

dynamics-aktion III: propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el taller de proyectos de diseño y más allá

dynamics-aktion III: proposta de dinâmicas pedagógicas, úteis no atelier de projeto de desenho e não só | dynamics-aktion III: proposal of pedagogical dynamics, useful in the study of design projects and beyond

ENEKO BESA DÍAZ · enekobesa@idarte.eus

IDARTE, ESCUELA DE ARTE Y SUPERIOR DE DISEÑO DE EUSKADI · ESPAÑA

 <https://orcid.org/0000-0002-4984-3362>

Recibido · Recebido · Received: 07/12/2023 | Aceptado · Aceito · Accepted: 06/04/2024

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.04>



Artículo bajo licencia Creative Commons BY-NC-SA · Artigo sob licença Creative Commons BY-NC-SA · Article under Creative Commons license BY-NC-SA.
Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social · ISSN 2603-6681

Cómo citar este artículo · Como citar este artigo · How to cite this article: Besa, E. (2024). Dynamics-aktion III: Propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el taller de proyectos de diseño y más allá. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 11, 58-88. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2024.i11.04>

Resumen:

Este artículo analiza y evalúa una serie de dinámicas pedagógicas utilizadas en el Taller de Proyectos (*Design Studio*), en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Diseño de Interior.

Las dinámicas son inspiradoras hasta tal punto que pueden ser trasladables a cualquier disciplina. No obstante, el artículo incluye un soporte teórico específico: una discusión y un contraste comparativo con diferentes modelos del método pedagógico del Taller de Proyectos (*Design Studio*).

Cada dinámica se diseña artísticamente, casi como si fuera una acción, para crear un ‘evento pedagógico’ que enseña a diseñar a través de la experiencia, lo cual hace que el contenido de este artículo no sea tanto conceptual, sino sobre todo vivencial. De hecho, las dinámicas diseñadas apelan, desde la afectación y la sensibilidad, a estratos profundos inconscientes activos en la realidad del aula. Así, este método recrea situaciones que operan en el trasfondo del sentimiento afectado durante el proceso de aprendizaje. Por ello, estas dinámicas ya en su misma concepción son ‘acciones diseñadas’ o ‘diseño en acción’, constituyendo lo que podríamos denominar ‘performances educativas’ dentro del aula (hooks, 2021, p. 32). De este modo, aplicando

herramientas puramente artísticas y creativas a la 'docencia de la creatividad', practicamos lo que podría considerarse el 'diseño de la pedagogía del diseño'.

Palabras clave:

Dinámica. Pedagogía. Taller de proyectos. Diseño. Metodología.

Resumo:

Este artigo analisa e avalia um conjunto de dinâmicas pedagógicas utilizadas no Atelier de Projeto (Design Studio), no Ensino Superior Artístico de Desenho de Interiores.

As dinâmicas são inspiradoras de tal forma que podem ser transferidas para qualquer disciplina. No entanto, o artigo inclui um suporte teórico específico: uma discussão e um contraste comparativo com diferentes modelos do método pedagógico do Atelier de Projeto (Design Studio).

Cada dinâmica é concebida artisticamente, quase como se fosse uma ação, para criar um "evento pedagógico" que ensina o desenho através da experiência, o que torna o conteúdo deste artigo não tanto conceitual, mas sobretudo experimental. De facto, as dinâmicas desenhadas apelam, desde a afetação e a sensibilidade, a estratos inconscientes profundos ativos na realidade da sala de aula. Assim, este método recria situações que operam no fundo do sentimento afetado durante o processo de aprendizagem. Portanto, estas dinâmicas são já na sua própria conceção 'ações desenhadas' ou 'desenho em ação', constituindo aquilo a que poderíamos chamar '*performances* educativas' dentro da sala de aula (hooks, 2021, p. 32). Desta forma, ao aplicarmos ferramentas puramente artísticas e criativas ao 'ensino da criatividade', praticamos o que se poderia considerar o 'desenho da pedagogia do desenho'.

Palavras-chave:

Dinâmica. Pedagogia. Atelier de Projeto. Conceção. Metodologia.

Abstract:

This paper analyses and evaluates a series of pedagogical dynamics used in the Interior Projects Design Studio.

These dynamics are inspiring, to such an extent that they can be transferred to any discipline. However, this article includes a specific theoretical support: a discussion and a comparative contrast with different models of the pedagogical method of the project Design Studio.

Each dynamic is artistically designed, almost like an action; to create a 'learning event' that teaches design through experience. This means that the content of this paper is not so much conceptual, but above all experiential. In fact, this dynamics appeal, from affectation and sensitivity, to deep unconscious layers that remain active in the reality of the classroom. Thus, this method creates situations that operate in the background of the feeling that is affected during the learning process. For this reason, these dynamics, already in their very conception, are 'designed actions' or 'design in action', constituting what we could call 'educational performances' within the classroom (hooks, 2021, p. 32). In this way, applying purely artistic and creative tools to the 'teaching of creativity', we practice what could be considered the 'design pedagogy of design'.

Keywords:

Dynamic. Pedagogy. Design Studio Teaching. Methodology.

...

1. Introducción

Este artículo se construye a través de una recopilación de dinámicas pedagógicas de interés y constituye la continuación de dos artículos previos: *'Dynamics-aktion'* (Besa, 2021b) y *'dynamics-aktion II'* (Besa, 2022). Por ello, continúa describiendo dinámicas no incluidas en los anteriores artículos y avanza hacia una conclusión valorativa de su contenido.

A su vez, esta serie de artículos *'dynamics-aktion'* complementa un artículo previo, el cual describía el planteamiento completo de un curso de la asignatura de *Proyectos: #eindakoa# (lo que hemos hecho) Un MÉTODO pedagógico del MÉTODO de Proyectos de Diseño de Interior* (Besa, 2019).

Es importante señalar que las dinámicas se pueden leer de forma independiente, incluso, mencionar también que los artículos de la serie *Dynamics-aktion* pueden leerse sin ningún orden predeterminado. Sin embargo, en algún momento el lector podrá encontrar referencias puntuales a las dinámicas ya publicadas por lo que puede ser más enriquecedor leer los artículos en orden.

2. Fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos de esta investigación se basan en dos pilares: experimental el primero (a), y documental-teórico el segundo (b).

a) La parte más importante del artículo es la parte experimental, pues de ahí ha surgido; normalmente, a partir de problemas que el profesor detecta en el aula. Problemas de todo tipo, pero sobre todo, situaciones profundas que están operando de forma activa en el trasfondo inconsciente del aula. Por ejemplo, la pasividad o inactividad a la que nos conducen las clases teóricas, una cuestión que tratan de corregir muchas dinámicas incluidas en este artículo. Otra cuestión importante podría ser también la rivalidad más o menos manifiesta que puede surgir en el aula. O también, la dificultad de llevar a cabo una coevaluación entre pares de alumnos/as que no sea excesivamente condescendiente, es decir, que el alumnado no se evalúe ofreciéndose mutuamente un 10 sin mayor miramiento. O lo contrario, que no sea una coevaluación destructiva debido a la rivalidad señalada.

Una vez detectada la situación, ante la dificultad para intervenir de forma explícita y directa, el profesor desarrolla una dinámica que trate de desactivar dicho bloqueo. Las dinámicas han sido testeadas y perfiladas durante años, hasta conseguir un efectivo 'placaje' de las situaciones grupales en las que muchas veces tendemos a estancarnos.

b) La parte documental y teórica viene a contrastar los resultados y la discusión pertinente desde dos bases fundamentales, las cuales también servirán para clasificar los resultados en la conclusión:

- Artículos, libros y documentos relativos a la pedagogía del Taller de Proyectos (Design Studio Teaching) y a la metodología de proyectos.

Besa, 2019; Besa, 2021a; Bo Bardi, 2014; Bohigas, 1972; Braham, 2000; Brindley, & Doidge & Willmott, 2000; Brunon, 1971; Cropley & Urban, 2000; Curry, 2014, 2017; Dutton, 1987; Findeli, 1995; Fuentealba-Quilodrán & Goycoolea-Prado & Martín-Sevilla, 2018; Gelernter, 1988; Kwinter, 2008; Kratzer, 1997; Latour & Yaneva, 2008; Martínez Santa-María, 2019; Nicol & Pilling, 2000; Oxman, 1986; Schön, 1984, 1988; Tsow & Beamer, 1987; Wetzal, 2012; Wilkin, 2000; Yanik & Hewett, 2000.

- La anterior lista se completa mediante libros y manifestaciones relativos a la filosofía, la pedagogía y la educación en general.

Cerdá, 2022; Costa, 2018; Gallagher, 1992; hooks, 2021; Jaspers, 2022; Marcos, 2022.
(Nota: la lista es más breve, pero son documentos más generales y extensos, pues en este caso se trata sobre todo de libros)

3. Metodología de investigación

La metodología de investigación la describiremos a partir de los dos pilares descritos en el apartado anterior.

a) Como hemos señalado, la parte experimental constituye el punto de arranque de esta investigación y responde así al carácter vivencial y *'performativo'* que pretende potenciar. Dicha parte experimental se constituye a través de la puesta en práctica de la dinámica en cuestión con sus posibles alternativas y variables. Como hemos señalado, alternativas y variables testadas durante diferentes intentos; fallidos, mejorados o mejorables; tal y como se señala en más de una dinámica.

El resultado se registra mediante una descripción exhaustiva en forma de tabla. El contenido de cada tabla comienza por algunas imágenes descriptivas de cada dinámica y continúa con las instrucciones para su desarrollo. Se define también el tiempo, el espacio y los materiales necesarios. Esta descripción exhaustiva se completa mediante la definición de los objetivos educativos de la dinámica

b) A cada una de las tablas mencionadas le sigue una discusión con ciertos referentes críticos del taller de proyectos y de la educación en general. Culmina así el análisis mediante una pertinente investigación científica, la cual explicita el contenido y los valores intrínsecos, el profundo alcance que cada una de las dinámicas puede tener a pesar de su sencillez o aparente ingenuidad.

• 61

4. Resultados

A continuación, se recoge la descripción de las dinámicas.



Figura 1. Urban exploring. Fuente: autor (2022).

Tabla 1. *Urban exploring*.

contexto
<p>Esta dinámica no se realizó en el aula, ni en IDarte. Un grupo de personas se encuentra pensando acerca de las posibilidades de un proyecto en Vitoria-Gasteiz. El proyecto tiene implicaciones urbanísticas que en general el grupo desconoce. Se realiza esta dinámica para explicar someramente alguna cuestión urbanística que sirva de introducción a la complejidad de la cuestión.</p>

procedimiento	
p1	Se imprime el plano de calificación pormenorizada del Plan General de Ordenación Urbana de Vitoria-Gasteiz.
p2	Se recortan fragmentos de dicho plano, dichos fragmentos se asocian a determinados temas y referentes: <ul style="list-style-type: none"> - Fragmentos que reproducen el pensamiento del urbanismo del movimiento moderno (Zaramaga) / Le Corbusier: <i>Carta de Atenas</i>. - Fragmentos de urbanismo racionalista (Lakua), tramas urbanas residenciales y edificios dotacionales singulares / Aldo Rossi: <i>La arquitectura de la ciudad</i>. - Fragmentos y hechos urbanos de todo tipo (casco histórico, ensanche, catedral y otros hechos urbanos tipo <i>crescent</i>, como son 'las Conchas') / Collin Rowe: <i>Ciudad Collage</i>. - Fragmentos de zonas industriales e infraestructuras suburbanas (Gamarra, Jundiz, manzanas dotacionales gigantes) / Rem Koolhaas: <i>Bigness o el problema de la talla, Generic City y Junkspace</i>. - Matt Building (Universidad de Berlin, en este último caso el ejemplo no es ningún barrio de Vitoria-Gasteiz) / Allison & Peter Smithson: <i>Urban Structuring</i>.
p3	Se forman grupos y se reparten los fragmentos.
p4	Cada grupo debe tratar de formalizar una ciudad a partir de dichos fragmentos. De este modo, cada grupo comprende las características de cada tipo de fragmento y experimenta las dificultades inherentes a los mismos.
p5	Una vez se han experimentado las posibilidades y las contradicciones de las piezas recibidas, cada grupo recibe un documento teórico, resumen de cada uno de los temas.
p6	Cada grupo lee el resumen recibido y compara los enunciados teóricos con los problemas experimentados.
p7	Cada grupo expone los resultados, el proceso experimentado y las cuestiones teóricas a las que ha podido acceder.
materiales	
m1	Plano de Vitoria-Gasteiz recortado y otros planos recortados en fragmentos.
m2	Hojas A3 para reconstruir una ciudad a partir de los diferentes fragmentos.
m3	Diferentes documentos con un resumen de cada tema. En nuestro caso tomamos el texto: <i>Pensamiento urbano y construcción de la ciudad</i> , editado por Luque (1998).
m4	Proyector, ordenador.
espacio	
e1	Despliegue de las mesas para trabajar por grupos.
e2	Los grupos se despliegan de tal manera que en la última parte pueden visualizar el espacio sobre el que se proyectarán las conclusiones.
temporalización	
10'	10 minutos para explicar la dinámica
45'	45 minutos para realizar la reconstrucción a partir de los fragmentos.
60'	60 minutos para leer y acceder al documento teórico.
10'	10 minutos de descanso.
60'	60 minutos para que cada grupo exponga el trabajo y explique el tema teórico que le ha correspondido.

objetivos actividad	
ob1	Internalizar un contenido totalmente nuevo y complejo de forma experiencial.
ob2	Comprender el urbanismo de la ciudad de Vitoria-Gasteiz precisamente a partir de sus mismas trazas urbanas.
ob3	Recrear las contradicciones inherentes de los planteamientos urbanos del siglo XX para evitar volver a caer en sus errores.
ob4	Experimentar vivencialmente las diferencias contradictorias entre la teoría y la práctica.
ob5	A través de las dificultades que presentan algunos de los fragmentos, vivir en la propia carne las consecuencias negativas de ciertas tendencias reduccionistas. Tendencias mediante las que el pensamiento muchas veces ataja cuando acude a soluciones a priori y evita un trabajo creativo emergente.
ob6	Vivenciar los problemas de tamaño y escala de forma experimental y activa.

La gran virtud que presentan las dinámicas expuestas en estos artículos es que todas ellas potencian la vivencia del contenido que se pretende transmitir (Schön, 1988, pp. 5-6), vinculando un problema de diseño a un contenido teórico específico (Findeli, 1995, pp. 64-65). Sin embargo, en nuestro caso la aproximación a la teoría viene después de la experimentación del problema y no antes (ni tampoco a la vez como en: Gelernter, 1988, p. 5; Schön, 1988, p. 6, *Applied Science in Studio Education*). En ese sentido, en la dinámica aquí propuesta, se constató cómo las personas llegaban por sí mismas a enunciar los principios y los contenidos que se deseaba transmitir a partir de la vivencia que estaban teniendo de los mismos. Principios que interesaba ofrecer sin que en ningún momento se sintieran como una imposición, lo interesante fue más bien hacer que estos emergieran por sí mismos en la experiencia que las personas tenían de ellos.

Es por ello que determinadas dinámicas pueden ser útiles en procesos grupales, en aquellos procesos creativos en los que cada persona tiende a una concreción a priori, allí donde tendemos a tomar posturas prefijadas que dificultan el entendimiento mutuo y el surgimiento de aquello que está por venir más allá de todas y todos. Porque precisamente, cuando la situación se ve atenazada por un bloqueo, la mayor parte de las veces muy singular, una dinámica puede ofrecer la posibilidad de acometer la situación desde otro lugar, un lugar que permite a cada persona situarse y comprenderse en un espacio creativo nuevo.

De esta manera, muchas dinámicas pueden posibilitar un espacio de transición, una especie de *buffer* que actúa como colchón y permite una reflexión dilatada, una asimilación más propia. De tal modo que ciertas dinámicas permiten una cierta distensión de la crítica característica del Taller de Proyectos, ofrecen alternativas al 'abordaje directo', en definitiva, posibilitan un acceso menos tenso a la maduración que es necesaria en todo paso cualitativo y creativo. También en el anterior artículo constatamos cómo determinadas dinámicas creaban un margen para la asimilación de la crítica sin que por otra parte se atenuara el punto crítico que estaba en cuestión. (Así lo constatamos en dinámicas como '*Collageando el collage*' (Besa, 2021b, pp. 26-28), '*Evaluando Sei Zentzu*' (pp. 31-33), '*Reconstruyendo la rúbrica*' (pp. 24-26) y otras. Besa, 2021b)

Proyectar sintéticamente, comenzado por condicionantes limitados, conocidos e inmediatamente próximos en el primer ejercicio, que se incrementarán de forma progresiva durante el curso.	Crear proyectos fenomenológicamente superando concepciones formales/objetuales en favor de una intuición espacial/conceptual de los mismos.	Integrar crecientemente un mayor número de condicionantes, instando a la resolución de un problema funcional complejo, a la vez que se confina el proyecto a una sola planta.
Proyectar el ultra-tipo (futuro) como opción extrema que trata de superar el mero estereotipo. Memorar hasta evocar el arquetipo (pasado) como opción extrema que trata de superar el mero estereotipo.	Instrumentalizar la representación como herramienta metodológica, en este caso avanzando hacia una maqueta de trabajo que se condiciona para que sea homogénea y abstracta, posibilitando concebir el proyecto en su esencialidad espacial.	Colaborar con entidades sin ánimo de lucro que posibilitan una integración de valores transversales y una participación de la escuela en la sociedad.
Instrumentalizar la representación como herramienta metodológica, en este caso utilizamos la maqueta en sus posibilidades figurativas sin recurrir apenas al dibujo en el proceso imaginativo de la misma.	Liberar la mano alzada con el objetivo de poder producir y representar proyectos que pueden comunicarse de forma ágil sin lastrar el proceso creativo.	Extrapolar uno de los elementos constituyentes del proyecto, la experiencia, focalizándonos exclusivamente en él como estrategia metodológica para romper los límites con los que tendemos a abordar inicialmente los proyectos.
Expandir los límites del diseño de interior al exterior, trabajando la relación función/significado en relación a cuestiones básicas como son el recorrido, el acceso, la integración, escala, etc.	Ahondar en la conflictividad inherente a toda relación personal (uno mismo, compañeros, grupo, cliente), con la intención de sacudir presupuestos ideológicos pretendidamente ingenuos y profundizar en la posibilidad que surge a partir de dicho proceso.	Recrear y refundir los condicionantes inconscientes adquiridos a partir del contraste que ofrecen determinados referentes históricos reconocidos.
Interpretar las necesidades programáticas de un hipotético cliente, simulado éste mediante la interacción ineludible con el compañero/a de grupo, así como la integración inevitable de su propuesta programática.	Concebir proyectos en 3 dimensiones incrementando el visionado espacial de los mismos a través del trabajo combinado planta/sección/maqueta.	Asimilar los referentes históricos y críticos, Interpretando experiencialmente en el propio proyecto los conceptos disciplinarios relativos a la composición y la distribución.
Artículo #eindakoa# (lo que hemos hecho), en <i>EAR!</i> https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/13763/14670	Libro: Arquitecto, obra y método. https://bibliotecadigital.cp67.com/library/publication/arquitecto-obra-y-proyecto	Artículo: Fisac, una metodología proyectual, en <i>Espacio, tiempo y forma</i> . http://revistas.uned.es/index.php/ETFVII/article/view/1478
Artículo Dynamics-aktion, en <i>EAR!</i> https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/17633/19761		Conferencia en el Artium https://www.youtube.com/watch?v=ZQYXm_dtbA
Artículo Dynamics-aktion II, en <i>i+diseño</i> https://doi.org/10.24310/ldiseno.2022.v17i.14549		

Figura 2. Bingo-lecture, ejemplo de cartón de Bingo. Fuente: autor (2022).

Tabla 2. *Bingo-lecture*.

contexto	
Esta dinámica se realiza en una conferencia en la que se presenta el artículo ' <i>#eindakoa (lo que hemos hecho) (...)</i> ' del autor (Besa, 2019) que describe el planteamiento completo y los ejercicios de un curso de proyectos. En dicha conferencia también se presenta el libro recién publicado en ese momento por el autor (Besa, 2021a).	
procedimiento	
p1	En el momento inicial de la conferencia se reparten unas fichas que contienen los objetivos de los ejercicios descritos en el artículo que se va a explicar. Dichas fichas se maquetan con masas de color a tresbolillo simulando el típico cartón de un bingo.
p2	Dichos cartones se 'trampean'. Hay dos o tres cartones que contienen los objetivos de los ejercicios que se van a describir inicialmente y, por tanto, dichos cartones van a tener prioridad. El resto de cartones tienen otros objetivos que se enumerarán también en la charla, pero posteriormente. Los cartones se reparten de forma aleatoria según entra la gente en la sala.
p3	Al inicio de la conferencia se reservan 4 minutos para la lectura de las tablas de objetivos representadas en los cartones, lectura en silencio.
p4	En la ficha o cartón, cada objetivo de la tabla dispone de un espacio para completar el título del ejercicio. Durante la conferencia el autor va a describir los contenidos y objetivos de los ejercicios que está explicando en la charla. Los oyentes podrán ir apuntando sobre el cartón el título del ejercicio de los objetivos que el ponente va

	mencionando. Para facilitar el desarrollo de la dinámica, los títulos de los ejercicios se definen en la proyección de la conferencia.
p5	Los primeros en completar el cartón ‘cantan bingo’ y reciben como regalo un ejemplar del libro del autor.
materiales	
m1	Fichas-cartón ‘formato bingo’ con el listado de objetivos.
m2	Varios ejemplares del libro del autor.
m3	Rotulador o lápiz para marcar las fichas.
espacio	
e1	Lugar destinado a la conferencia.
temporalización	
5’	5 minutos iniciales para leer los objetivos del ‘cartón-bingo’.
2’	2 minutos para explicar la dinámica, a lo largo de la charla.
1’	1 minuto de interrupción de la charla ocasionado por los que van ‘cantando bingo’ a cada momento.
objetivos actividad	
ob1	Centrar la conferencia, crear un silencio inicial que propicie la lectura de los objetivos de los cartones y, a su vez, posibilite cierta interiorización personal al comienzo de la charla.
ob2	Transmitir los contenidos de una conferencia a partir de la profundidad y la conceptualización que posibilita un texto escrito, sin que por ello la conferencia tenga que ser leída y tenga que perder su espontaneidad comunicativa.
ob3	Apremiar a una concentración en los contenidos de la conferencia, incentivar la atención de los oyentes.
ob4	Promocionar el libro recién publicado por el autor.
ob5	Ofrecer al público un documento de recuerdo de la charla que prolongue su influencia más allá de la misma, a través de un panfleto creativo en el que, a la vez, se recogen los links y enlaces al material ya publicado por el autor.

En uno de los cursos de doctorado a los que asistí, el profesor tenía la costumbre de leer su libro. Mientras leíamos, proyectaba las imágenes del libro en una pantalla. Después, una vez leído un capítulo o un extracto, dábamos paso a un coloquio posterior en el que el profesor, a partir de las respuestas que daba a las cuestiones del alumnado, elaboraba un nuevo discurso.

Gran parte del alumnado era crítico con dicho profesor y hacía el comentario fácil: “para leer su libro no hace falta venir aquí y perder el tiempo”. A mí personalmente siempre me dolió esa actitud.

Hay muchas razones para ello, para empezar, ¿acaso leemos tanto desde que tenemos a nuestros compañeros los móviles y las redes desviándonos nuestra atención constantemente? Lo mismo que la gente va al gimnasio para forzarse a hacer ejercicio, ¿no sería este curso de doctorado algo así como un espacio para forzarse a leer? Pero algo más importante, ¿es lo mismo leer solo que acompañado, es el mismo ritmo, las mismas pausas? Desde luego que no, como tampoco es igual la elaboración posterior a la lectura que hace una persona sola, o el hecho de compartir las impresiones personales en un coloquio compartido posterior.

Pero además hay una cuestión importante. Yo siempre intuí que el profesor sabía acerca de la certeza y la agudeza que ostentaba dicho texto. Para empezar porque lo

había escrito él, pero, sobre todo, porque sabía lo mucho que le había costado. Y, en concreto, este profesor, sabía de lo difícil de escribir un texto que, mediante palabras, desvelara las cuestiones profundas acerca de los principios más intuitivos que motivan el surgimiento del hecho arquitectónico. Esta puede ser una de las razones del interés que muestran determinadas propuestas pedagógicas en profundizar en el trabajo de verbalización y argumentación (Tsow & Beamer, 1987; Yanik & Hewett, 2000, p. 60), frente a posturas que ensalzan la comunicación y el pensamiento visual (Brunon, 1971).

Es por ello que el profesor sabía de lo difícil de improvisar un contenido tan profundo y complejo en una clase oral convencional. Y, sobre todo, lo que tantas veces pasa a los conferenciantes: si nos fijamos, el inicio de la conferencia es un auténtico parto. Después la cosa suele fluir, pero el inicio, hasta que el público se centra y le ayuda a centrarse al conferenciante (algo cada vez menos común), y, sobre todo, hasta que el conferenciante se abre hueco en un discurso fluido, suelen ser momentos bastante tensos que, además y curiosamente, a no ser que a uno le haya tocado estar en el centro de dicha situación, es muy difícil hacerse del todo consciente de lo que se puede llegar a vivir en ella.

Por otra parte, las charlas que son exclusivamente leídas desde el principio hasta el final tampoco son una alternativa (Rivera de Rosales, 1994, p. 42). En el fondo las charlas leídas constituyen una elusión del problema a través de una distancia, la mayoría de las veces muy fría, entre el conferenciante y el público. Ni qué decir tiene que una charla en la que el conferenciante lee y el público no dispone del texto no es comparable con las clases de este profesor en las que todos disponíamos del libro.

De esta forma, tal y como he señalado, a través de esta lectura compartida éramos conducidos a un objetivo final. De hecho, en el caso de este profesor, puedo dar fe de que el coloquio y comentario posterior ya estaba centrado, ya estaba en pleno surco, venía enriquecido y, a su vez, aportaba cuestiones de tanto calado y profundidad como las señaladas en el mismo texto del que habíamos partido.

En el caso de la dinámica que aquí se presenta (*Bingo-lecture*), esta discusión, la cual puede pecar de ser relativamente narrativa, en realidad viene a explicar las metas señaladas más arriba en la tabla (ob1-4). Metas alcanzadas a través de una charla mixta. Una charla que, por un lado, cuenta con la profundidad del texto aportado en los cartones. Por otro, el contenido más descriptivo de la conferencia lo confía a una exposición distendida y jocosa que ayude a entablar vinculación con el público.

En un momento cultural en el que ponernos a leer en grupo se tacharía de ‘escolar’ y ‘carca’, la dinámica propone una alternativa moderna que, a pesar de su carga lúdica y alternativa (*bingo-lecture*), no pierde ni un ápice la seriedad y profundidad del contenido a transmitir.



Figura 3. Estructurando la experiencia estructural. Fuente: Asier Larunbe y alumnado del curso, citado al final del artículo (2020-2021).

Tabla 3: Estructurando la experiencia estructural.

contexto
<p>Este ejercicio fue planteado por el autor en el curso 2005-2006 en la asignatura de construcción de PYDO (Proyectos y Dirección de Obras de Decoración). Se trata de un ejercicio retomado por Asier Larunbe en la misma asignatura, en los estudios de Grado de Diseño de Interiores.</p>

procedimiento	
p1	<p>Se ofrece una lista de temas (sistemas estructurales) y edificios que el alumnado elegirá.</p> <p>Bóvedas y arcos Santa Sofía de Constantinopla (Estambul). Cualquier catedral gótica o catedral de Vitoria-Gasteiz. Escuela india de administración en Ahmenabad. Louis Kahn. Museo Teshima. SANAA.</p> <p>Estructuras porticadas de hormigón y acero Unidireccionales y bidireccionales Galería nacional de Berlín. Mies van der Rohe. Estructura “dom-ino”. Le Corbusier.</p> <p>Cerchas de madera tradicionales, y cercha de madera invertida, paralela a correas Santa Sabina (Roma). Cubierta del salón de plenos ayuntamiento de Säynätsalo. Alvar Aalto.</p> <p>El triángulo y el arriostramiento City Tower. Torre de aparcamientos en Filadelfia. Louis Kahn. Galería de arte británico de Yale. Luis Kahn.</p> <p>Cerchas metálicas y estructuras estéreas Gimnasio del Colegio Maravillas. Alejandro de la Sota. Pabellón polideportivo en Pontevedra. Alejandro de la Sota.</p> <p>Edificios en altura BBVA en Madrid. Sáenz de Oiza. Edificio Castelar en la Castellana. Rafael de la Hoz. Torres gemelas. Minoru Yamasaki. Emery Roth. Otras tipologías de edificios en altura.</p> <p>Desmaterialización estructural (el problema del arriostramiento) Park Cafe. Kazuyo Sejima. Mediateca en Shangai. Toyo Ito.</p> <p>Láminas y membranas Frontón en Miranda de Arga. Luis Tena. Frontón Recoletos. Eduardo Torroja. Casa en el huerto de ciruelos. Kazuyo Sejima.</p>
p2	El docente suministrará una documentación básica de los edificios. El alumnado completará la información con su propia búsqueda.
p3	Durante las primeras semanas, en horario lectivo, el docente orientará con el alumnado el trabajo, por grupos.
p4	<p>El trabajo consistirá en:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Análisis formal y espacial del edificio. El alumnado deberá explicar e interpretar la definición del edificio asignado. Se podrá realizar de forma libre y creativa, mediante planos, fotografías, superposición de planos sobre fotografías, etc. 2- Análisis estructural del edificio. Definición constructiva de la estructura dibujada por el alumnado. <ul style="list-style-type: none"> - Esquemas de funcionamiento de la estructura. - Dibujo y definición de la estructura. - Detalles de estructura. 3- Recopilación de información de sistemas estructurales análogos. Otros ejemplos similares de la historia de la arquitectura. Otros ejemplos y edificios del mismo autor. 4- Maqueta que ejemplifique el modo de trabajo de la estructura.

	Se trata de una maqueta-esquema de la estructura. No se trata de realizar una maqueta realista del edificio, tampoco una maqueta de la estructura del edificio como tal. De una manera práctica e intuitiva, mediante la propia construcción de la maqueta, así como mediante su deformación, o incluso su destrucción, se trata de enfrentarnos a problemas de estabilidad fundamental como son los arriostramientos, los empotramientos, el concepto de esbeltez, el pandeo, la flexión, la tracción, etc. Por tanto, podrán ser una o varias maquetas. De una parte, un detalle, o la totalidad de la estructura a estudiar. Con variantes de funcionamiento o una solución definitiva.
p5	Posteriormente, se expondrán los trabajos realizados al resto de grupos.
materiales	
m1	Definición y documentación básica de los edificios aportada por el docente.
m2	Materiales gráficos variables según la orientación que toma cada grupo.
m3	Materiales físicos variables según la estrategia de la maqueta que adopta cada grupo.
espacio	
e1	El espacio será muy diverso: el aula, el taller, la propia vivienda o garaje, espacio exterior, etc. Según las necesidades de la maqueta a realizar.
temporalización	
1h	1 hora para explicar el enunciado del ejercicio y repartir los edificios, estimar las fechas de presentación, etc.
2s	2 semanas de trabajo por grupos.
1 s	1 semana para presentar los trabajos.
2h	2 horas de examen de los contenidos expuestos por los diferentes grupos.
objetivos actividad	
ob1	Vincular la comprensión de la configuración formal, espacial y estructural de la arquitectura.
ob2	Identificar los elementos estructurales básicos de un edificio así como concienciar al alumnado de Diseño de Interior acerca de la limitación en posibles actuaciones en el interior los mismos
ob3	Integrar de forma experiencial las configuraciones estructurales básicas en las que posteriormente intervendrá el diseñador de interiores (Kratzer, 1997, p. 34).
ob4	Familiarizarse, de una forma práctica y lúdica, con conceptos como estabilidad, rigidez, arriostramiento, resistencia, etc., cuestiones básicas y fundamentales también de cara a futuros diseños a otra escala más acorde a su titulación, como puede ser mobiliario, escaleras, compartimentos, etc.

Esta tabla no se trata de una dinámica como el resto, como se puede comprobar, se trata más propiamente del resumen del enunciado de un ejercicio. Se ha incluido aquí por el interés que creemos que suscita, por la implicación a que llevó al alumnado, así como los resultados obtenidos, lo sugerente de las maquetas y videos que realizó el alumnado.

También, se considera muy interesante la lista de ejemplos que se proporcionan en cuanto que dichos ejemplos constituyen hitos, logros alcanzados por sus autores, en lo que respecta a la comprensión y configuración estructural. Se trata pues de ejemplos singularísimos, de hecho, algunos de ellos llegan incluso a subvertir la tipología tradicional (Säynätsalo de Aalto, proyectos de Sejima, etc.). En nuestro caso, aún no hemos construido grandes modelos estructurales (como muestra el trabajo de Wetzel, 2012), pues, de hecho, nuestro alumnado no es estudiante de arquitectura, sino de diseño de interiores. Sin embargo, a pesar de que nuestros estudiantes se focalicen en el interior, sí que vinculamos las características específicas del espacio que estudiamos a

la comprensión de su organización y comportamiento estructural singular (dibujo 'the Room', Kahn, 1971).

Renunciamos así al aprendizaje a través de catálogo, soluciones tipo o, en su caso, definiciones desvinculadas de la configuración espacial y de la creación arquitectónica que necesariamente conlleva cada logro particular y único. Una vez más (Besa, 2021b:35) renunciamos al aprendizaje tipológico cerrado o acabado, descartamos lo que constituiría un aprendizaje prototipado, en favor de un aprendizaje singular y específico. Muy en relación con la conclusión de los estudios del profesor (Besa, 2015; Besa 2021a), los cuales han rehusado a construir una definición del método sistemática universal o reglada, en favor de intuiciones que buscan la creatividad genuina en el objeto arquitectónico más específico. Principios teóricos acerca de estas cuestiones las hemos encontrado también en: Bohigas, 1972, pp. 72,78; así como en Gelernter, 1988, pp. 51-52. Por su parte, manifestaciones en contra de una simplificación clasificatoria las encontramos en Bo Bardi (2014, pp. 142, 148, 154-156), así como afirmaciones a favor de una concepción holística de la creación arquitectónica (Bo Bardi, 2014, p. 110). Desde otra perspectiva, el aprendizaje de la unidad inalcanzable a partir de la manifestación particular se menciona también en Jaspers (2022, pp. 38-40).

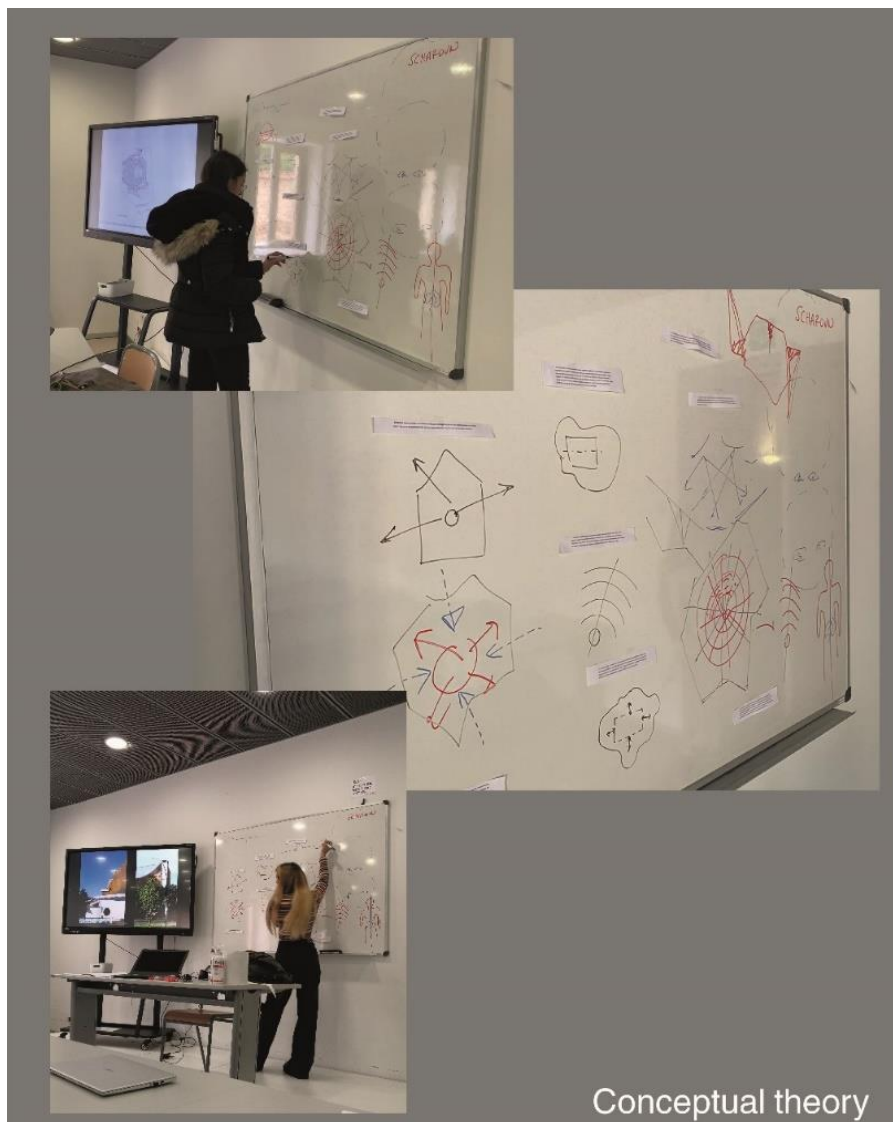


Figura 4. Conceptual theory. Fuente: autor, croquis realizados por el alumnado, fotografía de abajo a la izquierda realizada por Sofía Ibáñez (2021).

Tabla 4: *Conceptual theory*.

contexto	
Esta dinámica se realiza para apoyar y activar una explicación teórica convencional.	
procedimiento	
p1	Como se ha comentado, esta dinámica se utiliza para motivar y activar una charla o conferencia. La charla o teoría en cuestión se basa en un escrito o artículo previamente desarrollado.
p2	Se seleccionan algunas frases de dicho escrito que contengan gran carga conceptual.
p3	Se extraen y se copian en un nuevo documento que se imprime y se recorta en pedazos según las frases.
p4	Se reparten las frases, una o dos por alumno/a.
p5	Antes de la presentación teórica el alumnado lee las frases. Después, durante la presentación teórica, cada alumno/a debe detectar el momento en el que el profesor está aludiendo al contenido de las frases que le han tocado.
p6	En dicho momento, el alumno/a para la clase y lee la frase a la que estaba aludiendo el profesor.
p7	A la vez, sale a la pizarra y realiza un croquis conceptual y gráfico del contenido al que alude la frase.
p8	Los croquis quedan en la pizarra y las frases se van pegando con cello junto a los dibujos, generando un collage conceptual construido activamente por todas y todos.
materiales	
m1	Impresora y papel.
m2	Tijeras para recortar las frases.
m3	Cello.
m4	Pizarra o panel y herramientas para dibujar sobre el mismo.
espacio	
e1	Aula convencional con una pizarra grande.
temporalización	
2'	2 minutos para repartir las frases.
5'	5 minutos para que el alumnado lea las frases antes de la charla o conferencia.
1'	1 minuto por cada alumno/a para leer la frase y realizar el croquis conceptual.
objetivos actividad	
ob1	Centrar la clase, crear un silencio inicial que propicie la lectura de las frases y, a su vez, posibilite cierta interiorización personal al comienzo de la clase.
ob2	Apremiar una concentración en los contenidos de la clase, incentivar la atención de los oyentes.
ob3	Mediante la lectura previa de las frases, generar una expectativa frente al contenido que se va a explicar.
ob4	Potenciar la participación en una clase teórica que sería meramente pasiva en caso de no plantear una dinámica como esta.
ob5	Desarrollar la comprensión lectora y mejorar en la lectura en voz alta.
ob6	Experimentar los contenidos de la conferencia de forma activa y vivencial.
ob7	Sintetizar gráficamente a través de croquis conceptuales los contenidos de la conferencia, adquiriendo así una herramienta genuinamente proyectual, útil para el desarrollo de las ideas y los proyectos propios.
ob8	Conceptualizar gráficamente las ideas, establecer una conexión y traslación entre el lenguaje verbal y el lenguaje gráfico.
ob9	Participar en una dinámica y un evento que tiene como resultado un panel común creado por todas y todos.

En este caso la discusión puede recoger las mismas cuestiones señaladas en la dinámica ‘*Bingo-Lecture*’, relativas a la concentración inicial, al silencio, a la participación activa y a la transmisión en una clase oral de un contenido escrito sin que este pierda profundidad, etc.

Además, se unen las cuestiones relativas a la destreza para realizar una croquización y conceptualización gráfica, una capacidad muy necesaria a asimilar en cuanto constituye una herramienta genuinamente proyectual que la consideramos muy imprescindible (Fuentealba-Quilodrán et al., 2018, p. 228; Puebla Pons y Martínez López (2010); también en la primera parte de Montaner (2014); y en Bo Bardi (2014, p. 170); y en Torres (2019)) No en vano, el dibujo se comprendió como un elemento sustancial en la educación del diseño en la Bauhaus y en todas las escuelas que ésta influyó en América (Martínez de Guereñu, 2022, p. 99, 112 (fig. 17), 114, 122 (fig. 24)).

Por nuestra parte, realizamos esta dinámica orientando el dibujo hacia el análisis mediante diagramas sin que en este curso tengamos tiempo de ir más allá ni podamos acceder a la profunda crítica que existe sobre los mismos (Besa, 2021a, pp. 275-296; Aureli, 2005, pp. 8-9; Braham, 2000).

En el desarrollo de la dinámica, se discuten y se realizan los croquis ayudando al alumno o alumna que ha salido a la pizarra. Para aprender se considera fundamental comparar las diferentes formas en las que cada uno sintetizaría, en un croquis conceptual, las cuestiones a las que se está apuntando de manera teórica. Prolongamos la comparativa realizada en la dinámica ‘*Conceptual post-it*’ (Besa, 2022, pp. 112-114), ahora de forma pública entre todas y todos.



Figura 5. Exhibition gymkhana. Fuente: autor (2021).

Tabla 5: *Exhibition gymkhana*.

contexto	
Esta dinámica se realiza a principio de curso, a partir de la exposición de trabajos realizados el curso anterior, exposición pública en el claustro de la escuela.	
procedimiento	
p1	La exposición de trabajos del curso anterior contaba con una serie de leyendas. Dichas leyendas se colocaban a modo de cartel, perpendiculares al plano de la exposición, distinguiéndose así de los trabajos que se exponían.
p2	Antes de dismantelar la exposición del curso anterior el profesor retira los carteles y los parte en fragmentos.
p3	Con el alumnado del nuevo curso, se realizan grupos de manera aleatoria. (En ese caso, se hace una fila a partir de los dos últimos dígitos del DNI, la fila se divide en grupos de tres o cuatro personas)
p4	A cada grupo se le asignan una serie de fragmentos de las antiguas leyendas de la exposición. Cada grupo debe recorrer la exposición intentando adivinar a qué parte de la exposición le corresponde los fragmentos de leyenda que se le han asignado.
p5	A su vez, se reparten tacos de post-it pequeños, a cada grupo le corresponde un color. Utilizará dichos post-it para marcar como correctos los fragmentos de leyenda que han colocado los otros grupos. A los que no juzga como correctos no les colocará ningún post-it. Lógicamente, primero marcará los suyos como correctos, y después marcará los carteles que ha ido situando el resto de grupos.
p6	Una vez los grupos hacen el recorrido, cada grupo vuelve a los carteles que antes colocó para comprobar si el resto de grupos han validado su solución o no.
materiales	
m1	Exposición montada.
m2	Leyendas de la exposición desmontados y despedazados.
m3	Cello para fijar de nuevo los fragmentos de las leyendas despedazadas.
m4	Post-it pequeño de diferentes colores.
espacio	
e1	Lugar de la exposición, en nuestro caso, el claustro de la escuela.
temporalización	
2'	2 minutos para explicar la dinámica.
2'	2 minutos para formar los grupos y repartir los fragmentos de las leyendas.
20'	20 minutos para que cada grupo sitúe en la exposición los fragmentos de las leyendas que se le han asignado.
15'	15 minutos para chequear los fragmentos colocados por el resto de grupos.
10'	10 minutos para que cada grupo vea la evaluación que ha hecho el resto de sus compañeros/as y realice las correcciones oportunas.
10'	Diez minutos para realizar la corrección definitiva y comentar la dinámica.
objetivos actividad	
ob1	Asimilar de forma experiencial el recorrido que va a constituir la asignatura, llegar a hacernos con el planteamiento del curso completo mediante un juego.
ob2	Integrar las soluciones más significativas del curso anterior, adquirir criterio a partir de las mejores soluciones de la exposición.
ob3	Leer los enunciados de los ejercicios, los fragmentos de las memorias de la exposición, no sólo las que se le han asignado a propio grupo, también las que se les ha asignado al resto.
ob4	Juzgar el desinterés que he tenido con respecto a un material que lleva expuesto varios meses, pues es evidente que mediante la dinámica llego a percatarme del aliciente y la profundidad del contenido que tenían unos textos a los que no había prestado atención.
ob5	Cuestionar la falta de autonomía propia, pues ha sido necesario que el docente organizara una dinámica para yo adentrarme y dirigirme hacia un material que estaba expuesto en uno de los lugares más visibles de la escuela.

Los últimos objetivos de esta dinámica (ob4 y ob5) son la piedra de toque de la misma. Se trata de las cuestiones que se abordaron en el diálogo posterior con el alumnado, en el cual nos cuestionamos la falta de atención que habíamos tenido hacia la documentación expuesta, y llegamos a apuntar como una posible causa la saturación de información que vivimos en el mundo actual. Resulta evidente que el bombardeo mediático en el que nos vemos engullidos no nos permite pararnos, leer, reflexionar, ni mucho menos asimilar con profundidad cualquier contenido que ha estado al alcance de nosotros durante meses. Este desdén con respecto a los referentes previos, e incluso los referentes teóricos sustanciales, es una queja que ya aparece hace más de medio siglo cuando Lina Bo Bardi (2014, p. 114) señala que su alumnado ‘pende de un hilo’ debido al inmediatismo al que está sometido (texto original de 1957).

En nuestro caso, además, los trabajos que han estado expuestos desde el curso anterior constituyen un contenido que estaba inevitablemente relacionado con nuestro futuro más próximo (el curso siguiente), pero también, nuestro futuro profesional. Está claro que el alumnado de primer curso todavía no conoce del todo la orientación que van a tener los estudios elegidos. El hecho de acercarse a los trabajos del curso siguiente, a los trabajos de segundo curso o a los de los cursos superiores, puede ser un aliciente para continuar los estudios. O, en su caso, observar los trabajos de los cursos superiores puede ofrecer al alumnado una clarificación que le permite determinar si desea, o no desea, seguir con estos estudios.

Todo lo cual señala que la situación es más grave todavía, ya que el bombardeo mediático que se apuntaba, el inmediatismo visual que nos embauca con sus cantos de sirenas, no solamente hace que perdamos la posibilidad de pararnos, asimilar y profundizar, sino que además atenaza nuestra autonomía e iniciativa, anestesiando el interés y curiosidad que hiciera que nos orientáramos por nosotros mismos sin necesidad de que un profesor construya una dinámica que incentive, motive y dirija nuestro movimiento. La dinámica, así, desvela nuestra falta de autonomía. Pues a pesar de nuestra pretendida suficiencia y constante proclamación de independencia, se nos revela lo dependientes que somos del interés que las acciones de otro han despertado en nosotros/as y, por lo tanto, lo subordinados que quedamos a su interés y su intención, sea ésta cual fuere.

Quizás, la dinámica se podría haber diseñado con variaciones para acentuar esta cuestión. Por ejemplo, una vez retiradas las leyendas, se le podría haber pedido al alumnado que tratara de inventar con sus propias palabras el enunciado de los ejercicios definidos en dichas leyendas. La diferencia de sus conclusiones con los enunciados reales que tendría que colgar posteriormente, cuando se le asignaran los fragmentos de las leyendas, delataría con más intensidad el desdén con el que habíamos tratado a las explicaciones de un material que, por su parte, ofrecía gran interés plástico y visual.

Un paso más allá sería solicitar al alumnado que hiciera algo similar a lo largo de todos los trabajos expuestos en la escuela. Que pudiera etiquetar con post-it determinando a qué tipo de estudios y nivel aproximado corresponde cada zona de exposición, ampliando el cuestionamiento acerca del interés por estos y por otros estudios.

Algo más radical incluso, entre los fragmentos de leyendas de la antigua exposición que se entrega al alumnado, se podrían incluir textos ‘fake’, textos subversivos, controvertidos y provocativos, que señalaran cuestiones polémicas en la escuela, cuestiones que le llevaran a etiquetar algo comprometido y, así, dejar más en evidencia el ‘conductismo docilizante’ al que le ha llevado la dinámica, lo dependiente que ha quedado de las instrucciones del docente.

Todas estas ideas se ensayarán en los siguientes cursos con la intención de abordar estas cuestiones tan importantes. Por ahora, la dinámica se ha restringido a la primera parte descrita. Y, por lo tanto, en este curso estas últimas ideas y cuestiones se han tratado en un diálogo posterior a la dinámica, un diálogo que la mayor parte de las veces no es efectivo por ser meramente racional. Además, en muchos casos se trata de un diálogo al que le es muy difícil no teñirse de tonos moralizantes. En lo sucesivo se tratará de aplicar estas últimas ideas de forma experiencial, *performativa*, a partir de los acontecimientos que propicia la propia dinámica.



Figura 6. *Dynamiks-in-aktion*. Fuente: fotos extraídas del video realizado por la alumna de 2º de fotografía de IDarte, Elaia Chacartegui. (2021).

Tabla 6: *Dynamiks-in-aktion*.

contexto	
Esta dinámica se utiliza para explicar dinámicas del artículo ' <i>Dynamics-aktion</i> ' (Besa, 2021b), o cualquier dinámica de la serie de artículos con el mismo nombre, todo ello mediante la modalidad tipo taller.	
procedimiento	
p1	El autor toma las dinámicas que desea explicar. Sin embargo, separa las partes de las dinámicas relativas al contexto, procedimiento, materiales, espacio y temporalización; de las partes relativas a los objetivos y la discusión. Es decir, separa las partes más meramente descriptivas (A) de las partes más conceptuales (B). Es decir, en la dinámica 1 tendríamos la parte A y la B. En la dinámica 2 tendríamos la parte A' y la B'. En la dinámica 3 tendríamos la parte A'' y B''. Etc.
p2	Se imprimen las dinámicas a una cara, de tal forma que se pueden separar las partes descriptivas (A) de las partes conceptuales (B), es decir, se pueden separar las hojas y sus correspondientes contenidos.
p3	El autor cruza las dinámicas, toma las partes más descriptivas (A) de una dinámica con las más conceptuales de otra dinámica (B'). Realiza este cruce generando un grupo de 5 dinámicas, cruzándolas de tal forma que cada dinámica cuenta con la descripción de otra y ésta a su vez de otra, etc. Es decir, las partes A y B de las cinco dinámicas se agrupan así: A+B' / A'+B'' / A''+B''' / A''' + B'''' / A''''+B (también se pueden mezclar más, no es necesario cruzarlas únicamente de forma correlativa como en ese ejemplo)
p4	En la conferencia se forman grupos de 5 personas y a cada una de ellas se le ofrecen las hojas con las dinámicas de forma cruzada tal y como se está explicando (p3).
p5	Los y las participantes del grupo leen las dinámicas individualmente, la parte descriptiva (A) y la parte conceptual (B').
p6	Una vez leídas las dinámicas, cada persona debe contar al resto del grupo la parte descriptiva (A) que le ha tocado. Escuchando la descripción de los demás, cada persona debe detectar el momento en el que se relata la parte descriptiva que corresponde a la parte conceptual (B') que le ha tocado (en ese caso sería la A').
p7	A partir del diálogo, en cada grupo, según se va detectando a quién corresponde cada dinámica, cada persona conserva la parte conceptual (B') y recibe la parte descriptiva (A') que le corresponde a esa parte conceptual.
p8	Posteriormente, cada persona vuelve a leer individualmente la dinámica, ahora completa (A'+B').
p9	Se vuelve a comentar por grupos las dinámicas, describiendo ahora las partes más conceptuales (B'), los objetivos y la discusión que entraña cada dinámica.
p10	Después, se reagrupan a todos y todas las asistentes y, de forma común, se comentan los puntos y las cuestiones más críticas públicamente. A la vez se abre el turno de preguntas y debate.
materiales	
m1	Dinámicas impresas según se ha definido en el procedimiento.
espacio	
e1	Aula convencional o aula de conferencias en la que las sillas se pueden mover, o las personas se pueden mover formando grupos.
e2	Espacio que cuente con una acústica adecuada, una absorción acústica apropiada, para que los grupos puedan hablar y describir las dinámicas sin molestarse mutuamente.
temporalización	
5'	5 minutos para formar los grupos.

10'	10 minutos para explicar esta dinámica en la que el público va a participar. Se muestra también la estructura del artículo y se aprovecha para explicar la primera dinámica del primer artículo (Dynamics-aktion), ' <i>reconstruyendo la rúbrica</i> ', muy similar a esta dinámica que se describe aquí, en la que va a participar el público.
15'	15 minutos para leer las hojas con las dinámicas cruzadas.
20'	20 minutos para compartir las dinámicas y que los grupos encuentren de qué forma se han cruzado las dinámicas y se vuelvan a asignar las partes más descriptivas (A, A', A"...) a las personas que les corresponden.
10'	10 minutos de descanso.
15'	15 minutos para volver a leer las dinámicas individualmente.
20'	20' minutos para que cada persona explique al grupo los objetivos y la parte más conceptual (B) de la dinámica que le ha tocado.
40'	40 minutos para la explicación de los puntos más críticos y los comentarios y preguntas.
objetivos actividad	
ob1	Leer (algo muy caro de ver hoy en día).
ob2	Integrar personalmente y activamente los contenidos que se imparten en la conferencia, asimilando la mayor carga descriptiva del contenido de forma progresiva y previamente a la discusión común que se va a compartir entre todas y todos.
ob3	Potenciar el interés para participar en el debate acerca de los puntos más candentes que quedan reservados para la discusión final, una vez el público ha desbrozado a través de esta dinámica el contenido más somero de la conferencia.
ob4	Elevar al cuadrado el proceso de abstracción, pues en este caso éste viene exigido por partida doble: el público se ve forzado a una doble abstracción al tener que leer la parte conceptual de una dinámica de la que todavía no conoce su concreción más descriptiva, lo cual le ha forzado a una penetración del contenido mucho menos atenazada por prejuicios previos, una asimilación mucho más profunda, menos fijada a concreciones 'cosificantes' del contenido.
ob5	Relacionarse, escuchar, comprender y tratar de adivinar el contenido relativo a la dinámica que le ha correspondido a cada uno/una más allá de las diferentes formas de narrar que tienen los otros y otras, más allá de las particularidades en las que se ha podido fijar el compañero o compañera, las cuales siempre son diferentes, pues nadie va a resumir objetivamente la dinámica que le ha tocado describir.

Los dos últimos objetivos descritos en esta dinámica hacen ver que ésta no es una dinámica común, como pudiera parecer en una primera instancia. No se trata tan sólo de una dinámica que trata de movilizar a las personas, motivar, activar, interrelacionar. Eso desde luego que sí, pero además, esta dinámica fuerza a una gran elaboración, penetración y abstracción.

Para comenzar, tal y como señala la hermenéutica, de cara a interpretar cualquier texto o hecho, requeriré rehacer mis propias preconcepciones inevitables (Gallagher, 1992, pp. 58-65, 77). Así lo señala la siguiente cita:

“(...) “no puedo interpretar el significado de otro sin cambiar si quiera sea de modo mínimo mi propio sistema de significado.”” Texto de Berger y Kellner citado por Félix Angulo (2017, p. 292)

En el caso concreto que nos ocupa, el contenido del texto no es sencillo, es complejo, intrincado y tiene muchos referentes que el público seguramente no conoce. Además, el texto se encuentra fragmentado, lo cual va a llevar al lector/a a orientarse inevitablemente desde una visión muy particular. Es decir, debido a la dificultad y a la fragmentación del texto, la mayor parte de las personas se aproximarán al contenido mediante una comprensión sesgada y parcial.

El hecho de que esta primera aproximación al texto, la primera hermenéutica, se encuentre tan condicionada, hace que se acentúen y agudicen las dificultades por las que la cognición de cada uno/a tiende a aproximarse a la realidad. Es por ello que incluso la comprensión más audaz presentará particularidades inevitables.

Pero además, en nuestro caso, cada participante recibe estas particularidades desde la otra persona. Es decir, desde la visión parcial que le llega de la otra persona. Es a partir de dicha explicación parcial (A') desde donde cada uno/a debe intuir, abstraer, y adivinar el texto completo de una dinámica de la que sólo cuenta con una descripción y discusión más profunda y abstracta (B'). Una parte abstracta que tampoco habrá podido comprender totalmente en su primera lectura porque le faltaba la parte más descriptiva y concreta de la misma.

Es decir, redoblamos el proceso hermenéutico descrito más arriba, obligando a comprender a través de la comprensión de otra persona. De tal modo que, en nuestro caso, la hermenéutica que obliga a rehacer nuestras comprensiones para acercarnos al texto viene a su vez demandada de otra exigencia: una exigencia extra que nos obliga a desentrañar además el filtro por el que otra persona ha comprendido su texto. Como vemos, se trata de una alteridad hermenéutica a través de otra alteridad añadida extra.

Por lo tanto, nosotros no sólo elevamos al cuadrado el proceso de abstracción (como señala el ob. 4), diríamos más bien que lo elevamos al cubo, pues en el proceso de la dinámica requerimos tres procesos de abstracción:

- 1- Abstracción necesaria para la comprensión de un contenido, igual que en cualquier proceso hermenéutico normal.
- 2- Abstracción acerca de un contenido concreto que todavía no conozco y al que accedo a partir de la lectura de la parte más abstracta de la dinámica (B').
- 3- Des-abstracción o decodificación de la explicación elaborada por otra persona a partir de la lectura que ha realizado de la descripción más concreta de la dinámica (A').

Además, y como se puede comprobar, no sólo se trata de un proceso de abstracción al cubo, se trata sobre todo de un proceso de abstracción al cubo **inverso**, pues los tres puntos de abstracción señalados es necesario hacerlos al revés, desde el tercero al primero, invirtiendo y retrasando la aproximación más inmediata o directa con la que convencionalmente siempre nos acercamos a cualquier contenido.¹

Solamente un breve comentario para terminar: en la realización de la dinámica las personas señalaban el gran esfuerzo intelectual que requería este proceso de abstracción 'al cubo inverso' que aquí se ha descrito. Uno se pregunta cuántos malentendidos se ahorrarían si se nos hubiera entrenado en procesos que requieren comprender a través de la aproximación que ha hecho el otro y la otra. Es verdad que estaríamos más capacitados para los diálogos y procesos de trabajo en grupos y en comunidades.

¹ En las fotos se muestra la primera vez que se desarrolló esta dinámica (festival IDaste 2022, ref: IDarte, 2 de febrero de 2022). En dicha puesta en escena de la dinámica no se invirtió el proceso de abstracción, tal y como se señala. Es decir, cada persona se apropiaba de la primera parte de las dinámicas, de la parte más descriptiva y concreta y entregaba la parte abstracta a la otra persona. En la siguiente performance de la dinámica se perfeccionó y se decidió hacer al revés, la persona se apropiaba de la parte abstracta y recogía después la parte descriptiva concreta, tratando de potenciar esta cuestión de la abstracción inversa a la que se ha aludido en esta discusión. Dicha versión inversa se *performó* en Bután, en junio de 2023 (ref: IDarte, 5 de marzo de 2024).

Sin embargo, los conflictos, que cada vez son más acuciantes en las relaciones grupales, no sólo son debidos a la falta de comprensión o empatía, pues como es sabido, aunque no tan abiertamente aceptado, las verdaderas diferencias surgen sobre todo a partir de rivalidades y sentimientos muy profundos. En relación a esta cuestión de la rivalidad a la que se apunta, señalar que es una cuestión tratada ya en otras dinámicas (*'Collageando el collage'*, Besa 2021b, pp. 26-28; parcialmente en Besa, 2022: *'Non rival exam'*, pp. 106-111; *'Reconstructing a family'*, pp. 114-116; *'Transparent critic'*, pp. 116-118). Sin embargo, se trata de una cuestión de muy difícil resolución, porque en el caso de la rivalidad no se trata tan sólo de entenderse a partir de diferentes pre-comprensiones, no se trata tan sólo de una cuestión de malentendidos, ni siquiera de tener la capacidad para entender al otro, sino que, sobre todo, en la cuestión de la rivalidad, se trata de que yo sea capaz de entenderme a mí mismo, algo que curiosamente es mucho más difícil todavía. Más que nada, porque ya no se trata tan sólo de una cuestión relacionada con la cognición y la abstracción, sino con la pura afectividad.

5. Discusión

Con la intención de no interrumpir el desarrollo del contenido, después de la descripción de cada una de las dinámicas se ha incluido su pertinente discusión.

6. Conclusiones

Como conclusión, se recogen a continuación algunos de los logros más relevantes que realizan una aportación a la pedagogía del Taller de Proyectos (nota: también se mencionan las dinámicas de los anteriores artículos, señaladas en cursiva):

Tabla 7: Dinámicas y su relación con la pedagogía de la asignatura de proyectos.

Nombre dinámica	Objetivo pedagógico proyectual
+Estructurando la exp. estructural	Experimentar vivencialmente los conceptos estructurales, vinculados con la configuración formal y espacial de la arquitectura y el espacio interior.
+Estructurando la exp. Estructural <i>+Evaluando a Koolhaas</i> <i>+Tectonic materials</i>	Vincular el conocimiento creativo a la singularidad específica. Acometer la concepción de nuestros proyectos desde un pensamiento singular, que huye del pensamiento genérico, de las soluciones de catálogo o soluciones tipo.
+Urban exploring <i>+Evaluando a Koolhaas</i>	Acceder al pensamiento intuitivo-sensible propio de la práctica proyectual, a partir de la experimentación de las contradicciones entre la teoría y la práctica. Romper nuestros esquemas y preconcepciones.
+Urban exploring <i>+Collageando el collage</i> <i>+Tear out</i> <i>+Evaluando Sei Zentzu</i>	Introducirse en el trabajo subjetivo y creativo; distinguiéndose de las claves objetivistas más inmediatas e imperantes. Adentrarse en la subjetividad interpretativa, diferente de la opinión relativista.
+Conceptual theory <i>+Conceptual Post- it</i> <i>+Tectonic materials</i>	Sintetizar y conceptualizar gráficamente las ideas.

+ <i>Tear out</i>	
+Conceptual theory +Bingo lecture + <i>Collageando el collage</i>	Acceder al pensamiento conceptual y profundo que subyace a todo hallazgo formal y visual.
+Dynamics-in-aktion + <i>No rival exam</i> + <i>Reconstructing a family</i>	Potenciar la capacidad de abstracción, escucha y empatía.
+Urban exploring + <i>Reconstructing a family</i>	Simular la relación que se genera con un hipotético cliente. Interpretar sus necesidades programáticas a través de una relación grupal condicionada por el ejercicio y la dinámica.
+Dynamics-in-aktion + <i>No rival exam</i> + <i>Reconstructing a family</i> + <i>Anteprojecting</i> + <i>Conceptual Post- it</i>	Adentrarnos en la dificultad del trabajo colaborativo en el diseño.
+Estructurando la exp. estructural + <i>Alter theory</i> + <i>Evaluando a Koolhaas</i>	Des-idolatrar los falsos mitos, derrocar a los diseñadores y arquitectos ‘estrella’ (en el caso de la dinámica recogida en este artículo, a base de romper las estructuras que ellos crearon; en los anteriores artículos, de manera más conceptual y profunda).
+Urban exploring + <i>Transparent critic</i> + <i>Evaluando Sei Zentzu</i> + <i>Tear out</i> + <i>Alter theory</i> + <i>Collageando el collage</i>	Distanciarse y liberarse del filtro emotivo-afectivo que condiciona la ideación de nuestros proyectos. Objetivar el exceso de subjetividad que se da en determinados momentos del proceso creativo.
+Urban exploring + <i>Evaluando a Koolhaas</i> + <i>Project XXX</i>	Enriquecer una fase investigadora inicial del proyecto con procesos que diversifican nuestra experiencia. Intensificar la experiencia de procesos divergentes (y convergentes) en el proceso de ideación del proyecto, exagerando la experiencia de fases dilatorias (y anticipadoras) de la solución final en dicho proceso.
+Conceptual theory + <i>Thinking hats</i>	Explicitar el método de diseño más allá de toda referencia histórica que también es necesaria en cualquier clase teórica. También, más allá de la mera crítica o ayuda que puede ofrecer el profesor al proyecto en un momento determinado.
+Conceptual theory + <i>Sprint-projecting</i> + <i>Transparent critic</i> + <i>No rival exam</i>	Agilizar la mano alzada, intensificar la capacidad de síntesis de nuestros croquis, potenciar su capacidad comunicativa.

Fuente: Autor del artículo.

Pero además, se recogen a continuación otras cuestiones sobre las que se ha incidido, en este caso cuestiones relativas a la educación de cualquier disciplina:

Tabla 8: Dinámicas y su relación con la pedagogía en general.

Nombre dinámica	Objetivo pedagógico general
+Dynamics-in-aktion + <i>Reconstructing a family</i> + <i>Collageando el collage</i> + <i>Alter theory</i>	aprendizaje ‘especular’ , llegar a la experiencia de lo que tengo que aprender a través de los otros.
+Urban exploring +Dynamiks-in-aktion + <i>Evaluando Sei Zentzu</i> + <i>Collageando el collage</i> + <i>Project XXX</i>	aprendizaje ‘dilatado’ , asimilar indirectamente lo que de primeras y directamente nunca hubiera podido.
Todas las dinámicas	aprendizaje ‘inconsciente’ , integrar cuestiones críticas a través de la vivencia que estoy experimentado.
+dynamics-in-aktion + <i>Anteprojecting</i> + <i>No rival exam</i> + <i>Conceptual Post- it</i> + <i>Reconstructing a family</i>	aprendizaje ‘colaborativo’ , adquirir destrezas a través de la interacción y la acción conjunta.
+Gymkhana, en su versión más heavy no aplicada + <i>Evaluando la evaluación</i>	aprendizaje ‘confesor’ , que me lleva a admitir lo que por mí mismo no confesaría.
+Gymkhana, en su versión más heavy no aplicada + <i>No rival exam</i> + <i>Transparent critic</i>	aprendizaje ‘provocador’ , que me cuestiona y me lleva a encenderme en una motivación que no tenía.
+Dynamics-in-aktion	aprendizaje dilatado de ‘abstracción invertida’ , que asimila el contenido desde una abstracción que no permite concretar u objetivar directamente los conceptos.
Todas las dinámicas	aprendizaje participativo y activo
+Bingo-lecture +Conceptual-theory	aprendizaje interiorizador y silencioso , que hace espacio a un silencio contracultural.
+Dynamics-in-aktion + <i>Reconstructing a family</i> + <i>Alter theory</i> + <i>No rival exam</i> + <i>Reconstruyendo la rúbrica</i>	aprendizaje social y humanizador , que ahonda en los estratos profundos de la persona.
+Bingo-lecture	aprendizaje conceptual a través de la palabra , que

+Conceptual-theory +Gymkhana +Dynamiks-in-aktion +Thinking hats +Alter theory +Reconstruyendo la rúbrica	profundiza en la lectura, así como en la comunicación oral y escrita (Tsow & Beamer, 1987; Yanik & Hewett, 2000, p. 60).
+Conceptual theory +Conceptual Post- it +No rival exam +Tear out	aprendizaje conceptual visual , que potencia la comunicación gráfica de los conceptos (Brunon, 1971) (Bo Bardi, 2014, p. 170).

Fuente: Autor del artículo.

Como se puede observar, bien sea en cuestiones específicas del Taller de Proyectos, como también en cuestiones relativas a la educación general, estas dinámicas ofrecen la posibilidad de una gran activación de los contenidos, una vinculación teórico-práctica Norberg-Schulz (2001, p. 140, texto original de 1967), y, más allá incluso, una *'performatividad'* que, como señala Oxman (1986, p. 22), vincula el conocimiento y teoría (*competence*) a la experiencia (*performance*). Sin embargo, y atendiendo al carácter de muchas de las dinámicas, en nuestro caso, cuando apelamos a la *performatividad*, no sólo nos referimos a un tipo de **experiencia aplicativa, sino sobre todo a una experiencia vivencial**.

De este modo, y, preguntándonos más allá, ya en la introducción, así como en la discusión de la última dinámica, *Dynamics-in-aktion*, y también en la alternativa más heavy de la *Gymkhana*, ha aparecido de soslayo una cuestión fundamental: Es evidente que estas dinámicas pueden jugar y establecer distintos modos de transmitir el conocimiento, pero ¿hasta qué punto son capaces de incidir en cuestiones relacionales, psico-emocionales y afectivas?

Se trata de una pregunta que puede sorprender al lector, pero es evidente que el aprendizaje nunca es neutral (Dutton, 1987, p. 17), y que la rivalidad y competitividad es un factor constituyente en el aula, máxime en la de proyectos (Ibid., p. 18). No sólo eso, el verdadero conocimiento no concierne exclusivamente a cuestiones cognitivas o conceptuales, también requiere la motivación (Cropley & Urban, 2000, tabla 2 y tabla 3), y siempre incide en cuestiones relativas a la gestión de la frustración. Por lo tanto, se basa también en el sentimiento y la emoción, e incluso en el deseo y la voluntad (Marcos, 2022, pp. 5-6). No en vano, Martínez Santa-María nos habla, breve pero vehementemente, acerca de la lucha contra la indiferencia (2019, p. 39).

Es decir, cuando señalamos la cuestión psico-afectiva en el ámbito de la pedagogía, no sólo nos referimos meramente a una voluntad interesada por aprender, sino que apelamos incluso a las posibilidades de la educación para llegar a incidir en la determinación por construir el propio horizonte de sentido (Costa, 2018, p. 69).

En nuestro caso, si, como nos dice Schön (1984, p. 2), la asignatura de proyectos supone trabajar con lo indeterminado y gestionar la incertidumbre, ¿cómo motivar y potenciar la actividad autónoma en una disciplina que, más que de las indicaciones del profesor/a, debería depender sobre todo de la voluntad del alumno/a?

Y es que la motivación, la voluntad, el emprendimiento, la autonomía, etc. empiezan a ser los aspectos más difíciles de trabajar en estos momentos, más allá de cuestiones

acerca de la relación práctica-teoría, o cuestiones relativas a la asimilación cognitivo-conceptual a los que tanto se ha dedicado la investigación pedagógica. Ya sólo en las citas recogidas en esta conclusión se hace patente la diferencia que existe del objeto de interés de la investigación educativa de los últimos tiempos con respecto a décadas anteriores:

Norberg-Schulz, 1967: vinculación entre la teoría y la práctica.
 Oxman, 1986: conocimiento y teoría, (competence & performance).
 Dutton, 1987: no neutralidad, importancia de la rivalidad y el poder, el currículo oculto.
 Cropley & Urban, 2000: motivación.
 Marcos, 2022: el sentimiento y la emoción, el deseo y la voluntad.
 Costa, 2018: creación del propio horizonte de sentido

En ese sentido, si atendemos al foco de interés investigador en los últimos tiempos, no podemos menos que mencionar una de las cuestiones que más ha incidido en la investigación de la educación, la última pandemia Covid. La cual ha hecho centrarse al ámbito investigador e interdisciplinario en las metodologías de enseñanza online (no hay más que echar un vistazo a los *call for papers* de los últimos años, 2020-2023, para comprobar dicho hecho). Sin embargo, constatando las situaciones que día a día vivimos en el aula, creemos que el diálogo debería superar las cuestiones online y centrarse seriamente en la educación post-Covid.

En ese sentido, tal y como señala David Cerdá en uno de sus Tweets más leídos:

“Como profesor de grado que recibo a alumnos recién salidos del bachillerato: no hay perdón para la devastación que hemos permitido en nuestra educación secundaria.”
 [Tweet]. Twitter. (Cerdá, 2022, 15 de febrero)

Personalmente, el problema no lo achacaría exclusivamente a la educación secundaria, ni siquiera a gran parte de las decisiones educativas tomadas durante la pandemia Covid, aunque estas últimas hayan supuesto en gran parte la puntilla que ha rematado la situación. Más bien la cuestión es tremendamente grave y de calado social muy profundo. Una situación que además tiene visos de ir acelerándose exponencialmente.

No pretendo ser indiscreto relatando las situaciones vividas en los últimos años, ni deseo tampoco ahondar en las cuestiones más negativas vividas hasta el momento. Más bien, mi intención es concluir este artículo abriendo el trabajo realizado a uno de los aspectos más perspicaces sobre los que han apuntado las diferentes dinámicas: su posible incidencia psico-afectiva y motivacional. Lo cual, de cara al futuro más inminente, nos lleva (me lleva) a ahondar en la creación de unos procesos y dinámicas que, **más aún**, y, siempre que sea posible, potencien la decisión, la voluntad y la libertad personal, sin que por ello se mengue la exigencia y el rigor evaluativo.

“ (... Albers) señalaba cómo “el desarrollo de la voluntad (era) la preocupación primera y última. En definitiva, hacer algo –aunque pueda resultar un fracaso– educativamente cuenta más que el mero hecho de saber algo... En Black Mountain College, los estudios de arte son, en primer lugar, una forma de educación general y, en segundo lugar, una base para el posterior trabajo artístico individual y especializado.” (Martínez de Guereñu, 2022, p. 99)

Agradecimientos y financiación

El artículo se ha realizado sin financiación ninguna, pues se ha llevado a cabo mediante recursos propios del autor. A continuación, se incluye un agradecimiento a las personas que han participado en las dinámicas.

Los trabajos mostrados en este artículo han sido realizados por el alumnado que ha tomado parte en las dinámicas de la asignatura de proyectos I y II del curso 2020-2021 y 2021-2022:

Naiara Armentia, Naia Campesino, Clara Gibaja, Maialen Muñoa, Ane Rayo, Amaiur Sáez de Eguilaz, Josune Santiago, Nerea Sanz, Amaia Subinas, Eire Vila, Katalin Ortiz, Ane Anton, Ainare Azconizaga, Maiane Eguiluz, Marta Escudero, Paula Fernández, Maitane Fernández del Moral, Delia Gómez, Aitana Manzano, Patricia Marquinez, Anne Miranda, Gaizka Perez de Carrasco, Nahia Pombar, Sara Rodríguez, Yuqian Shi, Emilia Tit, Garazi Zúñiga. Naiara Barquin, Jennifer Caballero, Idoia Cascante, Irune Cia, Marta Echarte, Maialen González, Eider Guembe, Sofía Ibáñez, Abi Matute, Raquel Peñaranda, Lorena Sánchez, Unai Santa Cruz, Ane Rayo, Uxue Aldama, Irati Arrien, June Beitia, Naia Crespo, Maite Etxalar, Maddi Gallastegi, Maddi Goikoetxea, Ainhoa González, Lorea Martínez de Goñi, Mirey Neto, Nerea Olasagasti, Euken Pérez, Nekane Pérez, Mainer Pérez, Ane Urcelay, Paula Villoslada.

En la dinámica ‘Dynamics-in-aktion’ realizada en IDarte 2022 participaron las siguientes personas:

Iñigo Albisua, Junkal Amores, Josu Ayerbe, Aitziber Fernández, Txema Goiri, Estibaliz Iriarte, Iker Leizaola, Jon Molina, Juan José Pariente, Nerea Ugartetxea.

Referencias

Angulo, J.F. (2017). La interpretación como diálogo y la doble hermenéutica. En Redon, S. & Angulo, J.F. (2017). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 279-300). Miño y Dávila editores.

Aureli, P. V. (2005). After Diagrams. *Log*, 6, 5-9.

AA School of Architecture. (25 de octubre de 2005). *Pier Vittorio Aureli – After the Diagram*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Agu73jEwMhw&t=3633s>

Besa, E. (2019). #eindakoa# (lo que hemos hecho) Un MÉTODO pedagógico del MÉTODO de Proyectos de Diseño de Interior. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 33-63. <https://doi.org/10.7203/eari.10.13763>

More recent version published in English: Besa, E. (2022a). #eindakoa (what we have done): A Pedagogical Method of Interior Design Studio Method. *Journal of Design Studio*, 4 (2), 179-202. <https://doi.org/10.46474/jds.1207503>

La explicación del artículo se puede encontrar en el siguiente video: Besa, E. [IDarte_Euskadi] (7 de marzo de 2022). *IDaste 2022 - Eneko Besa* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=8_yNmN9qRQQ&t=3320s

Besa, E. (2021a). Arquitecto, obra y método: Kazuyo Sejima, Frank O. Gehry, Álvaro Siza, Rem Koolhaas, Peter Zumthor. *Diseño Editorial*.

El libro tiene su origen y mejora el texto de la siguiente tesis doctoral: Besa, E. (2015a). *Arquitecto, obra y método. Análisis comparado de diferentes estrategias metodológicas singulares de la creación arquitectónica contemporánea*. Tesis Doctoral, ETSAM UPM.

Index and conclusion published in English in: Besa, E. (2017). Architect, work and method. En IDA: Advanced Doctoral Research in Architecture (1º. 2017. Sevilla) (1157-1179). Universidad de Sevilla.

La presentación del libro se puede encontrar en este vídeo: Besa, E. [IDarte_Euskadi] (28 de noviembre de 2022). *ENEKO BESA OBRA ETA METODOA /// OBRA Y MÉTODO* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=32Jm74aD7m4&t=4402s>

Besa, E. (2021b). dynamics-aktion. Propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el Taller de Proyectos de diseño y más allá. *EARI, Educación Artística Revista de Investigación*, 12, 23-42. <https://doi.org/10.7203/eari.12.17633>

Fully published in English: Besa, E. (2022). DYNAMICS-AKTION- PEDAGOGICAL DYNAMICS PROPOSAL, USEFUL FOR DESIGN STUDIO TEACHING AND BEYOND. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 3(1), 349-377. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v3.i1.2022.118>

Algunas de las dinámicas del artículo se explican en el video de la presentación de 28 de noviembre de 2022 mencionada más arriba, a partir del minuto 45.

Besa, E. (2022). Dynamics-aktion II: Propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el taller de proyectos de diseño y más allá. *i+Diseño. Revista Científico-Académica Internacional De Innovación, Investigación Y Desarrollo En Diseño*, 17, 103-130. <https://doi.org/10.24310/Idisen0.2022.v17i.14549>

Bo Bardi, L. & Veikos, C. (ed) (2014). *The Theory of Architectural Practice*. (Veikos, C. trans.) Routledge. Original text published in Portuguese in 1957.

Bohigas, O. (1972). *Proceso y erótica del diseño*. La Gaya Ciencia.

Braham, W. (2000). After Typology: The Suffering of Diagrams. *Architectural Design, "Contemporary Processes in Architecture"* 70 (3), 9-11.

Brindley, T. & Doidge, C. & Willmott, R. (2000). Introducing alternative formats for the project review. In: Nicol, D. & Pilling, S. (Eds.). (2000). *Changing Architectural Education. Towards a New Professionalism* (91-97). Spon Press.

Brunon, J. (1971). "Group Dynamics and Visual Thinking". *Journal of Architectural Education*, 25 (3), 53-55. <https://doi.org/10.2307/1423837>

Cerdá, D. [@davidcerdag]. (2022,15 de febrero) Como profesor de grado que recibo a alumnos recién salidos del bachillerato: no hay perón para la devastación que hemos permitido en nuestra educación secundaria. [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/davidcerdag/status/1493485938126864384?lang=es>

Cropley, A. J., & Urban, K. K. (2000). Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent* (485-498), Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B978-008043796-5/50034-6>

Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. (J.M. Cabiedas Tejero, Trad.) Ediciones sígueme. (Obra original publicada en 2015)

Curry, T. M. (2017). Form Follows Feeling: The Acquisition of Design Expertise and the Function of Aesthesis in the Design Process. *A + BE | Architecture and the Built Environment*. <https://doi.org/10.7480/abe.2017.6.1802>

Curry, T. M. (2014). A theoretical basis for recommending the use of design methodologies as teaching strategies in the design studio. *Design Studies*, 35(6), 632-646. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2014.04.003>

Dutton, T.A. (1987). Design and Studio Pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/10464883.1987.10758461>

- Findeli, A. (1995). Design History and Design Studies: Methodological, Epistemological and Pedagogical Inquiry. *Design Issues*, 11 (1), 43-65.
<https://www.jstor.org/stable/1511615>
- Fuentealba-Quilodrán, J., Goycoolea-Prado, R. & Martín-Sevilla, J.J. (2018). *Apreniendo a proyectar mediante el análisis de las decisiones de proyecto*. JIDA'18. Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura Zaragoza, EINA-UNIZAR. <https://doi.org/10.5821/jida.2018.5471>
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutis and Education*. State University of New York Press.
- Gelernter, M. (1988). "Reconciling Lectures and Studios". *Journal of Architectural Education*, 41 (2), 46-50. <https://doi.org/10.1080/10464883.1988.10758475>
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. (M. Malo, Trad.) Capitán Swing Libros. (Obra original publicada en 1994)
- IDarte, Escuela de Arte y Superior de Diseño Pública de Euskadi (2 de febrero de 2022). *Taller de metodologías pedagógicas en IDarte*.
- IDarte, Escuela de Arte y Superior de Diseño Pública de Euskadi (5 de marzo de 2024). *Academic Exchange at Royal Thimphu College (RTC) University in Bhutan*.
- Jaspers, K. (2022). *La idea de la universidad* (Sánchez-Mingallón, S. & Marín García, S., Trad.). EUNSA. (Obra original publicada en 1946)
- Kahn, L.I. (1971). "The Room, the Street and Human Agreement" Text of AIA Gold Medal acceptance speech, Detroit, June 24, 1971. *AIA Journal* 56, (3), 33-34.
- Kwinter, S. (2008). A Discourse on Method. (For the Proper Conduct of Reason and the Search for Efficacy in Design). In: Geiser, R. (ed.) (2008). *Explorations in architecture. Teaching, Design, Research* (34-47). Birkhäuser.
- Kratzer, D. (1997). The Practical as Instrument for Technological Imagination. *Journal of Architectural Education*, 51(1), 32-36.
<https://doi.org/10.1080/10464883.1997.10734744>
- Latour, B. & Yaneva, A. (2008). "Give me a gun and I will make all buildings move" an ant's view of architecture. In: Geiser, R. (ed.) (2008). *Explorations in architecture. Teaching, Design, Research* (pp. 80-89). Birkhäuser.
- Luque, J. (ed) (1998). *Pensamiento urbano y construcción de la ciudad. Documentación para el curso electivo interfacultativo*. Departamentos de urbanismo, historia y filosofía. ETSAUN. Universidad de Navarra.
- Marcos, J.M. (2022). *La estructura fenomenológica de la afectividad en Husserl*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Martínez de Guereño, L. (2022). *Bauhäusler* en América. Presencias e influencias de una idea. En Prieto, E & Guerrero, S. (eds.) (2022). *Pedagogías Bauhaus* (85-127). Departamento de composición arquitectónica, ETSAM. Ediciones asimétricas.
- Martínez Santa-María, L. (2019). *Indeterminación ante la enseñanza de la arquitectura*. conarquitectura ediciones.
- Montaner, J.M. (2014). *Del diagrama a las experiencias, hacia una arquitectura de la acción*. Gustavo Gili.
- Nicol, D. & Pilling, S. (2000). Architectural education and the profession. Preparing for the future. In Nicol, D. & Pilling, S. (Eds.). (2000). *Changing Architectural Education. Towards a New Professionalism* (1-21). Spon Press.

- Norberg-Schulz, C. (2001). *Intenciones en arquitectura*. (J. Sainz Avia & F. González Fernández, Trad.). Gustavo Gili. (Obra original publicada en 1967)
- Oxman, R. (1986). Towards a New Pedagogy. *Journal of Architectural Education*, 39(4), 22-28. <https://doi.org/10.2307/1424792>
- Puebla Pons, J. y Martínez López, V. M. (2010). El diagrama como estrategia del proyecto arquitectónico contemporáneo. *EGA Expresión Gráfica Arquitectónica*, 15(16), 96–105. <https://doi.org/10.4995/ega.2010.1016>
- Rivera de Rosales, J. (1994). Cuestiones metodológicas en la investigación filosófica. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* 11, 9-52. <https://doi.org/10.5209/ASHF.5896>
- Schön, D.A. (1984). The architectural Studio as an Exemplar of Education for Reflection-in-Action. *Journal of Architectural Education*, 38(1), 2-9. <https://doi.org/10.1080/10464883.1984.10758345>
- Schön, D. (1988). Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. *Journal of Architectural Education*, 41(4), 4-10. <https://doi.org/10.2307/1425007>
- Torres, F. (2019). Dibujar para entender: la comprensión manual del espacio. En Calatrava, J. & Del Cid, A. (eds.). (2019). *Docencia e investigación en ARQUITECTURA. Diez reflexiones desde el área de composición* (217-234). eug, Editorial Universidad de Granada.
- Tsow, D. & Beamer, L. (1987). "Verbalization and Visualization: A Need in Architecture Education." *Journal of Architectural Education*, 40(2), 80-81. <https://doi.org/10.1080/10464883.1987.10758445>
- Wetzel, C. (2012). Integrating Structures and Design in the First-Year Studio. *Journal of Architectural Education*, 66 (1), 107-114. <https://doi.org/10.1080/10464883.2012.715980>
- Wilkin, M. (2000). Reviewing the review. An account of a research investigation of the 'crit'. In: Nicol, D. & Pilling, S. (Eds.). (2000). *Changing Architectural Education. Towards a New Professionalism (85-90)*. Spon Press.
- Yanik, J. & Hewett, B. (2000). An Argument for *Argument* in Architectural Education. *Journal of Architectural Education*, 54 (1), 60-63. <https://doi.org/10.1162/104648800564752>