



<https://dx.doi.org/10.7203/eari.12.17633>

**dynamics-aktion. Propuesta de dinámicas pedagógicas, útiles en el  
Taller de Proyectos de diseño y más allá**  
**dynamics-aktion. Pedagogical dynamics proposal, useful for Design  
Studio teaching and beyond**

Eneko BESA. *Escuela de Arte y Superior de Diseño del País Vasco (España).*  
*enekobesa@idarte.eus*

**Resumen:** Este artículo es continuación y complemento del artículo previo: *#eindakoa# (lo que hemos hecho) Un MÉTODO pedagógico del MÉTODO de Proyectos de Diseño de Interior.*<sup>1</sup>

Dicho artículo desarrollaba un método pedagógico a lo largo de un curso completo de Taller de Proyectos de las Enseñanzas de Grado de Diseño de Interior.

Este artículo prolonga el artículo anterior y desarrolla su planteamiento pedagógico a través de una serie de dinámicas y estrategias pedagógicas, definidas a una escala más precisa y minuciosa.

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 tratando de transmitir el contenido del Taller de Proyectos de un modo vivencial.

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 de arquitectura (Design Studio).

**Palabras clave:** dinámica, pedagogía, diseño, taller de proyectos, evaluación.

**Abstract:** This paper is a continuation and a complement to the previous paper: *#eindakoa# (what we’ve done) A pedagogical method of Interior Design Projects’ method.*

That paper developed a pedagogical method throughout a full course at a project Design Studio for a Degree in Interior Design.

This paper extends that previous paper and develops its pedagogical approach through a series of pedagogical dynamics and strategies, defined on a more precise and detailed scale.

1 <https://ojs.uv.es/index.php/eari/article/view/13763>

The dynamics are artistically designed, almost like actions, to create ‘learning events’ and teach the content of Design Studio through experience.

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 architectural project Design Studio.

**Keywords:** dynamic, pedagogy, design studio teaching, evaluation.

## Introducción

El artículo no necesita una introducción que vaya más allá de la presentación directa de las dinámicas. Éstas se ofrecen tal cual, comenzando por algunas imágenes descriptivas y las instrucciones de su desarrollo.

Esta mera narración muestra por sí misma el valor de unas dinámicas pedagógicas del diseño que, ya en su misma concepción, son ‘acciones diseñadas’ o ‘diseño en acción’, y constituyen lo que podríamos denominar ‘*performances* educativas’ dentro del aula.

La descripción de cada dinámica se completa mediante la definición de los objetivos, también mediante la investigación y discusión científica, explicitando así el contenido y los valores intrínsecos, describiendo el profundo alcance que dichas dinámicas pueden llegar a tener a pesar de su sencillez o su aparente ingenuidad.

Sin más dilación, aquí se da paso directamente a las dinámicas:



Tabla 1

*Reconstruyendo la rúbrica / errubrika berreraikitzen*

contextualización	
Esta dinámica se realiza justo al acometer el primer ejercicio, una vez se ha explicado el enunciado del mismo.	
procedimiento	
p1	Se toma la rúbrica de corrección de un ejercicio tipo.
p2	Se borran las líneas divisorias y se imprime.
p3	Se recorta con la guillotina, teniendo en cuenta el contenido y la dificultad que supone realizar piezas más pequeñas, separar determinados contenidos, etc.
p4	Se distribuye el alumnado por grupos de 4 ó 5 y se les entrega la rúbrica despiezada.
p5	Los alumnos y alumnas reconstruyen la rúbrica y toman foto de su propuesta de reconstrucción.
p6	Realizan una autocorrección a partir de la respuesta que puede hallar en el blog de la asignatura.
p7	Comentamos entre todos las diferentes soluciones y variables que han aparecido.
p8	A partir de los comentarios del alumnado, discutimos cuales pueden ser admisibles, y a partir de ahí se determina una nueva rúbrica de corrección aceptada por todos y todas.
objetivos actividad	
ob1	Leer (algo muy caro de ver hoy en día).
ob2	Integrar personalmente y activamente los contenidos y, sobre todo, la estructura de la rúbrica.
ob3	Interpretar y evaluar la propia solución.
ob4	Argumentar y formular propuestas alternativas a la rúbrica presentada por el docente.
ob5	Participar activamente en los criterios con los que se me va a evaluar.
Discusión	

Como señala el ob4 y el ob5, desde el inicio de curso, el planteamiento recrea un taller de proyectos participativo y democrático (hooks, 2021, p. 30), hasta el punto que una discusión conjunta puede reconfigurar la rúbrica del docente. Se integran así los planteamientos deconstructivos y críticos del ‘currículo oculto’ (hidden curriculum) que se observan en el trabajo de Thomas A. Dutton (Dutton, 1987).

Si bien, de la misma forma que es posible encontrarnos con intenciones ocultas en el planteamiento del currículo, el alumnado trae también consigo su mochila inconsciente. Y así, sin entrar en discusiones, pero haciéndonos de alguna manera eco de la teoría de la horda primitiva señalada por Freud (1913-14, pp.143-148), es común que el alumnado, ya desde el primer instante en que se le presenta algo, intente tantear los límites y las debilidades que harían ‘caer’ a la autoridad que tiene enfrente.

Cualquiera que se dedique a la educación tiene experiencia de esto, más si lo que se presenta es una rúbrica de evaluación, pero, sobre todo, si se trata del primer día, o primeros días de clase, momento clave en el que todas las partes se están midiendo sus fuerzas. Precisamente y desde este planteamiento psicoanalítico, si algo agradece el alumnado es tener enfrente a una autoridad que no se ha plegado a sus intentos inconscientes de derrocarla.

La gran cuestión es entonces poder mantener un diálogo capaz de integrar y acoger el movimiento consciente, así como las motivaciones inconscientes. El poder así ya no se entiende tanto como una estructura jerárquica a mantener o derrocar, cuanto como la proyección mutua de todos los estados inconscientes o los currículos ocultos. El trabajo del profesor o profesora consistiría en ahondar en las motivaciones últimas propias y las del alumnado, para conseguir la máxima integración de todas las personas y situaciones.

En ese sentido, el taller de proyectos lo entendemos así a través de la acogida de la mutua transferencia y contratransferencia que se da entre el docente y el alumnado, conceptos próximos al campo psicoanalítico que encontramos también en el estudio de Ochsner (2000), el cual aproxima el taller de proyectos (*'design studio'*) a la relación terapeuta-paciente.

En este caso, esta profunda interacción comienza ya desde el primer día de clase, a través de una dinámica en la que el docente se atreve a ofrecer despiezada la propia rúbrica, abierta a una reconstrucción. Se evitan así también las situaciones tediosas de leer un documento técnico, cuasi-institucional como es la rúbrica, optando por el juego y la curiosidad, siguiendo los planteamientos ofrecidos en el libro *La sonrisa del conocimiento* de Fernández Bravo (2019).



## I

El significado connotativo de las imágenes elegidas es expresivo. Sin embargo, las imágenes no sólo se seleccionan en cuanto a su significado connotativo, también se utilizan aprovechando otras características.

- Las fotos se limitan y se recortan propiciando una relación con el fondo.
- Las imágenes toman parte en la forma de la composición, expresando un concepto relativo a la simetría y la antimetría.

## T

El collage muestra fuerza expresiva. Se llega a atisbar el significado de las fotos utilizadas, pero no se puede saber del todo por qué se han elegido dichas imágenes. Las fotos se relacionan con el significado del collage y con su fuerza, pero su forma no interviene en la composición del collage. Las fotos se han escogido en cuanto a su significado connotativo y a su fuerza expresiva, no se ha tenido tan en cuenta su forma y su posibilidad sugerente espacial.



Tabla 2

*Collageando el Collage / Collagea collageatzen*

contextualización	
En el momento de acometer esta dinámica el alumnado acaba de realizar el collage que es parte del ejercicio ‘Aula Studio’ definido en el artículo previo (‘#eindakoa#’, Besa, 2019, pp. 35-37).	
procedimiento	
p1	Se toma un trabajo ya realizado, collage.
p2	Se escanean los trabajos de los alumnos y alumnas.
p3	Se realiza una presentación en la que se sitúan los trabajos de dos en dos.
p4	Se establecen comentarios a cada trabajo. Comentarios basados en una subjetividad interpretativa y creativa, nunca una subjetividad relativista.
p5	En la presentación no se define a qué trabajo corresponde cada comentario. Los alumnos y alumnas lo tienen que descubrir.
p6	Cada comentario se designa con una letra (A, B, Z, T, etc.), el alumnado tiene que determinar a qué collage corresponde cada letra, y lo escribe en un post-it.
p7	Los Post-it se van colocando en la pizarra o en un panel en orden.
p8	Una vez terminado el ejercicio, le damos la vuelta a los post-it y descubrimos que cada grupo ha creado el título: “ZORIONAK GUZTIOI!”, que quiere decir, “FELICIDADES A TODOS!”
p9	Los criterios de evaluación con los que se han realizado los comentarios y la presentación de la dinámica se suben al blog formando parte del enunciado para la realización del próximo collage.
objetivos actividad	
ob1	Introducirse en el trabajo subjetivo, creativo, interpretativo; distinguiéndose de las claves objetivistas más inmediatas e imperantes.
ob2	Diferenciar la subjetividad creativa de la subjetividad relativista.
ob3	Apropiarse del modo de pensar propio de la asignatura (como prácticamente todos los grupos aciertan en el resultado, el alumnado comprende que los criterios y contenidos de la asignatura no son tan ambiguos como en un primer momento le pudo parecer).
ob4	Integrar y asumir la crítica de forma abierta y enriquecida.
ob5	Distanciarse y liberarse del filtro emotivo-afectivo, la dinámica proporciona una distancia con respecto al propio ejercicio que permite escuchar e integrar los diferentes comentarios.
ob6	Asimilar transversalmente conceptos y cuestiones que no se comprenden tan fácil de forma unívoca o directa.
ob7	Asumir de forma experiencial los criterios de evaluación del ejercicio.
discusión	

Esta dinámica se diseña a través una experiencia capaz de transmitir contenidos que son difícilmente asimilables de una manera explícita o exclusivamente racional (Ledewith, 1985, p.2).

Para ello, la dinámica transforma uno de los procesos tradicionales del taller de proyectos: la crítica profesor/a-alumno/a, o, como la denomina Schön (Schön, 1984, p.6), la ‘reflexión-en-acción recíproca’ profesor/a-alumno/a. Llegando en este caso a extender dicho proceso, incluso implicando al resto de la clase en él.

Así, esta actividad pretende ofrecer una alternativa a los problemas de la relación profesor-alumno típica del taller de proyectos, algunos de ellos recopilados en las publicaciones de Frederickson (1990), de Anthony (1987) y de Ciravoğlu (2014):

“The studio becomes the main medium of architectural design education, and the conversation (mainly attributed as critique) between student and the tutor becomes the means of this education. Here the student is expected to learn by doing. However the conversation, which may be in one of the following forms as one-on-one, desk or jury critique, is a very fragile one. According to Goldschmidt et al. (2010) many students often misinterpret a critique of their work as waged against them in person, which may result in anger, hurt feelings, or resistance. On the other hand many students, especially in the early stages of their studies, are quite dependent on their teachers, and feel insecure until they receive from the teacher both approval and explicit guidance for the advancement of their projects. Even though the forms of critique are very determining, there is too limited knowledge on the pedagogy of these critics. Schön (1985) identified that learning in design studio begins with ill-defined problems (...)” (p.8)

Introduciéndose en el juego, el alumno y la alumna integran y asumen la crítica a su trabajo, así como la crítica al trabajo de sus compañeros. El estudiante ya no se encuentra directamente cara a cara con la crítica del docente. De esta forma las posibles resistencias se diluyen. Ni siquiera la respuesta y la corrección del ejercicio es inmediata, sino que hay que esperar hasta el final, y así se propicia el tiempo necesario para integrar y asumir los comentarios y la crítica.

Por otra parte, el alumnado recibe las palabras del docente indirectamente, a través de la elección que han hecho sus compañeros y compañeras, a partir de una presentación en la que su trabajo se presenta conjuntamente con otro trabajo, y así, el contenido es aprobado y asumido por todos.

El resultado final, “ZORIONAK GUZTIOI!” (‘¡felicidades a todos!’), pues todos aciertan), nos muestra que los contenidos de la crítica no son tan parciales ni sesgados. Viniendo de la subjetividad del docente y, por consiguiente, siendo inevitablemente singulares, se trata de unos comentarios que el grupo entero es capaz de asumir, interpretar e integrar.

Por otra parte, el alumno y alumna no quedan dependientes ni sometidos a los comentarios y la corrección del docente, sino que son instados a interpretar, elaborar y convertirse en sujetos activos creadores del contenido conceptual que les permite autoevaluar sus propios proyectos.

Tabla 3

*Evaluación de la evaluación / Ebaluazioaren ebaluazioa*

Marca solo una respuesta en cada caso:

- Si voy a la evaluación extraordinaria, la realización de un examen se me vuelve obligatoria, haya sido cual haya sido mi desarrollo del curso.
- La evaluación extraordinaria de junio es como ‘en plan’ las rebajas de julio, pero adelantadas: ¡puedes aprobar por menos!

-----

- Entiendo que los criterios de evaluación son justos, pues intentan definir y ajustar una asignatura no tan fácilmente objetivable como es Proyectos.
- No me gustan los criterios de evaluación, pues tengo costumbre de aprobar las cosas en junio haciendo mucho menos que mis compañeros.

-----

- Entiendo que tengo 14 días de margen en caso de que haya ocurrido un accidente y necesite entregar tarde. Entiendo que, si entrego todos los trabajos tarde, el accidente soy yo.
- Siempre entrego 2 minutos tarde, justo cuando ha acabado el plazo, tanteando el límite del profesor y riéndome de los compañeros y compañeras que han entregado a tiempo.

-----

- Entiendo que este test ha consistido en una simple dinámica que ha sustituido a la típica ‘txapa’ clásica que explica los criterios de evaluación a principio de curso.
- No me gustan ni las dinámicas modernas ni las ‘txapas’ clásicas.

contextualización

Esta dinámica se realiza unos días más tarde de haber explicado los criterios de evaluación de la asignatura.

procedimiento

p1 Se prepara un formulario en Google forms relativo a los criterios de evaluación de la asignatura.

p2 Se envía al alumnado para que lo complete, pudiendo consultar los criterios de evaluación de la asignatura en el blog.

- p3 El formulario se diseña con dos respuestas a elegir por pregunta. Una pregunta correcta y la otra pregunta rocambolesca, reflejando actitudes y situaciones que, lamentablemente a veces muestran, pero que nunca van a asumir como propias.
- p4 Con la broma y el juego, el alumnado queda atrapado, no tiene más opciones que:
- Responder la respuesta correcta, comprometiéndose por escrito y reconociendo que ha leído y comprendido los criterios de evaluación. También, asumir así que entiende que otras actitudes no son procedentes.
  - No responder el formulario, con lo que después no puede reivindicar que no han quedado claro los criterios de evaluación.
  - Sólo las personas sin problemas para aprobar se atreven a otras alternativas, y así, una alumna llegó a preguntar: “¿Puedo contestar performativamente?”.

#### objetivos actividad

- ob1 Explicar de forma dinámica buscando alternativas a la clase tradicional.
- ob2 Integrar las plataformas digitales y otros medios de comunicación subvirtiendo su aplicación inmediata (no se trata simplemente de trasladar la clase tradicional al espacio online, se trata de ‘sacar punta’ a sus posibilidades).
- ob3 Mediante la broma y la caricatura, reflejar y hacer aflorar actitudes que a primera instancia no se quieren reconocer, pero que en el fondo operan.
- ob4 Asumir la responsabilidad de las decisiones propias. Integrar la postura propia, reduciendo la tendencia proyectiva exculpatoria hacia afuera y hacia los demás.

#### discusión

Con esta dinámica, de nuevo volvemos a las cuestiones señaladas acerca del ‘currículo oculto’ (hidden curriculum, Dutton, 1987, p.16). Pues, tal y como se ha señalado en la primera dinámica, la educación en gran parte consiste en el trabajo, más o menos directo o indirecto, de lo que está aconteciendo en estratos ocultos o, dicho más técnicamente, inconscientes.

Con este test que aquí se propone, tratamos de generar una dinámica en la que se desvelan dichos inconscientes de forma indirecta, oblicua, a través del juego y la broma.

Por una parte, lo primero que se desvela y se explica a sí mismo es el planteamiento de la asignatura, el cual ‘intenta definir y ajustar una asignatura no tan fácilmente objetivable como es proyectos’; dando margen para errores, accidentes, repeticiones, y recuperaciones, a la vez que deja en manos del alumnado la responsabilidad de asumir y ajustarse a las decisiones tomadas.

De la misma forma que lo hace con el currículo, el test ‘destapa’ también actitudes más o menos inconscientes del alumnado. Doy fe de que algunas de las preguntas más disparatadas del test no son sino caricaturas, tan solo un poco exageradas, de actitudes a las que me he tenido que enfrentar durante todos estos años dedicado a la educación.



Tabla 4

*Evaluando un proyecto (sei zentzu) / sei zentzu proiektuaren ebaluazioa*

contextualización

En el momento de acometer esta dinámica el alumnado se encuentra realizando el ejercicio ‘*Sei Zentzu*’ definido en el artículo previo (‘#eindakoa#’, Besa, 2019, pp. 47-48). En dicho ejercicio, el alumnado debe superar la dificultad de diseñar una acción, pura acción y no decoración ni diseño físico, en un lugar que además es genérico. Esta dinámica constituye un estadio evaluativo una vez realizados los primeros intentos de resolver el ejercicio.

procedimiento

- p1 El docente clasifica los trabajos realizados. En cada grupo se recogen todos los errores tipo. En cada grupo hay al menos un trabajo que representa alguno de los errores tipo.
- p2 Antes de que llegue el alumnado a clase, se disponen los grupos de trabajos sobre las mesas.
- p3 Los alumnos y alumnas llegan a clase y se colocan en un grupo en el que no esté su trabajo. Se distribuyen así los grupos de manera aleatoria y variada.

- p4 En grupo evalúan cada uno de los trabajos a partir de los criterios de evaluación del ejercicio, y sitúan un Post-it con un comentario redactado entre todos y todas.
- p5 Una vez han situado sus comentarios, sitúan también los comentarios que había hecho el docente que estaban ocultos bajo las mesas. Comparan sus comentarios con los del docente.
- p6 Los alumnos y alumnas rotan de grupo, y así van viendo los comentarios que otros compañeros y compañeras, así como el docente, han hecho a su trabajo y al resto de trabajos.
- p7 Una vez asimilados los objetivos y los errores tipo mediante esta dinámica, al día siguiente damos otra oportunidad y repetimos de nuevo el proyecto.

#### objetivos actividad

- ob1 Evaluar y coevaluar el propio trabajo a través del trabajo de otros.
- ob2 Distanciarse y romper el apego al propio ejercicio para llegar a reconocer cuestiones que de una manera directa o explícita no se reconocerían.
- ob3 Adentrarnos en una relación crítica de forma abierta y plural, evitando comparativas propias de una proximidad rival.
- ob4 Discernir, llegar a esclarecer los subterfugios y las escapatorias a las que nos agarramos para eludir el trance creativo al que nos lleva un ejercicio totalmente novedoso para nosotras.
- ob5 Reconocer el sentido y la objetividad de un ejercicio y unos parámetros de evaluación que inicialmente nos parecían totalmente etéreos y relativos.
- ob6 Asimilar transversalmente conceptos y cuestiones que no se comprenden tan fácil de forma unívoca o directa.
- ob7 Asumir de forma experiencial los criterios de evaluación del ejercicio.

#### discusión

La discusión que aquí cabría es análoga a la recogida en la dinámica ‘*Collageando el collage*’.

Sin embargo, esta dinámica da un paso más allá: el alumnado no sólo recopila el contenido evaluativo que ha definido el docente, sino que, en este caso, es él mismo el que desarrolla el contenido crítico que posteriormente compara con los comentarios del resto de alumnos, alumnas y docente.

Se ofrece así una alternativa que ahonda en la autonomía propuesta por la línea ‘independent decision making’ señalada en el trabajo de Bose, Pennypacker & Yahner (2006). Sin embargo, la dinámica aquí propuesta intensifica determinadas variables como son el juego y la interacción:

- En un primer lugar, la crítica se realiza en grupo, todavía sin conocer la opinión del docente, pero con los criterios establecidos en la rúbrica (primer hito crítico).
- Después es necesario situar acertadamente sobre cada trabajo los comentarios del docente (segundo hito crítico, que me ayuda a contrastar el primer paso y me prepara para el siguiente).

- Todo esto se realiza sobre los trabajos de otros compañeros y compañeras, antes de ver los comentarios que ellos han realizado sobre mi trabajo (tercer hito crítico).

Como se ha señalado en la dinámica ‘*Collageando el collage*’, este recorrido permite una distancia con el propio trabajo, proporcionando tiempo y proceso para acceder a unos comentarios críticos sobre mi trabajo que directamente y en una primera instancia no habría asumido.

Pero además, los hitos a los que se ha aludido tratan de elevar y dar sentido a los meros comentarios entre alumnos y alumnas que pueden perder el sentido crítico por estar entre ‘iguales’. Una ‘group peer critique’ (Ibid. p.35) no garantiza el juicio cualitativo sólo por el hecho de juntarse en grupo. Los grupos también se desvían, o bien hacia meros comentarios condescendientes que no aportan un contenido significativo creativo, o bien hacia lo contrario, hacia críticas destructivas que se han generado por pura rivalidad.

En este caso, la intervención del docente y la misma dinámica tratan de rescatar a la ‘group peer critique’ de dichas desviaciones. El docente, mediante sus comentarios y el diseño de la dinámica, marca una dirección irrenunciable. Sin embargo, a la vez que mantiene toda la autoría y autoridad, la dinámica distancia al docente y rebaja su posible autoritarismo, de hecho, sus comentarios quedan expuestos y contrastados con los del alumnado, generándose también en la interacción un hito crítico para él mismo (hooks, 2021, p. 43).

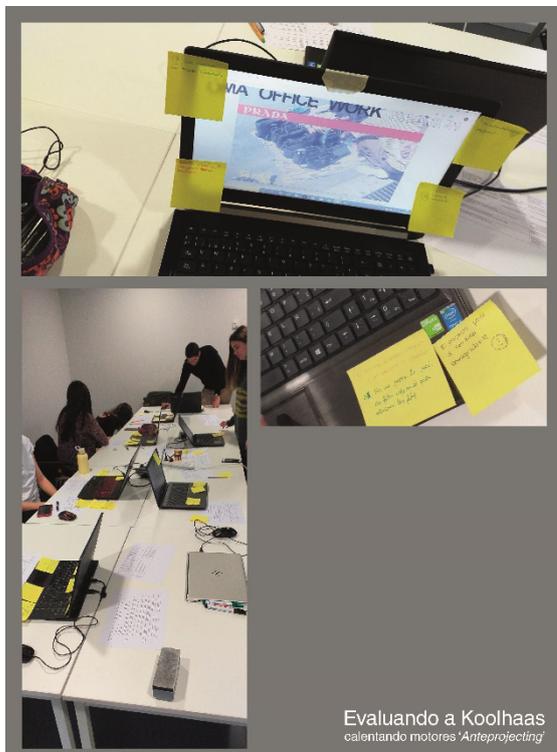


Tabla 5

*Evaluando a Koolhaas, calentando motores anteprojecting*

contextualización	
<p>Esta dinámica se realiza antes de acometer el ejercicio ‘Anteprojecting’ definido en el artículo previo (‘#eindakoa#’, Besa, 2019, pp. 48-49). En dicho ejercicio, el alumnado va a realizar varios anteproyectos en diferentes locales comerciales, haciendo rotar por ellos un único programa: el programa de una boutique de lujo.</p>	
p1	Agrupamos las mesas y los ordenadores generando un recorrido perimetral.
p2	En cada uno de los ordenadores, en su explorador de internet, buscamos un proyecto de Koolhaas para la firma PRADA. Proyectos que se han dado como ejemplos inspiradores para el ejercicio <i>anteprojecting</i> que vamos a realizar a continuación.
p3	Delante de cada ordenador colocamos la rúbrica de corrección con la que se va a corregir el ejercicio anteprojecting.
p4	Cada grupo utiliza un color para marcar anotaciones en la rúbrica, y corrige mediante dicha rúbrica el proyecto de Koolhaas.
p5	Le ponemos al proyecto un Post-it con nuestro comentario y ¡LE PONEMOS NOTA A KOOLHAAS!
p6	Vamos rotando, poniendo nota a todos los proyectos y leyendo los comentarios del resto.
objetivos actividad	
ob1	Leer (algo muy caro de ver hoy en día). Leer la rúbrica y la información de internet.
ob2	Interpretar la información de internet de forma crítica, arropándonos unos a otros en una lectura común y un discernimiento compartido.
ob3	Asimilar los contenidos y los objetivos del ejercicio mediante un juego, evitando clases teóricas infructíferas.
ob4	Evaluar a uno de los grandes mediante nuestra rúbrica, asimilar así transversalmente los contenidos de la rúbrica. A la vez, mediante la broma, ‘bajamos’ a uno de los grandes de su pedestal.
ob5	Romper nuestros esquemas y estereotipos a partir de la radicalidad de los ejemplos de Koolhaas.
ob6	Asimilar los ejemplos de forma activa y participativa, convirtiendo la investigación en experiencia.
discusión	

Tal y como señala el modelo de *studio* (taller) interaccional (Salama, 2015, pp.140-142) y el modelo *concept-test* (Ledewith, 1985, p.3), el abordaje de un proyecto no se realiza tanto en un proceso de análisis/síntesis, cuanto en un modo conjetura/análisis, en el que el proyectista opta por un esquema conceptual que es testado por un análisis y transformado por analogías en nuevas ideas.

Es por ello que los esquemas conceptuales de partida y las ideas previas que construyen nuestras preconcepciones y conjeturas, la información en definitiva, es sustancial en el abordaje de un proyecto (Salama, 2015, p. 140 y Ledewitz, 1985, p.4)

Por ello, en la dinámica que aquí se propone, antes de la realización del proyecto se enriquece la visión del alumnado, ofreciendo una información a la vez que se proporciona una herramienta para su asimilación (la rúbrica) (Salama, 2015, p. 142).

La información así, no se ofrece como conjunto de datos no significativos para el proyectista, sino que se asimila a través del criterio conceptual incluido en la rúbrica. Los ejemplos no se ofrecen como un catálogo de resultados o soluciones tipo, no son meros prototipos más o menos estereotipados; no se entrega un contenido no cualificado, más bien es el código de la rúbrica el que permite asimilar la información de forma proyectiva. Se ofrece así una alternativa singular y creativa a los planteamientos de ‘conocimiento y diseño’ de Hillier, Musgrove y O’Sullivan (1972, p. 29-3-11).

De esta forma, la investigación es dirigida y orientada hacia objetivos conceptuales determinados. No se descartan otras orientaciones más abiertas a las propuestas del alumnado, orientaciones que promueven los intereses personales de los alumnos y alumnas, guiando así la investigación hacia la iniciativa libre y autónoma (tal como señala el trabajo de Fernando, 2018). Sin embargo, dichas dinámicas se consideran más apropiadas para los cursos superiores, una vez el alumnado haya adquirido y asimilado los conceptos disciplinarios ineludibles.

También es necesario señalar que el referente de Koolhaas no se toma de modo imitativo, cuanto que se indaga en sus aportaciones conceptuales. Nos alejamos así del modelo analógico (Salama, 2015, p. 123-125, Simmons, 1978, p.15). De este modo, lo mismo que en el ejercicio Aula-Studio propuesto en el artículo anterior (Besa, 2019, pp.35-37), los referentes no son tanto a copiar o a imitar, cuanto a entender/interpretar conceptualmente.

Además, corrigiendo a Koolhaas, nos estamos atreviendo a poner en cuestión a uno de los grandes. Discutimos con él a través de sus realizaciones, de forma rotativa y en grupo. Derrocamos así las posiciones absolutistas e individualistas que han alcanzado ciertas figuras (Besa, 2015, p.239; 2021, p. 318). A través de una discusión en interacción, rompemos el individualismo, la excesiva notoriedad del ‘arquitecto estrella’ (modo en que se ha traducido la acepción ‘the solo artist’ de: Kelbaugh, 2004, p.1).

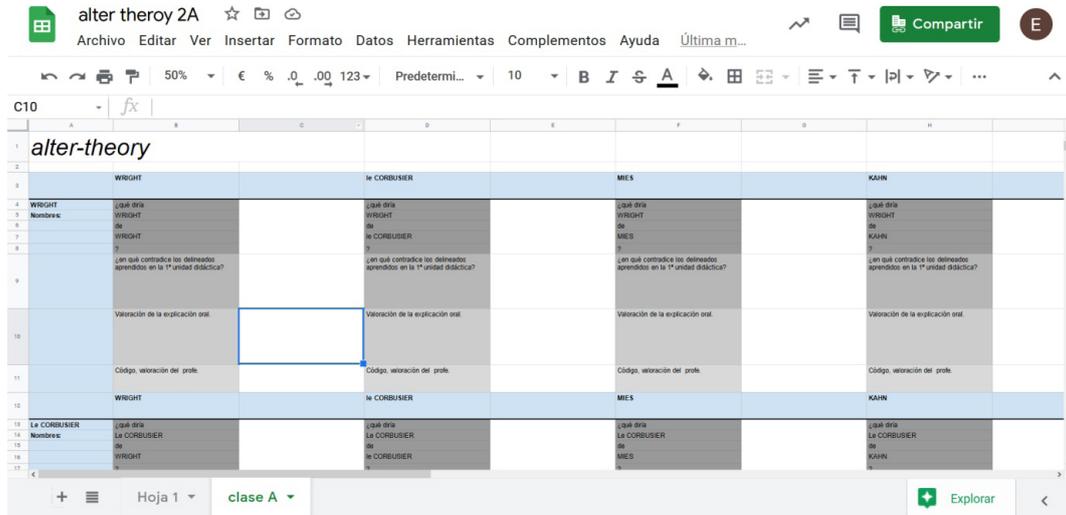


Tabla 6

*Alter-theory*

contextualización

Este ejercicio se ha desarrollado en octubre de 2020, una vez se había enviado el borrador de este artículo a la revista. Se ha decidido incluirlo debido a que introduce una novedad y una alternativa a la enseñanza online, y también, porque complementa a los anteriores ejercicios online.

Esta dinámica se realiza durante el ejercicio ‘*Krisi Dwelling*’ definido en el artículo previo (‘#eindakoa#’, Besa, 2019, pp. 37-38). En dicho ejercicio, el alumnado debe analizar gráficamente viviendas míticas de la modernidad, mediante dibujos conceptuales sin que a la vez pueda expresar nada de forma escrita.

procedimiento

- p1 Hasta este momento, el profesor explicaba el libro ‘Comentario sobre dibujos de 20 arquitectos actuales’ (Cortés y Moneo, 1976). Esta teoría acompañaba una de las unidades didácticas del curso siguiendo el modelo de clase tradicional.
- p2 Dada la situación por coronavirus, en vez de trasladar directamente el modelo de clase magistral tradicional al sistema online, se opta por otra **alternativa**: alter-theory.
- p3 Se hacen grupos en clase, a cada grupo se le asigna uno de los arquitectos que ha explicado siempre el profesor: Le Corbusier, Wright, Mies, Kahn, etc.
- p4 Se les entrega el material que hasta ahora utilizaba el profesor. Tanto el soporte teórico como la presentación de diapositivas.
- p5 Cada grupo realiza un video, máximo 6 minutos, explicando uno de los arquitectos (excepcionalmente pueden extenderlo a 10 minutos si el video no redundaba en explicaciones).

- p6 Se suben todos los videos a una carpeta compartida y el alumnado ve todos los videos.
- p7 Una vez se han visto todos los videos, el alumnado rellena la tabla Excel compartida y editable llamada 'alter-theory'. En dicha tabla Excel nos encontramos con las siguientes preguntas:
- p8 Una primera pregunta, a responder en la tabla (ver imagen):  
“¿qué opinaría Le Corbusier de Wright?”  
“¿qué opinaría Wright de Le Corbusier?”
- Es decir, cada grupo personaliza al arquitecto que le ha tocado explicar y le hace opinar acerca de la arquitectura y los dibujos del arquitecto que ha explicado el resto de grupos.
- p9 Una segunda pregunta:  
“¿En qué contradice cada arquitecto lo aprendido en la anterior unidad didáctica?”
- Nota: En la anterior unidad didáctica se ha enseñado un modo de delinear muy preciso y muy disciplinario. En esta unidad didáctica 'desaprendemos lo aprendido' y descubrimos que el dibujo y la expresión gráfica son herramientas que cada arquitecto ha recreado según su intención comunicativa y sus intereses (ver: Besa, 2019, págs. 37-38).
- p10 En la misma tabla de Excel online, cada grupo realiza una valoración de la exposición oral del resto de grupos.
- Para ello se ha aportado al alumnado una lista de criterios de valoración de las exposiciones orales.
- P11 El docente realiza sus propias valoraciones, pero las sitúa desordenadas, el alumnado tiene que descubrir a qué grupo corresponde cada comentario del docente.

#### objetivos actividad

- ob1 Trasladar la teoría al espacio online de forma creativa. Hacer surgir otra teoría alternativa, alter-theory.
- ob2 Recrear la teoría de forma personalizada, activa e implicada.
- ob3 Hacer revivir la teoría, llevando al alumnado incluso a personificar los 'grandes' gigantes que en ella se explican.
- ob4 Relacionar y vincular los personajes que hasta ahora se nos han mostrado como héroes autónomos en representaciones que han desvirtuado sus figuras humanas. Por eso es una teoría de 'lo otro', de 'lo altero', una teoría de la alteridad, alter-theory.
- ob5 Integrar los criterios de evaluación de forma experiencial, viendo errores similares a los míos en 'los otros' (alter-theory), permitiendo que 'los otros' me hagan ver los míos.
- ob6 Participar en una evaluación cruzada en la que hasta las mismas valoraciones del docente quedan expuestas a la crítica.

#### discusión

De los dos grupos en los que imparto clase:

Grupo B: fracaso total.

Grupo A: relativamente bien resuelto, si bien, no se descartan algunos problemas de la clase B. (La clase B contaba con el hándicap de que eran menos, por lo tanto había más trabajo. Además, en su caso, requerían traducir todo el material al euskera).

Con la puesta en práctica de esta dinámica, en el caso de que el alumnado alcance a expresar mínimamente los conceptos relativos al dibujo de ‘los grandes’ arquitectos, podemos constatar cómo surgen innumerables interacciones y fructíferas interpretaciones a partir de las preguntas realizadas en la tabla. Por un lado, el alumnado personaliza a los arquitectos para deducir y recrear la opinión que éstos mutuamente se ofrecerían acerca de sus dibujos. Por otro lado, resulta tremendamente interesante la percepción que el alumnado plasma con respecto a los dibujos de ‘los grandes’ en relación a lo aprendido previamente en unidad didáctica anterior.

En realidad, la dinámica ha funcionado en ambos grupos. En el fracaso más crudo, también ha funcionado. De hecho, el profesor al ver los videos, enseguida previó el fracaso, aun así siguió adelante dejando que el alumnado se estrellara al tener que completar la tabla online.

¿Qué interés puede tener este fracaso?

- Sufrir en mis propias carnes lo mal que llego a comunicarme, teniendo que rellenar una tabla a partir de la información mal comunicada por otros compañeros/as. Sufrir en mis propias carnes al otro para enterarme de quién soy yo. Alter-theory.

Hacer dinámicas cruzadas en las que simplemente evaluó a los compañeros no es suficiente, suelen derivar en juicios genéricos blandengues porque todos eludimos el conflicto de alguna u otra forma. En este caso, todos estamos en jaque porque si el compañero no ha hecho su trabajo correctamente yo no puedo continuar con el mío.

- Pérdida de la información.

Hubo un alumnado que no atendió las indicaciones del profesor y no realizaron el trabajo persiguiendo los objetivos marcados.

Algunos alumnos y alumnas realizaron el video a partir de otro material diferente al prescrito en el ejercicio. El cual ni siquiera se refería a los dibujos de los arquitectos, ni respondía a las preguntas que había que rellenar en la tabla.

A pesar de que las instrucciones se proporcionaban en un breve video que el alumnado podía ver una y otra vez, y a pesar de que todo el material se ofrecía ordenado en una carpeta, perdemos las indicaciones básicas del profesor.

Pero además, cuando nos toca transmitir a nosotros mismos, también se pierde la información, tal cual deja patente el fracaso del ejercicio.

Es decir, el fracaso nos lleva a valorar más las explicaciones de quien nos puede introducir en comprensiones a las que por nosotros mismos no accedemos. El

fracaso nos lleva a valorar lo que hasta ahora teníamos como algo normal y común.

Así, seguramente esta dinámica no llega a las profundidades de alguien como Lévinas, que (en su trabajo *Totalidad e infinito*, 1961) busca abrir la mismidad a la alteridad radical, sin embargo, se trata de una dinámica que nos ha hecho romper y ser conscientes de cómo venimos muy acostumbrados a lo ‘mismo’ sin darle el valor que le corresponde.

Pero justamente, si este juego pone en tela de juicio lo poco que llegamos a aprovechar de una clase teórica tradicional, su fracaso también delata la pérdida de información y rigor que acontece en muchas dinámicas alternativas. Dicho fracaso ha llevado al alumnado a solicitar una repetición del ejercicio para recabar la información que se había perdido. Algo inaudito y a valorar profundamente.

Es decir, el fracaso de esta dinámica, nos hace conscientes del vacío al que estamos abocados sin no asumimos una autonomía y una responsabilidad básica.

- Constatamos la dificultad que entrañan algunos textos como estos. No accedemos a la profundidad básica, ni tenemos la cultura básica ni los conocimientos básicos para entenderlos.

Estamos ante un círculo vicioso, pues para poder entender este tipo de textos hace falta leerlos más, pero para poder leerlos con cierto interés hace falta comprenderlos.

Es decir, el fracaso nos lleva a valorar más las explicaciones de quien nos puede introducir en comprensiones a las que por nosotros mismos no accedemos. El fracaso nos lleva a valorar lo que hasta ahora teníamos como algo normal y común.

Así, seguramente esta dinámica no llega a las profundidades de alguien como Lévinas, que (en su trabajo *Totalidad e infinito*, 1961) busca abrir la mismidad a la alteridad radical, sin embargo, se trata de una dinámica que nos ha hecho romper y ser conscientes de cómo venimos muy acostumbrados a lo ‘mismo’ sin darle el valor que le corresponde.

Pero justamente, si este juego pone en tela de juicio lo poco que llegamos a aprovechar de una clase teórica tradicional, su fracaso también delata la pérdida de información y rigor que acontece en muchas dinámicas alternativas. Dicho fracaso ha llevado al alumnado a solicitar una repetición del ejercicio para recabar la información que se había perdido. Algo inaudito y a valorar profundamente.

## Conclusión

La conclusión de este trabajo se presenta abierta, pues éste no concluye como el anterior ([#eindakoa#](#)), en el cual, la última parte redondeaba y cuadraba, explicaba la cohesión y sentido del curso completo.

En este caso, por el contrario, la conclusión se presenta abierta a una continuidad y prolongación de estos ensayos en trabajos y dinámicas en un futuro cercano. La misma situación de confinamiento por Covid-19 ha truncado el desarrollo normal del curso y ha obligado en el último momento a implementar las dinámicas en formato online, lo cual hace ver hasta qué punto este artículo se encuentra abierto a la contingencia.

Sin embargo, no comprendemos esta contingencia como algo negativo, ni es esa la verdadera o la única razón para no concluir como el anterior. La razón es que el trabajo se encuentra en un momento de *experimentación* que tiene mucho que ver con el mismo carácter *experimental* de las propias dinámicas que se ofrecen (compartimos así el planteamiento de Ellsworth, 2005, p.6). Lo cual no quiere decir que se haya evitado una conclusión, pues de alguna forma ésta está ya presente en la discusión y valoración de cada una de las dinámicas.

Más allá de que el artículo queda abierto hacia futuras conclusiones, sí que encontramos un punto conclusivo y común a todas las dinámicas: el carácter experimental y artístico, casi performativo, del planteamiento que aquí se ha mostrado. Puesto que, si el objetivo es enseñar a diseñar, si el contenido del curso consiste en enseñar a crear acciones e incluso eventos, sus dinámicas no pueden menos que estar diseñadas y pensadas artísticamente también, como puras acciones y eventos.

De esta forma, el artículo queda abierto al desarrollo y la acción, a las situaciones futuras que, abordadas creativamente, arrojarán alternativas pedagógicas de las que seguiremos aprendiendo.

## Referencias bibliográficas

Anthony, K.H. (1987). Private Reactions to Public Criticism; Students, Faculty, and Practicing Architects State Their Views on Design Juries in Architectural Education. *Journal of Architectural Education*, 40(3), 1-11. doi: 10.1080/10464883.1987.10758454

Besa, E. (2015). *Arquitecto, obra y método. Análisis comparado de diferentes estrategias metodológicas singulares de la creación arquitectónica contemporánea*. Tesis Doctoral, ETSAM UPM. OAI: <http://oa.upm.es/38053/>

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. doi: 10.7203/eari.10.13763

Besa, E. (2021). *Arquitecto, obra y método*. Diseño Editorial.

Bose, M., Pennypacker, E. & Yahner, T. (2006). Enhancing critical thinking through ‘independent decision-making’ in the studio. *Open House international*, 31(3), 33-42. doi: 10.1108/OHI-03-2006-B0005

Ciravoğlu, A. (2014). Notes on architectural education: An experimental approach to design studio. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 7-12. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.09.146

Cortés, J. A. & Moneo, R. (1976). *Comentario sobre dibujos de 20 arquitectos actuales*. Escuela Técnica Superior de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2117/90472>

Dutton, T.A. (1987). Design and Studio Pedagogy. *Journal of Architectural Education*,

41(1), 16-25. doi: 10.1080/10464883.1987.10758461

Ellsworth, E. (2005). *Places of Learning. Media, Architecture, Pedagogy*. RoutledgeFalmer.

Fernandez Bravo, J.A. (2019). *La sonrisa del conocimiento. Una metodología que escucha al que aprende para hablar al que enseña*. Editorial CCS.

Fernando, N.A. (2007). Decision Making in Design Studios: Old Dilemmas and New Strategies. In A.N Salama and N. Wilkinson (Eds), *Design studio pedagogy: horizons for the future*. The Urban International Press, 143-152.

Frederickson, M.P. (1990). Design juries: A study in lines of communication. *Journal of Architectural Education*, 43(2), 22-27. doi: 10.1080/10464883.1990.10758556

Freud, S. (1991) *Tótem y tabú y otras obras (1913-1914) VIII*. (J. L. Echeverry, Trad.) Amorrortu editors. (Obra original publicada en 1913-1914)

Hillier, B., Musgrove, J. & O'Sullivan, P. (1972). *Knowledge and design*. En W. Mitchell (ed.), *Environmental design: Research and Practice*. University of California at Los Angeles.

Hooks, B (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. (M. Malo, Trad.) Capitán Swing Libros. (Obra original publicada en 1994)

Kellbaugh, D. (2004). Seven fallacies in architectural culture. *Journal of Architectural Education*, 58(1), 66-68. doi: 10.1162/1046488041578167

Ledewitz, S. (1985). Models of Design in Studio Teaching. *Journal of Architectural Education*, 38(2), 2-8. doi: 10.1080/10464883.1985.10758354

Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (M. García Baró (Trad.) Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1961)

Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Editions Gallimard.

Ochsner, J.K. (2000). Behind the Mask: A Psychoanalytic Perspective on Interaction in the Design Studio. *Journal of Architectural Education*, 53(4), 27-31. doi: 10.1162/104648800564608

Robinson, J. W. & Weeks, J. S., (1983). Programming as a Design. *Journal of Architectural Education*, 37(2), 194-206. doi: 10.1080/10464883.1983.10758326

Salama, A. M. (2015). *Spatial Design Education. New Directions for Pedagogy in Architecture and Beyond*. Routledge.

Schön, D.A. (1984). The architectural Studio as an Exemplar of Education for Reflection-in-Action. *Journal of Architectural Education*, 38(1), 2-9. doi: 10.1080/10464883.1984.10758345

Simmons, G. (1978). Analogy in design: Studio teaching models. *Journal of Architectural Education*, 31(3), 18-20. doi: 10.1080/10464883.1978.10758137

## Créditos

En lo que respecta a su concepción de estas dinámicas, es necesario valorar profundamente la influencia que ha tenido el curso de perfeccionamiento de Euskera, IRALE R300, durante el otoño 2019 en Vitoria-Gasteiz. Las estrategias allí recibidas no son trasladables directamente. Lógicamente se trataba de pedagogías lingüistas. Pero la dinamicidad y el sentido de todo lo recibido en dicho curso ha constituido una fuente de inspiración y un empuje ilusionante para desarrollar nuevas dinámicas como las aquí propuestas. Curso IRALE R300 en Vitoria-Gasteiz, otoño 2019, profesoras y profesores: Eider Etxeberria, Zuriñe Iarritu, Arantza Goikoetxeaundia, Idoia Novoa y Lontxo Rojo. El equipo directivo estaba formado por Bernar Etxeberria, Zuriñe Iarritu e Idoia Novoa. Es necesario señalar también que la sinergia y el respeto entre compañeros y compañeras también fue un gran acicate del desarrollo del curso.

Es necesario agradecer al servicio de consultas IRALE (kontsulta zerbitzua) el trabajo impecable que ha realizado revisando casi todas las traducciones al euskera utilizadas en el curso, así como la generosidad que ha mostrado al realizar una corrección lingüística de este artículo.

Los trabajos mostrados en este artículo, así como en el blog, han sido realizados por el alumnado que ha tomado parte en las dinámicas de la asignatura de proyectos II de los cursos 2019-2020 y 2020-2021: Amaia Alba, Yaiza Etxaniz, Janire Ezcurdia, Naroa González, Naiara Guerra, Nerea Labraza, Iraia Lecuona, Selma Dennis Linares, Amaia Molinuevo, Maite Morrás, Andoni Muñoz, Alisson Nicol Ochoa, Ainhoa Saavedra, Jorge Leonardo Velázquez, Julene Arburua, Jakue Arruabarrena, Olatz Barragan, Marina Bocos, Andrea del Hoyo, Jasna Gora de Vicente, Naroa Iraola, Sarai Iturriotz, Maider Ann Jenkin, Eider Macazaga, Ainhoa Mardones, Yeray Marquez, Rocio Ortega, Naia Ortiz de Zarate, Amaia Pidal, Naiara Armentia, Naia Campesino, Clara Gibaja, Maialen Muñoz, 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.

Los trabajos publicados en la dinámica ‘*Collageando el collage*’ fueron realizados por Nerea Olaguenaga (izquierda) y por Amaia Alba (derecha).

Fotografías del autor. Excepto: Fotografías pequeñas de la dinámica ‘*Collageando el collage*’. Arriba a la derecha (Post-it naranjas), fotografía tomada por Naia Campesino. Abajo a la izquierda (Post it de colores), fotografía tomada por Emilia Tit.