

➤ **Redes de Investigación
e Innovación en Docencia
Universitaria**

➤ *Xarxes d'investigació
i Innovació en Docència
Universitària*

Volumen
2022

Volum
2022

UNIVERSITAT D'ALACANT | UNIVERSIDAD DE ALICANTE

UA

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSIDAD DE ALICANTE

ICE Institut de Ciències de l'Educació
Instituto de Ciencias de la Educación

Satorre Cuerda, Rosana (Coordinación)
Menargues Marcilla, María Asunción
Díez Ros, Rocío
Pellín Buades, Neus (Eds.)

Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2022

Rosana Satorre Cuerda (Coord.),

Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades(Eds.)

Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2022

Organització: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat d'Alacant/ *Organización: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante*

Edició / *Edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades(Eds.)*

Comité tècnic / *Comité técnico:*

Cristina Mansilla Martínez

Sergio Andrés Mijangos Sánchez

Neus Pellín Buades

Revisió i maquetació: ICE de la Universitat d'Alacant/ *Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante*

Primera edició: / *Primera edición:*

© De l'edició/ *De la edición: Rosana Satorre Cuerda (Coord.), Asunción Menargues Marcilla, Rocío Díez Ros & Neus Pellín Buades(Eds.)*

© *Del text: les autores i autors / Del texto: las autoras y autores*

© D'aquesta edició: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *De esta edición: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

ice@ua.es

ISBN: 978-84-09-39082-3

Qualsevol forma de reproducció, distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només pot ser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, llevat de les excepcions previstes per la llei. Adreceu-vos a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necessiteu fotocopiar o escanejar algun fragment d'aquesta obra. / *Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.*

Producció: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant / *Producción: Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Alicante*

EDITORIAL: Les opinions i continguts dels resums publicats en aquesta obra són de responsabilitat exclusiva dels autors. / *Las opiniones y contenidos de los resúmenes publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.*

22. Barriuminadas. O cómo renombrar lo inimaginable, dibujar flujogramas y resignificar lugares en arquitectura.

Carrasco Hortal, Jose¹; Prieto García-Cañedo, Sara²; Sánchez Fajardo, José Antonio³; Francés García, Francisco⁴; Carratalá Puertas, Liberto⁵; Vilella Bas, Santiago⁶

Universidad de Alicante

RESUMEN

Este texto trata de una experiencia educativa en la que se coordina la participación de alumnado de los Grados en Estudios Ingleses, Sociología y Fundamentos de la Arquitectura en el uso de metodologías compartidas, que tiene lugar en el curso académico 2021-2022 en la Universidad de Alicante. Los objetivos son: conocer el modo con que tres autoras y un autor literarios (Tibuleac, Lee, Cortázar y Abreu) construyen atmósferas narrativas desde los modos cómo los personajes se expresan; aprender a imaginar vocablos nuevos desde los que iniciar un proceso creativo; enunciar proyectos de arquitectura que especulen con el concepto de lugar usando las maquetas como objetos facilitadores; aprender a reflejar las controversias en flujogramas situacionales; dibujar arquitecturas de un modo que integren la posible experiencia del usuario; referenciar los proyectos al espacio vivido de Lefebvre, el espacio sensible de Delgado, la reterritorialización de Stoner o los entre-lugares de Recolectores Urbanos. El primero de los instrumentos para valorar la experiencia se refiere a las evidencias aprendidas y a otras que quedan latentes, implícitas más que explícitas; el segundo se refiere a las respuestas de un cuestionario online. Al final el valor no está tanto en los resultados últimos (la colección de lugares resignificados) sino en la cadena intermedia de técnicas en busca de dominios comunes entre saberes..

PALABRAS CLAVE: experiencia educativa superior, neologismo, espacio relacional, flujograma, aprendizaje interdisciplinar

1. INTRODUCCIÓN

Como humanos, tenemos relaciones complejas con otros humanos, pero también con espacios, otras naturalezas vivas y objetos que nos rodean. Hay estudios que indican que los objetos condicionan su disposición entre ellos e incluso la forma de comportarnos, lo que para la Teoría del Actor Red sería atribuirles agencia (Giaccardi et al., 2016). El lugar es el espacio donde las entidades y agencias antes referidas generan experiencias, cohabitan, se comunican. En él, la empatía o sentido de pertenencia se consigue a través de acciones simples (p.e. pintar, caminar, jugar...) o significaciones (cargarlo de historias, renombrarlo, vincularlo a una cualidad atmosférica).

Es a través de nuestra capacidad de contar historias que a menudo una cualidad atmosférica es puesta en valor o que un espacio puede ser interpretado como lugar. Es por ello que prácticas de diseño experimentales que incorporan las ficciones literarias emulando una capacidad expresiva o técnica de lenguaje están empezando a implementarse en escuelas de arquitectura como la TU-Delft en los Países Bajos o de diseño como la Parsons de Nueva York (Havik, 2014, p. 224 y Dionne, 2018, p.160)

Este texto describe una experiencia educativa que incorpora las líneas de trabajo anteriores y trata de proyectar en espacios ficticios intermedios, «umbrales, tránsitos, escondrijos, espacios imperceptibles de transición entre interior y exterior, una inefable sensación de lugar...» (Zumthor, 2011). Otros expertos los llaman entre-lugares (García et al., 2019), donde se producen espacios velados, límites duales y ambiguos en cuanto a su condición anímica y sensible (Carreiro y López, p. 2019; Delgado, 1999, p. 12). Son terceros espacios (Soja) o espacios vividos (Lefebvre) donde emergen prácticas sociales con presencia de saberes prácticos y donde lo identitario y lo colectivo se entremezclan (Havik, 2014, p. 110).

Pero ¿de qué manera ensayamos estas interrelaciones mediante unos ejercicios académicos?

Esta experiencia educativa tiene como objetivos (a) conocer el modo de escribir de tres autoras y un autor literarios para construir imágenes espaciales, atmósferas, lugares, desde la identidad lingüística del personaje o de la comunidad de hablantes contenida en el relato; (b) enunciar proyectos de arquitectura que especulen sobre el concepto de lugar e incluyan acontecimientos y situaciones donde se gestionen tiempos de encuentro, espera y cuidado que lo recualifiquen y reterritorialicen (Stoner, 2012); (c) encontrar maneras de dar forma a maquetas que no sean solo una representación a escala del proyecto sino que sirvan como objeto facilitador para extraer controversias, preferencias y rechazos (Carrasco et al., 2019); (d) trabajar con un enfoque inclusivo unas «metodologías participativas que atiendan a la complejidad de los procesos e igualen las geografías de desigualdad» (Climent-Gil et al., 2018); (e) practicar figuras lingüísticas como la creación de un vocablo nuevo; (f) evitar que sea el alumnado de arquitectura el que asuma el liderazgo creativo (Till, 2013, p. 192); (g) practicar el uso del flujograma según los principios establecidos por la sociopraxis (Villasante, 2000).

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Esta experiencia ha sido diseñada por profesorado de tres departamentos de la Universidad de Alicante, integrantes de la red de prácticas en docencia llamada Viceversos. En esta ocasión participa alumnado de las asignaturas *El argot y el coloquialismo en lengua inglesa* (Grado en Estudios Ingleses), *Voces de mujer en la literatura anglonorteamericana* (Máster Universitario en Estudios Literarios), *Proyectos Arquitectónicos 4* (Grado en Fundamentos de la Arquitectura) y *Sociología General I* (Grado en Sociología) de la Universidad de Alicante. Son en total 15 equipos de unos 2-3 estudiantes cada uno. En cada equipo había un/a estudiante de arquitectura a la que se añadía un/a de lengua que podía participar en varios de los equipos y, ocasionalmente, otro/a de sociología.

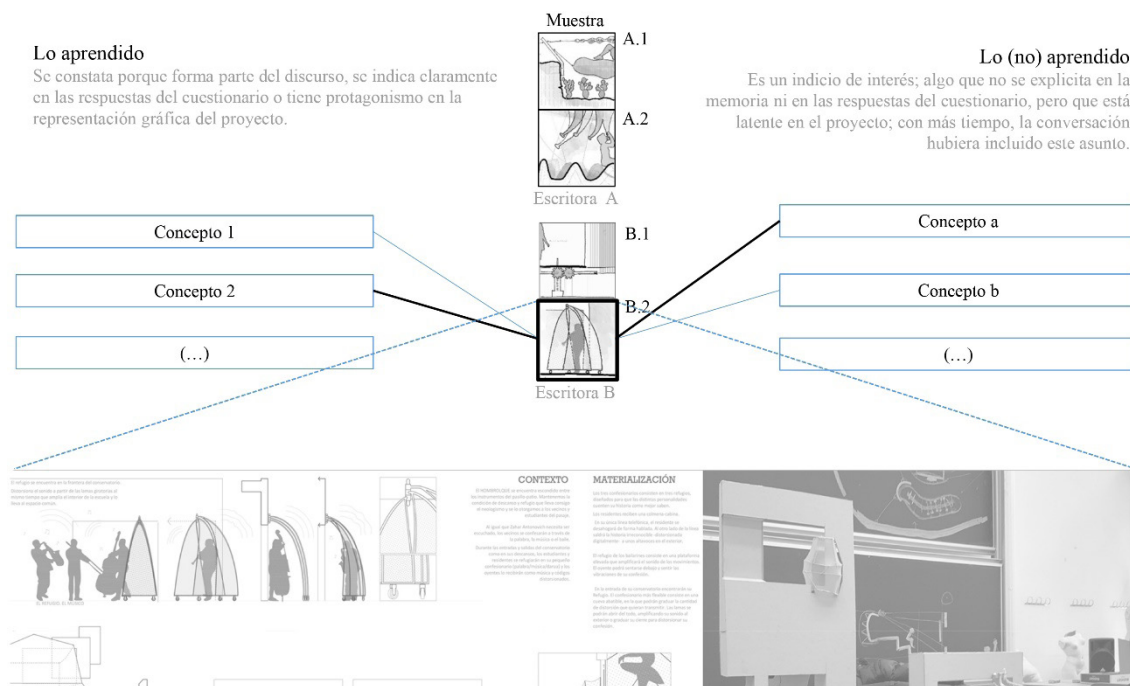
El primer taller es literario, tiene lugar el 12 de noviembre de 2021 y consiste en la lectura crítica de una serie de fragmentos literarios y en la creación de un neologismo a partir de imágenes y atmósferas evocadas por dichos relatos, emulando técnicas como la farfanía de la *Caperucita en Manhattan* de Carmen Martín Gaité (1990) o el binomio fantástico de Gianni Rodari (Rodari, 1983). Algunos de los neologismos creados son: «promistalgia», «aurruar», «barriuminadas», «habitresca» o «cambardín». El alumnado debe tratar luego de imaginar dichos vocablos en ambientes improbables o deseables –llamados escenarios de pesadilla, fatalidad, utopía o meta-, siendo recomendable que incorporen rasgos espaciales o geográficos y que expresen vínculos afectivos o de identidad entre humanos, cosas y otras especies. Las cuatro fuentes literarias son *Panza de burro* (2020) de Andrea Abreu, *Matar un ruiseñor* (1960) de Harper Lee, *Jardín de vidrio* (2021) de Tatiana Tibuleac, y *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar. Se van a extraer de ellas descripciones de atmósferas, conceptos sobre personajes y formas de lenguaje que puedan resignificar, en los proyectos, un lugar y una comunidad a medio camino entre la ficción y la realidad. *Panza de burro* muestra dos niñas que redescubren la vida adolescente con una visión que hace sospechar de un punto de madurez ya alcanzado. Por otra parte, *Matar un ruiseñor* aborda temas más profundos como son la agresión sexual y la discriminación racial en Estados Unidos. *Jardín de vidrio* vuelve al tema de la infancia, desde una perspectiva más íntima, donde la autora describe las andaduras y enseñanzas de una madre hacia su hija. Finalmente, *Rayuela*, una obra que no constituye una novela convencional, relata la relación amorosa entre un hombre y una mujer en París. Lo que justifica el uso de estas novelas como material de estudio no es la trama en sí, sino la ruptura de convenciones lingüísticas a través de la innovación léxica para conectar aún mejor con la parte cognitiva de los lectores. El segundo taller es arquitectónico, tiene lugar el 19 de noviembre de 2021 y trata de desarrollar espacial y materialmente el neologismo como semilla para un enunciado de arquitectura. Durante esta sesión se activa la capacidad de evocar, a partir del nuevo vocablo, un acontecimiento concreto que pueda suceder en un fragmento de ciudad, campo o territorio no real. El primer modelo empezado en el aula sirve para negociar la escala, el alcance y las condiciones materiales y espaciales. Sirve también para explorar una noción de lugar que se consolida desde mecanismos imaginativos (el aura o la memoria) o sociales (lo comunitario).

Si aura era la forma clásica de explicar que un lugar contiene de por sí unos valores que lo cualifican (el *genius loci*), para algunos investigadores la memoria es lo que permite agregar a un lugar capas de usos y generaciones (Castello, 2010, p. 15), lo que contribuye en el objetivo de resignificarlo y reterritorializarlo (Stoner, 2012). El tercer taller es sociológico, se produce el 10 de diciembre de 2021 y pone a prueba la producción anterior a través de la técnica sociológica *flujograma situacional* gracias a la cual se identifican problemas y actores, referenciándolos respecto de categorías propuestas por los docentes (Francés, 2016). Esta técnica acaba reflejando tanto los dominios del proyecto (natural, humano, artificial) como el grado de responsabilidad o influencia que éste parece alcanzar. Además, la técnica es útil desde sus dimensiones expresiva (enunciar términos, usar varias tipografías y valores cromáticos), analítica (examen de cadenas causa-efecto y sus impactos) y pragmática (reformular los diseños y objetivos).

2.2. Instrumentos

El primer instrumento es un gráfico que usan los docentes para comparar los resultados por familias de casos para cada técnica o taller o para objetivos generales; y como visor que selecciona casos de estudio. En particular, en la izquierda una columna muestra objetivos previstos y el distinto grosor de las líneas informa sobre grados de éxito alcanzados, mientras que en la derecha se indican los descubrimientos del aprendizaje, lo que aparece esbozado sin desarrollar, o lo que es interpretado por opiniones ajenas a sus autores. Sirve para una discusión más cualitativa que cuantitativa y permite realizar la revisión hasta tres veces en cada caso de estudio.

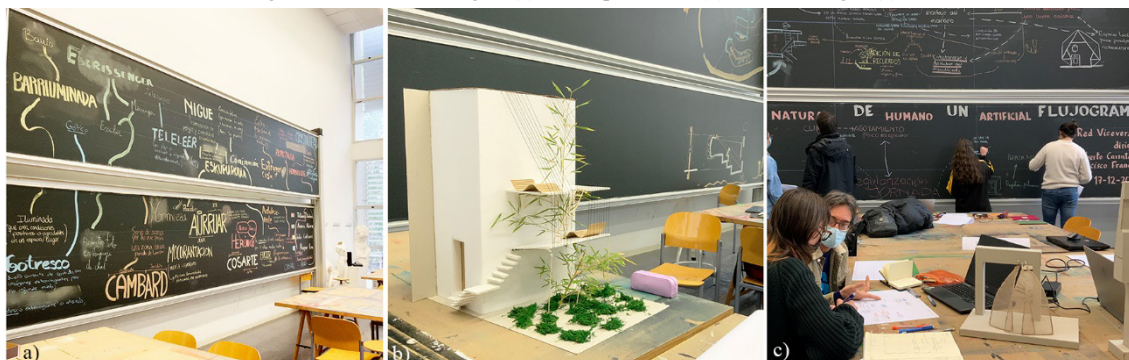
Figura 01. Estructura de uso del instrumento 1 co*-n organización en dos bandas simétricas.



El segundo instrumento es un cuestionario *online* que permite recabar la opinión del alumnado

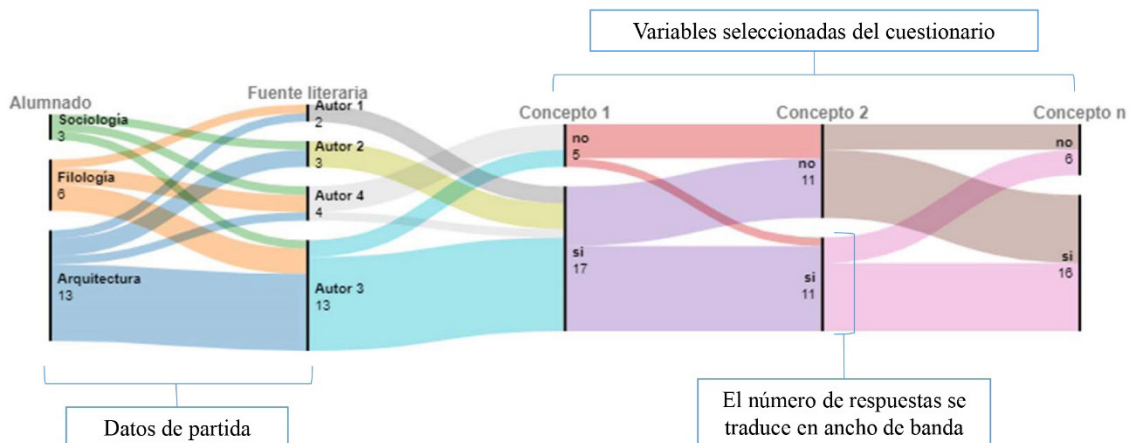
sobre la experiencia, una vez que ésta ha concluido. El cuestionario combina preguntas que recopilan datos base, como la procedencia y género, el/la autor/a trabajado/a o el número de semanas dedicadas; con otras específicas sobre la eficacia de las técnicas; con otras genéricas sobre la transversalidad de la experiencia o sobre la dificultad de trabajar desde fragmentos de ficción; con unas finales sobre organización y motivación, dejando un pequeño margen para la crítica libre.

Figura 02. Taller de lengua (a); de arquitectura (b); de sociología (c)



Ambos instrumentos tratan de poner en valor el diseño participativo que contiene la experiencia y funcionan como facilitadores visuales. Por un lado, de cada equipo escogido se ven reflejados sus valores respecto de otros. Por otro lado, la organización de casos por autores y los códigos gráficos permiten evitar tanto cuestiones jerárquicas como la magnificación de los peores resultados.

Figura 03 Estructura de uso del instrumento 2 con organización en línea de los parámetros.



2.3. Procedimiento

Para el primer instrumento, a la izquierda hay una columna de posibles parámetros que el alumnado conoce desde el principio. Es «lo aprendido», es decir, los objetivos específicos de cada técnica. Una vez escogidos los casos de estudio, de la discusión de los docentes emergen los temas no esperados, lo que en el gráfico se etiqueta como «lo (no) aprendido» y se anota en el margen derecho. Para el segundo instrumento, las respuestas del cuestionario se transfieren a un archivo Excel, el cual es abierto posteriormente en un programa de dibujo automático de gráficos, el *Rawgraph*. El proceso

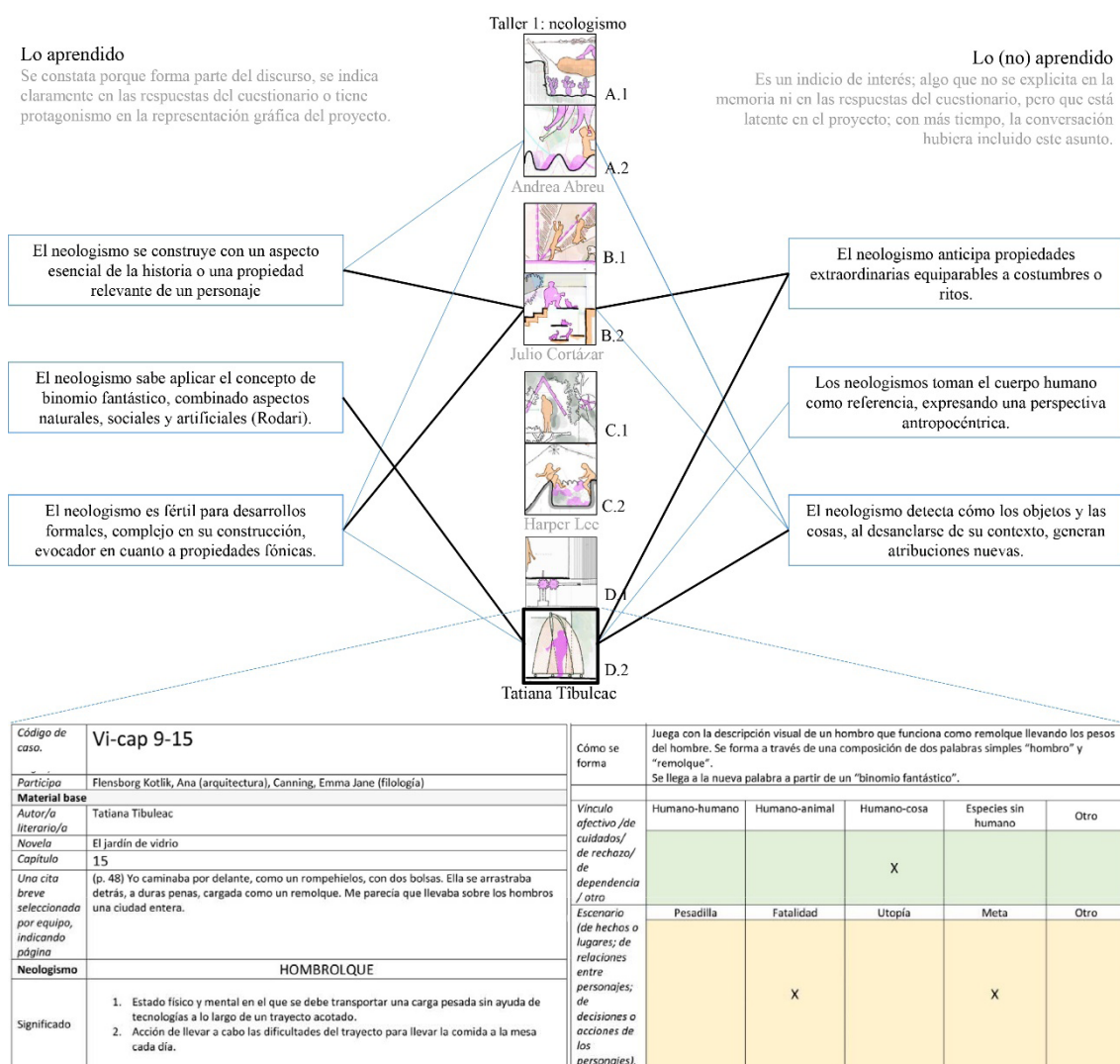
de análisis y comparación se produce seleccionando un modelo gráfico llamado *aluvial* y los parámetros que desean combinarse. El nombre proviene de que originalmente se usaba para representar cambios producidos en un sistema a lo largo del tiempo y su valor visual reside en el hecho de que el número de entradas se convierte en ancho de banda. En este caso, se añade el número de respuestas recogidas, afirmativas, negativas o distintas para cada uno de los parámetros.

3. RESULTADOS

Se describen los resultados del instrumento 1 al aplicarlo a un caso de estudio; y los resultados del instrumento 2 para valorar la experiencia en su conjunto.

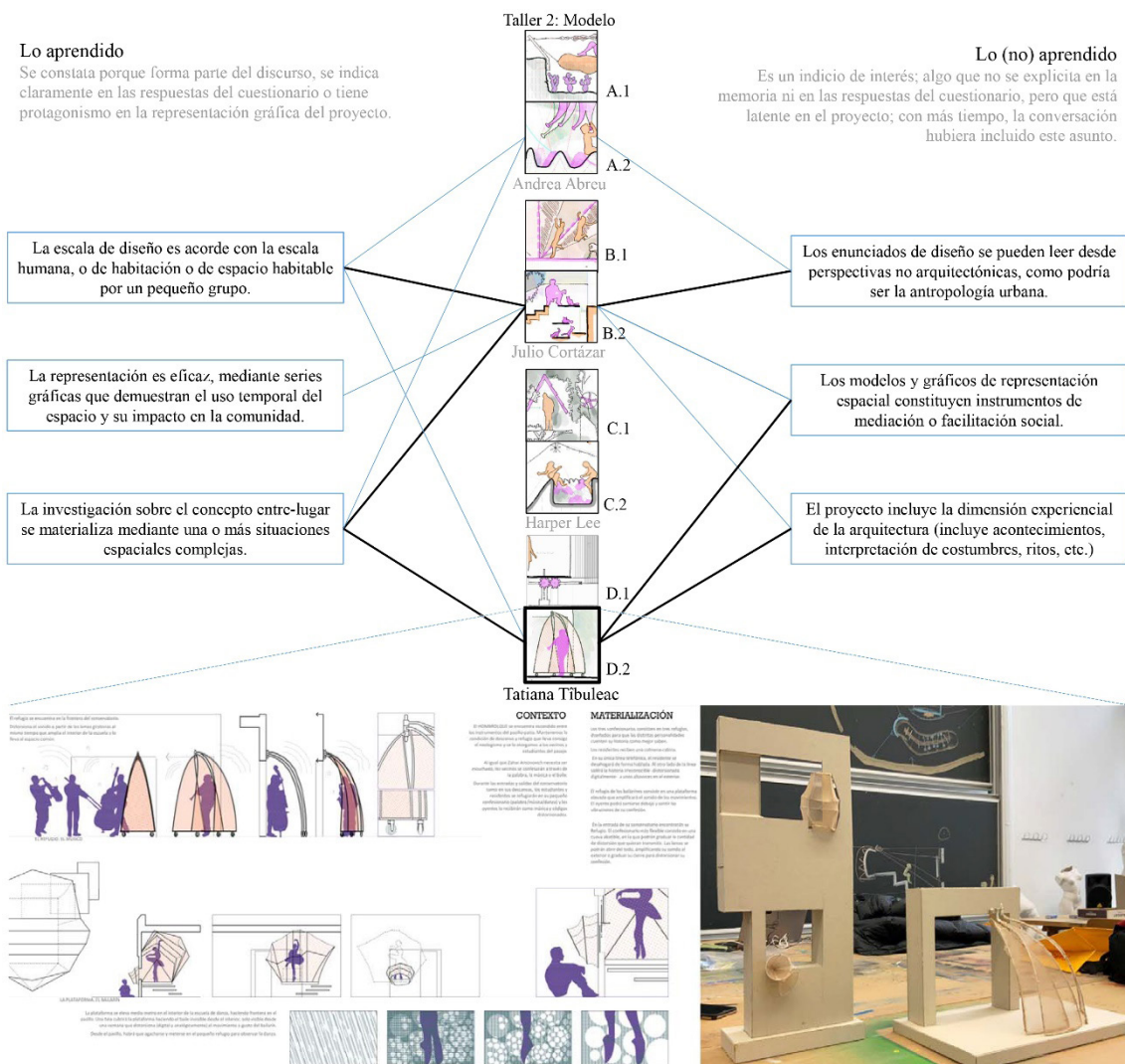
a) Instrumento 1, que valora la experiencia de uno de los grupos de trabajo

Figura 04. Instrumento 1 aplicado al taller 1, de creación de un neologismo, con un caso de estudio.



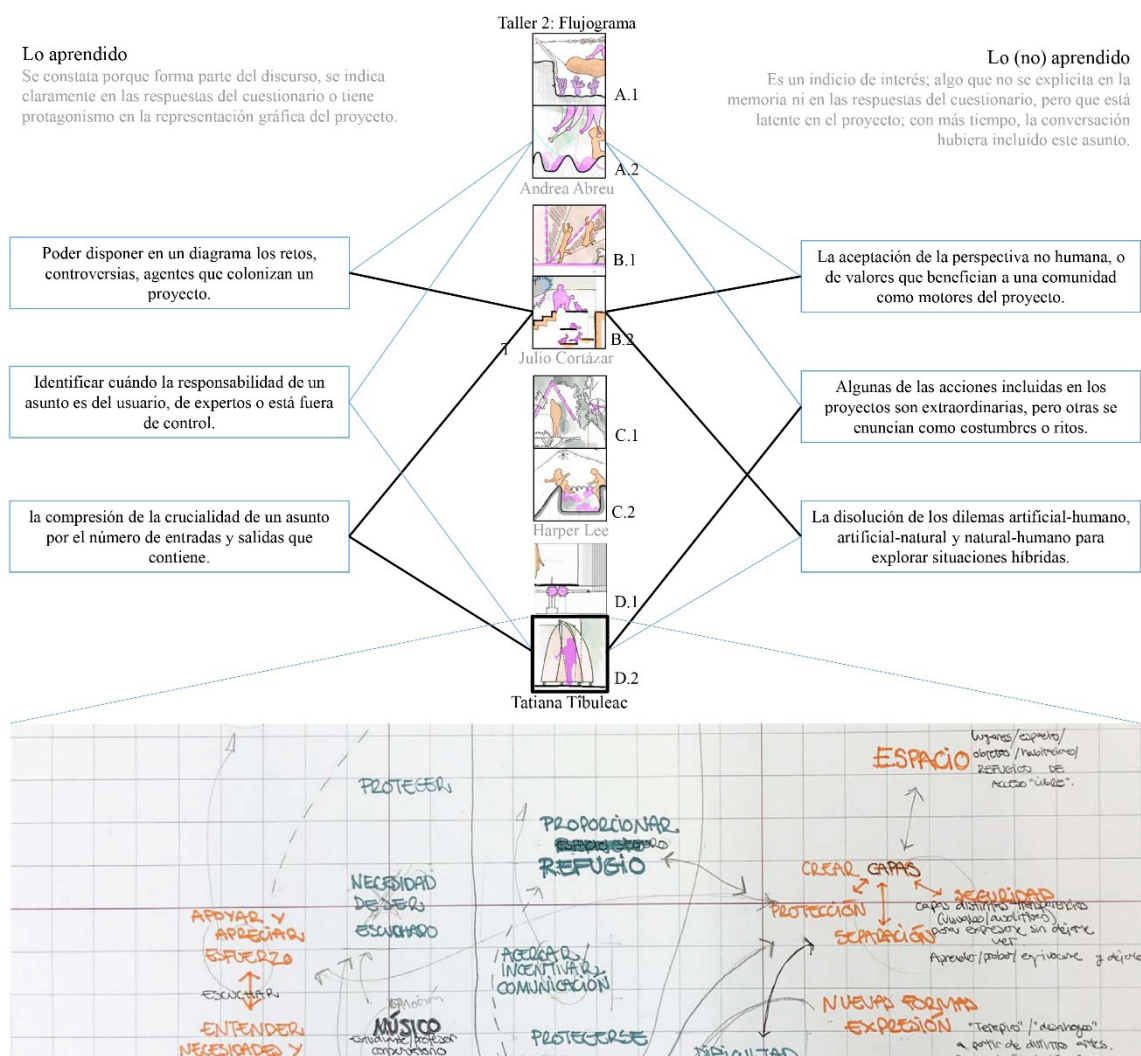
En el texto de Tatiana Tibuleac, la voz narradora es la de una anciana Lastochka que rememora destellos de su vida desde el momento en que entra en el orfanato de su ciudad natal, Chisinau. El lenguaje es punzante a la vez que poético, como cuando describe cómo de niña es instruida para recolectar botellas de la calle, a la vez que refleja la convivencia forzosa entre las lenguas moldava y rusa: «*en esa calle los edificios, los árboles, los semáforos, incluso los cubos de basura, incluso los baches, saben palabras en ruso*». El neologismo escogido por este equipo es *hombrolque*, referido al estado físico y mental de quien transporta una carga pesada sin ayuda de tecnologías a lo largo de un trayecto acotado. Formado a través de la composición de dos palabras simples, «hombro» y «remolque», sigue el ejemplo de aplicación de la técnica de binomio fantástico propuesta por Rodari y permitirá en el taller siguiente cambiar de escala para encontrar formas de diseño de pieles adosadas a fachadas desde las que interactuar, a modo de ventanas.

Figura 05 Instrumento 1 aplicado al taller 2, de creación de un modelo arquitectónico



Unas cabinas ligeras y tecnológicas que reproducen una escala intermedia entre el cuerpo humano y una habitación se disponen en el plano de una fachada de barrio. Las cabinas quieren ser parte de una escuela de música y danza en las que se pueda verbalizar un texto, practicar danza o leer música. Se trabaja desde la preexistencia usando la fotogrametría como primera captura del contexto, y desde la decisión de querer adherir cuerpos extraños a una fachada. En una de las cabinas, unas lamas giratorias distorsionan el sonido del instrumentista mientras éste ensaya. En otra de las cabinas, la piel digital que reviste un esqueleto constructivo casi inmaterial traduce a imagen y sonido el movimiento de la bailarina. Al igual que Zahar Antonovich en la novela de Tibuleac, el intérprete necesita ser escuchado y sus movimientos vistos, pero no del todo. En la ficción y en el proyecto, lugar es aquel espacio en que aprendemos mientras vivimos (Betsky, 2001, p. 39).

Figura 06. Instrumento 1 aplicado al taller 3, de creación de un flujograma.



El gráfico flujograma usa dos bandas horizontales donde ubicar los asuntos referentes a los ámbitos de responsabilidad del usuario y del experto. En este caso se anotan objetivos sociales tales como «entender un idioma nuevo», «dejarse ver y oír», «proporcionar refugio a migrantes» o cuestiones como la emoción o frustración que producen aprendizajes de música y danza, junto con otras

etiquetas que indican la necesidad de crear capas para separar, comunicar y dar seguridad, así como espacios dentro y fuera para lugares de terapia o desahogo. Se demuestra la capacidad del flujograma como técnica participativa que cuestiona y deconstruye un enunciado: los nodos se distribuyen por todas las regiones del diagrama, los vínculos son múltiples y se usan dos categorías cromáticas en función del programa. «*Hubo un tiempo en que un edificio, como un objeto híbrido, podía ser entendido en la intersección de un rango de fuerzas, desde lo político a lo natural, desde lo real a lo metafórico...*» (Till, 2013, p. 56). Usando el flujograma, en la intersección del rango de fuerzas se encuentra la controversia, esa que el proyecto acabará desarrollando.

b) instrumento 2, que valora la experiencia en su conjunto. Todos los gráficos que corresponden a este instrumento tienen una parte común que indica la literatura usada y el alumnado participante, siendo éste el modo de mejorar la legibilidad de la serie.

Figura 07 Lengua

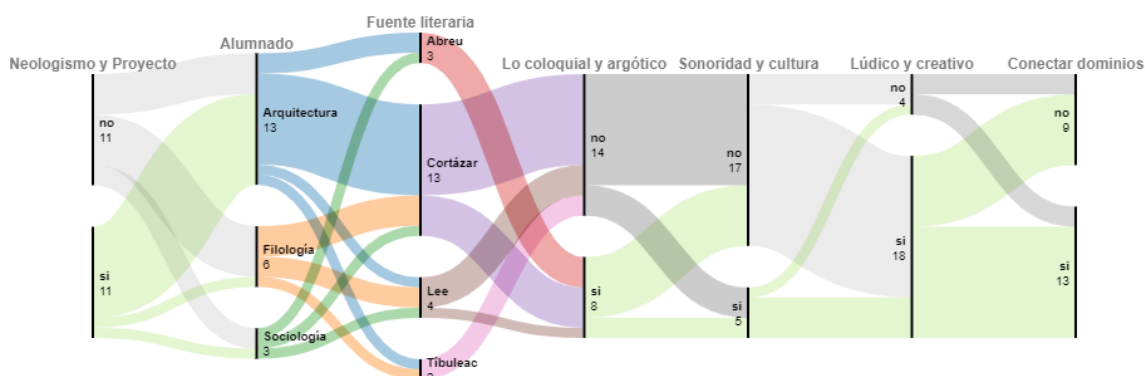
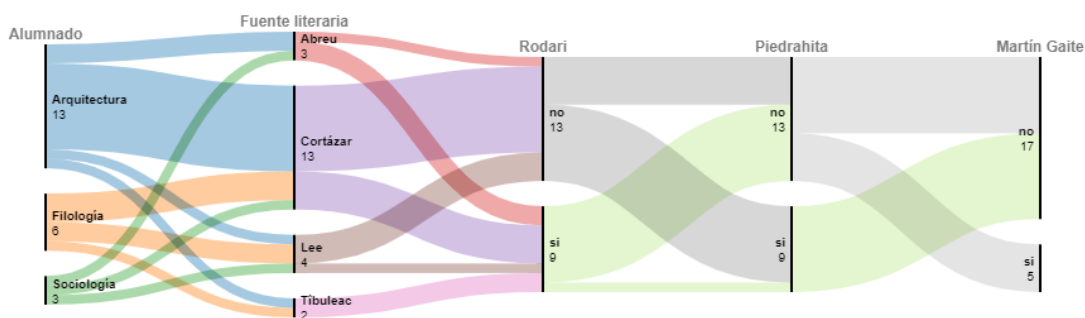


Figura 08 Lengua



Las figuras 7 y 8 se refieren al ejercicio del neologismo. En él, una gran mayoría de participantes apunta al uso de los neologismos como una estrategia para conectar dominios aparentemente inconexos. Todas las obras literarias usadas tienen en común el uso del lenguaje como una herramienta estilística que nos lleva a reflexionar sobre la propia naturaleza de los personajes. La importación de términos de otros idiomas, la innovación léxica y la invención de palabras se basan en la idea de que estamos rodeados de conceptos (por ej., ideas, objetos, sentimientos, etc.) aún sin nombrar. Los neologismos surgen por motivaciones varias, desde su utilización como tropos estilísticos hasta su

funcionalidad como unidades denotativas con un nivel de especificidad muy alto. Al parecer, Rodari y Piedrahita se usaron/entendieron mejor que Martín Gaité como modelos para realizar el ejercicio. Hay una clara conexión entre la motivación lúdica y el neologismo humorístico; en definitiva, el humor constituye una fuente de innovación léxica y formación de palabras. El binomio fantástico tiene muchas traducciones metodológicas en arquitectura. Por ejemplo, Soriano llama injertismo al hecho de aplicar una porción de vida a una parte momificada o lesionada, generando una combinación orgánica. «entremezclar; el montaje de piezas literales, la reutilización de materiales todavía en uso los trasplantes, la retroalimentación...» (Soriano y Palacios, 2001, p. 137).

Figura 09. Arquitectura

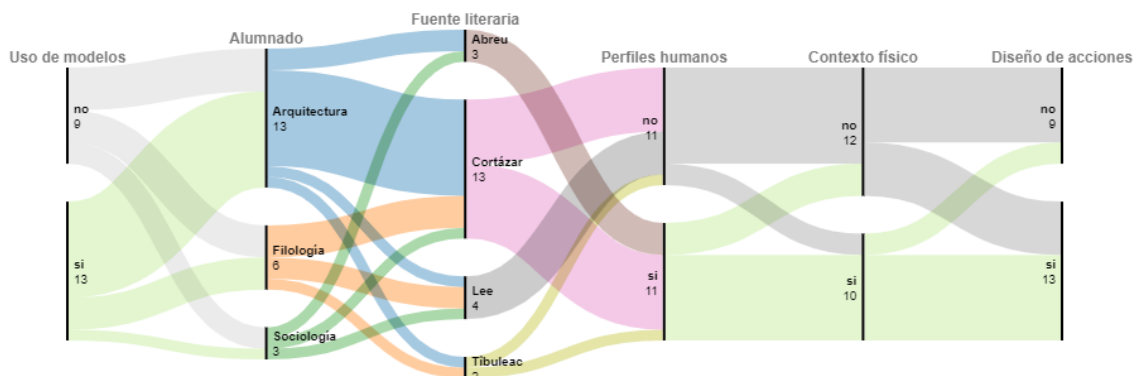
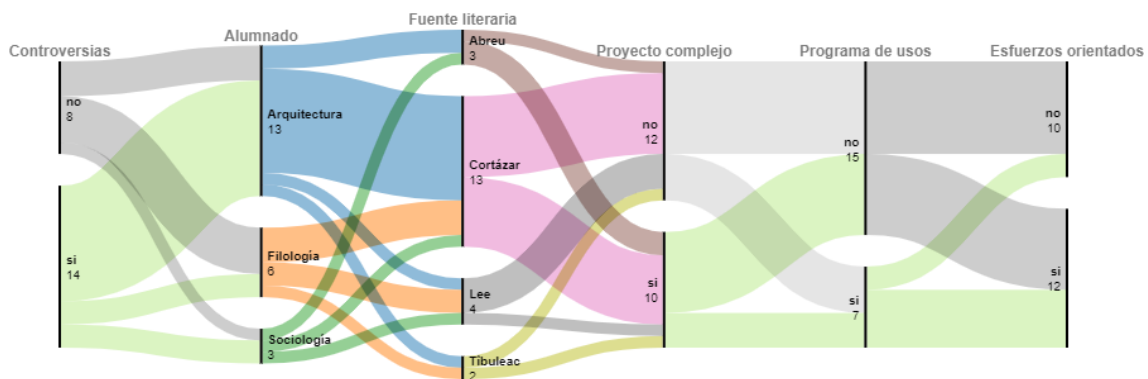


Figura 10. Sociología



La figura 9 sintetiza las opiniones de los participantes para abordar el? proyecto de arquitectura en todas sus facetas. De las respuestas se deduce que empezar una maqueta sirvió más al alumnado de arquitectura que al resto. Asimismo, también se extrae que resultó útil para ir fijando un diseño que a la vez servía como instrumento de autocrítica y negociación; también, que los que habían leído *Matar un Ruiseñor* (Harper Lee) tuvieron más problemas para incluir en la representación y modelado del proyecto qué segmento de población, qué edades, qué roles tenían sus humanos; además, al inicio no estaba claro el grado de urbanidad o ruralidad del diseño, por lo que a pesar de usar la técnica de la fotogrametría como forma de aproximarse a un lugar real, la envolvente de la «escena» acabó completándose de modo libre, amparada por la interpretación del neologismo; la columna en el extremo

derecho indica que la arquitectura consiguió incluir uno o más acontecimientos eran protagonistas en el espacio representado.

La figura 10 refleja la valoración del alumnado usando la técnica del flujograma. De las respuestas se deduce que costó más al alumnado de filología entender el uso del flujograma para concretar los problemas y ordenar asuntos clave del proyecto, quizás por el hábito de las otras dos disciplinas (arquitectura y sociología) para interpretar gráficos topológicos bidimensionales; también, un número reducido de afirmaciones sobre el programa de usos, indica que éste quedó relegado a otro momento del curso; de la columna del extremo derecho se deduce que la técnica sirve para saber dónde concentrarse en las últimas semanas a poco más de la mitad del grupo.

Figura 11 Conclusión

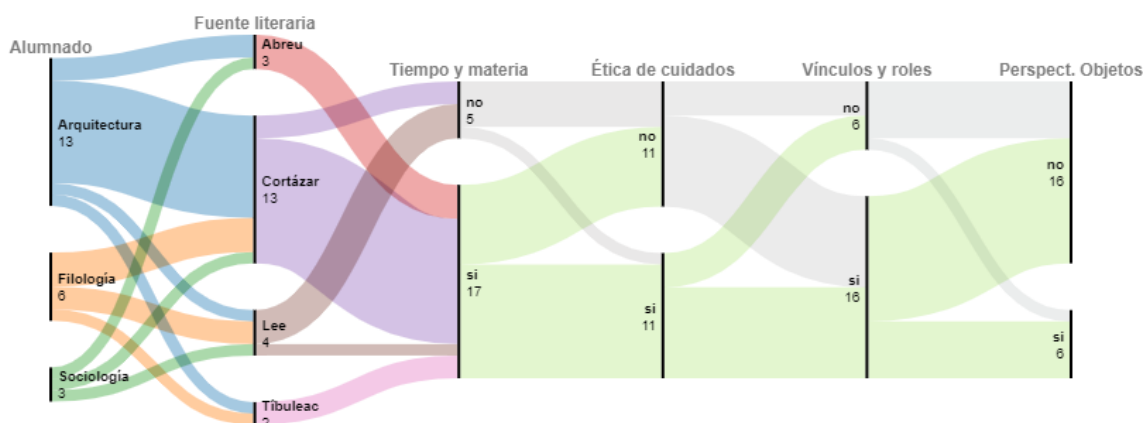
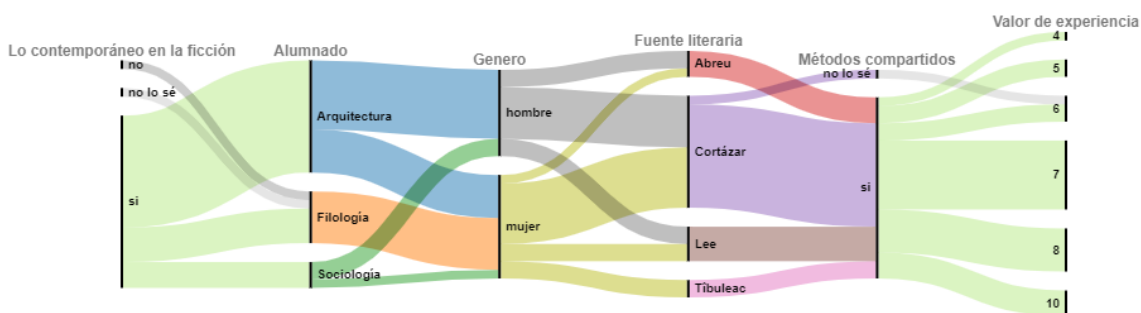


Figura 12 Conclusión



La figura 11 refleja la valoración del alumnado en objetivos no menores que acompañan las discusiones durante el proceso de trabajo. Se refieren a (a) la capacidad de incorporar dimensiones temporales en el proceso creativo, sean fases de deterioro material, ciclos naturales, etc.; (b) si se ha podido establecer bien para quién se proyecta, o qué agentes están involucrados, o a qué comunidad afecta; (c) además, si hay entre esos protagonistas vínculos afectivos o de atención, aprendizaje o proximidad; (d) o si han considerado teorías que ponen el foco en la perspectiva de los objetos, es decir, una forma no humana de observar, de referenciar las acciones humanas. Según el gráfico, es el último de estos objetivos el que no se alcanza con solvencia. Tal y como se desprende de las respuestas, Andrea Abreu, Julio Cortázar y Tatiana Tibuleac, más que Harper Lee, condensan historias en

fragmentos donde la doble condición tiempo/espacio es más reconocible.

Finalmente, la figura 12 recoge algunas cuestiones generales y puede servir a modo de cierre. No es tanto el valor de esta experiencia si se compara la calidad de los resultados objetivos. Las arquitecturas dibujadas al final de la práctica educativa no siempre muestran un diseño terminado, complejo, inclusivo, sostenible. Los flujogramas no siempre distribuyen los ítems correctamente en los campos semánticos indicados. Los neologismos no siempre son piezas ingeniosas y transformadoras que a la vez condensan el fragmento literario y a la vez sirven de puente para generar un enunciado de arquitectura. Pero sí que la gráfica demuestra un valor disfrutado consistente en compartir el método con los que vienen de fuera que especulan más con la ética que con la estética. Algo así como lo que indica Stengers en su concepto de ecología de prácticas con capacidad de hacernos hacer y que recuerda Nieto cuando se refiere a la investigación en la academia, como ese «espacio particular donde ensayar nuevas maneras de estar juntos a través de un conjunto de prácticas que se sitúan de manera explícita en la exploración de lo nuevo» (Nieto, 2018, p. 15 y Stengers, 2005).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De los neologismos y cómo se transforman en proyectos, se puede concluir que funcionan bien como activadores de atmósferas, ambientes rituales, costumbres y nuevos oficios. El caso de estudio que ilustra el capítulo 3 de este texto constituye un lugar donde convergen cuestiones sociales (es para una estudiante de danza, generadora de seguridad, productora de terapias), lingüísticas (en el que proponer un lenguaje nuevo, donde incentivar la comunicación no verbal y digital, donde solapar filtros sonoros) y arquitectónicas (trabajar con habitaciones-refugio, usar preexistencias construidas, dispositivos encarnados desde el cuerpo humano). Quedaría por explorar cómo de medible es la interioridad o exterioridad de un lugar. Para algunos autores, esto tiene que ver con entenderlo como una entidad con capacidad de generar empatía, extrañeza o alienación (Seamon y Sower, 2008 y Castello, 2010, p. 50).

El instrumento 1, con el que se comparaban objetivos previstos y descubrimientos del aprendizaje, constituye un modo de (1) conceder valor tanto a lo esperado como a lo inesperado, (lo que Hartmut Rosa describe en *Lo indisponible*); y de (2) reconocer que la dimensión social de los proyectos se parece a la vida real, aquella en la que sus circunstancias no siempre se eligen, cruzada de situaciones inesperadas (Jiménez, 2021).

Del instrumento 2 se desprenden logros y aciertos en la globalidad de la experiencia docente. Entre los aciertos, destacan (a) el interés por conocer el perfil académico de disciplinas que no son las propias, como maneras distintas de mirar y comprender el mundo que nos rodea; (b) la satisfacción al reconocer, tras el primer taller compartido, que emergen interpretaciones críticas de un mismo fragmento literario o que las técnicas lingüísticas permiten construir y nombrar conceptos aparentemente nuevos, algo que ya había sido comprobado en ediciones anteriores de la red y que consolida el carácter de Viceversos como comunidad interpretativa (Fish 1980). Entre los desaciertos (c) el hecho de

que para algunos participantes no se consigue una colaboración suficiente que genere un sentimiento de autoría compartida; o (d) las dificultades ocasionales para compatibilizar horarios de las prácticas.

Para concluir, *Barriuminadas* no es solo el nombre que da inicio a este relato y el neologismo creado por uno de los equipos, sino que es la etiqueta que escogemos para nombrar un curso entero que rastrea en espacios de aprendizaje que convergen entre disciplinas, en busca de semillas que puedan producir en años venideros complejas formas de laborizar los espacios docentes, por ejemplo en proyectos finales de carrera (Abellán, Lucas y Nieto, 2020), con capacidad para generar un abanico de nuevas subjetividades y dislocaciones espacio-temporales.

5. REFERENCIAS

- Abellán, D; Lucas, J.; Nieto, E. (2020). Somos de aquí. O cómo sobrevivir a la parte maldita, *Revista de investigación artística Accesos*, 3. Recuperado de [<https://www.accesos.info/diego-abellan-joaquin-lucas-enrique>]
- Betsky, A. (2001). El paisaje y la arquitectura del yo. En Gausa, M. (ed.) *Arquitectura es (ahora) geografía*. (pp 38-49). Valencia: Gráficos Ripoll.
- Carreiro, M. y López, C. (2019). Notas al cierre. En Carreiro y López (eds.) *Entre-lugares. Las fronteras domésticas*. Málaga: Recolectores Urbanos.
- Carrasco, J.; Abellán, A.; Amorós, V.; Bermejo, J.; Hernández, S. (2019) Sharing authorship and measuring influence. En Devisch, Huybrechts y De Ridder (eds.) *Participatory Design Theory*, (pp. 89-100). Routledge.
- Castello, L. (2010). *Rethinking the Meaning of Place*. Farnham: Ashgate.
- Climent-Gil, E.; Mañas-Navarro, J.; Aledo, A. (2018). Fases de la EIS. En Aledo y Domínguez-Gómez (eds.) *Evaluación de impacto social*, 12.
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Dionne, C. (2018). We build spaces with words: spatial agency, recognition and narrative. En Sioli y Jung (eds.) *Reading Architecture*. New York: Routledge.
- Fish, S. (1980). *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge University Press.
- Francés, F. (2016). *Metodologías participativas para la investigación y la intervención social*. España: Universidad de Alicante.
- Giaccardi, E.; Speed, C.; Cila, N.; Caldwell, M. (2016). Things as co-ethnographers. En Smith et al. (Eds.), *Design Anthropological Futures*, (pp. 235-248). London: Bloomsbury.

- Havik, K. (2014). *Urban Literacy. Reading and Writing Architecture*. Rotterdam: Nai010 Publishers.
- Jiménez, J. (2021). Construida, imprevisible y plural: afirmaciones fundamentales para analizar la vida social. *Revista Mexicana de Sociología* 84, 1. pp. 37-64.
- Nieto, E. (2018). Investigar, sí, pero ¿para qué mundos? *Colección Investigaciones IdPA*, 04, pp. 13-23. Universidad de Sevilla.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Argos Vergara.
- Rosa, H. (2020). *Lo indisponible*. Barcelona: Herder.
- Seamon, D., Sower, J. (2008) Place and placelessness. En Hubba, Kitchen y Vallentine, (eds.) *Key Texts in Human Geography*, pp. 43-51. London: Sage.
- Stengers, I. (2005) *Introductory_Notes_on_an_Ecology_of_Practices* *Cultural Studies Review* 11, 1 UK: Polity, pp. 183-196.
- Stoner, J. (2012). *Towards a Minor Architecture*. Cambridge: The MIT Press.
- Soriano, F. y Palacios, D. (2001). Nuevos conceptos en viejos términos: la manipulación de lo existente. En Gausa, M. (ed.) *Arquitectura es (ahora) geografía*. (pp. 136-145). Valencia: Gráficos Ripoll.
- Till, J. (2013). *Architecture Depends*. Cambridge: The MIT Press
- Zumthor, P. (2011). *Atmósferas: entornos arquitectónicos, las cosas a mi alrededor*. Barcelona: GG. pp. 45-47.