

## **LE GRAND JEU À VENIR. UN MANIFIESTO EDUCATIVO A PARTIR DEL DISCURSO SITUACIONISTA SOBRE LO URBANO**

**Quim Bonastra**

Departament de Geografia i sociologia – Universitat de Lleida  
quim.bonastra@udl.cat

**Glòria Jové**

Departament de Pedagogia i Psicologia – Universitat de Lleida  
gjove@udl.cat

Recibido: 13 de enero de 2017. Aceptado: 26 de junio de 2017.

### ***Le grand jeu à venir. Un manifiesto educativo a partir del discurso situacionista sobre lo urbano (Resumen)***

Este texto explora las posibilidades que ofrece hoy el discurso situacionista sobre lo urbano en el campo de la educación y pretende discernir si éste, a principios del siglo XXI, puede incorporarse a la caja de herramientas de nuestro devenir como profesores y formadores de futuros maestros. En este sentido, los proyectos que desarrollamos con nuestros estudiantes nos servirán, a lo largo del texto, de eje vertebrador de nuestro discurso. Se trata de proyectos que sitúan la mirada en el entorno próximo, en los lugares vividos, en la ciudad..., que necesariamente se implican en la comunidad, y que harán de puente entre dos marcos conceptuales aparentemente desvinculados, el del discurso urbano situacionista y el de la educación.

**Palabras clave:** situacionistas, educación, pedagogía, urbanismo.

### ***Le grand jeu à venir. An educational manifesto from the the situationist discourse on the urban (Abstract)***

This text explores the possibilities currently offered by the situationist discourse on the urban in the field of education, and aims at discerning whether this discourse is a useful tool for educators and future teachers at the beginning of the 21st century. To this end, the projects developed with our students will serve, throughout the text, as the articulating axis for our discourse. These projects look at the immediate environment, the inhabited places, the city... and are inevitably involved in the community, and which will bridge the gap between two seemingly disconnected conceptual frameworks; the situationist urban discourse, and that of education.

**Key words:** Situationists, education, pedagogy, urbanism

Leamos algunas voces provenientes de los espacios escolares del siglo XXI<sup>1</sup>:

Perdemos muchas horas haciendo papeles que sólo sirven para la administración...

Cada vez se nos exige más: que seamos peones, secretarías y controladoras de niños y de maestros...

Tenemos que innovar pero no tenemos ni tiempo ni espacio para poder reflexionar conjuntamente...

Al tener que conseguir y dar cuenta de unos resultados perdemos el norte de la pedagogía...

Tenemos que dar unos resultados, lo deja muy poco espacio para el cambio y la innovación...

Hacemos un montón de cosas, y quizás tendríamos que hacer menos y de más calidad...

Hay muchos niveles en las aulas y cuesta dar atención a todos...

Estos libros de texto son extensos y no tenemos tiempo de nada...

Me aburro mucho en la escuela...

Hacemos cosas que no entiendo por qué las hacemos...

Parecemos los niños de san Ildefonso cuando cantan la lotería de navidad, repetimos...

Estoy harta de monólogos en clase por parte del profesor, explican, explican, y no callan...

Estas afirmaciones reflejan algunas de las quejas de maestros, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa. Transpiran insatisfacción, pero también inacción. Podemos afirmar que en el ámbito de la educación hay una insatisfacción y hay una necesidad real de cambio de las estructuras educativas que se han consolidado en nuestro país a partir de un modelo pedagógico taylorista basado en la escuela industrial. Pero, frecuentemente, la necesidad de cambio y de pasar a la acción no es compartida ni sentida del mismo modo por el profesorado, que suele instalarse en la insatisfacción y la queja. Todo ello nos llevan a cuestionarnos: ¿Por qué en el mundo de la educación se habla tanto de la necesidad del cambio pero a la vez cuesta tanto su implementación y, sobre todo, su continuidad? ¿Por qué en el mundo de la educación están tan arraigados algunos modelos docentes? ¿Por qué cuesta tanto modificarlos? Y por tanto ¿de qué manera podemos articular los espacios formativos para deconstruir y reconstruir estos modelos que tenemos tan interiorizados? ¿De qué manera podemos pasar a la acción?

Nuestra práctica como profesores y formadores de maestros se alimenta de muchas fuentes distintas entre las que ocupan un lugar preponderante las relacionadas con las prácticas artísticas contemporáneas. Éstas suelen ayudarnos a hallar soluciones creativas y críticas a las situaciones y problemas que plantea la sociedad del

---

1 Agradecemos las evaluaciones realizados por los revisores anónimos de este artículo ya que no solamente han lo han mejorado sino que nos han abierto a nuevas perspectivas que no habíamos explorado.

siglo XXI desde la inter y la transdisciplinariedad. En este texto pondremos el foco en las posibilidades que puede ofrecer el *discurso situacionista sobre lo urbano* en el campo de la educación; lo haremos a pesar del salto conceptual que representa ejemplificar un discurso educativo a partir de un discurso sobre lo urbano, a causa de su gran potencialidad y por el hecho de que ilustra paradigmáticamente gran parte de nuestro modo de hacer y pensar en lo educativo.

Las ideas *situacionistas* sobre lo urbano están lejos de formar un corpus ordenado. Conviene tener en cuenta que la visión que éstos tuvieron sobre la ciudad no fue monolítica, que fue cambiando con el tiempo, y que se originaron diferencias de opinión entre distintos miembros o grupúsculos en el seno de la organización. De todos modos, esta mutación y dispersión solamente puede enriquecer el cometido de este texto, que busca las posibilidades que ofrece el *discurso urbano situacionista* en el momento actual en el campo de la educación y pretende mostrar como éste se puede incorporar, a principios del siglo XXI, a la caja de herramientas de nuestro devenir como educadores y formadores de futuros maestros en el siglo XXI.

En este texto se combinan tres líneas discursivas. La primera de ellas es el hilo conductor del artículo y consiste en una síntesis de las ideas situacionistas sobre lo urbano. Su configuración obedece, por tanto, a las necesidades propias de la glosa de este corpus que, como ya se ha dicho, puede llegar a ser un tanto caótico. La segunda línea discursiva muestra nuestras ideas sobre la educación, los procesos de aprendizaje y la pedagogía. Finalmente, la tercera línea discursiva se apoya en nuestra práctica como profesores universitarios, en los proyectos que desarrollamos con nuestros estudiantes. Se trata de proyectos que sitúan la mirada en el entorno próximo, en los lugares vividos, en la ciudad, proyectos que necesariamente se implican en la comunidad que y harán de puente entre dos marcos conceptuales aparentemente desvinculados, el del discurso *situacionista* sobre lo urbano y el de la educación.

### **La Internacional Situacionista, una introducción**

La Internacional Situacionista fue un grupo artístico y político radical de activistas de izquierdas que se fundó en 1957 y que se disolvió en 1972, pocos años después de uno de sus mayores logros: la instigación y la participación activa en la revolución estudiantil del mayo del 68 de París. El grupo tomó su nombre de su documento programático *Rapport sur la construction de situations...* publicado en 1957<sup>2</sup> en el que se declaraba que la idea central del grupo era la construcción de situaciones. Se trataba de “la construcción concreta de ambientes momentáneos de la vida, y su transformación en una calidad pasional superior”<sup>3</sup>, de un “momento de la vida construido concreto y deliberadamente para la organización colectiva de un ambiente unitario y de un juego de acontecimientos”<sup>4</sup>. Esto significaba, en definitiva, una apuesta por la mejora de las formas de vida de la población de esa Europa que, en los años cin-

2 Debord, 1957.

3 *Ibid.*, p. 14.

4 Internationale Situationniste, 1958, p. 13.

cuenta, aún se estaba reconstruyendo tras la Segunda Guerra Mundial a partir de los postulados del urbanismo funcionalista. Esta voluntad de construir situaciones ya la hallamos unos años antes en los textos y actuaciones de otros grupos artísticos vanguardistas previos que confluían en la Internacional Situacionista en 1957. Por un lado, la *Internacional Letrista* con Guy Debord a la cabeza, el *Movimiento Internacional por una Bauhaus Imaginista* (MIBI), nacido de las cenizas del grupo CoBrA y compuesta por artistas como Asger Jorn o Constant, y la *Asociación Psicogeográfica de Londres*, compuesta por Ralph Rumney.

Así, en este texto, cuando nos referimos al discurso *situacionista sobre lo urbano*, hacemos referencia a un conjunto desordenado, a veces contradictorio y nunca expuesto como un corpus, de ideas sobre la ciudad y lo urbano que encontramos en los textos y actuaciones de todos los integrantes de estos grupos artísticos vanguardistas que se encontraron de algún modo involucrados tanto en la *Internacional Situacionista* como en los movimientos que le dieron paso.

¿Cuál era el propósito de la creación de situaciones? Siguiendo a Rimbaud, los situacionistas creían que “*il faut changer la vie*”. En concreto, querían cambiar lo anodino de la vida cotidiana en el que estaban inmersos los habitantes de las ciudades modernas capitalistas, y también de las comunistas, tras el triunfo de la arquitectura y el urbanismo funcionalistas, que a menudo imponía la tiranía de la “Carta de Atenas” con Le Corbusier como director de escena. Sin embargo, como sugiere McDonough, los *situacionistas* no querían cambiar la arquitectura moderna y volver regresivamente a otras formas pre-modernas de arquitectura, sino desafiar sus premisas y maneras de pensar aceptadas<sup>5</sup> trazando, según este autor, los contornos de lo que se puede denominar un “Urbanismo Hegeliano” en el que la ciudad sería:

menos un contenedor físico –un ensamblaje de estructuras y rutas, de funciones y sus interrelaciones– que el espacio constituido por y constitutivo del drama de la autoconsciencia y del mutuo reconocimiento que reposa en el seno de la *Fenomenología* hegeliana (...) un espacio de reconocimiento posible –del sí mismo, del otro y, al límite, de la colectividad en su devenir revolucionario. De ser el sitio del trabajo alienado y consumo pasivo, la ciudad fue reformulada como el *locus* de una reciprocidad y una comunidad potencial, la apuesta espacial crucial de cualquier proyecto de transformación social radical<sup>6</sup>.

Así, el programa político *situacionista* pasaba por la apropiación y la alteración del ambiente material y de su espacio como medio a través del cual se originaría la revolución general<sup>7</sup> y por eso la ciudad, el urbanismo y la arquitectura fueron tan importantes en toda la evolución del grupo desde principios de la década de los 50 hasta inicios de los 70. Puesto que la ciudad era el campo de operaciones a partir del que se cambiaría el mundo yendo más allá de todas las formas artísticas a través una utilización unitaria de todos los medios de subversión de la vida cotidiana.

5 McDonough, 2006, p. 2.

6 *Ibid.*, p. 3. La traducción es nuestra así como la de todos los textos consultados en diversos idiomas a lo largo del artículo.

7 Sadler, 1999, p. 13.



## Un intento de “teoría” urbana situacionista

### La crítica del urbanismo funcionalista

La parte central de la Figura 1 está ocupada por una fotografía aérea de una manzana del barrio de Pardinyes de Lleida que alberga una escuela de educación infantil, una escuela de educación primaria y un instituto de educación secundaria. Todas estas infraestructuras han sido construidas a principios del siglo XXI. Desde la primera escolarización hasta los 16 o los 18 años, los niños y las niñas de este barrio irán 176 días al año a este complejo escolar, lo que representará un 48% de los días de su infancia y adolescencia. Ésta cubrirá, en un solo espacio, sus necesidades educativas hasta la mayoría de edad, del mismo modo que –salvando las distancias– la unidad de habitación de Le Corbusier pretendía cubrir en solo espacio gran parte de las necesidades vitales de sus ocupantes. ¿Cuántos espacios se están planeando desde esta perspectiva en pleno siglo XXI?

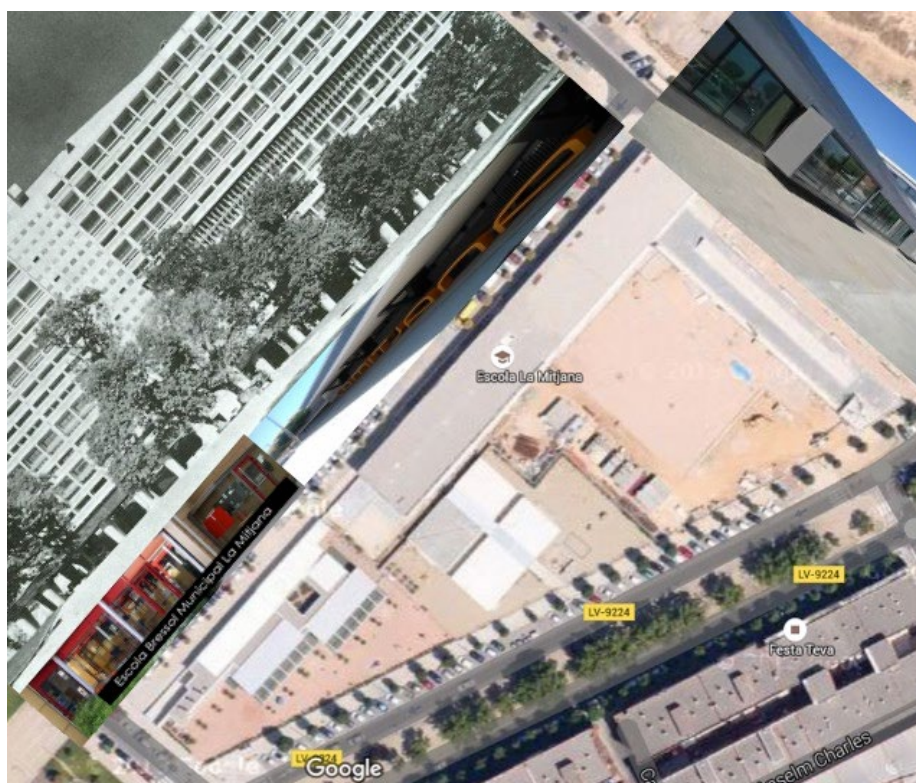


Figura 1. Collage (Fotografía aérea del barrio de Pardinyes de Lleida, fotos del CEIP la Mitjana y del Institut la Mitjana y Unidad de Habitación de Le Corbusier)

Fuente: Elaboración propia

“La mayoría de las ciudades estudiadas presentan hoy una imagen caótica. Estas ciudades no responden en modo alguno a su destino, que debiera consistir en satisfacer la necesidades primordiales, biológicas y psicológicas, de su población<sup>8</sup>”. Éste es el enunciado nº 71 que inicia las conclusiones de la famosa Carta de Atenas redactada tras el 4º Congreso de los CIAM (Congreso Internacional de Arquitectura Moderna). En ella se declaraba también que “las claves del urbanismo se contienen

8 Le Corbusier, 1979, p. 117.

en la cuatro funciones siguientes: habitar, trabajar, recrearse (en las horas libres), circular”<sup>9</sup>, y que “la zonificación, teniendo en cuenta las funciones claves (...) introducirá orden en el espacio urbano”<sup>10</sup>. La aplicación de este programa representó, tanto en la teoría como en la práctica, un único modelo estándar de planificación sobre el espacio urbano existente y del que se estaba construyendo a marchas forzadas en esa Francia que se estaba reconstruyendo tras la Segunda Guerra Mundial –recordemos, sin ir más lejos, el Plan Voisin propuesto en 1925 por el mismo Le Corbusier para el centro de París.

Los *situacionistas* criticarían fuertemente los cambios que se estaban produciendo en el mundo urbano y atacarían de un modo particularmente rabioso todo lo relacionado con la arquitectura y el urbanismo funcionalista encarnada en la figura de Le Corbusier, a quien detestaban y a quien insultarían de modo sistemático en sus escritos<sup>11</sup>. Para el pintor Asger Jorn, la doctrinas de la Bauhaus o Le Corbusier, revolucionarias en su momento y basadas en la filosofía clásica y la lógica, ya no respondían a las necesidades de la revolución que estaba empezando. Esto ocurría porque los funcionalistas, siguiendo un planteamiento platónico, habían acabado negando la existencia autónoma de la belleza al adoptar la máxima según la cual aquello que es verdadero y bueno es siempre bonito. Se trataba, para Jorn, de una falsa noción según la cual se creaba una concepción estética consistente en hacer que el exterior de un objeto reflejara las funciones prácticas de su interior y su idea constructiva, lo cual encontraba absurdo y, lo que era peor, llevaba a la estandarización. “Los racionalistas funcionalistas, en razón de sus ideas de estandarización, escribiría, han imaginado que se podía llegar a las formas definitivas, ideales, de los diferentes objetos que interesan al hombre”<sup>12</sup>. Además, la concordancia entre técnica, función y estética, y la absoluta simetría entre forma, estructura y función, esenciales en el pensamiento funcionalista, habían acabado creando un mundo crecientemente regularizado, ordenado, racionalizado y estabilizado<sup>13</sup>. Esto habría sucedido per medio de una operación de purga de la arquitectura que se habría dado en el periodo de entreguerras en nombre del purismo y que, en clara alusión a Le Corbusier, decía que provenía de un espíritu de tipo calvinista<sup>14</sup>.

Traspasemos esta concordancia entre forma estructura y función a la que aludía Jorn a nuestra maquinaria educativa, la cual –con los engranajes bien engrasados– desempeña su labor con las mismas consecuencias de regularización, orden, racionalización y estabilización que criticaban los *situacionistas* en el entorno urbano. Una educación en la que, por poner algunos ejemplos de estos corolarios: las reglas del juego están necesariamente claras y explicitadas antes del inicio de la partida,

9 Enunciado 77. *Ibíd.*, p. 119.

10 Texto del enunciado 81. *Ibíd.*, p. 124.

11 Le llamarían entre otras cosas: el poli, Le Corbusier-Sin-Sing, Firmin Le Corbusier o el Protestante Modular.

12 Jorn, 1954b, p. 261.

13 Jorn, 1957, p. 271-272, Jorn, 1956, p. 294.

14 Jorn, 1954b, p. 254-255.

y no queda ningún resquicio para la incertidumbre<sup>15</sup>; en la que, siguiendo medidas de encauzamiento típicamente disciplinarias<sup>16</sup>, se destina un lugar en el que estar y se asigna una actividad para cada momento pasado dentro, e incluso fuera, de la escuela; en la que difícilmente se deja espacio para la especulación, la creatividad, la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas que no se hayan previsto con anterioridad; y en la que no hay lugar para el conflicto, tanto a nivel interpersonal como a nivel cognitivo<sup>17</sup>.

La ciudad surgida de los postulados urbanísticos funcionalistas, no era, para los *situacionistas* más que un conjunto de guetos verticales<sup>18</sup> construidos en serie a base de cajas de hormigón armado<sup>19</sup>. Morgues cuyo estilo, como defendía Gilles Ivain en su *Formulario para un nuevo urbanismo*<sup>20</sup>, convenía del mismo modo a fábricas, hospitales, cárceles e iglesias; poseía una poderosa capacidad de cretinización, de debilitación de cualquier atisbo de alegría, de amor, de pasión o de libertad; e incitaba al suicidio. En resumen, una serie de espacios para la represión:

Pero hoy en día, la prisión se vuelve la habitación modelo, y la moral cristiana triunfa sin réplica, cuando uno se da cuenta que Le Corbusier ambiciona *suprimir la calle*. Porque se glorifica de ello. He aquí el programa: la vida definitivamente partida en islotes cerrados, en sociedades vigiladas; el fin de las posibilidades de insurrección y de los encuentros; la resignación automática<sup>21</sup>.

Cambiamos de escala hacia los espacios educativos. ¿Espacios y materiales para la represión en las aulas y en las escuelas del siglo XXI? En el proyecto PUPITRES III (Figura 2) unos estudiantes quisieron manifestar, a través de la intervención en unos pupitres escolares, la importancia de la actitud del docente hacia la innovación y la metodología, con independencia de la tipología y temporalidad de los materiales escolares. Los dos primeros pupitres parten de la reflexión surgida a partir de un vídeo promocional de la aplicación “Pupitre” para tablets<sup>22</sup>. ¿La innovación tecnológica implica innovación educativa? Partiendo de la obra *Pupitre* del Equipo Crónica, el primer pupitre incluye una serie de materiales fijos que se suelen utilizar en el aula. El segundo, establece un diálogo con el primero desde un entorno digital ¿Qué ha cambiado? Como vemos, continuamos con la misma forma, la misma estructura y la misma función, en el interior de la Tablet se reproduce la imagen del material

15 Sobre educación e incertidumbre puede consultarse, por ejemplo, Morin, 1999, p. 43-50.

16 Foucault, 1998, p. 139ss.

17 Sobre estos temas pueden consultarse las comunicaciones al XIII Coloquio Internacional de Geocrítica sobre control del espacio escolar: Bonastra, Vasconcelos y Tapia, 2014. Ver también Bonastra, Farrero, Jové y Llonch, 2014.

18 Internationale Lettriste, 1954b.

19 Concord, 1954.

20 Escrito originalmente en septiembre de 1953, este texto no vería la luz hasta 1958 en una versión editada y recortada por Guy Debord en la revista *International Situationniste*. El pasaje al que hacemos referencia es una de las partes suprimidas por Debord. Retomamos el texto del original de McDonough, 2009, p. 32-41, p. 35.

21 Internationale Lettriste, 1954b.

22 Pupitre, de Santillana: <http://www.santillana.es/es/w/padres/aplicaciones/pupitre> (accedido en 26/07/2017).

escolar clásico y tradicional, un traje nuevo para un material estandarizado. El último pupitre intervenido es una producción creada de forma participativa por estudiantes, maestros, y artistas, a partir de aproximadamente 200 rastros rescatados de los pupitres de aulas escolares reales y que son fruto del aburrimiento en el aula. ¿Por dónde se escapa la creatividad? ¿Cómo creamos espacios de aprendizaje que posibiliten aquel tipo de encuentros que representen momentos de tránsito personal, crisis, migraciones, rupturas y relaciones con nuevos contextos? ¿Queda espacio para la insurrección?

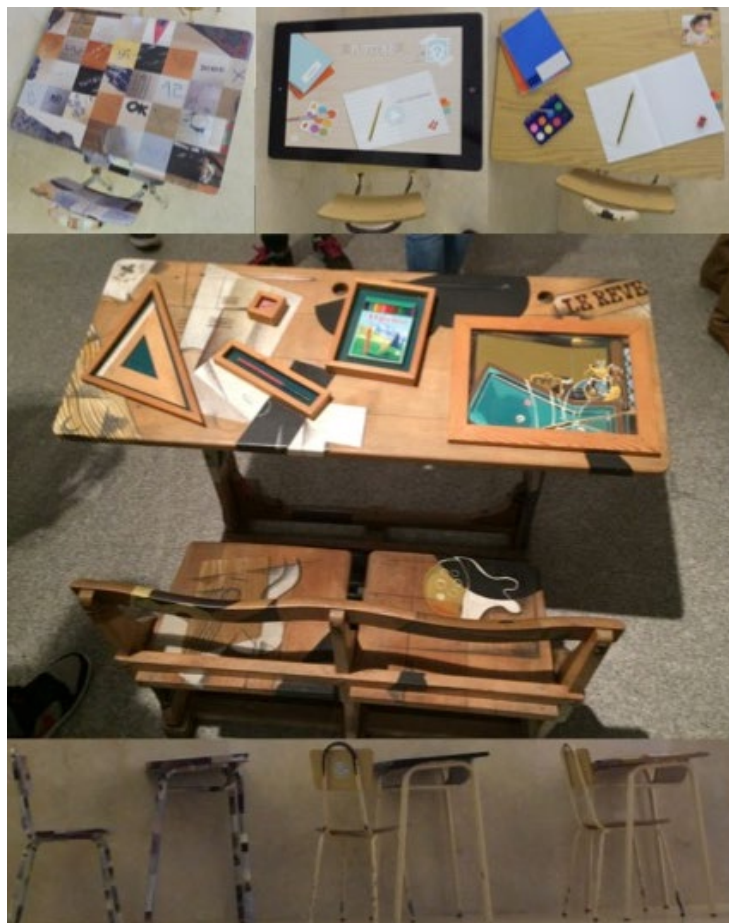


Figura 2. Collage realizado por los autores a partir de fotografías del proyecto PUPITRES III (Realizado por Erea Bresolí, Núria Carmona, Eugeni de las Heras, Judith Rodriguez y Marc Segura), y la fotografía de la obra Pupitre del Equipo Crónica.

Fuente: Elaboración propia

La arquitectura, el mobiliario y su disposición en los centros escolares forman parte de una retórica tácita mucho más amplia, implícita en el acto educativo, compuesta de acciones, de omisiones, de distribuciones, de modulaciones etc., que responde al nombre de currículum oculto<sup>23</sup> y que sirve de apoyo a la ideología a la que

23 Jackson, 1968. Este concepto se ha utilizado mucho en España, de la mano de Jurjo Torres, para analizar la ideología subyacente al hecho escolar, que ha influido precisamente en la organización del aula y de los recursos materiales. Ver Torres, 1991.



sirve la educación. Los *situacionistas* también afirmaban que el urbanismo era una mera ideología en el sentido marxista del término, que solamente se podía entender en el campo de la publicidad y la propaganda<sup>24</sup>. De este modo, el urbanismo se entendía como complementario de la información –tanto en las sociedades capitalistas como las “anti-capitalistas”– en tanto que organizaban el silencio puesto que, en una gran operación de relaciones públicas, ese urbanismo ideal no era más que “la proyección en el espacio de la jerarquía social sin conflicto<sup>25</sup>”, “la última cortesía de un poder a punto de ejercer un control total de los espíritus<sup>26</sup>”. En el mismo sentido, el urbanismo sería también “la realización moderna de la tarea ininterrumpida que salvaguarda el poder de clase<sup>27</sup>”. En resumen, el urbanismo se había convertido para los *situacionistas* en el enemigo de todas las posibilidades de la vida urbana<sup>28</sup>.



Figura 3. Collage realizado por los autores a partir de dos fotografías de la intervención Horatori (realizada por Jordina Tomàs, Judit Mulet, Laia Pujada, Laura Morales, Noemí Florido y Rebeca López) por una foto del grand ensemble de Mourenx y por una foto de una Unidad de Habitación de Le Corbusier.

Fuente: Elaboración propia

La intervención Horatori (Figura 3), muestra la rigidez, la homogeneidad y el carácter de sacralidad que toma el horario en las escuelas. El elemento principal de la producción se basa en un horario escolar realizado en una tabla donde se muestran las asignaturas, representadas por los diferentes colores, horas y días de la semana.

24 Kotanyi & Vaneigem. 1961, p. 16.

25 Vaneigem, 1961, p. 34.

26 *Ibid.* p. 35.

27 Debord, 1967, párr. 172.

28 Critique de l'urbanisme, IS, 6, p. 6.

La estructura se impone a la vida de las personas, la separación de las materias se superpone a la de las necesidades humanas que conviven en el contexto escolar. Podríamos hablar de una zonificación del currículum escolar, que toma cuerpo en el propio horario.

### Principios para un “urbanismo” situacionista

Frente a todo ello, los *situacionistas* oponían la extravagancia, la gratuidad y la desorientación<sup>29</sup>. Jorn, partiendo de la idea de que la concepción estática de la investigación formal de la arquitectura y el urbanismo funcionalistas era errónea, proponía una concepción dinámica de las formas y afirmaba: “debemos mirar a la cara esta verdad que toda forma humana se encuentra en estado de transformación continua<sup>30</sup>”. De este modo, conscientes de que “el decorado determina los gestos” pregonaban la construcción de “casas apasionantes”<sup>31</sup> y reivindicaban arquitecturas como el *Palais Idéal* del cartero Cheval, los castillos y palacios del rey Luis II de Baviera<sup>32</sup>, las cárceles de Piranesi, las escenas portuarias urbanas de Claude Lorrain o parques como el Désert de Retz o el Parc Monceau<sup>33</sup>.

Uno de los conceptos utilizados por los *situacionistas* para describir algunos lugares de la ciudad era el de “unidad de ambiente”. Se trataba de ciertas áreas que poseían una atmósfera urbana particularmente intensa. Estaban constituidas, por una parte, por los elementos “blandos” y mutables del escenario urbano, como el juego de ausencias y presencias, de luz y sonido, de la actividad humana, del tiempo y las asociaciones de ideas que sus usuarios fueran capaces de hacer en y respecto a ellas. Por otra parte, también estaban compuestas por los elementos “duros” del medio, constituidos por los elementos arquitectónicos y urbanísticos y sus diferentes configuraciones que, en cierto modo, ayudarían a articular los elementos “blandos” que contenían<sup>34</sup>. Estas “unidades de ambiente” tenían una tendencia hacia el eclecticismo y lo pintoresco, en ellas se mezclaban lo meditativo, lo exótico, lo expresivo, lo feo y lo bello, y debían llevar a sus usuarios a experimentar lo sublime al despertar en ellos estados emocionales de distinta índole y llevarlos a un estado de ensoñación que representaba una deriva de lo ideal y lo racional hacia lo extraordinario y lo revolucionario<sup>35</sup>.

El día inicial del curso 2014-2015 convocamos a nuestros estudiantes del grado de Educación Primaria en las coordenadas 41° 37' 5.1"N 0° 37' 36.37"E. Éstas les llevaron a la Seu Vella de Lleida, la antigua catedral situada en lo alto de una colina que domina la ciudad. Allí se inició, fuera de las aulas, un trayecto rico en sugerencias de todo tipo y que, de un modo nómada, hizo que los estudiantes transitaran por espa-

29 McDonough, 2009, p. 6.

30 Jorn, 1954a.

31 Concord, 1954.

32 Internationale Lettriste, 1954a.

33 Algunos de las cuales han sido denominadas más tarde como margivagantes, ver Ramírez, 2006.

34 Sadler, 1999, p. 70.

35 *Ibid.*, p. 72-76.

cios y lugares conocidos y desconocidos para ellos. Con la ayuda del extrañamiento que estos lugares eran capaces de producir, se crearon espacios de aprendizaje que les permitieron trazar nuevas cartografías de su entorno: Situados en la *Casa de la Volta* de la *Seu Vella* y envueltos en una buscada atmósfera de silencio y oscuridad proyectamos, sobre la pared de piedra de esta edificación gótica, *Estampas 1932*. Se trata de una película silente sobre las Misiones Pedagógicas de Val del Omar, aquel cineasta que, en su búsqueda de la quintaesencia donde comienzan las distintas formas de vida, propuso la luz como quinto elemento. “Yo me fijé en la luz, diría, como vibración, palpitación, latido, diferencia, desnivel, base vital. Y hay que hacer visible ese latido”<sup>36</sup>. A continuación descendimos la colina en dirección al depósito de agua subterráneo construido a finales del setecientos situado bajo la plaza del Depósito. Allí proyectamos el vídeo *Confabulaciones*, del artista Valeriano López, una reflexión sobre la infancia, la inmigración y el poder. A nuestro alrededor se mezclaban, de un modo onírico, la oscuridad y las amplias columnas que nos rodeaban, como si de una catedral subterránea se tratase, una catedral de agua, con todo el poso de aromas rancios acumulado entre finales del siglo XVIII y finales del siglo XX. El agua, en la oscuridad, se huele, se nota, se siente.



Figura 4. Collage realizado por los autores a partir de diversas fotografías tomadas durante el trayecto y de varios fotogramas del film *Estampas 1932*.

Fuente: Elaboración propia

Finalizamos nuestro trayecto en el *Centre d'Art la Panera*, donde nos reencontramos con los cuatro elementos en la exposición *Doble dirección* compuesta por obras de la colección del FRAC Córcega. El agua, que aún sentíamos en los huesos, se proyectaba ahora en las paredes de la sala, el aire estaba colgado del techo, una obra

<sup>36</sup> Sáenz de Buruaga, 2010, p. 13.



representando la Vía Láctea nos acercaba el fuego, y la tierra estaba representada en el Mappamondo de Michelangelo Pistoletto y en el Globe of the World de Wilfredo Prieto.

Este trayecto mezclaba distintas propuestas en las que se mezclaba lo inesperado y lo insólito y tenía un alto componente de juego sensorial. Transitarlo generó en nuestros estudiantes *art encounters*, situaciones que, a través del arte, desafían nuestras nociones preconcebidas de cómo funciona el mundo. Éstas producen una rotura o grieta en los modos habituales de ser y en nuestras subjetividades. Y es a través de esta ruptura que un nuevo mundo se afirma, animándonos a pensar de forma diferente<sup>37</sup>. Esta propuesta inicial, que se dilataba unas tres horas, tuvo su continuación y sus ramificaciones a lo largo de todo el curso y en él surgieron los diferentes proyectos que posteriormente desarrollaron los estudiantes. Con estos proyectos, que se tenían que llevar a cabo fuera de las aulas e involucrar a la comunidad y su entorno, los estudiantes se convertían en creadores de contextos de aprendizaje, pasando a la acción y dejando atrás el papel de meros consumidores pasivos. De este modo, pasaron a actuar como autores de su propia formación, enfatizando su rol en la producción de conocimiento y asimilando el acto pedagógico con un acto de creación que, en muchas ocasiones, incidía sobre la ciudad, sus espacios, su atmósfera...

La arquitectura era, para el grupo *situacionista*, “el medio más simple de *articular* el tiempo y el espacio, de *modular* la realidad, de engendrar sueños. No se trata solamente de la articulación y la modulación plásticas, expresión de una belleza pasajera, sino de una modulación influyente que se inscribe en la curva eterna de los deseos humanos y del progreso en su realización<sup>38</sup>” escribiría un Gilles Ivain que también abogaría por la construcción de “barrios-estados de ánimo”. De este modo, como afirmaría Debord en su inédito *Manifiesto por una construcción de situaciones*<sup>39</sup>, hacía falta “conducir a una desorientación por medio del urbanismo, a un urbanismo no utilitario o, más exactamente, concebido en función de otra utilización”. Un urbanismo y una arquitectura que todo lo condicionarían, con una nueva utilización de las “sensaciones térmicas, de los olores, del silencio, de la estereofonía”<sup>40</sup>. En definitiva, un urbanismo o arquitectura que se quería síntesis de todas las artes, una obra de arte total o *gesamkunstwerk*<sup>41</sup>, y que se preveía como un “medio de conocimiento y un medio de acción”<sup>42</sup>.

---

37 O’Sullivan, 2006, p.1.

38 Ivain, 1958, p. 16.

39 Debord, 2006, p. 108.

40 Ibid., p. 109.

41 El concepto viene de la tradición romántica alemana. En lo arquitectónico, esta síntesis ya la habían proclamado, aunque con diversa intención, grupos como el *Arbeitsrat für Kunst* o el *Novembergruppe* en la Alemania de principios del siglo XX. Grupos de los que formó parte Walter Gropius, quien también lanzaría esta proclama en la presentación del programa de la Bauhaus en 1919. Leamos sus palabras: “El fin último, aunque remoto, de la Bauhaus es la obra de arte unitaria –la gran arquitectura– en la que no existe una línea de demarcación entre arte monumental y arte decorativo”. En Sanz Botey, 1998, p. 57.

42 Ivain, 1958, p. 16.



De hecho, con las situaciones educativas que creamos intentamos explorar el potencial del arte total, creando espacios híbridos de arte y vida para que devengan formas de vida. Como sabemos, uno de los principios fundamentales del pensamiento y la práctica *situacionista* era la *superación* del arte, como ya se anunciara en la primera conferencia de la Internacional Letrista celebrada en 1952: “Es en la superación del arte que el trámite está aún por hacer”<sup>43</sup>. El tema del arte fue un tema controvertido dentro de la organización hasta el momento de su disolución, aquí el término “superación” (*dépassement*) tiene que entenderse de nuevo dentro de la tradición hegeliana como traducción del término *Aufhebung* que significa abolir una cosa tal como es y elevarla a un nivel superior<sup>44</sup>, sublimarla. Esta superación de las artes significaba para los *situacionistas* “abolirlas en tanto que actividades separadas de la vida cotidiana para transformarlas en maneras de hacer, en medios de acción o en modos de vida”<sup>45</sup>. Como es sabido, esto ya se había intentado anteriormente sin éxito desde el dadaísmo y desde el surrealismo. En 1964, un año después de expulsar a los artistas que quedaban en la Internacional Situacionista afirmaban: “somos artistas solamente porque ya no somos artistas: venimos a realizar el arte”<sup>46</sup>. Esta última afirmación la entendemos gemela de la segunda de las cinco directivas expuestas en la exposición *Destruktion af RSG-6*, celebrada en 1963 en Odense (Dinamarca). La directiva rezaba “Realización de la filosofía”, que los situacionistas tomaron prestada de Hegel vía Marx y que suponía un rechazo a la separación entre teoría y acción y, en último término, un interés por la vida cotidiana<sup>47</sup>, interés que tenían en común con Henri Lefebvre, con quien se habían relacionado durante los tres años anteriores. En el texto del catálogo de esta exposición, se hacía hincapié en esta unidad:

El movimiento situacionista aparece a la vez como una vanguardia artística, una investigación experimental sobre la vía de una construcción libre de la vida cotidiana y, en fin, como una contribución a la edificación teórica y práctica de una nueva contestación revolucionaria<sup>48</sup>.

En el grado de Educación Primaria de la Facultat d’Educació, Psicologia i Treball Social de la Universidad de Lleida, nuestro equipo docente se ocupa, juntamente con nuestros estudiantes, de formarnos como personas y maestros que podamos dar respuesta a la heterogeneidad que existe en nuestra vida, tanto dentro como fuera de los centros educativos. Para ello es necesario que reflexionemos sobre los modelos que tenemos integrados como maestros y sobre qué entendemos por enseñar y aprender. Durante muchos años, para generar aprendizaje y desarrollar competencias, hemos utilizado los textos y contextos típicos de nuestro ámbito disciplinar, ya

43 Debord, 2006, p. 88.

44 Théodoropoulou, 2013, p. 50.

45 Ibid. p. 52.

46 Internationale Situationniste, 1964, p. 25.

47 Macherey, 2005.

48 Debord, 2006, p. 647.

fuera la pedagogía, la psicología, la sociología, la geografía o la historia. El *encuentro* con el Centre d'Art la Panera permitió definir el proyecto Educ-arte - Educa(r)t<sup>49</sup>, un proyecto de trabajo en red entre nuestra Facultad, algunas escuelas del territorio leridano y otros recursos comunitarios, especialmente museos y centros de arte. A través de este proyecto, incorporamos en nuestra docencia el hecho de aprender a comunicarnos en torno al arte contemporáneo. Este proyecto se ha desarrollado desde la concepción de un *espacio híbrido* en el que el conocimiento académico, el práctico y el existente en la comunidad, convergen en nuevas formas más horizontales de aprendizaje<sup>50</sup> y, por tanto, pretende generar procesos de aprendizaje y de pensamiento para todos en torno al arte, especialmente el arte contemporáneo.

La metodología que desarrollamos promueve experiencias de aprendizaje y de pensamiento en torno al arte y con los recursos que la comunidad nos ofrece, usando el arte como estrategia y como experiencia<sup>51</sup>. ¿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 reflexivos<sup>52</sup>. De este modo, entendemos el arte contemporáneo como instrumento de formación y construcción del conocimiento, como un potenciador de posibilidades<sup>53</sup>, como una estrategia que permite desarrollar pensamientos rizomáticos, nuevas relaciones y nuevas posibilidades<sup>54</sup> que llevan a *encuentros* que nos permiten aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir. En este orden de cosas, nuestra apuesta en la formación de maestros es el diseño constante de una metodología que hibride el arte, la educación y la vida, porque, como dijera Luis Camnitzer<sup>55</sup>, el arte debe servir para adquirir y expandir el conocimiento en lugar de continuar como medio de producción de objetos. Además, entendemos como Isidoro Valcárcel<sup>56</sup> que “el arte sólo tiene sentido cuando nos hace conscientes y responsables de una realidad personal, normalmente a través del propio juego del arte”. Ambas concepciones nos acercan a la manera de entender el arte que tenían los situacionistas al fusionar el arte y la vida<sup>57</sup>.

La metodología y los proyectos que genera muestran como pensar y aprender en torno al arte expande las posibilidades educativas y formativas de los futuros maestros. De este modo ¿podemos atrevemos a decir que somos educadores porque ya no somos educadores? ¿Que venimos a realizar la educación? ¿A superarla en el sentido hegeliano del término? ¿A investigar y a experimentar sobre la vía de su libre construcción? Somos conscientes de que los retos que las normas del mundo

---

49 Jové et al., 2009; Jové, et al., 2012; Jové y Betrian, 2012.

50 Zeichner, 2010

51 Dewey, 1934, 2008.

52 Eisner, 2003.

53 O'Sullivan, 2006.

54 Deleuze y Guattari, 1987.

55 Canmitzer, 2014; Pérez, 2015

56 Valcárcel, 2011.

57 Bourriaud, 2009.

en el que vivimos plantean en la educación<sup>58</sup>. Plantean la necesidad de abolir a los educadores tal como se han entendido hasta hace bien poco y elevarlos a un nivel superior. Como dice Isidoro Valcárcel “el maestro no puede enseñarte nada, pero puede crear las condiciones para que tú aprendas”<sup>59</sup>. Esta tarea solamente puede emprenderse a partir de un programa de cambios radicales y transversales en todo el sistema educativo cuyas autoridades no están dispuestas a asumir, empeñadas como están en seguir fabricando los *cuerpos dóciles* conceptualizados por Foucault. Cuerpos sumisos y ejercitados, obedientes y económicamente útiles<sup>60</sup>. Los discursos sobre la necesidad de cambios en la educación y de implantar un sistema de competencias creativas, que no tienen por qué ser críticas con el sistema, son imperantes. A pesar de ello, lo que en general busca la educación actual es crear individuos entrenados para realizar unas tareas en un lugar de trabajo<sup>61</sup> y sumisos tanto durante el periodo de formación como, más adelante, en tanto que trabajadores anulando la capacidad, e incluso la voluntad, de crítica y, en último término, de rebeldía.

Lo que querían conseguir los *situacionistas* con su modo de ver el urbanismo era revolucionar la vida cotidiana y liberar a la ciudadanía del mundo en el que vivían para soltarlos en uno diferente en el que primaran la experimentación, la anarquía y el juego<sup>62</sup>. Como sabemos, el juego fue otro de los puntales de la teoría y la práctica de los situacionistas que, influenciados por Huizinga<sup>63</sup>, otorgarían un lugar central al *homo ludens* y la sociedad lúdica en contraposición al *homo faber* y la sociedad utilitarista<sup>64</sup>. Un *homo ludens* cuya vida consistiría en

crear el mundo que conciba libremente, sin tener que preocuparse por la lucha por la supervivencia. Como veremos, esto implica una revolución radical en el ámbito de la conducta social. Si el hombre ya no está obligado a ocuparse del trabajo productivo, tampoco lo estará a permanecer en un domicilio fijo, a echar raíces. Podrá circular libremente, cambiar su entorno, ampliar su universo<sup>65</sup>.

¿Y no es precisamente de esto último que trata la educación? Nosotros entendemos la educación como un movimiento hacia nuevas formas de vida, donde el aprendizaje abra nuevas posibilidades, nuevas formas de ver nuestro entorno, nuevas formas de entender lo que se nos presenta. Este hecho nos plantea la necesidad de concebir y gestionar los espacios de aprendizaje como espacios potenciales, aceptando que nuevas formas de aprendizaje van a concretarse, es decir, que nuevos

58 Muchos autores han hablado de ello, un buena lectura en este sentido es la de Bauman, 2007.

59 Bajo este título se celebró con este artista una conferencia-coloquio en la Zona Baixa de la Facultat de Educació, Psicologia y Trabajo Social el 11 de febrero de 2016.

60 Foucault, 1998, p. 139 ss.

61 Numerosos ejemplos respaldarían esta afirmación, basta con echar un vistazo a la publicidad de las distintas universidades en las que se encuentra a menudo la promesa de la rápida inserción laboral y difícilmente se hace alusión al aprendizaje.

62 Sadler, 1999, p. 69.

63 Huizinga, 2005.

64 Constant, 2009, p. 7.

65 Constant, 2015, p. 197.

modelos van a construirse. Porque entendemos que tanto la educación como los entornos en los que ésta se desarrolla tienen que ser algo

flexible, maleable, y debe garantizar cualquier movimiento, cualquier cambio de lugar o de estado de ánimo, cualquier comportamiento. Los espacios en los que vivirá el *homo ludens* no se pueden determinar, y tampoco el uso que se hará de ellos, (...) tendrán que ser móviles y flexibles para que se les pueda dar cualquier uso. Pues la idea es que la gente que circula por este enorme espacio social sea la que le confiera una forma que cambie constantemente, la que lo divida, lo transforme, cree atmósferas siempre diferentes, y desarrolle su vida en esta variedad de ambientes. (...) No se puede negar ninguna posibilidad, cualquier cosa podrá suceder, la actividad de la vida creará el entorno, y no a la inversa<sup>66</sup>.

Existe, pues, un nomadismo implícito en estos postulados. Un vagabundeo que debiera ser la norma y no la excepción que no debiera prestarse a la formación de hábitos. “Cada situación, escribiría Constant, es distinta y debe afrontarse de manera diferente”<sup>67</sup>. Pero el nomadismo, o más exactamente el *nómada*, como explicara Deleuze

no es necesariamente alguien que se mueve: hay viajes inmóviles, viajes en intensidad, y hasta históricamente los *nómadas* no se mueven como emigrantes sino que son, al revés, los que no se mueven, los que se nomadizan para quedarse en el mismo sitio y escapar a los códigos<sup>68</sup>.

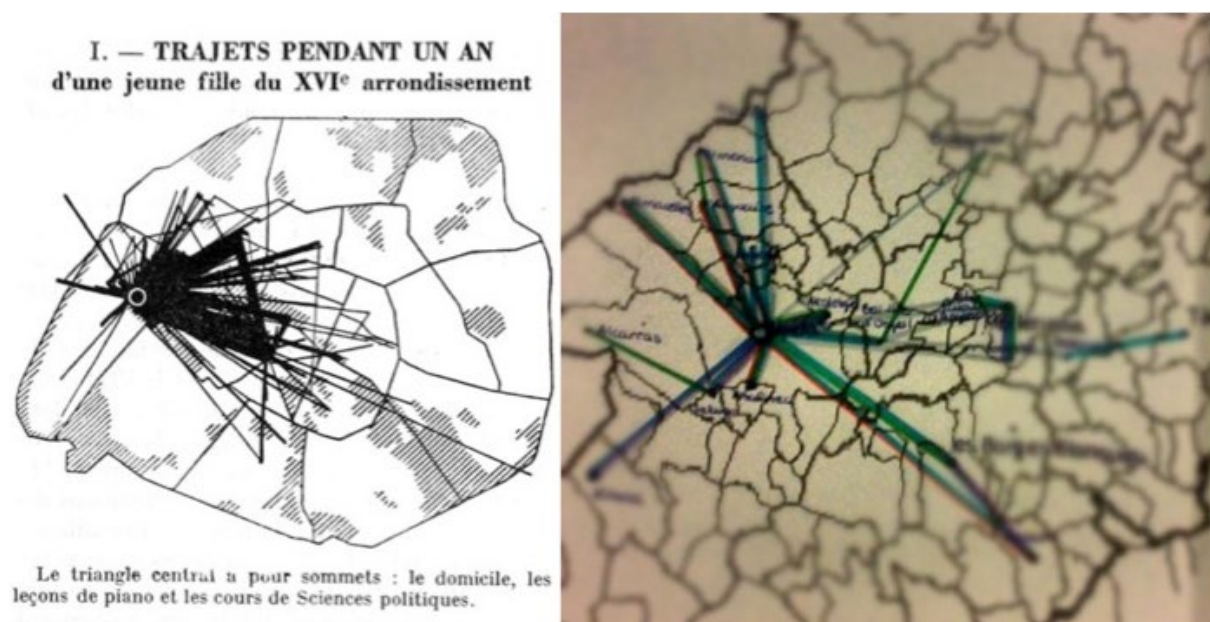


Figura 5. Collage realizado por los autores a partir del mapa de flujos de uno de nuestros estudiantes y del mapa de los desplazamientos de una joven estudiante del XVIe arrondissement parisino trazado Chombart de Lauwe en la década de los 50 y utilizado por los situacionistas.

Fuente: Elaboración propia

En este sentido y para abordar estos conceptos, toma relevancia el resultado de la propuesta encargada a los estudiantes, en el marco de la asignatura de geografía, de representar sobre un plano los diversos desplazamientos realizados por ellos

66 Ibid., p. 197-198.

67 Ibid., p. 199.

68 Deleuze, 2005, p. 330.



mismos o por los miembros de su familia para la satisfacción de sus necesidades vitales (Figura 5). Éstos, en general, mostraron una rutina, una automatización y una homogeneización de los hábitos, limitados en gran medida al campo de acción del *homo faber* en la sociedad utilitarista, que se resumen en trabajar y consumir.

Un campo de acción que en el siglo XXI se torna solamente un tanto más amplio en lo territorial que el que muestra el mapa de los desplazamientos de una joven estudiante del XVIe *arrondissement* parisino trazado Chombart de Lauwe en la década de los 50 y tomado por los *situacionistas* como icono de lo anodina que se estaba tornando la vida en las ciudades. Cuando un espacio de aprendizaje está determinado, cuando ha sido construido y se gestiona de acuerdo con una rigidez pedagógica, se niegan las oportunidades para que emerjan la pluralidad y nuevas formas de vida<sup>69</sup>. De modo que nuestra apuesta es crear condiciones, situaciones para que todos podamos aprender de formas distintas y vivir la heterogeneidad y la incertidumbre de forma placentera y posibilitadora.

### Las propuestas urbanas situacionistas

Un día tendremos los encuentros que hacen falta, y encontraremos aventuras en una ciudad nueva, compuesta de junglas, estepas y laberintos de un nuevo tipo<sup>70</sup>

Al inicio de este texto hemos citado ya uno de los textos que puede ser considerado como uno de los textos fundacionales del pensamiento *situacionista* sobre lo urbano, el *Formulario por un nuevo urbanismo*, de Gilles Ivain (Ivan Chtcheglov)<sup>71</sup>. En este texto Ivain proponía fuentes de inspiración que permitieran concepciones originales del espacio, como los lugares mágicos del folklore, y los escritos surrealistas, con sus castillos, sus muros interminables, ciertos bares olvidados, la caverna del mamut o el hielo de los casinos. Con ellos se tendrían que organizar complejos arquitectónicos modificables, cuyo aspecto pudiera cambiar dependiendo de la voluntad de sus habitantes, poseedores, cada uno de ellos, de su catedral personal. Una ciudad que podría ser vista como una reunión arbitraria de castillos, grutas lagos, etc., configurando lo que éste consideraba un estado barroco del urbanismo. Además, proponía que los barrios se correspondiesen con los diferentes tipos de sentimientos y estados de ánimo:

Barrio Bizarro - Barrio Feliz, reservado particularmente al alojamiento - Barrio Noble y Trágico (para buenos chicos) - Barrio Histórico (museos, escuelas) - Barrio Útil (hospital, almacenes de herramientas) - Barrio Siniestro, etc. Y un *Astrolario* que agruparía las especies vegetales de acuerdo con las relaciones que manifiestan con el ritmo estelar, un jardín planetario comparable al que el astrónomo Thomas quería establecer en Laer Berg, en Viena, indispensable para dar a los habitantes conciencia de lo cósmico. Quizás también un Barrio de la Muerte, no para morir sino para tener donde vivir en paz, y pienso aquí en Méjico y en un principio de crueldad en la inocencia que cada día me seduce más.

69 Veck, 2009, p. 41-56.

70 Lausen, 1963, p. 58.

71 Ivain, 1958.

El Barrio Siniestro, por ejemplo, reemplazaría ventajosamente esas bocas del infierno que muchos pueblos poseían antiguamente en su capital y que simbolizaban las potencias malféticas de la vida. El Barrio Siniestro no tiene por qué encerrar peligros reales, como trampas, mazmorras o minas. Sería de difícil acceso, horrorosamente decorado (silbatos estridentes, timbres de alarma, sirenas intermitentes con una cadencia irregular, esculturas monstruosas, móviles mecánicos motorizados llamados Auto-Móviles) y tan pobremente iluminado por la noche como escandalosamente durante el día mediante un uso abusivo del fenómeno de reverberación. En el centro, la "Plaza del Móvil Espantoso". La saturación del mercado con un producto provoca la caída de su valor: el niño y el adulto aprenderán mediante la exploración del Barrio Siniestro a no temer ya las manifestaciones angustiosas de la vida, sino a divertirse con ellas<sup>72</sup>.

En un sentido parecido encontramos las propuestas de los asistentes a la reunión letrista del 25 de septiembre de 1955, en la que, como medida para el *embellecimiento racional* de París se habían lanzado propuestas como: abrir el metro por la noche para poder deambular por los túneles, que estarían mal iluminados; habilitar los techos parisinos para el paseo a través de un intrincado sistema de pasarelas y escaleras de emergencia; permitir a los transeúntes encender y apagar las farolas de la calle poniéndoles interruptores; diversas soluciones para las iglesias, que iban de su total destrucción a su transformación en edificios que sirvieran para dar miedo; en las estaciones, eliminar o alterar las indicaciones referidas a las horas de partida y a los destinos para favorecer la deriva, además, acentuar el ambiente sonoro de éstas mediante la difusión de grabaciones procedentes de otras estaciones y de ciertos puertos; abolir los museos y repartir sus obras maestras por los bares; o dar libre acceso a las prisiones, entre otros<sup>73</sup>. Como vemos, se trataba, sobre todo, de un plan de desestabilización y de socavamiento de los principios de la sociedad en la que vivían, que tenía como fin y como medio la ludificación de la vida en la ciudad<sup>74</sup>.

Con la misma intención hacemos a nuestros estudiantes la propuesta del brócoli romanesco, puesto que es distinta, posibilitadora, y les ayuda a reenfocar la mirada. El día antes de las vacaciones de navidad, entra en nuestra aula un brócoli romanesco, olemos su aroma, palpamos sus protuberancias, lo probamos, observamos su color, su fractalidad, en definitiva, jugamos con él. Con un trocito de brócoli cada estudiante se va a pasar las vacaciones navideñas a su casa con la propuesta de colocarlo en la mesa de Navidad y registrar qué diálogos suscita. Nos interesa también ver qué relaciones y conexiones son capaces de hacer entre esta propuesta y el mundo de la educación. De este modo, los estudiantes, partiendo de los principios de complejidad de Morin, establecen un diálogo con un pedazo del brócoli. A partir de esta propuesta emerge la heterogeneidad desde la alteridad, desde el diálogo con

72 Ibid., p. 19.

73 Internationale Lettriste, 1955.

74 Evidentemente, existe el peligro de que la ludificación, la innovación o la creatividad, por poner algunas de las palabras de moda en el campo de la educación, se conviertan en algo banal por el control mercantil de la sociedad capitalista. Contra todo ello consideramos que, al menos en el campo educativo, se tiene que realizar continuos ejercicios de autoevaluación para ver si de la práctica docente resulta un cambio en las formas de vida de los implicados en el proceso o se trata solamente de metodologías vacías que se esconden tras el maquillaje de la tendencia educativas en voga en cada momento.

el otro y con los otros y desde la toma de conciencia personal y humana<sup>75</sup> e intentamos desestabilizar y socavar los principios de la educación heredada por nuestros estudiantes.

Todos los esfuerzos *situacionistas* de desestabilización y de socavamiento de los principios de la sociedad que incidían en el medio urbano heredado tomaron un nuevo aire con los trabajos de Constant sobre Nueva Babilonia<sup>76</sup>. Nueva Babilonia no era un proyecto urbanístico utópico al uso en el que desde el principio se proyectara su resultado final. Se trataba más bien de una serie de textos, planos, maquetas, dibujos, esculturas, etc. A través de ellos, más que prescribir, puesto que pretendía romper con la autoridad represora de la arquitectura, se pretendía inspirar lo que podría ser un entorno urbano del futuro. Cómo podía ser el empeño urbanístico “más grande de la historia de la humanidad, un proyecto que describe una estructura suspendida que se extendería por todo el globo como un organismo viral hasta formar un único edificio del tamaño del planeta que daría cabida a las vidas y a los sueños de todo el mundo”<sup>77</sup>.

Nueva Babilonia, se fundaba en la confluencia de un par de conceptos opuestos: la fascinación por el progreso técnico y una nostalgia por las formas de comunidad nómadas pre-capitalista<sup>78</sup>, era pues, futurista y romántica. Inspirado en los campamentos gitanos que había conocido en la ciudad piemontesa de Alba en 1956, Constant imaginó una ciudad nómada, en la que todos los ciudadanos, descargados de las labores productivas gracias a la mecanización de éstas y convertidos en *homo ludens*, se podrían dedicar a vagar libremente por el mundo desarrollando la creatividad que consideraba inherente a todos los seres humanos. Una ciudad dinámica que, como un laberinto modulable, se iría montando y desmontando a medida que sus habitantes lo precisaran y lo desearan, por lo que desaparecía en ella la diferencia entre lo local y lo global, siendo todo el mundo errante, nómada. Así, “el gitano sería la norma y no la excepción”<sup>79</sup>. Todo este movimiento permitiría, por un lado, la multiplicación del número de encuentros inesperados entre individuos, los que intensificaría del mismo modo todos los tipos de relaciones sociales<sup>80</sup>.

Estos planteamientos abogan por un espacio donde todos tendríamos cabida, donde todos nos podríamos relacionar y aprender juntos. La escuela inclusiva, la escuela para todos construida desde los siete saberes de Morin<sup>81</sup> fortaleciendo la condición humana y la identidad terrenal y territorial desde una visión planetaria. Para Deleuze y Guattari, “más que una cosa u objeto, un territorio es un acto, una acción, una relación, un movimiento concomitante de territorialización y desterritorialización”<sup>82</sup>.

75 Jové y Olivera, 2014.

76 Proyecto en el que Constant trabajó ininterrumpidamente entre 1956 y 1974, es decir, desde poco antes de la constitución de la Internacional Situacionista y hasta bastante tiempo después de su exclusión en 1961.

77 Wigley, 2015, p. 122.

78 Marcolini, 2015, p. 91.

79 Wigley, 2015, p. 131.

80 Marcolini, 2015, p. 87.

81 Morin, 1999.

torialización, un ritmo, un movimiento que se repite y sobre el cual se ejerce un control”<sup>82</sup>. La desterritorialización es un movimiento que nos aleja del territorio, un juego de líneas de fuga que comporta necesariamente una reterritorialización, es decir, la construcción de otro territorio<sup>83</sup>. ¿No era este el *grand jeu à venir* que pregonaba Constant para los nuevos babilonios? Un eterno territorializar, desterritorializar y reterritorializar que es el mismo que pregonamos en la construcción de conocimiento. Porque, como hemos mostrado<sup>84</sup>, el aprendizaje funciona a base de ires y venires, a base de ejercicios constantes de territorialización, desterritorialización y reterritorialización que nos confrontan con lo que dábamos por cierto y, en una llamada al nomadismo, nos obliga a construir nuevos conocimientos, a contrastar perspectivas y a reconfigurarlos de un modo incesante.



Figura 6. Collage realizado por los autores a partir de una fotografía de una parte del mapa conceptual utilizado en nuestra aula y un grabado de una de las Carceri d'Invenzione de Piranesi.

Fuente: Elaboración propia

En este sentido también es interesante la forma en la que hemos visto que Constant presentó su proyecto, sugiriendo pero no imponiendo, mostrándonos solamente algunas de las múltiples posibilidades sobre las que se podía basar la Nueva Babilonia a partir de materiales inconexos, que enseñaban solamente partes separadas y diferentes en esencia, y que evitaban mostrar el conjunto, solamente aprehensible en el aquí y ahora de su realización y, por esta razón, irrepetible, porque nunca jamás volvería a darse en aquella configuración. Se trata de una estrategia muy acorde con la perspectiva mostrada sobre el aprendizaje y sobre la función del maestro y su práctica, en la que, siguiendo estos postulados, deberá alejarse de las metodologías didácticas cerradas, de las recetas y de los manuales pedagógicos para adentrarse en el ejercicio de “desvelar tensiones, contradicciones, puntos ciegos que al final no nos llevan más que a exigir un esfuerzo más creativo y constructivo de nuestra propia labor”<sup>85</sup>.

82 Herner, 2009, p. 167.

83 Guattari y Rolnik, 1996, p. 323.

84 Ver Jové, Farrero, Bonastra y Llonch, 2014.

85 Amieva, 2014, p. 43.



## Algunos instrumentos para la acción

Pensamos, para empezar, que conviene cambiar el mundo. Queremos el cambio más liberador de la sociedad y de la vida en la que nos encontramos encerrados. Sabemos que este cambio es posible por medio de las acciones apropiadas<sup>86</sup>.

Los *situacionistas* desarrollaron, adoptaron y adaptaron un arsenal de instrumentos con los cuales –ya fuera para ser utilizados en la exploración de la ciudad, ya fuera para ser aplicados en el medio urbano o ya fuera para ambas cosas– pretendían cambiar el entorno urbano. Se trata del *détournement*, la deriva, y la construcción de situaciones que encontramos definidos el primer número de la revista *Internationale Situationniste*. Del mismo modo, en esa sarta de definiciones encontramos explicados el urbanismo unitario con el cual se tenía que crear una síntesis a partir de la psicogeografía.

### El “détournement”

**Desvío:** Se emplea como abreviación de la fórmula: desvío de elementos estéticos prefabricados. Integración de producciones de las artes actuales o pasadas en una construcción superior del medio. En este sentido no puede haber pintura ni música situacionistas, sino un uso situacionista de estos medios. En un sentido más primitivo, el desvío en el interior de las antiguas esferas culturales es un método de propaganda que testimonia el desgaste y la pérdida de importancia de estas esferas<sup>87</sup>.

En sus ganas de jugar, de actuar como aquel *humo ludens* al que tanto aludían, los *situacionistas* utilizarían el *détournement* (desvío) no solamente como una de sus prácticas favoritas, sino como una marca de clase, como una firma del movimiento y de su contestación contra la realidad cultural de su época<sup>88</sup>. Consistía en “la reutilización, en una nueva unidad, de elementos artísticos preexistentes<sup>89</sup>” y se debía llevar a cabo sin citar las fuentes. Su interés residía, pues, en el nuevo sentido que tomaba el fragmento descontextualizado en su nueva posición, y en la cohabitación de este nuevo sentido con el original<sup>90</sup>, que “perturba por el recuerdo que despierta”<sup>91</sup>. La práctica del *détournement*, introducía un elemento de juego en la relación con las obras clásicas, que consistía en buscar las afinidades y las analogías con los fenómenos del presente que se intentaba analizar<sup>92</sup>.

Conviene concebir un estadio paródico-serio en el que la acumulación de elementos desviados (*détournés*), lejos de querer suscitar la indignación o la risa refiriéndose a la noción de una obra original, sino al contrario marcando nuestra indiferencia por un original vaciado de sentido y olvidado, se emplearía a dar un cierto aire sublime<sup>93</sup>.

86 Debord, 1957, p. 1

87 Internationale Situationniste, 1958, p. 13.

88 Internationale Situationniste, 1959a, p. 10.

89 Internationale Situationniste, 1959a, p. 11.

90 Marcolini, 2013, p. 33.

91 Justificaría Debord con una cita de las *Migas filosóficas* de Kierkegaard, en Debord, 1967, párr. 206.

92 Marcolini, 2013, p. 33.

93 Debord & Wolman, 1956, n.p.

Todo ello se justificaba por la mejora de la ideas que, para Debord, representaba esta práctica, puesto que el *détournement* permitía servirse de la frase de un autor, borrar una idea falsa y remplazarla por la idea justa<sup>94</sup>.

Con estas premisas, los *situacionistas* utilizaban esta técnica de un modo muy liberal y la veían aplicable a todo tipo de expresiones. La encontramos, obviamente, en sus escritos –llegaron a editar libros hechos completamente a base de elementos desviados, como las *Mémoires* de Debord y Jorn–, en la pintura –las pinturas modificadas de Jorn–, en la escultura –las esculturas desviadas de Constant–, en el cine –Debord utiliza todo tipo de imágenes y textos desviados en sus películas, ya fuera provenientes de otras películas, de fotos publicitarias, etc. –, en la propaganda –ver al respecto los numerosos panfletos propagandísticos en los que se utilizaba ampliamente–, o en la música. Más allá de estos campos de actuación más evidentes y relacionados con la comunicación, consideraban que esta práctica tenía muchas posibilidades en otros, en primer lugar al campo arquitectónico en que se debían desviar (*détourner*) formas de arquitectura conocidas o tirar partido plástica y emocionalmente de todo tipo de objetos desviados. Por extensión, el desvío (*détournement*) se debía aplicar a la vida social cotidiana<sup>95</sup>.



Figura 7. Collage realizado por los autores a partir de una fotografía del espacio bajo la escalera principal de nuestra facultad, de una fotografía del proyecto *Espacio de diálogo* (realizado por Miriam Blanc, Llac Deutú, Sergi Farreny, Angie Fandiño, Sonia Ichart y Guillem Pujol) y de una imagen doméstica de principios de la década de los 60 aparecida en la revista *International Situationniste*.

Fuente: Elaboración propia

94 Debord, 1967, párr. 207. Texto de Lautreamont desviado por Debord.

95 Debord & Wolman, 1956, n.p.

En el proyecto *Espai de Diàleg*, en el que, mediante la construcción de muebles hechos con libros de fondos editoriales que debían ser destruidos, se dio un uso a un espacio inutilizado de nuestra facultad se opera un doble desvío (*détournement*). El primero está relacionado con la materia primera utilizada para hacer los muebles, un sofá, una butaca y una mesa. Los libros de texto escolares, que nos atrevemos a afirmar que forman los cimientos sobre los que se construye la educación en nuestro país, se convierten en el mobiliario sobre el que se sustentará un espacio de aprendizaje informal que se encuentra, a su vez en el origen del segundo *détournement*, el del espacio vacío, de paso, bajo una escalera, que adquiere por primera vez un uso y nuevo significado y ayuda a establecer un espacio de comunicación para los diferentes agentes de la comunidad educativa.

## La deriva

**Deriva:** Modo de comportamiento experimental ligado a las condiciones de la sociedad urbana; técnica de paso ininterrumpido a través de ambientes diversos. Se usa también más específicamente para designar la duración de un ejercicio continuo de esta experiencia<sup>96</sup>.

Leamos las voces de algunos de nuestros estudiantes después de realizar diferentes propuestas de derivas, individuales y grupales, en la ciudad de Lleida y en su territorio:

La deriva es el punto de salida y de encuentro de muchas de las experiencias que han marcado nuestro proceso de formación.

Entendemos la deriva como metodología que experimentamos.

De esta manera, la deriva supuso la creación de contextos de aprendizaje y de investigación sobre todo lo que nos rodea. Hasta el momento hemos vivido la mayoría de las situaciones guiadas y pensadas para contextos que están establecidos y cerrados, ya sea haciendo una ruta turística guiada o una clase magistral en el aula. Cuando estamos conducidos y nos conducen durante el camino sólo nos topamos con la intencionalidad de la conducción. Por tanto, sólo vemos lo que nos quieren mostrar dejando de lado todo lo que tiene relación y dejando de lado todas las ataduras más interpersonales como las experiencias y vivencias.

Durante esta deriva nos hemos encontrado con muchos espacios abandonados. Desde solares en pisos vacíos hasta puertas tapiadas. Nos ha sorprendido no sólo la cantidad de espacios en estas condiciones sino también la calidad de estos espacios. Muchos solares abandonados, llenos de hierbas y desechos, pisos no terminados con pintadas y dañados antes de ser habitados.

El hecho de conjugar las derivas individuales y colectiva hace que los lazos se multipliquen y permiten entender las diferencias y las semejanzas entre nuestros municipios y ciudades (...) nos hemos enriquecido recíprocamente conjugando la simbiosis de nuestras experiencias y vivencias durante la deriva en Lleida y la deriva de nuestra localidad, haciendo un trabajo único.

Las voces ocultas de la ciudad nos han hablado, y estamos contentas de haberlas escuchado. Lo que nos han dicho y explicado no lo encontraríamos en guías turísticas. De la misma ma-

96 Internationale Situationniste, 1958, p. 13.

nera que las voces de nuestros alumnos nos cuentan experiencias y conocimientos que no salen en los libros de texto, pero que son imprescindibles para construir el aprendizaje único en nuestro contexto en nuestro territorio.

¿Qué es lo que nos muestra la ciudad de Lleida? ¿En que nos fijamos cuando caminamos por las calles de Lleida? ¿Cuántos contenidos y temas hemos hecho en la escuela que podríamos haber aprendido desde el territorio? ¿Yendo con una ruta guiada podemos observar estos pequeños detalles? Como bien dice la frase, los pequeños detalles marcan la diferencia. Y así es, son estos pequeños *encounters* que te motivan para encontrar relaciones con las experiencias, vivencias y conocimientos que vas adquiriendo a lo largo de tu vida. Y es aquí cuando empiezas a ver que llevar a cabo relaciones distintas e inesperadas, te ayuda a ver y vivir la vida desde la pasión y las ganas de seguir aprendiendo. Y eso te hace sentir vivo ...

Y es que de eso trata la deriva, leer en profundidad la ciudad y fijarse en las pequeñas cosas y en los detalles de la misma, sabiendo que tanto la mirada como nuestros pasos activan nuestros sentidos del espacio por el que pasamos.

La experiencia en la ciudad de Lleida nos ha permitido mirar más allá de lo que el día a día nos mostraba. Nos hemos sumergido tanto en el territorio como en el interior de cada uno... Nos hemos dejado llevar por el camino y hemos dejado que el camino hable (...) La escuela tradicional siempre ha incorporado la ciudad en el aprendizaje de los niños y niñas, pero ¿de qué manera? Siempre se ha presentado la ciudad como concepto, las calles, los servicios, el transporte, etc. Así pues, salir a derivar nos ha abierto la mirada a lo que a primera vista no se ve, lo invisible que como maestros podemos obviar y, por tanto, no lo utilizamos en la escuela. En definitiva, realizar juntos la deriva nos ha servido para darnos cuenta de que podemos provocar aprendizaje donde sea para experimentar en nuestro propio territorio, en las calles, en la ciudad en sí... y en muchos espacios educativos tanto dentro como fuera del aula.

Esta deriva, sin embargo, es un trabajo inacabado... Ahora podemos ver la deriva como un proceso continuo de aprendizaje y de júbilo intelectual, ya que la incertidumbre de 'no saber' y nuestra curiosidad nos promueve una actitud ante la vida y, por tanto, también ante la educación.

“Entre los diversos procedimientos situacionistas, la deriva se define como una técnica de paso precipitado a través de ambientes diversos”<sup>97</sup>, se trataba de un modo de comportamiento experimental, lúdico-constructivo, que consistía en la abolición temporal de las formas de típicas de desplazamiento y de comportamiento para dejarse llevar por las solicitudes del terreno y los encuentros que le correspondían. La deriva era, pues, una técnica de desplazamiento sin finalidad por las calles de la ciudad. Debord, refiriéndose a Gilles Ivain (Ivan Chtcheglov), derivador impenitente y temprano compañero en sus derivas parisinas decía que éste “descubrió en un año temas de reivindicación para un siglo; las profundidades y los misterios del espacio urbano fueron su conquista”<sup>98</sup>.

La anterior declaración muestra la naturaleza multidimensionalidad de la deriva *situacionista* que tenía, por un lado, una dimensión exploratoria del medio urbano y una dimensión crítica para con éste, pero también una dimensión subjetiva y otra objetiva. Exploratoria en tanto que experimentación y construcción de tipos alternativos de comportamiento, de un cambio de reglas en el modo de vida urbano que

97 Debord, 1956a, n.p..

98 Debord, 1978, p. 1377.



se definía por su situación *externa a y en contra de* la legalidad burguesa<sup>99</sup>. Crítica porque se situaba, en general, en el contexto de contestación del urbanismo funcionalista y, en particular, de las grandes transformaciones que estaba sufriendo París en las décadas de los cincuenta y sesenta<sup>100</sup>. Subjetiva ya que, siguiendo en cierto modo la herencia de las deambulaciones surrealista, daban una cierta importancia, aunque llena de matices, al azar y a una búsqueda de aquello que aún quedaba en la ciudad de ocasional, inesperado e irregular<sup>101</sup>. Objetiva, en fin, en tanto que su exploración de la ciudad tenía como finalidad un nuevo uso de la vida y no una huida de la realidad, por lo que su campo de acción eran la vida y la ciudad reales<sup>102</sup>. Por otra parte, su carácter estético de tipo colectivo, tenía la capacidad de anular los componentes individuales de la obra de arte que tanto habían buscado dadaístas y surrealistas<sup>103</sup>.

La deriva está muy presente en la metodología y en las formas de vida de nuestro equipo docente. Como hemos visto más arriba, nos sirve como instrumento de exploración y de cambio de las formas de vida tanto para nosotros como para nuestros estudiantes. Esto nos permite procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización de espacios, de lugares, pero también, utilizada como concepto educativo, de conceptos, de conocimientos, de contextos, etc., en nuestra deriva transdisciplinar en busca de nuevos conocimientos.

## La construcción de situaciones

**Situación construida:** Momento de la vida construido concreta y deliberadamente para la organización colectiva de un ambiente unitario y de un juego de acontecimientos<sup>104</sup>.

**13 de Febrero de 2016.** El Centre d'Art la Panera inauguró la exposición *Situaciones*. Se trataba de una exposición que recuperaba una serie de carteles diseñados por diferentes artistas<sup>105</sup> para la exposición, comisariada por Sergio Rubira, con la que la Temporary Gallery de Colonia participó en 2015 en la 56ª Bienal de Venecia. El objetivo de la intervención era extender la temporalidad limitada del evento – una tarde– y también su localización –el barrio popular del Castello– e integrarse en uno de los principales canales de comunicación de Venecia: el de los carteles publicitarios en los locales comerciales de la ciudad. El contenido de estos carteles reaccionaba al propio contexto para el que se habían producido e interrumpía los mensajes publicitarios de los anuncios que los rodeaban. Se buscaba así crear nuevas situaciones y provocar cierto extrañamiento ante lo inesperado.

99 Carreri, 2005, p. 92.

100 Guy & Le Bras, 2013, p. 95.

101 Maderuelo, 2008, p. 179

102 Carreri, 2005, p. 92-94.

103 Carreri, 2005, p. 92.

104 Internationale Situationniste, 1958, p. 13.

105 En este proyecto han participado Ignasi Aballí, Cabello/Carceller, Dora García, Rogelio López Cuenca, Cristina Lucas, Julia Montilla, Juan Luis Moraza, Itziar Okariz y Juan Pérez Agirregoikoa.

En Lleida, además de exponerse en el Centre d'Art la Panera, los carteles debían colgarse en las paredes de la ciudad. Gracias a nuestra apuesta por el trabajo en red con las instituciones culturales de nuestra ciudad esta tarea fue llevada a cabo por un grupo de nuestros estudiantes de educación primaria<sup>106</sup> en el marco de un proyecto que les estábamos tutorando. El proyecto, titulado *ARTpropiació de Situacions*, tenía la finalidad de buscar maneras de apropiación del espacio público a través del arte urbano. De este modo buscaron en el casco antiguo de la ciudad, el barrio donde está situado la Panera, el lugar en el que los carteles pudiesen realizar un diálogo con lo que ya había en el contexto y hacer un seguimiento para ver qué tipo de situaciones se producían.

**25 de Febrero de 2016.** En el cartel diseñado por Rogelio López Cuenca (*Benvenuti*) se puede observar a un policía con la porra en actitud amenazante y protegido por un escudo en el borde del cual se encuentra representada la corona de estrellas que representa la Unión Europea. Al pie del cartel el irónico lema *Benvenuti* queda desmentido por la actitud del policía en una clara alusión a las políticas migratorias del conglomerado. Los estudiantes decidieron colocar este cartel en una plaza cerca de la calle Caballeros, donde reside un importante contingente de población inmigrada, sobre un muro en el que se encuentra un grafiti del artista Edgar dos Santos que muestra a una persona saltando el mundo con un gesto lúdico y posibilitador.



Figura 8. Pegar el cartel para generar diálogo. Primera propuesta en el contexto del proyecto *ARTpropiació de Situacions*

Fuente: Realización propia

**26 de Febrero de 2016.** Al día siguiente el cartel había desaparecido. Ni rastro del cartel ni de cinta adhesiva. Los integrantes del grupo observaron la presencia

106 Ariadna Domingo, Marc Morros, Aleix García y Lluís Elías.

de coches de policía y aventuraron que quizá habían sido ellos mismos quienes lo habían arrancado.

**8 de Marzo de 2016.** Los estudiantes lo compartieron con el equipo docente y en conjunto se reflexionó sobre las limitaciones de la propuesta realizada, en la que solamente se había pegado el cartel al lado del grafiti. Se llegó a la conclusión que se debía crear una nueva situación que permitiera crear múltiples narraciones, y se decidió ahondar en el problema que viven actualmente los refugiados sirios y africanos a las fronteras de Europa y en la actitud de gran parte de la humanidad ante este hecho. Los estudiantes elaboraron una nueva propuesta para el contexto que podemos ver en la Figura 9.



Figura 9. Nueva propuesta para el contexto. Proyecto *ARTpropiació de Situacions*.

Fuente: Elaboración de los estudiantes del proyecto

**21 de Abril de 2016.** En el marco de la semana en la que proponemos a nuestros estudiantes que creen situaciones en contextos de nuestra ciudad que tengan como cometido aprender a aprender más allá de las aulas, los estudiantes y el profesorado fuimos a la pequeña plaza que ya conocemos. Los impulsores del proyecto tenían pensado reproducir en el contexto una situación parecida a la que se puede ver en la Figura 9. Al llegar allí el entorno, el contexto, la situación les exigió replantear la propuesta y se fue creando una situación distinta a la planteada aprovechando el tránsito de personas por la zona y las interacciones que se generaron con ellas. Se fueron incorporando los carteles en función de las voces de gente que se paraba y de los estudiantes presentes. En las Figuras 10 y 11 se muestra el proceso de construcción de la situación y de su devenir en el contexto.





Figura 10. Situación de aprendizaje en el marco del proyecto *ARTpropiació de Situacions* (I)

Fuente: Elaboración propia a partir de las fotos de los estudiantes



Figura 11. Situación de aprendizaje en el marco del proyecto *ARTpropiació de Situacions* (II)

Fuente: Elaboración propia a partir de las fotos de los estudiantes.





Figura 12. Seguimiento del proyecto por parte de los estudiantes.  
Fuente: Elaboración propia a partir de las fotos de los estudiantes.

La construcción de situaciones era uno de los principales objetivos del grupo vanguardista. Pero a pesar de ser el leitmotiv principal de las actividades tanto teóricas como prácticas del grupo, es una de sus nociones más ambiguas en cuanto a la concreción de su aplicación. En 1957 Debord las definiría como “la construcción concreta de ambientes momentáneos de la vida y su transformación en una calidad pasional superior”<sup>107</sup>, una declaración de principios muy abierta<sup>108</sup>, una suma de posibilidades como las que les evocaban los cuadros de Claude Lorrain o los de De Chirico.

Se trataba de actuar, de actuar para conseguir una soberanía. Si buscamos los referentes más próximos en el tiempo, esto lo podemos relacionar, en primer lugar, con la posible influencia existencialista de la noción de situación. Para Sartre, la existencia siempre estaba relacionada con el entorno, con *situaciones dadas* que afectaban la consciencia y la voluntad del hombre y que éste tenía que elegir cómo vivirlas, con todo el potencial liberador y de empoderamiento implícito en todo ello<sup>109</sup>. Por otra parte, el concepto de *situación construida* enlaza con relación entre situación y acción establecida en la estética hegeliana en su análisis de la belleza artística. Lo real, según Hegel, está compuesto por la oposición y la diferencia, que están incluidas en las *situaciones determinadas* de las que habla, que incluyen tam-

107 Debord, 1957, p. 14.

108 Para ver algunos ejemplos concretos sobre algunos de estas situaciones puede consultarse Ivain, 1958 o Debord, 1956b.

109 Wollen, 1989, p. 30; Sadler, 1999, p. 46.

bién representaciones de conflictos, conmociones y rupturas que provocan perturbaciones y modificaciones<sup>110</sup>.

Nos atrevemos a afirmar que la metodología que ha desarrollado nuestro equipo durante los últimos años puede ser pensada en términos de *site specific*. La entendemos como un encuentro único e irrepetible en el lugar donde se concreta y se desarrolla, y es único e irrepetible porque se construye con las personas que en él participan, desde la perspectiva de la creación de situaciones tal y como proponían los *situacionistas*. Estos conceptos nacieron y se aplican mayoritariamente en el ámbito artístico, en los que el artista crea la obra, y ésta tiene razón de existir, para un lugar<sup>111</sup>. Desarrollarlos implica que el espacio forma parte de la *obra* y busca generar una interacción provocando nuevas formas de experimentar, de sentir, de percibir, de interactuar, de construir, de vivir con el espacio, el lugar y las personas participantes con el fin que la situación creada esté en constante devenir.

En este sentido, en 1954, varios miembros de la IL declaraban que con el fin de establecer una estructura apasionante de la vida experimentaban “comportamientos, formas de decoración, de arquitectura, de urbanismo y de comunicación que puedan provocar *situaciones* atractivas”<sup>112</sup>. Las *situaciones construidas* debían ser efímeras, sin futuro, pasajes, una síntesis de esos momentos sublimes en que una combinación del medio y la gente produce una consciencia revolucionaria y trascendente<sup>113</sup>. A pesar de que entendemos que evitaban desarrollar el concepto en exceso y dejarlas en el terreno de lo vago por miedo a ponerles un techo, lo que sí que estaba claro es que tendrían que ser perturbadoras y tener como finalidad el cambio de la formas de vida de la gente:

Vemos, inversamente, como las más válidas de entre las investigaciones revolucionarias en la cultura han intentado romper la identificación psicológica del espectador con el héroe, para arrastrar a este espectador a la actividad provocando sus capacidades de modificar su propia vida<sup>114</sup>.

## Hacia una síntesis

### La psicogeografía y el proceso educativo nómada

**Psicogeografía:** Estudio de los efectos precisos del medio geográfico, ordenado conscientemente o no, al actuar directamente sobre el comportamiento afectivo de los individuos<sup>115</sup>.

La psicogeografía sería, pues, el punto de encuentro entre geografía y psicología, lo objetivo y lo subjetivo, el estudio de los efectos del medio sobre el comportamiento de los individuos. Si la deriva se nos presenta a la vez como un ejercicio de comportamiento experimental y de exploración de la ciudad teniendo en cuenta las solicitudes del terreno y los encuentros que se producían durante su práctica, la

110 Théodoropoulou, 2013, p. 53.

111 Kaye, 2000.

112 Bernstein et. al., 1954.

113 Sadler, 1999, p. 105.

114 Debord, 1957, p. 17

115 Internationale Situationniste, 1958, p. 13.

psicogeografía debía recopilar toda esta información para convertirla en un corpus de conocimientos que tenía como cometido la construcción de un nuevo ambiente urbano en lo que los *situacionistas* llamarían un nivel superior.

Aunque el término ya aparece en algunos textos y su sentido ya se intuye en otros, Debord da su primera definición extensa del concepto en su *Introduction à une critique de la géographie urbaine*, aparecido en el nº 6 de la revista *Les lèvres nues*. Una definición que para Debord es de una vaguedad consciente y agradable.

Se ha dicho durante mucho tiempo que el desierto es monoteísta. ¿Se encontrará ilógica, o desprovista de interés, la constatación de que el distrito de París, entre la Place de Contrescarpe y la rue de l'Arbalète inclina más bien al ateísmo, al olvido y a la desorientación de las reflejos habituales? (...)

El cambio repentino de ambientes en una misma calle en el espacio de unos metros; la clara división de una ciudad en zonas de distintas atmósferas psíquicas; la línea de más fuerte pendiente -sin relación con el desnivel del terreno- que deben seguir los paseos sin propósito; el carácter de atracción o repulsión de ciertos espacios: todo ello parece ser ignorado. En todo caso, no se concibe como dependiente de causas que puedan descubrirse a través de un cuidadoso análisis, y de las que no se pueda sacar partido. La gente es consciente de que algunos barrios son tristes y otros agradables. Pero generalmente asumen simplemente que las calles elegantes causan un sentimiento de satisfacción y las calles pobres son deprimentes, y no van más allá. De hecho, la variedad de posibles combinaciones de ambientes, análoga a la disolución de los cuerpos químicos puros en un infinito número de mezclas, genera sentimientos tan diferenciados y tan complejos como los que pueda suscitar cualquier otra forma de espectáculo. Y la más mínima investigación desmitificada revela que las diferentes influencias, cualitativas o cuantitativas, de los diversos decorados de una ciudad no se pueden determinar solamente a partir de una época o de un estilo de arquitectura, y todavía menos a partir de las condiciones de vivienda<sup>116</sup>.

Los instrumentos de los que se servían en el desarrollo de esta “ciencia” psicogeográfica eran numerosos y variados, desde la deriva, entendida a la vez como modo de acción y de conocimiento, hasta el estudio de mapas y vistas aéreas de la ciudad, pasando por los resultados de las encuestas sociológicas. Todo ello tenía el doble cometido de observación directa y activa de las aglomeraciones urbanas de aquel momento y el establecimiento de hipótesis sobre la estructura de una ciudad *situacionista*<sup>117118</sup>.

Así, entendemos que la educación, como la psicogeografía, debe servirse de múltiples instrumentos, de múltiples herramientas, teniendo en cuenta las solicitudes del terreno, teniendo en cuenta las necesidades de todos los que se encuentran en el espacio de aprendizaje. Además, consideramos, que el proceso educativo debe, en su devenir, introducir una observación, una reflexión y una actuación sobre él mismo, y que debe, al mismo tiempo ser propositivo y establecer hipótesis en su es-

116 Debord, 1955.

117 Debord, 1957, p. 15.

118 Todo ello está claramente relacionado con la atención que se dio al comportamiento humano en las Ciencias Sociales en esa época. En este sentido es importante nombrar las relaciones que podemos encontrar entre la psicogeografía y la fenomenología, la psicología social o la geografía de la percepción, entre otras aproximaciones. Ver, sobre ello, LYNCH, 1960 o TUAN, 1971.

estructura. Una estructura que será necesariamente cambiante, nómada, y que estará sujeta al aquí, al ahora y a sus participantes.

## El urbanismo unitario y la transdisciplinariedad

**Urbanismo unitario:** Teoría del empleo del conjunto de las artes y técnicas que concurren en la construcción integral de un medio en combinación dinámica con experiencias de comportamiento<sup>119</sup>.

Los *situacionistas* no tardaron en darse cuenta de que el arte integral del que tanto habían hablado, ese *Gesamkuntswerk* que se preveía como síntesis de todas las artes solamente se podía realizar al nivel del urbanismo y acuñaron la expresión *urbanismo unitario* para definir el “empleo del conjunto de las artes y las técnicas, como medios concurrentes a una composición integral del medio”<sup>120</sup>. En este sentido el urbanismo unitario no podía entenderse como una nueva doctrina urbanística sino que se concebía como una crítica del urbanismo, del mismo modo que consideraban su presencia en el arte experimental como una crítica del arte y entendían que la investigación sociológica no podía ser más que una crítica de la sociología. “Ninguna disciplina separada puede ser aceptada por sí misma, dirían, vamos hacia una creación global de la existencia”<sup>121</sup>. Así, el urbanismo unitario, visto como un modo de conocimiento, debía anexar todas las disciplinas, entendidas como dominios menores de conocimiento y que dejaban de tener interés en sí mismos<sup>122</sup>. Pero no debemos entender esta crítica que representaba el *urbanismo unitario* como una renuncia a hacer propuestas, se trataba de una crítica viva, que se nutría de las tensiones de la vida cotidiana, del uso del entorno urbano por sus habitantes, que significaba el establecimiento de las bases para una vida experimental en la que estos habitantes se erigirían en creadores de su propia vida<sup>123</sup>.

La interacción, en nuestra práctica docente, con el arte contemporáneo y las dinámicas sociales que se fomentan en esta interacción permiten un abordaje transdisciplinar de los conocimientos desde la heterogeneidad. Todo ello, a su vez, genera procesos individuales y colectivos de construcción del conocimiento y de la identidad tanto personal como profesional. Como explica Morin, los siglos XVIII y XIX fueron los siglos de posesión disciplinar, y los siglos XX y XXI nos exigen ir más allá de las disciplinas porque por sí solas no pueden dar respuesta a la complejidad e incertidumbre que existe en nuestra sociedad. Un primer avance en este sentido vino de la mano de la interdisciplinariedad<sup>124</sup>, pero es necesario ir más allá y explorar la posibilidad que ofrece la transdisciplinariedad. La transdisciplinariedad es una vía de autotransformación orientada al conocimiento de sí mismo, hacia la unidad del co-

119 Internationale Situationniste, 1958, p. 13.

120 Debord, 1957.

121 Internationale Situationniste, 1959b, p. 12.

122 Debord, 1953b, p. 110

123 Kotanyi & Veneigem, 1961, p. 17.

124 Morin, 1994.



nocimiento y a la creación de un nuevo arte de vivir. Propone unificar las dos culturas artificialmente antagonistas: la cultura científica y la cultura literaria o artística. La educación transdisciplinar revalúa el papel de la intuición, de lo imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos<sup>125</sup>.

La transdisciplinariedad se ocupa de lo que hay “entre”, “a través” y “más allá” de las disciplinas. Es una manera de pensar y actuar y, por tanto, está en construcción, deviene, es efímera, única e irrepetible, porque depende de las personas, de los espacios, de los materiales, de los momentos. En nuestro quehacer diario intentamos crear situaciones en las que todos podamos aprender y construirnos desde nuestras diferencias, como personas capaces de promover aprendizajes para todos en los contextos heterogéneos que son los centros educativos y las sociedades del siglo XXI.

El urbanismo unitario, en tanto que terreno de experiencia para el espacio social de las ciudades modernas<sup>126</sup> tenía que ser dinámico y estar en estrecha relación con los cambiantes estilos de comportamiento<sup>127</sup>, por lo que debía rechazar los programas, las formas prefijadas y las soluciones permanentes tan típicas del urbanismo funcionalista en particular y del urbanismo como disciplina especializada en general<sup>128</sup>. En este sentido no se presentaba como una reacción contra el urbanismo, sino como su superación (*dépassement*), por lo que, como decíamos, se oponía a la fijación de las ciudades en el tiempo y de sus habitantes en lugares precisos de éstas. Al contrario, preconizaba su transformación permanente, al ser la base de una civilización del juego, de la participación y de la libertad<sup>129</sup>.

De este modo, no es extraño que este urbanismo liberado de la pureza y la simplicidad del funcionalismo y expuesto de un modo tan poderoso a tantas y tan cambiantes influencias y pasiones se situara en el campo de lo barroco:

No debemos oponernos a que este urbanismo sea calificado como barroco, al menos en sus primeros ensayos, puesto que estará totalmente volcado hacia la vida, y opuesto al clasicismo funcionalista. Pero tampoco sabría quedarse en barroco. Dominará la vieja contradicción barroco-clásico. El urbanismo debe devenir, por todos los medios, el marco y la ocasión de juegos apasionantes<sup>130</sup>.

En definitiva, los situacionistas imaginaban un urbanismo que debía construir aventuras<sup>131</sup>, como nosotros una educación que debe construir aventuras.

## Bibliografía

AMIEVA, Mónica. *La deriva situacionista como herramienta pedagógica*. Tesis doctoral: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.

125 Nicolescu, 1997.

126 Internationale Situationniste, 1959b, p. 12

127 Debord, 1957, p. 15.

128 Somos conscientes de que tanto desde dentro de la arquitectura y el urbanismo como desde otros campos disciplinares se hizo una crítica a los postulados funcionalistas y a la misma figura de Le Corbusier y que tentar siquiera una enumeración nos apartaría de nuestro cometido.

129 Internationale Situationniste, 1959b, p. 12-14.

130 Debord, 1956c, p. 246.

131 Internationale Situationniste, 1959b, p. 16.

- BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- BERNSTEIN, Michèle; DAHOU, Mohammed; VÉRA; WOLLMAN, Gil J. La Ligne générale. *Potlatch*, nº 14, 30 novembre 1954, n.p.
- BONASTRA, Quim; FARRERO, Mireia; JOVÉ, Glòria; LLONCH, Nayra. Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el Cubo Blanco y la disciplina. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, nº 493(03), 2014. <<http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-493/493-03.pdf>>
- BONASTRA, Quim; VASCONCELOS P. JUNIOR, Magno; TAPIA, Maricarmen (eds.). *Actas del XIII Coloquio Internacional de Geocrítica: El control del espacio y los espacios de control*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014. <<http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloquio/xiii-coloquio-portada.htm>>
- BOURRIAUD, Nicolas. *Formas de vida. El arte moderno y la invención de sí*. Murcia: CENDEAC, 2009.
- CAMNITZER, Luis. Pensar en torno al arte y a través del arte. In V.V.A.A. *Un saber realmente útil*. Madrid: Ediciones Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2014.
- CARRERI, Francesco. *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili, 2005.
- CONCORD, André-Franck. Construction de Taudis. *Potlatch*, nº 3, 6 juillet 1954, n.p.
- CONSTANT. Conferencia en el ICA (1963). In PINEDA, Mercedes. *Constant. Nueva Babilonia*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2015, p. 194-201.
- CONSTANT. *La Nueva Babilonia*. Barcelona: Gustavo Gili, 2009.
- DEBORD, Guy. Fragments de recherches pour un comportement prochain. *Internationale Lettriste*, nº 2, février 1953a, n.p.
- DEBORD, Guy. Manifeste pour une construction de situations (1953b, inédit). In DEBORD, Guy. *Oeuvres*. Paris: Gallimard, 2006, p. 105-112.
- DEBORD, Guy. Introduction à une critique de la géographie urbaine. *Les lèvres nues*, nº 6, septembre 1955, n.p.
- DEBORD, Guy. Térie de la derive. *Les Lèvres nues*, nº 9, novembre 1956a, n.p.
- DEBORD, Guy. Projet pour un labyrinthe éducatif (1956b, inédit). In DEBORD, Guy. *Oeuvres*. Paris: Gallimard, 2006, p. 284-285.
- DEBORD, Guy. Intervention du délégué de l'Internationale Lettriste au Congrès d'Alba (1956c, inédit). In In DEBORD, Guy. *Oeuvres*. Paris: Gallimard, 2006, p. 243-246.
- DEBORD, Guy. *Rapport sur la Construction des Situations et sur Les Conditions de l'Organization et de l'Action dans la Tendence Situationniste Internationale*. Bruxelles: Internationale Situationniste, 1957.
- DEBORD, Guy. Les situationnistes et les nouvelles formes d'action dans la politique ou l'art (1963). In In DEBORD, Guy. *Oeuvres*. Paris: Gallimard, 2006, p. 647-653.
- DEBORD, Guy. *La Société du Spectacle*. Paris: Buchet/Castel, 1967.
- DEBORD, Guy. In girum imus nocte et consumimur igni (1978). In DEBORD, Guy. *Oeuvres*. Paris: Gallimard, 2006, p. 1334-1401.

- DEBORD, Guy. *Oeuvres*. Paris: Gallimard, 2006.
- DEBORD, Guy; WOLMAN, Gil J. Mode d'emploi du détournement. *Les Lèvres nues*, n° 8, mai 1956, n.p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 1987.
- DELEUZE, Gilles. Pensamiento nómada (sobre Nietzsche). In DELEUZE, Gilles. *La isla desierta y otros textos*. Barcelona : Editorail Pre-Textos, 2005, p. 321-332.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI editores, 1998.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografías do desejo*. Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 1996.
- GUY, Emmanuel; Le BRASS, Laurence (Dirs.). *Guy Debord. Un art de la guerre*. Paris: BNF/Gallimard, 2013.
- HERNER, María Teresa. Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 2009, no 13, p. 158-171. [En línea]  
<<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n13a06herner.pdf>>
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens. El juego y la cultura*. Buenos Aires: FCE, 2005.
- INTERNATIONALE LETTRISTE. Prochaine planète. *Potlatch*, n° 4, 13 juillet 1954a, n.p.
- INTERNATIONALE LETTRISTE. Les gratte-ciel par la racine. *Potlatch*, n°5, 20 juillet 1954b, n.p.
- INTERNATIONALE LETTRISTE. Projet d'embellissements rationnels de la ville de Paris. *Potlatch*, n° 23, 13 octobre 1955, n.p.
- INTERNATIONALE SITUATIONNISTE. Définitions. *Internationale Situationniste*, n° 1, Juin 1958, p. 13-14.
- INTERNATIONALE SITUATIONNISTE. Le détournement comme négation et comme prelude. *Internationale Situationniste*, n° 3, Décembre 1959a, p. 10-11.
- INTERNATIONALE SITUATIONNISTE. L'urbanisme unitaire à la fin des années50. *Internationale Situationniste*, n° 3, Décembre 1959b, p. 11-16.
- INTERNATIONALE SITUATIONNISTE. Contre l'urbanisme. *Internationale Situationniste*, n° 6, août 1961, p. 5-11.
- INTERNATIONALE SITUATIONNISTE. Le questionnaire. *Internationale Situationniste*, n° 9, août 1964, p. 24-27.
- IVAIN, Gilles. Formulaire pour un urbanisme nouveau. *Internationale Situationniste*, n° 1, juin 1958, p. 15-20.
- JACKSON, Philip W. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Row, 1968.
- JORN, Asger. Une architecture de la vie. *Potlatch*, n° 15, 30 novembre 1954a, n.p.
- JORN, Asger. Image and Form (1954b). In BUAMEISTER, Ruth (Ed.). *Fraternité avant tout. Asger Jorn's writings on art and architecture*. Rotterdam: 010 Publishers, 2011, p. 254-269.

- JORN, Asger. Form and Structure (1956). In BAUMEISTER, Ruth (Ed.). *Fraternité avant tout. Asger Jorn's writings on art and architecture*. Rotterdam: 010 Publishers, 2011, p. 254-269.
- JORN, Asger. Against Functionalism (1957). In BAUMEISTER, Ruth (Ed.). *Fraternité avant tout. Asger Jorn's writings on art and architecture*. Rotterdam: 010 Publishers, 2011, p. 281-298.
- JOVÉ, Glòria et al. Educ...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. In HUERTA, Ricard. *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia: Universidad de Valencia, 2009.
- JOVÉ, G. BETRIAN, E. (2012) "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, nº 24(2), 2012, p. 301-314.
- JOVÉ, Glòria, AYUSO, Helena; BETRIÁN, Esther. VICENS, Lola. Proyecto "Educ-arte - Educa(r)t": espacio Híbrido. *Pulso, revista de educación*, nº 35, 2012.
- JOVÉ, Glòria; FARRERO, Mireia; BONASTRA, Quim; LLONCH, Nayra. Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, nº 494(01), 2014. [En línea] <<http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn-496/496-01.pdf>>
- JOVÉ, Glòria; OLIVERA, Olga. Figuras homotéticas y otros diálogos con el brócoli romanesco. "Entre" el dibujo artístico y el técnico. *Eari. educación artística. revista de investigación*, nº 5, 2014, p. 94-100
- KAYE, Nick. *Site-specific art. Performance, place and documentation*. London: Routledge, 2000.
- KHATIB, Abdelhafid. Essai de description psychogéographique des Halles. *Internationale Situationniste*, nº 2, décembre 1958, p. 13-17.
- KOTANYI, Attila; VANEIGEM, Raoul. Programme élémentaire du bureau d'urbanisme unitaire. *Internationale Situationniste*, nº 6, août 1961, p. 16-19.
- LAUSEN, Uwe. Répétition et nouveauté dans la situation construite. *Internationale Situationniste*, nº 8, janvier 1963, p. 57-59.
- Le CORBUSIER. *Principios de urbanismo*. Barcelona: Ariel, 1979.
- LYNCH, Kevin. *The image of the city*. Boston: M.I.T. Press, 1960.
- MACHEREY, Pierre. Marx et la réalisation de la philosophie, *Actuel Marx*, vol. 37, nº 1, 2005, p. 127-144.
- MADERUELO, Javier. *La idea de espacio en la arquitectura y el arte contemporáneo, 1960-1989*. Madrid: Akal, 2008.
- MARCOLINI, Patrick. La méthode Debord. In In GUY, Emmanuel; Le BRASS, Laurence (Dirs.). *Guy Debord. Un art de la guerre*. Paris: BNF/Gallimard, 2013, p. 32-41.
- MARCOLINI, Patrick. À quelle ville les situationnistes rêvent-ils?. In PAQUOT, Thierry (Éd.). *Les situationnistes en ville*. Gollion: Infolio éditions, 2015, p. 87-100.
- McDONOUGH, Tom (Ed.). *The situationists and the city*. London: Verso, 2009.



- MORIN, Edgar. Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin interactif du centre international de recherches et études transdisciplinaires*, nº 2, 1994. [En línea]  
<<http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php>>
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO, 1999.
- NICOLESCU, Basarab. Projet CIRET-UNESCO. Évolution transdisciplinaire de l'Université. Document de synthèse. *Bulletin interactif du centre international de recherches et études transdisciplinaires*, nº 9-10, 1997. [En línea]  
<<http://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/locarno4.php>>
- NICOLESCU, Basarab. *La Transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco: Éditions du Rocher, 1996.
- O'SULLIVAN Simon. *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. London: Palgrave Macmillan, 2006
- PÉREZ, Gustavo. Luis Camnitzer: "No me considero un artista revolucionario". (Entrevista con Luis Camnitzer). *Arteinformado, Magazine*, 28/10/2015. [En línea]  
<<http://www.arteinformado.com/magazine/n/luis-camnitzer-no-me-considero-un-artista-revolucionario-4896>>
- PINEDA, Mercedes. *Constant. Nueva Babilonia*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2015
- RAMÍREZ, Juan Antonio (Ed.). *Escultecturas margivagantes. La arquitectura fantástica en España*. Madrid: Siruela, 2006.
- SADLER, Simon. *The situationist city*. Cambridge: MIT Press, 1999.
- SÁENZ de BURUAGA, Gonzalo. Sin lugares communes. In *Val del Omar. Elemental de España*. Caja de DVDs y Libreto. Barcelona: Cameo: 2010, p. 3-15
- SANZ BOTEY, José Luis. *Arquitectura en el siglo XX. La construcción de la metáfora*. Mataró: Montesinos, 1998.
- THÉODOROPOULOU, Vanessa. «Construisez vous-mêmes une petite situation sans avenir»: à propos du concept de situation construite. In GUY, Emmanuel; Le BRASS, Laurence (Dirs.). *Guy Debord. Un art de la guerre*. Paris: BNF/Gallimard, 2013, p. 50-58.
- TORRES, Jurjo. *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, 1991.
- TUAN, Yi-Fu. Geography, Phenomenology, And The Study Of Human Nature. *Canadian Geographer / Le Géographe canadien*, nº 15, p. 181-192.
- VALCÁRCEL, Isidoro. Charla con Isidoro Valcárcel sobre mercado, tecnocracia y responsabilidad. *Radio Web Macba, Son[i]a*, nº 144, 2011. [En línea]  
<[http://rwm.macba.cat/es/sonia/sonia\\_isidoro\\_valcarcel\\_medina/capsula](http://rwm.macba.cat/es/sonia/sonia_isidoro_valcarcel_medina/capsula)>
- VANEIGEM, Raoul. Commentaires contre l'urbanisme. *Internationale Situationniste*, nº 6, août 1961, p. 33-37.
- VECK, Wayne. From an exclusionary to an inclusive understanding of educational difficulties and educational space: implications for the Learning Support Assistant's role. *Oxford Review of Education*, nº 1, vol 35, 2009, p. 41-56.

- WIGLEY, Mark. Hospitalidad extrema. In PINEDA, Mercedes. *Constant. Nueva Babilonia*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, 2015, p. 120-135.
- WOLLEN, Peter. Bitter victory. The art and the politics of the Situationist International. In SUSSMAN, Elizabeth. *On the passage of a few people through a rather brief moment in time: the Situationist International 1957-1972*. Cambridge: MIT Press, 1989, p. 20-61.

© Copyright: Quim Bonastra, 2017

© Copyright: Glòria Jové, 2017

© Copyright: Scripta Nova, 2017.

Ficha bibliográfica:

BONASTRA, José María; JOVÉ, Glòria. *Le grand jeu à venir*. Un manifiesto educativo a partir del discurso situacionista sobre lo urbano. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de junio de 2017, vol. XXI, nº 573. [ISSN: 1138-9788]