.

El niño requiere de las condiciones adecuadas en su entorno para vivir, reír, jugar, para aprender, y todo ello no solo se produce en el edificio docente- Como ya hemos dicho, el espacio urbano se debe entender como el lugar intermedio en el que ocurre la vida cotidiana, por lo que su diseño y desarrollo responden a las características de la sociedad en la cual se encuentra delimitado.

Si el conocimiento que más dura, y sirve para más cosas, es aquel que se adquiere con reflexión a partir de la mayor o menor complejidad de las circunstancias, qué mejor lugar de aprendizaje como personas democráticas que el principal escenario de desarrollo de dicho carácter: la calle.

Para ubicar el edificio docente no es suficiente con un simple estudio del plano urbano de la ciudad, en busca de solares vacíos. Debería situarse próximo al ámbito al que sirve, o limitar el tamaño de este, en cuanto más tempranas sean las edades de los niños a los que acoge.⁽²¹⁾

Esto permite desarrollar la posibilidad de que el niño utilice la calle y vaya andando a la escuela, con mayor o menor independencia en función de su edad. Se trata de salir de casa, recorrer las calles y conocer el ambiente, a velocidad de peatón, perdiendo el

21 Ibid., p. 12.

1. En torno al espacio

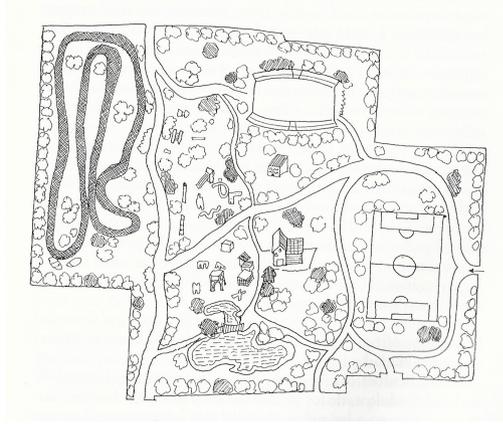


Fig. 14. Proyecto de recorrido a la escuela realizado por los niños de quinto curso de la escuela primaria Montessori de Fano, presentado en 1993.



Fig. 15. Camino escolar seguro en el colegio Sáinz de Varanda (Zaragoza).

miedo a la peligrosa calle y sin focalizar la atención en llegar de un punto a otro, sino en el recorrido. Estas son unas de las principales exigencias para el crecimiento, tanto social como cognitivo del niño⁽²²⁾. Cuando los niños se mueven como simples acompañantes del ciudadano modelo adulto se desplazan con él, cada vez más frecuentemente en coche, sin llegar a percibir las características de la ciudad, sin saciar su curiosidad, tan solo intuyéndola de forma acelerada. La comprensión de su entorno y el desarrollo de los conocimientos espaciales que requieren de cierta movilidad quedan, en esas circunstancias, inmovilizados.

Los beneficios no son solo desde el punto de vista del niño, ya que con ello se consigue un mayor contacto y una cercanía diaria de la escuela con la vida y los acontecimientos de la comunidad⁽²³⁾. Se producen relaciones entre los padres, los abuelos, los tíos o los hermanos que van a llevar a los niños al colegio. La puerta del colegio funciona como igualador social. Las diferencias de clase, de edad o de estudios no tienen cabida cuando se lleva o se recoge a un niño, siempre que sea andando. Todos se encuentran con el mismo propósito en el mismo lugar, configurando un mayor sentimiento de pertenencia a una comunidad. La ciudad es, en esos casos, más heterogénea que nunca y, por ello, más eficaz.

Otro motor de cohesión social que se deriva de estas rutas de acceso a los colegios, puntualmente peatonalizadas para obligar a abandonar el uso del vehículo en ciertos tramos, se produce en los casos en los que los niños se desplazan solos, cuando su edad ya se lo permite. Los diferentes dueños de tiendas, bares o cualquier establecimiento del barrio tienen, a las horas de llegada y salida del colegio, un ojo puesto en la calle. Frases como “esta mañana tu madre ha venido a por el pan” pueden conseguir que el niño vaya con mayor seguridad o no tome un camino diferente. Además las tiendas se encuentran siempre ahí, por lo que si los niños tienen alguna necesidad inmediata siempre podrán recurrir a ellos, sabiendo donde encontrarlos⁽²⁴⁾. Se recupera un poco la idea que prevalecía hace unos años de que **el niño es de todos**⁽²⁵⁾, cuando este podía jugar, aprender y pasar gran parte de horas al día en la calle. Entonces eran vigilados y cuidados por los adultos que encontraban, es decir, por los vecinos de la calle o del barrio. Se trata, en cierta manera de recuperar esa **solidaridad social** perdida, siguiendo el discurso de la educación de los

22 TONUCCI, F. Op. cit. p. 61.

23 ROTH, A. Op. cit. p. 12.

24 TONUCCI, F. Op. cit. p. 78.

25 Ibid., p. 73.

1. En torno al espacio



Fig. 16. Cartel realizado por la Dirección de Tráfico de Fano para delimitar la zona donde se efectuaba la experiencia.

niños como una responsabilidad de toda la sociedad.

Experiencias como esta se están desarrollando cada vez más en nuestros pueblos y ciudades, como es el caso del proyecto presentado en Quart de Poblet, en el marco de la Semana Europea de la Movilidad Europea celebrada el pasado mes de Septiembre de 2016. La recuperación de la calle como camino seguro que los niños pueden usar para llegar al colegio permite también obtener logros para la ciudadanía en general, como la recuperación del centro del pueblo como punto de encuentro esencial o favorecer la expansión de la bicicleta como medio de transporte.⁽²⁶⁾

Otra experiencia, en este ámbito, es el proyecto de *La ciudad de los niños*, desarrollado en 1991 en la ciudad italiana de Fano de la mano de Francesco Tonucci. Es una de las más conocidas, debido a su amplia publicación y por servir de proyecto referencia para muchos otros. Consistía en aplicar lo que ya hemos explicado previamente siguiendo un orden de actuaciones que pretendían hacer al niño participe de la sociedad, y viceversa. También se han planteado, como evolución de estas primeras propuestas, **parlamentos infantiles** (en España, el pasado Junio de 2017), que se muestran a la sociedad como puntas de iceberg de esta nueva mirada urbana y social.

Las diferentes actuaciones que se plantean, en base al libro escrito por Tonucci, F. (1997, p. 51-110), son las siguientes:

- **El laboratorio**⁽²⁷⁾. Conjunto de expertos que se centra en encontrar un punto común entre la administración, el alcalde y los niños. Se evalúa el conocimiento que el niño tiene de su ciudad y se escuchan sus peticiones y consejos, considerándose este como un “espacialista” más. Desde el laboratorio se coordinan el Consejo de niños, lugar donde estos expresan de forma libre sus opiniones y encuentran las herramientas más adecuadas para transmitir las.

26 REDACCIÓN (2016). “Quart de Poblet diseñará un itinerario escolar seguro para que los niños y niñas puedan ir solos al colegio” en *Nou Horta*. <<http://www.nouhorta.eu/index.php/val/horta-oest/quart/item/13654-quart-de-poblet-disenara-un-itinerario-escolar-seguro-para-que-los-ninos-y-ninas-puedan-ir-solos-al-colegio>> [Consulta: 14 de Junio de 2017]

27 Ibid., p. 51-58.

1. En torno al espacio

- **Que el niño pueda salir de casa**⁽²⁸⁾. Se retoma el concepto de la solidaridad social en cuanto al cuidado y la protección de los niños. Por un lado, los ancianos y la policía local, como elementos de apoyo dinámicos. Por otro lado, los diferentes locales que consiguen la licencia al mostrar su implicación en la vida social del barrio, y por lo tanto en los niños que circulan por las calles, son el elemento estático.
- **La ciudad adecuada a los niños**⁽²⁹⁾. El desarrollo de Planes Generales de Urbanismo o Planes de circulación que sirven para repensar ciertos aspectos como sus dimensiones, la invasión por parte del automóvil, la especialización del centro histórico como centro de lujo y económico, el diseño de parques rígidamente definidos con elementos de juego que no dejan espacio a la creatividad o la calle como sinónimo de peligro, etc.

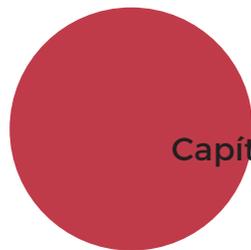
Con todo ello, el proyecto permite repensar la ciudad con los ojos de un niño, en palabras de Tonucci, F. (1997, p. 113): “Y lo que el niño puede representar para la ciudad, las ciudades pueden representarlo para nuestro país: la política, la buena administración, la participación y el control democrático comienzan por las ciudades, así como por las ciudades comienzan la acogida, la solidaridad”⁽³⁰⁾. El niño hace suya la ciudad, la aprende, la entiende y la utiliza de otra manera, permitiendo entonces que el resto de usuarios puedan aprenderla, entenderla y utilizarla⁽³¹⁾.

28 Ibid., p. 59-80.

29 Ibid., p. 81-110.

30 Ibid., p. 113.

31 GIGOSOS PÉREZ, P., SARAVIA MADRIGAL, M. (2010). *Ensayo: Urbanismo para náufragos*. Lanzarote: Fundación César Manrique, p. 33-42.



Capítulo 2

En torno a la **docencia**

2.1 Objetivo de la docencia. Binomio docencia-aprendizaje

Hasta ahora hemos hablado del espacio como escenario donde se desarrolla nuestra vida, tanto individual como colectiva. La docencia se convierte en uno de los hilos conductores de ésta, desde que nacemos y aprendemos a respirar, hasta que debemos aprender a morir. Por lo tanto, resulta importante entender cómo ocurre el aprendizaje, qué factores necesita, y qué consecuencias conlleva. Es decir, qué implica aprender y enseñar.

En los últimos años la docencia se ha construido sobre la idea de un personaje que todo lo sabe. Es decir, tan solo la transmisión mediante palabras de los razonamientos y procesos mentales que había en su cabeza se consideraba suficiente para que su auditorio fuera capaz de adquirir el mismo conocimiento. A esta transmisión de conocimiento la llamaremos **por radiación**.

Esta concepción es radicalmente opuesta a las enseñanzas fomentadas en las escuelas filosóficas como la Academia de Platón o la Escuela peripatética. Esta última, compuesta por seguidores de Aristóteles en el Liceo, se fundamentaban en una primicia completamente opuesta, defendida por el propio Aristóteles (ca. 335 a.C.): “Las cosas que hay que aprender

2. En torno a la docencia

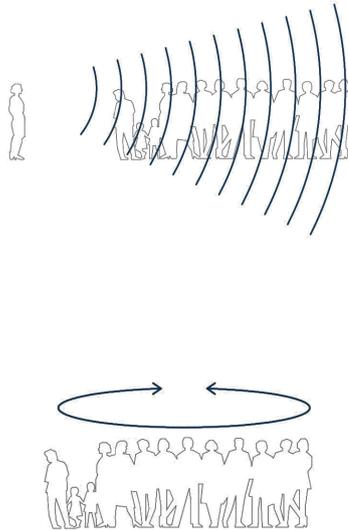


Fig. 17-18. Esquemas de la transmisión de conocimientos por radiación (sup.) y por conducción (inf.).

a hacer necesariamente antes de hacerlas, las aprendemos haciéndolas”⁽³²⁾. Podemos llamar a este proceso de transmisión **por conducción**. Se establece en él un orden cronológico desde la comprensión hasta la memorización, no a la inversa, cuya base es el contacto directo con la materia de conocimiento.

En el modelo tradicional, **por radiación**, aquellos que pretenden aprender, o los estudiantes en la particularidad del ámbito académico, se vuelven dependientes y desinteresados⁽³³⁾. Se comportan como meros espectadores cuya una única función principal es la de **prestar atención**, bien a aquello que narra un maestro o al autor de un libro⁽³⁴⁾. En estas circunstancias, el discurso por sí mismo, sin apoyo de ninguna otra herramienta de transmisión, carece de base, sentido o explicación lógica. El estudiante toma apuntes para no olvidar, lo introduce en su cabeza únicamente con la ayuda de la **memoria**, sin garantía de comprensión alguna, y lo reescribe de nuevo en una prueba solicitada por el maestro. Se produce así un conocimiento delimitado a un día y un lugar concreto, destinado a una finalidad puntual. La información solo se ha deslizado por los canales más superficiales del cerebro, sin relacionarse con nada que el estudiante supiera con anterioridad o le interese en su vida cotidiana, por lo que se olvida con mayor facilidad. Es, por lo tanto, un aprendizaje para el olvido.

Parece obvio que este proceso tiene componentes de desánimo y desmotivación tanto para el profesorado como para el alumnado. Así pues, la tendencia a explorar itinerarios docentes en el sentido inverso se centra en buscar el ideal de la enseñanza tratando de conseguir “[...] un aprendizaje de larga duración que altere nuestra apreciación del mundo, profundizándola, ampliándola, generalizándola, agudizándola”⁽³⁵⁾, en palabras de Finkel, D. (2008, p. 37). Al fin y al cabo, si la intención es la modificación de nuestro entorno cuando ejerzamos como profesionales, ¿qué sentido tendría enseñar para el olvido? Por otra parte esto supone un proceso. Aprendemos hoy apoyados en lo que aprendimos ayer, no partimos de cero nunca, y todo tiene sentido.

32 FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, p. 12.

33 Ibid., p. 15.

34 Ibid., p. 35.

35 Ibid., p. 37.

2. En torno a la docencia

Si nuestro objetivo es modificar las pautas del binomio, cabe hacerse la siguiente pregunta: ¿cómo llevar a cabo la **buena docencia** para conseguir esto?

La respuesta puede encaminarse hacia la generación de unas circunstancias y experiencias, tanto desde el punto de vista conceptual como espacial y arquitectónico⁽³⁶⁾, promotoras del aprendizaje a largo plazo. Dichas circunstancias son:

- **Intercambio de papeles.** Considerar la existencia de dos personajes principales: por un lado, el estudiante, su aprendizaje, su comunicación. Verse las caras unos a otros, definiendo al grupo como herramienta de conducción.

Por otro lado el profesor que alterna enseñar con aprender para ser, a veces, el aprendiz del alumno. Es decir, no solo hay que empoderar al estudiante, recordar su valía y su importante papel en el proceso educativo. También hay que humanizar al profesorado, recordando que puede no tener la respuesta a algunas preguntas⁽³⁷⁾. El profesor aprende al mismo tiempo que el estudiante, con y como él. Se produce ahí la primera rotura de la **unidireccionalidad**. Finkel, D. (2008, p. 75) crea, con ejemplos como el que sigue, escenarios que propician esta dualidad, lo diferente, que provocan situaciones distintas, muy rentables dentro del proceso docente:

“Veinticinco estudiantes y una profesora alrededor de una mesa. La profesora [...] no ocupa ningún asiento especial en la mesa; al igual que los estudiantes, ocupa un asiento diferente cada día. La luz del sol entra por los grandes ventanales iluminando el aula. Una gran pizarra [o un corcho donde poder exponer trabajos] ocupa toda la pared.”⁽³⁸⁾

- **El seminario.** Se produce una evolución desde el tradicional **seminario socrático**, en el cual el profesor conoce la respuesta correcta y, en base a esto, diseña una serie de preguntas que, entrelazadas con un adecuado manejo de la conversación, conducen a los estudiantes hasta el conocimiento, llegando al **seminario abierto**⁽³⁹⁾. En este caso

36 Ibid., p. 42.

37 Ibid., p. 68.

38 Ibid., p. 75.

39 Ibid., p. 78.

nadie conoce la solución o la respuesta correcta. El desarrollo de la actividad recae en los estudiantes que, tras realizar lecturas previas, deciden profundizar en ciertos temas mediante conversaciones e indagación mutua. Se desempodera así al maestro al conseguir que el conocimiento no se base en la autoridad, sino en la **autonomía** de los estudiantes sometidos únicamente a la autoridad de su propia mente⁽⁴⁰⁾.

- **El papel de la pizarra.** Esta se entiende en el modelo tradicional, al igual que el PowerPoint, como la pantalla visual de las ideas del profesor. Como el trampolín desde el cual las ideas saltan hacia la cabeza de los estudiantes. Pocas veces puede el estudiante de una clase magistral tener acceso a ella, entendiéndolo lo que se escribe en su superficie como algo casi sagrado. En cambio, en el modelo inverso la pizarra debe ser democratizada, de todos y para todos. Pasar de su papel como línea de salida del conocimiento del maestro a almacén desde el cual seleccionar preguntas que animen la discusión conjunta⁽⁴¹⁾. Cada vez se acerca más a poder convivir con el panel de corcho, dónde poder pinchar trabajos, de unos y de otros, para unos y para otros.
- **El concepto de control.** Cuando se fomenta el aprendizaje en la conversación debe tenerse en cuenta un importante factor de espontaneidad. Se debe tolerar lo imprevisto, ya que se sabe sobre qué se va a hablar y cómo se va a empezar, pero, basándonos en que la respuesta correcta no es conocida, o puede incluso no existir, no podemos definir ni controlar dónde ni cómo va a acabar. Se consigue así un estado de expectación, que desde el punto de vista educativo, es el más deseable. Los miembros del grupo se van con ciertas preguntas con respuesta, pero las demás, junto con lo que se ha llegado a aprender, alimentan la perplejidad y la necesidad de respuesta. Esto se convertirá en equipaje que se llevarán en sus mochilas cuando salgan por la puerta, la voluntad de aprender, pero transcendido ya el ámbito del aula para entrar en el mundo de la transversalidad y la aplicación in-situ.

A pesar de que, en la nueva metodología de aprendizaje, el profesorado pierde parte del control del que disfrutaba, del **poder de decidir que ocurre en el aula**, todavía sigue disfrutando de mayor experiencia en materia relacionada con la asignatura, y por lo tanto mantiene el **poder de decidir qué ocurre en el curso entero** (o poder

40 Ibid., p. 81.

41 Ibid., p. 87.

2. En torno a la docencia

institucional)⁽⁴²⁾.

Gracias a ese poder institucional, el profesor puede decidir no dar a los estudiantes la respuesta correcta, o indicarles el camino fácil. Es en ese momento cuando pueden descubrir su capacidad para opinar por ellos mismos sobre algo. Se busca con ello la consecución de una independencia mental, la autonomía en el pensamiento, llegando a alcanzar la madurez⁽⁴³⁾. Como explica Finkel, D. (2008, p. 195.) “el profesor rehúsa gobernar a los estudiantes en su indagación porque quiere que los estudiantes aprendan a gobernarse a sí mismos”⁽⁴⁴⁾. Es decir, el profesor comparte la clase con sus alumnos, no les da la clase.

- **La democracia y el individuo político.** Esta idea se constituye sobre el concepto de aula como microcosmos dependiente y no aislado, que forma parte de la estructura social de su entorno. Por lo tanto, si nos encontramos en una sociedad democrática, el aula debería reproducir a menor escala el mismo procedimiento de organización grupal. De esta manera, la forma de actuar del profesorado persigue una meta que trasciende el ámbito universitario, en pro de la educación global y transversal. La indagación es inherentemente democrática ya que exige una confianza en que los poderes intelectuales propios pueden desarrollarse hacia conclusiones fiables, y que la indagación colectiva precisa tanto del individuo y de las cualidades de este, como del conjunto. Se promueven así dos puntos de relevante interés en la consecución de la sociedad democrática: el desarrollo del carácter maduro, independiente, activo y crítico en los estudiantes (**individuos políticos**); y la promoción del concepto de grupo como **microtejido social**. Se produce la interacción entre estudiantes, sustituyendo la competencia por la colaboración, generando un ambiente de confianza propicio para conseguir el aprendizaje.

42 Ibid., p. 206.

43 Ibid., p. 194.

44 Ibid., p. 195.

2.2 Entornos estimulantes. Ejemplos y herramientas

Relacionando los dos últimos puntos del apartado anterior, se concluye que el poder no desaparece, sino que se va transfiriendo del profesor al grupo. Pero dicho salto no se produce bruscamente, ya que la aparición de un profesor casi silencioso, simple observador del grupo, acaba magnificando su propia importancia. Por lo tanto, un primer paso consiste en modificar los comportamientos de los estudiantes, mostrándoles su capacidad intelectual⁽⁴⁵⁾, redefiniendo la **madurez** como el riesgo de asumir la autonomía de las actuaciones y decisiones propias.

Para ello se requiere de la creación de un entorno estimulante y de la firme convicción, por parte del profesor, de la capacidad de los estudiantes para dirigir su propio desarrollo, la **autodeterminación**⁽⁴⁶⁾. Un ejemplo relevante en cuanto al desarrollo de entornos democráticos en la docencia es la **escuela Summerhill**.

Se trata de una experiencia de metodología educativa basada en el interés y la utilidad como motor del aprendizaje. Fue fundada en 1921, de la mano de A. N. Neill, en Suffolk (Inglaterra). La propuesta partía de su concepción iconoclasta de la educación, rompiendo los modelos tradicionales, donde la educación se basa en el poder y la autoridad del profesor, con la imposición de un aprendizaje de dudoso interés para el alumnado. En este caso los estudiantes han pasado a ser los que deciden a qué cursos van a asistir, asumiendo que si entran en un aula es para implicarse y participar. Dejan de ser una **propiedad** de padres o del profesorado, pasando a ser dueños de sus propios actos, **aprendiendo a ser libres**⁽⁴⁷⁾. Se pone de nuevo en valor la cuestión de la transversalidad en la educación. Cualquier persona para ser ella misma necesita desarrollar todo su potencial, tanto humano como intelectual. Se plantea en este caso la educación profunda y a largo plazo, a modo de **manual de vida**⁽⁴⁸⁾.

45 Ibid., p. 200.

46 Ibid., p. 210.

47 Ibid., p. 212.

48 *Summerhill* (Dir. Jon East). Tiger aspect productions MMVIII. 2008.
<<https://www.youtube.com/watch?v=TxngqMavda0&t=4s>> [Consulta: 20 de Marzo de 2017]

2. En torno a la docencia

Pero la verdadera virtud de proyectos como este es entender que la escuela está íntimamente vinculada a la realidad social, pero no es la realidad. Esa **no-realidad** es la que permite la experimentación, la prueba, el atrevimiento, el ejercicio que invita a cuestionar esa realidad que hay **ahí afuera**. Se debe conocer para poder cambiarla, pero evitando que se produzca un mimetismo excesivo que paralice el proceso, lo domestique y bloquee cualquier espíritu crítico, imprescindible para el aprendizaje.

Una buena herramienta, capaz de encontrar un puente entre la realidad de ahí fuera y la no-realidad de la escuela son los **grupos autoreflexivos**. Se trata de un laboratorio de aprendizaje basado en la experiencia del yo colectivo. De nuevo se desarrolla una actividad que pretende obtener un referente colectivo que trascienda a la propia escuela y sea capaz de generar aprendizaje en diferentes ámbitos⁽⁴⁹⁾.

2.3 La transversalidad. La docencia como mestizaje

La educación mantiene, por lo tanto, una relación de dependencia bidireccional con la sociedad. La una influye en la otra, se definen y caracterizan en su mutuo desarrollo. El progresivo endiosamiento que han sufrido, en los últimos siglos, los conocimientos científicos y técnicos que definen el progreso y la sociedad en la que vivimos, han generado, al mismo tiempo problemas en el comportamiento del individuo y su sentimiento de colectividad. Se ha priorizado al especialista por encima del generalista (de carácter más humanista), como reflejan estas palabras de Cortina, A. y Nogués, R. M. (1994, p. 21.):

“Un individuo, que sólo domina habilidades técnicas y carece de la humanidad suficiente como para saber situarse en la historia, como para apreciar la creación artística, como para reflexionar sobre su vida personal y social, como para asumirla desde dentro con coraje, es, por decirlo con Ortega, ese ‘hombre masa’ totalmente incapaz de diseñar proyectos de futuro.”⁽⁵⁰⁾

49 FINKEL, D. Op. cit. p. 215.

50 CORTINA, A., NOGUÉS, R. M. (1994). *La fonamentació filosòfica i científica de l'ètica*. Barcelona: Editorial Claret, p. 21.

Se trata de buscar aquel modelo educativo diferente que persiga el propósito de evitar la **sociedad masa**. Basándonos en ello, la actividad pedagógica puede focalizarse en conseguir uno de estos dos propósitos: **enseñar** o **educar**. El primero de ellos consiste en mostrar y transmitir conocimientos, de tipo conceptual o procedimental. Por otro lado, el término **educación** contempla el desarrollo de todas las actividades de la persona, sus valores y actitudes, preparándola para su vida en sociedad⁽⁵¹⁾.

Es necesario, por lo tanto, que nuestras escuelas muten hacia la educación, no solo la enseñanza. Hacia la heterogeneidad en lo aprendido, cuyo campo de aplicación es mucho más amplio y variado. Educar con todo un currículo conjunto, no con cincuenta asignaturas estancas. Educar entre todos, y no solo a todos.

Currículo educativo transversal

Si tomamos como referencia las ideas expuestas respecto a los **temas transversales** desarrollados por la psicóloga y pedagoga catalana Montserrat Moreno i Marimón, podemos establecer el vínculo entre la importancia de los conocimientos científicos y la educación como elementos que forman parte de la cotidianidad de la sociedad.

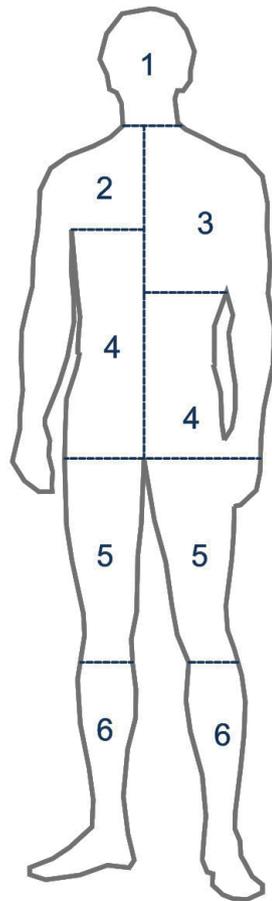
No se trataría de cambiar las materias curriculares clásicas, sino de abrir las puertas entre ellas, empleándolas como engranajes de un mecanismo que hace mover lo científico y lo cotidiano⁽⁵²⁾. Este encaje de pequeñas piezas en un puzzle de mayor tamaño empieza por establecer prioridades entre los conocimientos en función de las necesidades del contexto, definiendo a partir de ello unos objetivos a corto y medio plazo que den respuesta educativa a las necesidades detectadas.

51 REYZÁBAL, M. V., SANZ, A. I. (1995). “La transversalidad y la educación integral” en *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*. Madrid: Editorial Escuela Española.

52 MUÑOZ DE LACALLE, A. (1997). “Los temas transversales del currículo educativo actual” en *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 2.

<<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9797220161A/17441>> [Consulta: 10 de Marzo de 2017]

2. En torno a la docencia



1. Aprendizaje en la escuela

2. Aprendizaje en los viajes

3. Aprendizaje en la casa

4. Aprendizaje en el trabajo

5. Aprendizaje en el ocio

6. Aprendizaje en la calle

Fig. 19. Esquema de los aprendizajes.

Todo este proceso carece de relevancia si no se encuentra acompañada de un cambio en la metodología de trabajo y en los criterios de evaluación (la utilidad y duración del conocimiento adquirido), permitiendo al profesorado modificar sus propias actitudes y perspectivas, y las del alumnado. En palabras de la propia Moreno i Marimón, M. (1992, p. 135.):

“La metodología de los Temas Transversales debe incluir en su diseño los elementos necesarios para mostrar al alumnado su vulnerabilidad psíquica ante la transmisión de mensajes que transitan por vía subliminar, ayudándole a desvelar lo que por recóndito permanece inquebrantable, y poder de este modo objetivarlo y someterlo a la crítica racional.”⁽⁵³⁾

Por lo tanto, las diferentes materias curriculares no deben de entenderse, en función de aquello que las diferencia, como recipientes estancos. La finalidad de un profesor no es enseñar dicha materia en concreto, sino educar en la globalidad, la relación y el mestizaje, situando la reflexión pedagógica en el centro del aula. Un ejemplo de ello puede ser el uso del **proyecto** como trabajo de referencia, concepto que globaliza, integra los diferentes aprendizajes, los relaciona y les da sentido. El alumnado debe saber por qué aprende cada materia y qué vinculación tiene con las otras.

Se pone en valor para los estudiantes el papel de la discusión y la reflexión, que junto a la utilidad y la perspectiva, forman parte de la base del conocimiento. Se entiende así la educación no como un fin, sino como una herramienta que nos permita seguir un trayecto. No se trata de conseguir llegar a una línea de meta, un día y a una hora concreta, es decir, **aprobar**; sino de establecer trasvases, puentes y conexiones capaces de perdurar fuera del aula. Es por ello que si queremos que algo trascienda la propia escuela, esta debe de permanecer abierta también **durante la clase**.

53 MORENO I MARIMÓN, M. (1992). *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*. Madrid: Instituto de la Mujer, p. 135.

2. En torno a la docencia

Colaboración: la escuela del aprendizaje

Otra perspectiva transversal se obtiene con la introducción de la **vista panorámica o poliédrica**. Realizando un acercamiento desde el campo de currículo hasta el ámbito de la clase en el aula, la introducción de varios profesores (pertenecientes a la misma especialidad o no) enriquece, en gran medida, la comprensión y transcendencia de lo aprendido.

La aparición de dos profesores, dos representantes de la **autoridad** dentro del aula, permanentemente o circunstancialmente, fomenta el aprendizaje basado en la discusión y la indagación, en el abandono de la fe y el acercamiento a la realidad. Ambos profesores comparten un aula y un propósito, puede que incluso una profesión o un guión, pero tendrán discursos, pensamiento, actitudes y respuestas diferentes. Por pocas que sean las diferencias entre ellos, estas funcionarían como puntos de luz focalizadores de las diferencias.

Ahora el profesor no es un individuo, sino un colectivo heterogéneo, al igual que la sociedad. Poner al alumnado cara a cara con la realidad que se desarrolla en la calle: la necesidad de hablar, llegar a consensos, intentar convencer y aprender a ceder, es otra manera de abrir las puertas del aula y dejar que la educación se nutra del entorno en el que se desarrolla, siendo capaz de trascender hacia él.

Esta actividad sirve, al mismo tiempo, para desarrollar de nuevo conceptos relacionados con los aprendizajes transversales, como lo son la participación y la colaboración. Los profesores, al trabajar como un **consejo**⁽⁵⁴⁾, mantienen una actitud abierta a aprender el uno del otro. Se comportan como **colegas intelectuales**, capaces de desarrollar conversaciones a través de miradas diferentes y del respeto de los intercambios docentes⁽⁵⁵⁾. Esta actitud lleva al alumnado a sentirse parte de dicha conversación, convirtiéndose en **auditores** de la misma⁽⁵⁶⁾, de los cuales no solo se espera que aprendan, sino también que participen y enseñen. Será el primer contacto directo y cercano que tendrán con aquello que se espera que aprendan, ya que tanto el ideal de participación en la **conversación colegiada**, como tan solo presenciarla, producirá reflexión e indagación.

54 FINKEL, D. Op. cit. p. 225.

55 Ibid., p. 228.

56 Ibid., p. 229.

Se trata así de alcanzar una transversalidad también de puertas para adentro. El aprendizaje de unos beneficia a otros, definiéndose una comunidad basada en el compromiso y el diálogo, siendo conscientes de que fomentar el aprendizaje en terceras personas puede estimular el suyo propio (**la escuela del aprendizaje**⁽⁵⁷⁾). Así se entrelazan los conocimientos, se intercambian los papeles. Se aprende de aquí y de allá, de unos y otros. También sin profesor (aprendizaje no presencial) surgiendo únicamente del alumnado la posibilidad de intercambiar, discutir, elaborar, cuestionar.

2.4 La rebeldía en las aulas

De todo lo expuesto hasta el momento podemos concluir que la metodología educativa se mueve en una escala de valores que se enmarca entre dos situaciones extremas. Por un lado tenemos al profesor tradicional y a los alumnos que se niegan a aceptar ese modelo de educación. Se habla aquí de **rebeldía**, de no aceptar nada como cierto si no es posible experimentarlo, contrastarlo, debatirlo. De tener la capacidad de poner en cuestión y reivindicar las ideas propias.

Se establece en este punto la diferencia entre **fe** y **confianza**, certeza y convicción. El alumno rebelde no duda de su profesor, confía en la autoridad que posee por el hecho de conocer más y más profundamente la asignatura de la cual imparte clase. El alumnado conoce y acepta la amplitud de aquello que el profesor sabe, pero no confunde confianza con fe ciega. Quiere descubrir el conocimiento por sí mismo, llegar a una conclusión fundamentada en la reflexión, dudar de aquello que sabe hasta que consiga entenderlo. La rebeldía no se entiende ya como una actitud censurable e inadecuada en el aula, funciona

57 BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, p. 196.

2. En torno a la docencia

como el motor del verdadero aprendizaje.

En el extremo opuesto se encuentra el grupo de alumnos acomodado que espera recibir el conocimiento ya masticado, sin interés en que este trascienda más allá del aula. En ese caso hablamos del profesor rebelde. Decide por propia voluntad transferir a la fuerza el poder que posee a los que de verdad les debería interesar, el grupo de alumnos. Trata así de reforzar el concepto de **democracia en el aula**: si el conocimiento es para el alumnado, debe de provenir de su reflexión y experiencia, de su esfuerzo e indagación. Esta misma reflexión realizada desde el punto de vista del profesor la realizaba Rousseau, J. (1762) en el libro segundo de *Émile, ou de l'éducation*:

“¿Me atreveré yo a exponer aquí la mayor, la más importante, la más útil regla de toda educación? Pues no es ganar tiempo, sino perderlo.

Se han experimentado todos los instrumentos [de la educación], excepto uno, el único precisamente que puede convenir: la libertad bien regulada.

No deis a vuestro alumno ninguna especie de lección verbal; él sólo debe recibirlas de la experiencia”.⁽⁵⁸⁾

El profesor se comporta como un director de escena, cuya función principal es la de conseguir que las experiencias ocurran en el aula, que los alumnos se encuentren inmersos en una atmosfera que produzca reflexión sobre la misma experiencia.

El trayecto que se produce entre estos dos estadios debe ir acompañado de un cambio en la herramienta que emplea el alumnado para enfrentarse al mundo y su conocimiento. Se debe producir una transición desde el empleo de la **inteligencia** hasta el uso del **pensamiento**. La distinción entre estos términos vino determinada por John Dewey, filósofo inglés y profesor de la Universidad de Michigan. Respecto a la educación, sus ideas se basaban en el pragmatismo y la concepción de la razón simplemente como un medio para alcanzar una situación de estabilidad y seguridad. En su libro *Democracy and Education* define ambos conceptos.

58 FINKEL, D. Op. cit p. 241.

La **inteligencia** es aquello que empleamos permanentemente para ser capaces de cubrir nuestras necesidades básicas. Pero solo **pensamos** cuando aparece algún obstáculo que impide que se puedan satisfacer esas necesidades. La experiencia se organiza a través de la inteligencia, pero tan solo cuando pensamos estamos reflexionando sobre ella. El proceso ideal sería aquel que recorre el trayecto desde el uso único y exclusivo de la inteligencia hasta el uso complementario de ambos. El profesorado capaz de motivar este nuevo proceso será aquel que se preocupe por la realidad de sus alumnos, dentro y fuera del aula, interesándose por su personalidad, necesidades y los obstáculos que puedan encontrarse. Reconoce en los alumnos seres humanos con sentimientos, emociones, actitudes, capacidades y limitaciones, siendo en ese momento capaz de captar su atención y motivarlos para que alcancen un aprendizaje significativo y así puedan enfrentarse a su vida, puedan **pensar**. Un ejemplo muy claro sería el personaje del profesor John Keating en la película *El club de los poetas muertos*⁽⁵⁹⁾.

Por lo tanto, aquello que se busca con la nueva metodología educativa es el desarrollo de la acción de **pensar**, reflexionar sobre el mundo que se va construyendo día a día a nuestro alrededor. Constantemente buscamos el significado a nuevas situaciones, creamos nuevas conexiones entre causas y efectos. En el aprendizaje, como en la vida, se puede seguir la premisa establecida por Horacio (ca. 35 a.C.) “Carpe Diem”.

59 *Dead Poets Society* (*El club de los poetas muertos*. Dir. Peter Weir). Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV. 1989.

2.5 Herramientas pedagógicas

Metacognición

Parece relevante destacar que dicha transición de la inteligencia hacia el pensamiento no debe llevarse a cabo solamente por el grupo de alumnos, sino que también requiere de cierto trabajo por parte del profesorado, siendo necesaria, por parte de este, la comprensión del mecanismo de organización del pensamiento y de cómo se conecta con la experiencia⁽⁶⁰⁾. Normalmente la opción fácil es pasar de puntillas y tratar de evitar desafiar y revisar los principios básicos en base a los que se entiende su mundo. Dentro del aula, incluso los que comúnmente se llaman **buenos estudiantes**, puede que no progresen intelectualmente tanto como parece, ya que se quedan estancados en el ámbito de la inteligencia. En ese caso sus calificaciones tan solo se deben a un ejercicio de memoria, no de reflexión.

Se introduce aquí el concepto de **metacognición**, es decir, pensar sobre el propio conocimiento, cómo se estructura, aplicando lo aprendido al aprendizaje de otras personas⁽⁶¹⁾. Al profundizar en este nuevo conocimiento es cuando se pueden redefinir las estrategias de aprendizaje. Aunque se debe tener en cuenta que, con frecuencia, estos nuevos procesos requieren de un proceso de **desaprendizaje**, es decir, revisar modelos previos, anclados fuertemente en las costumbres, tratando de sustituirlos por modelo más abiertos.

- Cualquier información nueva que recibimos se intenta comprender en base a los **modelos mentales preexistentes**. Se debe fomentar por lo tanto la **construcción** de nuevos modelos, evitando la simple transmisión de conocimiento que puede ser malinterpretado en base a los modelos previos.
- **Eliminar el miedo al fracaso**. El error es una posibilidad, incluso un estadio imprescindible, ya que el estudiante, al encontrarse con que sus modelos mentales previos producen expectativas fallidas, trata de construir nuevos. Para ello es necesaria,

60 FINKEL, D. Op. cit p. 246.

61 BAIN, K. Op. cit. p. 36.

además de una motivación que les lleve a dar ese paso, que el profesorado les guíe indirectamente para saber qué modelo (de entre todos los paradigmas que regulan su realidad) es el que deben modificar. El maestro actuará como creador de un andamio de experiencias ejemplificadoras. Los estudiantes entienden los hechos a la vez que aprenden que pueden ser usados también como herramientas de conocimiento⁽⁶²⁾. Aprenden porque se enfrentan a algo que no saben, por lo que el error nunca puede considerarse una catástrofe sino una posibilidad y un instrumento de aprendizaje.

- **Revaloración de las preguntas.** Funcionan como focos de luz que apuntan a los huecos existentes en las estructuras de la memoria, a la vez que aportan la información necesaria para indexar los datos obtenidos con la respuesta. De cuantas más maneras se le proponga al alumnado plantear preguntas sobre un mismo vacío, más flexible será el proceso de indexación, por lo que el recuerdo será más fácil y la comprensión más rica⁽⁶³⁾.
- **La motivación.** Si el profesor consigue que el tema tenga sentido para el alumnado, les interese, estos verán la respuesta a sus preguntas como un objetivo que quieren alcanzar. Ambas partes entenderán el aprendizaje como algo útil y necesario más allá de la escuela. El profesor no solo fomenta la creación de preguntas de forma directa, sino que en ciertas ocasiones también desarrolla el interés por un tema concreto y es el propio alumnado el que quiere resolver sus dudas, por lo que se producen preguntas de forma autónoma. En este caso, el diálogo y la conversación entre alumnos y/o con el profesorado puede ayudar a clarificar las dudas planteadas.

Las calificaciones

La última reflexión será en torno a las **calificaciones**. En primer lugar se debe diferenciar entre los conceptos de **valorar**, poner notas a los estudiantes, y **evaluar**, juzgar la calidad de la docencia y del profesorado⁽⁶⁴⁾.

62 Ibid., p. 40.

63 Ibid., p. 42.

64 Ibid., p. 168.

2. En torno a la docencia

El procedimiento habitual centra la **valoración** en aspectos secundarios cuyo reflejo del verdadero aprendizaje del alumnado es bastante dudoso, siendo más bien un espejo de cómo los estudiantes son capaces de adaptarse a las tareas que les manda el profesor. Además, las calificaciones se entienden como el último paso o la **meta**, sin considerar la influencia que estas ejercen en el proceso de ayudar y animar a los estudiantes a aprender.

El ideal sería centrar la valoración y calificación en el **aprendizaje** en lugar de en el **rendimiento**, en palabras de Bain, K. (2005, p. 173.): “arrancando las capas de tradición que habían convertido la educación en una carrera de obstáculos”⁽⁶⁵⁾. Para ello, se pueden emplear herramientas de gran ayuda, como las **prácticas**. Empleadas a principio de curso pueden ayudar a saber en qué destaca, y en qué necesita reforzar, cada alumno. Es así como se consigue sustituir el verbo **juzgar** por **ayudar**. Al final de curso, por grupos pequeños, se puede plantear de nuevo al alumnado una serie de preguntas respecto a la docencia del profesor y su propio aprendizaje, con la intención de aclarar y mejorar. A modo de sugerencia, Bain, K. (2005, p. 177.) nos propone preguntas como: “¿De qué forma te ha ayudado la docencia/el instructor a aprender durante este curso? [...] Si la asignatura/docencia te ha ayudado a aprender, ¿cuál es la naturaleza de ese aprendizaje?”⁽⁶⁶⁾

Otra herramienta, variante de la anterior, son los **ensayos**. Su evaluación define una manera de enseñar en sí misma, ya que los estudiantes son capaces de aprender a través de las valoraciones de estos⁽⁶⁷⁾. Pero para conseguir que sea verdaderamente efectivo, se le debe dedicar una importante cantidad de tiempo por parte del profesorado, no solo destinada a corregir los ensayos, sino también a la realización de pequeños ensayos por su parte, cuya finalidad sea describir las fortalezas, flaquezas y logros observados en los escritos de los alumnos. Esto evita tener que reflejar todos estos datos en una única letra o número, en una calificación final y global.

El **examen** se puede considerar otro instrumento de valoración, pero reinterpretando su carácter y la información que nos aporta. El uso de exámenes que plantean relacionar los conceptos transmite información de forma bidireccional, ya que a su vez sirve para dejar claro a los estudiantes que el aprendizaje debería ser de carácter permanente, vinculando el

65 Ibid., p. 173.

66 Ibid., p. 177.

67 Ibid., p. 122.

bagaje previo con el reciente, y al profesorado si su docencia ha sido la correcta. Parece obvio que un profesor con el que suspenden muchos alumnos, en realidad se está suspendiendo también a sí mismo.

Por último, otro factor a tener en cuenta es la **confianza** en los alumnos. Puede resultar muy útil pedir a los estudiantes que se evalúen a sí mismos, llegando a una comprensión más profunda de sus modos de aprendizaje, los puntos fuertes y débiles de la docencia. No tiene ningún sentido, ni el aprendizaje, ni su valoración, si la base es la desconfianza y la sospecha. La revisión de los roles adquiridos en el binomio (docencia-aprendizaje) puede evitar, desde un principio, los recelos que levantarán murallas entre profesorado y alumnado, y entre ambos y el aprendizaje.

Igualmente importante es la **evaluación de la docencia**⁽⁶⁸⁾. El portafolio del profesor no debería emplearse nunca como argumento de la calidad de la docencia. El estudio se debería centrar en lo que los estudiantes aprenden, en los métodos y la consecución de los objetivos de aprendizaje relevante, tanto dentro del aula como fuera de ella. Una manera de conocer estos datos es mediante las **valoraciones realizadas por los estudiantes**. Con ellas se pueden conocer los puntos débiles del modelo de enseñanza adoptado, en función de si se ha llegado educativamente a los estudiantes y se les ha ayudado a comprender la naturaleza del aprendizaje.

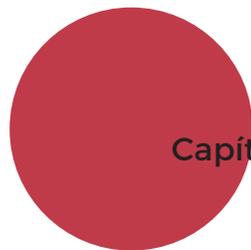
Este sistema también implica la creación de un binomio abierto, donde el alumnado debe conocer las reglas del juego, los criterios y su jerarquía. No pueden existir los elementos sorpresas, ni las trampas, no puede verse traicionada toda la trayectoria del alumno con una evaluación impropia. Es decir, ha de ser coherente y, se podría añadir, acordada entre ambas partes, considerándola como una fase más del aprendizaje.

Por lo tanto, la correcta trabazón de **valoración** y **evaluación** supone un refuerzo en beneficio de todo el proceso de aprendizaje. Citando a Bain, K. (2005, p. 169.) “cuando [los mejores profesores] califican a sus estudiantes, lo hacen en parte para poner a prueba sus propios esfuerzos a la hora de facilitar el aprendizaje. Cuando evalúan su docencia lo hacen mirando el aprendizaje, tanto los objetivos como los resultados”.⁽⁶⁹⁾

68 Ibid., p. 181.

69 Ibid., p. 169.

2. En torno a la docencia



Capítulo 3

En torno al **espacio de la docencia**

3.1 El compromiso del aprendizaje

Cómo, dónde, cuándo

La escuela se ha concebido, en lo habitual, como el único espacio de la docencia, fábrica de conocimientos transmitidos por el profesor-grifo⁽⁷⁰⁾. Socialmente se relaciona con el futuro y, en su concepción y desarrollo, juega un papel importante el tiempo. Es por ello que la definición de escuela se ve afectada por los importantes cambios sociales que acontecen hoy en día, por lo que resulta imprescindible diferenciar el contexto del que viene de aquel al que va, definir su evolución histórica⁽⁷¹⁾.

En el modelo tradicional la escuela se define como una **institución**, cuya legitimidad le permite obtener y mantener la adhesión expresiva e instrumental de aquellos que son

70 FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2016). “Más escuela, menos aula” en *El País*.

<http://politica.elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html> [Consulta: 11 de Abril de 2017]

71 FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana, p. 14.

3. En torno al espacio de la docencia



Fig. 20. Colegio Claver de los jesuitas en Raimat (Lleida), donde se trabaja con proyectos en lugar de exámenes.

institucionalizados. La legitimidad viene como consecuencia de los elevados fines de la escuela, lo atractivos que sean y la superioridad de dicha escuela a la hora de alcanzarlos. Esto resultaba atractivo para una sociedad en búsqueda de trabajo cualificado, convivencia social (**adhesión instrumental**), de una identidad ciudadana que los definiera dentro de un grupo (**adhesión expresiva**)⁽⁷²⁾. Pero en la sociedad actual, la identidad colectiva se individualiza, la utilidad obtenida con la relación escuela-empleo es débil. El acceso al saber y la cultura se puede dar ahora por otros medios. La escuela como institución ya no es la única legitimizada para enseñar.

Ya no hay un **dónde** concreto para aprender, porque tampoco se puede definir un **qué enseñar** determinado. Se trata de aprender para la vida cotidiana, conseguir una mochila de viaje con todo lo necesario, para hoy y para mañana, para aquí y para allá. Si la finalidad real de la educación es conseguir personas de amplio bagaje, esta debe aceptar la actual ampliación de fronteras. La globalización del mundo no es solo una cuestión entre países, un fenómeno relacionado con las nuevas tecnologías o una cosa de jóvenes. Se trata de una realidad que define un nuevo carácter social, y si globalizamos nuestro día a día, la escuela también debe seguir este camino sin perder nunca su visión local, vinculada al entorno.

Se trata de romper las paredes del aula para que su carácter institucional sea un poco más social y colectivo, convirtiendo a los maestros en seres humanos, y al conocimiento en experiencia. Cuando se pierda la fe en que la escuela es la solución a todos los problemas, y se recupere la creencia en la educación en todos los ámbitos, la sociedad será más dueña de su propio aprendizaje, de su binomio educativo, más democrática y poseedora de poder y autonomía.

Hay, por lo tanto, escuela en todas partes. Percibirlo y aprovecharlo tan solo depende de la capacidad de aprendizaje, de la voluntad de abrir ventanas. **Hacer escuela** implica a todas las personas y a todos los espacios, todas las circunstancias producen aprendizaje, si se quiere, y es la experiencia de vivirlas aquello que nos permite adquirir conocimiento, interiorizarlo y aplicarlo de nuevo. Por lo tanto, se debe realizar un esfuerzo por darle a la escuela, como espacio, una difusión social, difuminando sus límites⁽⁷³⁾. Recordando el

72 Ibid., p. 17.

73 ROCKWELL, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: CIESAS, p. 271.

3. En torno al espacio de la docencia



Fig. 21. Actividades realizadas al exterior de la escuela Summerhill, como parte de su proyecto educativo.



Fig. 22. Actividades prácticas y de experimentación de los conocimientos adquiridos.

proyecto de *La ciudad de los niños*, de Francesco Tonucci, el recorrido diario y matutino es en sí mismo una actividad de aprendizaje. Pero no solo para los niños, sino también para los dueños de los comercios cercanos, para los ancianos que pasean, para los padres, para la ciudad entera.

Esta nueva visión implica la rotura con el concepto de **especificidad**. El conocimiento ya no se adquiere por el oído o por la vista, ahora se vive y se toca. Se disfruta y se entiende. Se conoce aquello que se experimenta o se razona, se puede sustituir el clásico “si no lo veo no lo creo”, por el reflexivo “si no lo creo no lo veo”. Ahora un espacio de aprendizaje debe estar abierto a su carácter espontáneo y cambiante, el alumnado ya no es un ser sedentario y espectador. El dinamismo, el movimiento, el cambio de papeles y la conversación, deben estar implícitos en cualquier de los espacios docentes.

Hay que considerar todos los factores mencionados en cuanto al diseño de estos espacios que son, en su interacción, el escenario completo de nuestras vidas. En este trabajo me voy a referir al diseño de la escuela como telón de fondo de experiencias. Un espacio no específico para el desarrollo de un conocimiento global.

3. En torno al espacio de la docencia

3.2 Los elementos de la escuela

Arquitectura y pedagogía

Podemos situar el inicio del proyecto de la escuela en casa. Al principio todo ocurría en la casa y por lo tanto todo se aprendía en ella. Poco a poco el aprendizaje fue conquistando nuevos ámbitos, cada vez más sociales, cada vez más colectivos. Se pasó, pues, de la casa al taller y de aquí al aprendizaje en instituciones religiosas. Por último, y gracias a la revolución francesa y la consecuente secularización producida a finales del siglo XVIII, la educación se convirtió en un problema social. El aprendizaje colectivo no hubiera podido suceder sin la invención del libro de texto, de manos del padre de la didáctica: Jan Amos Comenio. Pero no solo su creación material resulta importante en la evolución de la enseñanza, sino también su obra *Didáctica Magna* (publicada por primera vez el 1679) donde desarrolla todo su pensamiento educativo, que podemos resumir en la siguiente frase: la **educación debe ser universal, ordenada, metódica y amena**.

Hemos llegado, por lo tanto, a la situación actual, donde la educación es una cuestión que repercute y debe implicar a todos los miembros de una sociedad. Poco a poco, desde finales del siglo XVIII, la educación pública ha ido tomando más protagonismo como principal motor de la educación. Los espacios destinados a tal fin han sido tanto reutilizados como contruidos de cero, pero siempre con el trasfondo del problema respecto a la correlación entre forma y función. La escala, materialización y diseño de los espacios muchas veces no responde a las necesidades del aprendizaje, del espacio polivalente para que todo pase. La pedagogía se encuentra en esos casos al servicio de la forma.

Un hecho relevante para entender la situación actual es el estado en el que se encontraba la sociedad occidental tras el periodo de guerras. En ese contexto la ley sobre educación (**Butler Act**) que se aprobó para Inglaterra y Escocia el año 1944 supuso un giro drástico en la concepción del espacio educativo, especialmente en cuanto a las escuelas de educación secundaria y el acceso a ellas⁽⁷⁴⁾. Se definió, al mismo tiempo, como un punto de inflexión

⁷⁴ UNITED KINGDOM PARLIAMENT. *The Education Act of 1944*. <<http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/educationact1944/>> [Consulta: 20 de Abril de 2017]

en referencia a la sustitución del diseño formal por el diseño pedagógico. Además, un acceso abierto a la escuela implicaba la necesidad de un diseño más democrático, capaz de adaptarse a una mayor variedad, al verdadero carácter heterogéneo de la sociedad.

El foco de atención pasó a centrarse, por lo tanto, en las cuestiones psíquicas y funcionales de la educación⁽⁷⁵⁾. El estudiante es ahora activo y singular. La educación colectiva no debe dar la espalda al carácter individual de cada uno de sus miembros. Es en la mezcla, la variedad y el desarrollo de diferentes puntos de vista, donde se encuentra el verdadero valor de lo colectivo. Pero igualmente importante va a ser el aprendizaje relacionado con la interacción entre las particularidades que posee cada individuo. La sociedad como colectivo nunca llegará a serlo, si el ciudadano no se reconoce como individuo, pero tampoco si no se relacionan entre ellos, si no se consiguen generar tejido social. En base a razonamientos como este, la *Bureau International d'Éducation* (Oficina Internacional de Educación) y la UNESCO establecieron en un acuerdo, en el año 1947, una serie de condiciones pedagógicas aplicables para el buen desarrollo de los espacios de la educación⁽⁷⁶⁾. Las más importantes se pueden resumir en las siguientes:

- El estudiante es el **sujeto**, no el objeto de la educación (la escala del alumnado).
- El objetivo de la educación es, por lo tanto, conseguir una visión amplia sobre el comportamiento humano, la vida física e intelectual. La consecución de este objetivo viene de la mano de un **sistema flexible**, capaz de incluir diferentes actividades, en espacios plurifuncionales.
- Los métodos de enseñanza deben adaptarse a las necesidades de cada **grupo** de alumnos (en base a su edad, conocimientos previos, etc.).
- **Relación directa** entre la educación en la escuela y la educación en la casa y la calle.
- Todo escenario en el cual se mueve un ser humano se considera parte **integral** de la educación (la arquitectura como elemento **conglomerante**).

Existe una notable correlación entre el desarrollo de la arquitectura moderna y la pedagogía moderna. Por ejemplo, justo tres años antes de que se fundara la mencionada *Bureau International d'Éducation*, se constituyó en Ginebra el primer Congreso Internacional de

75 ROTH, A. Op. cit. p. 28.

76 UNESCO. *International Bureau of Education*. <<http://www.ibe.unesco.org/>> [Consulta: 20 de Abril de 2017]

3. En torno al espacio de la docencia



Fig. 23. Logotipo de la *International Bureau of Education*.

Arquitectura Moderna (CIAM). El desarrollo de nuevos sistemas constructivos, nuevos materiales y nuevas perspectivas de diseño permitieron ajustarse con mayor fidelidad a la nueva concepción espacial y funcional⁽⁷⁷⁾.

Espacios y programa

A partir de la segunda mitad del siglo XX la educación pública se ha ido desarrollando en torno a la interacción de una serie de actividades⁽⁷⁸⁾, todas ellas organizadas en paquetes funcionales que disfrutaban de una aceptación y de un interés diferente dentro de la sociedad. Aquellas cuya posición es más privilegiada en la jerarquía de aprobación social son:

- Lengua, geografía, matemáticas.
- Ciencias naturales, química, física, artes.
- Tareas de investigación.

Por otro lado, tenemos los aprendizajes que se consideran inferiores:

- Trabajos manuales: tareas domésticas, trabajos con materiales diversos, como madera o metal.
- Canto, música.
- Entrenamiento físico: gimnasia, juegos, natación.
- Actividades colectivas: música, conferencias, teatro, cine, comidas.

Cada una de estas actividades requiere de un espacio diferente para desarrollarse, dentro del conjunto de la escuela. Pero se debe tener en cuenta que cada uno de estos espacios debe considerar una amplia variedad de actividades **secundarias** que se desarrollan transversalmente, sin pertenecer a ninguna categoría, pero necesarias para que se produzca una verdadera convivencia entre cualquiera de las anteriores (salir al patio, leer un libro entre clases, quedarse en la escuela al finalizar la jornada, festivales culturales, reuniones de padres, alumnos o profesores). Los espacios para el aprendizaje son:

77 ROTH, A. Op. cit. p. 30.

78 Ibid., p. 34.

3. En torno al espacio de la docencia



Fig. 24-25-26. Diferentes espacios para el aprendizaje: el aula, el laboratorio y el gimnasio (de arriba abajo).

- Aula.
- Aulas especiales (laboratorios).
- Aulas prácticas (talleres, cocinas).
- Aulas prácticas (espacios con buena acústica).
- Biblioteca, archivo.
- Gimnasio, pistas deportivas.
- Sala de asambleas, escenario, comedor, gradas.

Cada uno de ellos se define en función de dos variables que siempre están presentes en el diseño urbano y arquitectónico: función y forma. Por un lado, la **función**. La diferenciación del programa, de los aprendizajes, implica la aparición de particularidades técnicas de construcción y estructura, siempre que se mantenga un hilo argumental coherente entre los diferentes espacios. El estudio del mobiliario, las condiciones acústicas, de tamaño, de orientación, luz o ventilación debe ser considerado de forma particular en cada caso. Cada aprendizaje tendrá su espacio dentro del conjunto de la escuela, ahora falta establecer una relación entre ellos, creando una microciudad.

La premisa principal, llegados a este punto, es tratar de evitar la excesiva **especialización** de los espacios. Su **forma** no puede quedar subordinada únicamente a la actividad que se realiza (salvo casos muy específicos), sino también a las relaciones que se pretenden crear y a los usuarios que van a usar esos espacios. Resulta de importante relevancia pensar, por lo tanto, en los espacios comunes como elementos vertebradores.

En primer lugar, el estudio de la privacidad de cada espacio da como resultado una jerarquía dentro de la estructura de la escuela, desde el espacio más privado (el temido despacho de dirección), pasando por las aulas (cada grupo de alumnos reconocerá un aula como suya) hasta llegar a los pasillos, los vestíbulos y el patio. Es aquí donde el concepto de lo común toma mayor fuerza, uniendo diferentes espacios singulares en uno solo, colectivo. Se producirá el encuentro entre alumnado de diferentes edades, condición social, género y madurez. También entre alumnado y profesorado, igualando sus posiciones, sin etiquetas. Se producirán charlas espontáneas, exposiciones de trabajos del alumnado, reuniones, juegos. Se producirá aprendizaje transversal, de todas las categorías. Estos espacios **entre** aulas generan un tejido social, el espacio público de la microciudad en la que se ha convertido la escuela, funcionando como compuertas de trasvase de conocimientos y

3. En torno al espacio de la docencia



Fig. 27-28. Juegos alternativos al uso del balón en los patios de colegio.

experiencias: de todo se aprende, en todas partes hay enseñanza.

Por otro lado, hay que considerar al usuario, como un individuo singular que forma parte de un colectivo. Hay que conocer las particularidades de los niños y las niñas, de los pequeños y de los adolescentes. Cómo pueden sus diferencias convivir, que no subsistir, en un mismo espacio. El patio se convierte en el recipiente de la mezcla más heterogénea, mayor variedad, pero también mayor riesgo. Considerando la perspectiva de género en este punto⁽⁷⁹⁾, la no-colonización del espacio de juego puede mejorar la relación entre las diferencias que existen entre los varios grupos que comparten el patio.

Cuando se limita el uso del balón⁽⁸⁰⁾, o se opta por no dibujar en el medio del patio un campo de fútbol, se fomenta que los niños y niñas busquen otros recursos, conversen y lleguen a acuerdos sobre a qué pueden jugar, todos juntos. Se trata de intervenciones no construidas, más bien conceptuales, pero que parten de la comprensión de la diferencia y el deseo de integración, cohesión y aprendizaje social ¿Cómo habrá igualdad en las empresas, si en los patios de juego ya no hemos sido capaces de crearla?

El entorno

El diseño de la escuela se fundamenta sobre la base del aprendizaje humano o la plurifuncionalidad. Aspectos como estos implican una ampliación del campo de visión, tanto en cuestiones pedagógicas como de diseño. Es por ello que, como ya se ha ido introduciendo en los apartados anteriores, desde el espacio inmediatamente exterior de las aulas hasta su ubicación en la ciudad y el recorrido que se genera entre las viviendas y la

79 Respecto a este tema se han realizado varios estudios, tesis y proyectos, tanto teóricos como de aplicación práctica, en los últimos años. Algunos ejemplos son:

MOLINES BORRÁS, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*. Dir. Ester Barberá Heredia. Tesis. Valencia: Universitat de Valencia.

SOTO CARMONA, A. (2014). *Propuesta para fomentar la igualdad de género en Educación Infantil “ser niña y ser niño”*. Dir. Rosa Vázquez Recio. Trabajo Fin de Grado (TFG). Cádiz: Universidad de Cádiz.

80 LARRAÑETA, A. (2014). “Cada vez más colegios limitan los días en los que se permite jugar con balones en el patio de recreo” en *20minutos*. <<http://www.20minutos.es/noticia/2045775/0/balones-futbol/sexismo/recreos/>> [Consulta: 15 de Junio de 2017]

3. En torno al espacio de la docencia

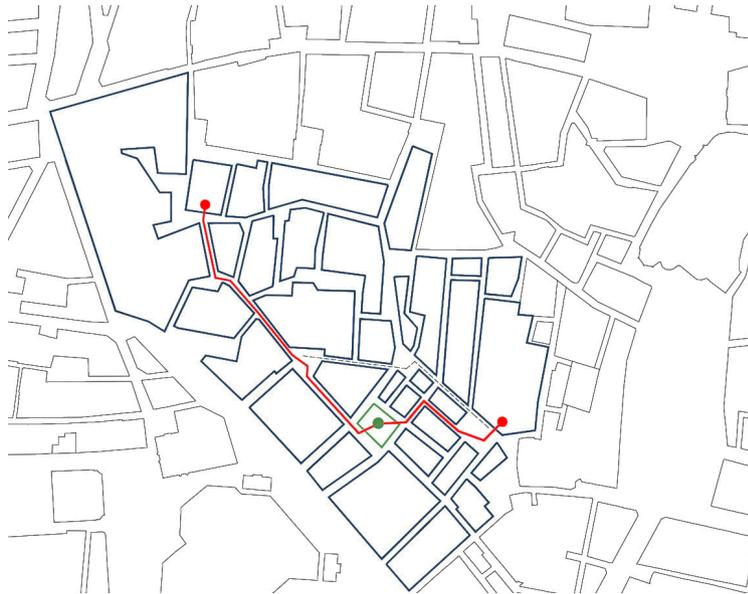


Fig. 29. Esquema de la escuela como hito urbano y su recorrido.

escuela, deben considerarse como engranajes⁽⁸¹⁾ de un mismo mecanismo de creación de cohesión social y aprendizaje.

De nuevo nos cuestionamos la especificidad del aula como único espacio de aprendizaje, extendiendo más allá de sus paredes, como una onda expansiva de conocimientos, las funciones que esta desarrolla en el proceso educativo.

- **Función psicológica y regenerativa.** Fomentar la identidad colectiva del grupo, permitiendo que la educación emocional y la amistad generen espacios de confianza. Cualquier alumno se siente arropado cuando se encuentra a gusto en un grupo, favoreciendo así la eficacia del proceso de aprendizaje. En las escuelas infantiles los niños suelen decir, por ejemplo, “soy de 2B”. Se identifican con un grupo, un espacio y unas personas. Esto se va perdiendo en el itinerario docente, siendo casi inexistente en el campo universitario, donde se debería recuperar sin miedo a parecer infantiles.
- **Función educativa.** Los niños deben considerar la calle, los padres, los amigos, como otros maestros de los que aprender. Ser conscientes que el ocio no es antónimo del aprendizaje, eliminando las estructuras mentales en vasos estancos, donde lo que en un lado se aprende sirve para todo. La calle es un espacio del aprendizaje, no específico, pero tan válido como el aula.
- **Función paisajística,** a partir del estudio del paisaje, tanto natural como antropizado. El conocimiento que adquiere el niño de su entorno, desde el punto de vista nómada (el recorrido) y desde el sedentario (el patio de la escuela, el aula exterior o el parque), le permite establecer una correlación entre la base teórica y las experiencias. Si el niño estudia las partes de una flor dentro del aula y luego es capaz de observarla, tocarla y jugar con ella en el parque, el conocimiento será más profundo, más difícil de olvidar.

Por otra parte, la introducción de la escuela como hito destacable dentro de los recorridos urbanos: debe salirse de la propia **parcela**, construir un recorrido **hasta** ella. Se refuerza así la concepción del conjunto recorrido-nodos como parte de un todo, escenario del aprendizaje⁽⁸²⁾.

81 Ibid., p. 42.

82 TONUCCI, F. Op. cit. p. 93.

3. En torno al espacio de la docencia



Fig. 30. Esquema de la secuencia individuo - grupo - asamblea.

3.3 El aula como célula

Los diferentes cambios pedagógicos han derivado en métodos de enseñanza y en la necesidad de espacios adecuados a las nuevas demandas y particularidades. Pero aun así, el elemento básico de diseño y desarrollo de la escuela es el **aula** (aunque sea en una concepción abierta). Se debe considerar en su diseño, por una parte, las cuestiones del aprendizaje en sí mismo, la pedagogía, el qué y el cómo, un espacio capaz de englobar preguntas, respuestas e incertidumbres. Por otra parte, no se pueden olvidar las cuestiones del entorno: un aula con buenas condiciones funcionales y formales capaces de estimular el desarrollo del binomio educativo. Diseñarla en base a la premisa defendida por el pedagogo y educador suizo Pestalozzi. H.: diseñar “el aula como salón”.⁽⁸³⁾

Bajo el concepto del estudiante singular como objeto de la educación, como parte componente de un colectivo heterogéneo que se mueve en la misma dirección aunque a ritmos diferentes, la concepción espacial del aula debe cambiar. La sala rectangular con tarima y pizarra en uno de sus lados cortos, la mesa del maestro de cara a las de los estudiantes, que no se ven entre ellos, un único pasillo, estrecho, entre mesas, por el que dirigirse desde la puerta a la tarima, como un paseo de la victoria, es un retrato robot obsoleto que ya no cubre las nuevas necesidades.

El espacio debe ser capaz de asumir la secuencia desde el individuo, pasando por los grupos, hasta la asamblea. Entendiendo que en este caso, al hablar del individuo, tanto nos referimos al alumnado como al profesorado. La tarima, el pupitre y el PowerPoint deben sustituirse en beneficio de la igualdad defendida en el binomio, donde todos aprenden, en igualdad de condiciones, partiendo de su propia reflexión a través de las experiencias comunes y la conversación.

Por lo tanto, resulta imprescindible formular un paradigma de diseño diferente, empleando las herramientas adecuadas y necesarias, en base al recorrido educativo desde la reflexión individual hasta el dialogo y el desarrollo colectivo en grupo, aprendiendo y poniendo en valor la autonomía y el poder que posee el conjunto del alumnado.⁽⁸⁴⁾ Se plantearan las siguientes cuestiones considerando esta premisa:

83 ROTH, A. Op. cit. p. 42.

84 FINKEL, D. Op. cit. p. 179.

3. En torno al espacio de la docencia

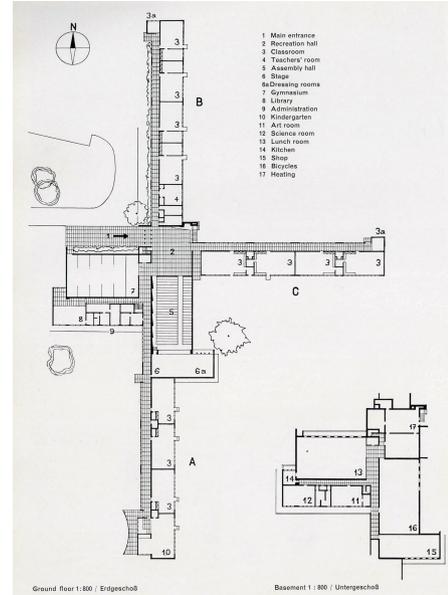
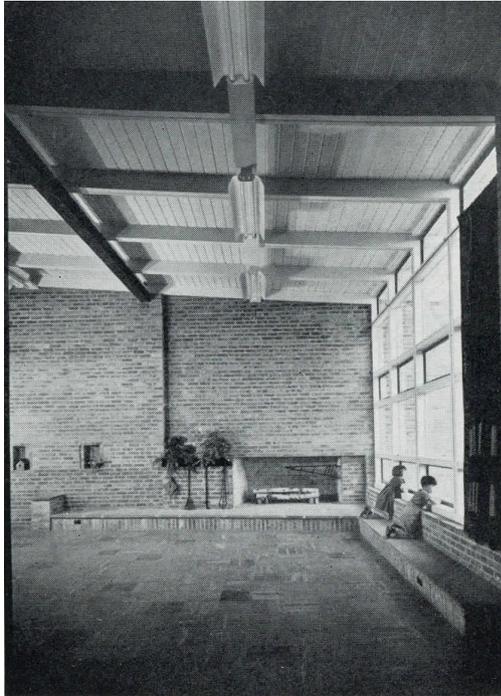


Fig. 31-32-33. Vestíbulo de reunión (sup.), aula infantil (inf. izq.) y planta baja y sótano (inf. der.) de la Rugen School.

- Función y organización espacial.
- Diseño del aula.
 - El espacio.
 - Los elementos.

Función y organización espacial

El método educativo que se vaya a desarrollar, y su flexibilidad en el proceso de aprendizaje, generarán unas demandas particulares en cuando a estructura del espacio. Sería recomendable que las aulas dispusieran de espacios complementarios o salas auxiliares (de menor tamaño que la sala principal) donde el alumnado se puede estructurar en grupos pequeños de trabajo, teniendo luego la posibilidad de reagruparse para discusiones o debates como asamblea (el **seminario**).

Un ejemplo de este sistema es la **Rugen School** (1942), situada en Glennview (Illinois, USA), obra de Perkins, Wheeler & Will architects ⁽⁸⁵⁾. Su organización se base en tres alas. En cada una de ellas podemos diferenciar entre el espacio principal del aula, abierta directamente al jardín, y, junto a ella, una sala auxiliar que funciona como taller, espacio de trabajo para pequeños grupos o almacén de material de trabajo. Ambos espacios se relacionan mediante una partición de vidrio. Las diferentes alas no funcionan de manera independiente, ya que comparten los baños situados en uno de los extremos del pasillo.

Hay que tener en cuenta que la disposición de las salas adjuntas y complementarias tiene sentido desde el punto de vista del recorrido desde el individuo, pasando por el trabajo en grupo, hasta la asamblea. Estos anexos nos permiten organizarnos en pequeños grupos, que disfrutan de mayor independencia, mejor acústica y pueden ser observados por el profesor desde la sala principal. Tras el debate particular, la reunión conjunta en el espacio central permite asentar las reflexiones y compartir el conocimiento. Herramientas como estas han permitido entender las aulas, especialmente a partir de finales del siglo XX, como una unidad propia, una célula, sin olvidar que luego deberá introducirse en el tejido del espacio común de la escuela.

85 ROTH, A. Op. cit. p. 93.

3. En torno al espacio de la docencia



Fig. 34. Otros espacios docentes fuera de las paredes del aula.

En base a la interrelación de espacios dentro del aula, considerando cuestiones de trabajo, acústica, visuales y comunicación, podemos concluir que la forma más flexible sería es la **cuadrada**⁽⁸⁶⁾. Con ello se puede conseguir un área de trabajo susceptible de adaptarse al recorrido del proceso de aprendizaje, pero sin perder las dimensiones y la escala que aseguran la relación entre las personas (distancias de trabajo y debate, tanto en parejas, grupos pequeños o en la asamblea).

Hay también una serie de necesidades pedagógicas que no se cubren entre las cuatro paredes del aula. Es por ello que se necesita, en las escuelas infantiles, un espacio exterior como parte de la célula. En las enseñanzas medias subyace la necesidad de colonizar espacios intermedios que permiten llevar a cabo actividades imprescindibles para la docencia que no tienen cabida en el ámbito del aula tradicional. Más adelante, en el ámbito universitario estas necesidades se ven más condicionadas por la tecnología y la búsqueda de la diversidad y la diferencia. Cualquier espacio, aparentemente residual, con un enchufe se convierte en un espacio de aprendizaje. El campus universitario, en su microurbanismo de espacios de transición, relación y diversificación, se convierte en punto de encuentro de estudiantes diferentes, materias diferentes, docencias diferentes. Un espacio de aprendizaje que habitualmente queda desvirtuado, diseñándose como espacios entre facultades, y no como puentes entre ellas.

Por lo tanto, no se le puede dar la espalda al diseño y la consideración del espacio fuera del aula, sea cual sea su proximidad y localización física. Porque va a existir, tanto si lo tenemos en cuenta como si no, ya que son las necesidades del aprendizaje las que rigen su aparición.

Diseño del aula

El tamaño de las aulas, y su mayor flexibilidad y capacidad de adaptación al recorrido del aprendizaje, viene determinado, en base a las necesidades pedagógicas de los espacios, por⁽⁸⁷⁾:

86 Ibid., p. 46.

87 Ibid., p. 48.

3. En torno al espacio de la docencia

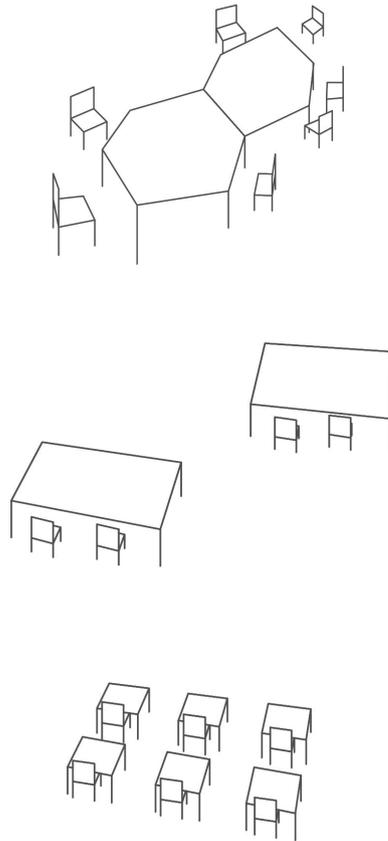


Fig. 35-36-37. Diferentes elementos del mobiliario y su disposición.

- Libertad en la enseñanza/polifuncionalidad de los espacios.
- Trabajo en grupos de diferentes tamaños.
- Libertad de ordenación del mobiliario.
- Suficiente espacio de almacenamiento.
- Creación de un entorno estimulante y que proporcione seguridad.

La célula del aula, considerando tanto su componente exterior como interior, debe configurarse como un espacio seguro y no-específico, capaz de adaptarse a las distintas necesidades que aparecen desde el trabajo individual, pasando por las conversaciones y trabajos en pequeños grupos, hasta las reflexiones y debates en una asamblea (que engloba el conjunto del alumnado y el profesorado).

Tanto históricamente como si estudiamos el diseño de las aulas en función de las edades del alumnado, podemos observar cómo se ha ido produciendo una transición visible en el **espacio**, a través del mobiliario y su distribución. El punto de partida es la **mesa circular** o **hexagonal**. En esta la organización suele realizarse en grupos relativamente pequeños, teniendo en cuenta que la mesa hexagonal presenta unas perfectas prestaciones para unir unas con otras y promover la generación de grupos de mayor tamaño, hasta llegar a la asamblea. Con este mobiliario el alumnado puede mantener conversaciones no solo con palabras, sino también con el lenguaje corporal, a la vez que se genera un esquema más colectivo (se comparte material en el centro de la mesa) y participativo. Se miran y se hablan mientras el profesor gira alrededor de ellos. Estas serían las mesas que se emplearían en la docencia infantil.

El siguiente paso serían las **mesas rectangulares**. Esta variación geométrica impone una organización en filas, apareciendo una jerarquía docente impropia. Donde los alumnos que se sientan delante se convierten en estudiantes de primera, y los de atrás de segunda. Unos son más importantes que otros, unas opiniones serán escuchadas con mayor interés, en función de donde se ha sentado cada uno. Este tipo de mobiliario se emplea en etapas posteriores.

Con el último paso llegaríamos al **pupitre**. La palabra pupitre proviene del vocablo latín *pulpitum*. Esta misma palabra también nos ha dado el cultismo **púlpito**, plataforma elevada destinada a que una única persona suba y se dirija a un grupo que la escucha. Tiene, por

3. En torno al espacio de la docencia



Fig. 38. Participación de los alumnos en la realización del mural por el 25º aniversario del C.E.I.P. San Sebastián de Meco (Madrid).

lo tanto, un marcado carácter individual y singular. Su uso nos lleva a una organización con tantos pupitres como alumnos, todos iguales y dispuestos hacia la pizarra, la mesa del profesor o la tarima. Se establece una dirección otra vez unidireccional, donde los alumnos no tienen relación entre ellos, donde el profesorado disfruta de una posición privilegiada, de liderazgo, y en donde la posibilidad del recorrido en el aprendizaje es imposible, quedándose anclado en el primer estadio: el individuo. Este sistema es el más habitual en las aulas universitarias.

Podríamos asemejar este último sistema con la distribución habitual que se plantea en el salón de una vivienda, recordando las palabras de Pestalozzi (“el aula como salón”). El mobiliario, las personas y sus conversaciones se someten a la televisión. Los sofás, las mesas, e incluso las alfombras, se disponen para favorecer la visión y el disfrute de lo que ocurra en la pantalla, como si todo su conocimiento debiera ser transmitido a los usuarios de la vivienda.

Pero no solo es relevante el mobiliario que se emplea y cómo se distribuye, sino la construcción del espacio en sí mismo, el desarrollo de los elementos que lo componen y como estos pueden definir la estructura y flexibilidad del aula.

Un ejemplo de ello son las **paredes**. Su diseño no debe permitir tan solo una buena acústica y una adecuada relación en el espacio exterior, sino también responder a las necesidades pedagógicas del espacio. Paredes blancas, susceptibles de ser pintadas y decoradas por sus alumnos o que dispongan de corchos donde pinchar trabajos propios. Esto fomenta la participación, un espacio se entiende más fácilmente como propio si se ha podido intervenir en su diseño y su evolución cotidiana.

Otro apartado debe hacer referencia al **suelo**, especialmente al pavimento. La disposición de diferentes tratamientos, tramas varias o colores distintos va a determinar de forma muy directa la distribución espacial en el interior del aula, la colocación del mobiliario, la continuidad entre el espacio interior y exterior, e incluso los movimientos dentro del aula.

Por último, en referencia al ámbito exterior de la célula, se debe cuidar muy particularmente la relación interior-exterior, que se realice de forma segura y en beneficio del aprendizaje. También se debe tener en cuenta la iluminación y ventilación necesarias, disponiendo

3. En torno al espacio de la docencia

sistemas que permitan controlarlo en función de las particularidades de cada emplazamiento, cada momento o cada grupo de usuarios. No podemos olvidar que el vocablo aula tiene su origen latino en el concepto de patio.

Con todo ello, se quiere subrayar la importancia de todos y cada uno de los elementos, físicos o no, que forman parte del itinerario del aprendizaje. En esta estrategia, no hay piezas menores, sino que tanto el valor de cada una de ellas como las relaciones que comparte con las demás, resulta determinante para alcanzar un espacio docente multiplicador del conocimiento.

Conclusión

La conclusión no puede ser un final, sino un principio. Y me refiero a un principio con la doble acepción del vocablo.

Principio porque es lo primero, un punto de partida, el inicio de una manera diferente de visualizar la educación con espacios concebidos para multiplicar el efecto transformador de ese binomio mágico que supone la docencia y el aprendizaje. Pero también es un principio por lo que tiene de convicción, es decir, porque supone una mirada ética distinta, un objetivo, una guía.

Entiendo que solo desde esa convicción podemos iniciar (o mejor continuar lo que otros y otras ya han hecho) el camino de la investigación hacia espacios docentes que tienen en cuenta todos y cada uno de los aspectos de esa educación global y transversal que está llamada a cambiar el mundo.

Ante cualquier problema grave que afecta a la sociedad la respuesta suele ser la educación. A esa fe ciega me refería en este trabajo, una fe que solo puede estar justificada si revisamos

Conclusión

todos esos supuestos que no reconocen el presente y prefieren el pasado, con sus hábitos, costumbres, reincidencias, repeticiones y continuismo.

Seguramente son imprescindibles nuevos principios docentes y, con ellos, nuevos espacios que acompañen e incentiven el diálogo, la reflexión compartida, el debate, el trabajo en equipo, el proyecto como hilo conductor del aprendizaje y todas esas metodologías que se abren paso a pesar de la oposición potente de un sistema que se encuentra más cómodo en el ayer, en el método ya conocido (aunque obtenga resultados dudosos que, con frecuencia, nos sonrojan), en la reiteración que ofrece una falsa seguridad y desemboca, necesariamente, en el inmovilismo.

Es cuando la voz del alumnado se empodera; es cuando el profesor puede expresar sus sueños y plantear nuevas experiencias, y es cuando el espacio nunca puede ser un obstáculo obsoleto, rígido, excesivamente dirigido.

Por eso, los especialistas hemos de incorporarnos a este proceso experimental, con dudas pero con convicción, para poner la arquitectura en el rango que merece, a modo de palanca que puede cambiar el futuro de la mano de todos los sectores implicados en esta aventura, de todos los espaciologistas.

Y por eso es el principio, el momento de poner en valor el camino ya recorrido y hacer una propuesta novedosa, rebelde, compartida, que transforme de verdad la educación en la piedra de toque de aquellas sociedades que ponen en primer plano a las personas y, como decía Jan Amos Comenio, se preocupan porque sea “universal, ordenada, metódica y amena”.

Referencias

Bibliografía

Libros

BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

BISQUERT, A. (1982). *El niño y la ciudad. Constancia de un grito en la sorda vida urbana*. Madrid: Servicio de publicaciones del Colegio Oficial de Arquitectos de Madrid.

CALDUCH, J. (2001). *Temas de Composición Arquitectónica: Espacio y Lugar*. Alicante: Editorial Club Universitario.

CALVINO, I. (1998). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.

CORTINA, A., NOGUÉS, R. M. (1994). *La fonamentació filosòfica i científica de l'ètica*. Barcelona: Editorial Claret.

DIEZ DEL CORRAL, J. (2005). *Manual de crítica de la arquitectura*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Referencias

- GIGOSOS PÉREZ, P., SARAVIA MADRIGAL, M. (2010). *Ensayo: Urbanismo para naufragos*. Lanzarote: Fundación César Manrique.
- MORENO I MARIMÓN, M. (1992). *Del silencio a la palabra: coeducación y reforma educativa*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MUNTAÑOLA, J. (1974). *La arquitectura como lugar. Aspectos preliminares de una epistemología de la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- REYZÁBAL, M. V., SANZ, A. I. (1995). *Los ejes transversales, aprendizajes para la vida*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ROCKWELL, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: CIESAS.
- ROTH, A. (1950). *The new school*. Zürich: Editions Girsberger.
- TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Ponencias en congresos y másters

- RANGEL MORA, M. A. (2009). “Indicadores de calidad de espacios públicos urbanos, para la vida ciudadana, en ciudades intermedias”, *53º Congreso Internacional de Americanistas*. Ciudad de México. Disponible en <http://www.academia.edu/28463478/INDICADORES_DE_CALIDAD_DE_ESPACIOS_P%C3%9ABLICOS_URBANOS_PARA_LA_VIDA_CIUADADANA_EN_CIUADADES_INTERMEDIAS> [Consulta: 10 de Febrero de 2017]
- RIVERA HERRÁEZ, R. (2012). “Intervención en la ciudad y participación pública”, *Máster de Arquitectura Avanzada, Paisaje, Urbanismo y Diseño (MAAPUD)*, Universitat Politècnica de València.

Artículos

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). “Más escuela, menos aula” en *El País*. <http://politica.elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html> [Consulta: 11 de Abril de 2017]
- LARRAÑETA, A. (2014). “Cada vez más colegios limitan los días en los que se permite jugar con balones en el patio de recreo” en *20minutos*. <<http://www.20minutos.es/noticia/2045775/0/balones-futbol/sexismo/recreos/>> [Consulta: 15 de Junio de 2017]
- MUÑOZ DE LACALLE, A. (1997). “Los temas transversales del currículo educativo actual” en *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, nº 2. <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9797220161A/17441>> [Consulta: 10 de Marzo de 2017]

REDACCIÓN (2016). “Quart de Poblet diseñará un itinerario escolar seguro para que los niños y niñas puedan ir solos al colegio” en *Nou Horta*. <<http://www.nouhorta.eu/index.php/val/horta-oest/quart/item/13654-quart-de-poblet-disenara-un-itinerario-escolar-seguro-para-que-los-ninos-y-ninas-puedan-ir-solos-al-colegio>> [Consulta: 14 de Junio de 2017]

Documentales

Summerhill (Dir. Jon East). Tiger aspect productions MMVIII. 2008. <<https://www.youtube.com/watch?v=TxngqMavda0&t=4s>> [Consulta: 20 de Marzo de 2017]

Películas

Dead Poets Society (El club de los poetas muertos). Dir. Peter Weir). Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV. 1989.

Páginas web

UNESCO. *International Bureau of Education*. <<http://www.ibe.unesco.org/>> [Consulta: 20 de Abril de 2017]

UNITED KINGDOM PARLIAMENT. *The Education Act of 1944*. <<http://www.parliament.uk/about/living-heritage/transformingsociety/livinglearning/school/overview/educationact1944/>> [Consulta: 20 de Abril de 2017]

Tesis y Trabajos Final de Grado

MOLINES BORRÁS, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*. Dir. Ester Barberá Heredia. Tesis. Valencia: Universitat de Valencia.

SOTO CARMONA, A. (2014). *Propuesta para fomentar la igualdad de género en Educación Infantil “ser niña y ser niño”*. Dir. Rosa Vázquez Recio. Trabajo Fin de Grado (TFG). Cádiz: Universidad de Cádiz.

Fuentes de imágenes

Capítulo 1

- Fig. 1. Copyright: Josep Muntañola Thornberg. Fuente: MUNTAÑOLA, J. (1974). *La arquitectura como lugar. Aspectos preliminares de una epistemología de la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Fig. 2. Copyright: Laura Febré Diciena. Fuente: propia.
- Fig. 3-4. Copyright: Le Corbusier. Fuente: <<http://veredes.es/blog/comunicar-la-arquitectura-i-inigo-garcia-odiaga/>>
- Fig. 5. Copyright: Estrella Jover. Fuente: propia.
- Fig. 6. Copyright: Rafa Rivera Herráez. Fuente: propia.
- Fig. 7. Copyright: Francesco Tonucci. Fuente: TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fig. 8. Copyright: Gérard Trignac. Fuente: <<http://www.trignac-gerard.com/Les-villes-invisibles>>
- Fig. 9-10. Copyright: Rafa Rivera Herráez. Fuente: propia.
- Fig. 11. Copyright: Gerardo Luengo. Fuente: <http://www.academia.edu/28463478/INDICADORES_DE_CALIDAD_DE_ESPACIOS_P%C3%9ABLICOS_URBANOS_PARA_LA_VIDA_CIUADADANA_EN_CIUADADES_INTERMEDIAS>
- Fig. 12. Copyright: Francesco Tonucci. Fuente: TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fig. 13. Copyright: Laura Febré Diciena. Fuente: propia.
- Fig. 14. Copyright: Francesco Tonucci. Fuente: TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fig. 15. Copyright: Periódico Heraldo de Aragón. Fuente: <http://www.heraldo.es/noticias/aragon/zaragoza_provincia/zaragoza/2015/11/05/los_ninos_cambian_semaforos_pasos_cebra_zaragoza_609652_301.html>
- Fig. 16. Copyright: Francesco Tonucci. Fuente: TONUCCI, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Capítulo 2

- Fig. 17-18. Copyright: Rafa Rivera Herráez. Fuente: propia.
- Fig. 19. Copyright: Rafa Rivera Herráez. Fuente: propia.

Capítulo 3

- Fig. 20. Copyright: Javier Martín. Fuente: <http://politica.elpais.com/politica/2016/05/26/actualidad/1464258460_668916.html>
- Fig. 21. Copyright: Summerhill school. Fuente: <<http://www.summerhillschool.co.uk/gallery.php>>
- Fig. 22. Copyright: Summerhill School. Fuente: <<http://www.summerhillschool.co.uk/gallery.php>>
- Fig. 23. Copyright: UNESCO. Fuente: <<http://www.ibe.unesco.org/>>
- Fig. 24-25-26. Copyright: I.E.S. Estelas de Cantabria. Fuente: <<http://www.iesestelasdecantabriacorrales.com/imagenes2.htm>>
- Fig. 27-28. Copyright: C.E.I.P. Parque Goya. Fuente: <<http://cppgozar.educa.aragon.es/JUEGOSALTERNATIVOS.htm>>
- Fig. 29. Copyright: Rafa Rivera Herráez. Fuente: propia.
- Fig. 30. Copyright: Rafa Rivera Herráez. Fuente: propia.
- Fig. 31-32-33. Copyright: Editions Girsberger Zurich. Fuente: РОТН, А. (1950). *The new school*. Zürich: Editions Girsberger.
- Fig. 34. Copyright: Taller FotoLoc (ETSA-Topia). Fuente: propia.
- Fig. 35-36-37. Copyright: Júlia Garcia Borràs (autora). Fuente: propia.
- Fig. 38. Copyright: Campu.net. Fuente: <<http://www.campu.net/blog/wordpress/>>

