

DERIVAS RIZOMÁTICAS ENTRE LA HISTORIA, EL PATRIMONIO Y EL ESPACIO URBANO. UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Glòria Jové
Nayra Llonch
Quim Bonastra
Mireia Farrero
Universitat de Lleida

Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria (Resumen).

La idea de trabajar la inter-transdisciplinariedad es un leitmotiv recurrente en muchas materias de los grados de formación en educación primaria, pero la realidad es que en la mayoría de los casos esta concepción no pasa de la teoría. En la práctica, ni desde la universidad se trabaja de manera vivencial este método, ni la tendencia a reproducir modelos de enseñanza-aprendizaje ayuda a una verdadera comprensión y abordaje de la educación desde la inter-transdisciplinariedad en las aulas de educación primaria. Conscientes de ello, desde algunas materias del grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida se está trabajando para aportar experiencias, pautas, estrategias y metodologías que ayuden a nuestros alumnos y alumnas a vivir el aprendizaje en clave inter-transdisciplinar. En este artículo presentamos algunas de estas experiencias en forma de derivas rizomáticas entre el arte, la historia, el patrimonio, la geografía y la pedagogía, así como su fundamentación teórica y el *feedback* o voz de los alumnos.

Palabras clave: contextos educativos, inter-transdisciplinariedad, patrimonio, historia, geografía, arte, pedagogía

Rhizomatic drifts between history, heritage and urban space. A teaching and learning experience in the degree of Primary Education (Abstract).

The idea of working on inter-transdisciplinarity is a recurrent leitmotif in many of the subjects of Primary Education studies but the fact is that in most cases this conception does not go beyond the field of theory. In practice, this method is not being implemented at university following experiential learning principles and the tendency to reproducing teaching-learning models is not contributing either to a real understanding of and approach to education from inter-transdisciplinarity in primary education classrooms. Being aware of this fact, work is

being done using a number of subjects in the curriculum of the degree in Primary Education of the University of Lleida Faculty of Education to bring experience, provide guidelines, strategies and methodologies that help our students to experience learning from an inter-transdisciplinary approach. In this paper some of these experiences are presented as rhizomatic drifts connecting art, history, heritage, geography and pedagogy, as well as their theoretical foundations together with students' feedback and opinions.

Key words: educational contexts, inter-transdisciplinarity, heritage, history, geography, art, pedagogy

Con este artículo queremos mostrar una experiencia llevada a cabo en el marco de un proyecto pedagógico desarrollado en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Lleida¹. A través de nuestra práctica nos hemos dado cuenta de que la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no garantiza la subsanación de los efectos nocivos del sistema al que éste pretende dar respuesta, sino que, al contrario, la debilidad de los mecanismos de regulación de aquél, ayudan a perpetuar el modelo de educación industrial decimonónico, quedando por el camino una formación inter-transdisciplinaria² auténtica, que permita observar y percibir el mundo de manera interconectada, en lugar de por compartimentos estancos con superficiales conexiones entre sí. En este sentido, a través de las asignaturas “Procesos y contextos educativos II” y “Geografía e Historia de Cataluña” de segundo curso del citado grado, a la que se suma “Didáctica de las Ciencias Sociales e Historia general de Europa”, de tercer curso, se está trabajando para crear experiencias educativas que permitan a los y las estudiantes percibir la posibilidad de fomentar la educación basada en un aprendizaje inter-transdisciplinario e híbrido a través del territorio. Para ello, se ha escogido un elemento que en los últimos años se ha posicionado como uno de los espacios inter-transdisciplinarios por excelencia en los que basar la educación del siglo XXI: el patrimonio cultural. Se trata de una experiencia que, como demostraremos en el artículo, ha servido para despertar la apertura de la mirada de los estudiantes y desprenderse de parte del lastre adquirido en las etapas formativas anteriores con métodos disciplinarios.

Clones en la educación

En nuestro país y en el siglo XXI, nos encontramos todavía inmersos en el paradigma de la educación industrial, engendrado en el siglo XIX y en el cual el estudiante/alumno no es más que un producto estandarizado y producido en serie con el único objeto de ser insertado en el mercado laboral. Este paradigma concuerda, en gran medida, con los mecanismos de control disciplinario teorizados por Foucault³, que buscan crear cuerpos “dóciles”: es decir, sumisos y ejercitados, obedientes y económicamente útiles. Los mecanismos de poder disciplinarios son aquellos que persiguen moldear las conductas para sacar partido de las fuerzas sobre las que actúan, sin neutralizarlas. Para ello las clasifican, las distribuyen en el espacio, controlan su actividad y su tiempo y hacen que

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

² Nuestro objetivo es situarnos en las prácticas transdisciplinares, aun así consideramos prudente hablar de inter y trans dado que nos encontramos inmersos en un proceso, en un tránsito constante entre ambas.

³ Foucault, 1975.

funcionen como parte de un mecanismo complejo en el que cada cual tiene su función y peso específicos. Se fundamentan en una serie de instrumentos que funcionan de manera simple, calculada y permanente: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Lo disciplinario construye espacios por entero, desde la nada, creando separaciones artificiales en su interior que están basadas en la jerarquización y la estricta señalización de las relaciones de poder, reproduciendo muchos de los modelos que tenemos tan arraigados e integrados en nuestra sociedad. El sistema ha sido y está siendo muy eficaz y, según Marcuse⁴, ha tenido el poder suficiente para neutralizar la imaginación y la capacidad crítica de los individuos creando una dimensión única de pensamiento. El autor argumenta en su obra *El hombre unidimensional* que éste ha sido despojado de su imaginación y se le ha secuestrado la razón crítica, creándole una “conciencia feliz”. Esta perspectiva nos lleva a entender la educación como un dispositivo. Para Foucault, un dispositivo es “*un conjunto decididamente heterogéneo que consta de discursos, instituciones, planificaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, lo dicho, así como lo no dicho*”⁵ que mantiene el ejercicio del poder en el cuerpo social. Es todo aquello que “de una manera o de otra, tiene la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” dirá Agamben⁶. Su finalidad es la de producir sujetos a partir de los procesos de subjetivación que actúan a partir de ellos⁷.

El dispositivo educativo que nos rodea desde niños es tan poderoso que nos condena a la reproducción de los modelos tradicionales obstaculizando cualquier intento de desarrollar procesos auténticos de toma de decisiones propias. De acuerdo con Sharpe y Green⁸, podemos afirmar que los modelos que se concretan en la docencia están más influenciados por los modelos que hemos tenido como estudiantes durante toda nuestra escolarización que por lo que podemos aprender durante la formación para ser maestros/as, a no ser que en ella se expliciten, se reestructuren, se reconstruyan y se establezcan procesos de enseñanza y aprendizaje que ayuden a pensar y concretar formas distintas.

Tradicionalmente y situados en nuestro ámbito psicopedagógico hemos trabajado la deconstrucción y reconstrucción de modelos a través de textos y contextos psicopedagógicos. Las investigaciones que hemos llevado a cabo han evidenciado que era un trabajo que quedaba en el discurso y que para pasar a la acción necesitábamos buscar formas diferentes⁹. Durante los últimos años hemos apostado por incorporar en nuestra práctica el aprendizaje a través del arte, especialmente el arte contemporáneo, puesto que, de acuerdo con O’Sullivan¹⁰, consideramos el arte como un potenciador de posibilidades y de mundos posibles; lo que nos ha generado la necesidad de integrar otros lenguajes y otras disciplinas y materias, es decir un enfoque inter-transdisciplinar. Desde el curso 2007-2008 generamos aprendizajes no solo utilizando textos y contextos

⁴ Marcuse, 1994.

⁵ Foucault, 1977: p. 299.

⁶ Agamben, 2007: p. 31.

⁷ Agamben, 2007: p. 27; Amuchástegui, 2008: p. 28.

⁸ Sharp y Green, 1975.

⁹ Jové, 2011.

¹⁰ O’Sullivan, 2006.

más propios del ámbito psicopedagógico, sino también de otros campos, especialmente del arte¹¹, como hemos dicho. Y, ¿por qué el arte? Porque por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que propone contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos¹². Porque sirve como estrategia y como experiencia educativas¹³. Y porque, basándonos en la obra de O'Sullivan¹⁴, consideramos el arte como un potenciador de mundos posibles, como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos¹⁵. Estos autores entienden el término rizoma como un modelo de pensamiento que contrasta con el modelo de estructura jerárquico y arborescente, organizado a partir de una base principal, a favor de una estructura caótica y conectada de formas múltiples. Ellos usan la metáfora del rizoma para explorar múltiples y variadas posibilidades de crecimiento. Apostar por esta formación quizás haga que estos maestros y maestras se atrevan a pensar cosas distintas para que el sistema educativo no mate la creatividad¹⁶, tan necesaria en esta sociedad compleja¹⁷.

Nuestra tarea consiste en ayudar a los futuros maestros a deconstruir y reconstruir sus modelos docentes y lo hacemos enseñando, aprendiendo y comunicándonos a través del arte contemporáneo¹⁸. Para ello los autores de este artículo, que formamos maestros en la universidad de Lleida, nos preguntamos: ¿cómo llegan los estudiantes universitarios, futuros maestros, a la Universidad? ¿Qué concepciones tienen de lo que significa aprender? ¿Cómo son las propuestas que les hacemos como equipo docente para su aprendizaje y formación? ¿Qué nos exigen? ¿Qué nos demandan? ¿Cómo responden ante propuestas que potencian la creatividad, la autonomía y la toma de decisiones? ¿Cómo nos situamos nosotros y ellos como aprendices y como aprendices de maestros? ¿Qué pasa cuando les pedimos que tomen decisiones sobre su aprendizaje o que analicen lo que les interesa?

El apetito del arte por la mejora y el cambio

Nos atrevemos a decir que la mayor parte de estudiantes, futuros maestros, llegan a la formación de maestros dóciles, obedientes, y queriendo que el profesor les diga lo que tienen que hacer.

Ante este hecho el primer día de clase en la universidad citamos a nuestros estudiantes en el museo y/o centro de arte. Este hecho ya les alerta de que algo distinto va a ocurrir. ¿Qué esperan los estudiantes del primer día de una materia? Que el profesor se presente y hable de los contenidos, las dinámicas, los trabajos y, sobre todo, de la evaluación. Nosotros iniciamos las materias en el museo y/o centro de arte, fuera de las aulas universitarias, y les proponemos que observen y reflexionen sobre lo que ven en la sala y que lo apunten en una libreta. Nuestro objetivo es que los estudiantes construyan sus propias narrativas entorno a los procesos psicopedagógicos a través de la interacción con el arte contemporáneo. Una vez realizada esta introspección compartimos las

¹¹ Dewey, 1934, 2008.

¹² Eisner, 2004.

¹³ Dewey, 1934, 2008, Eisner, 2004.

¹⁴ O'Sullivan, 2006.

¹⁵ Deleuze y Guattari, 1995.

¹⁶ Robinson, 2006.

¹⁷ Morin 1999.

¹⁸ Jové, Farrero y Betrián, 2012.

distintas narrativas que hemos construido con el objetivo de generar aprendizaje de forma conjunta. Después de dos semanas inmersos en el museo y/o centro de arte, vamos a las aulas universitarias para continuar con nuestro aprendizaje.

Aprender, enseñar y comunicarnos a través del arte contemporáneo nos permite generar rupturas en los modelos y las expectativas de los futuros maestros, pero es necesario que estos reflexionen y tomen consciencia de sus procesos formativos. Ante este hecho, durante el curso, los estudiantes recogen sus experiencias, vivencias y conocimientos con el objetivo de construir un relato sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de su etapa escolar y universitaria. Lo llamamos historias de vida y/o relatos autobiográficos. Las historias de vida y/o relatos autobiográficos son estrategias narrativas que “*nos ayudan a ver, explicar y comprender la experiencia de los cambios por parte de los individuos y la forma de posicionarse en ellos*”¹⁹. Como equipo docente damos mucha importancia a la interrelación entre todas las experiencias, vivencias y conocimientos de los estudiantes a fin que puedan interrelacionar procesos, crear puentes, crear relaciones y que lo integren en su ser. Por esta razón, pedimos a los estudiantes que se remonten a aquello vivido a través de la narración.

Apostamos por utilizar la historia de vida como herramienta de investigación porque en ella podemos observar cómo nuestros estudiantes se remontan a lo que vivieron, haciendo progresiones y regresiones con el origen y el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. En nuestra investigación analizamos las historias de vida de los futuros maestros en busca de sus *encounters* con el arte contemporáneo. Nuestro objetivo es analizar cómo estos *encounters* desafían sus nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo y la educación, así como analizar qué nuevas subjetividades docentes se afirman en estos procesos. O’Sullivan²⁰ define los *encounters* como “algo en el mundo que nos obliga a pensar. Una rotura o grieta, un encuentro que nos obliga a reconfigurar nuestra forma de interactuar con el mundo”.

Es a través del análisis de la polifonía de voces de los estudiantes que uno puede llevar a cabo un proceso de auto-reflexión y de investigación-acción. Utilizar como instrumento de análisis las historias de vida de los futuros maestros nos permite incorporar sus experiencias, su trabajo y sus voces, hecho que arroja luz sobre lo que somos capaces de hacer como docentes. El análisis de sus tareas y escribir acerca de ello es esencial en nuestro proceso de enseñanza, aprendizaje e investigación para ayudarnos a comprender mejor y mejorar como docentes e investigadores. Por esta razón a continuación vamos a mostrar las voces de los futuros maestros.

Es así como se aprende, dejando que los estudiantes hagan sus hipótesis, las discutan y lleguen entre todos a una conclusión. Es así como empezamos esta asignatura. ¿Qué pensé aquel día? En mí me creó una incertidumbre tan grande al recibir tantos estímulos de golpe que no supe cómo reaccionar al salir del centro de arte La Panera. [...] Ya había oído hablar de que esta asignatura hay momentos en que te crea un caos mental del que solo te puedes salir con esfuerzo y constancia y es lo que tuve que hacer, concienciar me de que ésta no sería una de esas asignaturas que estudias el día antes del examen y ya está.
S. B.

Innovaciones psicopedagógicas. Esta es la palabra que, creo, ha marcado el segundo curso de este grado. Todo tiene un motivo: el primer día de clase de PCEII fuimos al centro de arte La Panera de Lleida (y

¹⁹ Hernández y Rifá, 2011.

²⁰ O’Sullivan, 2006.

toda la asignatura ha tenido como hilo conductor obras de arte, a partir de las cuales hemos trabajado todos los conceptos del curso). Allí, solo entrar pudimos ver como en las paredes había cinta aislante que daba la impresión de agujero en el muro y que nos dejaba ver qué había fuera del recinto. Yo, al entrar y mirar esta obra, lo primero que sentí fue indignación. Indignación personal, no era capaz de entender o de poder relacionar esos agujeros en la pared con nada. Aquí me surge una duda: ¿la culpa es mía o ha sido la metodología que mis referentes negativos utilizaban para pasar el rato en clase? Bueno, dejando de lado la indignación, hubo compañeros que dieron su opinión. Recuerdo mi inseguridad los primeros días hacia todo lo que estaba viviendo. Me encontraba muy perdida, pero con los días y las informaciones que buscaba y que me daban las docentes, pude llegar a hacer claras relaciones y dentro de mí había una sensación, una emoción, que era incapaz de catalogar. [...] elegir la obra “A la derriba”, de Juan López. Pude recordar perfectamente cómo era esta, fijándome en todos los elementos que la componían y cada una de sus partes. Una vez ya la conocía por fuera, podía pasar a conocerla por dentro (alegría de conversación). Empecé a dialogar con esa obra y descubrí, para mi sorpresa, que tenía mucho que decir y mucho que escuchar y, por último, fui capaz de relacionar todo lo que había extraído de la obra con experiencias personales y marco teórico (placer de comprensión). Ahora sé y puedo ponerle nombre a esa sensación que durante los primeros meses era desconocida: sentí el placer intelectual.

T. P.

Mi escolarización ha estado carente de empuje, ya que todo nos lo daban hecho o pautado, de tal manera que los estudiantes solo teníamos que seguir lo que nos proponían y hacerlo de la mejor manera posible para poder aprobar. El ejemplo sería el que ya he comentado sobre la lectura de libros, en el que solo tenía que seguir el guión que daban y responder bien las preguntas. Incluso el primer curso de la carrera fue mayoritariamente esto. Un claro ejemplo es la historia de mi escuela misma, la cual tenía un guión que todos fuimos siguiendo al pie de la letra para hacer el trabajo “bien hecho”. [...] Así pues, desde la asignatura de procesos lo que han hecho desde el principio de curso ha sido proporcionar diversos estímulos para producirnos estos conflictos interiores e incertidumbres a resolver. Algunos estímulos han sido, por ejemplo, las salidas al centro de Arte la Panera, a la Fundación Sorigué, a la Seu Vella, al centro histórico o la actividad del brócoli, la cual parecía una actividad muy extraña cuando fue propuesta, pero que finalmente tomó sentido.

Lo que he vivido durante la escolarización simplemente ha sido algo académico, memorístico, cuya finalidad era “aprender para aprobar el examen”. En este sentido, Morin denomina como uno de los problemas esenciales la disyunción y la especialización cerrada, entendiéndolo que la hiperespecialización sin diálogo entre las diferentes disciplinas, imposibilita la adquisición de un aprendizaje real y útil en el mundo global. Por ello, en la figura que se muestra a continuación, he puesto las diferentes disciplinas entrelazadas entre sí, estableciendo un diálogo que conjuntamente forman un todo.

J.Y.

¿Cómo relacionamos un brócoli romanesco con la educación?

Las actividades que proponemos en las aulas universitarias tienen como objetivo deconstruir los modelos y las creencias en torno a lo que significa enseñar y aprender. Presentamos en la clase un brócoli, variedad romanesco: lo observamos, lo fragmentamos en partes y damos una parte a cada estudiante. Los estudiantes tienen que dibujar el trozo de brócoli y dialogar con él como personas que quieren ser maestros y profesores y que forman parte de una comunidad. Tienen que concretar las relaciones a las que les lleva el diálogo con el brócoli y el mundo de la educación. Tienen que describir los procesos y las acciones físicas y de pensamiento que han concretado al realizar la actividad ¿Por qué a través de un brócoli? El brócoli es un fractal que encontramos en la naturaleza. Tiene una estructura que muestra autosimilaridad, se va repitiendo independientemente de la escala y cuando se observa al detalle un pequeño trozo del brócoli tiene un aspecto similar al de un pedazo grande. El brócoli es una planta que pertenece a la familia de las coles, un híbrido entre el conocido brécol y la exquisita coliflor. Al cortarlo se reproducen en tallos inferiores de menor tamaño, dejando paso a la propiedad de la ramificación que permite su crecimiento progresivo y que a nosotros nos facilita la conexión con la educación, ya que ésta tiene diferentes

niveles (educación infantil, primaria, secundaria...), y también contiene diferentes ramas del conocimiento (educación musical, física, artística, lingüística...) que hace emerger la importancia de la inter-transdisciplinariedad, de complementar nuestra formación docente en los diferentes campos del conocimiento y que a la vez ayuda a nuestro proceso de crecimiento personal. Todo es una cadena fractal infinita de formación. Y aunque técnicamente el brócoli es un fractal aproximado, porque el patrón ya desaparece en sus partes más pequeñas, lo que pretendemos con esta propuesta es que emerja la heterogeneidad que existe en el mundo, ya que cada uno de los estudiantes establece distintas relaciones que le generan el diálogo con el brócoli. De esta forma emerge la heterogeneidad a partir de la acción, no del discurso teórico.

Cuando lanzamos la propuesta a los estudiantes éstos no dejan de sorprenderse, pero es en ésta sorpresa y extrañeza donde podemos encontrar la espuela de la motivación para implicarlos en la reflexión y el debate. Es un ataque frontal al pensamiento y para ellos se convierte en un reto personal que afrontar. Así, una estudiante, A.E., expresa sus dudas en un principio *“me sorprende la idea de comparar un elemento vegetal con un concepto tan amplio como es el concepto de educación”* para luego explicar sus sensaciones afirmando que la propuesta le ha ayudado a convencerse de que:

Se ha de experimentar la belleza constante que podemos encontrar en la vida cotidiana y que muchas veces no valoramos. Se ha de aprovechar el entorno para aprender, se ha de conectar la vida en la clase con la propia vida del alumno, con sus vivencias, experiencias y deseos. Podemos utilizar elementos de la vida para transmitir aprendizaje. ¿Hay alguna relación? ¿O es simplemente una paranoia? En un principio, cuando me propusieron hacer esta comparación me pareció todo muy surrealista. ¿Comparar un vegetal con la educación? ¿Nos hemos vuelto locos? Una cosa es calcular la dimensión fractal del bróquil, tal y como hice en el trabajo de investigación de bachillerato y otra compararlo con un concepto tan polémico, importante e indispensable en la sociedad como es la educación.

A.E.

Otro estudiante nos explica sus vivencias cuando se plantea cómo enfocar la actividad:

Realmente nunca habría pensado que un brócoli pudiera tener alguna relación con la educación. En un primer momento, al tener el brócoli en la mano pensé: ¿qué hago? Entonces le comenté la idea a mi hermano pequeño para valorar la perspectiva de alguien que no tuviera nada que ver con la docencia. Su respuesta fue: “a nadie le gusta”. Muy gracioso mi hermano pero en ese momento mi mente se puso en funcionamiento, encontrando diferentes relaciones y explicándoselas previamente a él.

M.C.

Figura 1
Brócoli (producción del estudiante M.C.)



Fuente: Estudiante M.C.

La necesidad de cambiar modelos

Las historias de vida/relatos autobiográficos de nuestros estudiantes, futuros maestros y maestras, nos muestran que tienen una visión parcelaria del currículum. Este hecho responde a la microespecialización profesional contra la que nos alerta Morin (2000). Los siglos XVIII, XIX y XX han sido los siglos en que las disciplinas se han constituido y se han consolidado. El siglo XXI exige ir más allá de las disciplinas. El mundo actual, complejo e incierto, no puede ser entendido ni mejorado desde las perspectivas disciplinares. Ante esta situación hemos apostado por desarrollar modelos docentes basados en la inter-transdisciplinariedad, que es la forma de organización de los conocimientos en la cual los métodos utilizados con éxito en una disciplina se transfieren a otra y los conocimientos trascienden las propias disciplinas poniendo énfasis en aquello que “está entre las disciplinas, lo que las atraviesa a todas y en lo que está más allá de ellas”²¹. Creemos, pues, que los conocimientos se tienen que nutrir de y tienen que aportar una mirada global que no se reduzca a las disciplinas, sino que considere el mundo en su unidad diversa. Así, estamos de acuerdo con Morin cuando afirma que la inter-transdisciplinariedad representa la aspiración a un conocimiento complejo, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos.

Estos planteamientos nos llevaron a concretar desde la materia de Procesos y Contextos Educativos II y en la primera promoción del grado formados en el EEES (2010-2011) actividades que consisten en que los estudiantes desde su autogestión tomen trabajos realizados en otras disciplinas donde hayan hecho un abordaje curricular y lo revisen poniendo más el punto de mira en las situaciones que son capaces de crear y generar para que todos podamos aprender. Esta propuesta culmina con una puesta en práctica con la presencia del Profesor Charly Ryan de la Universidad de Winchester, que está en nuestra universidad en el marco del Programa de Internacionalización de los Estudios en el Espacio Europeo. Los estudiantes tienen que desarrollar esta actividad en inglés. A pesar de que los futuros maestros han aprendido a través de los recursos comunitarios de la ciudad como los centros de arte, los museos, etc. sus actividades que se centraron en a una presentación Power Point en que muestran sus intenciones educativas, así como modelos vividos.

Esta actividad²² puso en evidencia que, a pesar de haber planteado actividades desde posturas inter-transdisciplinares, el hecho de haber sido planteadas desde una sola materia del plan de estudios no ayudaba a que los estudiantes vivieran las situaciones educativas desde la inter-transdisciplinariedad. Cada vez que hemos realizado actividades desde planteamientos inter-transdisciplinares en el marco de una sola materia las voces de los estudiantes respecto de las experiencias, vivencias y conocimientos que han desarrollado “claman” la necesidad de trabajar y de hacer propuestas conjuntas desde diferentes materias en el propio plan de estudios. Sus voces nos muestran nuestra incoherencia entre lo que hacemos y lo que decimos. Reclaman propuestas que tienen que ayudar a romper con la aproximación al currículum fragmentada e incoherente que se está dando en la formación del profesorado y sobre la que nos alertan Hammond y Bransford²³.

²¹ Morin, 2014.

²² Jové, Betrián y Ryan, en prensa.

²³ Hammond y Bransford, 2005.

La investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que somos capaces de generar evidencia que, a pesar de que los discursos sobre la formación docente apuestan por la inter-transdisciplinariedad, las prácticas planteadas no muestran modelos inter-transdisciplinares. ¿Por qué en el mundo de la educación están tan arraigados algunos modelos docentes? ¿Por qué cuesta tanto modificarlos? ¿Por qué se habla tanto de la necesidad del cambio y cuesta tanto su implementación y, sobre todo, su continuidad? Y, por tanto, ¿de qué manera podemos articular los espacios formativos desde la formación para reconstruir estos modelos tan asentados? ¿De qué forma podremos provocar el deseo de mejora y cambio en nosotros y en nuestros estudiantes, futuros maestros?

¿Cómo podemos hacer todo ello sin que suceda lo que acontece en el cuadro que protagoniza la obra de George Perec, *Gabinete de un aficionado, historia de un cuadro*?²⁴ El mencionado cuadro reproduce un gabinete de aficionado al arte que, a su vez, está ocupado por el mismo cuadro, de modo que se repite el juego del cuadro dentro del cuadro, hasta el infinito, aunque con pequeños cambios en cada repetición. Las transferencias de contenido que se reproducen en los cuadros representados dentro del cuadro resultan maravillosas, porque, en palabras del autor, estas variaciones minúsculas de copia a copia, los pequeños cambios que se aprecian de cuadro a cuadro, sorprenden y concentran la atención del visitante. Tal vez suceda lo mismo en educación: los cambios son lentos, diminutos y casi imperceptibles. Quizás para el artista este cuadro era la expresión última de su melancolía, ya que el cuadro no dejaba de ser una reflexión especular sobre este mundo condenado a la repetición infinita de sus propios modelos.

Este hecho nos llevó a continuar colaborando con la Universidad de Winchester, pero también a concretar situaciones inter-transdisciplinares con otras materias del plan de estudios del Grado en Educación Primaria con el fin de favorecer la transferencia y la generalización de los contenidos tanto en el ámbito escolar como en otras disciplinas.

Encuentros inter-transdisciplinares

Desde el curso 2011-2012, y ante la incoherencia detectada al plantear situaciones inter-transdisciplinares desde una sola materia (Procesos y Contextos Educativos II), se apostó por establecer una relación con la materia de Geografía e Historia de Cataluña y mostrar prácticas y modelos inter-transdisciplinares no desde el discurso sino desde la simultaneidad en que se desarrollaban las materias. Según Farrero²⁵ el arte contemporáneo nos ayuda a establecer posibilidades rizomáticas desde cualquier disciplina para no quedarnos en ella sino como búsqueda de un espacio híbrido inter-transdisciplinar. De esta forma, los *encounters* que suceden en la materia de Procesos y Contextos, nos llevan a la búsqueda de *encounters* inter-transdisciplinares y a poder abordar el currículum de los futuros maestros de forma inter-transdisciplinar, construyendo vínculos con otras materias²⁶. Con este planteamiento, el curso 2012-2013

²⁴ Perec, 2008.

²⁵ Farrero, 2012.

²⁶ Springgay, et. al. 2008; Jové y Betrián, 2012.

se inició con la exposición *A la Derriba*²⁷, de Juan López, que nos muestra las paredes rotas del Centro de arte la Panera.

Figura 2
***A la Derriba*, de Juan López**



Fuente: Centre d'Art La Panera.

A través de los grandes agujeros de la sala establecimos una interacción dentro-fuera entre la ciudad de Lleida y el centro de arte. Al final de la visita dimos a los estudiantes un mapa de la ciudad de Lleida y les convocamos para el siguiente día en la Fundació Sorigué, un centro de arte donde dialogaríamos con la obra *Freizet* de Franz Ackerman²⁸. La obra nos habla de los mapas mentales y los constantes flujos que conectan nuestras vivencias, experiencias y conocimientos cuando *Someone arrives somewhere*. Frente a la obra de Ackerman los estudiantes intervienen en sus mapas. Enganchan cinta adhesiva, gomets, dibujan, recortan y añaden itinerarios y lugares sin ningún tipo de instrucciones. Como dicen Deleuze y Guattari²⁹, a diferencia de las artes gráficas, el dibujo o la fotografía, a diferencia de los trazados, el rizoma se refiere a un mapa que debe producirse, ser construido, un mapa que siempre es desmontable, conectable, reversible, modificable y tiene múltiples zaguas y salidas y sus propias líneas de fuga.

El mapa de Lleida les acompaña durante todo el curso y les permite territorializar, a través de la psicogeografía, las derivas urbanas en la ciudad y la cartografía de nuevos lugares. El territorio cambia trabajando con el mapa. Las relaciones que establecen los estudiantes son múltiples y diversas y se organizan de forma rizomática. La desterritorialización a través del mapa les lleva a relacionar el territorio con su espacio, el que habitan en la Universidad, en sus pueblos, creando nuevas formas de vida. De esta manera modificamos las fronteras del aprendizaje y devenimos nómadas, ya que transitamos entre espacios; porqué, como afirma Korzybski³⁰, el mapa no es el territorio³¹.

²⁷ www.lapanera.com

²⁸ www.fundaciosorigue.com

²⁹ Deleuze y Guattari, 1987.

³⁰ Korzybski, 1931.

³¹ Alfred Korzybski acuña la expresión en el artículo "A Non-Aristotelian System and its Necessity for Rigour in Mathematics and Physics", presentado en la American Mathematical Society en New Orleans, Louisiana. American Association for the Advancement of Science, December 28, 1931.

Figura 3
Territorialización de los mapas de la ciudad de Lleida



Fuente: Historias de vida.

Las obras de López y Ackermar, con el contenido curricular del mapa implícito en ambas, nos llevaban a establecer un vínculo inter-transdisciplinar con la materia de Geografía. Durante el curso se realizaron coordinaciones semanales entre los equipos docentes de ambas materias con el objeto de plantear experiencias que permitieran a los futuros maestros y futuras maestras situarse en un contexto inter-transdisciplinar a partir de situaciones reales y no a partir del discurso. Este hecho hizo que los estudiantes establecieran relaciones entre las dos materias a través de hechos como el que A.L. narra a continuación:

El hecho de hacer el mapa en Geografía nos pareció una cosa normal, pero el hecho de aprovecharlos en la clase de procesos nos pareció extrañísimo, ya que esta metodología era totalmente nueva para nosotros.

A. L.

La inter-transdisciplinar de ambas materias generó un nuevo planteamiento a la hora de abordar las actividades que debían concretar los estudiantes ante la visita del profesor de la Universidad de Winchester. Nuestros estudiantes, a pesar de haber aprendido de los y con los recursos comunitarios, cuando ellos tenían que realizar una actividad didáctica utilizaban el Power Point para mostrarla, como ya hemos comentado anteriormente. Por este motivo, creímos coherente con nuestra metodología que esta vez concretaran las actividades en distintos recursos comunitarios de Lleida. En este marco se realizó un intercambio de estudiantes con la Universidad La Florida de Valencia cuyo objetivo era generar entornos de aprendizaje inter-transdisciplinares a partir de actividades que permitieran una apropiación del patrimonio cultural y del espacio urbano de ambas ciudades por parte de los estudiantes de las dos universidades³².

³² Ver Jové, Farrero, Betrián y Olivera, 2013.

Territorializando³³ Lleida

Siguiendo la misma propuesta que en el curso 2011-2012, proponemos a nuestros estudiantes concretar una actividad curricular, esta vez en un recurso comunitario de la ciudad.

Una de las actividades que hemos tenido que realizar en la asignatura de Procesos y Contextos educativos ha sido salir del aula planeando una actividad para más compañeros y profesores ingleses y de la universidad. Esta actividad se ha desarrollado fuera del aula, pero ¿eso quiere decir que salimos de excursión? No, no salimos de excursión, salimos a aprender con los recursos comunitarios que podemos encontrar en nuestro entorno y que muchas veces no tenemos en cuenta. Nuestro entorno también es un recurso de aprendizaje, por lo tanto es bueno según Wagensberg salir a cazar los estímulos que nos ayudarán en nuestro aprendizaje.

C.S.

A finales del mes de abril de 2013, 24 estudiantes de la Universidad de la Florida, Valencia, llegan a la ciudad de Lleida con un objetivo: ver cómo en Lleida trabajamos a través de los recursos comunitarios y cómo aprendemos, enseñamos y nos comunicamos a través del arte. La obra de Juan López en el centro de arte la Panera *A la derriba* nos ha permitido romper un poco más las paredes de las aulas y nos ha llevado a ir más allá del aula para conocer el territorio y transformarlo en un espacio continuo de aprendizaje. A lo largo de 15 días y coincidiendo con la visita del profesor Charly Ryan de la Universidad de Winchester, teníamos como objetivo apropiarnos de la ciudad, de sus recursos y espacios. Nuestro objetivo era que los futuros maestros dejaran de ver Lleida solo como el lugar donde estudian para convertirlo en un territorio donde viven.

La noción de territorio aquí es entendida en sentido muy amplio, que traspasa el uso que hacen de él la etología y la etnología. Los seres existentes se organizan según territorios que ellos delimitan y articulan con otros existentes y con flujos cósmicos. El territorio puede ser relativo tanto a un espacio vivido como a un sistema percibido dentro del cual un sujeto se siente 'una cosa'³⁴.

Estas palabras nos llevan a identificar el territorio como sinónimo de apropiación, es decir, de subjetivación. Por esta razón, pretendíamos que nuestros estudiantes no solo fueran receptores de contextos de aprendizaje, sino que se convirtieran en creadores de éstos. Muchos fueron los recursos comunitarios que se convirtieron en contextos de aprendizaje generados por los futuros maestros, desde la Seu Vella al Museu de Lleida. Diocesà i Comarcal, La Fundació Sorigué, el Museu de l'Aigua, La Paeria, etc. En este caso, vamos a centrarnos en aquellos espacios que nos ayudaron a establecer vínculos entre las dos ciudades tomando como punto de partida la figura del Rey Jaume I el Conquistador, ya que se trata de un personaje histórico que une ambas ciudades.

Jaume I partió de Lleida, conquistó Valencia y la repobló con familias provenientes de nuestra ciudad, por lo tanto hay rastros en Lleida y en Valencia relacionados con El Conquistador que están muy interconectados. La metodología de trabajo venía marcada por los conceptos deleuzianos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización. En términos generales, para Deleuze y Guattari territorialización,

³³ A pesar que los estudiantes de magisterio de la Universidad de Lleida ya han territorializado la ciudad de Lleida desde sus propias experiencias, utilizamos el termino territorialización en vez de reterritorialización ya que se trata de la primera vez que territorializan el territorio de forma activa a través de la construcción de contextos de aprendizaje.

³⁴ Guattari y Rolnik, 1996, p. 323.

desterritorialización y reterritorialización describen un proceso que descontextualiza un conjunto de relaciones, haciéndolas virtuales y preparándolas para actualizaciones. En palabras de Deleuze³⁵ “no hay territorio sin un vector de salida del territorio, y no hay salida del territorio, desterritorialización, sin que al mismo tiempo se dé un esfuerzo para reterritorializarse en otro lugar”³⁶.

A través de esta búsqueda de los lugares de encuentro entre ambas ciudades a partir del citado personaje y del patrimonio relacionado con él existente en ambas ciudades, se trabajaron las relaciones entre historia, memoria y espacio urbano, sobre las que volveremos más adelante. El intercambio realizado, “De la conquista al intercambio”, supone un viaje a través del tiempo que nos permite reescribir la relación entre dos territorios, la ciudad de Lleida y la ciudad de Valencia. Nos situamos en el concepto acuñado en la escuela de Frankfurt por Walter Benjamin: *Jetztzeit*³⁷ (“el tiempo del ahora”, “el tiempo presente”). Todo empieza hoy, hoy entendido como punto de partida de un viaje atemporal. Jaume I reaparece en escena como vínculo entre personas y el devenir lo transforma en “algo más”.

El Castillo del Rey, la Suda, edificio que forma parte del conjunto arquitectónico del Turó de la Seu Vella, se convirtió en el punto de encuentro entre los estudiantes y profesores de Valencia y nosotros. Jaume I nos había “unido” en el pasado. En el Castillo del Rey lo habían coronado en 1214 con tan solo seis años de edad. Previo a este encuentro visitamos la puerta de Els Fillols, la lápida fundacional y el campanario. La puerta de Els Fillols tiene una clara vinculación con la puerta de La Almoina de la Catedral de Valencia. El vínculo se establece en las ménsulas que hay en la cornisa con un friso decorado encima de la puerta. Éstos muestran motivos vegetales, motivos zoomórficos y antropomórficos que nos permiten hablar de la relación entre los rastros y los rostros. También observamos la lápida fundacional en que figura el nombre del padre de Jaume I, Pere el Catòlic, y continuamos nuestro recorrido hacia la torre del campanario, torre que comparte historia y estilo con el Miquelet (o Micalet) de Valencia, puesto que el arquitecto de este último se inspiró en la Seu Vella de Lleida.

A partir de la ocupación de la ciudad por Felipe V en 1707, el Turó de la Seu Vella fue convertido en fortaleza militar, uso que se mantuvo hasta 1948. Sentados en la estancia del Castillo del Rey en el que Jaime I fue coronado, observamos una pintura en la pared realizada durante la Guerra Civil por un soldado que había estado destacado en el recinto. Esta pintura nos situó en una historia más reciente: la Guerra Civil en Lleida y también en Valencia.

La posterior visita a la ciudad de Valencia ha sido una forma de demostrarnos el motivo real de las excursiones. Inicialmente no se entendió el motivo por el que se establecía un intercambio entre estudiantes de Valencia y Lleida. Con la visita de los estudiantes de Valencia a la ciudad de Lleida y la posterior síntesis realizada en el Castillo del Rey, Suda, pudimos entrever las relaciones que se escondían tras este intercambio. No solo encontramos la figura de Jaime I El Conquistador, sus rastros y sus

³⁵ Deleuze, Gilles y Parnet, Claire (1988-1989). Abecedario.
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/videodeleuze.html>

³⁶ El lector se habrá dado cuenta que mientras los estudiantes de la Universidad de Lleida territorializan su ciudad, los estudiantes de la Florida Universitaria están inmersos en un proceso de desterritorialización. A la inversa sucede cuando los estudiantes de Lleida se desterritorializan en València con la consecuencia de una territorialización por parte de los estudiantes valencianos.

³⁷ Walter Benjamin (1940)

conquistas, sino que también hablamos de las conquistas que se tratan de realizar desde alguna parte central de la península de forma más reciente.

O.D.

Figura 4
Pintura de la Guerra Civil en el castillo de la Suda



Fuente: elaboración propia.

Y es que el patrimonio es un concepto tan sumamente amplio que permite hacer conexiones y relaciones casi con cualquier elemento del pasado y del presente, tanto de la cultura hegemónica como del resto de culturas. Por tanto, el potencial del patrimonio para trabajar los conceptos y las metodologías que en este artículo indicamos es del todo innegable³⁸. De hecho, al hablar de patrimonio hay que tener muy presente la distinción entre aquellos recursos de patrimonio material, a veces también denominados recursos tangibles, y aquellos recursos intangibles, cuya característica principal es su inmaterialidad. Así, pues, al hablar de patrimonio cultural hoy es necesario tener presente que su concepción “no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativas a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicionales”³⁹. Tanto en un caso como en el otro, lo que singulariza y diferencia un elemento patrimonial de un elemento cultural cualquiera es la cantidad y el peso de significados que encierra el primero. Son precisamente esos significados los que le otorgan al patrimonio lo que podríamos denominar su atractivo didáctico y educativo, que funciona a todos los niveles; así pues, es de una utilidad innegable en educación formal (desde infantil a educación de adultos) y muy potente a niveles de educación no formal en cualquier momento de la vida⁴⁰. Y una característica a tener muy presente es que estos significados se construyen a lo largo del tiempo y en los contextos cambiantes de las sociedades; además, pueden resultar incluso mutables. Por tanto, de alguna manera, la construcción del concepto de patrimonio está ligada a las miradas que los individuos, de manera individual o colectiva, proyectan sobre él, a la vez que al retorno en forma de

³⁸ Calaf, 2009.

³⁹ UNESCO, 2013.

⁴⁰ Arqué, Llonch y Santacana, 2012.

percepción de esas miradas y de la acción de apropiación que se deriva; en otras palabras, el patrimonio son las relaciones entre los individuos y los potenciales elementos patrimoniales e, incluso, las relaciones y diálogos que pueden establecerse a partir del patrimonio entre distintos individuos⁴¹. Otra característica es que estos significados permiten realizar un número casi infinito de conexiones, tanto por su naturaleza como por la “mirada caleidoscópica”⁴² y plural que sobre ellos puede hacerse.

En este sentido, las propuestas sobre acciones y procesos educativos basadas en recursos patrimoniales no solo son válidas, sino que, como hemos dicho, cada vez son más los didactas que defienden la educación patrimonial en todas sus modalidades de relación (educación *con* el patrimonio; educación *del* patrimonio; educación *para* el patrimonio, y educación *desde* y *hacia* el patrimonio)⁴³ por su potencial intertransdisciplinar⁴⁴, ya que el patrimonio y sus significados pueden ser de tipologías muy diversas (científico, tecnológico, histórico, arquitectónico, ideológico, filosófico, etc.); el patrimonio adopta formas distintas, como objetos, habitualmente contenidos en museos y colecciones⁴⁵, monumentos arquitectónicos y conjuntos urbanísticos *all’aperto*⁴⁶, espacios arqueológicos⁴⁷, y todas estas manifestaciones enlazan con elementos y significados del patrimonio inmaterial.

Finalizamos la experiencia en Lleida y los estudiantes tenían en mente tres elementos que quedaban abiertos para relacionarlos con nuestro próximo encuentro en Valencia: la puerta de Els Fillols, el campanario y la pintura de la Guerra Civil hecha en el Castillo del Rey.

Desterritorialización en Valencia

Según Guattari y Rolnik⁴⁸ podemos entender el concepto de desterritorialización como un movimiento que nos aleja del territorio, *una operación de líneas de fuga*⁴⁹, hecho que implica como consecuencia una reterritorialización, es decir, la construcción de otro territorio.

Así pues, en mayo llegamos a Valencia. Empezamos visitando en el IVAM⁵⁰ una exposición de Julio González. En mitad de la cruenta Guerra Civil Española, el gobierno de la Segunda República quería romper el bloqueo al que estaba siendo sometida la causa democrática participando en la Exposición Internacional de París de 1937. De esta manera, el Pabellón que iba a representar a España fue diseñado como un grito de auxilio a toda la comunidad internacional ante el avance de los militares golpistas. Para ello, mostraron obras como *La Montserrat* de Julio González, que representa a una campesina catalana, con una hoz en su brazo derecho (en clara alusión

⁴¹ Fontal, 2013.

⁴² Ibidem.

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Calbó, Juanola y Vallés, 2011.

⁴⁵ Santacana y Llonch, 2012.

⁴⁶ Coma y Santacana, 2010.

⁴⁷ Hernández y Rojo, 2012: p. 17.

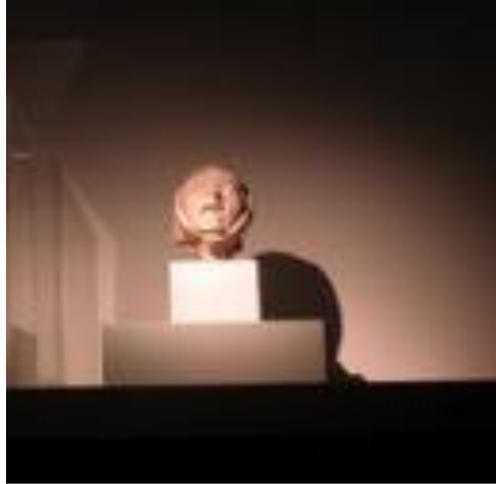
⁴⁸ Guattari y Rolnik, 1996.

⁴⁹ Herner, 2009.

⁵⁰ Institut Valencià d’Art Modern.

a las luchas obreras) y un niño en el izquierdo (símbolo de las víctimas inocentes del conflicto, pero también del futuro de la República Española). ¿Qué dicen las voces de los estudiantes?

Figura 5: La Montserrat



Fuente: elaboración propia.

Desde el museo IVAM pudimos ver una colección de Julio González, uno de los principales escultores del siglo XX. Allí, en el museo, algo que me sorprendió fue encontrarme con una obra suya que en un pasado la había podido ver en la Panera (Busto de Montserrat gritando); en ese caso, sin analizar ni metiéndome en la piel de la persona de la época, de la Guerra Civil Española, madre de los republicanos, representación del dolor. Así pues, de alguna manera ya conectaba Lleida con Valencia, ciudades que recibieron duros bombardeos (en Lleida en noviembre del 37 y en Valencia en mayo del 37) por parte de la aviación enemiga y donde resultaron malparados muchos civiles. El rastro de la guerra se empezaba a ver ya desde el museo IVAM...

M. R.

Después de la visita al museo, empezamos la visita por Valencia. Empezamos por los lugares emblemáticos de la ciudad que se relacionan con Lleida, aquellos que muestran la grandeza de Jaime I, entre los que encontramos la puerta románica de La Almoína de la Catedral, el Micalet, la Iglesia de San Juan del Hospital o la plaza de Alfonso el Magnánimo, presidida por una estatua ecuestre del rey conquistador.

Figura 6
Primer encuentro: Puerta de La Anunciata de la Catedral de Lleida
y Puerta románica de La Almoína de la Catedral de Valencia.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7
Segundo encuentro: Micalet y campanario de la Seu Vella.



Fuente: Elaboración propia.

En este contexto dado por la búsqueda de los lugares de encuentro entre ambas ciudades, se trabajaron las relaciones entre la historia, un saber científico y acumulativo de los hechos pasados, y la memoria, entendida como construcción social del recuerdo⁵¹, así como las relaciones que ésta establece con el espacio urbano. De este modo, a través de los conceptos “lugares de memoria” y “lugares de desmemoria” se prestó atención al modelado, desde las esferas del poder hegemónico, del paisaje simbólico de la ciudad.

Nuestros guías nos introducen en la búsqueda de los rastros de la Valencia republicana, aquella que fuera capital del Estado entre el 7 de noviembre de 1936 y el 31 de octubre de 1937. El antiguo edificio de la Universidad, el Ayuntamiento y una multitud de palacios y hoteles se utilizaron como sedes de las reuniones de cortes, de los distintos ministerios, de sindicatos, de embajadas, etc. Lugares caídos en el olvido, sin ningún rastro que indique, aun de manera somera o aséptica, este episodio de capitalidad estatal en un contexto de guerra⁵². Todo ello es una muestra de cómo el espacio público de las ciudades encarna la materialización de las relaciones de poder⁵³, tanto al mostrar como al esconder, a partir del relato oficial creado por los grupos hegemónicos, pero también a partir del silenciamiento de los grupos no hegemónicos y de sus lugares de memoria, llamados lugares de “contramemoria” o de “antimemoria”⁵⁴.

⁵¹ Cuesta, 1998: p. 204.

⁵² Sobre la recuperación de estos lugares de memoria puede consultarse el proyecto “Valencia y la República. Guía Urbana 1931-1939” <<http://www.uv.es/republica/plano/capital/capital.htm>>

⁵³ Hobsbawn y Ranger, 2002; García, 2009: p. 198.

⁵⁴ García, 2009: p. 194.

Este es el caso de los refugios de la Guerra Civil que encontramos en la ciudad de Valencia. Igual que la pintura del Castillo de la Suda, los rótulos de los refugios se camuflan en la dejadez de sus fachadas. Aquello que indicaba el mejor lugar para protegerse de los bombardeos fascistas, ahora, en el año 2013, se confunde con “el bandalismo”. Estos refugios antiaéreos de la guerra civil, que tienen como denominador común una tipografía muy típica de la época en la que fueron construidos son, en cualquier caso, lugares de desmemoria para la mayoría de ciudadanos. Lugares que unos activistas intentan recuperar visibilizándolos mediante códigos QR⁵⁵. Los refugios antiaéreos nos vuelven a hacer encontrar de nuevo puntos de relación con la ciudad de Lleida, puesto que ambas soportaron algunos de los bombardeos más feroces de la contienda

Figura 8
Tercer encuentro: refugios



Fuente: Elaboración propia.

Nuestros estudiantes, en su relato, no se mantienen ajenos a todo ello:

Durante el viaje a Valencia, vi como los mensajes están presentes allí donde vamos. Durante la visita a la ciudad, se nos habló sobre los refugios antiaéreos construidos durante la Guerra Civil Española que se encontraban localizados en centros públicos, fundamentalmente en escuelas, y también en edificios particulares. Se construyeron refugios, la mayor parte de los cuales estaban situados en el centro histórico de la ciudad. Al observar el letreiro y darnos cuenta del desgaste de sus letras, mis compañeros y yo, experimentamos un viaje a través del tiempo hasta la Guerra Civil, momento en que fue construido el refugio. El desgaste de las letras lleva a pensar que se trata de un edificio antiguo que ha sufrido varios cambios hasta la actualidad.

L. C.

Durante el viaje a Valencia, recorrimos las calles observando lugares de memoria y desmemoria, es decir, lugares que la ciudad quería que se recordaran, y lugares que la ciudad quería olvidar, ya que estos habían servido para esconder a la gente de los bombardeos que asolaban Valencia. Estos sitios se escondían o mejor dicho se encontraban detrás de unas letras en la fachada que llevaban el nombre de “Refugio”.

E.Q.

En el intercambio en Valencia estuvimos trabajando “Lugares y no lugares / Memoria y desmemoria”. En esta ruta estuvimos visitando el Altar de la primera misa de Jaime I, la Iglesia San Juan del Hospital, o la estatua de ecuestre de Jaume I. Todos estos lugares corresponderían a lugares de memoria de la ciudad de Valencia. Pero, ¿y los no lugares? ¿Quién configura la memoria de una ciudad? ¿Por qué hay rastros que son borrados? ¿Por qué tenemos otros que conmemoramos? Entendemos la desterritorialización como la apertura al exterior, es decir, salir de un territorio de manera física o psicológica y convertir el exterior de éste en un territorio dentro del espacio. Entonces, ¿qué importancia tiene la desterritorialización que hacemos como personas que viven en una sociedad? Así pues, me ha hecho reflexionar mucho sobre

⁵⁵ Santacana y Coma, en prensa.

cómo “a los de arriba” no les interesa recordar toda la Guerra Civil y las consecuencias que tuvo. Por lo tanto, muchas veces se quieren eliminar todos los recuerdos a pesar de que siempre queda un RASTRO.

D. G.

Después de este intercambio podemos decir que hemos conocido la memoria y la desmemoria de dos ciudades, Valencia y Lleida. Y llega la hora de mostrar, de exhibir, de compartir, de no dejar olvidar, de plasmar en la memoria colectiva lo que hemos aprendido sobre hacer visible lo invisible.

Nos encontramos en una mesa con fotografías, planos, pinturas, disolvente, maderas, etc. que serán nuestras herramientas para reescribir nuevos puntos de encuentro entre Lleida y Valencia. Así pues, aquí tenéis un espacio de memoria, unos mapas, una cartografía del pensamiento que no quiere dejar caer en desmemoria lo que hemos aprendido.

Figura 9: Estudiantes y producciones. Territorialización de las dos ciudades



Fuente: elaboración propia.

Reterritorializando Lleida. Nuevas acciones de aprendizaje

Nuestra aportación a la formación de maestros tiene como objetivo que estos vayan construyendo desde su diferencia procesos que les permitan ser capaces de promover aprendizajes para todos en los contextos heterogéneos que son los centros educativos del siglo XXI. Queremos deconstruir las fábricas de clasificación, pero para ello apostamos por que los estudiantes desarrollen procesos auténticos de aprendizaje. Este objetivo pasa por favorecer la autogestión y la toma de decisiones en la formación, es decir, que los futuros maestros y maestras desarrollen su agenciamiento. De acuerdo con Hener⁵⁶ la territorialidad es una característica central de este agenciamiento. Por su parte, Deleuze y Guattari⁵⁷ afirman: “Todo agenciamiento es en primer lugar territorial”. La primera regla concreta de los agenciamientos es descubrir la territorialidad que engloban, pues siempre hay una. El territorio crea el agenciamiento. En este sentido, entendemos por agenciamiento la capacidad que posee una persona para actuar en el mundo tomando decisiones propias que le permitan desarrollarse en las difíciles condiciones de su contexto, es decir, concretar distintas acciones destinadas a la resistencia. El territorio excede a la vez el organismo y el medio, y la relación entre ambos; por eso el agenciamiento va más allá también del simple “comportamiento”⁵⁸.

Volver a Lleida después de esta experiencia lleva a los estudiantes a tomar las riendas de su aprendizaje, a sentirse a gusto con la incertidumbre, pero, sobre todo, a entender los territorios como narradores de currículum de forma inter-transdisciplinar. A la vuelta de Valencia planteamos a nuestros estudiantes: ¿qué queréis hacer para continuar aprendiendo?

Figura 10
Producciones. Actividad colectiva en Lleida



Fuente: Elaboración propia.

Los 24 estudiantes que participaron en la experiencia de Valencia compartieron con el resto del grupo, quienes aun haber participado en la territorialización de Lleida no fueron a Valencia, el trabajo realizado y les propusieron realizar la síntesis de la materia a partir de lo vivido. De esta manera generaron aprendizaje en los otros estudiantes que no participaron en el intercambio como nos cuenta R.B.

Paseando por Valencia vi por un momento la fisonomía de Lleida en forma de torre (sí, sí Lleida!). El Miguelete o Micalet (1381-1429), el campanario de la Catedral de Valencia guarda un parecido muy

⁵⁶ Hener, 2009.

⁵⁷ Deleuze y Guattari, 1997:513.

⁵⁸ Abrams, 1999.

significativo con la Seu Vella de Lleida (1203-1278), ya que está inspirado en él. Aunque entonces no lo sabía ya intuí que algún tipo de relación tenían. Ha sido en clase donde trabajando desde la experiencia de mis compañeros en esta ciudad entendí todo.

R.B.

Conclusiones

La experiencia de este intercambio nos lleva a reflexionar y tomar consciencia de cómo la historia no solo está en lugares conmemorativos, sino que también se encuentra en lugares marginados y abandonados. La ciudad, el entorno, el espacio geográfico, expande las posibilidades curriculares permitiéndonos construir y desarrollar nuestro propio currículum de forma inter-transdisciplinar. La interacción con el espacio urbano nos ha permitido establecer derivas rizomáticas entre disciplinas: la pedagogía, la historia, la geografía y el patrimonio. El territorio es narrador de currículum de forma inter-transdisciplinar.

Experiencias como la que hemos presentado abren a los futuros maestros nuevas posibilidades en su práctica escolar al tratarse de un modelo inter-transdisciplinar entre la pedagogía y las didácticas específicas. Con esta experiencia hemos mostrado a los estudiantes cómo, a pesar de encontrarse ante un currículum fragmentado, pueden apropiarse de los contenidos curriculares a partir de la interrelación entre las materias siempre y cuando territorialicen y desterritorialicen su territorio de aprendizaje. En esta apuesta por un modelo inter-transdisciplinar queremos fomentar la educación basada en un aprendizaje inter-transdisciplinar e híbrido a través del territorio.

Leamos, una vez más y para finalizar, la voz de uno de nuestros estudiantes:

YO HE EXPERIMENTADO ESTE “WAU”, y fue en Valencia, con esta producción. Creo que es indescriptible lo que viví en Valencia y con esta producción. Fue impresionante lo que viví porque me dejó FLUIR y DEVENIR una obra que era un cúmulo de experiencias, emociones, vivencias y CONOCIMIENTO. Creo que no se puede llegar a definir esa sensación y ese GOZO que experimenté cada vez que analizaba la obra que habíamos hecho. Además, todo eran contenidos y relaciones entre todos los conceptos y, por tanto, había un ORDEN dentro del CAOS. Geografía, historia, pedagogía, patrimonio... todo tenía sentido cuando lo vivimos como experiencia en el territorio. En Valencia pudimos experimentar muchas sensaciones y darnos cuenta de muchos hechos importantes. Una de las actividades que tuvo gran importancia para mi formación venía dada por “Memoria y desmemoria en Lleida y Valencia”, donde poníamos en relación las dos ciudades. En ella pudimos hacer una trayectoria histórica de las ciudades de Lleida y Valencia con Jaime I. Así pues, en esta actividad se trataba de analizar todos los lugares comunes que habían dejado un “rastros” que hoy es visible y que se han convertido en lugares de conmemoración y también aquellos invisibles. En definitiva, hacer visible lo invisible.

D.G.

ABRAMS, Kathryn. From Autonomy to Agency: Feminist Perspectives on Self-Direction. *William & Mary Law Review*, 1999, vol. 40, nº 3, p. 805-846. <<http://scholarship.law.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1558&context=wmlr>> [28 de abril de 2014]

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

AMUCHÁSTEGUI, Rodrigo Hugo. *Michel Foucault y la visoespacialidad. Análisis y*

derivaciones. Tesis Doctoral: Universidad de Buenos Aires, 2008.

KORZYBSKI, Alfred. A Non-Aristotelian System and its Necessity for Rigour in Mathematics and Physics. En American Mathematical Society en New Orleans, Louisiana, 1931. <<http://inventin.lautre.net/livres/Korsybski-Science-and-sanity.pdf>> [28 de abril de 2014]

ALLAN, Julie. *Thinking again about inclusión. Including. Perspectives in Kindergarten practice*. Oslo: Universitetsforlaget, 2012.

ARQUÉ, Maite; LLONCH, Nayra; SANTACANA, Joan. Interpretación y didáctica el patrimonio. En HERNÁNDEZ, Francesc X.; ROJO, M. del Carmen (coords.). *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. Gijón: Trea, 2012, p. 39-58.

BENJAMIN, Walter. Theses on the Philosophy of History. Political Theory, Vol. 12, no. 4 (Aug 1984), pp. 423-434. Spring, 1940

CALAF, Roser. *Didáctica del patrimonio: epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea, 2009.

CALBÓ, Montserrat; JUANOLA, Roser; VALLÈS, Joan. *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio*. Girona: Documenta Universitaria, 2011.

COMA, Laia; SANTACANA, Joan. *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of Heritage*. Gijón: Trea, 2010.

CUESTA, Josefina. Memoria e historia, un estado de la cuestión. *Ayer*, nº 32, 1998, p. 203-246.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. *Preparing teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: John Wiley & Sons, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. 5ª ed. Valencia: Pre-Textos, 2002.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire (1988-1989). Abecedario. <<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/videodeleuze.html>> [25 de abril de 2014]

DEWEY, John. *El arte como experiencia*. Madrid. Paidós, 2008.

EISNER, Elliot. *El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la Conciencia*. Madrid: Paidós, 2004.

ESTEPA, Jesús. (ed.) *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. Huelva: Universidad de Huelva, 2013.

FARRERO, Mireia. *Arteria: la docencia como arte*. Trabajo inédito de final de master dirigido por Glòria Jové Monclús. UdL, 2012.

FONTAL, Olaia. (coord.) *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard, 1975.

PEREC, Georges. *El gabinete de un aficionado. Historia de un cuadro*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008.

GARCÍA, Jacobo. Lugares, paisajes y políticas de memoria: una lectura geográfica. *Boletín de la A.G.E.*, nº 51, 2009, p. 175-202.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografías do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1996.

DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (2005): *Preparing teachers for a Changing World: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco. John Wiley & Sons, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat (Coord.). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona : Octaedro, 2011.

HERNÁNDEZ, Francesc X.; ROJO, M. del Carmen (coords.). *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos*. Gijón: Trea, 2012.

HERNER, María Teresa. Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 2009, nº 13, p. 158-171. <<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf>> [18 de abril de 2014] ISSN 0329-0573

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, 2005.

JOVÉ, Glòria. How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? Reflection for action. A Learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, 2011, nº 19, p. 261-278. <<http://dx.doi.org/10.1080%2F09650792.2011.600526>> [25 de abril de 2014]

JOVÉ, Glòria; BETRIAN, Ester; RYAN, Charly. Hablar ciencia en inglés. AUFOP, en prensa.

JOVÉ, Glòria; BETRIAN, Ester. “Entretejiendo encajes” entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, en prensa.

JOVÉ, Glòria; FARRERO, Mireia; BETRIAN, Ester. Enseñar, aprender y comunicarnos a través del arte contemporáneo. *Actas. Educación Inclusiva: Desafíos y respuestas creativas*. Zaragoza, 2013.

JOVÉ, Glòria; FARRERO, Mireia; BETRIAN, Ester; OLIVERA, Olga. The map is not the territory. (Pòster) *Sixth Deleuze Studies International Conference «The territory in-between»*, 2013.

MARCUSE, Peter. 1994. "Mainstreaming Public Housing: For a Comprehensive Approach to Housing Policy." Preiser, Wolfgang F. E., David Varady, and Francis Russell, eds. *Future Visions of Urban Public Housing*. Cincinnati, University of Cincinnati, College of Design, pp. 45-58.

MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, 1999.

MORIN, Edgar. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2000.

MORIN, Edgar. ¿Qué es Transdisciplinariedad? <<http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html>> [18 de abril de 2014]

O'SULLIVAN, Simon. *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation*. London: Palgrave Macmillan, 2006.

ROBINSON, Ken. Las escuelas matan la creatividad. <<https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>> [8 de abril de 2014]

SANTACANA, Joan; COMA, Laia (coords.) *El m-learning y la educación patrimonial*. Trea: Gijón, en prensa.

SANTACANA, Joan; LLONCH, Nayra. *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Gijón: Trea, 2012.

SHARP, Rachel; GREEN, Anthony. *Educational and social control. A study in progressive primary Education*. Routledge & Kegan Paul: London, 1975.

SPRINGGAY, Stephanie; IRWIN, Rita L.; LEGGO, Carl; GOUZOUASIS, Peter (Eds.). *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

UNESCO. ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial?, 2013. <<http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00002>> [5 de abril de 2014]