



Universitat de Lleida

Aprendiendo a través del espacio urbano: un caso de estudio entre los estudiantes del grado de Educación Social y los del grado de Ingeniería Industrial mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad

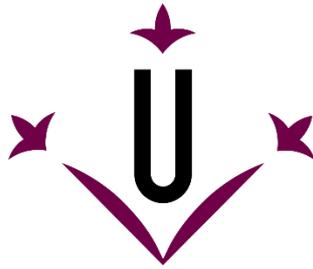
Daniel Gutiérrez-Ujaque

<http://hdl.handle.net/10803/668650>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat de Lleida

TESIS DOCTORAL

**Aprendiendo a través del espacio urbano: un caso de estudio
entre los estudiantes del grado de Educación Social y los del
grado de Ingeniería Industrial mediante el arte contemporáneo,
la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad**

Daniel Gutiérrez-Ujaque

Memoria presentada para optar al grado de Doctor por la Universidad de Lleida

Programa de doctorado en Educación, Sociedad y Calidad de Vida

Directores

Quim Bonastra Tolós

Glòria Jové Monclús

Tutor

Quim Bonastra Tolós

2019

“My life amounts to no more than one drop in a limitless ocean. Yet what
is any ocean, but a multitude of drops?”

David Mitchell, *Cloud Atlas*

AGRADECIMIENTOS

Estoy profundamente agradecido a todas las personas que durante este proceso se han cruzado /conectado / relacionado en mi vida inspirándome y apasionándome cada día más por el mundo que nos rodea. También me gustaría mostrar mi afecto y gratitud a las siguientes personas por su inmejorable apoyo y sus aportaciones en este viaje y a la creación de este proyecto:

Gracias Glòria Jové y Quim Bonastra por generarme las experiencias que me han hecho el docente-investigador-artista que soy hoy. A lo largo de estos 8 años son infinitas las situaciones, encuentros y espacios en las que la formación, la curiosidad y el apetito por la mejora han emergido y me han creado nuevos caminos.

Rosa Gil, gracias por enseñarme tanto y por hacer que mi mente viajará entre miles de posibilidades en todo este Universo. Este documento es tuyo también.

Guillem Roca, gracias por dejarte “liar” por este proceso y hacer todo tan fácil. Ha sido un gran apoyo en esta recta final de este proceso. ¡Un placer aprender contigo!

Gracias Carla P., Sandra, Sonia, Mireia, Ariadna Ll., Ariadna G., Alexandra, Xisco, Carla B., Eduard, Eva, Joel, Judit, Sara, Arnau, Alba, Francesc, Mariona, Marina, Aleix, Jesús, Dani G., Álvaro, etc. Gracias por crear oasis en aquellos momentos en los que necesitaba *agua*. Gràcies amics!

A Estilográficas (M^a Carmen) y Arts Gràfiques Llop (Javi) por hacer que todo el proyecto sea aún más bello.

Gracias a una de las personas que más tiempo y dolores de cabezas ha tenido que soportar durante estos años de formación, sin tu apoyo, tu paciencia y tu energía no hubiera podido llevar a cabo este proceso; Moltes gràcies Jordi.

Mamá, he aquí el fruto de toda tu dedicación y esfuerzo para que yo pudiera seguir mi camino. Sé que no ha sido fácil, hubo mucho camino que recorrer, pero nunca te has rendido y siempre has sido un ejemplo a seguir. Va por ti. Te quiero.

Gracias Mónica Degen, el destino hizo que nuestros caminos profesionales se cruzaran en Brunel University London. Siempre estaré agradecido por toda tu ayuda en este proceso. ¡A por nuevos caminos!

Aquellos artistas de arte contemporáneo y sus procesos creativos que me han permitido explorar otras miradas, otras posibilidades en mi práctica profesional como personal.

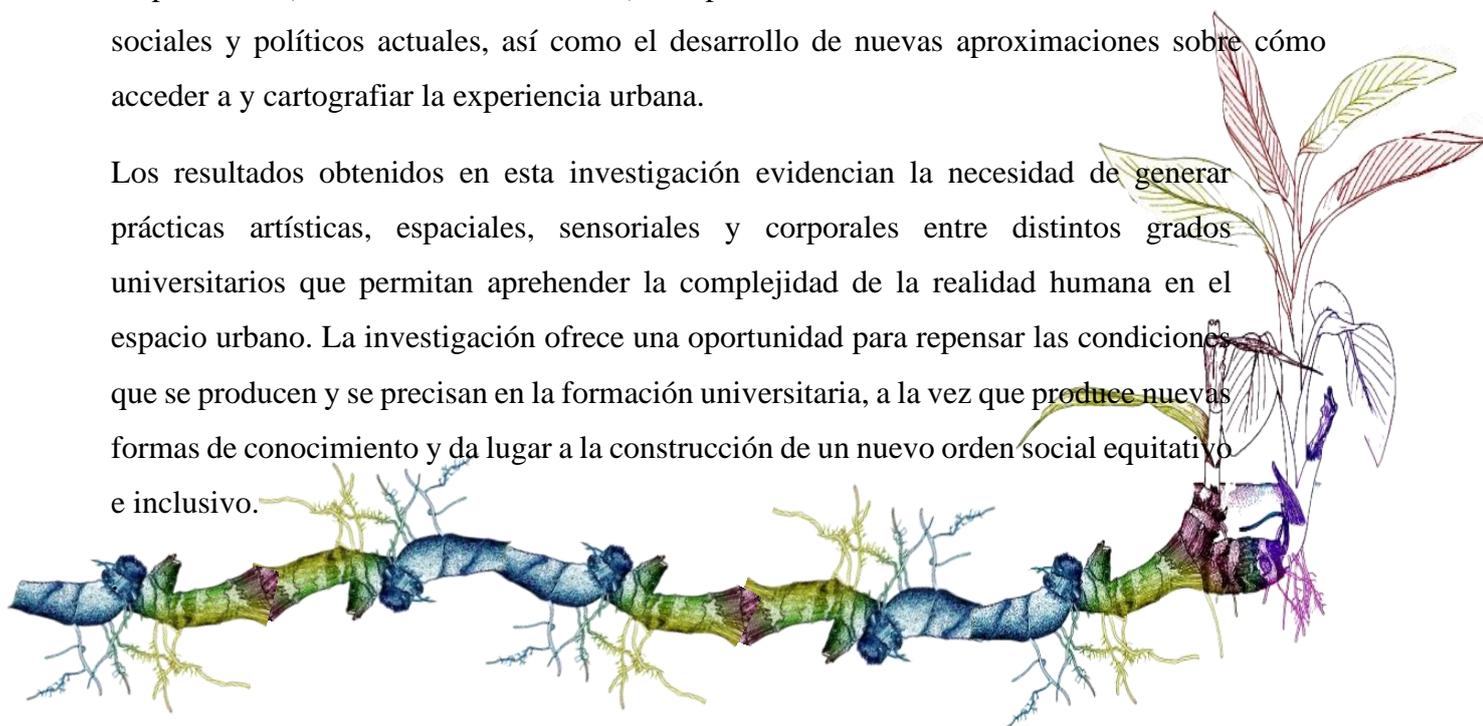
A todos los profesores, estudiantes y personas que directa o indirectamente han hecho que eso sea posible. ¡Gracias por escuchar mi voz!

RESUMEN

Esta investigación tiene como finalidad explorar y analizar una metodología de docencia intertransdisciplinar a través del arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad. La investigación se ha llevado a cabo gracias a la unión de dos asignaturas de diferentes grados —Geografía e Historia (grado de Educación Social) y Automatización Industrial (grado de Ingeniería Industrial, especialidad Mecánica)—, durante los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019, y tiene el propósito de mejorar la formación universitaria incorporando las dimensiones estética, ética y política en la docencia (Feldhaus, 2019; Foucault, 1987) para, a su vez, formar a profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos (Jové, 2017).

La metodología utilizada se basa en un proceso de investigación-acción (Kemmis, 2010) por parte del investigador con el fin de responder a la pregunta: ¿cómo mejoro lo que estoy haciendo como docente-investigador-artista, artista-docente-investigador, investigador-artista-docente a través de la reflexión? Para ello, se apuesta por un enfoque de investigación poscualitativo (St. Pierre, 2017) a partir de un estudio de caso (Stake, 2007). El estudio muestra cómo el arte contemporáneo se ha convertido en disparador de pensamientos en mis prácticas personales y profesionales (Jové, 2017; Loponte, 2019). Esto me ha llevado a enfatizar la concreción de condiciones de aprendizaje en el espacio urbano (Bonastra & Jové, 2017; Degen, 2008; Lefebvre, 2013; Soja, 1996), lo que ha permitido que los estudiantes de ambos grados conectasen con sus procesos personales y profesionales y, a su vez, llevasen a cabo prácticas más coherentes con las formas de vida de la sociedad actual. Asimismo, la sensorialidad y la corporalidad (Howes, 2006; Pink, 2015) han posibilitado acentuar los discursos económicos, sociales y políticos actuales, así como el desarrollo de nuevas aproximaciones sobre cómo acceder a y cartografiar la experiencia urbana.

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian la necesidad de generar prácticas artísticas, espaciales, sensoriales y corporales entre distintos grados universitarios que permitan aprehender la complejidad de la realidad humana en el espacio urbano. La investigación ofrece una oportunidad para repensar las condiciones que se producen y se precisan en la formación universitaria, a la vez que produce nuevas formas de conocimiento y da lugar a la construcción de un nuevo orden social equitativo e inclusivo.

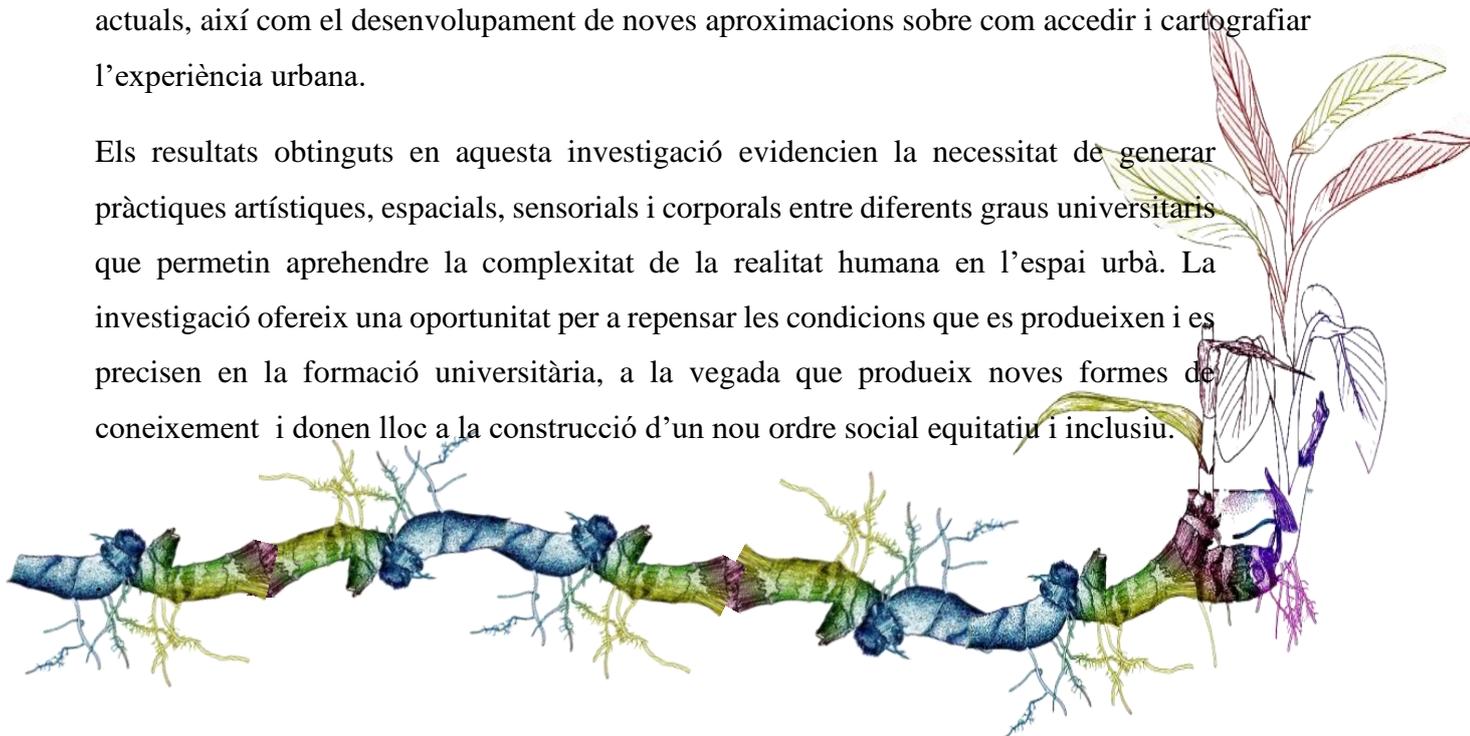


RESUM

Aquesta investigació té com a finalitat explorar i analitzar una metodologia de docència intertransdisciplinària a través de l'art contemporani, l'espacialitat, la sensorialitat i la corporalitat. La investigació s'ha dut a terme gràcies a la unió de dues assignatures de diferents graus –Geografia i Història (grau d'Educació Social) i Automatització Industrial (grau d'Enginyeria Industrial, especialitat mecànica)–, durant els cursos acadèmics 2017-2018 i 2018-2019, i té el propòsit de millorar la formació universitària incorporant les dimensions estètica, ètica i política en la docència (Feldhaus, 2019; Foucault, 1987) per, a la vegada, formar a professionals reflexius, creatius, crítics i inclusius (Jové, 2017).

La metodologia utilitzada es basa en un procés d'investigació-acció (Kemmis, 2010) per part de l'investigador amb el fi de respondre a la pregunta: ¿com milloro el que estic fent com a docent-investigador-artista, artista-docent-investigador, investigador-artista-docent a través de la reflexió? Per respondre-la, s'aposta per un enfocament d'investigació postcualitatiu (St. Pierre, 2017) a partir d'un estudi de cas (Stake, 2007). L'estudi mostra com l'art contemporani s'ha convertit en un disparador de pensaments en les meves pràctiques personals i professionals (Jové, 2017; Loponte, 2019). Això m'ha portat a emfatitzar en la concreció de condicions d'aprenentatge en l'espai urbà (Bonastra & Jové, 2017; Degen, 2008; Lefebvre, 2013; Soja, 1996), el fet que ha permès que els estudiants d'ambdós graus connectessin amb els seus processos personals i professionals i, a la vegada, duguessin a terme pràctiques més coherents amb les formes de vida de la societat actual. Així mateix, la sensorialitat i la corporalitat (Howes, 2006; Pink, 2015) han possibilitat accentuar els discursos econòmics, socials i polítics actuals, així com el desenvolupament de noves aproximacions sobre com accedir i cartografiar l'experiència urbana.

Els resultats obtinguts en aquesta investigació evidencien la necessitat de generar pràctiques artístiques, espacials, sensorials i corporals entre diferents graus universitaris que permetin aprehendre la complexitat de la realitat humana en l'espai urbà. La investigació ofereix una oportunitat per a repensar les condicions que es produeixen i es precisen en la formació universitària, a la vegada que produeix noves formes de coneixement i donen lloc a la construcció d'un nou ordre social equitatiu i inclusiu.

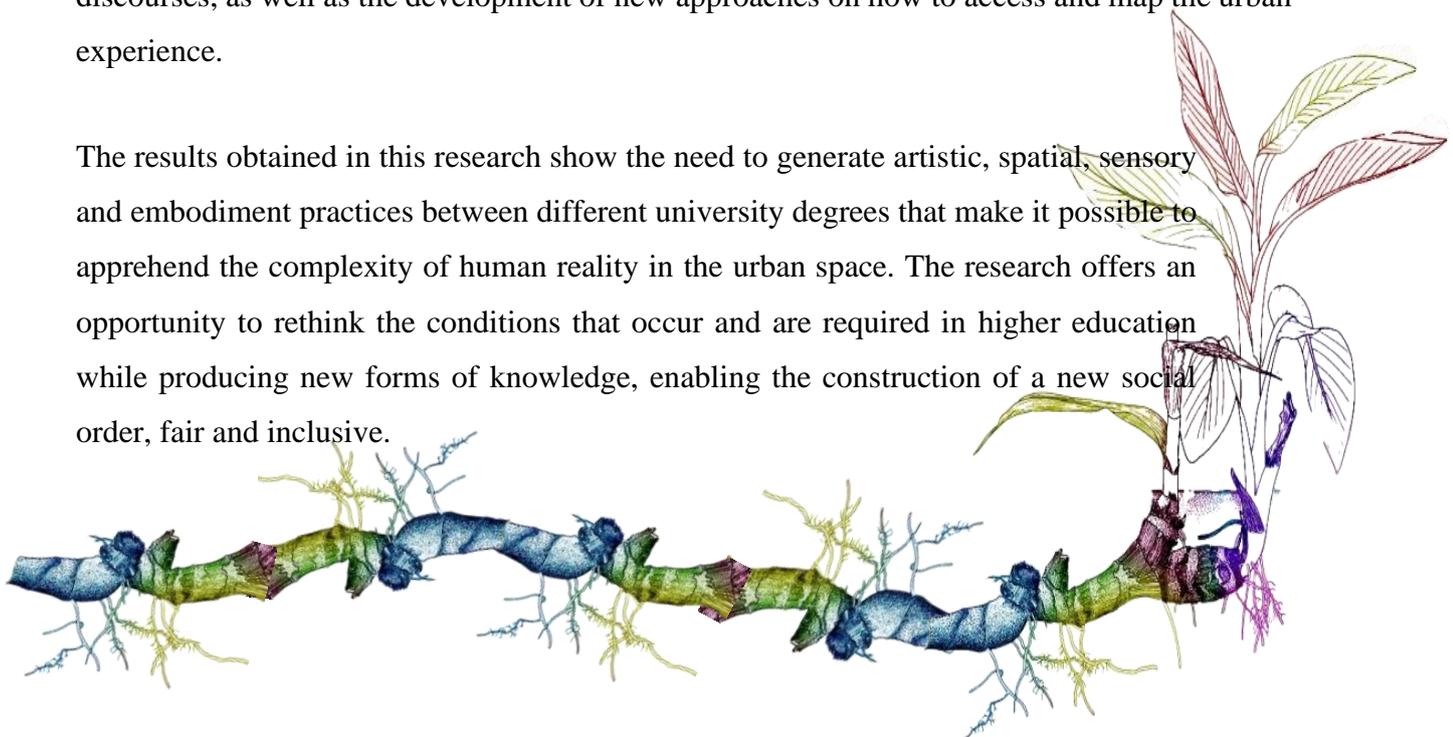


ABSTRACT

This research aims to explore and analyse an inter-transdisciplinary teaching methodology through contemporary art, spatiality, sensory and corporality. The research has been carried out between the union of two subjects of two different degrees; Geography and History (Degree in Social Education) and Industrial Automation (Degree in Industrial Engineering, mechanical specialty) during the academic year 2017-2018 and 2018- 2019. This has the purpose to improve university education by incorporating the aesthetic, ethical and political dimensions in teaching (Feldhaus, 2019; Foucault, 1987) to train reflective, creative, critical and inclusive professionals (Jové, 2017).

The methodology of this research is based on a research-action process (Kemmis, 2010) by the researcher in order to answer the question *How can I improve what I am doing as a teacher-researcher-artist / artist-teacher- researcher / researcher-artist-teacher through reflection?* To do this, we focus on a post-qualitative research approach (St. Pierre, 2017) by using the case study approach (Stake, 2007). The study shows how contemporary art has become a trigger for thoughts of my personal and professional practices (Jové, 2017; Loponte, 2019). This has led me to emphasize the concretion of learning conditions in the urban space (Bonastra & Jové, 2017; Degen, 2008; Lefebvre, 2013; Soja, 1996) allowing students of both grades to connect with their personal and professional processes and, in turn, specify practices that are more consistent with the ways of life of today's society. Likewise, sensory and corporality (Howes, 2006; Pink, 2015) has made it possible to stress current economic, social and political discourses, as well as the development of new approaches on how to access and map the urban experience.

The results obtained in this research show the need to generate artistic, spatial, sensory and embodiment practices between different university degrees that make it possible to apprehend the complexity of human reality in the urban space. The research offers an opportunity to rethink the conditions that occur and are required in higher education while producing new forms of knowledge, enabling the construction of a new social order, fair and inclusive.



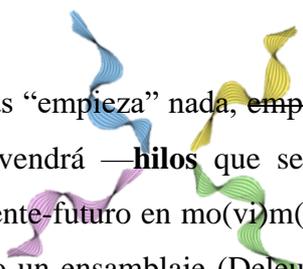


Mo(vi)m(i)entos

Introducción: un intermedio por explorar	11
Metodología: Navegando hacia un paradigma rizomático	27
Participantes en esta investigación	36
Curso temporal de la investigación	39
Instrumentos	42
Relato espacial \(\wedge\) Relato autobiográfico	45
Proyectos conjuntos que apuestan por la inter y la transdisciplinariedad.....	51
Grabaciones de audio de los espacios híbridos de formación.....	54
Tratamiento de los datos obtenidos a partir de los instrumentos utilizados	56
Investigación postcualitativa: una respuesta a la aculturación y anticreatividad.....	62
Rizoanálisis.....	71
(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de Investigación-Acción en la formación universitaria	75
Los inicios de mi construcción docente.....	79
Expansión de la práctica docente durante el curso 2017-2018.....	99
Desterritorialización en mi práctica docente	129
Espai Contemporani de Castelló	130
Brunel University London	139
El devenir de la práctica docente durante el curso 2018-2019.....	158

El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación universitaria	215
Juan López – A la derriba	216
Valeriano López – Secuela Pública	225
Chiharu Shiota – In the beginning was... ..	231
Arte contemporáneo en la formación universitaria	239
Arte sonoro: visibilizando lo invisible	240
Des/materializaciones dentro de la formación universitaria	248
Visibilizando lo invisible en de la formación universitaria	260
Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universtaria	269
La práctica espacial	275
Las representaciones del espacio	275
Los espacios de representación.....	275
Thirdspace	278
La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria	301
Deriva sensorial.....	303
Cartografías sensoriales en la formación	319
Etnografía sensorial	331
La tentativa de Conclusiones.....	349
Tentative Conclusions	363
Referencias	375
Apéndice	397
Listado de ilustraciones y cuadros	397
Curso académico 2017 - 2018 (Digital)	401
Curso académico 2018 - 2019 (Digital)	401
Relatos del investigador 2012-2019 (Digital)	401

Empezando una nota para el lector



Jamás “empieza” nada, ~~empezar~~ solo tiene relaciones tentativas con lo que ocurrió antes y lo que vendrá —**hilos** que se entrelazan con/en el heterogéneo espacio-tiempo del pasado-presente-futuro en mo(vi)m(i)entos intermedios—. Sin duda, esta investigación la cartografía como un ensamblaje (Deleuze & Guattari, 1987), entendido como el conjunto de elementos únicos conectados entre sí a través de interrogantes, muchos de ellos sin respuesta, pero donde cada posible respuesta genera otra pregunta, descentralizando la autoridad en todo este devenir. Se trata de un proceso con un “final” que se convierte en un momento de pausa en el que la velocidad disminuye hasta que aumenta de nuevo para retroceder/atrasar/entrar... Citando a Kafka, Deleuze y Guattari (1987):

“Las cosas que se me ocurren no se me presentan por su raíz, sino por un punto cualquiera situado hacia el medio. Tratad, pues, de retenerlas, tratad de retener esa brizna de hierba que sólo empieza a crecer por la mitad del tallo, y no la soltéis” (p. 27).

Y continúan: “No es fácil percibir las cosas por el medio, ni por arriba ni por abajo, o viceversa, ni de izquierda a derecha o viceversa: intentadlo, veréis como todo cambia” (*ibid.*). Por tanto, esta es la finalidad de la presente investigación: solo navegar en el medio, desde cualquier lugar, convirtiendo el proceso en algo que nunca termina. Basándome en esta idea, me pregunto: ¿cómo y por dónde ~~empiezo con~~ mi deseo de generar mo(vi)m(i)entos que me ayuden a repensar mi práctica docente en la formación universitaria, **para mejorarla y que aparezcan formas de vida personales, profesionales, estéticas, éticas** (Foucault, 1987; Nietzsche, 2007) **y políticas dentro de ella?** Esta es la pregunta cuya respuesta se convierte en una gran cartografía, la cual está en el medio, nunca ~~empieza-acaba~~, siempre se encuentra conectada a múltiples entradas y salidas.

Para responder a tal pregunta proyecto una investigación que brota del encuentro de muchos elementos singulares —algunos de ellos efímeros, pero significativos— y, en concreto, del que tiene lugar entre los profesores de Geografía e Historia del grado de Educación Social y la profesora de Automatización Industrial del grado de Ingeniería Industrial. Durante los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019 se desarrolló un proyecto conjunto entre las asignaturas mencionadas. Este, a su vez, generó prácticas educativas orientadas a **explorar y analizar una metodología de docencia intertransdisciplinar mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad**. Dicha metodología nació de la unión de los grados de Educación Social e Ingeniería Industrial, y la analicé mediante un proceso de investigación-acción **con el propósito de mejorar la formación universitaria incorporando las dimensiones estética, ética y política en la docencia** (Feldhauss, 2019) **para, a su vez, formar a profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos** (Jové, 2017).

Los infinitos elementos heterogéneos que se han ido travesando (entrando/saliendo/transformando) crearon una estructura de pensamiento abierta, flexible y compleja. De ahí que **la plasmación por escrito de la investigación forme parte de la propia metodología**, ya que esta surge desde/con/en los diferentes espacios intermedios que conforman mi proceso personal como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente. Estaría, pues, de acuerdo con Latour (2008) cuando afirma que:

“El texto en nuestra disciplina no es una historia, una bonita historia. Más bien es el equivalente funcional de un laboratorio. Es un lugar para pruebas, experimentos y simulaciones. Según lo que ocurra en él, hay o no hay un actor y hay o no hay una red que se rastrea. Y eso depende por completo de las maneras precisas en las que esté escrito y cada tema nuevo requiere una nueva manera de manejarlo a través de un texto. La mayoría de los textos están muertos. Nada sucede en ellos” (p. 215).

Por lo tanto, considero la **redacción** de esta investigación como un **laboratorio** en el que todo sucede o puede suceder. En consecuencia, necesita de un estilo y una estructura que no se base en un pensamiento predeterminado. ¿Cómo debe ser para resultar coherente con esta aproximación? El filósofo Deleuze (1995) sostiene que la escritura es:

“Algo inestable, siempre heterogéneo, en el que el estilo esculpe las diferencias de potencial entre las cuales las cosas pueden pasar, suceder, una chispa puede destellar y

romper el lenguaje mismo, para hacernos ver y pensar lo que estaba en la sombra alrededor de las palabras, cosas que apenas sabíamos que existían.” (p. 141).

Por ello, y siendo coherente con el devenir de la propia investigación, propongo que cada capítulo de la tesis se convierta en una meseta. Utilizo el imaginario de pensamiento **meseta** para cartografiar la complejidad de esta investigación. Deleuze y Guattari (1995) emplean el concepto de meseta de Bateson “para designar algo muy especial: una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior” (p. 26).



Ilustración 1. *Monument Valley*. Estados Unidos. Cortesía de Glòria Jové

En consecuencia, el concepto de meseta no se sitúa en un principio ni en un final; más bien surge al ubicarse en medio de diferentes elementos. ¿Cómo se entiende entonces una escritura mesetaria? Como refieren Deleuze & Guattari: “**Cada meseta puede leerse por cualquier sitio y ponerse en relación con cualquier otra**” (*ibid.*). Tal imaginario de pensamiento me permite producir una estructura narrativa coherente con el devenir de este proceso, a la vez que facilita la unión con infinitos elementos conectados de forma automática. Así que, en lugar de fragmentar la investigación en capítulos que contengan partes específicas, presentaré mesetas conectables de varias formas. Estas vendrán precedidas de dos capítulos: **Introducción: un intermedio por explorar** y **Metodología: navegando hacia un paradigma rizomático**. A su vez, ellas preceden al capítulo **La tentativa de conclusiones**. En las mesetas, que se pueden **leer en cualquier orden**, se hallan los marcos conceptuales, datos y análisis. Estos no se ubican por separado, sino que se mezclan, se superponen; fueron diseñados para ser leídos de manera independiente, pero a la vez vinculable. Abrirse a tal conectividad significa dejar de lado las

estructuras convencionales y hacer que las ideas presentes se deslicen junto con las de otras mesetas, **interrumpiendo el pensamiento lineal** dominante en los enfoques de investigación actuales.

La intención al presentar el proyecto docente de esta forma es que tú, lector, puedas generar una intensidad de comprensiones (des)conectando ideas, pensamientos, tanto míos como tuyos. No se trata de participar en un ejercicio interpretativo para establecer lo que pueden significar estas ideas o pensamientos; se trata de sumergirse en el proceso y **abrirse a nuevas oportunidades interconectadas con otros elementos singulares** dentro de la formación universitaria.

Cada meseta contiene el estado de la cuestión, los marcos conceptuales, la parte empírica y el análisis de los datos obtenidos. Estos elementos se van entrelazando y surgen a lo largo de las cuatro mesetas, que llevan por título: **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria; El arte como catalizador de posibilidades en la formación universitaria; Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria; y La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria.**

CAPÍTULO. Introducción: un intermedio por explorar. ¿De dónde surge esta investigación centrada en la docencia universitaria? En este capítulo expongo cómo, en muchos casos, el sistema educativo sigue sumergido en una industrialización de la docencia, donde se potencia memorizar y estandarizar los contenidos y las experiencias de aprendizaje. Mi *appetite* por la mejora y el cambio dentro de la formación universitaria me ha hecho generar una metodología docente intertransdisciplinar basada en el análisis de mi propia práctica docente a través de un proceso de investigación-acción. Este proyecto, a su vez, parte de la metodología docente fundamentada en el triángulo metodológico compuesto por el arte contemporáneo, los espacios híbridos y los relatos autobiográficos (Bonastra, Jové, Gutiérrez-Ujaque, & Sebastian-Novell, 2018). El presente trabajo pretende profundizar en dicho triángulo mediante la concreción de un estudio de caso, dando especial relevancia a 4 aspectos transversales en el triángulo: el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad; con ellos busco mejorar la formación universitaria y que sobrevengan distintas formas de vida personales, estéticas, éticas y políticas (Foucault, 1987) dentro de ella.

CAPÍTULO. Metodología: Navegando hacia un paradigma rizomático. En esta sección se aborda la metodología de investigación empleada en el proyecto. Las transiciones desde un paradigma sociocrítico hacia uno rizomático me permiten navegar entre/a través de la investigación cualitativa en dirección a una “poscualitativa”, entendida como la formada por procesos de investigación que no buscan interpretar, sino generar nuevos enfoques e interrogantes. A partir del entramado compuesto por arte contemporáneo, espacialidad, sensorialidad y corporalidad se configura una metodología rizomática, posibilitadora de un análisis único e irrepetible pero, al mismo tiempo, riguroso y minucioso. Ambos aspectos me permiten ser un investigador nómada en el pensamiento, ya que en él se entrelaza un conjunto de experiencias, espacios y contextos singulares, que narran una **historia**: la del devenir de diferentes prácticas docentes surgidas en mi labor como profesor universitario; en concreto, en el grado de Educación Social —en las materias de Geografía e Historia— y en el de Ingeniería Industrial —en la materia de Automatización Industrial—. La finalidad es mejorar dicha labor y desarrollar prácticas docentes reflexivas, creativas, críticas e inclusivas.



MESETA. (Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria. Aquí narro y analizo los diferentes movimientos que han configurado, transformado y/o cambiado mi práctica docente a lo largo de diferentes mo(vi)m(i)entos, entendidos como procesos de desterritorialización y reterritorialización (Deleuze & Guattari, 1987). Estos son definidos como procesos metacognitivos físicos y/o mentales que generan cambios, rupturas y/u otras posibilidades en las formas de vida; mo(vi)m(i)entos generados a partir de la interacción del arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad. Todo ello me ha permitido entender que mi práctica docente no se gesta a través de la aplicación de programas predeterminados, sino mediante la necesidad de poner en marcha procesos de investigación-acción que permitan constatar y comprender las acciones y transformaciones de mis prácticas personales y profesionales. En este sentido, ¿de qué forma mi experiencia en la formación universitaria me permite reconsiderar la práctica docente? ¿Qué transformaciones surgen a partir de ella? Y ¿qué nuevas opciones generan estos cambios? ¿Cómo es posible mejorar la formación universitaria mediante la reflexión, el análisis y la escucha activa de las voces de los estudiantes?



MESETA. El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación

universitaria. Otras cosas suceden cuando las prácticas del arte contemporáneo entran en juego en la docencia (Farrero, 2016; Jové, 2017; Llobet, 2016; López, 2016). Las diferentes manifestaciones artísticas contemporáneas pueden convertirse en un catalizador de nuevos pensamientos, ideas y conocimientos; lo cual permite repensar los diálogos establecidos en los espacios que vivimos, percibimos y concebimos (Lefebvre, 1974/2013). Esta meseta conecta con las experiencias de mi devenir como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente, en las cuales el arte ha desempeñado un papel crucial. El hecho de poder pensar en el arte contemporáneo lleva a su vez a reflexionar sobre el proceso que sustenta mi docencia, y así cambiarla y transformarla (Feldhaus, 2019; Loponte, 2012). Pero la cuestión es: ¿cómo ha aparecido el arte contemporáneo en mi proceso de *becoming teacher*, generando rastros en mi práctica docente? ¿De qué manera la incorporación del arte contemporáneo en mi práctica docente me ha permitido generar situaciones de aprendizaje reflexivas, creativas, críticas e inclusivas? ¿En qué medida el arte me facilita generar situaciones de aprendizaje inter y transdisciplinares, haciendo que otras cosas sucedan?



MESETA. Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación

universitaria. En relación con los diferentes acontecimientos vividos en los espacios, esta meseta permite entender cómo aquellos no son recipientes inertes y vacíos, sino que se configuran entre sí. Además, el espacio contiene discursos de poder, alienación y, en muchos casos, falta de significación en la vida cotidiana. Las concepciones de Henri Lefebvre (2013) en *La producción del espacio* y Edward Soja (Soja, 1996) en *Thirdspace* generan nuevos discursos y formas distintas de entender la espacialidad en pleno siglo XXI.

Habitamos en un espacio social en continuo flujo dentro de los sentidos, los cuerpos y las manifestaciones artísticas. En ese mismo espacio se sitúa mi práctica docente, la cual se encuentra condicionada por la manera en que entiendo e interacciono con los elementos del espacio. En este sentido, ¿de qué manera ha resultado clave el espacio en muchas situaciones de aprendizaje durante mi formación? ¿En qué medida mis acciones como docente transforman el espacio urbano, público y, a la vez, social en un espacio de aprendizaje? ¿Qué nuevos espacios surgen a partir de estas transformaciones?



MESETA. La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria. El espacio sensorial es protagonista de nuestra cotidianidad, dado que los encuentros corporales y sensoriales definen nuestras acciones. Desde el momento en que pisamos la calle de una ciudad, nuestros cuerpos comienzan a negociar con multitud de sensaciones: desde el sonido del tráfico, las voces de las personas, el movimiento de las hojas de los árboles o el vuelo de los pájaros hasta los olores de contenedores y cafeterías compiten por nuestra atención. La práctica docente también tiene lugar dentro de ese conjunto sensorial y corporal. En esta meseta, los sentidos y los cuerpos son elementos que establecen relaciones con nuestra vida cotidiana, lo cual genera nuevos significados, conocimientos y prácticas docentes. Me pregunto aquí de qué modo las aproximaciones sensoriales y corporales conducen a una comprensión holística de la evolución del espacio urbano; también de qué manera ambas me permiten repensar mi práctica docente.

CAPÍTULO. La tentativa de conclusiones. Con un final inexistente, en este capítulo se concluye lo surgido a lo largo de la investigación. Se presenta como un punto y seguido para seguir explorando el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad; además, ayuda a mejorar nuestra docencia en la universidad, a fin de que las dimensiones estética, ética y política impregnen la formación de profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos.

La presente tesis doctoral permite ser (re)leída por mesetas, ya que estas pueden abordarse en cualquier orden, de acuerdo con el interés del lector. Así, te invito a que leas en primer lugar los capítulos **Introducción: un intermedio por explorar** y **Metodología: navegando hacia un paradigma rizomático**; posteriormente, navega por las diferentes mesetas. Escoge tu propio camino, aquel que más resuene con tu proceso o tu curiosidad y *apetite* por la mejora y el cambio (Stenhouse, 1987). Además, para generar otras narrativas aparte de la tuya, en cada meseta irán apareciendo **rizos** de diferentes colores. El concepto de rizo viene del imaginario de pensamiento **rizoma**, desarrollado por Deleuze y Guattari (1987). Ambos filósofos utilizan este término para describir cómo cualquier elemento posee múltiples puntos de entrada y salida, no jerárquicos, no lineales, no programables. De este modo, a lo largo del texto encontrarás diferentes rizos, puntos de entrada y salida que surgen en el proceso:



Ilustración 2. Producción propia a partir de la imagen *Monument Valley*. Cortesía de Glòria Jové.

 **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria**

 **El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación universitaria**

 **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**

 **La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria**

Cada uno de estos rizados indica conexiones con las otras mesetas. A cada meseta le corresponde un rizo de un color específico. Así, a medida que te sumerjas en las diferentes mesetas, encontrarás rizados de un color determinado conectados a una frase/imagen/mapa/idea/concepto/experiencia; eso significará que está relacionado con la meseta de ese color. Tal sistema te permitirá viajar entre mesetas y observar las posibles conexiones entre ellas. Sin embargo, esas son las conexiones/narraciones/relaciones que yo he generado, pero pueden ser muy distintas a las tuyas.

Así mismo, navegando por las mesetas hallarás diferentes obras de arte contemporáneo que te animarán a pensar sobre la relación entre educación, docencia y formación como una experiencia ética, estética y política. Estas obras funcionan, pues, como estímulo del pensamiento, como una provocación para ti, lector, con el fin de generar una problemática reflexiva hacia pensamientos divergentes, diferentes y únicos en la docencia universitaria. Por lo tanto, la potencialidad textual reside en ver cómo las mesetas generan infinitas oportunidades reflexivas. Por último, una vez que hayas establecido tus propias relaciones entre las mesetas, lee **La tentativa de conclusiones**.

INTRODUCCIÓN: UN INTERMEDIO POR EXPLORAR



Ilustración 3. Producción propia a partir de la obra *La Traición de las Imágenes* (1928-1929) de René Magritte

René Magritte, con su obra *La traición de las imágenes* (1928-1929), me permite alertarte a ti, lector, de que esta no va a ser una tesis al uso. Lo que te propongo es navegar por tu subjetividad a lo largo de estas páginas para que brote tu propia experiencia como lector. Te mostraré una cartografía de la realidad vivida como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente. Dicha cartografía ha sido creada en el marco de esta investigación, pero a partir de tus vivencias podrás enriquecerla estableciendo nuevas relaciones orgánicas, las cuales configuran una experiencia que “modifies the person who acts and that this modification affects the quality of subsequent experiences. Learning processes are described as processes of development which only involve growth if this development contributes to further growth” (Tillmann, Albrecht, & Wunderlich, 2017, p. 386).

Mi etapa como profesor universitario ha sido de gran riqueza profesional y, al mismo tiempo, de crecimiento personal. En las páginas que siguen voy a indagar en, fluir con y surcar mi práctica docente para crear una cartografía de la unión entre el grado de Educación Social y el de Ingeniería Industrial. Una acción docente se entiende como aquellas acciones sociales que crean **historias** (Kemmis, 2010), las cuales a su vez me llevan a proponer otras situaciones de

aprendizaje dentro de la formación universitaria, fluyendo entre diferentes contextos y saberes. Como apunta Dewey (1934): “What one has learned in the way of knowledge and skill in one situation becomes an instrument of understanding and dealing effectively with the situations which follow” (p. 44). No obstante, **¿de dónde surge mi *appetite* por analizar, explorar y mejorar mi práctica docente universitaria? ¿Qué condiciones permiten que distintas formas de vida personales, profesionales, estéticas, éticas y políticas germinen en la educación superior?**

A principios del siglo XX, en plena Revolución Industrial, Frederick Taylor y Ellwood Cubberley crearon un modelo de organización del trabajo mecanicista con el objetivo de aumentar la productividad económica. Basándose en el **sistema de producción industrial**, Taylor y Cubberley estaban interesados en crear escuelas que educaran con la misma eficiencia que en las fábricas de la época. De acuerdo con Lefebvre (2013): “El taylorismo, uno de los primeros sistemas científicos-productivos, no retenía del conjunto del cuerpo más que un número dado de movimientos sometidos a un determinismo lineal severamente controlado” (p. 248).

Por lo tanto, el fin era crear trabajadores-productores que entendieran los valores democráticos y tuvieran los conocimientos y las habilidades suficientes para contribuir a la **productividad nacional**. A partir de entonces, el modelo de educación de Edward Lee **Thorndike** (1874-1949) se implantó y extendió por las escuelas de todo el mundo. Thorndike fue pedagogo y psicólogo, y se le considera un antecesor de la psicología conductista de los Estados Unidos. Gracias a su ley sobre el comportamiento o ley del efecto, de corte **conductual**, las escuelas se convirtieron en fábricas efectivas y eficientes. Pero ¿qué características tenían esas escuelas? En palabras de Molina (1997), se apostaba por un:

“Modelo de Escuela Graduada y homogeneizadora, [...] no como un intento de lograr una escuela que se adaptara a las necesidades individuales y sociales de sus alumnos, sino como un recurso eficaz para escolarizar a grandes masas de alumnos con el menor coste posible” (p. 19).

Ilustración 4.
Instantánea del vídeo
musical *Another brick in
the wall* de Pink Floyd

La idea se basaba en que las escuelas fueran fábricas donde las materias primas (los/as niños/as) fuesen moldeadas y transformadas en productos, como **cuerpos dóciles** (Foucault, 1975) para satisfacer las diversas demandas de la vida. Tal como afirman Bonastra, Farrero, Jové & Llonch (2014):

“Como sabemos, **los mecanismos de control disciplinarios buscan crear cuerpos ‘dóciles’: es decir, sumisos y ejercitados, obedientes y económicamente útiles.** Persiguen moldear las conductas para sacar partido de las fuerzas sobre las que actúa, sin neutralizarlas. Para ello las clasifican, las distribuyen en el espacio, controlan su actividad y su tiempo y hacen que funcionen como parte de un mecanismo complejo en el que cada cual tiene su función y peso específico” (p. 19).

El taylorismo abocó a la escuela a seleccionar una serie de indicadores de éxito, como el tiempo necesario para completar una unidad, el porcentaje de éxito en la escolarización, el nombre de los estudiantes que superasen un nivel determinado, los índices para diagnosticar cuantitativamente el éxito escolar, etc. Algunos de estos indicadores sirven aún en la actualidad para **controlar la calidad** de nuestra docencia. En concreto, tanto las funciones de los maestros como las de los estudiantes en el aula eran muy específicas: cada cual tenía instrucciones sobre qué hacer, cómo hacerlo y en cuánto tiempo. Sin embargo, tal como sostiene Giroux (2002):

“Las escuelas públicas no necesitan currículum ni exámenes estandarizados. Por lo contrario, ellos necesitan **formas curriculares justas de enseñanza que sean inclusivas, cuidadosas, respetuosas y económicamente igualitarias,** y cuya intención, en parte, sea socavar aquellos modos represivos de educación que producen jerarquías sociales y legitiman desigualdad mientras que, simultáneamente, les otorgan el conocimiento y las habilidades necesarias para llegar a ser actores críticos bien asesorados y agentes sociales” (p. 32).

Parece evidente, pues, la similitud de estos planteamientos de inicios del siglo XX con algunos enfoques que siguen vigentes en el sistema educativo. En relación con ello, ¿qué consecuencia tiene todo paradigma en la formación universitaria? ¿Qué modelos se concretan en la educación superior?

En lo que se refiere a la evolución del conocimiento en la educación superior, **la fragmentación** de este en disciplinas permitió profundizar en el saber de cada campo, pero nos **alejó** de la perspectiva global y el análisis de las interacciones de los diferentes **ámbitos de conocimiento**. Por ello, tal como afirma Foucault en *Vigilar y castigar* (1975), la propia fragmentación espacial y temporal concuerda con la vivida en el campo educativo y la creación de **cuerpos dóciles** dentro de este sistema. En el mismo sentido, Morin (2005) indica que “un modo de pensamiento parcelario, compartimentado, monodisciplinario, cuantificador, nos conduce a una inteligencia ciega” (p. 82). Esto se debe a que cada disciplina se ha transformado en una categoría organizadora del conocimiento científico, con una delimitación de sus **fronteras** lingüísticas, técnicas y, a veces, teóricas. Para dar respuesta a esta situación “es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en el mundo complejo” (*ibid.*, p. 2). ¿Era esta la realidad que me iba a encontrar en mi formación universitaria?

Setiembre 2011



Ilustración 5. Fachada de la facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Extraída de: http://www.fepts.udl.cat/export/sites/Fepts/ca/.galleries/carrusel/foto_edifici.jpg_1426001175.jpg

Decidí empezar el grado de Educación Primaria en la Universidad de Lleida con la finalidad de convertirme en maestro de música en escuelas de primaria. Durante ese periodo, diferentes encuentros, experiencias y vivencias han definido mi proceso formativo. Específicamente, el concepto de intertransdisciplinariedad (en adelante, IT) ha estado muy presente en mi devenir como docente, sobre todo gracias al aprendizaje a través del arte contemporáneo (Jové, 2017; Jové, Llonch, & Bonastra, 2015) que concretaron varios de mis profesores; en concreto, los de Procesos y Contextos Educativos II (en adelante, PCE II) y los de Geografía e Historia de

Catalunya (en adelante, GHC). En ambos casos generaron situaciones IT que hicieron desaparecer las fronteras entre disciplinas y facilitaron que los conocimientos hibridaran (Morin, 2005; Nicolescu, 2013). Este contexto de formación me hizo entender que la música no podía ser comprendida solo desde su disciplina, sino que requería de otra como si de un rizoma se tratara.

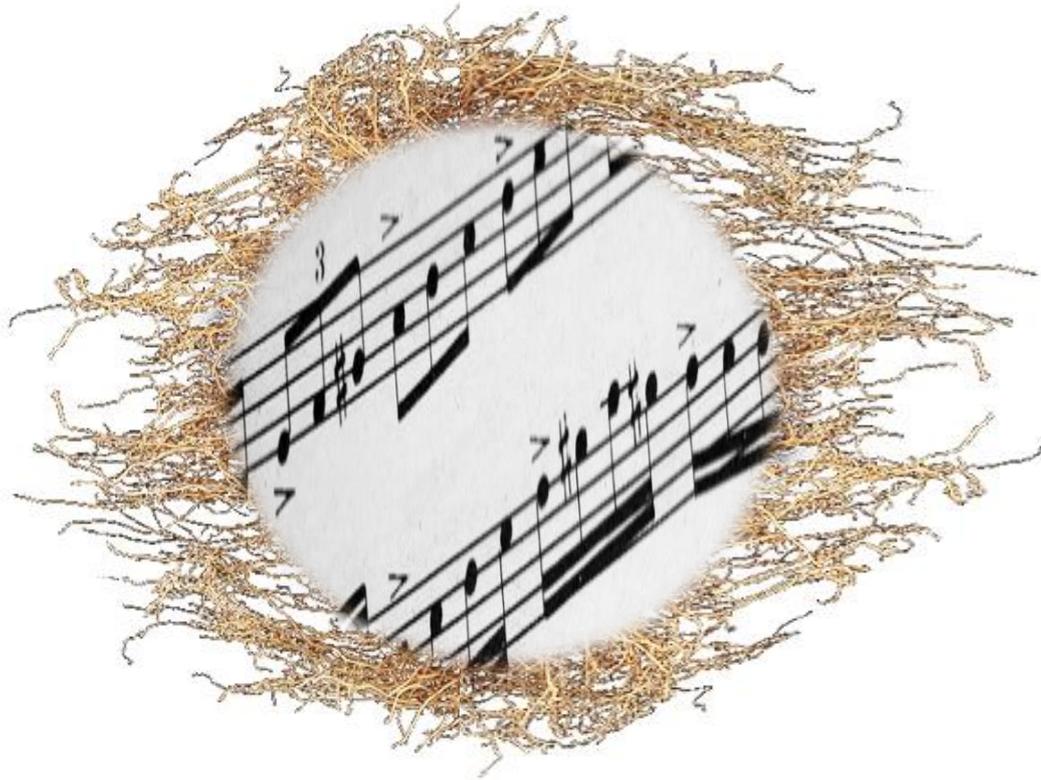
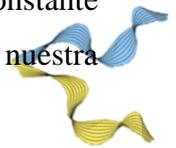


Ilustración 6. Producción propia a partir de la obra *Self portrait with music* (2017) de Jaume Plensa.

Mis experiencias me hicieron idear nuevas formas de entender el concepto de música (Cage, 2013) comprendiendo que los sonidos y los ruidos forman parte de un conjunto de elementos heterogéneos donde el espacio y el cuerpo están muy presentes (Csordas, 1997; Howes, 2014; Pink, 2011). El sonido no entra solamente por los oídos, sino que se relaciona con los músculos, las otras personas, los edificios y demás elementos inorgánicos; todos ellos generan nuevas sonoridades en nuestro entorno. Según Pallasmaa (2005):

“Normalmente no somos conscientes del significado del oído en la experiencia espacial, a pesar de que el sonido a menudo provee el continuum temporal en el que se insertan las impresiones visuales. Por ejemplo, cuando a una película se le quita el sonido, la escena pierde su plasticidad y sentido de la continuidad y de la vida” (p. 51).

Vivimos sumergidos en un mundo sensorial continuo, donde los sentidos se manifiestan por todos lados (Bull & Back, 1993). Nuestros organismos coexisten de forma constante con estructuras de la materia que vibran sin cesar. Conforme a esto, se muestra una nueva aprehensión del mundo y de ser más conscientes de lo que pasa en el día a día del espacio cotidiano. Así, la metodología vivida en mi formación me llevó a abrir la mirada y entender cómo los procesos de aprendizaje conforman un conjunto de partes y todos (Morin, Roger, & Domingo, 2003), donde diferentes elementos están conectados de manera rizomática y producen nuevos discursos y conocimientos. Al tiempo, ampliar los horizontes de la música me hizo ver que la metodología docente basada en el triángulo formado por el arte contemporáneo, los relatos autobiográficos y los espacios híbridos se expandía incorporando elementos de espacialidad, sensorialidad y corporalidad. Esto se debe a que la metodología está en constante flujo con aquello que percibimos, concebimos y vivimos, y de este modo da sentido a nuestra realidad.



Lo anterior provocó que los primeros meses de esta investigación navegara por diferentes conceptos/ideas/pensamientos/experiencias, para así comprender esa perspectiva. Precisamente esta me permite visibilizar nuevas opciones y conexiones, tal como aprendí en mi etapa universitaria.

La formación en IT en diferentes materias me abrió a nuevos discursos conectados con mi proceso educativo personal y con diferentes espacios de la ciudad que pueden llegar a ser contextos de aprendizaje.



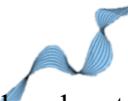
~ 16 ~

Todos estos espacios, aparecidos en mi formación, me han permitido crear nuevos puntos de vista y relaciones en mi evolución como profesional basándome en la IT; dicha evolución la viví como estudiante y como profesor universitario, dado que durante 3 meses fui docente de PCE II en el grado de Educación Primaria y durante dos años impartí Geografía e Historia en el grado de Educación Social. Con esta última materia entré a trabajar en un equipo que se planteaba cómo mejorar la docencia (Jové, 2011) y cómo generar proyectos docentes IT.

~ **Noviembre 2016**

Los devenires me llevaron a la obtención de una beca predoctoral en formación de la Universidad de Lleida, dentro del programa de doctorado donde se enmarca esta investigación: Educación, Sociedad y Calidad de Vida. A su vez, y debido al carácter IT de mi equipo de investigación, la beca formaba parte del proyecto I+D *La gestión espacial de la conflictividad social. La ordenación espacial de los espacios colectivos y las morfologías arquitectónicas* (CSO2015-64643-R), del Departamento de Geografía e Historia de la UdL. Así pues, me pregunto: ¿de qué forma esta oportunidad me ha permitido generar una hibridación entre saberes que me facilita extender el conocimiento y ampliar los horizontes de análisis de mi práctica docente?

Durante mi etapa como becario investigador intervine en diferentes actividades formativas, como estudiante en algunos cursos y como docente de Geografía e Historia en el segundo curso del grado de Educación Social. Esto me hizo formularme ciertas preguntas relacionadas con las disciplinas de geografía y educación, en la línea en que lo hace la Commission on Geographical Education (2016):



“What geography do students need to know? What are their misperceptions and preconceptions? How can we enhance their geographical knowledge, understandings and skills? How do we understand students’ learning progressions in geography? How can the education of geography teachers be improved to raise the quality of teaching and the levels of achievement in geography in schools?” (p. 6).

Justo antes de empezar mi docencia universitaria en el grado de Educación Social, recibí el curso de formación del profesorado universitario *Aprenem i ensenyem amb els recursos comunitaris i a través de l'art. Com podem incorporar-ho a la nostra docència universitària*, impartido por los doctores Glòria Jové y Quim Bonastra. Este curso pretendía mostrar a y compartir con el profesorado universitario contextos del territorio a través del aprendizaje en torno al arte contemporáneo; se ofrecía este como posibilitador de condiciones de aprendizaje para que los estudiantes (futuros profesionales) adquiriesen estrategias y herramientas para entender y construir la sociedad del siglo XXI (Bonastra & Jové, 2017; Jové, 2013).



Ilustración 8. Mapa de Lleida en el cual marca los diferentes espacios visitados en el curso de formación

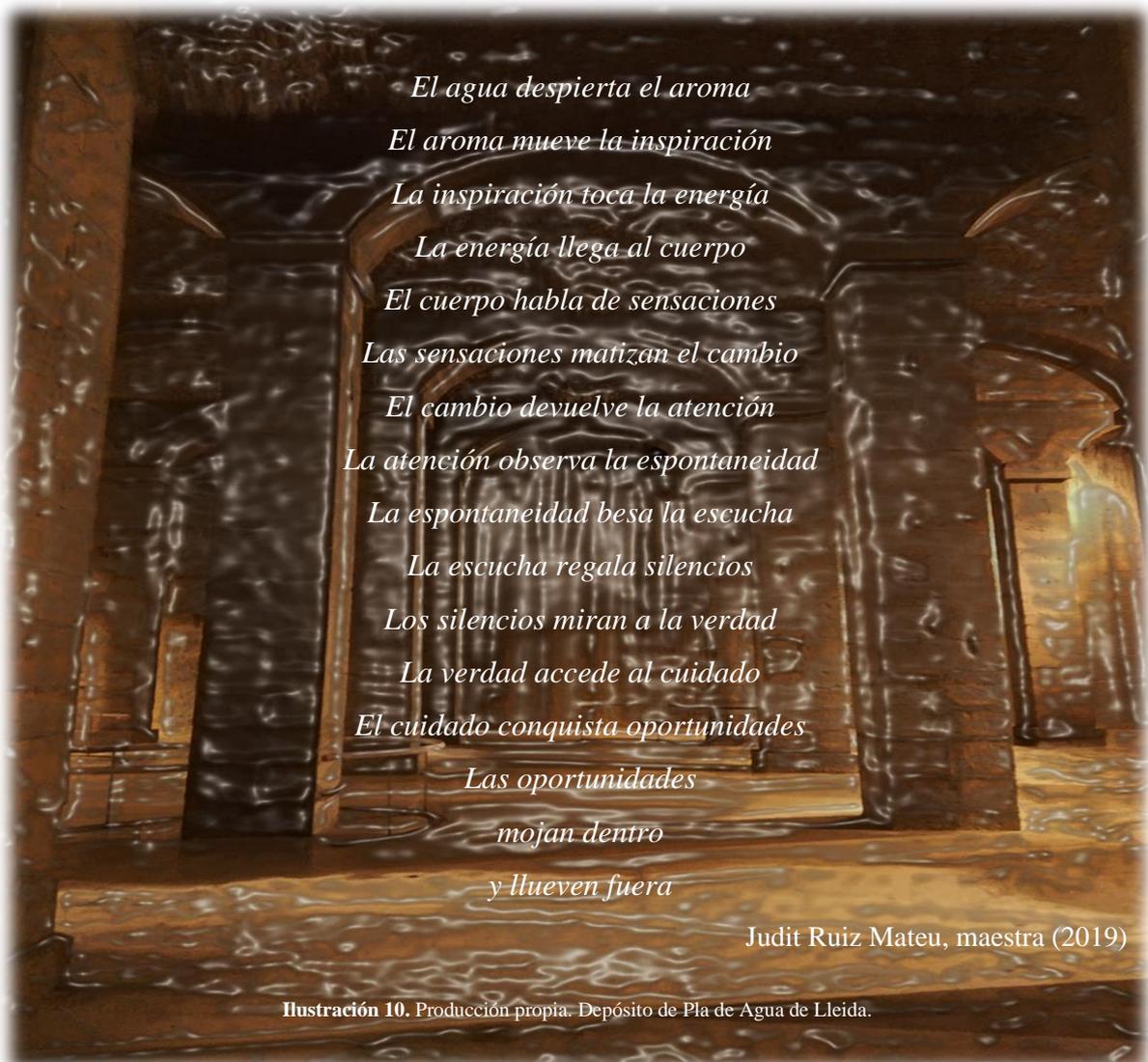
A lo largo del curso visitamos diferentes espacios culturales, patrimoniales y artísticos, como el **Museu de Lleida**, la **Fundació Sorigué** o el **Centre d'Art la Panera**, así como recursos de patrimonio como la **Seu Vella** y el **Depósito del Pla del Agua** de Lleida. En cada contexto se provocaban experiencias y se mostraban procesos y proyectos que habían desarrollado estudiantes universitarios, a fin de que los profesores asistentes conocieran las potencialidades de esta metodología para sus respectivas áreas. Bajo esta premisa se abordaron los siguientes contenidos:

- Aprender en torno al arte, la educación estética y la relación con la vida cotidiana.
- El arte como estrategia, el arte como experiencia.
- La toma de decisiones, saber escoger y la autogestión del estudiante en su proceso de aprender.
- Indicadores a tener en cuenta para aplicar acciones de aprendizaje que permitan el desarrollo de esas competencias.
- Inter y transdisciplinariedad en el currículum.



Il·lustració 9. Diferents instantáneas del curso Aprenem i ensenyem amb els recursos comunitaris i a través de l'art. Com podem incorporar-ho a la nostra docència universitària

En concreto, acceder al Depósito del Pla del Agua me recordó la primera vez que estuve allí durante el curso 2014-2015, cuando asistí a la proyección de la pieza de videoarte *Confabulaciones* (2008), de Valeriano López. Volver a entrar en el depósito, bajar por las pequeñas y rugosas escaleras, caminar a través de aquel espacio me hizo conectar con la sensorialidad y la corporalidad.



Il·lustració 10. Producción propia. Depósito de Pla de Agua de Lleida.

Y este espacio fue una gran “oportunidad” que empezó y mojó “dentro” y “fuera” de mi práctica profesional. El agua yacía en el depósito; sus paredes húmedas y sus grandes dimensiones te hacían sentir diminuto. Lo exploramos y descubrimos que el agua seguía en movimiento entre las columnas. Toda la superficie estaba cubierta de nuestros propios reflejos. El olor a humedad nos entraba en los pulmones y nos evocaba el frío. Nuestros sentidos se agudizaban, transformando ese espacio en un lugar de oportunidades para los asistentes al curso. Tal explosión de los sentidos nos hizo vivir aquella experiencia como única e irrepetible. Ocupamos ese espacio.

Citando a Lefebvre (2013):

“¿En qué consiste ocupar el espacio? Un cuerpo —no el cuerpo en general, la corporeidad—, un cuerpo definido, capaz de indicar la dirección mediante un gesto, capaz de definir la rotación mediante vueltas, de jalonar y orientar el espacio” (p. 217).

Nos podríamos preguntar, en este punto, cómo ha sido “ocupado” ese espacio desde un punto de vista histórico. En el año 1300, la primera universidad reglamentada de Europa se instaló justamente en la zona donde hoy se sitúa el Depósito del Pla del Agua. Ese lugar, la plaza llamada antiguamente pla dels Gramàtics (llano de los Gramáticos) nos transporta hacia la vida estudiantil que bullía en la zona durante la Edad Media. Posteriormente, durante la Guerra de Sucesión (1702-1714), en concreto en 1709 —año de mayor repercusión del conflicto en Lleida— Felipe V destruyó la universidad (dado que la ciudad estaba a favor de Carlos de Austria), la cerró y fundó otra en Cervera. Como resultado, toda la zona quedó destruida y fue transformada en terrenos de cultivo.

En 1784 se decidió construir allí un depósito para abastecer de agua potable a la ciudad. El motivo de esa decisión fue superar las deficiencias de la ciudad medieval y ayudar a combatir las epidemias. Para ilustrar aquella situación, muestro a continuación una adaptación del documento extraído de las actas municipales de 1783, en el cual se explica cómo el Ayuntamiento se reunió de manera extraordinaria para estudiar una carta enviada al conde de Lannoy —corregidor interno de Lleida— por el comandante general del ejército de Cataluña. En dicha carta, el comandante copiaba un informe que, en su turno, le había enviado el conde de Floridablanca —primer ministro del Estado—; había sido redactado por la Junta Suprema de Sanidad y trataba sobre las condiciones sanitarias de Lleida a finales del siglo XVIII.

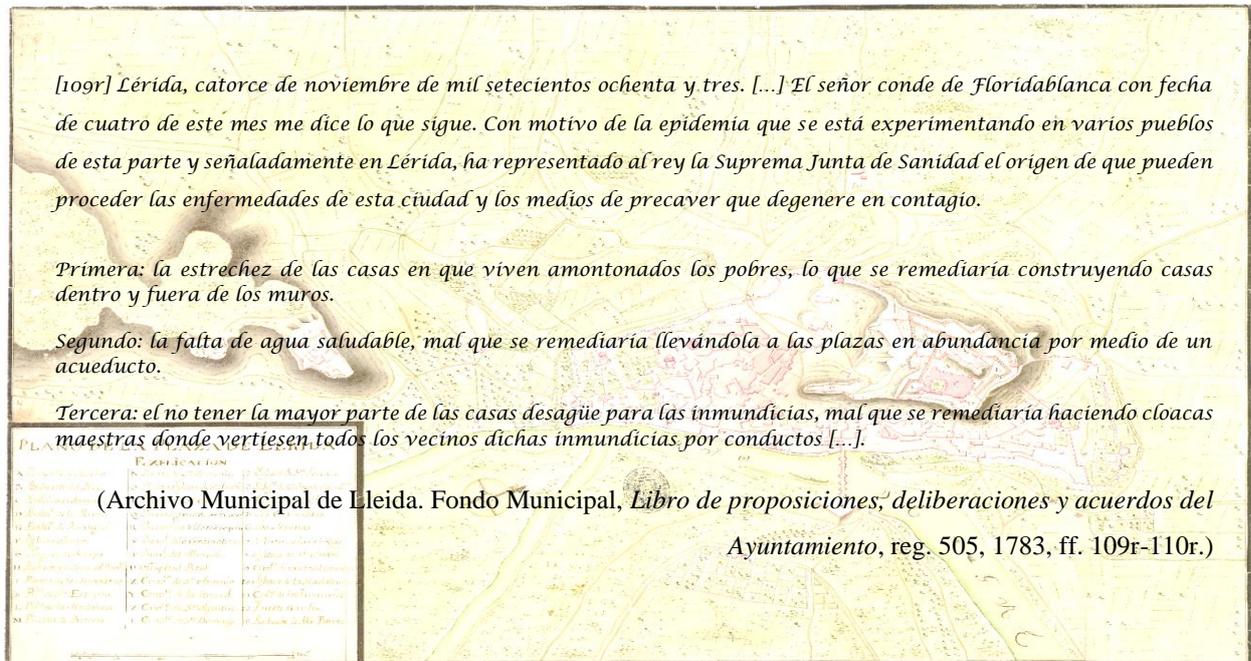


Ilustración 12. Plaza de Lleida. Mapa de Lleida de 1735. Font: Archivo Militar de Madrid

Esto condujo a la construcción del primer sistema de distribución de agua moderno de la ciudad, lo que garantizaba unas reservas suficientes de agua de calidad para toda la urbe. El depósito estuvo en funcionamiento hasta finales del siglo XX. A partir de entonces quedó en desuso y se convirtió más tarde en el espacio patrimonial del Museo del Agua de Lleida.

El Depósito del Pla del Agua se encuentra en el centro histórico de Lleida. Es el espacio que posiblemente más debates ha suscitado en las últimas décadas en la ciudad. Son muchos los procesos urbanísticos que se han ido dibujando en el casco histórico hasta conformarlo como el espacio urbano que es hoy en día, pero no fue hasta finales de los años 70 y la década de los 80, con la aceleración de la urbanización de la ciudad y su crecimiento hacia las zonas periféricas, cuando se empezó a plantear la necesidad de abordar las características de un barrio que en aquellos momentos presentaba una situación de degradación mayor que otras zonas de la ciudad.

El centro histórico de Lleida cuenta con una superficie de unas 50 hectáreas entre el Turó de la Seu Vella y el río Segre. A su vez, se divide en dos partes (ver Ilustración 13): una baja, donde se encuentra la zona comercial más importante de la ciudad, y una alta, con menos edificios y que ha estado sujeta a numerosas intervenciones. La plaza del Dipòsit se encuentra en la parte alta del centro histórico.



Ilustración 13. Producción propia. Mapa de Lleida.

Esta plaza mantiene una lucha constante para solucionar sus diversos problemas urbanísticos, económicos y sociales. Sin embargo, las soluciones adoptadas muchas veces han pasado por hacer invisibles las diferentes realidades de este contexto y han derivado del intento, fallido, de acciones de gentrificación (Held & McGrew, 2000) y marginalización (Raya, 2007) de la zona en torno a la plaza del Dipòsit. En muchos casos, la dinamización de las zonas marginales se convierte en una herramienta de control social por parte de las instituciones, que llevan a cabo políticas homogeneizadoras. Según Sennett (1994), el intento de transformar un espacio en lógico, funcional y “seguro” genera una fisura en las relaciones sociales, porque rompe con las formas de vida cotidianas del lugar y lo vuelve zona de exclusión. Por otro lado, como afirma Solís (2012), las políticas de marginalización provocan “una mayor estigmatización territorial y una carencia de infraestructuras, lo cual da más valor a la idea de autoalimentación de las zonas excluidas” (p. 14).



El hecho de encontrarme en el interior de un depósito de agua de 1784 hizo que los sentidos y los cuerpos se fusionaran con el espacio. Esto dio paso a un constante flujo de percepciones y potenció mi experiencia en el curso. Aquel contexto ejemplificó hasta qué punto el espacio, el cuerpo y los sentidos están en constante flujo con aquello que percibimos, concebimos y vivimos, dando sentido a nuestra realidad. El eco, la rugosidad de las columnas, la humedad que recorría todo mi cuerpo, la sensación de frío y las dimensiones de la estancia creaban un espacio que resonaba con el proceso de construcción de mi identidad profesional y personal. Los diálogos de los participantes del curso





armonizaban con mi experiencia y generaban en mí nuevas miradas hacia mi docencia; de igual modo lo muestra Javier Peñafiel en su obra *Familia plural vigilante* (2005), en la que nos habla de las relaciones establecidas entre grupos y sus estados vitales y emocionales.



Ilustración 14. Obra *Familia plural Vigilante* (2005) de Javier Peñafiel

En concreto, las polifonías creadas por los diferentes docentes me llevaron a conocer a la Dra. Rosa María Gil Iranzo, profesora de Automatización Industrial en la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Lleida. Empecé a hablar con ella sobre ese espacio como contexto que potenciaba la sensorialidad y ambos nos dimos cuenta de que ya trabajábamos el concepto de sensorialidad en nuestras respectivas materias.

La de la Dra. Gil estaba relacionada con la automatización industrial y la clasificación de las estructuras de control. En ella se diseñaban sensores y actuadores capaces de monitorizar y obtener datos en diferentes contextos y espacios. Exploremos ambos conceptos: se define “sensor” como el dispositivo electrónico que capta las magnitudes físicas (variables de luz, temperatura, sonido, etc.) u otras alteraciones del entorno. En cambio, los “actuadores” son dispositivos destinados a regular o variar la potencia de un automatismo; su principal función es la conversión de la energía generada normalmente por el agua, el aire o la electricidad en algún tipo de acción motriz. De ahí que la Dra. Gil relacionase los actuadores con posibles mejoras en el espacio y se percatara de que los sensores con los que ella trabajaba con sus estudiantes tenían grandes potencialidades en el depósito.

Durante la reunión que mantuvimos posteriormente a ese encuentro, nos dimos cuenta de que teníamos el mismo calendario de docencia —ambos en el segundo semestre— y de que los posibles contenidos de ambas materias poseían muchos elementos en común, los suyos desde una perspectiva tecnológica y los míos desde una geográfica/social. Tal fusión nos condujo a idear un proyecto docente conjunto entre ambos grados.



Ilustración 15. Momentos durante el curso de formación



Ilustración 16. Momentos durante el curso de formación

¿Qué fue lo que nos hizo ver las posibilidades de aquel espacio y su capacidad para generar un proyecto de estas características? La Dra. Gil y yo compartimos la idea de que es necesario cambiar los modelos de docencia existentes en pleno siglo XXI (Morin, 1999). Pero ¿apostar por un proyecto conjunto nos haría abandonar esa mirada fragmentada y parcelada y trabajar para la inter y transdisciplinariedad? Aparte, en mi caso, la formación universitaria me había llevado a conocer otros discursos y a entender que diferentes opciones son posibles en el campo educativo. **El hecho de aprender yo mismo a través de las manifestaciones del arte contemporáneo había potenciado esa mirada hacia lo divergente, lo inclusivo y lo reflexivo.** Por su parte, la Dra. Gil llevaba cinco años

participando en la formación *Aprenem i ensenyem amb els recursos comunitaris i a través de l'art. Com podem incorporar-ho a la nostra docència universitària*, ofertada a los docentes universitarios. Todo ello me condujo a entender la docencia como un proceso abierto y creativo, en el cual **la curiosidad y el apetito** por el cambio resultan claves. Si no hubiéramos vivido esos encuentros con el arte contemporáneo, ¿habríamos sido capaces de diseñar este tipo de proyectos? Más allá de ello: ¿a qué podría dar lugar un proyecto así, entre los dos grados?

Las prácticas profesionales tanto de los educadores sociales como de los ingenieros industriales se llevan a cabo **en el espacio urbano**. Pero ¿y su formación? Los educadores sociales son agentes de cambio social en la ciudad; ellos abordan los espacios sociales, políticos, económicos y culturales de la urbe. Por su parte, los ingenieros industriales son los encargados de concebir los espacios urbanos sobre bases teórico-técnicas y tecnológicas; gestionan, organizan y planifican construcciones, montajes o mantenimientos industriales que permiten concebir y vivir en ciudades sostenibles, reduciendo el impacto ambiental y social de tales instalaciones. Además, los sensores se convierten en extensiones del cuerpo y el espacio, hecho que condiciona nuestra experiencia en el espacio. Por todo ello, es necesario que ambos grados **desarrollen nuevas sensibilidades y miradas en el seno de los diferentes procesos que tienen lugar en el espacio a través del cuerpo y los sentidos.**

Esta fusión basta para ilustrar lo que Bruno Latour (2007) muestra en su libro *Nunca fuimos modernos*: que la realidad es un híbrido de diferentes disciplinas y aspectos en un espacio donde la cultura y la naturaleza conviven. Este autor aboga por romper el pensamiento moderno, que separa las disciplinas y los conocimientos. Por su parte, para Tirado y López (2012): “El pensamiento moderno se estructura a partir de tensiones y binarismo como sujeto y objeto, humano y no humano, sociedad y naturaleza, pequeño y grande, etc.” (p. 20). Por ello, nuestro enfoque proponía que tanto educadores como ingenieros pudieran abordar sus propios contenidos con relación a otra disciplina, puesto que romper los binarismos hace que broten otros enfoques, miradas y pensamientos.

El Depósito del Pla del Agua de Lleida se convirtió en el catalizador de esta investigación y nos ha permitido tomar conciencia de cómo la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad están en constante flujo con aquello que percibimos, concebimos y vivimos, dando sentido a nuestra realidad. El curso al que asistí y el encuentro con la Dra. Rosa Gil hizo que esta idea se materializara en la formación universitaria, en concreto aplicada a los grados de Educación Social e Ingeniería Industrial. Dicho razonamiento me ha llevado a **enfocar la tesis doctoral** en mi práctica docente. Una práctica que, como señala Tadeu (1999), busca “otras formas, para verlo desde **perspectivas** que no se restringen a aquellas que nos fueron legadas por las estrechas categorías tradicionales” (p. 34). Esto significa replantear lo normativizado y generar otra mirada, una divergente, que haga aflorar otras relaciones y conexiones. Por consiguiente, y ante este escenario, como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente tengo que planificar cómo generar situaciones de aprendizaje que sean abiertas, flexibles, críticas y reflexivas. Dice Stenhouse (1987) que hay que buscar **nuevos escenarios**, y estos dependen de una cuestión de actitud, de perspectiva y de toma de decisiones; tales cuestiones pasan por mí y mi **investigación doctoral**.

Mi posicionamiento escribiendo estas líneas es el resultado de mi interés por salir de lo convencional, reduccionista y hegemónico. Como investigador, he recurrido muchas veces a artículos y libros que me ofrecían instrucciones y consejos sobre cómo “escribir una tesis”. No obstante, al leerlos me daba cuenta de que seguir esas estructuras convertía mi proceso vivo de investigación en algo homogéneo y estático. Y es que ¿cómo es posible encorsetar un procedimiento vivo, dinámico y fluido en una estructura cerrada? ¿Es lógico? En tal caso, además, ¿qué genera? St. Pierre (2011) afirma que las metodologías empleadas en la mayoría

de las investigaciones huyen de propuestas abiertas, flexibles y dinámicas; razón por la cual dichas investigaciones tienden a ser normalizadas, convencionales, reduccionistas, hegemónicas y, a veces, opresivas. Citando a Morin (2005): “El imperialismo de los conocimientos de cálculo y cuantitativos progresa en detrimento de los conocimientos reflexivos y cualitativos. Falta comunicación entre cultura científica y cultura de las humanidades” (p. 47). Ello me llevó a indagar en el modo de presentar esta investigación de forma que fuera fiel al camino recorrido y, al tiempo, mostrase un proceso riguroso, minucioso y de calidad con relación a lo acontecido, ayudando así a la construcción de los saberes académicos.

En esta línea, el imaginario de pensamiento de rizoma de Deleuze & Guattari (1987) me ofreció las condiciones para crear esos nuevos escenarios. Tal como se ha expuesto en la nota para el lector, el rizoma es un imaginario de pensamiento no jerárquico que permite la entrada y salida de elementos, es algo que “no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo” (p. 56). De este modo, es imposible proporcionar una descripción lineal del viaje a través de un rizoma. A partir de este concepto, quiero **extender e interrumpir las prácticas de lenguaje**, texto y método que se construyen en los textos doctorales normativos e ir **más allá** de las posibles restricciones científicas. No busco desvalorizar ese método ni ese tipo de documentos; simplemente quiero mostrar **otros posibles caminos** en la **escritura académica**, unos que sean **coherentes** con mi proceso de investigación. Este proceso se sale de la normatividad académica establecida y pretende aportar **otras miradas**. Por lo tanto, no es mi intención quitar importancia al excelente trabajo que producen las estructuras y las pautas, pero sí buscar **distintas maneras** de potenciar el devenir de mi investigación. En este sentido, como destaca Deleuze (1994):

“El problema no es dirigir o aplicar metódicamente un pensamiento que preexiste en principio y en la naturaleza, **sino crear lo que aún no existe** (no hay otro trabajo, todo lo demás es arbitrario, mera decoración). **Pensar es crear**, no hay otra creación, pero crear es, ante todo, engendrar pensamiento” (p. 147).

Así pues, esta investigación pretende pensar, crear nuevos enfoques metodológicos para la formación universitaria. Sobre esta base, ¿cuál puede ser la metodología que resulte coherente con este proceso nómada? ¿Qué elementos me pueden ayudar a constatar el modo en que el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad ayudan a mejorar la docencia universitaria y a la vez las formas de vida de los participantes?

METODOLOGÍA: NAVEGANDO HACIA UN PARADIGMA

RIZOMÁTICO

Una vez hecha la introducción de esta investigación, se va a proceder a exponer su metodología, la cual ha nacido de las siguientes preguntas: ¿cuáles han sido los diferentes entramados surgidos simultáneamente a lo largo del proceso? ¿Qué enfoque es útil para narrar este proceso? ¿Qué otras perspectivas me permiten entender lo que ocurre de manera distinta? Cada una de estas preguntas pretende responder a la finalidad y los objetivos del proceso, que a su vez busca problematizar las formas de hacer docencia en la universidad y en las prácticas que surgen en ella.

La finalidad de la presente investigación es **explorar y analizar una metodología docente intertransdisciplinar (IT) mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad**. Dicha metodología nace de la unión entre el grado de Educación Social y el de Ingeniería Industrial, y es analizada a través de un proceso de investigación-acción **con el propósito de mejorar la formación universitaria incorporando las dimensiones estética, ética y política en la docencia** (Feldhauss, 2019) **para formar profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos** (Jové, 2017).

Esta finalidad principal se concreta en tres objetivos:

- O1.** Crear condiciones de aprendizaje a través del arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad con el fin de mejorar la formación universitaria.
- O2.** Describir y analizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de las asignaturas Geografía e Historia (del grado en Educación Social) y Automatización Industrial (del grado en Ingeniería Industrial) durante los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019.
- O3.** Explorar y examinar la metodología docente IT mediante la investigación-acción sobre la docencia universitaria desarrollada en mi devenir docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente en el marco de estas materias.

Ilustración 17. Cortical Columns (21K, 18K and 12K gold, ink, dye, and mica on aluminized panel) - Greg Dunn

La presente investigación comprende la totalidad de situaciones formadas por infinitos elementos singulares interconectados que dan sentido a ese contexto. En todas esas conexiones emergen conceptos, patrones, teorías o ideas que abordo en el marco de un **paradigma**. En el campo de la investigación, un paradigma es un **conjunto de reglas, teorías, procedimientos y creencias que concretan el modo en que damos significado a la realidad observada**. Son, pues, modelos de enfoque y búsqueda de conocimiento (Martínez, 2004). En concreto, esta investigación se enmarca en una perspectiva donde los cambios, las interacciones y las transformaciones dan sentido al proceso. Pero ¿de dónde viene el concepto de paradigma y cómo me ha ayudado a dar forma a mi estudio?

En 1962 Thomas Kuhn, con su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, introdujo el término “paradigma”, formado por dos vocablos: “*para*” —que significa “junto”— y “*deigma*” —“modelo” o “ejemplo”—. Para Kuhn, un paradigma es un hecho científico reconocido universalmente que proporciona unos determinados modelos, patrones y soluciones a una comunidad científica. Citando a este autor: “Un paradigma es un modelo o patrón aceptado [...] claramente que el sentido ‘modelo’ y ‘patrón’, que permiten la apropiación, no es enteramente el usual para definir ‘paradigma’” (p. 50). Una de las aportaciones de Kuhn fue **entender que los paradigmas se debilitan una vez que sus modelos o patrones ya no ofrecen respuestas o soluciones**. Pero esto no significa que los paradigmas debilitados no sirvan; al contrario, pueden **ser útiles como marcos de referencia en el camino hacia otros paradigmas**. Por consiguiente, esta investigación se inició en un paradigma sociocrítico, aunque su devenir la llevó hacia otras formas de entender el proceso.

El citado paradigma se basa en una concepción social, pluralista e igualitaria; en otras palabras, concibe a las personas como cocreadoras de su propia experiencia y realidad. Por este motivo, **su finalidad es promover transformaciones sociales para dar respuesta a problemas concretos de las comunidades mediante la participación de sus miembros**. Buendía, Colás & Hernández (1999) incluyen el paradigma sociocrítico en los métodos cualitativos que apuestan por el cambio social; estos se basan en la acción, la práctica y el cambio (González, 2003). Específicamente, Colás en (Buendía et al., 1999) hace hincapié en el modo en que las investigaciones desde este paradigma se fundamentan en la acción y, por lo tanto, las teorías resultantes son un producto de la reflexión sobre la acción. A su vez, las construcciones de las

realidades surgen de la acción reflexiva de las personas y las comunidades.

Estos elementos entran en diálogo con lo que sucede en este proceso de investigación. Mi práctica docente es entendida como una “praxis” (Popkewitz, 1988) en la que la teoría y la práctica se funden en un solo elemento flexible y dinámico. **Los conocimientos adquiridos me ayudan a proyectar nuevas situaciones y estas me hacen reconsiderar la teoría;** el proceso me encamina hacia un ejercicio de autorreflexión enfocado a la transformación social en el seno de la formación universitaria y en el que están incluidos todos los participantes y también el investigador. En definitiva, dicho proceso me permite emanciparme (Rancière, 2010) y crear las condiciones para que otras personas se puedan emancipar.

La idea de emancipación que contiene este paradigma surgió en la Escuela de Frankfurt y se concretó en la **teoría crítica**. Habermas (1986), como referente de esta corriente, expresa su interés por la emancipación como herramienta de liberación de las condiciones opresoras (Alvarado & García, 2008) presentes en nuestro entorno. De esta forma, **entiende la investigación no como algo descriptivo e interpretativo, sino emancipador y transformador** (González, 2003). En el mismo sentido, el hecho de apostar por la emancipación del ser humano implica superar el reduccionismo, contribuyendo a posibles cambios sociales en las comunidades; es decir, abogar por una visión de futuro que aumente la calidad de vida de estas desde diferentes ámbitos, como el social o el educativo. Un ejemplo del campo educativo lo proporciona Jacques Rancière con *El maestro ignorante* (2010), donde apuesta por la emancipación intelectual del estudiante, rompiendo con un enfoque educativo basado en el método explicativo-ilustrativo. ¿Qué implica este método? Que el estudiante asimile y reproduzca los contenidos tal como le fueron presentados por el docente. Por ello, tal como afirma Rancière:

“La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien

decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar” (*ibid.*, pp. 23-24).

Al darme la oportunidad de fisurar el **principio de la explicación** y el “atontamiento” visible en las aulas, el paradigma sociocrítico me sitúa en una posible mejora de la formación universitaria; implica basarme en la acción, no en crear **explicaciones nuevas**, e ir más allá de la dicotomía teoría/práctica (Lenz-Taguchi, 2010). Además, emplear la reflexión en mi práctica docente abre un proceso de participación activo a la vez que facilita la transformación de dicha práctica. Mi voz, mis acciones, mis interacciones con los contextos que me rodean configuran el camino que voy construyendo, un recorrido basado en la investigación cualitativa.

Sin embargo, **el transcurrir de esta investigación y los múltiples elementos interconectados que contiene me obligan a moverme entre paradigmas, a surcar nuevas perspectivas y posicionamientos que me hagan entender y crear nuevas acciones e ideas orientadas a la docencia universitaria.** Esos distintos paradigmas se irán presentando a lo largo de este capítulo. A continuación, nos adentraremos en la investigación cualitativa.

Los seres humanos siempre han tratado de entender el mundo en el que viven. A finales del siglo XVIII la **búsqueda del conocimiento** vivió una crisis científica. Filósofos como Immanuel Kant, William Dilthey, Edmund Husserl y Maurice Merleau-Ponty creían que la vida consiste en lo que vivimos en nuestras actividades cotidianas, creando un entramado de experiencias, vivencias y conocimientos en un espacio. Este planteamiento permitió **comprender que los seres humanos no pueden ser estudiados como unidades aisladas, sino que deben entenderse en el contexto de su “mundo vivido” con conexiones culturales y sociales.** Como consecuencia de ello nació la investigación cualitativa, un proceso de investigación naturalista que busca la comprensión profunda de los fenómenos sociales en su entorno natural; se centra en el “por qué” en lugar de en el “qué” de los fenómenos sociales y se basa en las experiencias directas de los seres humanos como agentes generadores de significado en sus vidas cotidianas. Según Dewey (Dewey, 1938):

“An experience is always what it is because of a transaction taking place between an individual and what, at the time, constitutes his environment. [...] The environment, [...] is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had” (p. 43).

Así, en lugar de utilizar procedimientos lógicos y estadísticos, los investigadores cualitativos emplean múltiples sistemas para el estudio de los fenómenos humanos, como la biografía, el estudio de caso, el análisis histórico o el del discurso, la etnografía, la teoría fundamentada y la fenomenología. Teniendo en cuenta esto, **¿qué diferencia hay respecto a la investigación cuantitativa y por qué mi investigación se inició con una mirada cualitativa?**

La investigación cuantitativa se centra aspectos numéricos, mientras que la cualitativa se ocupa de la comprensión y las palabras. Los métodos cualitativos permiten al investigador estudiar temas seleccionados en profundidad y con detalle, sin verse limitado por categorías de análisis previas. Por otra parte, los métodos cuantitativos requieren el uso de medidas estandarizadas para ajustar las diferentes perspectivas y experiencias de las personas a un número limitado de categorías de respuesta predeterminadas a las que se asignan valores; mientras, la investigación cualitativa da valor al control, la apertura y la flexibilidad. El investigador cuantitativo mantiene una postura objetiva e independiente; en cambio, **el investigador cualitativo es el instrumento clave, puesto que se involucra estrechamente en la recopilación y el análisis de los datos.** Por último, los datos estadísticos usados en los métodos cuantitativos y obtenidos a partir de una gran cantidad de personas dan como resultado un conjunto amplio y generalizable de hallazgos de carácter conciso; en contraste, los métodos cualitativos producen una gran cantidad de información detallada sobre un número menor de personas, que resulta en una comprensión rica pero reduce las posibilidades de generalización.

Entonces, ¿por qué esta investigación es cualitativa? Lo es porque mi finalidad no es generalizar sobre la base de mi práctica docente, sino mostrar una **historia** única e irrepetible; porque las situaciones de formación son únicas e irrepetibles. A partir de diferentes tesis doctorales (Farrero, 2016; Llobet, 2016; López, 2016) hallé la evidencia de que:

“Desde el mundo educativo, la formación tiene que ser enfocada hacia una perspectiva crítica y reflexiva, que facilite tomar conciencia de no reproducirnos como agentes creativos, sino de permitir que cada persona desarrolle su propia esencia creativa que la hace única e irrepetible” (Llobet, 2016, p. 120).

Concretamente, **esta historia posee como elemento clave mi acción docente en relación con todos los elementos de mi contexto** (espacios urbanos, artistas, estudiantes, recursos patrimoniales, etc.); se desarrolla así mi práctica profesional de una **forma única, distinta e**

irrepetible. Esto hace que la presente investigación contenga muchos ingredientes particulares y cualitativos, componentes que sucedieron en un espacio y un tiempo determinados, cambiando el curso de esta investigación. Así pues, tales especificaciones pretenden mostrarte a ti, lector, pensamientos, contextos, **maneras de vivir la docencia** para abrir nuevas opciones que conduzcan a **una transformación social.** En resumen, enfocar la investigación dentro del paradigma sociocrítico me lleva a asumir un proceso de investigación-acción continuo.

La investigación-acción es un procedimiento de estudio introspectivo y colectivo, desarrollado por sus participantes; tiene como finalidad entender los procesos de aprendizaje del investigador sin límites temporales; aquel se encuentra en continuo análisis y reflexión sobre lo que sucede. El concepto de investigación-acción fue propuesto por Kurt Lewin (1946) y desarrollado por Stenhouse (1987), Carr (1990) y Kemmis (2009). Lewin lo describió como un proceso de investigación basado en ciclos de acción reflexiva, compuestos a su vez por la planificación, la acción y la evaluación de la acción. Dicho proceso tiene como objetivo destacar los fenómenos cotidianos de la práctica del investigador para reflexionar sobre ellos y mejorar sus acciones. Kemmis, basándose en Lewin, elaboró un modelo de investigación-acción aplicable a la educación, y estableció dos ejes: uno estratégico —basado en la acción y la reflexión— y otro basado en la organización —mediante la planificación y la observación—. Ambos ejes están en continua interacción, hecho que genera **una dinámica activa de reflexión.** Así, la investigación-acción facilita la revisión y la reconstrucción de la propia práctica profesional (Whitehead & McNiff, 2005).

La oportunidad de aproximarme a mi práctica profesional (Martín del Pozo, Fernández, González & de Juanas, 2013) me faculta para hacer una revisión continua, lo que me convierte en un maestro-investigador y, a la vez, en un investigador-maestro analizando y explicando una historia (Kemmis, 2010). Kemmis utiliza el concepto de **historia** para referirse a la praxis que acaece en un espacio y tiempo determinados, en los cuales entran en juego diferentes elementos. Dicho con palabras de Hegel y Marx, la praxis puede entenderse como “acción de hacer historia”. Marx argumentó que las formaciones sociales, las ideas, las teorías y la conciencia brotan de la praxis social humana y colectiva, y que la acción social (praxis) crea **historia**; y la historia tiene como finalidad no solamente obtener conocimiento, sino también conseguir un mundo mejor. Pero ¿qué significa conseguir un mundo mejor? Que la investigación-acción debe **alimentar la reflexión sobre nuestra práctica para desarrollar un conocimiento individual**

y colectivo y una sabiduría que nos permita vivir sabiamente (Bourriaud, 1999). De hecho, la investigación-acción no debería ser entendida solo como algo que alimenta el conocimiento de las teorías, sino que nos **habría de ayudar a vivir mejor nuestras vidas, dentro de la historia colectiva de la humanidad de la cual somos parte** (Kemmis, 2010).

Así pues, la necesidad de llegar a ser un profesional que apuesta por una educación reflexiva, creativa, crítica e inclusiva me condujo a abordar este tipo de investigación. Empecé un proceso de investigación-acción no para buscar una justificación teórica a mi estudio, sino para **dar importancia a lo que “está pasando” (*what happens*), contribuyendo así a la transformación de mi acción y al cambio de la “historia” —tanto individual como colectiva—**. El hecho de explorar nuevas maneras de hacer las cosas, de pensar y relacionar los elementos entre sí en el mundo potencia mi contribución al conocimiento y la formación universitaria. Así, trabajando a partir de la investigación-acción, puedo examinar mi práctica docente aportando una fuente fértil de aspectos nuevos: ideas para la práctica, caminos para emprender actividades y formas de relación entre los elementos involucrados.

Según Whitehead & McNiff (2005), la investigación-acción es un proceso abierto que se inicia con una idea que, con el tiempo, se va desarrollando, transformando y tomando nuevos caminos. Este enfoque exige **flexibilidad** al investigador para poder **repensar su práctica** continuamente según los resultados que van apareciendo. Por tanto, puede generar incertidumbre, ya que exige estar pendiente de lo que ocurre para redirigir los objetivos de la investigación en relación con ello. Según Morin (2001), la incorporación de la incertidumbre en los procesos de investigación requiere abandonar los programas, puesto que no permiten la innovación ni la libertad y no implican revisión ni reflexión. En esta contraposición a los programas, Morin, Roger y Domingo (2003) apuestan por **el método como estrategia**, como una oportunidad de otorgar valor a lo imprevisto, a la subjetividad, a la diversidad y a las contradicciones con el fin de dar respuesta a los objetivos. El método como estrategia supone rediseñar las estrategias puestas en marcha dependiendo de las interacciones que se produzcan, poner el foco en el camino más que en el producto final. Se entiende, pues, como un proceso continuo de aprendizaje en el cual se van generando las estrategias a partir de los conocimientos y la acción. Entonces, **¿cómo pueden el método como estrategia y la investigación-acción apostar por la creación de historias? ¿De qué forma se interrelacionan y mezclan estas dos metodologías?**

Whitehead (2018) acuñó en 1989 el concepto de *Living Theory*: una teoría educativa viva que formula, investiga y responde a preguntas del tipo: **how can I improve what I am doing as a**

teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? (Jové, 2011); en ella, la práctica hace referencia a la práctica educativa. La idea de una teoría educativa viva se distingue del enfoque de “disciplinas”, en el que las teorías son generadas a partir de marcos conceptuales y métodos de validación tomados de las disciplinas de educación. En cambio, la *Living Theory* implica **aprender con la teoría que se va construyendo a medida que suceden las experiencias, a partir de lo que “voy haciendo”**. El hecho de formularse siempre esta pregunta lleva a situarse en un continuo flujo de cambio, lo que transforma las teorías en elementos vivos. Por su parte, los **investigadores elaboran sus argumentaciones a partir del diálogo entre sus aprendizajes y el entorno que los rodea**; en estos diálogos aparecen las contradicciones necesarias para crear y fundamentar teorías de cambio social. Por lo tanto, la teoría de Whitehead establece una relación directa con el método como estrategia, dado que ambos hacen hincapié en la evolución del proceso, en su constante cambio.

La investigación-acción llevada a cabo en esta investigación ha propiciado **una mejor comprensión de mi práctica docente en los dos grados universitarios**. A partir de las aportaciones de Kemmis y Whitehead abordé un proceso de investigación-acción vivo, fluido y cambiante, que promovía una posible mejora y transformación de la práctica social y educativa, a la vez que una mayor comprensión de la misma. En consecuencia, hizo que **los diferentes elementos y personas que formaban parte de esta práctica, única e irrepetible**, fueran sus protagonistas y le dieran significado. Por otra parte, dentro de la metodología cualitativa de investigación opté por el estudio de caso como técnica para este trabajo.

Se entiende como **estudio de caso** el método de investigación cualitativa que examina en profundidad una situación concreta para comprender mejor un fenómeno. El caso también se puede definir “como un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales” (Neiman & Quaranta, 2006, p. 220). Esta técnica permite recopilar datos en situaciones naturales, así como describir y analizar las opiniones, pensamientos y percepciones de los participantes. A su vez, el estudio de caso se sirve de diferentes métodos, en su mayoría cualitativos, lo cual no impide que se empleen algunos cuantitativos, como expresan Arbnor y Bjerke (1997). Se trata, en cualquier caso, de una herramienta muy valiosa, y su mayor fortaleza radica en que **mide y registra las voces, acciones y vivencias de los participantes en el fenómeno estudiado**.

Además, algunos autores consideran que el estudio de caso incluye una variedad de métodos y técnicas que tienen en común el análisis en profundidad de un determinado fenómeno o situación. En otras palabras, permiten obtener una mayor comprensión de las dinámicas presentes en contextos singulares. Tal como afirma Martínez (2006), las investigaciones se pueden clasificar por su propósito; así, el estudio de caso puede tener un propósito **descriptivo** (si busca identificar qué elementos inciden en un fenómeno), **explicativo** (si se pretende encontrar los vínculos entre las diferentes variables y el fenómeno, a la vez que se le dota de marco teórico) o **exploratorio** (si trata de conseguir un acercamiento entre el marco teórico y la realidad del objeto de estudio).

Para esta investigación, ideé un estudio de caso con propósito exploratorio que tenía como objetivo analizar y comprender lo que sucede en relación con el hecho a estudiar. En concreto, la investigación surgió del **triángulo metodológico** basado en el arte contemporáneo, el relato autobiográfico y los espacios híbridos que viví en mi formación, y se expandió mediante **la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad**. Estudiar un caso implica aceptar sus particularidades e interpretarlas en relación con los contextos donde se desarrolla. Su objetivo no es representar el mundo, sino apropiarse de la complejidad del caso en sí mismo. Como propone Stake (2007): “La investigación de los estudios de caso no es una investigación de muestras. **El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros**. La primera obligación es comprender este caso” (pp. 16-17). Así pues, este estudio se centra en casos especiales (Blaxter, Hughes, & Tight, 2008), únicos e irrepetibles: surge de la realidad de la docencia universitaria entre los grados de Educación Social e Ingeniería Industrial de la Universidad de Lleida.

A continuación, se expondrá la información referida a los participantes y los instrumentos, y cómo se ha llevado a cabo el análisis de datos de esta investigación.

PARTICIPANTES EN ESTA INVESTIGACIÓN



Uno de los elementos clave de la presente investigación es la heterogeneidad de participantes que, directa o indirectamente, han participado en ella. Todos y cada uno han realizado aportaciones expresando sus ideas, pensamientos y posicionamientos únicos e irrepetibles en el espacio urbano. Por lo tanto, me gustaría empezar este apartado haciendo mención a **cada una de las personas que han colaborado en el desarrollo de este proyecto de docencia universitaria.**

Como se ha señalado anteriormente, este estudio de caso se ha llevado a cabo durante dos cursos académicos, hecho que en sí mismo genera heterogeneidad en los participantes. A continuación, se mencionará a los principales, aunque también me gustaría poner énfasis en las demás personas, espacios y objetos que han formado parte del proceso. Al fin y al cabo, la investigación se desarrolló con **la participación de múltiples elementos**, los cuales han condicionado su devenir.



Curso 2017 – 2018			
Grado	Materia	Profesores implicados	Número de estudiantes
Educación Social	Geografía e Historia	Daniel Gutiérrez-Ujaque	81
Ingeniería Industrial	Automatización Industrial	Rosa María Gil Iranzo	90
Otras “polifonías” que han colaborado en el devenir			
Rosa María Gil Iranzo (Automatización Industrial)		Agnès Pe (artista)	

Cuadro 1. Participantes de esta investigación durante el curso 2017-2018

Curso 2018 – 2019			
Grado	Materia	Profesores implicados	Número de estudiantes
Educación Social	Geografía e Historia	Daniel Gutiérrez-Ujaque Guillem Roca Cabau	78
Ingeniería Industrial	Automatización industrial	Rosa María Gil Iranzo	82
Otras “polifonías” que han colaborado en el devenir			
Rosa María Gil Iranzo (Automatización Industrial)		Guillem Roca (Historia)	
Monica Degen (Brunel University London)		Daniel García Andújar (artista)	

Cuadro 2. Participantes de esta investigación durante el curso 2018-2019

Como muestran ambos cuadros, los participantes forman parte de dos materias y dos grados que a simple vista parecen no tener nada en común. Sin embargo, tal como se ha dicho anteriormente, las miradas de la Dra. Rosa Gil y mía dieron lugar a otras prácticas y permitieron **visibilizar las infinitas conexiones entre ambos grados**. Veremos a continuación cómo se planificaron estas materias y qué sucedió a lo largo de los dos cursos académicos.



La materia de Geografía e Historia es obligatoria en el grado de Educación Social de la Universidad de Lleida. Se imparte en el segundo semestre del segundo año de carrera universitaria. Está compuesta por 8 créditos ETCS, de los cuales cuatro corresponden a geografía y otro cuatro a historia. Debido a que son dos partes diferentes, cada una tiene un profesor referente. En la parte de geografía el docente responsable he sido yo durante el período estudiado; en la de historia había otra profesora. Por distintas circunstancias, durante el curso académico 2017-2018 la parte de historia no formó parte del proyecto. En el siguiente, ambas (geografía e historia) sí que lo hicieron. ¿A qué se debió este cambio? La explicación es la siguiente: en el transcurso del curso 2017-2018, en sesiones de coordinación entre el Dr.

Guillem Roca y yo nos dimos cuenta de que muchos de los contenidos de geografía tenían una relación directa con historia y, por consiguiente, era incoherente separar ambas partes. Así lo testimonia un fragmento de mi relato:

“Hoy nos hemos encontrado con el profesor de historia para preparar la docencia del curso 2018-2019. Durante este año, ambos profesores nos hemos dado cuenta de que es incoherente separar las materias. Si queremos apostar por un modelo real en el sistema educativo, debemos eliminar las barreras entre disciplinas y generar nuevos proyectos. Por ello, tanto Guillem como yo estamos de acuerdo en trabajar conjuntamente las partes de geografía e historia”.

Fragmento del relato autobiográfico realizado en el curso 2017-2018

La otra materia implicada directamente en este proceso ha sido la asignatura de **Automatización Industrial**, perteneciente al grado de Ingeniería Industrial. Está compuesta por dos partes: sensores y actuadores —impartida por la Dra. Rosa María Gil Iranzo— y autómatas programables —de la que se ocupa otro profesor—. El presente proyecto ha establecido sinergias con la primera parte de esta materia, la dirigida por la Dra. Gil y vinculada con la automatización industrial y la clasificación de estructuras de control como sensores y actuadores. En esta parte de la asignatura se diseñan sensores y actuadores capaces de monitorizar y obtener datos en diferentes contextos y espacios.

Un sensor se puede definir como el dispositivo electrónico que capta las magnitudes físicas (variables de luz, temperatura, sonido, etc.) u otras alteraciones del entorno. Por su parte, los actuadores son dispositivos destinados a regular o variar la potencia de un automatismo; su principal función es la conversión de la energía generada por el agua, el aire o la electricidad en algún tipo de acción motriz.

De esta manera, durante el curso 2017-2018 se implicaron en la investigación la parte de geografía dentro de la materia de Geografía e Historia y la primera parte de la materia de Automatización Industrial; en el curso 2018-2019 tomaron parte ambas materias completas.

En ambos cursos académicos, los primeros días de clase se informó a los estudiantes de las dos materias de que iban a formar parte de una investigación doctoral y se les propuso participar/colaborar en el proyecto de forma voluntaria. Quienes estuvieron de acuerdo firmaron la **carta de consentimiento informado para la participación en la investigación** (ver ilustración 17); de este modo se garantizaba cumplir con los principios éticos y los requisitos establecidos por la legislación pertinente.



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	
Lugar y Fecha _____	
Por medio del presente acepto participar en la investigación titulada:	
"Aprendiendo a través del espacio urbano: Un caso de estudio entre los estudiantes del grado Educación Social y los estudiantes del grado Ingeniería Industrial mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad"	
El objetivo de la investigación es:	Explorar y analizar una metodología docente inter-transdisciplinaria mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad. Esta emerge de la unión del grado de Educación Social y el grado de Ingeniería Industrial y es analizada a través de un proceso de Investigación-Acción del propio investigador con el propósito de mejorar la formación universitaria, incorporando la dimensión estética, ética y política en la docencia para formar profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos.
Se me ha explicado que mi participación consistirá en:	Asistencia y participación activa en la materia de Geografía e Historia de segundo curso del grado de Educación Social.
Declaro que se me ha informado que los grupos de discusión y las actividades serán gravados mediante grabación de voz para su posterior análisis.	
Declaro que se me ha informado que los documentos escritos generados por mí, el estudiante, serán analizados con el fin de dar respuesta al objetivo de esta investigación.	
El Investigador Responsable se ha comprometido a darme información oportuna sobre cualquier procedimiento alternativo, así como a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de la actividad que se llevará a cabo.	
El Investigador Responsable se compromete, de que de acuerdo a la legislación vigente de Protección de datos, no se identificarán datos relacionados con mi privacidad y que ellos serán manejados en forma confidencial. También se ha comprometido a proporcionarme la información actualizada que se obtenga al finalizar la investigación y de que se garantiza la no publicación de la grabación en su totalidad o parcialidad en ningún medio de comunicación.	
_____ Nombre, firma y DNI del participante	
_____ Daniel Gutiérrez-Ujaque	
_____ Nombre y firma Investigador Responsable.	
Número telefónico y mail a los cuales puede comunicarse en caso de dudas o preguntas relacionadas con la investigación: 93706556 Ext 6556 ó dgutierrez@pfp.udl.cat	

Ilustración 18. Carta de consentimiento para participar en la investigación

CURSO TEMPORAL DE LA INVESTIGACIÓN

Las personas vivimos en un espacio vinculado con la realidad cotidiana (el tiempo) y la realidad urbana (redes de personas y objetos). **El tiempo nos marca los ritmos de la vida cotidiana**, nuestra producción del espacio y nuestro devenir como habitantes de la ciudad. Martin Creed, con su obra *The lights going on and off* (2000), explora estas concepciones. En concreto, su propuesta consiste en una habitación vacía que se llena de luz durante cinco segundos y luego se sumerge en la oscuridad durante cinco segundos más; el mismo patrón se repite hasta el infinito. Con esta instalación, Creed desafía las convenciones tradicionales de la exposición museística y, en consecuencia, la experiencia vivida, jugando así con el sentido del espacio-tiempo del espectador.

La reflexión sobre la obra de Creed da lugar a una metáfora: cuando la luz *going on* se establece lo normativo y lo “esperado”; cuando la luz *going off* se subvierte y rompe con lo normativo y lo “esperado”. En el caso de esta investigación se ha buscado jugar con los horarios como si fueran luces, y así concretar experiencias, vivencias y conocimientos únicos y concretos en este tiempo; se han desafiado las convenciones tradicionales de los horarios fragmentados típicos

de la formación universitaria, generando nuevas aproximaciones en la docencia. A continuación, describiré los períodos centrales de la investigación, deteniéndome en las etapas en las que he impartido docencia.

Durante el curso académico 2017-2018 fui docente de Geografía e Historia en el grado de Educación Social, desde el 5 de febrero hasta el 23 de marzo de 2018. En dicho período estuve trabajando con unos estudiantes que serían en el futuro educadores sociales. Al mismo tiempo participé en algunas clases de Ingeniería Industrial para transferir conocimientos sociales a los ingenieros. El horario de Geografía e Historia era el siguiente:

Día de la semana	Hora	Grupo Grande / Grupo Medio
Miércoles	11-12h	Grupo Medio
	12-13h	Grupo Medio
Jueves	8-9h	Grupo Medio
	9h-11h	Grupo Grande

Cuadro 3. Horario de la materia de Geografía e Historia de segundo curso del grado de Educación Social (2017-2018)

Por su parte, Automatización Industrial tenía el siguiente horario:

Día de la semana	Hora	Grupo Grande / Grupo Medio
Lunes	11-13h	Grupo Medio
Martes	11-13h	Grupo Medio
Miércoles	9-11h	Grupo Grande
Viernes	15-17h	Grupo Medio
	17-19h	Grupo Grande

Cuadro 4. Horario de la materia de Automatismo Industrial de segundo curso del grado de Ingeniería Industrial (2017-2018)

Como se puede apreciar, en ese curso las dos materias se impartían en el mismo semestre, pero no fue posible cuadrar sus horarios y, por lo tanto, los docentes de ambas llevaron a cabo la transferencia de los proyectos que iban surgiendo en cada una.

Durante el segundo curso académico, 2018-2019, la docencia se impartió entre el 4 de febrero y el 12 de abril de 2019. A diferencia del curso anterior, sí había dos horas en común para ambos grados. Esta modificación se produjo gracias a la negociación con el jefe de estudios de los grados de Educación Social y Trabajo Social para encontrar espacios de trabajo conjuntos. Así pues, en esta ocasión pude trabajar al mismo tiempo (una hora a la semana) con estudiantes de Educación Social e Ingeniería Industrial. Este fue el horario:

Día de la semana	Hora	Grupo Grande / Grupo Medio
Martes	11-13h	Grupo Grande
Miércoles	10-11h	Grupo Grande
	12-13h	Grupo Medio

Cuadro 5. Horario de la materia de Geografía e Historia de segundo curso del grado de Educación Social (2018-2019)

Por lo que respecta a la materia de Automatización Industrial, su horario era el siguiente:

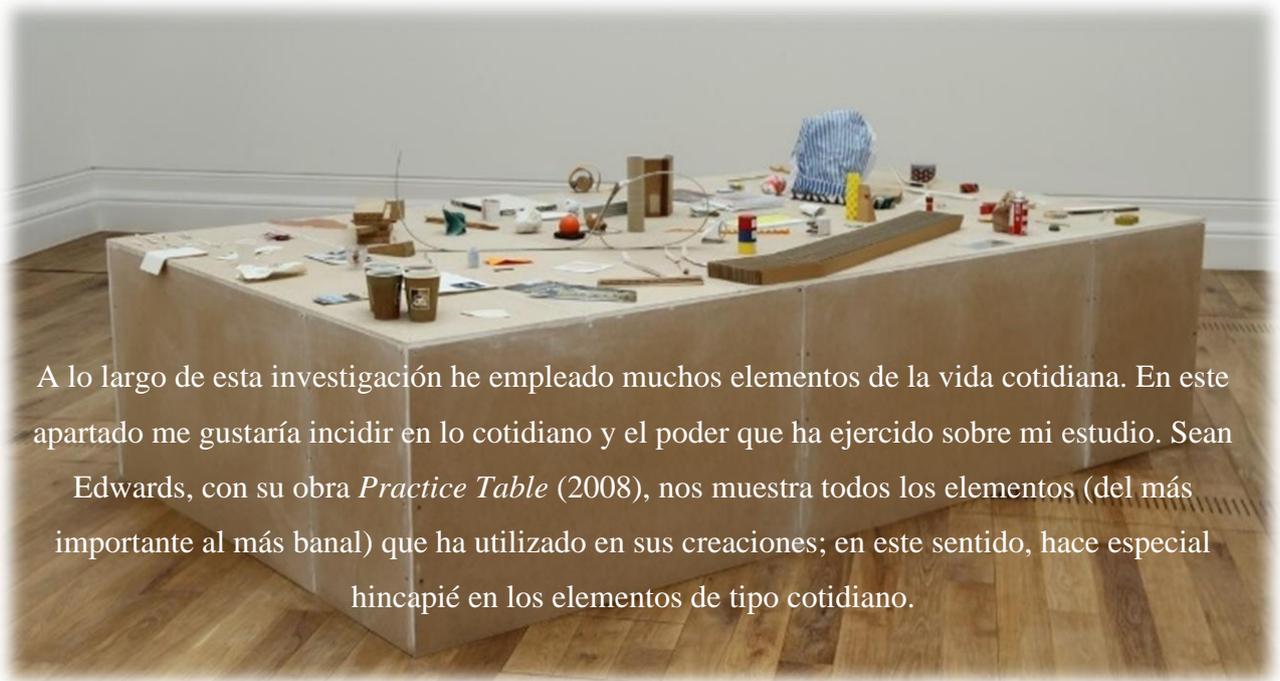
Día de la semana	Hora	Grupo Grande / Grupo Medio
Lunes	11-13h	Grupo Medio
Martes	11-13h	Grupo Medio
Miércoles	9-11h	Grupo Grande
Viernes	15-17h	Grupo Medio
	17-19h	Grupo Grande

Cuadro 6. Horario de la materia de Automatismo Industrial de segundo curso del grado de Ingeniería Industrial (2018-2019)

Así pues, los horarios de ambas asignaturas han marcado el desarrollo del proyecto. Durante el primer curso, los estudiantes estaban en sus clases y éramos los profesores quienes mediábamos e intercambiábamos los contenidos que iban surgiendo en las aulas. En cambio, en el segundo

curso pudimos llevar a cabo prácticas conjuntas, en una misma aula, ya que compartíamos horario.

INSTRUMENTOS



A lo largo de esta investigación he empleado muchos elementos de la vida cotidiana. En este apartado me gustaría incidir en lo cotidiano y el poder que ha ejercido sobre mi estudio. Sean Edwards, con su obra *Practice Table* (2008), nos muestra todos los elementos (del más importante al más banal) que ha utilizado en sus creaciones; en este sentido, hace especial hincapié en los elementos de tipo cotidiano.

Ilustración 19. Obra *Practice Table* (2008) de Sean Edwards. Extraída de <http://tanyaleighton.com/artists/sean-edwards/edwards-2010-0032>

De este modo, como si se tratara de mi propia *Practice Table*, a continuación enumeraré todos los elementos cotidianos que me han ayudado en mi proceso de creación: los instrumentos que surgieron durante el curso académico 2017-2018 se concretaron de forma separada para las dos titulaciones; en cambio, durante el curso 2018-2019 lo hicieron conjuntamente. A su vez, en ambos cursos han ido surgiendo los instrumentos a partir de mi propia experiencia formativa.

Tal como se ha mencionado en el capítulo **Introducción: un intermedio por explorar**, a lo largo de mi formación las experiencias tanto en PCE II como en GHC en el grado de Educación Primaria me han hecho entender otras posibilidades educativas en la formación universitaria. Y es que estas materias construyen su metodología docente a partir del triángulo formado por los relatos autobiográficos, los espacios híbridos y el aprendizaje en torno al arte contemporáneo, lo cual lleva a prácticas IT (Jové, Bonastra, Gutiérrez-Ujaque & Sebastián-Novell, 2018). Así pues, las investigaciones realizadas sobre este triángulo metodológico (Farrero, 2016, López,

2017 y Llobet, 2017) concluyen que resulta clave para la mejora de la práctica profesional y la formación de docentes reflexivos, creativos, críticos e inclusivos, capaces de generar contextos heterogéneos para un aprendizaje coherente con las formas de vida actuales.

Del mismo modo, y con base en este triángulo metodológico, la presente investigación propone continuarlo y extender sus posibilidades a partir de conceptos como **el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad**. Mi objetivo es ampliar esta propuesta metodológica hacia nuevas oportunidades y planteamientos **para mejorar la formación universitaria y que aparezcan formas de vida personales, profesionales, estéticas, éticas y políticas en la docencia universitaria**. A continuación, voy a detallar los instrumentos que se han utilizado para esta investigación y las acciones que hay detrás de ellos.

Año académico	Instrumentos analizados	Nº total de instrumentos analizados	¿Quién lo realiza?
2017-2018	Relatos espaciales	66	Educadores sociales
	Proyectos separados	10 + 10	Educadores sociales Ingenieros industriales
2018-2019	Relatos espaciales	70	Educadores Sociales
	Proyectos conjuntos	27	Educadores sociales - Ingenieros industriales (conjuntamente)

Cuadro 7. Instrumentos (documentos escritos) analizados en esta investigación

Curso	Instrumentos analizados	Nº de horas de grabaciones de audio analizadas
2017-2018	Docencia	6

2018- 2019	Espacios híbridos	8
-----------------------	------------------------------	---

Cuadro 8. Instrumentos (grabaciones de audio) analizados en esta investigación

Relatos autobiográficos
Relato autobiográfico del curso 2012-2013: realizado durante el segundo curso en la materia de Procesos y Contextos Educativos II.
Memoria de prácticas del curso 2013-2014: realizada durante el período de prácticas del tercer curso en la escuela Príncipe de Viana.
Relato autobiográfico del curso 2014-2015: realizado durante la mención de Atención a la Diversidad en cuarto curso.
Relato autobiográfico del curso 2015-2016: realizado durante el Máster de Educación Inclusiva.
Relato autobiográfico de los cursos 2017-2019: realizado durante mi labor como <i>docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente</i> .

Cuadro 9. Relatos autobiográficos utilizados en esta investigación

La obtención de materiales documentales es uno de los instrumentos más utilizados en las investigaciones cualitativas. **Aportan una visión necesaria para llevar a cabo un análisis con perspectiva.** Aunque exista un cierto peligro de sesgo por parte de quien redacta el documento, se considera que es una técnica que proporciona una serie de beneficios interesantes, así como una fuente económica de obtención de la información. Latorre (2003) señala que “la calidad y utilidad de este material es muy variada. Son de grande utilidad para obtener información retrospectiva de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información” (p. 78). A continuación, detallaré qué acciones hay detrás de estos instrumentos, como el análisis de trabajos escritos, los cuales tienen relación con el triángulo metodológico presentado en las materias de PCE II y GHC.

RELATO ESPACIAL RELATO AUTOBIOGRÁFICO

Tal como se muestra en el cuadro resumen, uno de los tipos de documento analizados es el relato espacial. Este documento narrativo tiene como objetivo que los educadores sociales escriban acerca de **su construcción y devenir como profesionales, haciendo hincapié en el papel que juegan en ello el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad**. Se trata de una narración autobiográfica donde deben plasmar aquello que son capaces de ver, observar, recoger, describir y reflexionar en las situaciones de aprendizaje que han vivido y están viviendo en el espacio urbano. Mi finalidad como docente al emplear esta herramienta es que los estudiantes tomen conciencia de los momentos que experimentan, así como reconstruir **los posicionamientos y modelos que tengo interiorizados, para abrirlos y que otras cosas ocurran en mi práctica profesional**.

Se trata de una estrategia narrativa de múltiples lenguajes, en el seno de la que brotan las experiencias desarrolladas en la formación de los estudiantes como educadores sociales, así como el análisis y la reflexión que abordan en relación con sus procesos de aprendizaje. Por este motivo se da mucho valor a las relaciones surgidas de las experiencias, vivencias y conocimientos de los estudiantes dentro y fuera de la universidad, a fin de que ellos puedan crear nuevos vínculos e integrarlo todo en su ser. A juicio de Tambokou & Ball (2003), esta herramienta permite identificar los posicionamientos sociales, culturales, políticos y éticos para posteriormente ser dialogados y reflexionados. Pero ¿de dónde se nutre este documento?

El relato espacial se alimenta a su vez del **relato autobiográfico** (Goodson, Antikainen, Sikes, & Andrews, 2017; Jové & Farrero, 2017), instrumento que utilicé para narrar mi propio devenir como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/ investigador-artista-docente. Ayuda a cuestionar la realidad que rodea a los estudiantes, desvelando los posibles significados de lo vivido, y, por otro lado, se presenta como un espacio reflexivo para pensar y aprender (Goodson, 2010). Gracias a este documento se puede observar, explicar y comprender la experiencia de cambio por parte de los estudiantes, así como la forma que tienen de posicionarse en ella (Hernández & Rifà, 2011). A partir de ello es posible hacer cambios y mudanzas: momentos de tránsito personal y profesional, aprendizajes, crisis, migraciones, rupturas o relaciones con nuevos contextos.

He ido utilizando esta herramienta, el relato autobiográfico, a lo largo de toda mi formación, y esa es una razón para **presentar esta investigación como una narración autobiográfica** y para incorporar, en distintos puntos del documento, fragmentos del relato autobiográfico de mi formación (McEwan & Egan, 1998). Al mostrar los relatos que he utilizado, los asociaré con diferentes colores para que sean más fácilmente identificables en el texto.

La incorporación del relato autobiográfico en la investigación me ayuda a reforzar la importancia de **las experiencias personales, sensoriales y corporales** como base para mostrar las evidencias de una pedagogía viva y crítica. Las investigaciones de Goodson (2004) en torno a los relatos autobiográficos del profesorado apoyan esta idea. También, como sostiene Barrett (2004), la narración autobiográfica contribuye a **comprender el posicionamiento profesional** de cada persona y potencia la construcción del ser personal como profesional (Leggo, 2010).

Utilizar la narrativa como herramienta de investigación educativa no consiste simplemente relatar hechos aleatorios, sino que se trata de poner la propia narración en el centro de la investigación; esto permite reflexionar sobre, conceptualizar y explorar la propia investigación. Como hacen notar Sharp & Green (1975), es **reconstruir los posicionamientos y modelos que tengo interiorizados para abrirlos y que otras cosas ocurran en mi práctica profesional**.

El uso de los relatos autobiográficos en el mundo de la educación comenzó a finales de los años 70, debido al giro narrativo que experimentaron las ciencias sociales. Este cambio buscaba revalorizar el concepto de “experiencia” **como instrumento para construir conocimientos** (Hernández, Sancho & Rivas, 2011). Distintos referentes en el campo de la narración autobiográfica señalan que, como herramienta, **ayuda a entender y reflexionar sobre nuestro posicionamiento profesional** (Barrett, 2004). Por lo tanto, se trata de un instrumento crítico que apuesta por generar nuevas perspectivas en el espacio social.

De manera personal, mis relatos autobiográficos **me han permitido explorar contextos y situaciones que han influido en mi devenir**; a su vez, el proceso me ha dado la posibilidad de abordar y potenciar la construcción de mi identidad personal como profesional. Como afirma Sameshina (2009), **la práctica de la escritura que favorecen los relatos autobiográficos mejora tanto los procesos de aprendizaje como los lazos de los docentes con el currículum**. En mi caso, trabajar con el relato autobiográfico ha potenciado la reflexión y el rediseño de mi relación como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente con el espacio concebido dentro del mundo educativo, el currículum.

A su vez, este proceso de reflexión me ha llevado a otro de relación entre el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y corporalidad. Desde el punto de vista de Vannini et al. (2012):

“Being reflexive also means being able to take into account the presence we establish in the field through our (always embodied) methods. In sum, reflexivity means seriously taking into consideration the researcher as a mindful body; a body that is obviously and inevitably present in the research process” (p. 78).

Por consiguiente, usar el relato autobiográfico me facilita poner el foco en los espacios, los sentidos y el cuerpo de la investigación y contribuir a la **historia** (Kemmis, 2010) que surge de ella, la cual se convierte en una herramienta fundamental para llevar a cabo el proceso. Goodson, Antikainen, Sikes, & Andrews (2017) sostienen que mediante la propia narración vamos concretando nuestra comprensión del entorno y lo que esto significa para nosotros. Con ello damos sentido a nuestras experiencias y movimientos y mostramos creencias y valores. Este elemento se relaciona con la meseta **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria.**

En relación con esto, uno de los congresos en los que, como equipo, presentamos una comunicación fue el *IABA Europe 2017: Life Writing, Europe and New Media*, celebrado del 7 al 9 de junio de 2017. El trabajo presentado fue el siguiente:

Jové, G., Bonastra, B. & Gutiérrez-Ujaque, D. (2017). Autobiographical narrative as a tool for the development of professional practices in initial teacher education through contemporary art. *IABA Europe 2017. Life Writing, Europe and New Media*. King's College: London.



Ilustración 20. Cartel del congreso IABA Europe: Life writing, Europe and new Media (2017)

Algunas de las preguntas que pretendíamos responder mediante la comunicación fueron: **¿de qué manera se puede decir que el relato autobiográfico ha supuesto una herramienta clave en el devenir de las prácticas profesionales de los estudiantes?** ¿En qué medida el hecho de abordar un proceso de metacoscienza promueve otras conexiones y relaciones? La comunicación mostraba, en definitiva, el relato autobiográfico como una herramienta para desarrollar la práctica profesional de los futuros maestros que cursan el grado de Educación Primaria en la Universidad de Lleida.

Ese mismo equipo de investigación, Espai Híbrid, coordinó las *VI Jornadas de Historias de Vida 2017. Visualidades en las historias de vida*. Estas tenían la finalidad de **explorar las posibilidades de las historias de vida en el campo de la educación** como método de investigación y también como estrategia para la formación universitaria. La celebración de las jornadas propició el conocimiento de diferentes acciones y enfoques provenientes de otros equipos que también emplean el relato autobiográfico **como herramienta metacognitiva en sus investigaciones**.



Ilustración 21. Cabecera de la página web de las VI Jornadas de Historias de Vida 2017

De igual modo, el relato autobiográfico ha sido clave en los proyectos de investigación del equipo al que pertenezco: *Transformació-Disciplinarietat-Territorialització en la formació de mestres per a la millora de la pràctica professional* y *Model de formació inter i transdisciplinar en la formació inicial de mestres en la conclusió del doble grau: la història de vida-relat autobiogràfic com a eix vertebrador*. Ambos, concedidos por AGAUR, pusieron de manifiesto con sus resultados **la importancia del relato autobiográfico en la formación inicial de los maestros y para los investigadores**; en concreto, esta herramienta produce mejoras en la práctica profesional, al fortalecer los procesos de metacoscienza de los estudiantes a lo largo

de su formación. Se reveló, pues, que resulta imprescindible para empoderar al estudiante y hacerlo consciente de su *becoming a teacher*.

En definitiva, **el relato es una herramienta de análisis y al mismo tiempo ayuda a hacer investigación**. En relación con esto, una de mis experiencias como estudiante de doctorado surgió de los encuentros *Seminar Series* —entre los grupos de investigación Espai Híbrid, de la Universidad de Lleida, y Epistolarity, de Roehampton University—. Pude participar en dos de estos seminarios, que tienen el objetivo de abordar el proceso de escritura como herramienta clave para **el desarrollo de un pensamiento reflexivo, creativo, crítico e inclusivo**. Ambos coorganizadores pretenden emplear la narración como método de investigación desde diferentes disciplinas. Para ello, se buscan **especialistas en investigación narrativa provenientes de diferentes especialidades de las ciencias sociales y las humanidades**. A continuación, describiré las experiencias vividas en esos seminarios y de qué modo me ayudaron a mejorar el enfoque de uso de este instrumento en mi investigación.

- ~ El primero fue el seminario *Education and Life Writing: Interdisciplinary Narrative Research*. En él se trató el relato autobiográfico como herramienta de investigación. Se contó con la participación de la Dra. Ayako Kawaji (de la Kobe University), quien expuso las experiencias vividas con este instrumento en su contexto japonés. También participaron la Escuela Arrels y la Asociación Comarcal Urgell de Ayuda a los Minusválidos (ACUDAM), ambas entidades de Mollerussa (Lleida). **Ellos explicaron su forma de usar el relato autobiográfico para mejorar las prácticas de estudiantes y usuarios**. La participación en este seminario me hizo entender que el relato autobiográfico es **una herramienta inclusiva**, que se adapta a todas las formas de vida y, por lo tanto, permite que quien lo haga **conecte con sus formas de pensar y actuar**.

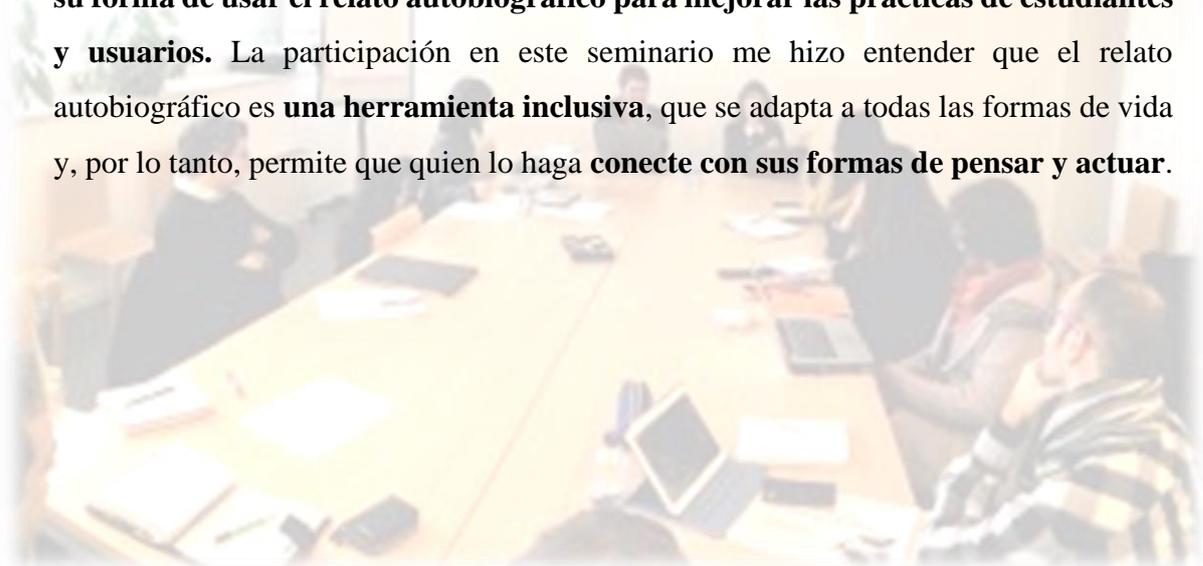


Ilustración 22. Momentos del seminario *Education and Life Writing: Interdisciplinary Narrative Research*

~ El segundo tuvo lugar el 3 de junio de 2019, cuando se celebró en Lleida una nueva edición de *Education and Life Writing* con la participación del Dr. Ivor Goodson y el profesor Charly Ryan. Ambos seminarios abordaron temas relacionados con la *narrative inquiry* en la formación universitaria y en la investigación. Se utilizó la metáfora de la **refracción** (Goodson, 2012) —entendida como el cambio de dirección que experimenta una onda al pasar de un medio a otro— para entender cómo la historia, la ciudad y los infinitos elementos que conforman la propia cotidianidad son elementos de “refracción” que cambian nuestro devenir. Por lo tanto, al emplear el relato como herramienta de análisis hay que tener en cuenta **las refracciones políticas, culturales y sociales intrínsecas al relato.**

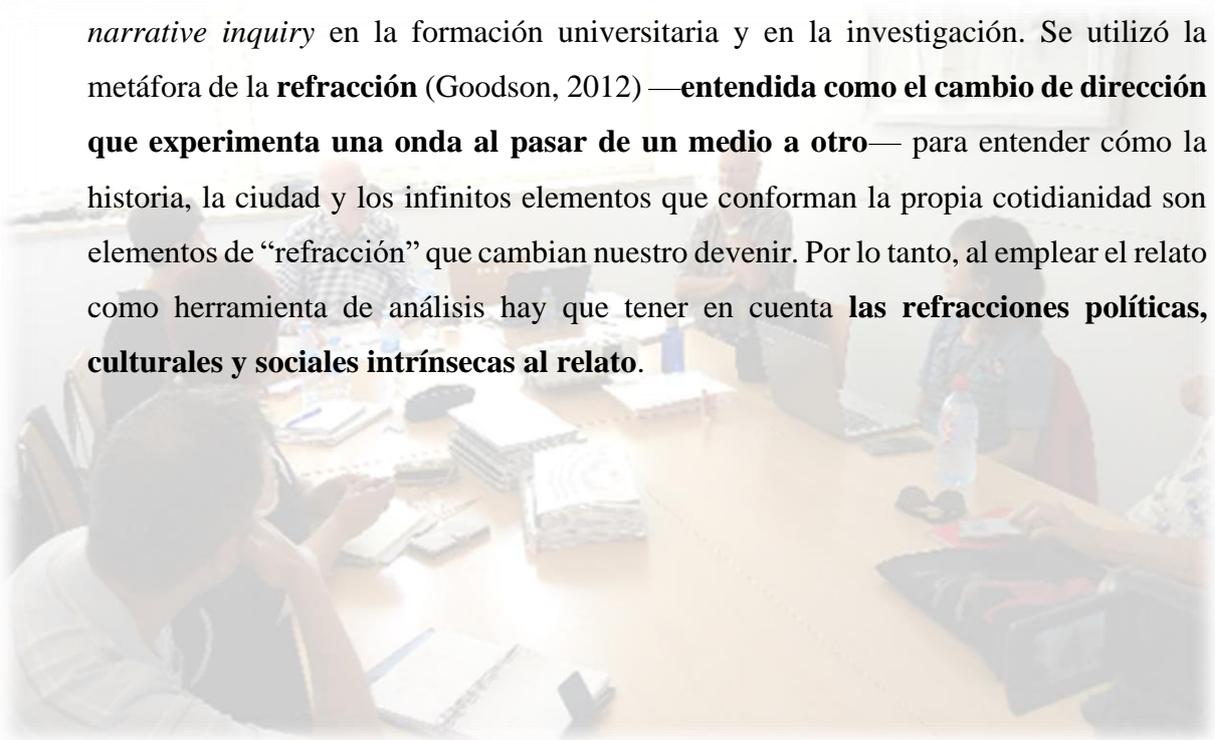


Ilustración 23. Momentos del seminario *Education and Life Writing*

En definitiva, la experiencia de ambos seminarios me **ha llevado a apostar por el relato autobiográfico como herramienta de metaconsciencia que me ayude a avanzar en mi proyecto de investigación-acción. También decidí utilizarlo como práctica docente para los estudiantes, haciendo énfasis en la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad, y convirtiéndolos así en “relatos espaciales”.** Además, aplicar la *narrative inquiry* (Goodson, 2010; Goodson et al., 2017) a mi práctica docente ha propiciado el análisis de mi camino como profesional, así como situarme en una constante reconstrucción de mi *becoming a teacher-researcher*.

Registration, refreshments & welcome 8.45-9.15 Registration: Entrance Hall (08.45-12.00) Great Hall (12.00-16.15) Refreshments & welcome: Great Hall			
Session one – Workshops and Paper (3) panel 9.30-11.00			
Edmond J. Safra Lecture Theatre	River Room	Nash Lecture Theatre	Council Room
<p><u>A best practice Workshop: Teaching Life Writing Texts in Europe</u></p> <p>Workshop Leaders: Isabel Durán (Complutense University of Madrid)</p> <p>Sarah Herbe (University of Salzburg)</p> <p>Laurie McNeill (University of British Columbia)</p>	<p><u>Educational Lives</u></p> <p>Session Chair: Claire Lynch</p> <p>Daniel Gutiérrez-Ujaque (University of Lleida)</p> <p>Autobiographical narrative as a tool for the development of professional practice in initial teacher education through contemporary art</p>	<p><u>Life writing/writing the body: Workshop</u></p> <p>Workshop Leader: Quinn Eades (La Trobe University)</p>	<p><u>“In the Making?” Identity, embodiment and digital fabrication Workshop</u></p> <p>Workshop Leaders: Philip Connolly (Disability Rights UK)</p> <p>Ursula Hurley (The University of Salford)</p>

PROYECTOS CONJUNTOS QUE APUESTAN POR LA INTER Y LA TRANSDISCIPLINARIEDAD



Ilustración 24. Obra *Industrial Scars* (2012) de Hemy Fair

Toda acción humana tiene una consecuencia en el espacio. En muchos casos, estas consecuencias ejercen un gran impacto, como las que muestra Hemy Fair en su obra *Industrial Scars* (2012). Fair presenta fotografías aéreas para probar el hecho de que las industrias están contaminando el entorno y, gracias a esas imágenes, visibiliza los rastros de la acción humana sobre el planeta. **La reflexión que hago a partir de estas fotografías tiene que ver con la presencia del capitalismo y el neoliberalismo en la sociedad actual, y cómo ello agrava las cicatrices de la Tierra.** A su vez, las políticas de desregulación, mercantilismo y privatización actúan sobre las esferas públicas condicionando las prácticas educativas. Como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente, hacer hincapié en **la identidad terrenal** (Morin, 2005) me parece fundamental en los tiempos actuales.

El segundo tipo de documento analizado y utilizado en esta investigación son los proyectos conjuntos llevados a cabo a lo largo de los dos cursos académicos. Tales proyectos pretenden **enfaticar el hecho de que todos somos humanos y vivimos en una misma comunidad en la que debemos ser responsables de nuestras acciones en esta era globalizadora.** Su objetivo es que los estudiantes tomen conciencia de su rol social y político y puedan dar respuesta a las incertidumbres del siglo XXI (Morin, 2002). En este caso, concebir la investigación como algo en constante flujo y cambio ha llevado a que las definiciones de este documento varíen, pero siempre teniendo como hito apostar por una **condición humana** y una **identidad terrenal**. A continuación, voy a detallar cómo se concretó esta parte del proyecto durante los dos cursos académicos.

En el primero (2017-2018), y dado que los estudiantes de ambos grados no se podían encontrar en un mismo espacio físico por tener horarios distintos, el proyecto se planteó de la siguiente manera: como he expuesto en el capítulo **Introducción: un intermedio por explorar**, el encuentro en el Depósito del Pla del Agua y el conocimiento de sus posibilidades espaciales, sensoriales y corporales nos convencieron para iniciar la docencia en ese espacio patrimonial. A partir de ahí, se propuso a los estudiantes de Ingeniería realizar una intervención técnica y a los educadores una intervención social en el depósito de agua, con un objetivo común para ambos: **concienciar a la población de Lleida sobre el consumo de agua**.

En cada clase se formaron grupos de cuatro estudiantes de un mismo grado y los docentes fuimos los mediadores entre ambos grados. En esta primera intervención, los estudiantes de ambos grados tenían que proponer una investigación desde una **mirada tanto social como técnica**. Para ello, educadores sociales e ingenieros emplearon la siguiente estructura:

- Descripción de la intervención/acción social que llevaréis a cabo.
- Concreción de la intervención/acción social.
- Relación de la intervención/acción social con los contenidos que habéis aprendido a lo largo de las semanas previas.
- Vínculo de la intervención/acción social con el contexto sociocultural del depósito y la plaza.
- Corrección lingüística, citas bibliográficas y claridad expositiva.

Los estudiantes del grado de Educación Social presentaron 15 propuestas y los ingenieros industriales 19; debido que muchas de las temáticas se repiten en diferentes proyectos, solo se analizaron 10 de cada grupo, en total 20 propuestas entre sociales y técnicas. Pero, previamente a ello, **¿de qué modo generamos los docentes la experiencia inicial en el depósito? A partir de ahí, ¿qué propuestas fueron surgiendo? ¿Cómo se posicionaron los estudiantes a lo largo del proyecto?** ¿Qué relaciones establecieron con el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad? A lo largo de las mesetas irán apareciendo las respuestas a estas y otras cuestiones.

Después, durante el curso 2018-2019, el enfoque del proyecto varió como consecuencia del proceso continuo de investigación-acción que se había llevado a cabo. Tal como se observa en la meseta **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vidas docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria**, uno de los elementos que modificó el

proyecto fue la oportunidad de que los estudiantes de ambos grados se encontraran en un mismo espacio con el fin de elaborar un proyecto conjunto. En el apartado de curso temporal de este capítulo se expuso que después de hablar con el jefe de estudios este permitió cambiar los horarios para encontrar dos horas comunes. Además, la participación del profesor de Historia en el proyecto hizo **posible expandir las diferentes disciplinas y crear proyectos más abiertos, flexibles y globales.**

En este segundo momento temporal del proyecto, ¿qué nos llevó a iniciar la docencia en el depósito y su plaza? ¿Cómo se fueron desarrollando los proyectos conjuntos de ambos grados? Tales proyectos buscaban la inter y transdisciplinariedad mediante la unión en un mismo grupo de tres educadores sociales y tres ingenieros industriales; su objetivo en este caso era **generar intervenciones sociales y técnicas que dieran solución a problemas reales de la ciudad de Lleida;** es decir, ya no estaban enfocados en el depósito de agua. ¿Cuál fue la razón para proponer ese nuevo objetivo para los proyectos? **¿Qué perspectivas e ideas había detrás de él? ¿De dónde surgieron los cambios respecto al planteamiento del curso anterior?** ¿Qué motivos nos llevaron a generar un proyecto que apostase por intervenciones reflexivas, creativas, críticas e inclusivas?

Esta segunda anualidad se desarrolló a lo largo de ocho semanas, durante las cuales **el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad propiciaron el desarrollo de los diferentes proyectos.** Para ayudar a los estudiantes en la elaboración de sus proyectos se les facilitó la siguiente estructura:

1. Aproximación a la problemática
 - 1.1. Contextualización del espacio (para educadores sociales)
 - 1.2. Contextualización histórica del espacio (para educadores sociales)
 - 1.3. Reflexión sobre la contextualización
2. Diseño de la intervención
 - 2.1. Propuesta de intervención (educadores sociales + ingenieros)
 - 2.2. Propuesta de intervención tecnológica (ingenieros)
 - 2.2.1. Búsqueda de sensores (ingenieros)
3. Implementación de la intervención (educadores sociales + ingenieros)
4. Resultados y reflexión acerca de la intervención realizada (educadores sociales + ingenieros)
5. Conclusiones

¿Por qué se les dio un guion orientativo para llevar a cabo el proyecto? **¿Qué espacios surgieron en esas ocho semanas? ¿De qué manera la sensorialidad y la corporalidad ayudaron a desarrollar los proyectos?** Para hallar la respuesta a estas preguntas, navega por las diferentes mesetas; en ellas encontrarás el proceso detallado de los proyectos conjuntos; todos ellos pretendían la IT de ambos cursos académicos.

GRABACIONES DE AUDIO DE LOS ESPACIOS HÍBRIDOS DE FORMACIÓN

Otro instrumento utilizado en la presente investigación son las grabaciones de audio de los espacios híbridos generados en diferentes lugares y contextos. Empleando las palabras de Latorre (2003), utilizar esta herramienta nos permite “captar la interacción verbal y registrar las emisiones con precisión. Las transcripciones, aunque lleve tiempo prepararlas, proporcionan una riqueza de datos” (p. 82). **El objetivo de estas grabaciones fue registrar todas las polifonías surgidas en los espacios híbridos.**

Las acciones grabadas fueron las acaecidas durante las horas de docencia que impartieron en ambos grados. Se buscó expresamente romper con la concepción de clase magistral y apostar por la generación de espacios híbridos. El concepto de espacio híbrido viene de la idea del “tercer espacio” de Zeichner (2010), en la que **describe un espacio híbrido como aquel que rompe la dicotomía entre teoría y práctica, generando condiciones óptimas para la construcción del conocimiento.** Según este autor (*ibid.*):

“Involve a shift in the epistemology of teacher education from a situation where academic knowledge is seen as *the* authoritative source of knowledge about teaching to one where different aspects of expertise that exist in schools and communities are brought into teacher education and coexist on a more equal plane with academic knowledge [...] that are needed to **educate teachers expands opportunities for teacher learning**, as a new synergies” (p. 95).

Esto incluye encuentros horizontales entre miembros de la comunidad con el fin de debatir, participar, hablar, escuchar y aprender. **Es un espacio para la reflexión, la formación y la mejora educativa en la que el *background* de los conocimientos académicos y profesionales se funde para crear nuevas oportunidades de aprendizaje.**

Concretamente, los espacios híbridos nos han facilitado alejarnos de la comprensión jerarquizada del conocimiento académico. Según Zeichner, Payne y Brayko (2015): “The preparation of teachers for a democratic society should be based on an epistemology that in

itself is democratic and includes a respect for and interaction among practitioners, academics, and community-based knowledge” (p. 3). Por lo tanto, la intención era convertir el aula en un espacio democrático y reflexivo sobre nuestras prácticas, como una forma de mejorarlas (Grinsztajn, Szteinberg, Córdoba, & Miguez, 2015). Zeichner (2010) asignó esta denominación a los espacios de formación en programas educativos en los que profesorado universitario y educadores escolares se encuentren para mejorar los mecanismos de aprendizaje de los futuros maestros, alejándose así de los métodos tradicionales de la formación docente. Zeichner sostiene que **los nuevos espacios de aprendizaje educativo entre los contextos universitario, escolar y comunitario deben desarrollarse desde un enfoque democrático.**

Así pues, los espacios híbridos son **espacios de aprendizaje** en los que las diferentes personas involucradas guían, reciben consejos y establecen formas de colaboración y coordinación con el objetivo de poner en marcha nuevas prácticas. Además, **los marcos teóricos sensoriales permiten entender el espacio híbrido como un *entanglement*** (Ingold, 2008); es decir, no es tan importante comprender el espacio, sino cómo las formas de vida se relacionan con el espacio. Tal como afirma Ingold (2008):

“We are in place, the argument goes, because we exist as embodied beings. Now embodied we may be, but that body, I contend, is not confined or bounded but rather extends as it grows along the multiple paths of its entanglement in the textured world. Thus to be, I would say, is not to be *in* place but to be *along* paths. The path, not the place, is the primary condition of being, or rather of becoming. Places are formed through movement, when a movement along turns into a movement around, precisely as happened in our initial experiment of drawing a circle” (p. 1807).

Por lo tanto, entender los espacios híbridos como ***entanglement* implica poner la mirada en las relaciones que se producen en ellos, así como sus vínculos con el propio espacio, lo sensorial y lo corporal.** Es necesario asumir que no se trata tanto del espacio que se ocupa, más bien del movimiento que se traza recorriendo senderos. En definitiva, los espacios híbridos que han sido grabados en esta investigación **buscan los movimientos, las interacciones y las relaciones entre los participantes y los espacios en los que estos se sitúan.**

TRATAMIENTO DE LOS DATOS OBTENIDOS A PARTIR DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS



La investigación cualitativa exige un tratamiento de los datos que permita cumplir los objetivos marcados. Sin embargo, el hecho de desarrollarse como una investigación abierta, flexible y dinámica ha supuesto cambios en el tratamiento de los datos. A continuación, expondré de qué manera el hecho de sugerir el tratamiento de datos dentro de un proceso cualitativo de categorización generó en mí **la necesidad de buscar otras formas de analizar mi práctica docente.**

Tanto los trabajos escritos como las grabaciones en audio/vídeo se analizaron siguiendo un proceso de categorización de los datos textuales obtenidos. En el caso de las grabaciones, se transcribieron los espacios híbridos generados para obtener dichos datos. En conjunto, me encontré ante un gran volumen de datos textuales para analizar; por ello **decidí reducirlos implementando procesos de segmentación, codificación y categorización.** De este modo, a partir de las ideas, conceptos y pensamientos que aparecían en los datos textuales, estos fueron categorizados en relación con un marco teórico y conceptual. En este contexto, la codificación y la categorización consisten en reconocer fragmentos de los textos y asignar a cada unidad un distintivo que haga referencia a una categoría. Para ello utilicé el programa de categorización de datos **Atlas.ti**; este me facilitó el análisis documento por documento y la selección de los fragmentos que resonaban con mis experiencias y los diferentes marcos teóricos utilizados.

Las preguntas que se formulan en este punto son las siguientes: ¿qué categorías aparecieron en ambos cursos? ¿Qué opciones me ofrecía esa categorización? ¿En qué medida me limitaba? Durante el curso 2017-2018 se categorizaron 2051 fragmentos (Ilustración 24).

Nombre	Fundamentado	Denotado	Autor	Creado	Modifica.	Familias
¿Por qué esta metodología?...	17	0	Super	11/08/20...	21/08/20...	Metodología
Aprendizaje adquirido (1)	48	0	Super	30/07/20...	01/08/20...	Aprendizaje adquirido
Cambios mayores en sus formas de vida (2)	26	0	Super	31/07/20...	30/08/20...	Contenido_Plaza del depósito
Contenido_Plaza del depósito (6)	47	0	Super	01/08/20...	27/08/20...	Metodología
I.A. (1)	63	0	Super	31/07/20...	21/08/20...	Cambios mayores en sus formas d...
Metodología (7)	254	0	Super	30/07/20...	01/08/20...	Cambios mayores en sus formas d...
Proyecto interdisciplinario (2)	44	0	Super	01/08/20...	21/08/20...	Proyecto interdisciplinario
Tráctica espacial (2)	161	0	Super	30/07/20...	01/08/20...	Proyecto interdisciplinario
Validez de la formación en el grado (2)	30	0	Super	08/08/20...	21/08/20...	
Continuidad	1	0	Super	31/07/20...	12/08/20...	Contenido_Plaza del depósito
Creencia	1	0	Super	08/08/20...	21/08/20...	
Centro Sencental	50	0	Super	08/08/20...	21/08/20...	
Experiencia - Cambio	40	0	Super	01/08/20...	21/08/20...	Tráctica espacial
Espacio concebido	52	0	Super	01/08/20...	21/08/20...	Metodología
Espacio híbrido	4	0	Super	01/08/20...	15/07/20...	Tráctica espacial
Espacio percibido	105	0	Super	29/08/20...	30/08/20...	Tráctica espacial
Espacio vivido - "Responso"	17	0	Super	01/08/20...	12/08/20...	
Imagen de la dentra	6	0	Super	29/08/20...	30/08/20...	
Infraestructuras disuñidas	8	0	Super	08/08/20...	20/08/20...	
Interacción - diálogo	3	0	Super	12/08/20...	21/08/20...	
Legitimur mi proyecto	161	0	Super	30/07/20...	01/08/20...	Validez de la formación en el gr...
Memoria de mi experiencia	224	0	Super	30/07/20...	11/08/20...	I.A.
Metodología realizada	27	0	Super	11/08/20...	21/08/20...	Metodología
México	49	0	Super	31/07/20...	20/08/20...	Contenido_Plaza del depósito
Prejuicio	36	0	Super	31/07/20...	21/08/20...	Contenido_Plaza del depósito
Relato Sensorial	17	0	Super	08/08/20...	16/07/20...	
Resputa esquemas DU	98	0	Super	01/08/20...	21/08/20...	Metodología
Resputa esquemas DU	138	0	Super	30/07/20...	30/08/20...	Metodología
Resputación experiencia	114	0	Super	31/07/20...	21/08/20...	Validez de la formación en el gr...
Vínculo de otra materia	13	0	Super	01/08/20...	20/08/20...	Metodología

Ilustración 24. Categorización de los documentos escritos y grabaciones de audio del curso 2017-2018 a través del programa Atlas.ti

Estos fueron etiquetados con 30 códigos y, a su vez, clasificados en 8 familias:

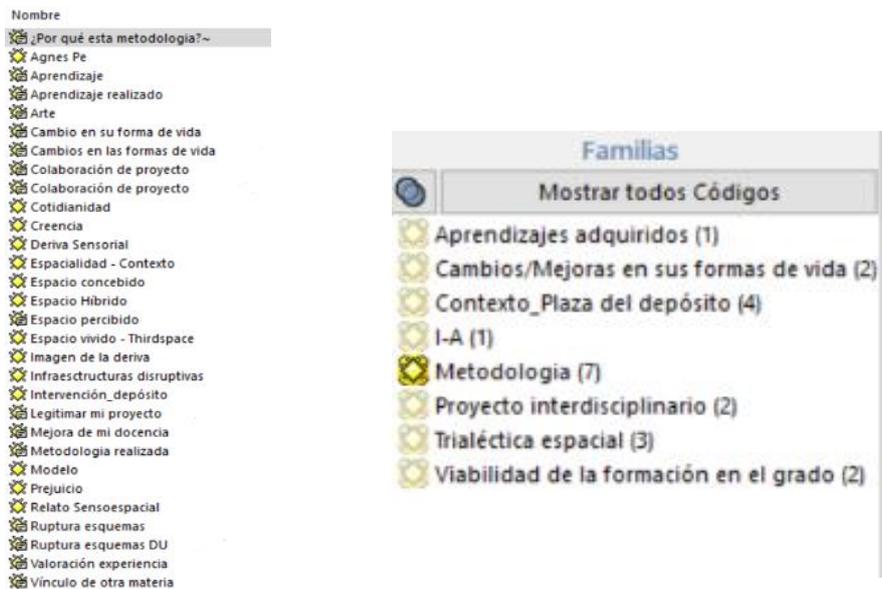


Ilustración 26. Categorización de los documentos escritos y grabaciones de audio del curso 2017-2018 a través del programa Atlas.ti

Durante el curso siguiente, 2018-2019, se categorizaron 608 fragmentos.

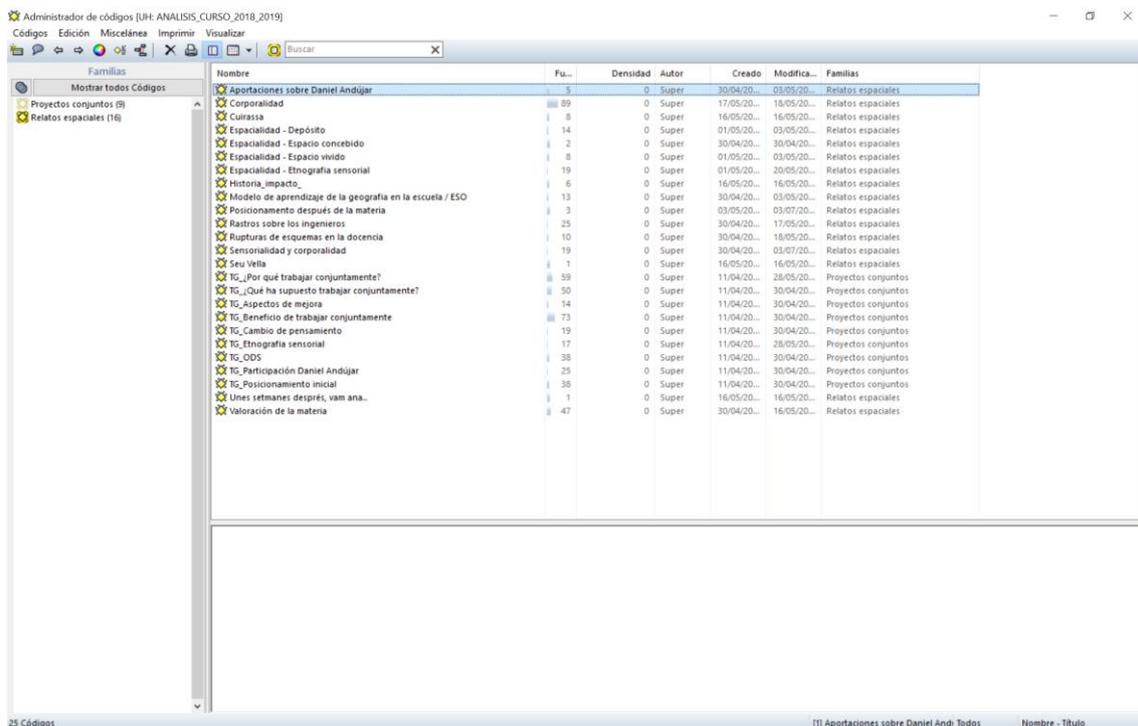


Ilustración 27. Categorización de los documentos escritos y grabaciones de audio del curso 2018-2019 a través del programa Atlas.ti

Estos fueron etiquetados con 25 códigos y, a su vez, clasificados en 2 familias:

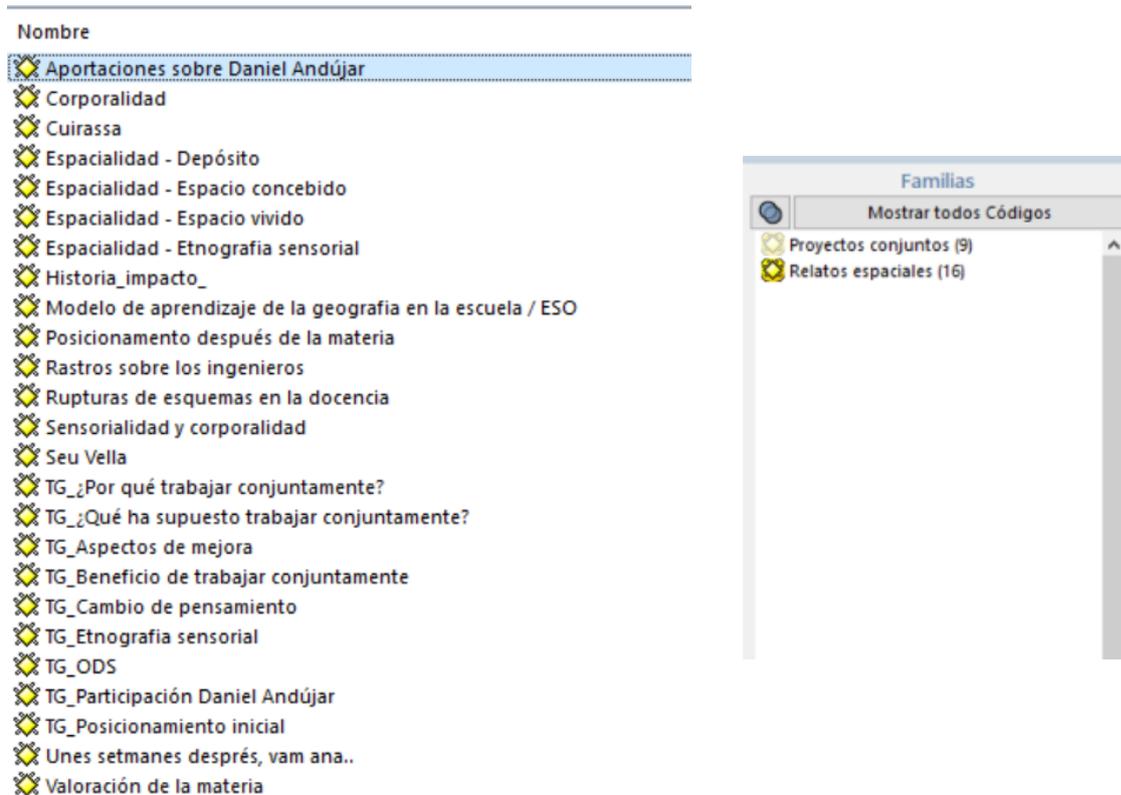


Ilustración 28. Categorización de los documentos escritos y grabaciones de audio del curso 2018-2019 a través del programa Atlas.ti

Sin embargo, durante **la categorización surgieron muchos conflictos metodológicos derivados de la dificultad para categorizar los fragmentos escritos y de voz, a causa de su multiplicidad y heterogeneidad.** La gran cantidad de particularidades provocó que la reducción de datos fuera casi imposible. Aparte, en muchas ocasiones un mismo fragmento se podía categorizar en más de una dimensión, indicador o subindicador. Esto me llevó a reflexionar sobre la búsqueda de un método de análisis que **permitiera visibilizar las voces de los estudiantes y, así, revelar el carácter único y propio de cada proceso de aprendizaje.** Además, me cuestioné cómo plantear un análisis de datos que no categorizara de forma jerárquica (dimensión-indicador-subindicador). De esta manera surgió una *Calaixera* (2003) de categorizaciones, de fragmentos por temáticas. La citada obra de Curro Claret reflexiona sobre el consumo, la sostenibilidad y el reciclaje al mismo tiempo que nos obliga a repensar nuestras pautas de vida y consumo. En mi caso me ayudó **como metáfora: en mi “estantería de cajas”, cada categoría sería una caja, pero por su condición física me resultaba imposible conectarlas y entender sus múltiples posibilidades.**

- Nombre
- Aportaciones sobre Daniel Andújar
 - Corporalidad
 - Cuirassa
 - Espacialidad - Depósito
 - Espacialidad - Espacio concebido
 - Espacialidad - Espacio vivido
 - Espacialidad - Etnografía sensorial
 - Historia_impacto_
 - Modelo de aprendizaje de la geografía en la escuela / ESO
 - Posicionamiento después de la materia
 - Rastros sobre los ingenieros
 - Rupturas de esquemas en la docencia
 - Sensorialidad y corporalidad
 - Seu Vella
 - TG_¿Por qué trabajar conjuntamente?
 - TG_¿Qué ha supuesto trabajar conjuntamente?
 - TG_Aspectos de mejora
 - TG_Beneficio de trabajar conjuntamente
 - TG_Cambio de pensamiento
 - TG_Etnografía sensorial
 - TG_ODS
 - TG_Participación Daniel Andújar
 - TG_Posicionamiento inicial
 - Unes setmanes després, vam ana..
 - Valoración de la materia



Ilustración 29. Obra *Calaixera* (2003) de Curro Claret

Ilustración 30. Categorización de los documentos escritos y grabaciones de audio del curso 2018-2019 a través del programa Atlas.ti



Ilustración 31. Producción propia a partir de la obra *Calaixera* (2003) de Curro Claret

Esta dificultad me llevó a **indagar sobre otras formas de tratamiento con/en los datos**, ya que para transformar las prácticas hay que **configurar nuevas maneras de entender el mundo a través de formas novedosas de visibilizar los datos obtenidos**. Me di cuenta de que una investigación cualitativa no me permitiría cartografiar realmente todo el entramado de fragmentos, vivencias y conocimientos que se han producido en mi investigación. Por consiguiente, **la propia investigación me llevó a moverme entre paradigmas**; en este caso, hacia el **paradigma emergente**.

Los paradigmas emergentes se basan en el enfoque de Kuhn (1962), según el cual la **ciencia** no es algo lineal, sino **cambiante** y en continua adaptación con el contexto social, político, técnico, etc. Es decir, tales paradigmas se podrían definir como las **transiciones o cambios de un paradigma a otro** que aparecen a partir de las transformaciones del contexto y permiten movimientos entre paradigmas. Hablar de paradigma emergente implica comprender el concepto de paradigma no como una sola teoría, ley o modelo, sino como un elemento cambiante o revolucionario dentro de la ciencia. Según Kuhn, se produce una revolución científica cuando los investigadores hallan anomalías que no pueden explicarse por el paradigma universalmente aceptado dentro del cual se ha realizado el progreso científico. El paradigma, en opinión de Kuhn, no es simplemente la teoría actual, sino toda la cosmovisión en la que existe y todas las implicaciones que la acompañan; no es una teoría estática, es **un continuo flujo de relaciones y conexiones que (de)(re)construyen el paradigma**. Para demostrar su teoría, Kuhn empleó la ilusión óptica pato-conejo de Wittgenstein:



Ilustración 32. Ilusión óptica Pato-Conejo de Wittgenstein. Extraído de https://cdn.psychologytoday.com/sites/default/files/styles/amp_metadata_content_image_min_1200px_wide/public/blogs/1034/2009/07/30828-11812.jpg?itok=45z9NRmz

Con ella quiso demostrar cómo **moverse entre paradigmas** puede hacer que uno vea la misma información de una manera completamente diferente. Ambas visiones hacen que el paradigma

cambie, con independencia de que se complementen o se contradigan. De esta manera, reafirma la importancia de un hecho: que la transición sucesiva entre paradigmas mediante cambios es un patrón que permite a la ciencia desarrollarse. En este caso, las transiciones del paradigma emergente me hicieron posible ser coherente con **el proceso vivido en esta investigación**.

Tal como se ha mencionado al principio de esta metodología, la presente investigación se mueve desde **un paradigma sociocrítico hacia uno emergente rizomático**; esto me lleva a hacer transiciones/cambios hacia otras maneras de entender la investigación. Aquí reside la justificación para elaborar una tesis doctoral a partir de **mesetas que hibriden el marco teórico, los datos obtenidos y el análisis**. Como ejemplifica Latour (2008) en la conversación entre un profesor y un estudiante:

“Quizás su tutor se dedique a la venta de cuadros. Es cierto que los marcos son bonitos para mostrar casas: dorados, blancos, tallados, barrocos, de aluminio, etc. **¿Pero encontró alguna vez un pintor que comenzara su obra maestra escogiendo el marco?** Sería un poco extraño, ¿verdad?” (p. 208).

Esta cita deja claro en qué medida el tratamiento de datos a partir de “marcos” no me dejaba mostrar realmente cuál es la “pintura” de este cuadro. Latour (2008) continúa: “Nunca entendí lo que significa contexto, no. Un marco hace que una pintura se vea mejor, puede orientar la mirada mejor, aumentar el valor, permite establecer la fecha, pero no agrega nada a la pintura” (p. 208).

Por lo tanto, tomé la decisión de que, en mi trabajo, **los “marcos” serían los elementos propios de una investigación cualitativa; estos, al categorizar los datos, la limitan**. El hecho de proyectar una investigación basada en su propio devenir hace que no pueda establecer un marco predeterminado, sino que este va surgiendo a medida que se va produciendo la investigación. Así pues, me he movido desde un paradigma sociocrítico hacia uno rizomático para encontrar **otras formas de analizar y narrar mi investigación**; y esta nueva corriente emergente me ha llevado **hacia una investigación poscualitativa**.

INVESTIGACIÓN POSTCUALITATIVA: UNA RESPUESTA A LA ACULTURACIÓN Y

ANTICREATIVIDAD

Como dije en la introducción, te invito a abrir **esta investigación hacia nuevas lecturas, oportunidades y devenires**. Por ello, te sumergiré a continuación en otras formas de enfocar la investigación cualitativa más abiertas, flexibles y coherentes con este trabajo.

Acabamos de ver que **el paradigma emergente rizomático me situó en la investigación poscualitativa**. Pero ¿en qué consiste este tipo de investigación? ¿De dónde viene? ¿Qué cuestiones me plantea?

Lather y St. Pierre (2013) han mencionado la investigación **poscualitativa** en aquellos procesos de estudio que intentan imaginar y generar conocimientos que rompan con las ontologías y epistemologías del orden de las cosas. Tal como afirma Foucault (Foucault, 1970), se trata de buscar “chance, discontinuity, and materiality” (p. 231) que permita pensar y vivir las cosas de manera diferente a como se había acostumbrado y colonizar las teorías del conocimiento (Butler, 1992). Así pues, el punto de partida fue el carácter convencional, ortodoxo, reduccionista, hegemónico y, a veces, opresivo (St. Pierre, 2011) que muestra en muchos casos la investigación cualitativa. Con la pretensión de ir más allá de lo concebido por esta, **la investigación poscualitativa implica leer, pensar, escribir y vivir la teoría en relación con la experimentación, lo real, lo que se vive y lo que se construye**. Esta perspectiva tiene vínculos con la *Living Theory* de Whitehead (2018), la cual pone el énfasis en **la construcción continua y viva de las investigaciones** a partir de la experiencia.

Por su parte, St. Pierre (2016) propone una metodología tal que **el investigador no aborda las condiciones de la posible experiencia** (¿qué está pasando aquí? ¿Cómo sucedió esto?), sino que hace que pasen otras cosas distintas en la formación. Ello establece **una conexión directa con el proceso de investigación-acción** que se sugiere en esta investigación, ya que su enfoque no reside en las cosas “que ya están hechas”, sino en las que se encuentran “en proceso, en construcción”. Al mismo tiempo, aprender en torno al **arte contemporáneo facilita que otras relaciones/posibilidades** broten en el proceso de investigación. De esta forma, la investigación poscualitativa responde a un enfoque experimental, atendiendo a las sorpresas e incertidumbres y rechazando las respuestas cerradas. Esta forma de abordar las cosas hace que **el investigador** no describa, interprete y represente lo que ocurre; al contrario, **“crea lo que aún no existe”** (Deleuze, 1995, p. 147), **lo nuevo**. Este argumento tiene mucha importancia para la presente investigación, dado que no trato de legitimar una práctica docente concreta, sino que busco

generar nuevas situaciones de aprendizaje; situaciones que se dan en todo el proceso, en diferentes espacios. Por lo tanto, el trabajo de campo, empírico, es ilimitado, está por todas partes, porque **todas mis acciones están definiendo mi práctica docente.**

Otra de las características de la investigación poscualitativa es que resulta distinta cada vez que se lleva a cabo (St. Pierre, 2017). La estructura generada por diferentes elementos impredecibles en la experimentación con lo real hace que no se pueda repetir ni aplicar de la misma forma en otro contexto. Esto produce **una relación directa con mi investigación**, dado que todo lo que sucede en ella es único e irrepetible; mi investigación no puede servir de modelo para otros, aunque sí como desencadenante para que otras cosas pasen. De la misma forma, el proceso de investigación-acción que he llevado a cabo es personal y, aunque con los instrumentos quiera mostrarlo de la manera más fidedigna posible, **no dejará de ser una cartografía de lo vivido.**

Así pues, **el enfoque poscualitativo** me ha permitido ir más allá del modo en que concebía inicialmente mi proceso de investigación y **plantear otras maneras de tratar e interpretar los datos obtenidos.** El hecho de transitar desde un paradigma sociocrítico hacia uno rizomático me deja poner el foco en lo vivido, un proceso concreto sin límites en su construcción. Al mismo tiempo, me da la opción de jugar, extender e interrumpir las prácticas de lenguaje, texto y método que se construyen en los relatos normativos de investigación, así como generar nuevos enfoques dentro del método científico (Lather & St.Pierre, 2013). Por ese motivo presento una tesis basada en mesetas, dado que la redacción forma parte de mi metodología de investigación; me permite ir hacia **el paradigma rizomático siendo más coherente con el proceso vivido.**

No obstante, mi objetivo **al navegar con/a través de/mediante una metodología poscualitativa** no es rechazar la cualitativa, sino crear interferencias con las normatividades de la práctica que pueden llegar a sancionar lo que se concibe como investigación académica. Del modo en que lo expresa Rossetto (2015) cuando hace referencia a las cartografías posrepresentativas: “Here, ‘post’ refers to the supersession of outmoded theories as well as to a movement beyond a specific point in history” (p. 12). Aquí el prefijo “pos-” no niega las otras corrientes, sino que selecciona aquello que permite sobrepasarlas e ir más allá. En concreto, la concepción “pos-” en la cartografía genera:

“A new perspective in mapping that is contrary to the viewpoint of ‘maps as truths’ and wants to go beyond the ‘maps as social constructions’ approach. It affirms that we are

now living as shift in paradigm and entering the realm of post-representational cartography” (p. 5).

Esta perspectiva desde la geografía me lleva a traspasarla a la creación de mi propia cartografía; la misma se basa en mi investigación y es un documento “pos-” en el que las diferentes secciones que configuran las investigaciones académicas tradicionales quedan eliminadas por el propio curso del estudio. De este modo, **se genera un documento abierto a nuevas lecturas y construcciones del aprendizaje**. Al tiempo, el hecho de abordar aspectos espaciales, sensoriales y corporales requiere de otro tipo de redacción. Como señalan Vannini, Waskul, & Gottschalk (2012) se necesita **escribir de forma corporal y sensorial**, saliendo de las combinaciones de convenciones que se dan en la escritura científica de las ciencias sociales. Aquí la cuestión es: ¿cómo se plantea la escritura sensorial?

“If we choose to write sensuously, we should consider abandoning the typical structure of journal articles, as the predictable sequence of introduction, literature review, method, data, analysis, and conclusion restricts the potential of sensuous writing. Instead of beginning with an abstract point of view and a disembodied voice arguing for the usefulness of a research study, consider beginning with a descriptive scene that draws in the reader” (p. 75).

Un ejemplo de manifestaciones de escritura sensorial en el espacio urbano, rico en tipografías (Jové, Farrero & Selfa, 2014) es el curso *Art i Territori*, celebrado los días 3, 4 y 5 de julio de 2019 en el marco de los cursos de verano organizados por la Universidad de Lleida y coordinado por los doctores Glòria Jové y Quim Bonastra. Se trató de un curso presencial orientado a cualquier persona con curiosidad por el territorio, el mundo artístico y el patrimonio colectivo. Su finalidad era generar una propuesta educativa, práctica e IT que apostase por el aprendizaje participativo relacionado con el territorio como fuente de inspiración. En esa edición, el tema central eran los porches y los paisajes urbanos y humanos de la localidad de Agramunt (Lleida). En concreto, se buscaba mostrar la importancia de los porches como un elemento patrimonial, pero a la vez espacio de tránsito, socialización, protección, etc. Además, este curso estaba

relacionado con el espacio Lo Pardal de la Fundació Guillem Viladot¹ y la fundación privada Espaci Guinovart. En los diferentes talleres se abordaron aspectos como los siguientes:



- ¿Cómo se ocupa el espacio público?
- ¿Cómo transitamos por los porches? ¿De qué manera estos condicionan la producción del espacio de Agramunt?

A partir del trabajo de campo, se escribieron en la calzada algunas conversaciones que los asistentes al curso habían recopilado durante las horas del mercado, un día a la semana.



Ilustración 33. Producciones realizadas por los participantes del curso

De esta manera, tipografías y espacio urbano se fusionaban, creando una poesía visual en el espacio cotidiano del centro de Agramunt. Este ejemplo muestra que la calle y el espacio urbano son lugares de aprendizaje; a su vez, me lleva a preguntarme de qué forma se puede **(re)presentar** esta metodología de investigación en los textos académicos para que no sigan la estructura establecida; también cómo la aproximación a la investigación poscualitativa puede hacer que me replantee el uso de los datos. En este sentido, autores como Honan (2007), Sellers (Sellers, 2009), Hofsess & Sonenberg (2013) o Masny (Masny, 2011, 2013, 2015) usan el trabajo de Deleuze y Guattari (1987) para profundizar en una metodología coherente con los procesos vivos que brotan en sus investigaciones. ¿Qué supone esto para mi propio trabajo?

Mi proceso de estudio navega en la filosofía de Deleuze & Guattari con la finalidad de **explorar y analizar una metodología docente intertransdisciplinar (IT) mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad**. Dicha metodología nace de la unión entre el grado de Educación Social y el de Ingeniería Industrial, y es analizada a través de un proceso de investigación-acción **con el propósito de mejorar la formación**

¹ Pàgina web Lo Pardal: <http://www.lopardal.com/>

universitaria, incorporando las dimensiones estética, ética y política en la docencia (Feldhauss, 2019) **para formar profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos** (Jové, 2017).

Para cumplir con esa finalidad y entender el proceso, los imaginarios filosóficos de Deleuze & Guattari me permiten **moverme fuera de las convenciones establecidas en la comunidad académica en lo que respecta a la elaboración de capítulos concretos**. Así, para la lectura, la escritura y el proceso de investigación utilizo una variedad de dichos imaginarios; estos perturban la linealidad del trabajo y marcan **el camino hacia la generación de un entramado de conversaciones sobre ideas, espacios y acciones conectadas**, en mi práctica docente, entre los grados de Educación Social e Ingeniería Industrial como mesetas que no poseen principio ni final, origen o destino. La propia escritura que conforma las mesetas es parte del proceso de investigación llevado a cabo entre los dos grados. Llegados a este punto, ¿qué se entiende como imaginario y cuáles son tales imaginarios?

En el momento de presentar los conceptos filosóficos “deleuzianos-guattarianos” como imaginarios me muevo fuera de la noción de metáfora —figura retórica en la que una palabra o frase se transfiere a un objeto o acción para que algo se considere representativo, sugerente o simbólico de otra cosa—. Deleuze (1994) **exploran los imaginarios como multiplicidades con varios componentes inseparables dentro de cada uno**. Trabajar con imaginarios implica crear una imagen de lo que supone “pensar”, de lo que hago con/en el pensamiento y lo que hace el pensamiento. El imaginario, como concepto, revela una forma de trabajar (con) el pensamiento complejo **más creativa, imaginativa e ingeniosa**. Los imaginarios principales presentados por Deleuze y Guattari (1987) que me permiten entender la metodología de investigación de manera más abierta, flexible y dinámica son **el rizoma, las mesetas y los ensamblajes**; los tres han ido apareciendo a lo largo del texto previo. A continuación, los definiré, ya que han adquirido mucha importancia en el curso de mi investigación.

Escribir o leer mediante un **enfoque rizomático** rompe con el funcionamiento aceptado, detallado, categorizado y homogéneo de la estructura de un texto; incluso con las representaciones que hacen referencia al árbol del conocimiento, puesto que estas emplean conceptos como rama y raíz para expresar el modo en que el árbol recibe el conocimiento, extendiendo y produciendo frutos que posteriormente serán nuevas raíces. Se podría decir que esta arborescencia es comparable a la lógica binaria (Lima, 2011), la cual representa estructuras

de reflexión y pensamiento linealmente organizadas (Reynoso, 2014). Tales estructuras están sujetas y enraizadas, lo que hace que lo que está debajo sea reflejado arriba y generando “una lógica de calco y de reproducción” (Deleuze & Guattari, 1987, p. 17). “Calcar”, en este contexto, significa repetir patrones homogéneos y reproducir estructuras cerradas, rígidas y fijas. Sin embargo, **estas estructuras llevan implícitas nuevas líneas, ya que nunca hay simetría en el calco.**

Por el contrario, un rizoma se forma mediante movimientos inacabables e interrelacionados (mediante flujos de redes y conexiones) entre infinitas cantidades de posibilidades que implican tanto elementos dispares como similares. En origen, la palabra rizoma significa “combinación”, y en el ámbito de la botánica el rizoma es una raíz subterránea que adquiere diversas formas: desde prolongaciones de superficie multidireccional —como los *kikuyo*— hasta masas voluminosas parecidas a los tubérculos —iris, raíz de jengibre—. **El rizoma botánico se desplaza horizontalmente y se expande en múltiples direcciones y dimensiones, creando una estructura caótica y sin núcleo.** Sus movimientos de extensión pueden ir hacia fuera, hacia dentro, arriba o abajo, como se puede ver en la ilustración 33. Por eso, estableciendo una metáfora con el pensamiento, el rizoma “deleuziano” cartografía procesos interconectados, relacionados y transversales (Colman, 2005).



Ilustración 34. Rizoma multidimensional (Dibujado por Warren Sellers)

Si trasvasamos las características del rizoma a los imaginarios de pensamiento en las ciencias sociales, los **investigadores pueden empezar a entender su estado actual de trabajo como un proceso nómada**, que se va construyendo a medida que ocurre. Y es que una persona nómada es aquella que **vive sin establecer puntos rígidos ni raíces**; se mueve libremente de un espacio a otro, de una idea a otra, de un pensamiento a otro. Según Deleuze y Guattari (1987):

“El nómada sólo va de un punto a otro como consecuencia y necesidad de hecho” (p. 385). Por lo tanto, **los nómadas siempre son flexibles a las interrelaciones de lo que ocurre delante de ellos**, incluso si estas surgen en lugares y conceptos que tradicionalmente no parecen tener una vinculación directa.

Sumergir una investigación en el imaginario del rizoma hace posible abrir una perspectiva a lo diferente, lo caótico, hacia la incertidumbre. Esto provoca **pensar, escribir y analizar la investigación de manera distinta, dado que a medida que surgen nuevos pensamientos e ideas se transforman y (re)formulan las conexiones, las direcciones giran hacia lo inesperado**, etc. Dicho con palabras de Deleuze y Guattari (1987):

“Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-sed, intermezzo... Entre las cosas no designa una relación localizable que va de la una a la otra y recíprocamente, sino una dirección perpendicular, un movimiento transversal que arrastra a la una y a la otra” (p. 29).

Reflexionar rizomáticamente permite abrir infinitas posibilidades que nos acercan a pensamientos inesperados, a conceptos flexibles que favorecen, a su vez, la creación de ensamblajes de muchas y diversas formas de ser y actuar en el mundo. No obstante, el hecho de divergir de lo establecido, de lo convencional y lo normativizado, es un desafío para el autor y para el lector, ya que **el pensamiento rizomático implica situarse en un flujo y movimiento constantes, eliminando los puntos fijos o conclusiones específicas**. Es decir, moverse en un paradigma de rizoma supone estar abierto a nuevas estructuras que aún no han sido establecidas.

Estas nuevas estructuras conducen a formularse preguntas como: ¿qué pensamientos divergentes pueden salir de esta investigación? **¿A qué percepciones y sensaciones da lugar esta perspectiva?** Escribir y reflexionar de forma rizomática equivale a generar un sistema abierto que converge y diverge sin límites a medida que los pensamientos brotan y se fusionan simultáneamente. Así pues, tal como detallaré posteriormente, el acercamiento rizomático me da la ocasión de usar un método de indagación nómada mediante mi acción y mi escritura (St. Pierre, 2011). Esto me ha condicionado en cuanto a la forma de proyectar la investigación y las acciones llevadas a cabo entre ambos grados, creando relaciones y devenires (Allan, 2008). Al mismo tiempo, captar las infinitas posibilidades del rizoma requiere otros imaginarios de pensamiento, uno de los cuales es la meseta.

Geológicamente, una meseta es una llanura elevada sobre un terreno que la rodea. Las mesetas son generadas por las fuerzas tectónicas o por la erosión del terreno circundante. Una de las características de estos altiplanos es que surgen entre terrenos, por lo que no se sabe cuándo empieza o termina la meseta. Esta misma definición es utilizada por Deleuze y Guattari en el campo de la filosofía. Para ellos, **las mesetas son sistemas abiertos y flexibles que crean espacios dinámicos en continuo flujo**; este flujo genera mesetas conectadas entre sí por medio de los tallos del rizoma, por lo que estar en una meseta implica estar en un rizoma, ya que surgen conexiones que se oponen a posibles restricciones convenciones o lógicas de carácter rígido (Lorraine, 2005). No obstante, la meseta mantiene sus características y, por lo tanto, **las conexiones posibilitan nuevas relaciones, nuevos encuentros e infinitos aspectos inesperados**. Del mismo modo que un rizoma, las mesetas se sitúan siempre en el medio, en el *in-between-ness* de la acción y sus intensidades. Este factor hace que puedan ser exploradas a través de infinitos enfoques. Por ejemplo, el artista Marc Ngui (2005), mediante la lectura del libro *Mil mesetas*, visualizó cómo se interconectaban y las describió como óvalos verdes que fluyen libremente, en contraste con el pensamiento y la escritura lineales, representados mediante cajas marrones.

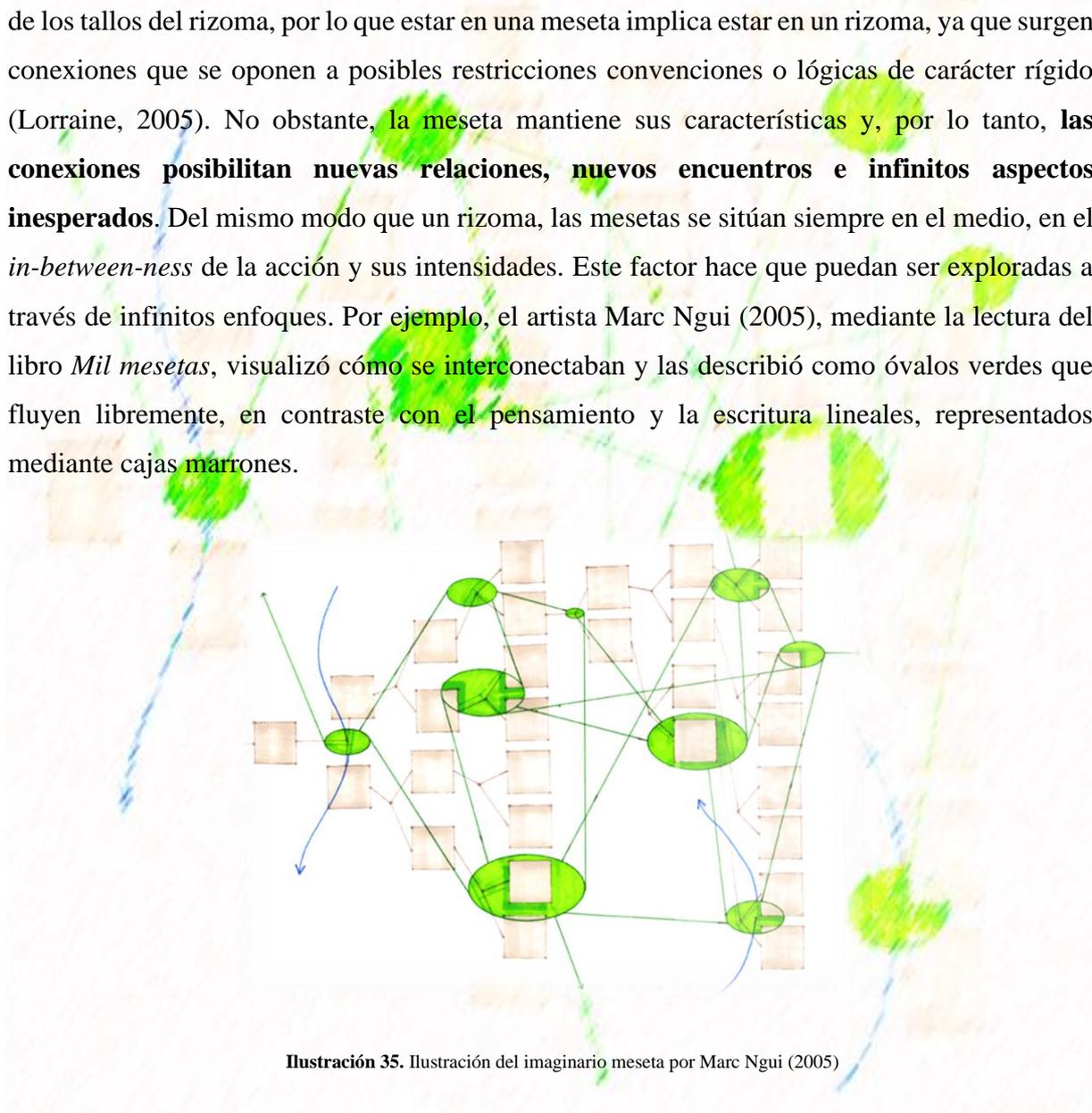


Ilustración 35. Ilustración del imaginario meseta por Marc Ngui (2005)

Así pues, generar una investigación de forma rizomática **supone que el proceso de escritura/creación de la meseta esté en continua transformación y eliminación de cualquier elemento que pueda delimitar la(s) meseta(s)**. Por este motivo, hablar de mesetas no es compatible con hacerlo de puntos finales, ya que, al igual que el rizoma, este imaginario

nunca termina ni es definitivo; las mesetas son elementos inacabados, indefinidos, dado que están siempre en el medio, generando nuevas narraciones y siendo generadas por otras mesetas. Así es que, por su carácter caótico, abierto y fluido, las mesetas **pueden leerse** comenzando por cualquier punto y este puede relacionarse con otro cualquiera; siempre brotan conexiones y vínculos producto de elementos impredecibles, únicos e irrepetibles. El propio hecho de generar **conexiones permite crear otras mesetas** que, sin límites, entrarán en diálogo con otras y darán lugar a un ensamblaje de infinitas conexiones y relaciones a través de/con/en ideas nacientes.

Surge así el tercer imaginario de pensamiento de esta investigación: el ensamblaje. Se define como la unión de varios elementos, tal que una parte de uno encaja en otra de otro a la perfección. Este concepto es empleado por Deleuze y Guattari (1987) para definir la **multiplicidad de elementos heterogéneos** que se convierten en unidades igualitarias (Colebrook, 2002,). Más bien implica una diversificación multidimensional continua, generando y uniendo pensamientos e ideas de manera variada e infinita. Por consiguiente, el ensamblaje se considera una dimensión de la multiplicidad (Deleuze & Guattari, 1987). Como resultado, el ensamblaje es generado desde/a través de la multiplicidad de conexiones que unos rizomas y unas mesetas crean. **Hablar de multiplicidad es hablar de relaciones rizomáticas**, divergentes, caóticas, inesperadas, las cuales crean fisuras en los espacios sólidos (Massumi, 1992). Así pues, los ensamblajes son elementos relacionados heterogéneamente conectados por diferentes intensidades multidimensionales que siempre están en un continuo cambio. Son estas múltiples transformaciones que generan alteraciones, líneas de fuga y desterritorializaciones (Deleuze & Guattari, 1987), imaginarios de pensamiento que más tarde exploraré.

La propia multiplicidad de los ensamblajes, el carácter rizomático y el *in-between-ness* de las mesetas me hace plantear esta investigación no como una tesis al uso, sino como **un ensamblaje/meseta/rizoma surgido del conjunto de procesos heterogéneos**, contactados e interactivos que cambian de forma a medida que se expanden las relaciones, para así **crear un devenir en constante crecimiento** (Colebrook, 2002).

A su vez, situarme en este paradigma hace que la figura del investigador se transforme y deje de ser un ser estático, taxonómico y rígido para ir moldeándose en torno a los datos obtenidos. En otras palabras, hacerlo rompe con los posibles binomios en los campos sociales, culturales y políticos, y aleja la investigación de las jerarquías y/u oposiciones; **la sitúa en la horizontalidad, la igualdad y el respeto hacia cualquier elemento que intervenga en el proceso**. Así, el investigador rizomático no descarta nada que surja en su investigación, ya que

todo puede convertirse en un factor clave en el futuro. Por lo tanto, deja que **los elementos fluyan y creen relaciones, conexiones y nuevas líneas**. En definitiva, entender la investigación como un ensamblaje requiere situarse en el margen, entender, oír, ver todo lo que se está estudiando y “toda” la información que se está recopilando, incluidos los elementos dispares o que parecen quedar fuera del ensamblaje; no hay, a priori, elementos clave en esta investigación, sino que todos conforman el ensamblaje.

En resumen, posicionarme en estos tres imaginarios de pensamiento me permite moverme hacia el paradigma rizomático; ellos provocan que repiense mi metodología de investigación y su consecuente análisis. Se trata de una metodología tal que el texto de este documento también forma parte de la investigación, ya que **el pensamiento ocurre en la escritura**. Los imaginarios propician que la escritura-pensamiento se convierta en una manera fructífera de pensar metodológicamente sobre la investigación, dado que el investigador se vuelve parte del rizoma, se convierte en un investigador rizomático; ambos, investigador y rizoma, se hibridan con/en/a través de cada dimensión de pensamiento-escritura, dando lugar a un proceso de rizoanálisis.

RIZOANÁLISIS

Una vez descritos los tres imaginarios, regreso a la página 57, en la cual narraba mi idea de apostar por otro enfoque metodológico capaz de reflejar las conexiones, relaciones y polifonías emergentes en esta investigación; un enfoque paradigmático que me ayude a examinar detalladamente la práctica docente entre ambos grados desde diferentes perspectivas. Como resultado de esta transición de paradigmas se me abre una nueva forma de tratar los datos generados durante los dos cursos académicos: **el rizoanálisis**.

En primer lugar, el rizoanálisis conduce a una transformación de la investigación actual, hacia una ruptura de las estructuras cerradas para, así, abrir nuevas formas de explorar los elementos que hayan surgido. En segundo lugar, entender el rizoanálisis con el objetivo de ampliar y reformar la metodología de estudio facilita a los investigadores vincular de manera creativa los conocimientos con la investigación, la voz del investigador y los espacios emergentes.

Uno de los elementos clave del **rizoanálisis es que no existe una sola manera de hacerlo**. ¿Por qué? Si fuera un método debería ser cerrado, rígido; por lo tanto, ya no sería rizomático. En la literatura encontramos diferentes enfoques en el rizoanálisis (Alvermann, 2000; Clarke & Mcphie, 2015; Cole, 2013; Dufresne, 2006; Fox & Alldred, 2015; Olsson, 2009; M. Sellers, 2013; M. A. Sellers, 2009; Betrian, Jove, & Ryan, 2019). No obstante, pese a esa variedad de

enfoques, la ontología sigue siendo la misma: sujeto desclasificado, inmanencia y diferencia. ¿Cómo funciona el rizoanálisis? ¿Qué resultados produce?

El rizoanálisis comparte las características del rizoma (multiplicidad, conectividad, heterogeneidad, ruptura y mapeo). Tal como se ha señalado en el apartado anterior, el rizoma permite que el sujeto de la investigación esté descentrado. **La investigación rizomática ofrece diferentes enfoques o conexiones para conocer, relacionarse, crear** (Cole, 2013) y pensar-escribir la vida cotidiana. Situar la investigación en el medio del rizoma fomenta el trabajo inacabado y las relaciones inesperadas para pensar “hacia” espacios y sociedades cambiantes. Por consiguiente, esto afecta tanto a la práctica educativa como a la investigación que se quiera abordar. Además, dicho **posicionamiento rompe las relaciones de poder entre los investigadores**, los participantes de la investigación y las personas y espacios involucrados. Por lo tanto, es una manera de explorar acuerdos sociales, igualitarios, justos, en el campo de la educación y en la sociedad.

Otro aspecto destacable del rizoanálisis son los movimientos horizontales que van brotando a lo largo de la investigación; esto rompe con la jerarquía de elementos que habitualmente configuran el proceso de estudio. En otras palabras, cada relación y elemento son importantes. Así pues, el rizoanálisis es **una forma de tratamiento de datos a través de un conjunto de métodos de investigación, datos y posibilidades analíticas entrelazadas**. La intención que me guía es la de apostar por nuevas formas de entender la investigación, en este caso el proyecto IT de ambos grados.

Según MacNaughton (2005), **el rizoanálisis transforma el conocimiento, crea diferentes entendimientos y los vincula con nuevas oportunidades**. Por tanto, implica explorar la manera en que el análisis de datos conecta eventos, espacios y relaciones y fomenta nuevas formas de concebir nuestro mundo. ¿Cómo se puede materializar este enfoque? Por ejemplo, en una **investigación en la que diálogos, reflexiones de estudiantes, referentes teóricos, espacios, voces y otros elementos están en continua creación y conexión**. Esta es la clave del presente trabajo. No me interesa mostrar un producto cerrado, sino abierto a nuevas opciones e interpretaciones. Por este motivo, el ensamblaje que hago es una **historia** (Kemmis, 2010) única e irrepetible de docencia universitaria.

En el rizoanálisis todo está ocurriendo. ¿Qué significa esto? En el momento en que te sumerges en él, **la escritura se convierte en un abanico de posibilidades que fluyen inesperadamente**. Por lo tanto, no es tan importante la redacción en cuanto análisis, sino más bien respecto a los

procesos de escritura-pensamiento, los cuales abren oportunidades de percibir cosas distintas a las concebidas previamente. El enfoque del rizoanálisis hace que **el proceso de escritura-pensamiento lleve a la escritura a formar parte de la propia investigación**. De este modo, el análisis no es un elemento relegado a un espacio concreto del documento, sino que lo es todo. Por ejemplo, las palabras que estoy escribiendo en estos instantes y que tú, lector, estás leyendo, forman parte de todo mi proceso, mi investigación, mi análisis y, por tanto, no pueden ser desplazadas a un capítulo específico. Porque el rizoanálisis es rizoma, y el rizoma brota en muchos lugares, no hay elementos aislados, todos están interconectados.

De hecho, no hubiera podido escribir/pensar el planteamiento que aparece en estas páginas sin antes ponerlo en práctica; es decir, esto sucede con/en/mediante procesos de pensamiento-escritura dentro de mi práctica docente. **Navegar a través de un paradigma emergente como algo dinámico y en constante flujo me permite mapear, experimentar y explorar de forma continua mi pensamiento**, y así convertirme en parte del rizoma que he estado generando en la investigación. Se trata, eso sí, de un pensamiento-escritura que partió de una naturaleza arborescente de investigación convencional, buscando categorizar y sintetizar las voces de los estudiantes, sin prestar atención a todo lo que estas producen antes, durante y después. Ahora me pregunto: ¿de qué modo escuchar esas voces me ha obsequiado con nuevas narraciones que si no hubiera prestado atención nunca habrían aparecido? Tal como afirma Jové (2011):



“Here was when, in my process of self-reflection, a key concept emerged and my viewpoint was refocused: How can I know if what I wanted them to show me was what they wanted to show? Did they want to show other things and make other connections instead? It was in this precise moment when the students’ voice and assignments made me reconsider the analytical concepts I had established. For my students’ voices said other things and led me to other routes” (p. 272).

Por tanto, hago hincapié en el proceso de mejora de mi práctica docente a partir de la escucha activa de las voces: escuchar a los estudiantes, los espacios y otros elementos que han configurado esta investigación hace posible indagar más allá de los límites jerárquicos y convencionales. **La voz de cada investigador y de sus participantes muestra elementos y puntos de vista únicos y cambiantes**. El rizoanálisis considera “la voz como polifónica, como sitio de creatividad, juego, ambigüedad y lugar de partida... para posibilidades abiertas y entendimientos dialógicos de las formas en que la experiencia produce subjetividades y los sujetos producen significados” (Jackson, 2003, p. 705).

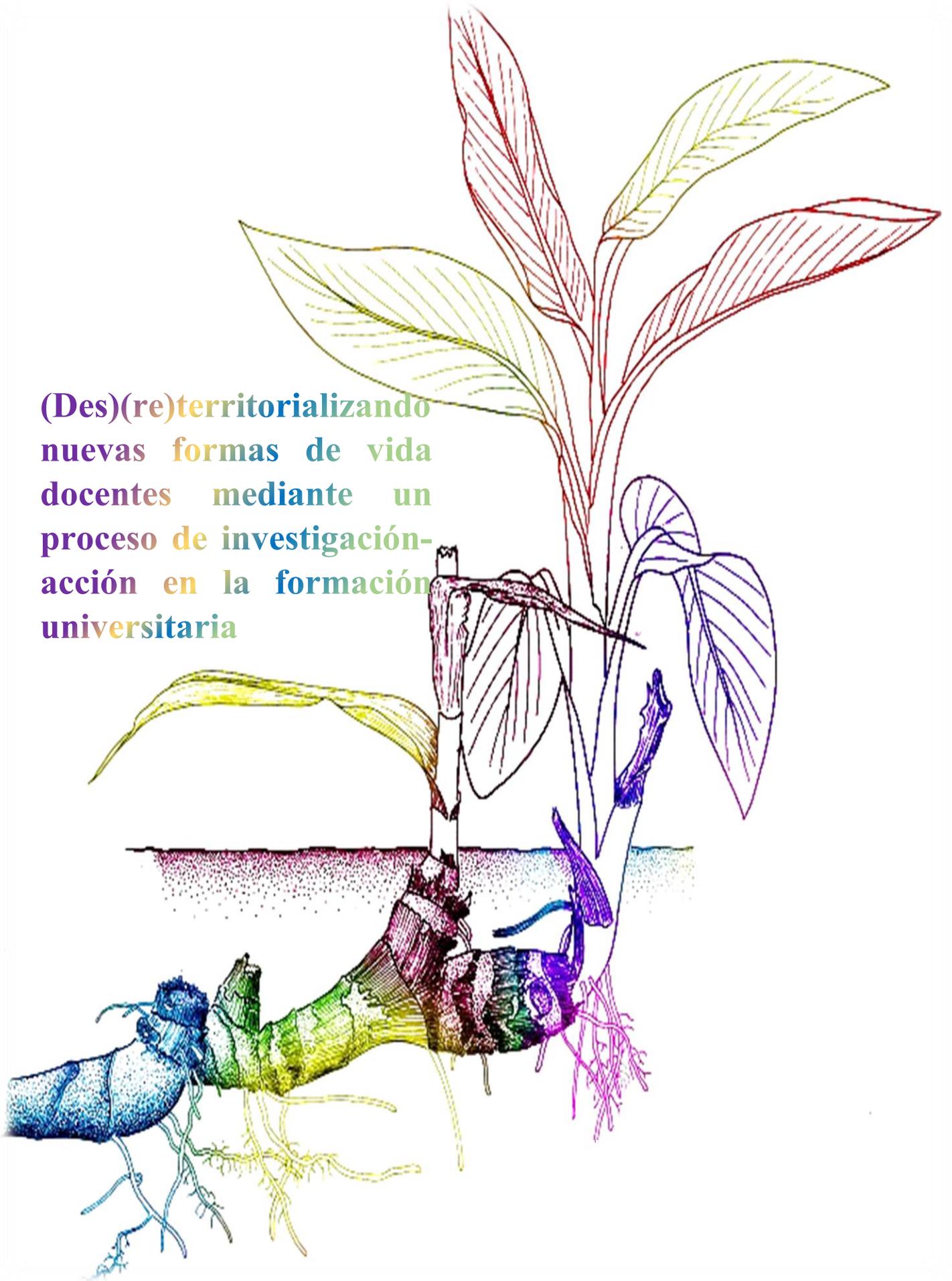
Por consiguiente, **las diferentes polifonías de los participantes y de los discursos espaciales hacen que desaparezcan las/os dimensiones/indicadores/subindicadores propuestos por una metodología cualitativa.** Esto se debe a que cuando encontré las relaciones entre las voces polifónicas se dispararon nuevas formas dentro/entre/a través/ alrededor de aquella. Como sostiene Allan (2008), las rutas, las conexiones y las grietas son más interesantes en el proceso de análisis que en la categorización. En esta investigación, la categorización se emplea en algunos apartados para sintetizar una misma información. No obstante, se buscan todos los elementos sonantes y disonantes que configuran la construcción de mis escritos-pensamientos.

Al convertirme en parte de este rizoma como docente-investigador-artista/artista- docente-investigador/investigador-artista-docente, tuve que vivir con la incertidumbre provocada por el devenir de la investigación, ya que esta dependía de los acontecimientos. No obstante, **este ensamblaje pretende transformar dicha incertidumbre en una cartografía viva, en la que los procesos de pensamiento-escritura vayan apareciendo y creando nuevas relaciones y procesos.** Por este motivo, abordar la escritura-pensamiento por mesetas me permite mostrar esa flexibilidad, ese devenir y esa incertidumbre vivida durante el proceso.

Una vez expuesta la metodología de trabajo, te invito, lector, a empezar a navegar en este ensamblaje. **Las cuatro mesetas que vas a encontrar en breve ilustran el proceso que tiene como finalidad explorar y analizar una metodología docente IT mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad.** Esta surge de la unión entre los grados de Educación Social e Ingeniería Industrial y es analizada a través de un proceso de investigación-acción para mejorar la formación universitaria y que aparezcan distintas formas de vida personales y profesionales en la docencia universitaria.

Sin más preámbulo, navega por estas mesetas. No hace falta que sigas un orden, cada meseta está conectada con otras y estas, a su vez, con otras. En **cada meseta** encontrarás **marcos conceptuales, datos y análisis**, porque todas forman parte del rizoanálisis que es consecuencia de la finalidad marcada en la presente investigación. De esta forma, a partir de datos surgidos de los relatos y de los proyectos de ambos cursos se va tejiendo el entramado rizomático entre mesetas. Además, a medida que avances irás encontrando rizos que te llevarán hacia otras mesetas; síguelas, déjate llevar por ellas. Nos volvemos a encontrar en el capítulo **La tentativa de conclusiones.**

**(Des)(re)territorializando
nuevas formas de vida
docentes mediante un
proceso de investigación-
acción en la formación
universitaria**



“Me estoy dando cuenta de cómo el propio proceso de investigación se está transformando en caminos heterogéneos para los estudiantes y para mí. El hecho de no marcar un punto de llegada, permite que cada día esta investigación cambie y, por lo tanto, que esté viva”.

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

A partir de este fragmento nació esta meseta, en la que surgen la construcción de mi práctica docente y los movimientos de (des)(re)territorialización —vivididos a lo largo de la formación— que han colaborado en su configuración. **La práctica se ha basado en transformaciones a medida que ha evolucionado el proyecto; es una construcción líquida**, la liquidez del proceso ha sido generadora de situaciones en un continuo *becoming*. El concepto *becoming* es utilizado por Deleuze y Guattari (1987) para poner el foco en el hecho de que las personas somos obras en proceso, un devenir que nunca será un producto. En esta línea, la construcción de mi práctica docente es un *becoming* que no termina, siempre está en construcción, Por lo tanto, todas **las mesetas de esta investigación muestran mi proceso de *becoming***, dentro del cual el relato autobiográfico me ha ayudado a tomar decisiones para mi práctica docente durante el proceso de investigación-acción. Tal como afirma Bolívar (1998), la narrativa “expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción: frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas” (p. 12). En este sentido, **la narrativa me permite conocer el mundo y mi propio *becoming* docente e investigador**. Así lo recogía en el relato autobiográfico del curso 2012-2013:

*“¿Cuál es el primer objetivo de mi relato? El primero de todos es mi “*becoming a teacher*”, ya que es mi futuro, pero este proceso no lo puedo llevar a cabo sin la ayuda de todas aquellas personas que me han aportado alguna cosa en mi camino; por lo tanto, debo hacerlo a partir de la interacción con las otras personas” (p. 7).*

Fragmento del relato autobiográfico del curso 2012-2013.

Esta investigación tiene como foco mi práctica docente; **aquellas situaciones de aprendizaje que soy capaz de generar en un espacio, en diálogo con mi cuerpo y mis percepciones, creando así contextos de aprendizaje**. A lo largo de los años de formación, esta práctica se ha ido transformando y expandiendo hacia nuevas formas de vivirla. Pero ¿qué se entiende como práctica docente? Martín del Pozo, Fernández, González & de Juanas (2013) definen práctica como:

“Un conocimiento ‘práctico y de integración’, es decir, un conocimiento que media entre la teoría y la acción, que no puede ser ni la mera aplicación de la teoría, ni la mera acción. En consecuencia, es el resultado de la integración de conocimientos formalizados y empíricos y con él se logra una actuación profesional fundamentada” (p. 373).

A partir de la referencia de estos autores asumo que la práctica es aquello que integra los aspectos teóricos y prácticos en una sola situación, lo que permite una actuación profesional fundamentada. Esta práctica debe formarse mediante **un modelo inclusivo que permita incorporar los cambios debidos a las nuevas realidades de la sociedad actual**. Como resultado, la práctica docente nace del trabajo y las interacciones con los elementos y espacios. En palabras de Serra (2008):

“El trabajar con otros se deviene un paradigma de acción sostenido en la práctica y con una clara voluntad transformadora de los agentes y realidad con las que se interactúa y, a diferencia del trabajo sobre los otros, supone un cambio de categoría política y de concepción de la acción pública” (p. 7).

Esta cita da pie a reflexionar sobre cómo la práctica docente es una acción que ha de tener en cuenta su entorno y a las personas que forman parte de él. A su vez, toda práctica docente posee una connotación política y es una acción pública, ya que detrás hay unas ideologías, unos pensamientos y unos posicionamientos. Por lo tanto, tal como se aborda en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**, el espacio es político porque lo político es espacial. En este caso, podemos hacer el símil de espacio y práctica docente, ya que esta es una práctica social. Según Estevão (2001):



“A formação é entendida neste artigo como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social, entre outras, ao mesmo tempo em que celebra

determinados valores, por veces contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania” (p. 185).

Por lo tanto, en tanto práctica social, la docencia tiene lugar como un ensamblaje de instituciones (escuelas, familias, universidad, culturas) y estas dialogan con nuestras formas de pensar, con nuestra práctica docente. Esto pone en evidencia que la formación docente no es neutral, sino que implica subjetividad. **El hecho de formar parte de procesos rizomáticos en la formación recibida me ha facilitado formarme como una persona reflexiva, creativa, crítica e inclusiva** (D’Angelo, 2003). Pero ¿cómo ha sido este proceso? A continuación, haremos un *flashback* en mi formación para ver de qué manera las diferentes experiencias vividas han configurado la práctica docente que he generado en esta investigación. Como ya se ha señalado en el capítulo **Introducción: un intermedio por explorar**, la escritura de este documento busca ser sensorial. En este sentido y desde el punto de vista de Vannini et al. (2012):

“Instead of such anaesthetic openings, consider flashbacks, flash-forwards, shockers, teasers, intimate stories and revelations, and a host of other narrative techniques that filmmakers, musicians, and writers generally adopt to entice an audience” (p. 75).

Asimismo, presentaré el *landscape* de mi formación. Este concepto es entendido por Cosgrove (Cosgrove, 1984) de la siguiente forma:

“The idea of landscape came to denote the artistic and literary representation of the visible world, the scenery (literally that which is seen) which is viewed by a spectator. It implied a particular sensibility... closely connected to a growing dependency on the faculty of sight as the medium through which truth was to be attained: ‘seeing is believing’. Significant technical innovations for representing this truth included single-point perspective and the invention of aids to sight like the microscope, telescope, and camera” (p. 9).

Por lo tanto ahora, lector, **entramos en el *flashback* de *landscape* de mi formación para entender cómo se ha ido transformando mi práctica docente universitaria**. Andy Goldsworthy, con su obra *Snowball* (1981)², nos hace reflexionar sobre el paso del tiempo y cómo los rastros tienen un impacto en nuestro día a día. Del mismo modo, como si fuera una

² *Snowball* (1981). Andy Goldsworthy. Extraída de: https://www.goldsworthy.cc.gla.ac.uk/image/?id=ag_01811

snowball en medio del bosque, mi formación ha sido esa nieve que se va derritiendo pero que al mismo tiempo contribuye a que el bosque crezca y se expanda hacia nuevos espacios. El tiempo derrite la nieve, pero eso no significa que desaparezca, sino que el agua hidrata la tierra; mi formación es el agua que hidrata esta investigación.

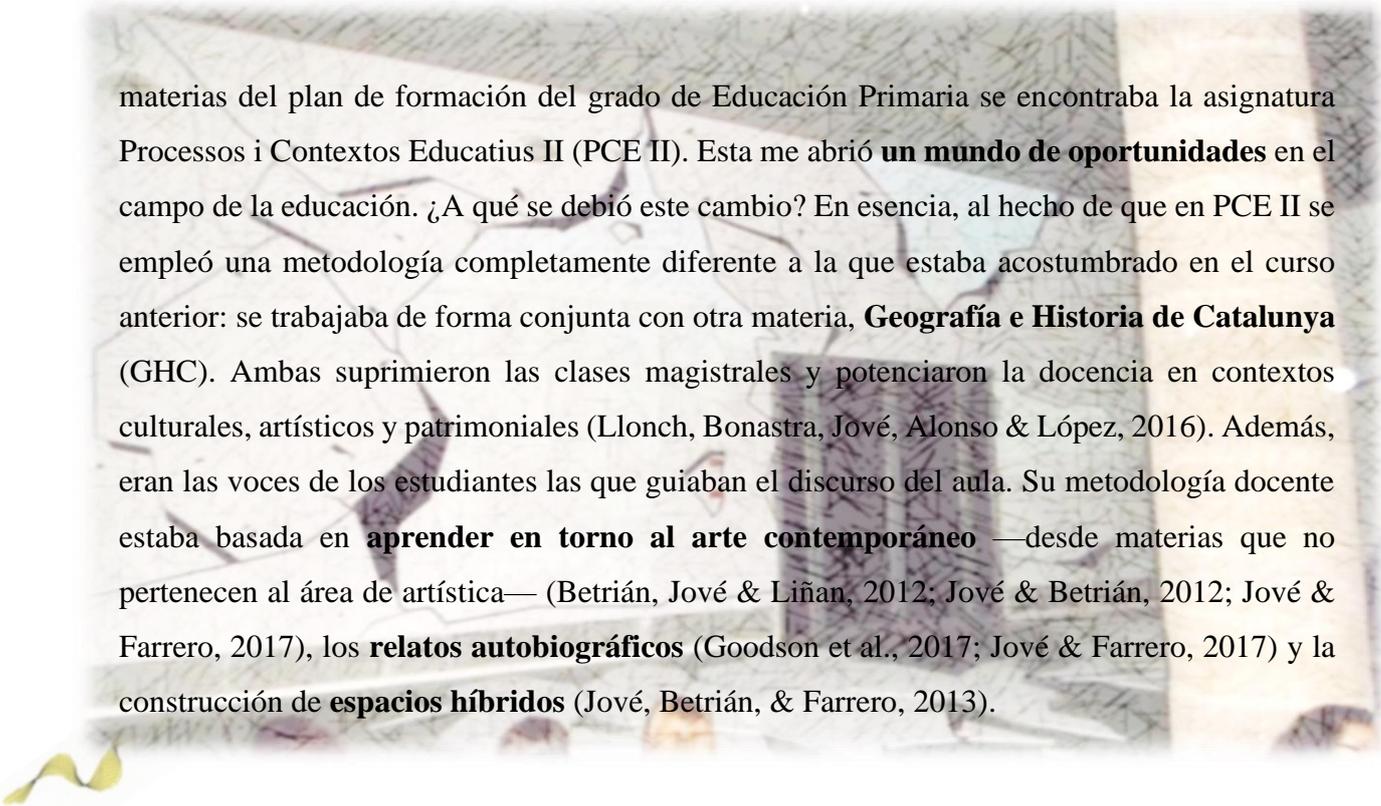
LOS INICIOS DE MI CONSTRUCCIÓN DOCENTE

El 12 de setiembre de 2011 empecé la carrera de Educación Primaria en la Universidad de Lleida, con la finalidad de formarme como **maestro de música**. Este grado universitario dura cuatro años y se imparte en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS), en la ciudad de Lleida (España). El grado tiene como finalidad proporcionar la formación básica necesaria para ejercer la profesión de maestro en centros educativos, para la franja de 6 a 12 años. Tal como se expone en la página web del grado³, esta formación cuenta con una bolsa de 240 créditos ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos), con una estructura de materias articuladas en torno a las áreas del currículum oficial, juntamente con otras del ámbito de la psicopedagogía, prácticas externas y un porcentaje de contenidos optativos.

Ese año empecé mis 60 créditos anuales, en los que exploré materias del ámbito de la sociología, la pedagogía o las artes. Durante el primer curso de carrera, la docencia se me planteó como un proceso lineal de adquisición de las competencias básicas para mi formación. Esto significa que las situaciones académicas habían sido formuladas mediante pruebas homogéneas sobre el contenido a memorizar y, consecuentemente, no se producía una interiorización de los aprendizajes. Se concebía que un maestro tenía que saber diseñar unidades didácticas por competencias y dar respuesta a la diversidad a través de actividades que aparentaban ser creativas, abiertas y flexibles, cuando la realidad mostraba otra cosa: la reproducción homogénea y estandarizada de los contenidos. Así parecía que continuaría mi formación a lo largo de los cuatro años de carrera universitaria, pero la realidad que iba a vivir durante el segundo curso sería muy diferente.

Empezó un nuevo curso académico con sus 60 créditos, que esta vez me llevaban a explorar ámbitos como la antropología, la literatura o las ciencias experimentales. Además, dentro de las

³ Página web del grado de Educación Primaria de la Universidad de Lleida www.educacionprimaria.udl.cat/ca/index.html



materias del plan de formación del grado de Educación Primaria se encontraba la asignatura *Processos i Contextos Educatius II (PCE II)*. Esta me abrió **un mundo de oportunidades** en el campo de la educación. ¿A qué se debió este cambio? En esencia, al hecho de que en PCE II se empleó una metodología completamente diferente a la que estaba acostumbrado en el curso anterior: se trabajaba de forma conjunta con otra materia, **Geografía e Historia de Catalunya (GHC)**. Ambas suprimieron las clases magistrales y potenciaron la docencia en contextos culturales, artísticos y patrimoniales (Llonch, Bonastra, Jové, Alonso & López, 2016). Además, eran las voces de los estudiantes las que guiaban el discurso del aula. Su metodología docente estaba basada en **aprender en torno al arte contemporáneo** —desde materias que no pertenecen al área de artística— (Betrián, Jové & Liñan, 2012; Jové & Betrián, 2012; Jové & Farrero, 2017), los **relatos autobiográficos** (Goodson et al., 2017; Jové & Farrero, 2017) y la construcción de **espacios híbridos** (Jové, Betrián, & Farrero, 2013).

Esta metodología abrió una fisura en mis modelos e ideales sobre el curso de mi práctica profesional y me permitió adquirir nuevos contenidos que se salían del currículum del grado. De hecho, la primera situación docente de la materia conjunta PCE II-GHC ya marcó una diferencia, dado que los estudiantes teníamos la expectativa de comenzar las clases en el aula. Sin embargo, estábamos muy equivocados, ya que el primer día nos convocaron en un contexto artístico, el Centre d'Art la Panera. Allí, la instalación *A la derriba*, de Juan López, ya nos insinuó cómo sería ese curso académico (Jové, Farrero & Selfa, 2017).

Estas y otras circunstancias —por ejemplo, generar situaciones de aprendizaje en contextos como el Parc de la Mitjana⁴ o dentro del Depósito del Pla del Agua⁵ de Lleida— me facilitaron explorar y mejorar mi práctica profesional conectándola con los recursos del territorio. En esos momentos se ofrecía a los estudiantes una práctica profesional distinta, entendida como la integración de un conocimiento que navega entre lo teórico y lo práctico, dado que lo que define tus acciones profesionales no puede ser ni la mera aplicación de la teoría ni la mera acción (Martín del Pozo, Fernández, González & de Juanas, 2013). Para mí, PCE II suponía replantear mi práctica, hecho que me llevaba a repensar la concepción de educación y a vivir este concepto de una forma más holística, real y coherente con la realidad que me rodeaba.

⁴ Información sobre el contexto del parque de la Mitjana en Lleida. <http://urbanisme.paeria.cat/sostenibilitat/espais-naturals/la-mitjana>

⁵ Información sobre el contexto del Museo de Agua de la Ciudad de Lleida. <http://www.turismedelleida.cat/viure-a-lleida-es/el-museu-de-laigua>

Mientras cursaba el primero año de carrera me di cuenta de que la teoría que memorizaba (no integrada) no se correspondía con la práctica, sino que ambas iban por caminos distintos. En cambio, en las materias de segundo curso de PCE II y GHC, la teoría y la práctica se hibridaban, creando un solo camino (Lenz-Taguchi, 2010). ¿Qué implican estas hibridaciones? Hacen que otros modelos educativos sean posibles; modelos en los que el maestro no impone los contenidos curriculares, sino que genera situaciones de aprendizaje a partir de las voces de sus estudiantes. Así pues, de acuerdo con bell hooks (1994), el maestro —como miembro de la comunidad en el aula— tiene que “escuchar las voces de los demás, [...] reconocer la presencia de los demás” (p. 7). Esto era lo que ocurría en PCE II y en GHC.

Estas vivencias me convencieron de que otras maneras de pensar la educación eran posibles, así como de romper el modelo mecanizado que tenía instalado en la mente en referencia a mi práctica docente. Pasé a entender **la práctica** como aquellas acciones sociales que crean **historias** (Kemmis, 2010) y esto me hizo cambiar la mirada sobre todo lo que hacía en el ámbito educativo y me dejé fluir entre los diferentes contextos o saberes. Según Csikszentmihalyi (2000), el concepto **fluir** es aquel estado de una persona en el que está completamente envuelta en una experiencia que le produce placer y disfrute. Durante ese tiempo, las acciones, los pensamientos y los acontecimientos confluyen creando una inmersión total en la experiencia. En mi caso, ¿cuál fue el elemento que me hizo fluir en mi formación? **El arte contemporáneo.**

La aparición del arte contemporáneo en la docencia universitaria (Adams et al., 2008; Jové & Farrero, 2017; Jové, 2017) me dio la ocasión de acercarme a la reflexión y a la creatividad desde mi propia voz. Juan López⁶, Franz Ackermann, Doris Salcedo o Daniel Canogar son algunos de los artistas contemporáneos que han provocado otras situaciones diferentes en mi formación docente, dándome así la oportunidad de **reflexionar, entender y vivir** mis procesos de aprendizaje de otra manera, una acorde con mi construcción como maestro, mi **becoming a teacher** (Betrián, 2012). Según este autor, el concepto hace referencia a “los procesos de construcción de la identidad personal y profesional, es decir, el proceso para devenir maestro” (p. 13). Así fue como PCE II y GHC marcaron un cambio en mi construcción profesional, que puse en práctica durante el tercer curso académico.

⁶ Información sobre el artista Juan López. <http://www.rayoslopez.com/>

Empezó el tercer año con sus 60 créditos; esta vez, la educación física, la arqueología y la lengua inglesa serían las disciplinas que ampliarían mis competencias como docente. Sin embargo, una de las materias más importantes de ese año fue la de **Prácticum**, de 12 créditos. Resultó clave en mi formación porque me permitió explorar lo que había germinado el año anterior. Pero ¿de qué manera sucedió?

Como he mencionado anteriormente, mi idea al inicio de la carrera era ser **maestro de música**. La música siempre me ha acompañado en la vida, dada mi formación musical en la etapa de escolarización. Esto hizo que en el tercer curso quisiera explorar la metodología que había descubierto en segundo y mezclarla con la música. Así fue como, hablando con la profesora Glòria Jové, docente de la materia PCE II, ella me propuso la escuela pública **Príncipe de Viana** como contexto de prácticas. Allí colaboraría con la maestra de Música. La finalidad era que pudiera poner en práctica la metodología que había vivido en segundo y, a la vez, generar situaciones de aprendizaje en el ámbito de la música. ¿Qué sucedió en esa escuela y de qué modo la música fue clave en mi proceso de prácticas?

El centro donde llevé a cabo mis prácticas está situado en el centro de la ciudad de Lleida. Esta escuela, fundada en 1929, era conocida con el nombre de Colegio de los Ferroviarios, ya que fue creada para los hijos/as de los trabajadores de la RENFE. Está rodeada por calles estrechas con edificios muy viejos cuyos pisos han sido alquilados, en la mayoría de los casos, a familias recién llegadas y/o con un nivel socioeconómico medio-bajo. Este hecho hace, además, que en el barrio haya una constante rotación de habitantes.

La escuela tiene una sola línea educativa, tanto de educación infantil como de primaria. Todo el centro participa en el **Proyecto Àlber** (Jové, Vicens, Cano, Serra & Rodríguez, 2006), una iniciativa de carácter educativo que tiene la finalidad de proporcionar herramientas preventivas para desarrollar competencias y adquirir habilidades básicas de acceso al currículum. El proyecto se aplica a las dos etapas, infantil y primaria, y se concreta en las horas de interniveles, momentos en los que se lleva a cabo un proyecto inter y transdisciplinar iniciado en un contexto social que puede ser un recurso territorial, artístico o comunitario. Partiendo de ese contexto, toda la escuela explora diferentes contenidos curriculares; estos no están programados, sino que son **las voces de los estudiantes las que los hacen brotar**. Por lo tanto, la riqueza del proyecto

reside en cómo se va transformando y extendiendo mediante las voces de los estudiantes. ¿En qué medida la experiencia en ese contexto de prácticas influyó en mi formación?

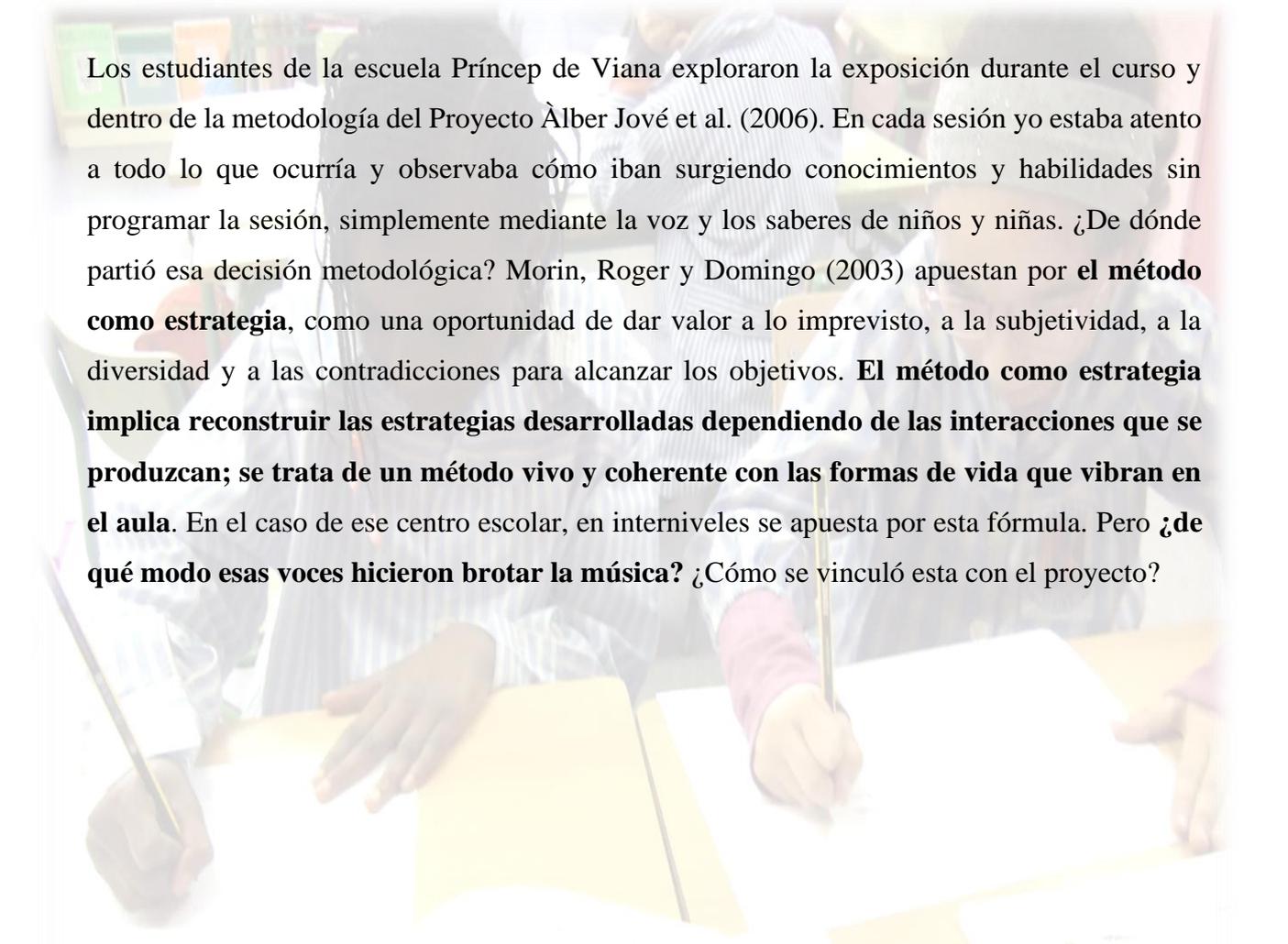
Durante mi Prácticum de tercer curso, seguía a la profesora de Música asistiendo a todas sus clases y a las diferentes horas de interniveles de ciclo inicial. Mi idea era vincular lo que ocurría en el aula de Música con el proyecto que se estaba llevando a cabo en las horas de interniveles. No obstante, y como se ha mencionado, una de las características de este proyecto es que **las voces de los estudiantes son las protagonistas** y las que lo guían. Por tanto, en su momento no sabía qué iba a pasar ni cómo la materia de Música y el proyecto se vincularían; pero sí conocía la importancia de **fluir y dejar que las cosas sucedieran a su manera**.

Ese curso, el contexto de aprendizaje fue la exposición *Photographs*⁷, de Wim Wenders, en la Fundació Sorigué; la visitaron todas las clases de las etapas infantil y primaria del centro escolar. En ella, Wim Wenders mostraba diferentes imágenes panorámicas de Nueva York tras los atentados del 11S y paisajes de Fukushima después del desastre nuclear. A continuación, se muestran algunas de las imágenes de esa instalación.



Ilustración 36. Obra *Photographs* (2012) de Wim Wenders.

⁷ Información sobre la exposición Wim Wenders en la Fundació Sorigué, en Lleida: <https://www.fundaciosorigue.com/exposicion/wim-wenders/>



Los estudiantes de la escuela Príncipe de Viana exploraron la exposición durante el curso y dentro de la metodología del Proyecto Àlber Jové et al. (2006). En cada sesión yo estaba atento a todo lo que ocurría y observaba cómo iban surgiendo conocimientos y habilidades sin programar la sesión, simplemente mediante la voz y los saberes de niños y niñas. ¿De dónde partió esa decisión metodológica? Morin, Roger y Domingo (2003) apuestan por **el método como estrategia**, como una oportunidad de dar valor a lo imprevisto, a la subjetividad, a la diversidad y a las contradicciones para alcanzar los objetivos. **El método como estrategia implica reconstruir las estrategias desarrolladas dependiendo de las interacciones que se produzcan; se trata de un método vivo y coherente con las formas de vida que vibran en el aula.** En el caso de ese centro escolar, en interniveles se apuesta por esta fórmula. Pero **¿de qué modo esas voces hicieron brotar la música?** ¿Cómo se vinculó esta con el proyecto?

Mi pretensión era trabajar la música en el marco del proyecto, pero, teniendo en cuenta la metodología de este, el tema debía nacer de las voces del estudiantado. Por lo tanto, durante varias semanas estuve **atento a sus voces**, hasta que en una sesión apareció el nombre de **Pina**. ¿Qué es *Pina*? Se trata de una película documental 3D alemana, de 2011, sobre la coreógrafa de danza contemporánea Pina Bausch. El film fue dirigido por el mismo artista responsable de la exposición, Wim Wenders. Pero ¿por qué se mencionó la obra de Pina Bausch en clases de primero y segundo de primaria? El motivo es que una de las actividades que surgieron en el proyecto fue trabajar **la biografía del artista**. Así fue como un estudiante trajo información sobre esa película documental. **La fusión entre el Proyecto Àlber y la música se había dado al fin.** A partir de ese punto, fuimos explorando el documental y desgranando sus diferentes partes. Al tiempo, en el aula de música iban apareciendo diferentes enlaces con el proyecto, dado que los contenidos musicales se vinculaban con este y con la figura de Pina.



Il·lustració 37. Mapa conceptual realitzat en el projecte de interniveles

La imagen de la izquierda corresponde al mapa conceptual del proyecto de interniveles de ciclo inicial. En él, la imagen de Pina apareció conectándose con los otros contenidos que ya habían surgido en el contexto alfabetizador. De esta forma nació mi proyecto de prácticas, a medida que ocurrían las diferentes experiencias de aprendizaje.

A ritmo de *Lilies in the Valley*⁸ se fueron sucediendo pequeñas situaciones de aprendizaje mediante la danza contemporánea mostrada en la película *Pina*, de Wim Wenders. Tales situaciones pasaban a ser contenidos de Lengua, Música o Educación Física. En las



siguientes imágenes se puede observar a los estudiantes recitando unos poemas a partir del documental, así como explorando la corporalidad y la sonoridad mediante sus propias cartografías corporales.



Il·lustració 38. Producció pròpia extraïda de la memòria de pràctiques de tercer curs. Niños y niñas bailando e interactuando con la obra de Pina

⁸ Tema compuesto por Jun Miyake, incluido en la banda sonora de la película *Pina* de Wim Wenders.

A la vez, la metodología del Proyecto Àlber favorecía que **los estudiantes expresaran sus conocimientos** y que sus voces dirigiesen los espacios interniveles de la escuela Príncipe de Viana. Así pues, tal como se ha dicho, niñas y niños exploraban diferentes contenidos curriculares a partir del estímulo de la exposición de Wim Wenders. Para mí, vivir aquella situación supuso vincular el ámbito de la música con la metodología seguida en el segundo curso del grado de Educación Primaria. Ambas se fusionaban y se concretaban en la práctica, día a día, gracias a las voces de los estudiantes. ¿De qué manera se producía esa fusión y cuáles eran las prácticas resultantes? A lo largo de las diferentes sesiones, los pequeños conectaban los contenidos de las diferentes materias con el proyecto; esto provocaba que en asignaturas como Música, Lengua o Ciencias no se siguiera una metodología basada en el libro de texto, sino que se partía del proyecto y se procuraba ser coherente con **la evolución de los estudiantes**. En una de las valoraciones del claustro se remarcó que el estudiante había abordado prácticas educativas distintas, que no hubieran surgido con el libro de texto. A continuación, adjunto un fragmento de mi memoria de prácticas donde narro una de las conclusiones extraídas de este contexto:

*“Como decía al principio de esta memoria, los procesos son siempre inacabados, no tienen final y siempre ocurren cosas distintas. De esta manera, a partir de experiencias como las que he tenido, iré cruzando archipiélagos que conduzcan al conocimiento, a la incertidumbre que presenten y al gozo intelectual, ya que, como maestros, somos el futuro de nuestra sociedad. Por lo tanto, tal como dije al terminar la historia de vida, ‘somos la clave para un futuro cada vez más incierto y complicado’. No obstante, tenemos que tener el apetito para comernos la vida y convertir la educación en **RHYZOMATIC WANDERINGS FOREVER AND A DAY**”.*

Fragmento de la memoria de prácticas del curso 2013-2014

Tal como se muestra en este fragmento, los procesos que aprendí en esa escuela me permitieron entender la importancia de atender a todo lo que pasa y de **la educación como un proceso inacabado**, en continua transformación a partir de lo que va sucediendo. Esa experiencia de prácticas fue muy enriquecedora para mi formación y aprendí algo que nunca olvidaré en mi docencia: **lo fundamental que resulta escuchar las voces**; estas ya hacen que el currículum se desarrolle.

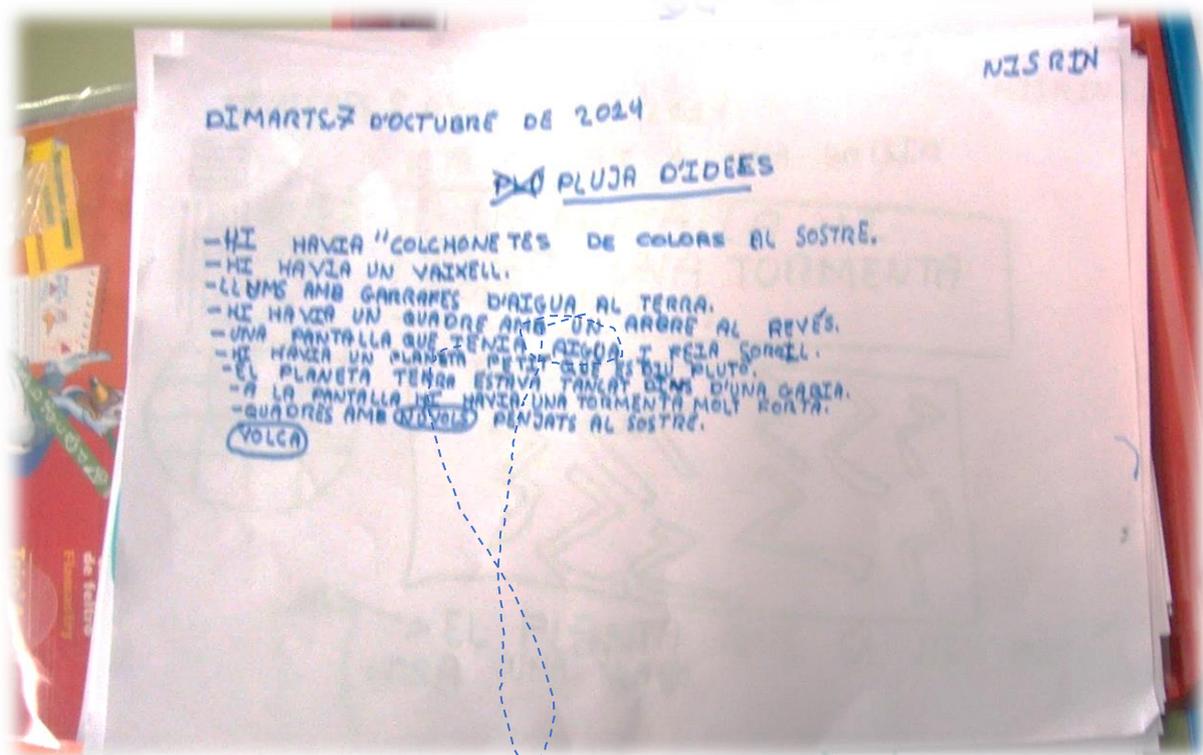
Y así, entre voces y ritmos libres, llegué al último curso del grado.

Empecé, pues, esos últimos 60 créditos de la carrera. En aquel momento tenía que escoger especialidad. Como ya he explicado, mi idea inicial era formarme para maestro de música. No obstante, durante segundo y tercero decidí variar mi camino y escoger la especialidad de Atención a la Diversidad. ¿A qué se debió ese cambio? Básicamente, consideré que esa mención podía generar más situaciones de aprendizajes acordes con mi proyecto de formación; y, de hecho, así fue. A lo largo de ese curso, el trabajo final de grado (TFG) fue un eje muy importante en **mi *becoming a teacher***.

Después de la experiencia en el contexto de prácticas, quería continuar explorando la metodología Àlber, así como potenciar la música en situaciones de aprendizaje. Por consiguiente, propuse como tema para mi TFG **explorar la música como elemento de inter y transdisciplinariedad en las aulas**. Decidí volver al Príncipe de Viana para ver qué y cómo sucedía para alcanzar ese objetivo. Desde el 1 de octubre hasta el 23 de diciembre, cada lunes, miércoles y jueves iba de 8:30 a 10:30/13 h a la escuela para vivir de nuevo el Proyecto Àlber. En ese curso se partió de otro contexto museístico: la exposición *Doble dirección*⁹, una selección de obras de la colección del Centre d'Art la Panera basadas en el trabajo de artistas como Eulàlia Valldosera, Javier Peñafiel, Antoni Abad, Daniel Canogar, Ester Partegàs o Casilda Sánchez, entre otros.

A partir de ahí me pregunté qué relaciones metacurriculares germinarían en el marco del Proyecto Àlber. Al igual que en el curso anterior, **las voces de los estudiantes iban marcando el desarrollo del proyecto**. No obstante, al inicio de las sesiones propuse posibles estímulos para trabajar en el aula sin escuchar esas voces; planteé mis propias relaciones **sin tener en cuenta las del estudiante**. Esto me hizo reflexionar sobre cómo a veces nos influye más el modelo que tenemos interiorizado (Sharp & Green, 1975) que la ocasión de dejarnos llevar por lo que surja en las sesiones. Pero si algo tiene que pasar, pasará; y así fue: transcurrieron algunas sesiones y, de repente, apareció la música en la voz de los estudiantes. ¿Cómo?

⁹ Información de la exposición *Doble Dirección* en el Centre d'Art la Panera: <http://www.lapanera.cat/home.php?op=9&module=programacio&cad=1&item=152>



En la imagen previa se muestra la producción de un estudiante, una lluvia de ideas a partir de la exposición que visitaron en el Centre d'Art la Pañera. Una de las frases era la siguiente:

“Una pantalla que tenía agua y hacía ruido”.

Esta breve frase **fue el desencadenante de un proyecto** donde los sonidos, la lengua, la astronomía, las matemáticas y otros contenidos curriculares brotaron de forma orgánica en cada una de las sesiones de interniveles. A partir de entonces se **exploró el concepto de sonido, el de ruido, y mediante sus voces** nos fuimos a inspeccionar el universo y sus sonidos. Los estudiantes habían vinculado los sonidos que habían escuchado con formas del espacio; esto me hizo **revisar el concepto de sonido y cómo este se presenta a nuestro alrededor**. Lo hice **de la mano de John Cage**, compositor, instrumentista, filósofo y teórico musical, cuyo trabajo nos permitió investigar nuevas formas de entender los sonidos que nos rodean y, por consiguiente, estar más alertas a todas las manifestaciones sonoras de nuestro día a día. En este caso, y del mismo modo que en el curso anterior, los sonidos se plantearon dentro de la materia de Música y propiciaron nuevas relaciones y situaciones de aprendizaje.

Así fue cómo, a lo largo de 10 semanas, **el Proyecto Àlber se expandió entre sonidos, ruidos, movimientos planetarios y voces de los estudiantes**; estos navegaban de forma nómada y orgánica. Como conclusión, ¿qué resultó de la experiencia? ¿Qué puedo afirmar a partir de mi TFG?

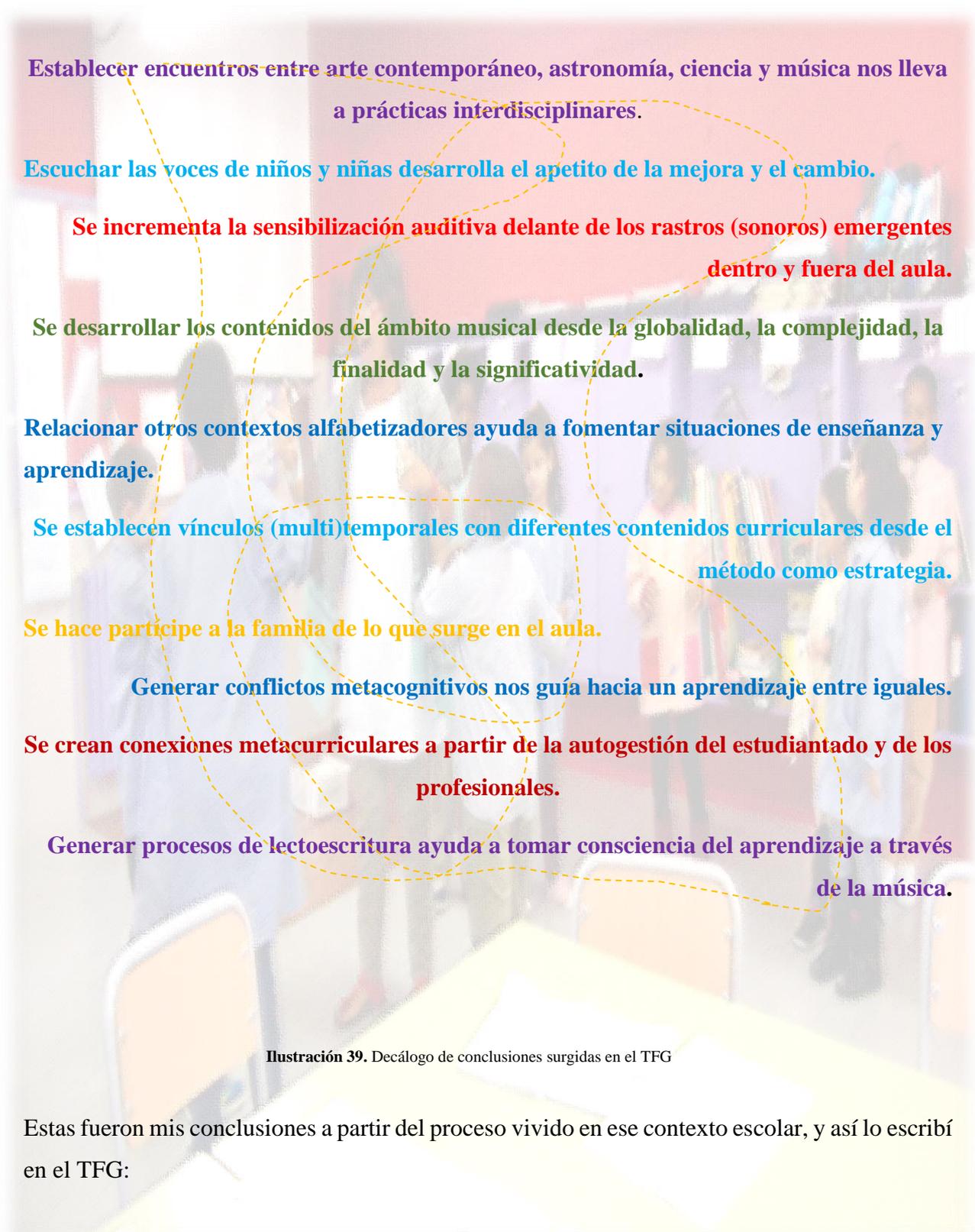
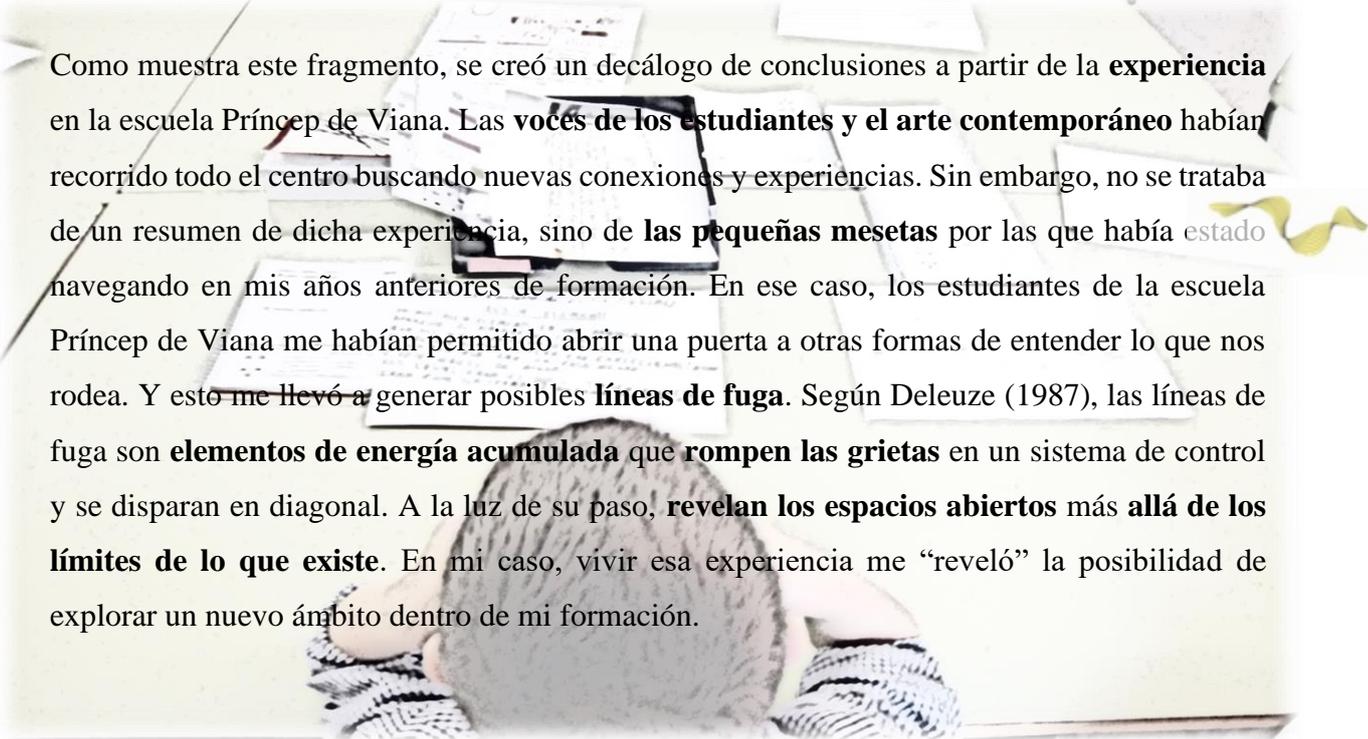
- 
- Establecer encuentros entre arte contemporáneo, astronomía, ciencia y música nos lleva a prácticas interdisciplinarias.**
 - Escuchar las voces de niños y niñas desarrolla el apetito de la mejora y el cambio.**
 - Se incrementa la sensibilización auditiva delante de los rastros (sonoros) emergentes dentro y fuera del aula.**
 - Se desarrollan los contenidos del ámbito musical desde la globalidad, la complejidad, la finalidad y la significatividad.**
 - Relacionar otros contextos alfabetizadores ayuda a fomentar situaciones de enseñanza y aprendizaje.**
 - Se establecen vínculos (multi)temporales con diferentes contenidos curriculares desde el método como estrategia.**
 - Se hace participe a la familia de lo que surge en el aula.**
 - Generar conflictos metacognitivos nos guía hacia un aprendizaje entre iguales.**
 - Se crean conexiones metacurriculares a partir de la autogestión del estudiantado y de los profesionales.**
 - Generar procesos de lectoescritura ayuda a tomar consciencia del aprendizaje a través de la música.**

Ilustración 39. Decálogo de conclusiones surgidas en el TFG

Estas fueron mis conclusiones a partir del proceso vivido en ese contexto escolar, y así lo escribí en el TFG:

“Un decálogo abierto, flexible y dinámico que nace a partir de escuchar las voces de los estudiantes. Por lo tanto, con la mente abierta, he ideado este proyecto, donde he visto que la música es posibilitadora de la transdisciplinariedad. Todo cuanto se mueve en nuestro mundo hace vibrar el aire, el mundo está lleno de sonido. De esta manera, todo el ciclo inicial ha creado este decálogo. Teniendo en cuenta a Eisner (2003), los estudiantes aprenden más de lo que se les enseña porque ellos también traen consigo su propia historia personal, la cual interacciona con lo que se les muestra en la escuela. Así, todo el ciclo inicial gozaba de la música contemporánea, que se relacionaba con el trabajo realizado en interniveles. Las voces de los estudiantes y el arte contemporáneo han hecho que la música no solamente se trate en las aulas de Música, sino que recorra toda la escuela en busca de nuevas conexiones y experiencias”.

Fragmento del Trabajo Final de Grado



Como muestra este fragmento, se creó un decálogo de conclusiones a partir de la **experiencia** en la escuela Príncipe de Viana. Las **voces de los estudiantes y el arte contemporáneo** habían recorrido todo el centro buscando nuevas conexiones y experiencias. Sin embargo, no se trataba de un resumen de dicha experiencia, sino de **las pequeñas mesetas** por las que había estado navegando en mis años anteriores de formación. En ese caso, los estudiantes de la escuela Príncipe de Viana me habían permitido abrir una puerta a otras formas de entender lo que nos rodea. Y esto me llevó a generar posibles **líneas de fuga**. Según Deleuze (1987), las líneas de fuga son **elementos de energía acumulada** que **rompen las grietas** en un sistema de control y se disparan en diagonal. A la luz de su paso, **revelan los espacios abiertos más allá de los límites de lo que existe**. En mi caso, vivir esa experiencia me “reveló” la posibilidad de explorar un nuevo ámbito dentro de mi formación.

“Una línea de fuga es abordar la contemporaneidad de la música en el ámbito escolar y ver las múltiples narrativas emergentes dentro del siglo XXI. Esto es, ver cómo la música nos permite viajar y nos posibilita narrativas rizomáticas”.

Fragmento del Trabajo Final de Grado.

¿Qué ha sucedido desde que hice esta afirmación? Más tarde la recuperaré.

Una vez finalizado el grado, mi interés por aprender y extender mi conocimiento me llevó a matricularme en el **Máster Oficial Interuniversitario en Educación Inclusiva**¹⁰, organizado de forma conjunta por las universidades de Lleida, Vic y las Islas Baleares. Este máster proporciona una **formación específica** a titulados y profesionales, con la **finalidad de capacitarlos para diseñar, aplicar y evaluar propuestas educativas que promuevan cambios que aseguren una inclusión real** de todas las personas y contribuyan al desarrollo de instituciones escolares y sociales inclusivas. ¿Qué ocurrió para que este fuera un máster coherente con mi proyecto de formación? Antes de empezarlo, su coordinadora, la Dra. Glòria Jové, me propuso **participar en el montaje de una nueva exposición** de arte contemporáneo que iba a tener lugar en la Fundació Sorigué; era *In the beginning was...*, de la japonesa Chiharu Shiota¹¹. Esta artista se dedica principalmente a la **creación de obras de arte mediante performances e instalaciones**. Sus trabajos confrontan preocupaciones humanas fundamentales como la vida y la muerte o la memoria. Genera **instalaciones a gran escala** y en ellas emplea gran variedad de medios, incluyendo elementos escultóricos y fotográficos, dibujo, sonido, vídeos... Crea así ambientes poéticos y delicados. En esa ocasión presentó unas **instalaciones tridimensionales** donde exploraba **las relaciones entre la memoria y la pérdida**, cartografiando el territorio entre el mundo interior y exterior de la artista. Así fue como yo, conjuntamente con un equipo de estudiantes, profesores y trabajadores de la fundación, estuve **10 días trabajando en la creación de esas instalaciones**. A continuación, se muestran algunas imágenes del proceso de montaje. En total, se utilizaron más de 4 toneladas de piedra y más de 100 kilómetros de hilo.



¹⁰ Información sobre el Máster Oficial Interuniversitario en Educación Inclusiva: <http://www.fepts.udl.cat/ca/postgraus/masters-universitaris/master-en-educacio-inclusiva/>

¹¹ Información sobre la Fundació Sorigué: <https://www.fundaciosorigue.com/ca/>

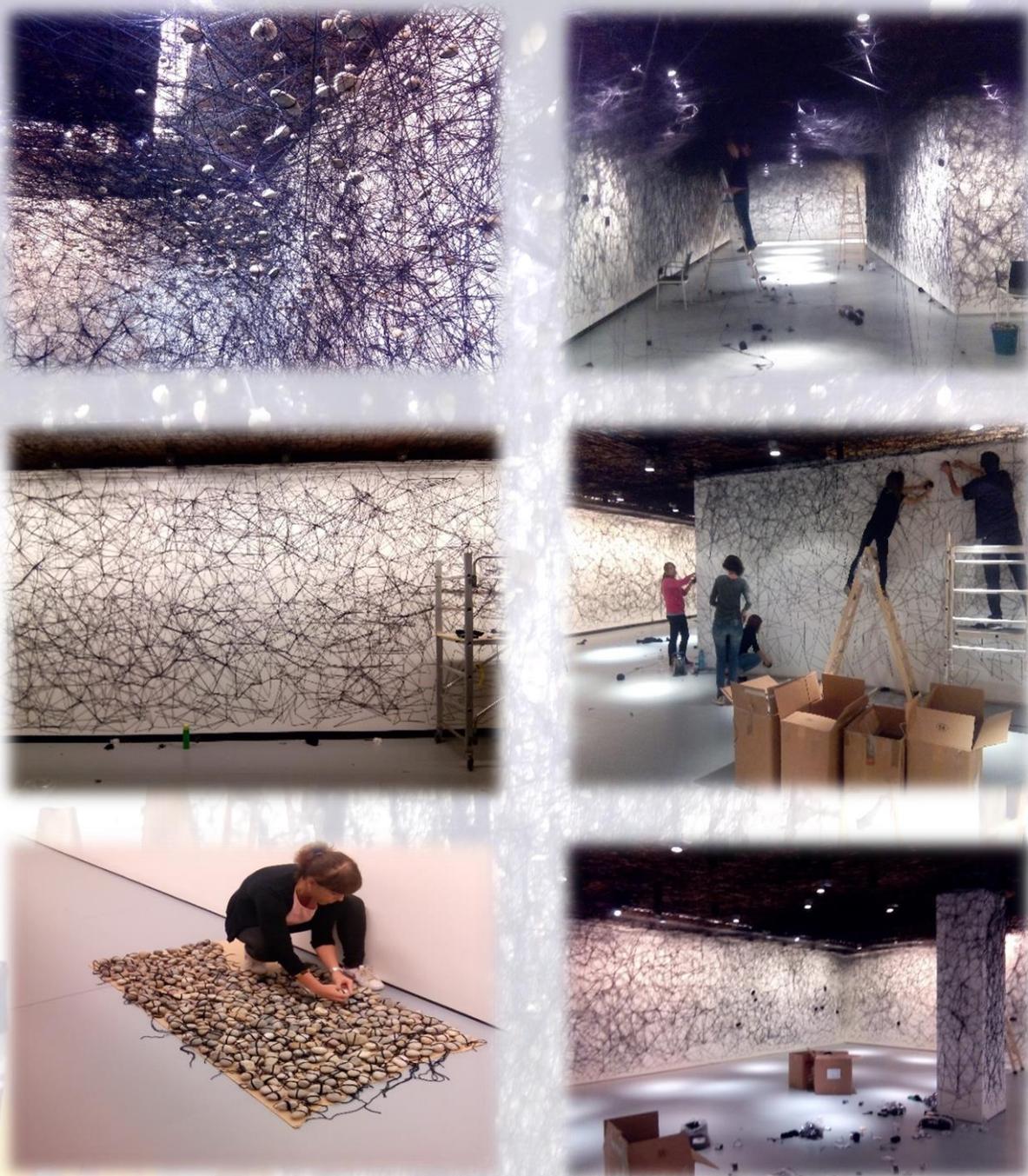


Ilustración 40. Proceso de montaje de la exposición *In the Beginning was...* de la artista Chiharu Shiota

Esta experiencia resultó muy positiva para **entender cómo funciona el montaje de una obra de arte de estas dimensiones**, así como las dinámicas que esta genera con sus creadores. Pero aparte de participar en el montaje tuve la oportunidad **de disfrutar una beca de formación de la Fundació Sorigué, en su departamento educativo**. Gracias a ella desempeñé las funciones de mediador de la exposición y diseñé el proyecto educativo vinculado a la misma.



Ilustración 41. Medición en la obra *In the beginning was...* de la artista Chiharu Shiota

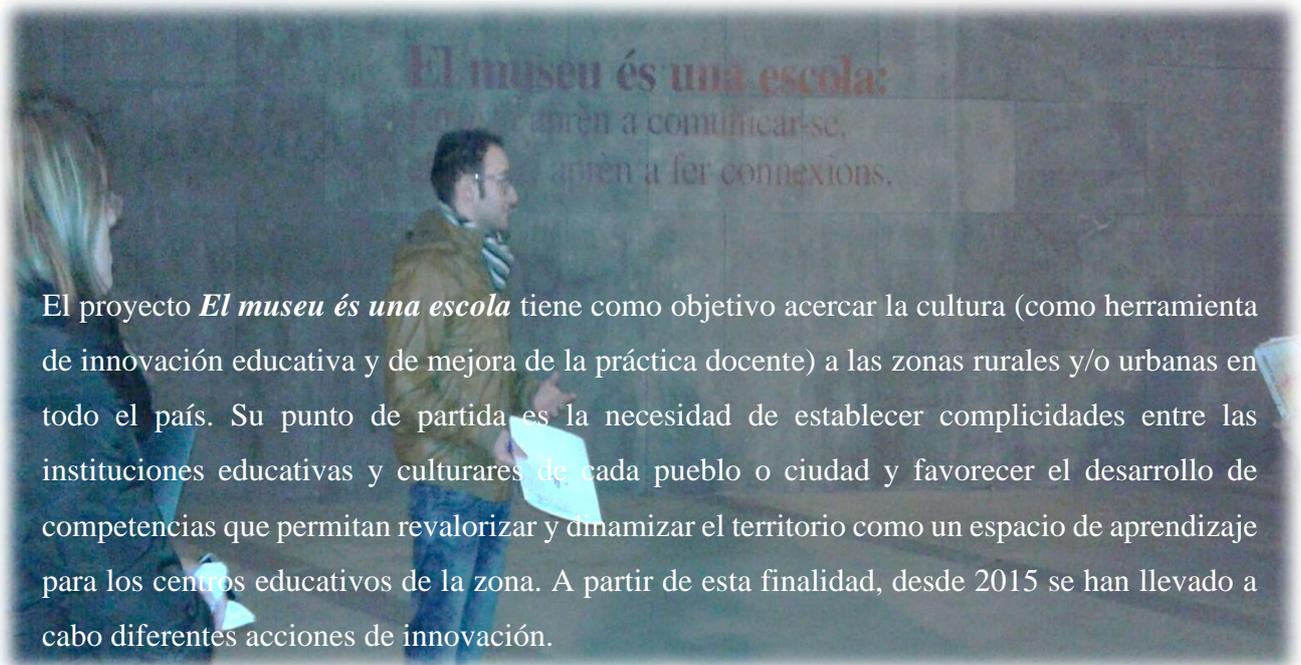
Así fue como vinculé los conocimientos que iba adquiriendo en el museo con el Máster de Educación Inclusiva. Ambos me permitieron **concretar nuevas propuestas docentes y emprender una investigación** sobre el museo como elemento clave en la formación, estableciendo relación con el proyecto *El museo es una escuela*¹². Este nació como expansión del proyecto *Zona Baixa* (Jové et al., 2017), orientado a la innovación y que se inició en 2009 con el objetivo de activar el trabajo en red entre la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social (FEPTS) y los recursos comunitarios



Ilustración 42. Reinaguración de la obra “El museo es una escuela” (2017) en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social.

¹² Frase que corresponde a la obra de arte *El Museo es una Escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones*, de Luis Camnitzer (2015). En ella, el artista define el museo como un espacio educativo que asigna nuevos roles al artista y a los visitantes, estableciendo entre ellos una relación colaborativa de producción cultural.

del territorio, especialmente de la ciudad de Lleida. El arte en todas sus expresiones, en diferentes equipamientos y espacios comunitarios (museos, edificios patrimoniales y en la calle) ha sido una herramienta central del proyecto *Zona Baixa*. Por este motivo, desde el 17 de diciembre de 2015 la fachada principal de la FEPTS —por primera vez en lengua catalana y fuera de una institución museística— acogió la frase “El museo es una escuela”, del artista uruguayo Luis Camnitzer.



El proyecto *El museu és una escola* tiene como objetivo acercar la cultura (como herramienta de innovación educativa y de mejora de la práctica docente) a las zonas rurales y/o urbanas en todo el país. Su punto de partida es la necesidad de establecer complicidades entre las instituciones educativas y culturales de cada pueblo o ciudad y favorecer el desarrollo de competencias que permitan revalorizar y dinamizar el territorio como un espacio de aprendizaje para los centros educativos de la zona. A partir de esta finalidad, desde 2015 se han llevado a cabo diferentes acciones de innovación.

A raíz de esta intervención, se inició una campaña de micromecenazgo¹³ para adquirir de manera perdurable las palabras de Camnitzer. En ella participó toda la comunidad, desde estudiantes a personal docente y de servicios, museos, recursos patrimoniales y escuelas de la ciudad de Lleida. La iniciativa de micromecenazgo nació de la necesidad colectiva de apropiarse de unas palabras que reflejan el trabajo en red desarrollado estos años entre la FEPTS y los diferentes recursos comunitarios. Cabe remarcar que esta incorporación forma parte del fondo de obras de arte de la FEPTS, las cuales están expuestas en los diferentes espacios comunitarios del edificio.



¹³ Página oficial del micromecenazgo del proyecto *El museu és una escola*: <https://museuesunaescola.wordpress.com/>

En marzo de 2019, y gracias al micromecenazgo de los 271 propietarios de la instalación, Luis Camnitzer volvió a Lleida para reinaugarla en la fachada de la facultad. A continuación, se muestra una instantánea de ese momento.

Uno de los últimos proyectos surgidos a partir de este es el citado *El museu és una escola*, a cargo de la comisaria educativa Glòria Jové y el artista Luis Camnitzer. Su punto de partida fue el trabajo en red de diferentes colegios de la comarca de la Segarra y el Museo de Cervera.



Dentro del proyecto, las voces de docentes y estudiantes dialogaron con la intención de mostrar que el museo es un espacio de conexiones cuya función no es mostrar objetos físicos, sino desencadenar procesos en el público. Como dice Camnitzer:

“Como artistas no queremos realmente aumentar la circulación en los museos. Queremos afectar a la gente. En el momento actual el éxito de los museos se mide por la cantidad de gente que circula por los espacios físicos en lugar de medir la cantidad de cambios que se producen en el espacio del pensamiento de los visitantes”.

(Luís Camnitzer a *Arteinformado*, 2015).

En este caso, arte y educación se entienden como una conjunción de posibilidades para la creación de nuevas ideas, de nuevos caminos que han de ser expuestos y explorados por sus protagonistas. Tal como muestro en el siguiente fragmento de mi TFM, esa idea, la experiencia en el museo y lo vivido a lo largo de mi formación **aportaron nuevos aprendizajes a mi proyecto profesional**.

“Esta investigación es un paso más en mi proyecto vital como docente que utiliza el arte contemporáneo como posibilitador de situaciones de aprendizaje y donde la escucha activa de las voces de los niños y niñas es clave en la educación del siglo XXI”.

Fragmento del Trabajo Final de Máster

Así pues, **en el TFM decidí abordar las múltiples opciones** que surgen en las mediaciones en contextos museísticos, para analizarlas y mejorar mi labor como guía de la exposición *In the Beginning was...*, de la artista Chiharu Shiota. Durante esa investigación puse de manifiesto que **los mediadores de los museos** deberían ser considerados **profesionales reflexivos** y no simples monitores o difusores de la información del museo. En cualquier caso, para aplicar esta concepción el papel del museo se tendría que transformar: desde limitarse a organizar exposiciones temáticas a convertirse en un **centro de cultura inter y transdisciplinar** donde se reconozcan todas las voces de los visitantes. Es decir, hay que apostar por espacios de reflexión, creatividad y aprendizaje mediante las voces de los visitantes, las obras y todo aquello que ocurra dentro y fuera del espacio museístico.

Una vez finalizado el Máster en Educación Inclusiva, mi interés se centró en continuar mi formación; eso me llevó a seguir trabajando en las diferentes ideas, pensamientos y experiencias que habían surgido en los años previos. **Tal razonamiento me condujo a hacer el doctorado** basándome en dichas premisas para orientar la tesis doctoral.

Nos situamos en setiembre de 2016, después de la experiencia en la Fundació Sorigué, el máster en Educación Inclusiva y el grado de Educación Primaria. En aquel momento presenté la solicitud de matrícula para los cursos de doctorado del programa de Educación, Sociedad y Calidad de Vida. Simultáneamente, se me propuso dar clases como profesor asociado en la materia de Procesos y Contextos Educativos II. Esto supuso para mí la oportunidad de **ampliar mi formación y al mismo tiempo aplicar todo lo aprendido hasta el momento**. Además, para complementar mi docencia —e igual que hice durante el máster— solicité una beca de asistente docente en la materia de Geografía e Historia de Catalunya (GHC) de segundo curso del grado de Educación Primaria, con el Dr. Quim Bonastra. La idea de la beca surgió porque, como mencioné antes, las materias de PCE II y GHC se coordinan cada semana para organizar

una docencia inter y transdisciplinar (Jové et al., 2015); esta se basa en generar situaciones de aprendizaje para que los futuros maestros vean que **el conocimiento no es algo parcelario, sino rizomático**. Así fue como, en octubre de 2016, empecé como asistente de docencia en GHC, a la vez que impartía clases en PCE II. Al mismo tiempo, me encontraba diseñando la propuesta y solicitud de tesis doctoral. ¿En qué consistió dicha propuesta?

Mis vivencias formativas universitarias me **llevaron a entender** que **otras situaciones de aprendizaje** son posibles en el mundo de la educación; en concreto, existen posibilidades abiertas entre disciplinas, que fluyen entre ellas y crean cosas nuevas. En mi caso las había vivido en mi proceso, primero como estudiante y luego como asistente docente de GHC —lo cual me permitió estar presente en las coordinaciones entre ambas materias y ver cómo se hibridaban—. Aparte, el hecho de impartir docencia en PCE II y tener que coordinarme con el profesor de GHC generó nuevas situaciones que me hicieron ver **la importancia de apostar por una educación basada en la inter y transdisciplinariedad**. Todo ello me llevó a enfocarme en una **tesis doctoral que rompiera la parcelación de las disciplinas**, entendida más bien como el relato de mi proceso nómada, construido a medida que se producían diferentes situaciones formativas, mientras me movía entre espacios, surcando los sentidos y creando conexiones singulares.

En noviembre de 2016 me concedieron una beca de investigación predoctoral enmarcada en el proyecto I+D *La gestión espacial de la conflictividad social. La ordenación espacial de los espacios colectivos y las morfologías arquitectónicas* (CSO2015-64643-R), dentro del Departamento de Geografía e Historia de la Universidad de Lleida. A partir de ese momento dejé la mera docencia y comenzó la historia de mi investigación, la que tienes ahora mismo en tus manos. Pero ¿cómo surgió? Para responder esta pregunta me gustaría recuperar la afirmación que dejé unas páginas atrás...

“Una línea de fuga es abordar la contemporaneidad de la música en el ámbito escolar y ver las múltiples narrativas emergentes dentro del siglo XXI. Esto es, ver cómo la música nos permite viajar y nos posibilita narrativas rizomáticas”.

Fragmento del Trabajo Final de Grado.

¿Qué quieren decir estas palabras? ¿Qué hay detrás de esta afirmación? ¿Dónde me situó? Como he mencionado anteriormente, mi TFG fue una aproximación a **prácticas inter y transdisciplinares** entre las ciencias y las artes mediante **las voces de los estudiantes** y los **rastros sonoros** de nuestro entorno. Cuatro años más tarde, estas palabras se han convertido en **un proyecto** con los futuros **educadores sociales e ingenieros industriales**. ¿Cuál ha sido el proceso de transformación y, lo más importante, cómo ha tenido lugar?



Los cambios vividos y los estímulos recibidos a lo largo de estos años han hecho que mi práctica docente se transformara. Esta transformación ha partido del **triángulo metodológico** basado en el arte contemporáneo, el relato autobiográfico y los espacios híbridos de las materias de PCE II y GHC (Jové, Bonastra, Gutiérrez-Ujaque & Sebastian-Novell, 2018). Dicha aproximación metodológica¹⁴ me ha llevado a tomar conciencia de mi proceso, así como de los rastros que estas experiencias han dejado en mi construcción profesional. Los docentes de PCE II y GHC buscaban en su estudiantado **potenciar la flexibilidad como futuros maestros**, para situarse en los momentos de cambio en que está sumida la sociedad, así como para **implementar una práctica docente coherente con las nuevas formas de vida**.



Tal como se ha mostrado, a lo largo de mi formación ha habido cambios constantes en mi práctica docente, hacia nuevas fronteras y territorios, muchos de ellos inexplorados, pero a la vez facilitadores de nuevas relaciones. En este sentido, ¿de qué modo una artista de danza contemporánea puede generar una expansión curricular en el marco de una escuela? **¿Cómo los sonidos de la vida cotidiana han permitido explorar y vivir situaciones de aprendizaje coherentes con las formas de vida de estudiantes y docentes?** Las respuestas a estas preguntas se refieren a la práctica de los docentes que hemos formado parte de las experiencias y a crear líneas de fuga capaces de reconsiderar la docencia y generar situaciones inclusivas, flexibles y abiertas para todos.

Por otra parte, tal como se explica en el capítulo **Introducción: un intermedio por explorar**, esta tesis pretende ser una forma diferente de entender la docencia y su práctica, más coherente con la evolución de la sociedad actual. Citando a Martínez (2010):

“En el libro de texto escolar la ciudad es un conjunto de temas fragmentarios relacionados con los servicios públicos, el transporte, el comercio, la circulación, la calle, el barrio, los

¹⁴ Enlace del documento: <http://bonespractiques.acup.cat/ca/casos/metodologies-innovadores/metodologies-estudiant/art-contemporani-relats-autobiografics-experiencies-innovadores>

bomberos, el trabajo... En fin, instantáneas congeladas de la vida cotidiana a las que se les suprimió aquello que las pone en relación y les da vida: la experiencia subjetiva” (p. 528).

Por ello, uno de los objetivos de esta práctica docente es **visibilizar las experiencias subjetivas de quienes somos parte de la formación universitaria en el espacio urbano**. Estas prácticas de vida son las que realmente dan forma a la evolución de la ciudad (y de esta investigación); una evolución que parte de las transformaciones surgidas entre los grados de Educación Social e Ingeniería Industrial. Estas, conjuntamente con el concepto de ensamblaje, me han conducido a la construcción de mi práctica docente como un elemento poroso y cambiante.

Este proceso no hubiera sido posible sin la creación del relato autobiográfico, que me ha ayudado a tomar conciencia de los procesos vividos.

Dicho esto, ¿cómo fue mi práctica docente durante el curso 2017-218? **¿De qué manera el triángulo metodológico experimentado en mi formación me ayudó con mi propia metodología docente al trabajar con educadores sociales e ingenieros industriales?** A continuación, vamos a sumergirnos en el curso del proyecto poniendo el énfasis en mi práctica docente.



Tal y como he ido apuntando, el proceso continuo de investigación-acción me ha facilitado (re)plantear mi práctica docente universitaria, nacida de mi formación y, en concreto, del triángulo metodológico utilizado en PCE II y GHC. Por otro lado, en el capítulo **Introducción: un intermedio por explorar** se puede observar que son múltiples los contextos (vividos en mi formación) en los que el espacio resulta clave. ¿Era este, acaso, un concepto transversal de los tres vértices del triángulo metodológico? ¿En qué medida el espacio urbano juega un papel fundamental en dicho triángulo? Estas preguntas me llevaron a reflexionar sobre el modo de dar un paso más en lo metodológico y generar una práctica docente en el espacio urbano mediante tal triangulación.

Desde la posición de Martínez (2010): “La ciudad es currículum, es decir, que **la ciudad es producto, pero también y más fundamentalmente es proceso**, experiencias, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber” (p. 531). Esta perspectiva hizo que mi práctica docente apostase por el espacio urbano, entendiendo el currículum como un “dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes y es campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes” (*ibid.*); por lo tanto, libre de comprender el espacio urbano como un agente abierto, tanto en la presente investigación como en mi evolución personal.

Explorar **el espacio urbano** me llevó a ampliar este concepto y a conectarlo con mis experiencias de formación. En concreto, tal como se puede ver en el apartado anterior, el arte contemporáneo fue el desencadenante de mi proceso formativo gracias a la obra de Juan López *A la derriba*. En ella, el espacio es fundamental; además, en la meseta **El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación universitaria** se muestra que aprender en torno al arte contemporáneo me aportó nuevas opciones y enfoques sobre el espacio. A su vez —tal como se observa en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**—, poner el foco en el espacio y su heterogeneidad me permitió explorar otros discursos en relación con los procesos tanto personales como profesionales; procesos que —y así se ve en la meseta **La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria**— no se pueden entender sin incidir en la sensorialidad y la corporalidad. Por lo tanto, el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad en el espacio urbano me condujeron hacia una docencia basada en esos elementos. En relación con ello, ¿cuáles fueron los *encounters* que tuvieron lugar para asumir este enfoque?



Dentro del ámbito del arte, O’Sullivan define el concepto de *encounter* como aquella vivencia y experiencia que obliga a reflexionar y pensar. Según este autor, un *encounter* se produce cuando hay una situación que rompe con el objeto de reconocimiento. Para él, los objetos de

reconocimiento son representaciones de algo que siempre están en un punto concreto. Por tanto, el *encounter* se da cuando hay elementos que reconfiguran tales puntos de reconocimiento y, con ellos, nuestros conocimientos, creencias y valores. **Los *encounters* nos permiten revisar nuestro pensamiento y estar en constante desarrollo.** Como señala O’Sullivan (2006): “With a genuine encounter our typical ways of being in the world are challenge, our systems of knowledge disrupted. We are forced to thought” (p. 1).

~ Enero 2017

Uno de los *encounters* más importantes fue la participación en un curso de formación dirigido al profesorado universitario: *Aprenem i ensenyem amb els recursos comunitaris i a través de l’art. Com podem incorporar-ho a la nostra docència universitària*; fue impartido por los doctores Glòria Jové y Quim Bonastra en la Universidad de Lleida. Asistir a este curso me dio la oportunidad de conocer a profesores de otras disciplinas y grados. Así pues, como he mencionado antes y tal como se puede comprobar en el capítulo **Metodología: navegando hacia un paradigma rizomático**, asistí para **aprender más sobre los recursos comunitarios y vivir nuevos y posibles contextos de aprendizaje con el fin de implementar todo ello en mi docencia**; mi base era un enfoque que tenía como antecedente el triángulo metodológico y se extendía mediante el arte

contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad.

Pero ¿qué entendemos por contexto de aprendizaje? El término contexto viene del latín *contextus*, *contexere*, que significa “urdimbre, unión, tejeduría”. Así, la expresión “contexto de aprendizaje” hace referencia a lo siguiente:

“É um conjunto coerente de fatos, circunstâncias e pessoas que acompanham e concretizam uma situação de aprendizagem o que acontece, para e por que acontece, onde acontece, como acontece, quando acontece e a quem acontece: ‘O que acontece’ representa as atividades que ocorrem durante o processo de aprendizagem, incluindo os processos de avaliação; ‘Para e por que acontece’ corresponde aos objetivos da aprendizagem e aos motivos que sustentam esses objetivos; ‘Onde acontece’ refere-

se ao espaço, físico e virtual, simbólico, cultural e político onde a aprendizagem decorre, incluindo as componentes materiais; ‘Como e quando acontece’ descreve as estratégias de aprendizagem; ‘A quem acontece’ inclui alunos, professores e os outros atores envolvidos no processo de aprendizagem” (Figueiredo, 2016, p. 813).

En concreto, el curso consistió en un conjunto de eventos de carácter territorial y patrimonial: visitamos diferentes espacios culturales y artísticos de la ciudad, como el Museo Lleida, la Fundació Sorigué o el Centre d’Art la Panera, y recursos patrimoniales como la Seu Vella y el Depósito del Pla del Agua. Este último ha sido especialmente importante para esta investigación, dado que en él empecé a concretarla con la Dra. Rosa María Gil Iranzo —profesora de Automatización Industrial en la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Lleida—. **Ambos indagamos sobre las potencialidades de ese recurso patrimonial en nuestra docencia.** En concreto, en ambas materias ya trabajábamos el concepto de sensorialidad, la Dra. Gil desde una perspectiva técnica y yo desde lo social. Al mismo tiempo, la orientación

profesional de los estudiantes en las dos asignaturas era la misma: **mejorar la vida de las personas.** Esto nos llevó a reflexionar sobre prácticas docentes que proporcionaran diferentes posibilidades a la formación universitaria, así como a gestar un proyecto conjunto.

Como docentes, pretendíamos que los estudiantes pudieran **ir más allá de los elementos físicos e investigar otros discursos espaciales; queríamos repensar la concepción de docencia universitaria, entendida en muchos casos como aulas en edificios cerrados, masificadas por estudiantes de la misma edad que llevan a cabo actividades rígidas e inconexas con sus formas de vida.** Así mismo, a lo largo de mi formación había aprendido a explorar el espacio a partir de otros *inputs* que no fueran solo los normativizados y, por lo tanto, a **generar propuestas que permitieran entender la complejidad de la realidad que nos rodea.**

En especial, experiencias como las vividas en segundo y cuarto de carrera me dieron a conocer diferentes formas de generar situaciones de aprendizaje reflexivas, críticas, creativas e inclusivas; sin ellas, no hubiera podido concretar estas en la docencia común de educadores sociales e ingenieros industriales. Se trata de propuestas

docentes que se sitúan en un paradigma rizomático (Deleuze & Guattari, 1987) y que, por tanto, se oponen a planos organizados y programados; que no hacen “agachar bien la cabeza”, sino buscar lo divergente en los estudiantes.

Llegados a este punto, ¿qué propuesta docente fue la que generamos ambos profesores para salir del paradigma industrial de la formación universitaria?

~ **Febrero 2017**

Los profesores de ambos grados enviamos un correo electrónico a los estudiantes para convocarlos el primer día de clase directamente en la plaza del Dipòsit de la ciudad de Lleida (Lladonosa, 2007; Merillas, 2003; Torrent, 2002; Vendrell, 2008). En días y horarios diferentes, el estudiantado de cada grado vivió así su primera

experiencia docente en el marco de este proyecto. Como se puede ver en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**, los estudiantes se sorprendieron mucho por empezar las clases fuera de las aulas universitarias. Esto ya les avisó de que no iba a ser una materia como ellos la concebían —en la que, el primer día, de clase el profesor presenta el temario y el sistema de evaluación mediante un PowerPoint—. En nuestro caso, esa primera sesión fue dividida en tres partes, todas ellas con el mismo fin: **que los estudiantes explorasen el espacio urbano mediante la sensorialidad y la corporalidad**. ¿Qué sucedió en ese encuentro?

1^{er} momento: la plaza

Durante 10 minutos los estudiantes tenían que explorar la plaza mediante la siguiente consigna: “Haz un registro de todo aquello que percibes”. Sin más indicaciones, solo anotarlos en sus libretas. Una vez hecho el registro, se puso en común y, sin advertir que pasaría a continuación, se procedió a la segunda fase. ¿Por qué planteamos esa primera fase? Como docentes queríamos que los estudiantes escribieran todo lo que percibían sin contar con ninguna información específica sobre qué hacíamos allí; **ello para analizar sus modelos/ideales/pensamientos sin estar condicionados**. Así lo expresaba uno de los estudiantes:

“También quiero incidir en nuestro profesor Dani. Creo que ha hecho posible que aprendiéramos porque antes de realizar lo que hacíamos nunca nos ha explicado en qué consistía, cada una de las evidencias o experiencias que haríamos, solo nos decía la hora o bien si teníamos que traer algún material” (1718_2:1917-2:2568).

A más, creíamos oportuno que se fijaran en la vida cotidiana de la plaza y sus formas de relación, ya que para mucho de ellos, tal como se recoge en diferentes mesetas, era la primera vez que estaban en esa plaza.

2^{do} momento: el depósito

Una vez que los estudiantes habían hecho un registro de lo captado en la plaza, se entró en el Depósito del Pla del Agua de la ciudad de Lleida. Este se encuentra debajo de la plaza del Dipòsit, dato desconocido para muchos de los estudiantes. Una vez que bajamos al depósito, se les dio una segunda consigna: “Haz un registro de todo aquello que percibes”; la misma, pero en este caso las percepciones serían completamente diferentes a las de la plaza. En esa segunda fase, queríamos que los estudiantes se fijaran en el depósito y empezarán a establecer relaciones entre este y la plaza. Al mismo tiempo, esta segunda fase era especialmente útil para los ingenieros, ya que a la Dra. Gil le interesaban aspectos técnicos del depósito. Pero ¿por qué se volvió a dar la misma consigna que en la primera fase? El motivo es que, como docentes, **no queríamos condicionar sus percepciones ni sus discursos sobre ese espacio**; por ello, apostamos por seguir la misma estructura y dejar a los estudiantes que establecieran sus propias relaciones. El segundo momento fue vivido así por los estudiantes:

“Hemos podido aprender de las experiencias. Considero que, si nos hubiera dicho qué íbamos a hacer, hubiéramos ido preparados y condicionados, y no hubiéramos aprendido ni la mitad de cosas que hemos adquirido” (1718_2:35-2:253).

Una vez finalizado el registro, se pusieron en común los aspectos que habían anotado. Además, los docentes empezamos a relacionar lo percibido en la plaza con lo que surgió dentro del depósito.

3^{er} momento: el sonido

Terminada la segunda fase, llegó la tercera. En este caso, la Dra. Gil y yo pretendíamos romper esquemas y generar un tercer contexto: se apagaron las luces del depósito para cambiar completamente las percepciones de los estudiantes. En concreto, buscábamos eliminar el sentido más hegemónico de nuestra sociedad (la vista) y que así empezasen a

centrar su atención en los otros sentidos. Aparte de esta justificación, la propuesta de apagar las luces venía de la experiencia que yo mismo viví en mi formación con la artista Sara Ramo. ¿Cómo fue dicha experiencia?

Para responder a esta pregunta viajaremos al curso 2014-2015. En aquellos momentos estaba cursando cuarto del grado de Educación Primaria, mención en Atención a la Diversidad. La profesora de la materia Educació per la diversitat II nos propuso llevar a cabo una experiencia en las instalaciones del Centre d'Art la Panera de la ciudad de Lleida. A continuación, se muestra una imagen de aquel momento.



Ilustración 44. Obra *Desvelo y Traza* de la artista Sara Ramo

Corresponde a la obra *Desvelo y Traza*, de Sara Ramo, expuesta en el Centre d'Art la Panera a finales de 2014. En ella, la artista buscaba que el espectador descubriera las formas que emergían a su alrededor, agudizando los sentidos. Este trabajo sensorial hizo que todos los espectadores construyeran sus propias imágenes, las que residen en el imaginario de cada cual. Más en concreto, ¿en qué consistía esta instalación?

En grupos de 4 o 5 personas se entraba en una sala oscura, donde el guía del centro nos acompañaba a nuestros asientos. Los visitantes no sabíamos nada, simplemente seguíamos las indicaciones que nos daban. Una vez que todos estábamos sentados, el guía salía de la sala y nos dejaba a oscuras. Durante los primeros minutos, todo era oscuridad, no se percibía nada. Sin embargo, a medida que los minutos iban pasando, nuestros sentidos se iban agudizando y empezábamos a advertir diferentes cosas: sonidos identificables, olores inusuales y formas no comunes delante de nosotros. Poco a poco,

cada vez captábamos más elementos. Pero ¿qué estábamos percibiendo en realidad? ¿Era algo real? Sara Ramo había diseñado una sala con materiales en desuso y los había pintado con pintura fluorescente. Así, a medida que nuestros ojos se acostumbraban a la luz, empezamos a ver las formas correspondientes a esos objetos pintados. Pero ¿y los olores y los sonidos? ¿De dónde venían? De nuestra imaginación. Realmente, no había nada que los produjera, todo lo creábamos nosotros. Sin embargo, desde el punto de vista de Classen (1997):

“The attractive/repulsive nature of olfactory experience makes odour a particularly useful symbolic vehicle for categorizing different groups according to cultural values, as it invests classificatory systems with a strong emotive power” (p. 101).

En consecuencia, la experiencia descrita, vivida en mi formación, me hizo diseñar del mismo modo la situación para los futuros educadores sociales. Además, para acabar la tercera fase, y aún con las luces apagadas, se les puso este sonido¹⁵; corresponde a la transformación del movimiento de los planetas en ondas sonoras mediante un proceso de digitalización. ¿Por qué decidimos poner estos sonidos? Tal como se puede ver en el apartado anterior de esta meseta, durante mi TFG trabajé los sonidos en la escuela Príncipe de Viana y ese audio era el mismo que utilicé con los niños y niñas en aquel proyecto. En esta experiencia conjunta, tanto la Dra. Gil como yo consideramos que generar un contexto de este tipo —con los estudiantes en el interior de un depósito de agua, con las luces apagadas y escuchando esos sonidos— generaría una experiencia única e irrepetible. Así pues, la finalidad de la tercera parte de la sesión era potenciar los demás sentidos y explorar la imaginación y los pensamientos de los participantes.

Finalizada la sesión, pedimos a los estudiantes que empezaran a escribir la experiencia vivida el primer día de clase. El proceso de escritura les permitiría profundizar en la vivencia, así como establecer relaciones con sus procesos personales. Así lo expresaron ellos más adelante:

“Mientras realizaba el relato he sido capaz, en primer lugar, de **darme cuenta de todo lo que he aprendido**, de todas las experiencias que conjuntamente con mis

¹⁵ Enlace del sonido: https://drive.google.com/open?id=1uw8NUCS9PxCuZjVcT3_DbnHL1rF4oQFe

estudios me han convertido en la persona que soy hoy en día y han construido a la profesional que seré en un futuro” (1718_15:35-15:285).

“El relato espacial nos permite **ser conscientes de qué momentos estamos viviendo y cómo nos posicionamos delante de las situaciones**. Cada persona ve las cosas de diferente manera, no ven la realidad como sucede, sino como ellos son, pues hacen una prolongación de su propia realidad. **El relato nos ayuda a concretar en nuestros procesos**” (1718_6:6).

Por otra parte, ¿qué nos dijeron sus voces sobre la experiencia completa vivida en el primer día de clase?

“El primer día de la asignatura **me chocó mucho**, fue una cosa totalmente nueva, ya no por el hecho de ir a un espacio que ya conocía, sino por el hecho de **salir de la rutina** y el porqué de lo que íbamos a hacer allí” (1718_7:1945-7:2350).

“Las experiencias espaciales vividas en la universidad me han hecho cambiar mis percepciones de aprender la materia de Geografía, ya que, al ser el primer día de clase, **no me esperaba que los conocimientos se impartieran de manera tan dinámica y práctica**” (1718_5:4-5:269).

“Personalmente, **para mí no era habitual realizar las clases de esta forma**, ya que en la escuela y el instituto la mayoría de horas estábamos sentados en una silla memorizando los diferentes conceptos geográficos” (1718_5:271-5:484).

Estos fragmentos muestran cómo ni los estudiantes de Educación Social ni los futuros ingenieros estaban acostumbrados a —ni se habían planteado— otras situaciones de aprendizaje que rompieran con la normatividad. Así pues, **iniciar las clases en un contexto patrimonial, así como la metodología empleada por los equipos docentes de los dos grados supusieron una situación nueva para los estudiantes, ya que rompían los esquemas de lo que “se supone” que pasa el primer día de clase**. Esto nos hizo reflexionar sobre la necesidad de hacer más hincapié en ese método y utilizar otras estrategias docentes, estrategias *artistry* (Jové, 2013).

Después de aquella primera sesión, cada grupo se reunió en sus respectivas clases para crear conocimiento a partir de la experiencia vivida y elaborar un mapa conceptual; este se decidió emplear como herramienta para volcar todos los conceptos, ideas y pensamientos vividos (Novak & Gowin, 1984). ¿Por qué? A lo largo de mi formación (Ilustración 44) **el mapa conceptual me ha servido para plasmar conocimientos y vivencias**, así como un *scaffolding* hacia la construcción del conocimiento conjunto (Daradoumis, Caballé, Perez & Xhafa, 2012) .

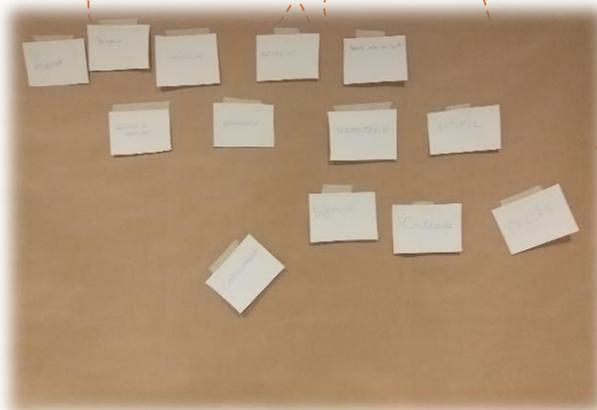


Ilustración 45. Momento en la clase de PCEII creando el mapa conceptual de la experiencia vivida.

Por otro lado, tal como afirman Jové et al. (2006):

“Els mapes conceptuals s'utilitzen a l'inici, durant i al final del procés d'investigació i així es van modificant. D'aquesta manera es podrà comparar el progrés dels coneixements i de la comprensió del grup d'alumnes i realitzar una avaluació immediata i aproximada del seu progrés” (p. 65).

Como muestran las siguientes imágenes, cada estudiante fue escribiendo palabras a partir de lo vivido el primer día de clase.



Esta estrategia metodológica nos permitió a los docentes averiguar qué conceptos habían surgido en la experiencia (Cañas et al., 2000; Moreira, 2005). Concretamente, en Geografía el énfasis se puso en los contenidos sensoriales y corporales.

“La geografía que he explorado estos primeros días **me muestra cómo los sentidos son mecanismos a través de los cuales percibimos la realidad que nos rodea**” (1718_2:527-2:684).

“La experiencia en la plaza me lleva a **percibir y entender el espacio con nuevos interrogantes, nuevas descripciones, a fijarme en los objetos**, en las personas que viven y conviven en los barrios... A vivir nuevas experiencias y a reflexionar sobre el porqué de las cosas” (1718_2:1195-2:1581).

Estos fragmentos nos mostraban, además, en qué medida incidir en lo sensorial y corporal potencia el hecho de centrarse en los discursos sociales y las prácticas de exclusión social (Vannini et al., 2012). Como señalan Laparra et al. (2007), se entiende como exclusión social:

“[El] proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves. Situaciones en las que se produce un proceso de acumulación de barreras o riesgos en distintos ámbitos (laboral, formativo, sociosanitario, económico, relacional y habitacional) por un lado y de limitación de oportunidades de acceso a los mecanismos de protección, por el otro” (p. 29).

Por lo tanto, muchas de las voces que surgieron en la construcción del mapa conceptual se orientaron a visibilizar la exclusión social en la plaza del Depósito de Lleida.

“En aquella plaza se pudo mostrar una cara de la sociedad de la cual no estoy muy orgullosa. En ella había un juicio hacia personas que no han hecho nada, sino por el simple hecho de ser diferentes de nosotros físicamente y culturalmente. **Incluso mis propios compañeros mostraban rechazo a la gente de la plaza**” (1718_1:387-1:817).

Por su parte, los ingenieros industriales exploraron en las sesiones posteriores conceptos técnicos sobre la construcción del depósito y los mecanismos empleados por este para abastecer con agua potable todas las fuentes de la ciudad de Lleida.

Ambos profesores, la Dra. Gil y yo, consideramos que el espacio del depósito y sus características sensoriales eran muy adecuados para generar proyectos de intervención: los educadores sociales darían una perspectiva social y los ingenieros una más técnica. Se comunicó entonces a ambos grupos que llevarían a cabo un proyecto con el mismo objetivo: **concienciar sobre el consumo de agua en la ciudad de Lleida mediante el diseño de una intervención/acción social sobre el depósito de agua y/o la plaza.** La propuesta fue conjunta a pesar de que cada grupo trabajaría en una franja horaria distinta; los docentes actuaríamos como mediadores entre ambos grados. Se trataría de proyectos grupales que serían presentados al resto de compañeros la última semana de clase.

Como los proyectos iban a ser abordados por educadores e ingenieros, la Dra. Gil y yo consensuamos una serie de conceptos clave para ambas materias, según sus contenidos curriculares. Tales conceptos se agruparon en las siguientes categorías:

- | | | |
|-----------|----------------|-----------|
| 1. Luz | 4. Movimiento | 6. Olfato |
| 2. Sonido | 5. Interacción | 7. Plaza |
| 3. Tacto | agua/luz | |

Desde la categoría 1 a la 6 eran las utilizadas por la Dra. Gil para trabajar con sus estudiantes sobre los sensores. Pero al mismo tiempo, al estar relacionadas con los conceptos de sensorialidad y corporalidad, pensé que serían válidas para el proyecto conjunto. Así mismo, le propuse a la Dra. Gil que añadiera una séptima categoría para aquellos grupos que quisieran llevar a cabo sus intervenciones/acciones sociales en la plaza.

Además, en paralelo, **los estudiantes de ambos grados irían viviendo diferentes experiencias espaciales, artísticas, sensoriales y corporales que les ayudarían a concretar y extender sus proyectos mediante los diferentes contenidos de las materias.** ¿Qué otras experiencias se dieron en el transcurso de las siguientes semanas? ¿De qué modo se podría continuar concretando prácticas reflexivas, creativas, críticas e inclusivas en la formación? Finalizada la primera semana, ambos docentes empezamos a reunirnos para coordinar nuestras acciones. Durante esas sesiones recordé las

experiencias sensoriales y corporales que habría vivido a lo largo de mi formación; una de ellas fue la deriva. Así lo muestra un fragmento de mi relato autobiográfico del curso 2014-2015:

“Haciendo la deriva ha surgido una nueva forma de visualizar el mundo que me rodea (ver los pequeños detalles de aquello que nos rodea) y, así, empezar a crear relaciones con mi proceso de becoming a teacher”.

Fragmento del relato autobiográfico del curso 2014-2015

El hecho de haber participado en diferentes derivas me las mostró como un instrumento para pasar a la acción y construir nuevos conocimientos. Tal como afirman Bonastra & Jové (Bonastra & Jové, 2017):

“Sirve como instrumento de exploración y de cambio de las formas de vida tanto para nosotros (docentes) como para nuestros estudiantes. Esto nos permite procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización de espacios, de lugares, pero también, utilizada como concepto educativo, de conceptos, de conocimientos, de contextos, etc.” (p. 25).

Por esa razón, consideramos que utilizar la deriva en la formación generaría nuevos conocimientos y perspectivas en el espacio urbano. También los marcos conceptuales sobre sensorialidad y corporalidad permitían ver la deriva como una práctica intrínsecamente sensorial, donde los sentidos y los cuerpos son los protagonistas de la exploración del espacio. Así, hablar de deriva es hacerlo de **deriva sensorial**. Tal como se expone en la meseta **La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria**, la deriva sensorial condujo a los estudiantes a descubrir nuevos discursos sociales en la ciudad, así como a un proceso de metacognición.

“La deriva nos enseñó a **explorar el espacio de otra manera**. Nos ayudó a ver las cosas de forma que nos permite dar una identidad propia al territorio permitiéndonos agregar, sin complejos, dimensiones temporales, emocionales, culturales, etc.” (1718_3:1080-3:1322).

“En la deriva sensorial conecté con mi cuerpo y el espacio y, por unos instantes, me dejé fluir por el territorio. Personalmente, este aspecto fue muy enriquecedor, de tal manera que el hecho de dejarme llevar por los sentidos **me provocó que abriera la mente hacia aspectos creativos** en un espacio que nunca antes me había llamado la atención” (1718_4:589-4:945).

Así pues, los estudiantes llevaron a cabo sus derivas sensoriales, las cuales estuvieron llenas de posicionamientos sociales, sensorialidad y corporalidad. Pero **¿qué haríamos a partir de entonces, como docentes, con toda esa información? ¿Cuál sería el siguiente paso en el proceso formativo?** ¿En qué iba a ayudar a los estudiantes llevar a cabo una deriva sensorial?

Tanto nuestra perspectiva docente común como el paradigma rizomático adoptado en la investigación nos hicieron estar atentos a los diferentes devenires de nuestro entorno. Por ejemplo, tal como se puede comprobar en la meseta **La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria**, llegó a la Universidad de Lleida la exposición *Cadernos Artivistas. Biblioteques Insòlites*. Comisariada por los doctores Glòria Jove, Quim Bonastra y Mireia Farrero, la muestra exploraba el papel de los cuadernos de artista como herramientas de aprendizaje. Entonces decidí participar en la exposición tomando como punto de partida las derivas sensoriales de los estudiantes; así, les propuse cartografiarlas para mostrar los diferentes discursos que nacían de ellas. ¿Cuál fue el motivo de esta decisión?

Según Wainwright & Bryan (2009), la cartografía “constitutes a way of representing the world, of doing geography in the literal sense of ‘writing the world’. In the act of reading the map, the viewer is obliged to place themselves in relationship to the particular perspective that the map conveys” (p. 155). Así pues, en **este imaginario de pensamiento cartográfico una manera de entender el mundo y la docencia universitaria**. Tal como afirman Ares & Risler (2013): “Mapear como sinónimo de cartografiar puede ser una estrategia de producción de enunciados críticos” (p. 59); y, por ello, quizás transformar la deriva en críticas nos llevaría a **otras narraciones** sociales, políticas, éticas y estéticas.

Al margen de esto, mi pretensión era seguir indagando en los conceptos de sensorialidad y corporalidad, así que les pedí que elaboraran cartografías sensoriales. Esperaba paliar la hegemonía de lo visual (Pallasmaa, 2005), de modo que les propuse que probaran con diferentes texturas, olores, gustos y otras formas que pudieran representar sus derivas

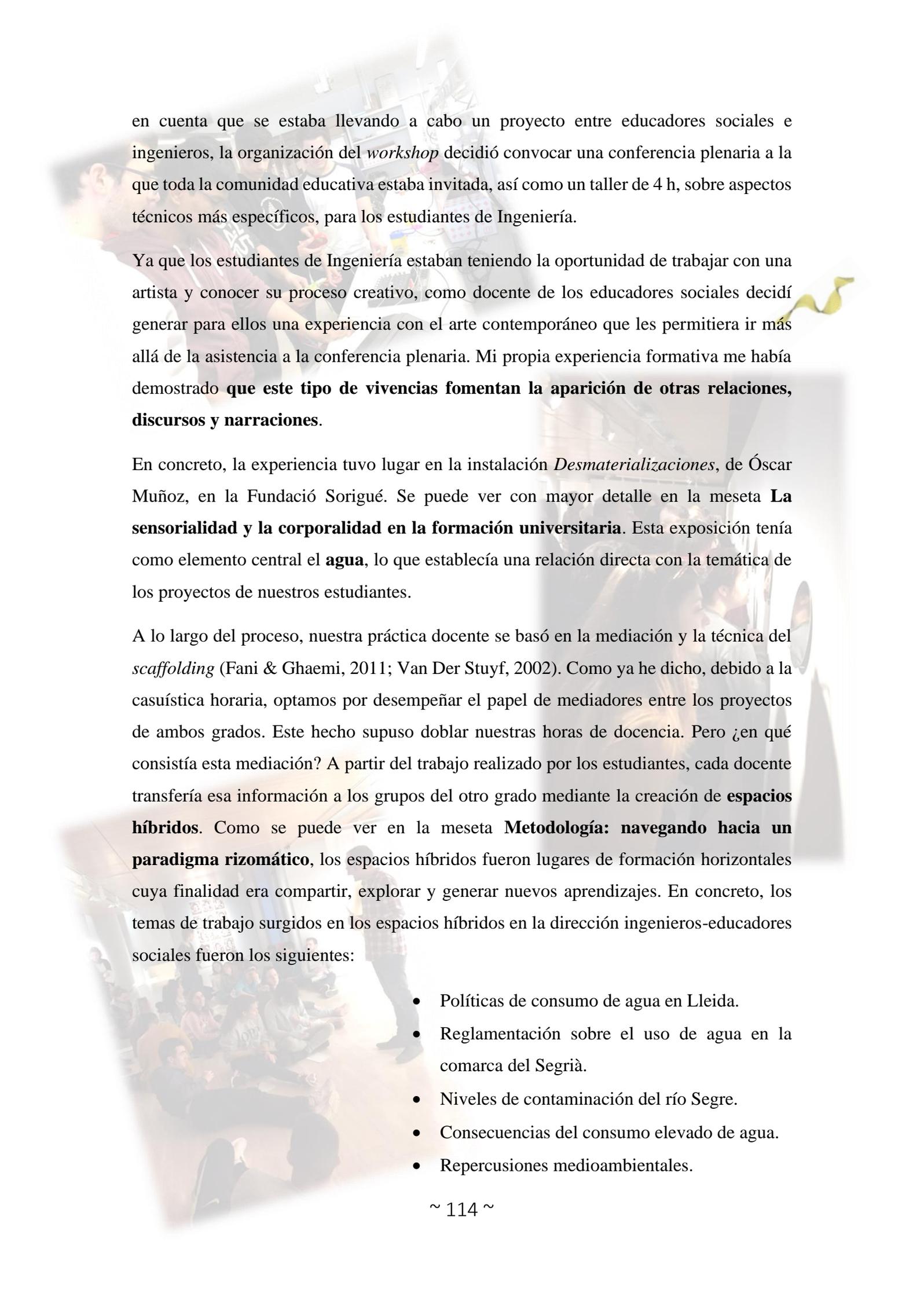
sensoriales. Al mismo tiempo, era incoherente llevar una deriva sensorial a una hoja de papel; las cartografías se tenían que vivir, tal como habían vivido las derivas. Al final, surgieron 65 cartografías sensoriales que fueron incluidas en la exposición *Cadernos Artivistas. Biblioteques Insòlites* mediante la creación de un **Atlas Sensorial**. En la meseta **La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria** se presentan y analizan estas cartografías, así como sus discursos. Todas estas propuestas fueron hechas por el equipo para generar nuevas situaciones en la formación de los estudiantes de ambos grados.

Así pues, se sucedieron diferentes *encounters* y variadas experiencias espaciales, sensoriales y corporales. El curso llegaba a su fin cuando se dio otra situación de aprendizaje, esta vez mediante el arte contemporáneo. Tal como se puede ver en la meseta **El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación universitaria**, surgió un *encounter* entre el Centre d'Art la Panera, Homession y la Universidad de Lleida. En La Panera querían organizar un *workshop* entre los estudiantes de ciencias y una artista contemporánea; Agnès Pe fue la elegida para llevarlo a cabo. Pe hace arte sonoro y sus producciones abordan aspectos de la vida cotidiana. Así pues, ¿cuál fue la propuesta y qué sucedió?

Ese *workshop* —dirigido únicamente a estudiantes de Automatización Industrial, por requisito de La Panera— pretendía que los ingenieros desarrollasen prototipos con sensores piezoeléctricos¹⁶ y mediante la técnica del *harvesting*. A la vez, Pe mostró su proceso creativo, en donde se mostraba la fusión entre la vida cotidiana y la tecnología. Conectó dicho proceso con las intervenciones de los estudiantes, creando así relaciones entre el arte, la ingeniería y los proyectos que tenían en marcha los futuros ingenieros. En la meseta **El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación universitaria** se puede ver que quedaron rastros del *workshop* en las intervenciones/acciones sociales de los estudiantes, que posteriormente detallaré.

Como docentes consideramos que trabajar con esta artista supondría la aparición de nuevos enfoques y perspectivas para los estudiantes. No era la primera vez que colaboraba con artistas contemporáneos: durante mi formación viví diferentes encuentros dentro de *Zona Baixa*, un proyecto expositivo surgido en la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social; esto se relacionaba con las exposiciones de La Panera. Por ello, y teniendo

¹⁶ El sensor piezoeléctrico, cuando recibe una presión, aceleración, tensión o fuerza transforma esa energía en una señal eléctrica.



en cuenta que se estaba llevando a cabo un proyecto entre educadores sociales e ingenieros, la organización del *workshop* decidió convocar una conferencia plenaria a la que toda la comunidad educativa estaba invitada, así como un taller de 4 h, sobre aspectos técnicos más específicos, para los estudiantes de Ingeniería.

Ya que los estudiantes de Ingeniería estaban teniendo la oportunidad de trabajar con una artista y conocer su proceso creativo, como docente de los educadores sociales decidí generar para ellos una experiencia con el arte contemporáneo que les permitiera ir más allá de la asistencia a la conferencia plenaria. Mi propia experiencia formativa me había demostrado **que este tipo de vivencias fomentan la aparición de otras relaciones, discursos y narraciones.**

En concreto, la experiencia tuvo lugar en la instalación *Desmaterializaciones*, de Óscar Muñoz, en la Fundació Sorigué. Se puede ver con mayor detalle en la meseta **La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria**. Esta exposición tenía como elemento central el **agua**, lo que establecía una relación directa con la temática de los proyectos de nuestros estudiantes.

A lo largo del proceso, nuestra práctica docente se basó en la mediación y la técnica del *scaffolding* (Fani & Ghaemi, 2011; Van Der Stuyf, 2002). Como ya he dicho, debido a la casuística horaria, optamos por desempeñar el papel de mediadores entre los proyectos de ambos grados. Este hecho supuso doblar nuestras horas de docencia. Pero ¿en qué consistía esta mediación? A partir del trabajo realizado por los estudiantes, cada docente transfería esa información a los grupos del otro grado mediante la creación de **espacios híbridos**. Como se puede ver en la meseta **Metodología: navegando hacia un paradigma rizomático**, los espacios híbridos fueron lugares de formación horizontales cuya finalidad era compartir, explorar y generar nuevos aprendizajes. En concreto, los temas de trabajo surgidos en los espacios híbridos en la dirección ingenieros-educadores sociales fueron los siguientes:

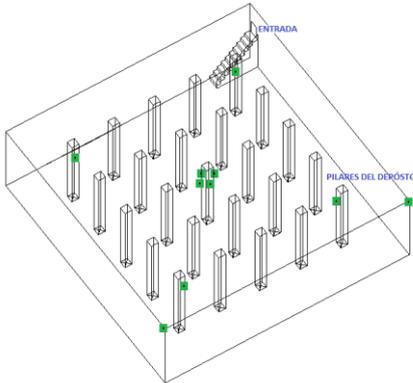
- Políticas de consumo de agua en Lleida.
- Reglamentación sobre el uso de agua en la comarca del Segrià.
- Niveles de contaminación del río Segre.
- Consecuencias del consumo elevado de agua.
- Repercusiones medioambientales.

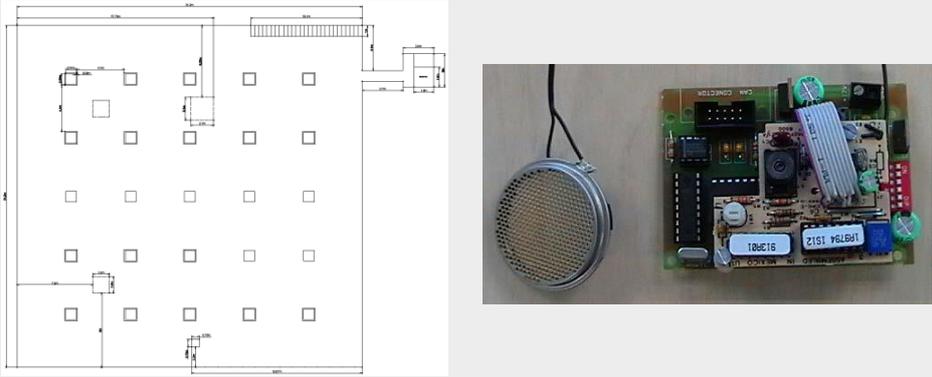
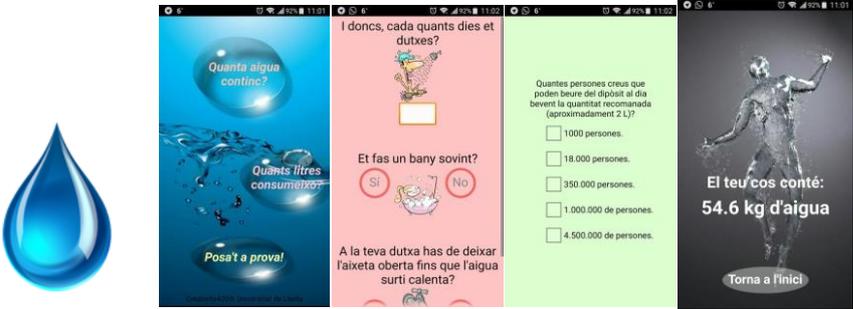
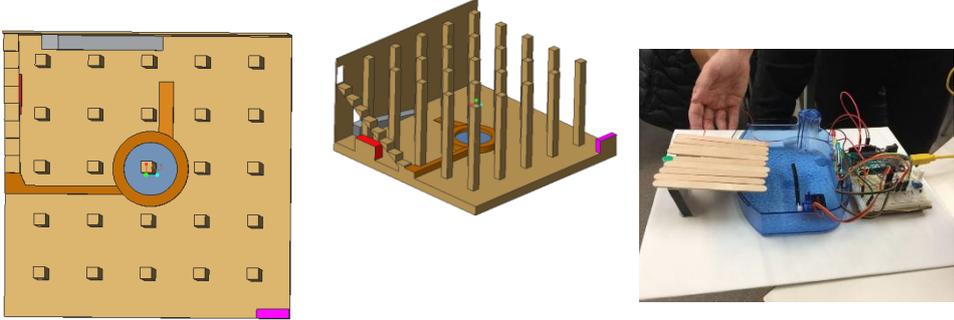
En el sentido opuesto, los temas de trabajo propuestos a los ingenieros por parte de los estudiantes de Educación Social se centraban en:

- Propuestas de ahorro de agua mediante instalaciones técnicas.
- El uso del “internet de las cosas” para regular el consumo.
- Sensores para la regulación del consumo.

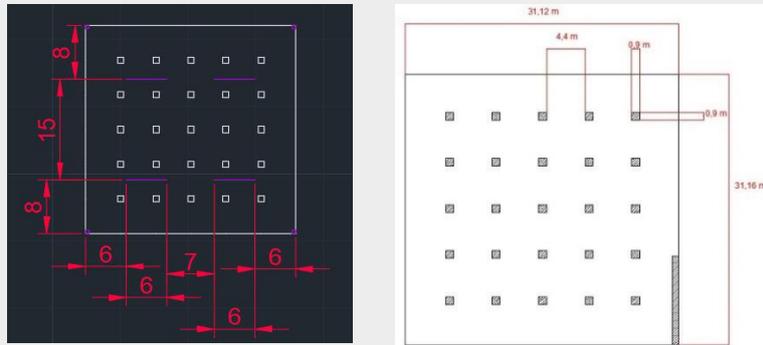
“A partir de los espacios híbridos he podido llegar a entender cómo **el espacio que nos rodea tiene muchos enfoques y perspectivas** que posibilitan mi construcción como persona que vive en él” (1718_2:1814-2:2209).

Durante 8 semanas los profesores seguimos la evolución de los proyectos en los diferentes espacios híbridos, en los que se compartían los diferentes enfoques y propuestas. El proceso finalizó con la presentación de los diferentes proyectos sobre la concienciación del consumo de agua en la ciudad de Lleida; cada proyecto se concretaba en una intervención/acción social en el depósito o la plaza, y se centraba en una de las temáticas propuestas. Ambos profesores asistimos a todas las presentaciones: fueron 27 por parte de los educadores sociales y 24 de los ingenieros industriales. En la presente investigación se analizarán 10 propuestas de cada grado como casos representativos de los datos obtenidos.

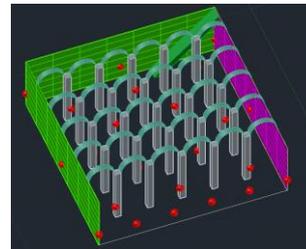
Ingeniería Industrial	
Grupo	Intervención/acción social
P.I.1	<p>Instalar altavoces resistentes a las condiciones del depósito (humedad, reverberación, temperatura, etc.) para mejorar la experiencia museística.</p> <p>Distribución de los altavoces por el depósito.</p>  <p>El diagrama muestra una representación tridimensional de un depósito con una estructura de pilares. Se indica la 'ENTRADA' en la parte superior derecha y los 'PILARES DEL DEPÓSITO' en la parte inferior derecha. Se muestran varios altavoces distribuidos por el espacio del depósito.</p>

<p>P.I.2</p>	<p>Instalar sensores de movimiento que permitan activar diferentes mecanismos lumínicos o motrices a partir de la propia acción del visitante.</p> 
<p>P.I.3</p>	<p>Crear una aplicación móvil para la concienciación sobre el uso del agua.</p> 
<p>P.I.4</p>	<p>Crear una aplicación móvil de audioguía para visitas al Depósito del Pla del Agua. Esta constaría de sonido biaural que genera en el oyente una sensación de sonido 3D.</p>
<p>P.I.5</p>	<p>Crear una instalación capaz de transformar el movimiento de los visitantes en energía lumínica para el depósito. Esta instalación será una fuente situada en el medio de depósito y con la cual los visitantes podrán interactuar.</p> 

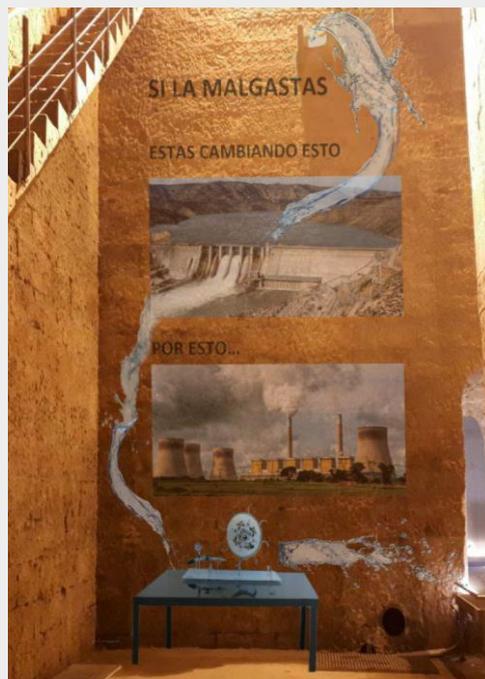
P.I.6 Instalar sensores lumínicos en el depósito para que, a partir del movimiento de los visitantes, se vayan activando o desactivando. Concreción de medidas exactas a partir de un láser metro.

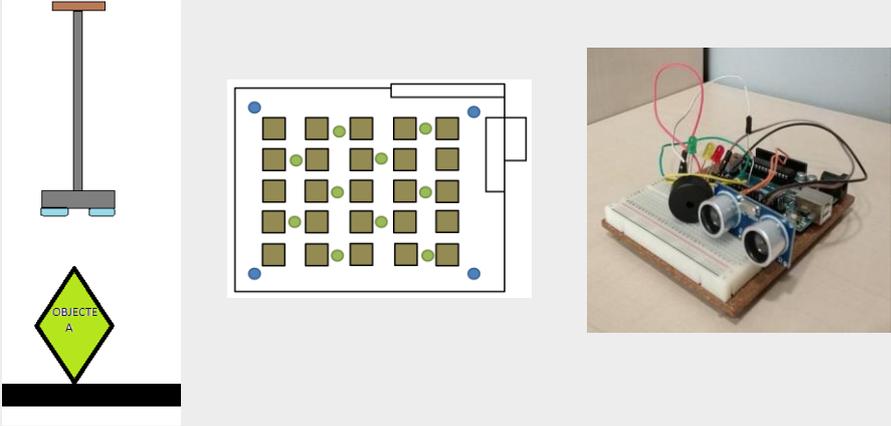


P.I.7 Crear dispositivos de control de la humedad e instalarlos en todo el depósito. Crear un prototipo real y distribuirlo por el depósito.



P.I.8 Crear una turbina de generación hidroeléctrica para concienciar sobre el agua como elemento necesario también para generar energía limpia. Crear una proyección para concienciar sobre el consumo de agua.



<p>P.I.9</p>	<p>Instalar diferentes sensores para la rehabilitación del depósito (corrección lumínica, ventilación y humedad). Crear un prototipo para la extracción de humedad.</p> 
<p>P.I.10</p>	<p>Instalación en el depósito de altavoces que se activen mediante el uso de sensores piezoeléctricos. Distribuir los sensores por el espacio y fabricar un prototipo de sensor.</p> 

Cuadro 10. Resumen de las 10 propuestas realizadas por los estudiantes de ingeniería industrial. Curso 2017-2018

Como se puede apreciar en la descripción de estas 10 intervenciones de los estudiantes de Ingeniería Industrial, todas las propuestas fueron aspectos de mejora de la experiencia en el Depósito del Pla del Agua; mejoras en las instalaciones para ofrecer soluciones y, así, cumplir con la finalidad del proyecto, esto es, la concienciación sobre el consumo de agua en la ciudad de Lleida.

Algunos de estos proyectos surgieron del *workshop* con la artista Agnès Pe. P.I.10 es un ejemplo de ello.

“Hemos diseñado un sensor que genera un sonido dependiendo de la distancia del objeto o de la persona. Esto lo aprendimos en el *workshop* de la artista Agnès Pe. Sus trabajos artísticos nos dieron la idea” (1718_5:323-5:45).

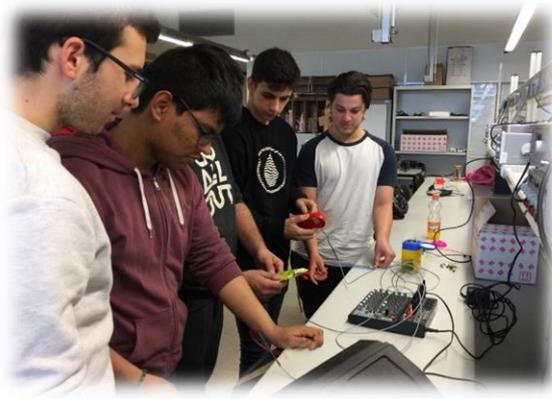


Ilustración 46. Estudiantes de ingeniería industrial en el taller de Agnès Pe

En cuanto a la transferencia de conocimiento realizada por los educadores sociales, ¿qué ocurrió con ella? ¿Influyó en los proyectos de sus compañeros ingenieros? En este caso, el P.I.8 es el que mejor refleja la fusión entre las experiencias de unos y otros. **Su propuesta era social, pero a la vez técnica, y se centraba en transformar el museo en un espacio para la reflexión y la experiencia.**

En concreto, en este proyecto se observa la teoría social sobre el consumo de agua —aportada por los educadores—, así como las propuestas técnicas de los ingenieros. Así lo relataron los miembros del grupo que elaboró este proyecto:

“El principal nexo común que hay entre ingenieros industriales y educadores sociales es que ambos pretendemos una mejora en la sociedad desde nuestros ámbitos de trabajo. **En las dos profesiones es relevante la relación que existe con la ética**, porque va a ser muy trascendental el impacto que puedan tener nuestras acciones en la sociedad, en el medio ambiente social y cultural, así

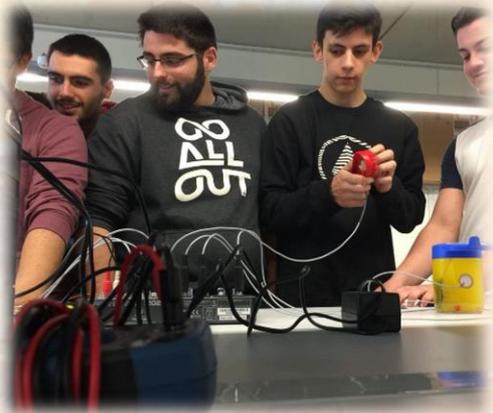


Ilustración 47. Estudiantes de ingeniería industrial en el taller de Agnès Pe

como en el ecosistema y en los recursos naturales. Estos valores no solo hay que tenerlos, sino que también habrá que transmitirlos, por lo cual habrá que sensibilizar a las empresas y a las personas acerca de su importancia. Los ingenieros tienen la responsabilidad de diseñar tecnologías, productos y procesos que minimicen los impactos sobre el medio ambiente y una de las tareas de los educadores sociales es la concienciación y conservación del mismo mediante la educación ambiental. **Ambos trabajamos en/por del desarrollo sostenible para el beneficio de toda la sociedad.** Por lo tanto, creemos que podría ser muy fructífero trabajar conjuntamente aportando cada colectivo su visión y enfoque y destinarlo a un mismo fin porque compartimos el mismo objetivo” (1718_13:41-13:1573).

Este fragmento es un claro ejemplo de cómo los estudiantes experimentaron un **cambio de mirada** hacia el otro grado.

En lo que respecta a los grupos de Educación Social, ¿qué tipo de proyectos desarrollaron? ¿En ellos hubo rastros de la transferencia de contenidos hecha por los ingenieros?

Educadores sociales	
Grupo	Intervención/acción social
P.E.1	<p>Taller socioeducativo</p> <p>El depósito está dividido en 4 salas. Cada sala tiene un recipiente transparente lleno de agua mezclada con otro elemento. Los participantes tendrán que oler estos recipientes, descubrir qué acto cotidiano refleja cada uno y reflexionar sobre el consumo que hacen del agua. Las salas son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agua y detergente (consumo cuando se lava la ropa). 2. Agua y basura (contaminación de los mares). 3. Agua y pastilla de caldo (consumo cuando se cocina). 4. Agua y champú (consumo cuando alguien se baña).
P.E.2	<p>Taller socioeducativo</p> <p>Crear una exposición a partir de la técnica del <i>body painting</i> y el juego de luces en el depósito para la concienciación sobre el consumo de agua y los niveles de contaminación.</p>
P.E.3	<p>Taller socioeducativo</p> <p>Diseño de 4 talleres de manualidades para niños de 6 a 12 años sobre el consumo de agua.</p>
P.E.4	<p>Taller socioeducativo</p> <p>Diseñar un <i>escape room</i> en el depósito con la temática del consumo de agua. Vincular el discurso del depósito con la propia instalación del <i>escape room</i>.</p>
P.E.5	<p>Taller socioeducativo</p> <p>Transformar la sala del depósito de agua en un espacio de relajación mediante la instalación de altavoces que reproduzcan el sonido del agua.</p>

P.E.6	Taller socioeducativo Crear diferentes talleres de manualidades para niños y adultos dentro del depósito.
P.E.7	Taller socioeducativo Transformar el depósito en un espacio en el cual se proyecten diferentes películas relacionadas con el agua. Estas serían: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tapped</i> – Stephanie Soechtig y Jason Lindsey (2009). • <i>A world without water</i> – Brian Woods (2006). • <i>Cadillac Desert: Mulholland's Dream</i> – Jon Else (1997). • <i>Océanos</i> – Jacques Perrin y Clozaud Mejor (2009). • <i>La forma del agua</i> – Guillermo del Toro (2017).
P.E.8	Taller socioeducativo Organizar talleres de manualidades para trabajar el ciclo del agua en niños de 3 a 8 años.
P.E.9	Taller socioeducativo Organizar talleres sobre el agua para niños de 5 a 9 años. Los cuatro talleres que se proponen son: Esquina 1. Jugamos con los colores, agua y luz. Esquina 2. Pintar con hielo. Esquina 3. ¿Cuántos litros de agua gastamos diariamente? Esquina 4. Juego de memoria.
P.E.10	Acción en la plaza Análisis del consumo de agua a partir de la realización de entrevistas a las personas que viven en el barrio. Transformar el espacio del depósito en una sala de encuentro para el diálogo. Se propone que varias personas de distintas culturas participen en este encuentro para compartir las realidades sobre el consumo de agua en sus países. El educador es el mediador de estos encuentros.

Cuadro 11. Resumen de las 10 propuestas realizadas por los estudiantes de educación social. Curso 2017-2018

Como se puede apreciar en el cuadro 11, todas las propuestas de los estudiantes de Educación Social tienen una estructura similar, basada en la realización de talleres socioeducativos en el Depósito del Pla del Agua. Del P.E.1 al P.E.9 son proyectos en los

que se revela una falta de mirada y escucha hacia el barrio. El único proyecto que propuso una acción social enfocada en la plaza fue el P.E.10; este salía del depósito y orientaba su objetivo hacia las personas del entorno. Este aspecto es importante, dado que en la finalidad del proyecto —**concienciar sobre el consumo de agua en la ciudad de Lleida mediante la creación de una intervención/acción social en el depósito de agua y/o la plaza**— se contemplaba la plaza.

Al comparar los proyectos de ambos grados, ¿qué nos muestran?

Curso 2017-2018	
Finalidad del proyecto: concienciar sobre el consumo de agua en la ciudad de Lleida mediante la creación de una intervención/acción social en el depósito de agua y/o la plaza.	
Crear una turbina de generación hidroeléctrica para concienciar sobre el agua como elemento necesario también para generar energía limpia. Crear una proyección para concienciar sobre el consumo de agua.	Taller – Organizar talleres de manualidades para trabajar el ciclo del agua en niños de 3 a 8 años.
P.I.8	P.E.8

Cuadro 12. Comparación de los proyectos surgidos en cada grado.

Tal como muestra el cuadro 12, los grupos de ingenieros incorporaron los discursos sociales en sus propuestas. En cambio, en el caso de los proyectos elaborados por educadores sociales no hay rastro del discurso técnico ni teórico, se trata siempre de dinámicas metodológicas. ¿A qué es debido? ¿Por qué no existen influencias técnicas en los proyectos de los educadores? Pese a que no hay una respuesta clara a esta pregunta, basándome en mi experiencia docente **puedo afirmar que estos estudiantes consideraban que el discurso técnico no iba con ellos y que, por lo tanto, no era importante para sus proyectos incorporarlo.** Esto me lleva a reflexionar sobre si los estudiantes de Educación Social generarían las mismas dinámicas sin la formación específica que reciben en este grado. De no ser así, ¿qué cambiaría? ¿Qué está aportando la carrera de Educación Social a los estudiantes, que les haga diferenciarse de su *background* laboral/personal?

Los proyectos elaborados por estos estudiantes prueban la necesidad de un replanteamiento del plan de estudios del grado de Educación Social, para que apueste por

el conocimiento y el saber. En el cuadro 12 se puede observar cómo, aun habiéndose previsto la misma finalidad para los proyectos de ambos grados y habiendo llevado a cabo la misma mediación, los estudiantes de Educación Social no trasladaron esas cuestiones a los contenidos de sus trabajos.

En los proyectos de ambas disciplinas había otro aspecto importante: **el cambio de mirada hacia el otro grado**, ya que este enfoque llevó a convivir con el “otro”, el antagónico. Nos podríamos preguntar de qué manera lo expresaron los participantes. Los siguientes son algunos ejemplos:

“Ingeniería Industrial y Educación Social son dos carreras muy diferentes y persiguen metas y objetivos muy diferentes, pero si ampliamos las miradas y vemos más allá de lo que en un primer momento creíamos, nos damos cuenta de que tampoco somos tan diferentes; es decir, **los dos buscamos y pretendemos unas finalidades por un bien común y por un mejor bienestar**” (1819_20:430-20:557).

“Quién me iba a decir a mí que la educación social y la ingeniería podrían ir de la mano. Que teníamos los mismos objetivos y que las personas eran nuestra prioridad. **Nunca se me hubiera pasado por la cabeza y esto me ha hecho entrar mucha curiosidad**” (1718_12:438-12:958).

“Ambas carreras son muy diferentes: una pretende conseguir unos objetivos y la otra también, pero incluso así **no estamos tan lejos como parece** y las dos, trabajando a la vez y colectivamente, **podemos contribuir a una mejora de la sociedad por un bien común**” (1718_10:535-0:999).

Estos fragmentos constatan la riqueza de la metodología empleada para la formación universitaria. De hecho, el fragmento 1718_10:535-0:999 prueba la importancia de la dimensión ética y política en el contexto universitario, ya que ambas disciplinas tendrán que trabajar conjuntamente para dar respuesta a las diferentes realidades del siglo XXI. Los estudiantes de ambos grados pudieron **ampliar sus intervenciones/acciones sociales** mediante la transferencia de contenido de un grado hacia el otro. A continuación se presentan algunas de las conclusiones a partir de las intervenciones generadas durante el curso 2017-2018 entre ambos grados.

“En nuestro proyecto se podrían introducir diferentes elementos de los que plantearon los ingenieros industriales, y de esta manera **poder complementarnos unos con los otros**” (1718_8:76-8:486).

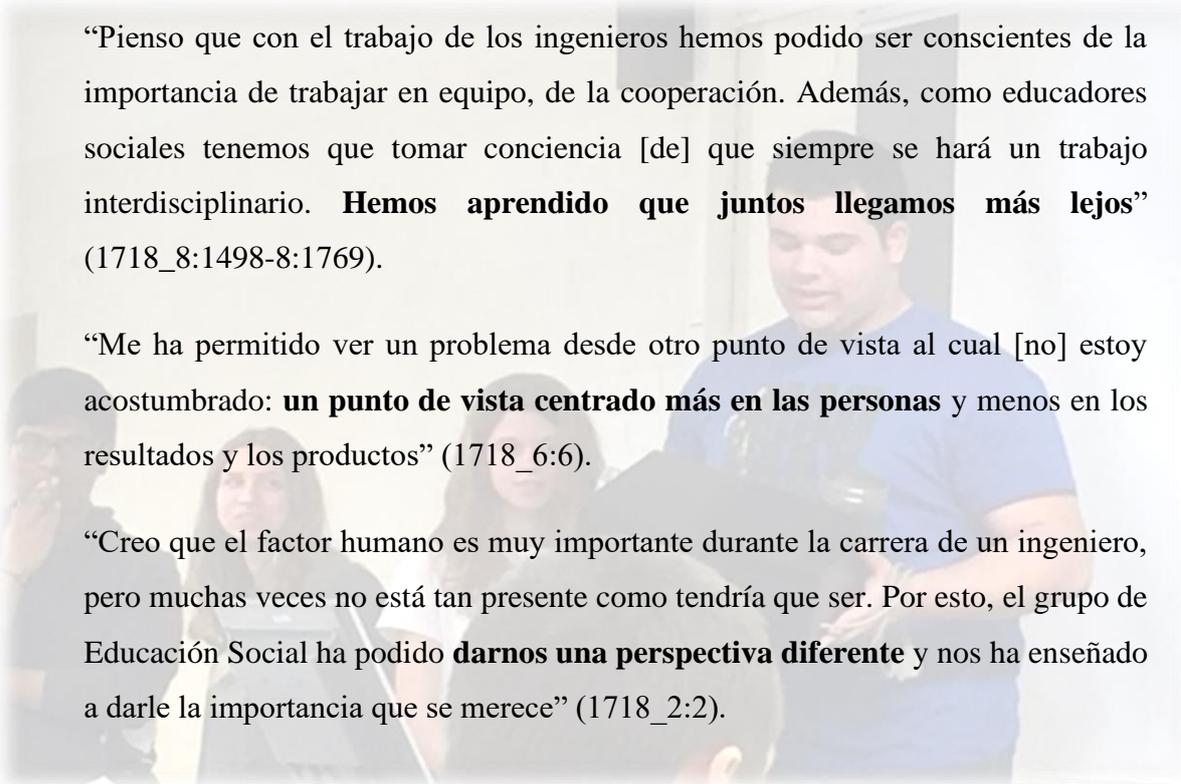
“Nuestra acción socioeducativa está centrada en el antiguo depósito del agua. [...] Nosotros, como futuros profesionales de la educación social, focalizaremos la mirada en las personas y nos fijaremos en las diferentes relaciones que puede haber entre el espacio, recursos, materiales y formas con los individuos. Pero no nos tenemos que olvidar [de] que tenemos que tener en cuenta la sociedad y en concreto el punto de vista de los futuros ingenieros de la ciudad de Lleida, que también forman parte del proyecto, los cuales tiene conocimientos que nosotros no tenemos y, por lo tanto, **necesitamos sus conocimientos, y con los nuestros se puede complementar y poder extraer resultados más enriquecedores**. Así pues, ellos nos pueden aportar una mirada hacia las diferentes variables que hay, cuáles podemos controlar y cuáles no” (1718_13:104-13:1148).

“Para nosotros, los problemas que se detectaron estaban en la plaza, ya que percibimos muchos estímulos de los individuos que había y las diferentes conductas que se llevaban a cabo. En cambio, los ingenieros vieron los problemas dentro del depósito, ya que va [de] ser conscientes del consumo de agua. Por lo tanto, tuvieron en cuenta variables [a las] que nosotros no habíamos prestado atención. **Así pues, es fundamental para complementarnos**” (1718_13:1152-13:1627).

“**Me ha aportado una perspectiva diferente**. Los trabajos realizados por los de Educación se fijan más en el entorno y tienen en cuenta la situación sociocultural del entorno, en cambio nuestros trabajos son encarados a solucionar el problema sin tener en cuenta otros detalles” (1718_8:8).

Estos fragmentos nos muestran **el cambio de mirada** hacia el otro grado y la comprensión de que ambos son complementarios para generar propuestas reflexivas, creativas, críticas e inclusivas. En concreto, **la mediación** de la Dra. Gil y mía ha permitido volver las expectativas y formas de pensar de los estudiantes hacia una mirada más abierta y flexible. ¿De qué manera habíamos diseñado esa mediación? Ambos docentes pretendíamos generar una transferencia hacia el otro grado para que los estudiantes tuvieran **la necesidad de conocer más la otra disciplina** y así desarrollar propuestas más globales.

Por lo tanto, buscábamos la interdisciplinariedad de conocimiento y saberes. Tal como afirma Lafuente (2012): “Aceptar que la interdisciplinariedad tiene mucho que ver con la inauguración de nuevas cartografías del conocimiento, otras economías de la reputación y diferentes dispositivos de acceso” (p. 100). En consecuencia, esta mediación intentaba producir **esas nuevas cartografías**; así lo recogen en sus discursos algunos de los estudiantes:



“Pienso que con el trabajo de los ingenieros hemos podido ser conscientes de la importancia de trabajar en equipo, de la cooperación. Además, como educadores sociales tenemos que tomar conciencia [de] que siempre se hará un trabajo interdisciplinario. **Hemos aprendido que juntos llegamos más lejos**” (1718_8:1498-8:1769).

“Me ha permitido ver un problema desde otro punto de vista al cual [no] estoy acostumbrado: **un punto de vista centrado más en las personas** y menos en los resultados y los productos” (1718_6:6).

“Creo que el factor humano es muy importante durante la carrera de un ingeniero, pero muchas veces no está tan presente como tendría que ser. Por esto, el grupo de Educación Social ha podido **darnos una perspectiva diferente** y nos ha enseñado a darle la importancia que se merece” (1718_2:2).

Sus palabras prueban la importancia de la mediación llevada a cabo por el equipo docente para fusionar ambas disciplinas y apostar por otras prácticas formativas. No obstante, una de las quejas que los estudiantes manifestaron fue la falta de espacios conjuntos para trabajar. Los siguientes son ejemplos de ello:

“Creo que ha faltado **encontrarnos físicamente en el aula** y poder discutir los diferentes puntos de vista, creo que sería bastante interesante” (1718_2:2).

“Considero que hay muchos aspectos con los cuales nos podríamos ayudar los estudiantes del otro grado, pero, tal como he mencionado, el tiempo es un elemento clave. Con más tiempo se hubiera podido profundizar más en el proyecto y, por lo tanto, podríamos **encontrar otros puntos** en los que nos haría falta la ayuda de nuestros compañeros del otro grado” (1718_17:17).

“Me hubiera gustado **poder interactuar** con los otros estudiantes realizando el proyecto conjuntamente” (1718_17:17).

“Haría falta que los trabajos se hubieran hecho entre los estudiantes **entre** ambos grados [y] así **poder interactuar** y demostrar que ni los ingenieros son máquinas ni las de educación solamente pintan marionetas” (1718_17:17).

“Considero que estaría bien poder mejorar la coordinación entre ingenieros y educadores. Es decir, noto que, a pesar de que el proyecto lo hemos tenido que hacer las dos partes, **el contacto y la comunicación entre los grados tiene que mejorar**” (1718_19:19).

“**Mejoraría la comunicación**, hubiera estado bien poder hablar directamente con los estudiantes del grado de Educación Social. De esta manera hubiéramos podido mejorar cómo podíamos trabajar entre personas que no están estudiando lo mismo. Esto lo podemos ver reflejado en las empresas, donde mucha gente que ha estudiado diferentes cosas trabaja en conjunto para poder tirar adelante la faena cooperando” (1718_8:8).

“**Mejoraría la posibilidad de trabajar conjuntamente**, codo con codo, un mismo trabajo, para así poder llevar a cabo el proyecto en diferentes direcciones y hacer contacto directo con otros estudiantes totalmente diferentes” (1718_4:4).

“Esta acción socioeducativa también podría **implementarla conjuntamente** con el punto de vista que tienen los futuros ingenieros, ya que nos pueden proporcionar sus conocimientos y poder complementarlos con los nuestros y poder extraer resultados más ricos. De esta manera, ellos nos pueden aportar una mirada hacia las diferentes variables que había” (1718_2957-4:3408).

Las voces presentadas confirman, por un lado, la motivación de los estudiantes hacia el proyecto —dado que muestran interés en mejorarlo para seguir aprendiendo— y, por otro, que ven como punto clave que ingenieros y educadores sociales se encuentren en un mismo espacio para trabajar conjuntamente. Esto entra en relación con el interés principal de la Dra. Gil y mío acerca de concretar proyectos conjuntos entre ambos grados. No obstante, la inviabilidad horaria hizo que no se pudiera trabajar así, pero sí fortalecer la mediación entre ambos grados para, de ese modo, generar nuevas propuestas docentes.

Como se ha expuesto, la gran mayoría de los proyectos fueron diseñados para su implementación dentro de la institución museística. ¿Qué aportaron tales propuestas al museo? A partir de las diferentes ideas de los estudiantes, el Depósito del Pla del Agua recabó datos sobre su propio espacio de los que no se tenía constancia. En concreto, **gracias al trabajo de los ingenieros industriales se obtuvieron las medidas exactas del depósito, sus niveles de humedad y temperatura o las filtraciones existentes.** Además, algunas de estas propuestas mostraban la viabilidad de habilitarlo como espacio polivalente para otros encuentros culturales. Esto ha llevado a que la propia institución transforme su curaduría, así como sus visitas guiadas. Tal como afirma Padró (2011), es ahora un espacio donde “cabe ir en busca de **un museo de proceso, y de transformación** erigido como recurso o medio educativo, más que como una pared infranqueable” (p. 116).

A partir de la experiencia de ese primer curso, nos reunimos la Dra. Gil y yo para valorar el desarrollo y el impacto del proyecto. Ambos docentes consideramos que tenía sentido para ambos grados y, por ello, que queríamos seguir trabajando en él durante el curso 2018-2019. En paralelo, **la escucha activa de las voces de los estudiantes y el continuo proceso de investigación-acción nos hizo reflexionar sobre qué acciones concretar para el siguiente curso.** Uno de los principales cambios consistía en hallar las condiciones adecuadas para compartir franja horaria y así encontrarnos educadores e ingenieros en el mismo espacio. A modo de ejemplo, a continuación se presentan los horarios de los dos grados.



2n GRAU EN EDUCACIÓ SOCIAL Curs 2018-19 2n QUADRIMESTRE				
DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIODUS	DIVENDRES
8:00 9:00 Projecció per a la inserció social i laboral A FORNÉ A DELAUENTE J 0.15Transferronor	8:00 9:00 Tècniques d'investigació social BLANCH A 0.15Transferronor	8:00 9:00 Projecció per a la inserció social i laboral B FORNÉ A DELAUENTE J 0.15Transferronor	8:00 9:00 Acció socioeducativa en família i infància en risc BALCELLS R 0.15Transferronor	8:00 9:00 Projecció per a la inserció social i laboral DELAUENTE J 0.15Transferronor
10:00 11:00 Tècniques d'investigació social BLANCH A 0.15Transferronor	10:00 11:00 Tècniques d'investigació social B BLANCH A 0.15Transferronor	10:00 11:00 Geografia I 1ª GUTIERREZ D ROCA G 0.15Transferronor	10:00 11:00 Acció socioeducativa en família i infància en risc BALCELLS R 0.15Transferronor	10:00 11:00 Projecció per a la inserció social i laboral FORNÉ A DELAUENTE J 0.15Transferronor
11:30 12:30 Geografia I 1ª A GUTIERREZ D ROCA G 0.15Transferronor	11:30 12:30 Geografia I 1ª GUTIERREZ D ROCA G 0.15Transferronor	11:30 12:30 Psicologia social (ES) B BALCELLS R 0.15Transferronor	11:30 12:30 Tècniques d'investigació social BLANCH A 0.15Transferronor	11:30 12:30 Acció socioeducativa en família i infància en risc BALCELLS R 0.15Transferronor
13:00 14:00 Psicologia social (ES) A BALCELLS R 0.15Transferronor	13:00 14:00 Geografia I 1ª GUTIERREZ D ROCA G 0.15Transferronor	13:00 14:00 Geografia I 1ª B GUTIERREZ D ROCA G 0.15Transferronor	13:00 14:00 Psicologia social (ES) BALCELLS R 0.15Transferronor	13:00 14:00 Acció socioeducativa en família i infància en risc BALCELLS R 0.15Transferronor
15:00 16:00 Geografia I 1ª A GUTIERREZ D ROCA G 0.15Transferronor	15:00 16:00 Geografia I 1ª GUTIERREZ D ROCA G 0.15Transferronor	15:00 16:00 Psicologia social (ES) BALCELLS R 0.15Transferronor	15:00 16:00 Tècniques d'investigació social BLANCH A 0.15Transferronor	15:00 16:00 Acció socioeducativa en família i infància en risc BALCELLS R 0.15Transferronor

Il·lustració 49. Horario de segundo curso de los educadores sociales

Grau d'Enginyeria Industrial (Mecànica/Electrònica Industrial i Automàtica/Energia i Sostenibilitat) ESICIO FOTONICA SUPERIOR (ES) I Horari 2n. Curs. 2n. Quadrimestre Curs 2018/2019 (Aprobat en el consell d'edifici del 02/07/2019) Actualitzat el 08/02/2019						
	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIODUS	DIVENDRES	
8:00-9:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
9:00-10:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
10:00-11:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
11:00-12:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
12:00-13:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
13:00-14:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
14:00-15:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
15:00-16:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
16:00-17:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
17:00-18:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
18:00-19:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
19:00-20:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15
20:00-21:00	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15	MÈTODES ESTADÍSTICS Pons J 0.15

Il·lustració 48. Horario de segundo curso de los ingenieros industriales

Así es como se concibe (desde el punto de vista de los tecnócratas y los profesionales) la formación en la universidad. Por consiguiente, la dificultad para llevar a cabo proyectos conjuntos es enorme. Eso fue lo que pasó los primeros dos cursos. Tal como mencioné en el capítulo de metodología, en el primer curso fue imposible mover horarios para llevar a cabo este proyecto; en el segundo, y después de muchas reuniones e intentos de coordinación, se pudieron conseguir 3 horas conjuntas para ambos grados. Esta situación me lleva a conectar con el proyecto *Horatori*¹⁷, que pusieron en marcha en 2015 unas estudiantes de segundo curso del grado de Educación Primaria, en concreto de la materia PCE II. Así lo explican ellas:



Partiendo 18 de la metodología de trabajo transdisciplinar, realizamos una intervención, Horatori, en la que queremos mostrar la rigidez y el carácter de sacralidad que toma el horario en las escuelas. Con este concepto central, la producción puede generar otros discursos, como pueden ser la responsabilidad del maestro, los proyectos, la importancia o infravaloración que se da a algunas materias, etc. Sobre el horario hay un ornamento dorado a modo de verja, con cruces en la parte superior. Otros elementos que encontramos son la cartela explicativa, un reclinatorio situado en frente del Horatori y la caja de donaciones, que es una propuesta de participación hacia el público, que puede dejar los horarios que no respeten la transdisciplinariedad.

¹⁷ Autoras: Jordina Tomàs Valls, Judit Mulet Pons, Laia Pujada Huertas, Laura Morales Oliver, Noemí Florido Beltrán y Rebeca López Cots.

¹⁸ Ver publicación en <http://www.espaihibrid.udl.cat/?p=279>

Antes de que acabara el curso 2017-2018 ya se concertó una reunión con el jefe de estudios del grado de Educación Social para presentarle el proyecto y buscar una combinación posible de horarios.

Pero ¿qué otras acciones decidimos implementar a partir de las voces de los estudiantes? ¿Qué diferentes vivencias se dieron durante el *in-between* de un curso y otro? ¿Qué propuestas docentes se hicieron en ambos grados **para mejorar la formación universitaria y que aparecieran formas de vida personales, profesionales, estéticas, éticas y políticas en la docencia universitaria?** Con objeto de responder a estas preguntas entramos en los procesos de desterritorialización de la presente investigación.



Ilustración 50. Momentos vividos en la *Espai Contemporani de Castelló*

Durante el curso 2017-2018 se habían tejido muchas experiencias en el proceso de aprendizaje vivencial (Moon, 2004) entre ambos grados. Las voces de los estudiantes nos pedían seguir explorando el proyecto conjunto de educadores sociales e ingenieros industriales. Así pues, el hecho de llevar a cabo un proceso de I-A me **permitió reflexionar y pensar posibles mejoras**, como la incorporación de prácticas sensoriales y corporales en la docencia o la participación de un artista contemporáneo en el proceso. Esto me permitiría crear reconstrucciones en el proyecto a través de una práctica docente en el espacio urbano. A la vez, durante el proceso *in-between* de ambos cursos, como investigador y docente viví muchas experiencias que me facilitaron entender, reflexionar sobre y extender el proceso de investigación; fueron desterritorializaciones en mi práctica profesional y personal. Según Guattari y Rolnik (1996), la desterritorialización es un movimiento que nos aparta del territorio, una línea de fuga. Tal como se menciona en la

meseta **El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación universitaria**, estos autores señalan que “las territorialidades están, pues, atravesadas de parte a parte por líneas de fuga que hablan de la presencia en ellas de movimientos de desterritorialización y reterritorialización” (p. 63). El concepto de desterritorialización se explica en el ejemplo de la orquídea y la avispa: Deleuze y Guattari exponen que la desterritorialización es el proceso por el cual la avispa desterritorializa la orquídea y luego la reterritorializa transportando el polen. Por lo tanto, ambos elementos hacen rizoma.

“La desterritorialización implica, además, la desarticulación del referente clave de las culturas: el territorio, espacio común donde se materializan las prácticas, que marca las fronteras entre ‘nosotros’ y los ‘otros’ (los de ‘adentro’ y los de ‘afuera’)” (*ibid.*, p. 170).

Según Herner (2014), las líneas de fuga o desterritorializaciones son actos en los que “el pensamiento solo es posible en la creación, y para que se cree algo nuevo es fundamental romper el territorio existente, creando otro” (p. 169). A lo largo de mi formación he vivido muchos procesos de desterritorialización, bastantes de los cuales me han permitido transformar mis modelos y pensamientos; uno de ellos han sido los diferentes intercambios entre estudiantes experimentados en el grado de Educación Primaria.



ESPAI CONTEPORANI DE CASTELLÓ

Como se puede apreciar en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede...** **El espacio en la formación universitaria**, el intercambio con estudiantes del grado de Educación Primaria de la Universidad de Florida fue uno de los procesos de desterritorialización más importantes de mi formación. Así lo explico en el relato autobiográfico:



Ilustración 51. Catedral de Valencia (Valencia)

Ilustración 52. El Micalet (Valencia)

“Creo que es indescriptible aquello que viví en Valencia. Me dejé llevar y devenir mediante la creación de una obra que recogía un cúmulo de experiencias, emociones, vivencias y conocimientos. Creo que no se puede llegar a definir esa sensación y ese gozo que experimenté cuando creamos esa obra de arte. Los contenidos, las experiencias, las relaciones... todo estaba allí. En ese momento aprendí qué era el caos dentro del orden. Todo tenía sentido.

Fragmento del relato autobiográfico 2012-2013

Como muestra este fragmento, Valencia supuso un cambio importante en mi modo de entender la educación y, por tanto, fue un *encounter* en mi formación.



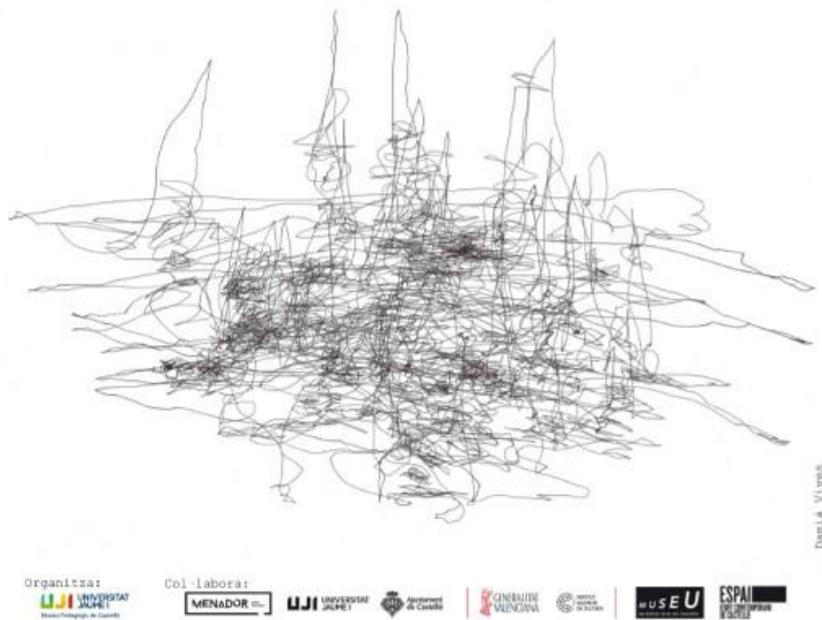
Ilustración 53. Producción realizada por mi grupo de trabajo



Ilustración 54. Grupo de trabajo. Curso 2012-2013

Posteriormente, pero en relación con el contexto de Valencia y dentro de este proceso de investigación, otra desterritorialización surgió durante el curso 2016-2017. En aquel momento yo era docente de PCE II. Como se señala en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**, se diseñó una experiencia para los estudiantes de esa materia y la de GHC durante el segundo semestre

del curso 2017-2018; esta consistía en visitar y generar aprendizaje a partir de la exposición *Nou Atlas Il·lustrat*, comisariada por Glòria Jové y Quim Bonastra.



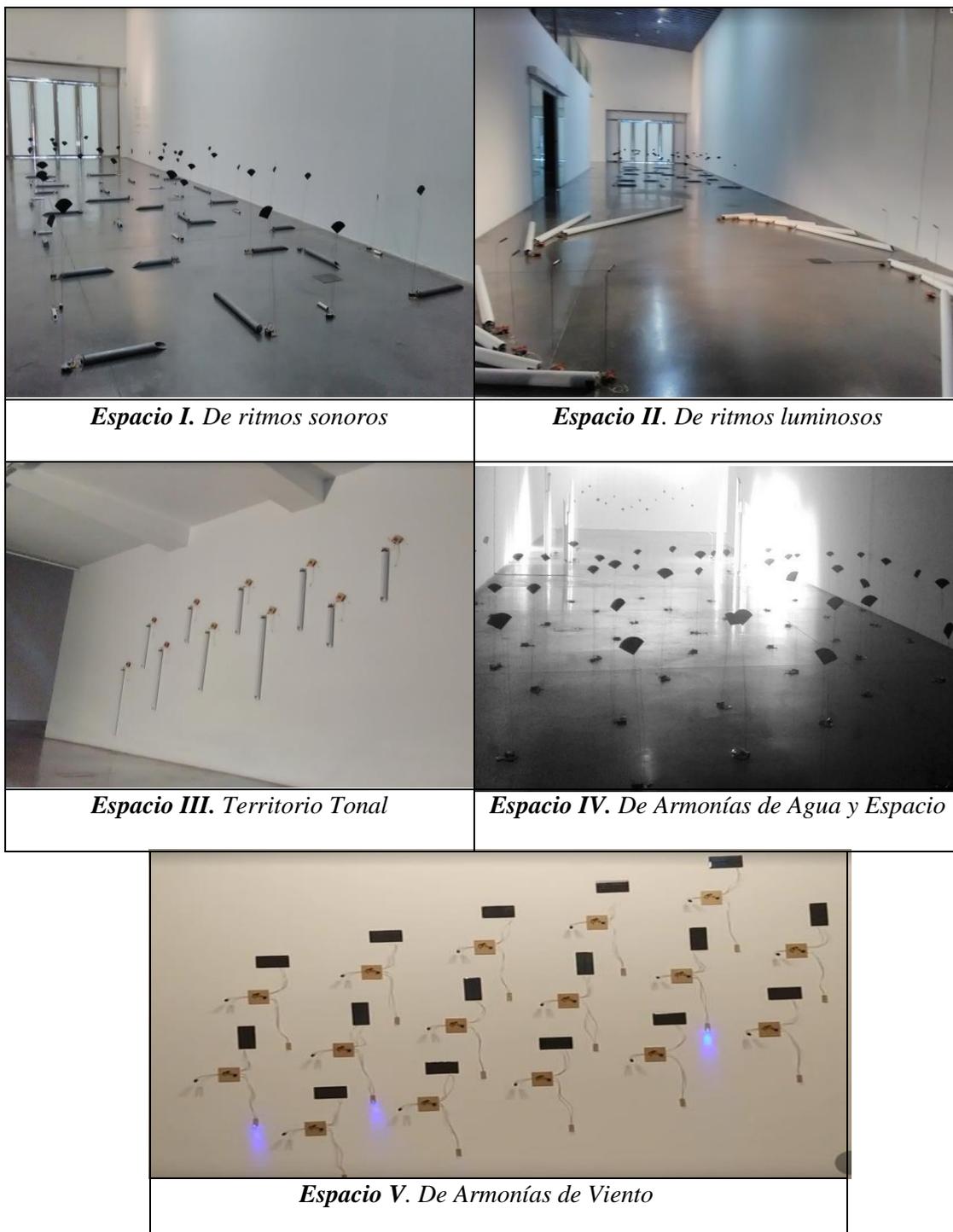
Il·lustració 55. Cartel de la exposició "Nou atlas il·lustrat"

Esta muestra estaba formada por seis espacios expositivos: el vestíbulo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Jaume I, la Biblioteca de la UJI, el Ágora universitaria, el Museo de Bellas Artes de Castellón, el Menador Espai Cultural y, por último, el Espacio de Arte Contemporáneo de Castellón (EACC). Mediante los diálogos de estos seis espacios se extendía la exposición, que tenía como objetivo abordar el uso de la cartografía desde un punto de vista educativo, performativo y geográfico. De esta manera, se propuso a los estudiantes de PCE II y GHC generar diferentes situaciones de aprendizaje a partir de la exposición. Yo también acudí y la experiencia vivida allí me sirvió para vincularla después con esta investigación. En concreto, ¿por qué uno de los espacios, el EACC, y la obra de Orts fueron importantes para mi estudio? ¿En qué medida esa experiencia supuso un *encounter* para mi investigación?



Il·lustració 56. Momentos durante la experiencia

José Antonio Orts expuso del 23 de febrero al 27 de mayo de 2018 en el EACC un conjunto de instalaciones basadas en la relación entre el espectador y la obra, es decir, entre el cuerpo y el espacio mediante los sentidos. Había cinco espacios¹⁹: *Espacio I. De ritmos sonoros*; *Espacio II. De ritmos luminosos*; *Espacio III. Territorio Tonal*; *Espacio IV. De Armonías de Agua y Espacio*; y *Espacio V. De Armonías de Viento*.



Cuadro 13. Resumen de las obras que formaban parte de la exposición “Espais sensibles” (2018)

¹⁹ Para más información sobre la exposición: <http://www.eacc.es/es/espais-sensibles/>

Esos cinco espacios eran instalaciones visuales y sonoras realizadas con diferentes objetos electrónicos, los cuales se activaban por la interacción con el espectador. Así pues, el conjunto de piezas de la exposición era sensible a la presencia del público, estas se ponían en marcha capturando su movimiento. Orts busca mostrar en sus espacios que las percepciones del espectador no son más que reflejos de uno mismo, de su fisicidad, de su espiritualidad, de su propio ritmo, de su propio cuerpo, de su pulso vital, del diálogo sensorial entre el cuerpo y el objeto. Las sensibilidades de sus obras y la interacción que generan entre ellas y el espectador hace que la respuesta sea única e irrepetible; como este proyecto, esta **historia** de ensamblajes en movimiento. De acuerdo con Lefebvre (2013):

“Cada cuerpo vivo es un espacio y tiene su espacio: se produce en el espacio y al mismo tiempo produce ese espacio. Es una relación notable: el cuerpo, con sus energías disponibles, el cuerpo vivo crea o produce su propio espacio” (p. 218).

Para vivir esa experiencia desde otra perspectiva, no fue una visita habitual: al entrar en el espacio museístico se nos pidió que nos tapáramos los ojos para agudizar los otros sentidos



Ilustración 57. Momentos previos para entrar a la exposición *Espais sensibles*

A medida que los visitantes entrábamos, nuestros sentidos y el espacio museístico dialogaban mientras las diferentes instalaciones electrónicas del *Espacio I* se ponían en marcha. ¿Qué ocurrió cuando los estudiantes entramos allí con los ojos tapados? ¿Qué nuevos y diferentes significados estaban naciendo en ese momento? Orts pretendía que el visitante percibiera sus instalaciones desde una perspectiva diferente a lo acostumbrado. Por ese motivo, íbamos caminando con los ojos tapados por la instalación, mientras que esta generaba sonidos de mayor o menor intensidad. Todos fuimos interactuando con la

obra a medida que descubríamos que nuestros propios cuerpos eran los responsables de aquellos sonidos. La instalación incluía sensores que, dependiendo de la fuerza del movimiento, producían sonidos más o menos agudos.

A continuación, nos situamos en el *Espacio II. De ritmos luminosos*, donde nuestros cuerpos eran los protagonistas, ya que los movimientos efímeros de cada persona del grupo creaban fragmentos sonoros que se comunicaban los unos con los otros de forma fugaz. Esa instalación nos quería mostrar que nuestros cuerpos y, por lo tanto, nosotros mismos, crean/creamos el espacio, ya que éramos libres de inventar, apropiarnos de él y jugar en él.

Esa segunda instalación también nos condujo a reflexionar sobre **los rastros que nuestras acciones dejan en el espacio y a entender que aquellos siempre interactúan con el entorno**. Otro ejemplo de ello es la obra de Gabriel Orozco *Piedra que cede* (1992), en la que una gran bola de plastilina va recorriendo las calles mientras se transforma y adquiere la apariencia de aquello que va encontrando por el camino. Así, tanto la instalación de Orts como la obra de Orozco nos hacen pensar en la importancia de los rastros y en cómo estos, a su vez, se relacionan con otros rastros y espacios.



Ilustración 58. Obra "Piedra que cede" (1992) de Gabriel Orozco. Extraída de:
<https://i.pinimg.com/originals/7b/ba/9e/7bba9e37b18c3eece26cb23266387d74.jpg>

La visita continuó en el *Espacio III. Territorio Tonal*, donde el cuerpo volvía a ser protagonista. Tal como se recoge en la meseta **La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria**, el "giro sensorial" (1980) surgió de la concepción del cuerpo como un organismo que es cambiante, fluido y dinámico (Shilling, 1993; Taylor, 2013). Este concepto se nutrió de contribuciones de diferentes disciplinas como la antropología,

la sociología o la geografía, y asume que la corporalidad es una experiencia sensible que ocurre en el espacio social. Según Lefebvre (/2013), el cuerpo humano es la clave para el espacio; sin él no habría espacio o, en otras palabras, no podríamos experimentarlo.

En este caso, la instalación *Espacio III. Territorio Tonal* mostraba cómo la interacción cuerpo-espacio crea un diálogo, un discurso basado en nuestros pensamientos, ideas y reflexiones. **El cuerpo es protagonista del espacio social, que con su carácter divergente, nómada y flexible interacciona con otros cuerpos y otros espacios.** Lo que escuchas, lo que lees, lo que tocas, la sensación de frío o de estar cansado son reacciones de nuestros cuerpos a nuestro entorno y nos convierten en lo que somos. Así pues, lo corporal no es nunca natural, sino que siempre es construido social y políticamente.

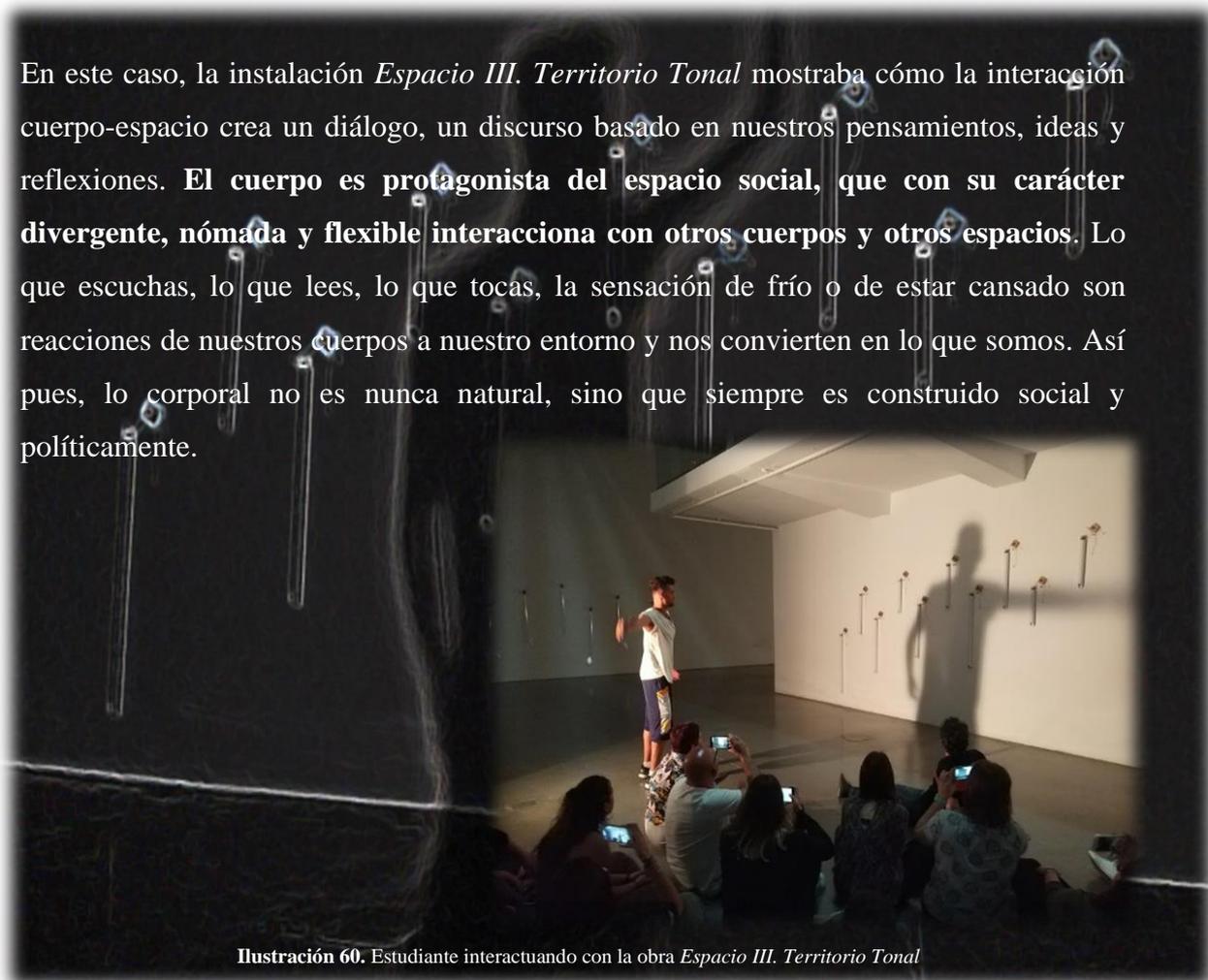


Ilustración 60. Estudiante interactuando con la obra *Espacio III. Territorio Tonal*

Como se puede apreciar en la imagen previa, el estudiante que está interactuando con la instalación activa los sensores de luz mediante los movimientos de su cuerpo; aquellos transforman estos en sonidos tonales, lo que supone la transformación de un discurso “en lenguaje corporal” en otro “en lenguaje auditivo”. Al mismo tiempo, los sonidos tonales generaban una experiencia sensorial para todos los visitantes allí presentes. Según Heywood & Howes (2017):

“Music is sound, clearly, but when listeners report their experience of listening to music, they often recount sensations of light, space and movement. Hearing music is not just a sonic experience, but also one which recruits senses other than hearing to create experiences which range from the mundane to the sublime” (p. 157).

Así pues, nuestro cuerpo no solo identifica sonidos, sino que estos crean experiencias que configuran nuestras acciones y nuestra evolución. En este caso, a partir del movimiento del estudiante se comunica, se expresa y, por lo tanto, brota una narración corporal, sensorial y espacial que rebasa el campo de la psicología. En consecuencia:

“Those sensations which are reported not as the context of listening but as *part of the experience of the music* , for example, a listener sensing dark not because the places of listening is dark but because the music is sensed *as dark*” (p. 157).

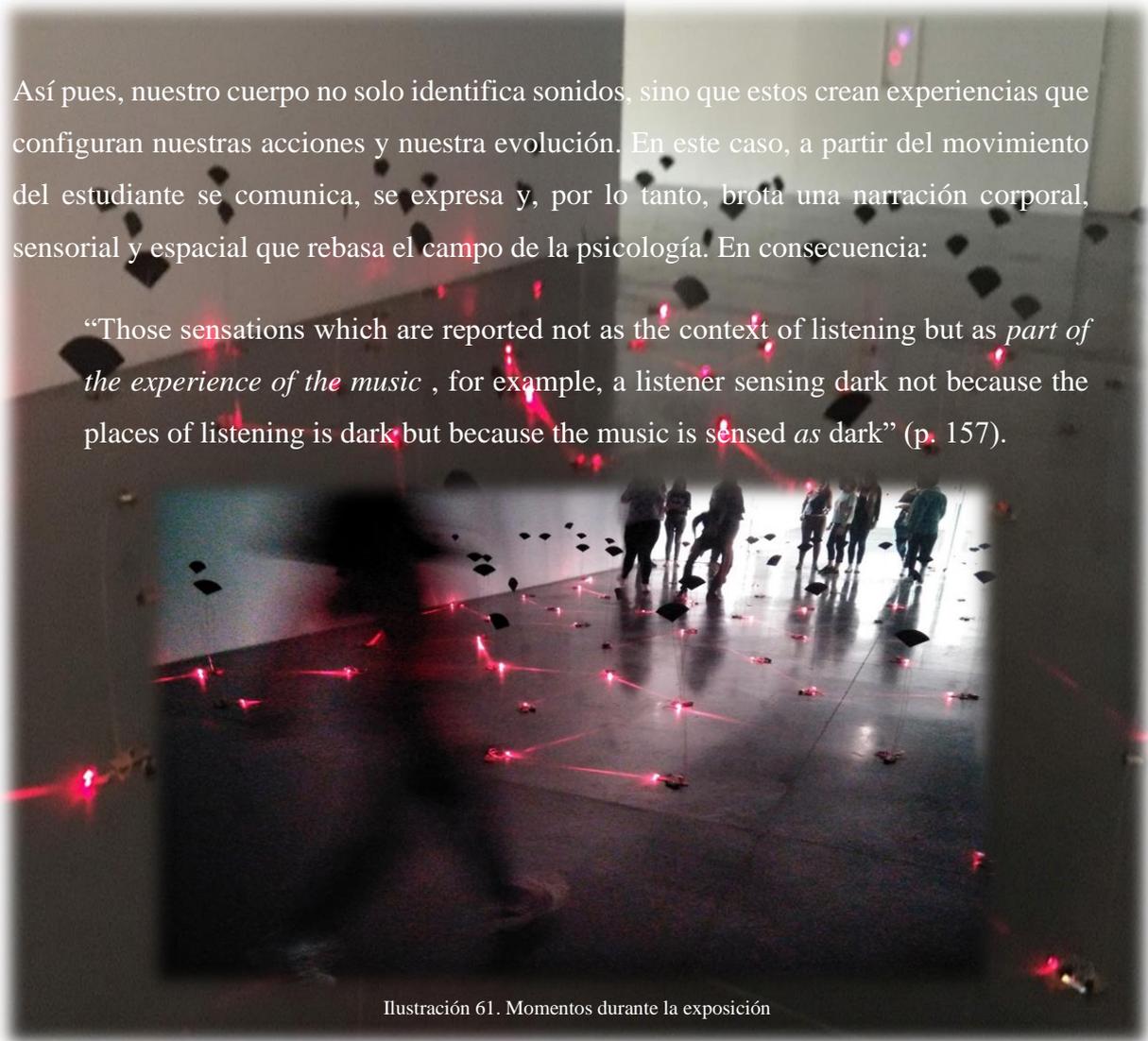


Ilustración 61. Momentos durante la exposición

La experiencia sensorial nos llevó hacia el *Espacio VI. De Armonías de Agua y Espacio* y al *Espacio V. De Armonías de Viento*. En ambos, **los diálogos entre el cuerpo, los sensores y nuestros movimientos nos hicieron vivir sensaciones únicas**. Esos movimientos únicos e irrepetibles de los participantes demostraron que la construcción del espacio no se hace simplemente a partir de aspectos psicológicos, sino también corporales, y que, en consecuencia, mente y cuerpo no pueden separarse.

Así pues, los cinco espacios de la instalación de Orts hicieron que **estudiantes y docentes entrásemos en un diálogo continuado entre el cuerpo, el espacio y los sentidos**; era la propia obra de arte la que producía ese discurso. En este sentido, como afirma Loponte (2013), el arte fue:



“Como desestabilizadoras das noções mais comuns em torno das produções artísticas e suas implicações para a formação em qualquer área da docência. [...] deconstruindo clichés e fornecendo subsídios e ferramentas para pensar a arte e sua relação com a vida cotidiana e nossas próprias possibilidades de criação” (p. 12).

En concreto, un elemento desestabilizador hacia nuevas relaciones espaciales, sensoriales y corporales. A su vez, estas entraron en relación con mi proceso de investigación y con las diferentes experiencias vividas. Así pues, el conjunto de espacios que formaron parte de la exposición *Nou Atlas Il·lustrat* fueron desestabilizadores de nuevas relaciones dentro de un proceso de desterritorialización que me sirvió para incorporar nuevas reflexiones, puntos de vista y prácticas a la docencia del curso 2018-2019. Dicho esto, ¿de qué manera relacioné esa experiencia artística con lo que se había generado el curso anterior a partir del trabajo de educadores sociales e ingenieros? **¿En qué medida el arte me permitió releer y repensar el espacio, el contexto, e implementarlo en mi práctica docente? ¿Hasta qué punto la experiencia vivida con el arte contemporáneo me produjo desterritorialización mental?** Y, finalmente, ¿qué otros procesos viví a lo largo de ese *in-between* de cursos?



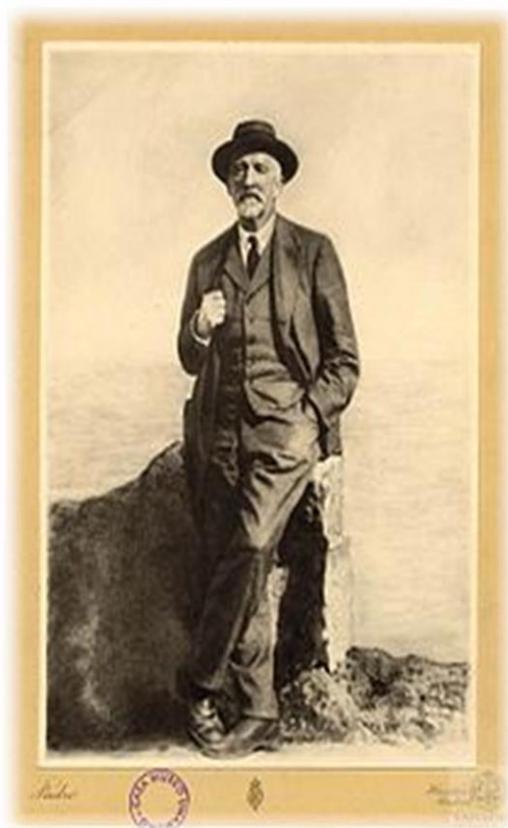


Ilustración 63. Manuel Bartolomé Cossío

Me gustaría empezar este apartado con una fotografía, la de Manuel Bartolomé Cossío, uno de los personajes que contribuyó a la mejora educativa de este país. El motivo que me lleva a mencionarlo es que Cossío fue el impulsor de la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), que a principios del siglo XX fue el organismo que promovió el desarrollo científico español. En concreto, creó centros de investigación y un programa de ayudas para estudiar en el extranjero; en total, unos 2000 pensionados fueron becados con el compromiso de, una vez terminada su estancia fuera, volver para emplear sus conocimientos en la mejora de las condiciones del país, así como para poner en marcha las innovaciones oportunas. Según afirman Aubert, Álvarez, Girbés-Peco & Molina (2018):

“The JAE prioritized two strategic lines: firstly, it funded more than 2000 stays abroad for Spanish professors and early career researchers, which allowed a contact with the leading international research lines. Also, it created scientific institutions to give continuity to the training acquired abroad, enabling the development of a solid national scientific system” (p. 452).

110 años más tarde de aquellas primeras becas concedidas por la JAE, mi proceso como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente me llevó a estar becado por ERASMUS + Trainnership. En esta parte de la meseta voy a explorar cómo una experiencia de este tipo ha condicionado mi evolución como docente; qué rastros dejó en mi formación esa desterritorialización; qué decisiones curriculares fui capaz de tomar al reterritorializar en mí la docencia en el curso 2018-2019; así como qué procesos de cambio y transformación he sido capaz de transferir a mi práctica profesional.

En mi proceso de construcción del marco teórico de esta investigación, busqué referentes actuales que trataran los focos de mi trabajo: arte contemporáneo, espacialidad, sensorialidad y corporalidad. **¿Cómo son utilizados estos cuatro ejes en la docencia universitaria? ¿Qué prácticas docentes relacionadas con ellos se llevan a cabo? ¿Qué resultados producen?** En la búsqueda, leí diferentes artículos de la Dra. Monica Montserrat Degen (Degen, 2008; Degen, Lewis, Swenson, & Ward, 2017), socióloga y profesora de Sociología de la Brunel University London²⁰. Degen es experta en el estudio de los discursos sociales de enfoque espacial, sensorial y corporal. Su trabajo era muy coherente con la investigación que yo mismo quería desarrollar, lo cual me animó a ponerme en contacto con ella para saber más sobre sus investigaciones y proponerle hacer una estancia de investigación en su universidad. Así pues, el 11 de setiembre de 2018 empezó mi territorialización en Brunel University London. ¿Cómo se desarrolló? ¿Qué relaciones me hizo establecer con la docencia vivida en el curso anterior?



Ilustración 64. Edificio del campus.

“Empieza mi territorialización en Brunel University, en la que busco extender, transformar y repensar la docencia del curso anterior. Quiero explorar otros espacios, otros encounters en la docencia universitaria. Por ello, hoy he empezado los tres módulos en los que voy a participar. Estos tienen la finalidad de vivir experiencias que me hagan plantear otras situaciones dentro de mi docencia. ¿Qué generarán en mi práctica docente? ¿Qué rastros de mi formación y mi experiencia se conectarán con estos módulos?”

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

¿Cuáles eran esos tres módulos? Y ¿de qué modo me ayudaron a repensar mi práctica docente? Los describo a continuación.

²⁰ Para más información sobre Brunel University London: www.brunel.ac.uk

CO2603 The Creative Industries, Fashion and Culture tiene como fin que los estudiantes conozcan las industrias creativas y cómo estas operan en diversas esferas de la sociedad contemporánea y dan forma a la vida social. El módulo se centra en las nociones de moda y cultura, así como en su relevancia en las sociedades globales contemporáneas. En las sesiones se abordaban conceptos como la industria de la moda, la moda y la identidad, la vida urbana y la cultura o la arquitectura y el diseño. Algunas de las preguntas de investigación que se formularon en el módulo fueron: ¿cómo ha cambiado el ámbito de la producción cultural en la sociedad del último siglo? ¿De qué modo se entremezcla la cultura popular en formas complejas de vida de las personas? ¿Cómo se hacen populares las tendencias o modas particulares? ¿Qué nos dice la forma de comprar sobre cómo es la vida cotidiana contemporánea? ¿Qué importancia tiene todo esto para la comprensión de la cultura contemporánea?

Con todas ellas recordaba mi experiencia en el espacio urbano y, por lo tanto, en la producción de ese espacio. Reflexioné acerca de cómo la docencia universitaria dialoga con la cultura contemporánea; si la visibiliza o la invisibiliza; cómo aprende el docente a través de la cultura; o en qué medida la producción cultural puede ser generadora de contextos de aprendizaje reflexivos, críticos, creativos e inclusivos. La meseta **El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación universitaria** resonaba y resuena con fuerza en estas preguntas.

SO3610 Racism, Identity & Difference explora los significados y las prácticas del racismo. En él se abordan temas como la identidad, la pertenencia nacional, las representaciones étnicas y racializadas, el antirracismo, la diversidad y la diferencia. A partir de tales temas, el módulo examina cuestiones como la nación, la etnia o la pertenencia, así como la migración en relación con las formas contemporáneas de racismo y exclusión. También analiza el modo en que las prácticas de representación etnoracial (medios de comunicación, internet) están afectando a los discursos racistas (Sharma, 2006) y cómo aquellas son experimentadas en la vida cotidiana. Algunos ejemplos de preguntas que surgieron durante el módulo son: ¿qué es el racismo? ¿En qué medida la raza es una categoría discursiva y no biológica? ¿Hasta qué punto el racismo es una relación social anclada en estructuras materiales e incrustada en configuraciones históricas de poder? ¿De qué manera las operaciones de poder en situaciones cotidianas hacen

invisibles los discursos sociales? ¿Cómo puede llegar a ser la cultura popular un espacio de lucha contra las diferentes formas de racismo?

Este módulo me facilitó profundizar en los discursos de exclusión social que se daban en mi propio contexto. Así, ¿qué rastros de racismo eran evidentes en el entorno de la plaza? ¿De qué manera la deriva sensorial o la cartografía sensorial podrían ser espacios de lucha contra el racismo visibilizando los “otros discursos”? ¿En qué grado la docencia universitaria posee estructuras de racismo y exclusión social invisibles? ¿Puedo eliminar de mi práctica docente las operaciones de poder?

SO3604 Global Cities: Spaces and Cultures tiene el objetivo de examinar la relación entre el espacio, la cultura, la vida social y la creación de lugares y ciudades globales contemporáneas. Durante el curso se abordan elementos teóricos y aplicaciones prácticas para comprender las dimensiones espaciales y culturales de la sociedad. El foco de análisis es la ciudad; se exploran las características materiales, simbólicas y sociales que se unen en la producción de las culturas urbanas globales. Las principales preguntas que pretende responder este módulo son: ¿qué significa comprender las ciudades y los espacios urbanos en un contexto global? ¿De qué manera la relación entre cambios sociales, culturales y espaciales condiciona nuestra producción del espacio? ¿Cómo afecta la urbanización a las formas humanas de la sociedad y la cultura? ¿De qué modo las estructuras de diversidad social y desigualdad son invisibilizadas en las ciudades por las relaciones de poder?

Dichas preguntas me llevaron, a mi vez, a reflexionar sobre otras cuestiones: ¿de qué manera comprender el significado de las ciudades permite generar otros contextos de aprendizaje? ¿Cómo condicionan mi práctica docente las relaciones sociales, culturales y espaciales? ¿Qué papel juegan las estructuras de poder y desigualdad social en mi docencia? Estas preguntas me condujeron a conectar con mi *becoming*, así como a empezar a reconsiderar el proceso docente que había desarrollado en el curso anterior. Pero ¿cuál fue mi participación en este módulo?

“Después de conocer el funcionamiento de este módulo me doy cuenta de que conecta mucho con la práctica que he llevado a cabo otros años y, por lo tanto, me planteo cómo las experiencias vividas en mí

formación pueden transformar la docencia de este módulo. Este parte del espacio urbano y, por ello, me vienen a la cabeza las diferentes experiencias que he vivido en él. ¿Qué transferencia puedo hacer?”.

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

Mediante esta parte de mi relato muestro de qué manera ese último módulo conectaba con las experiencias vividas a lo largo de mi formación. A causa de ello, decidí proponer a la Dra. Degen participar en ese módulo para hacer una transferencia a partir de mi experiencia y, al mismo tiempo, obtener ayuda para mi práctica docente del curso siguiente. Nunca había cursado un módulo así, ni tampoco tenía experiencias de aprendizaje en el ámbito de la sociología, pero veía muchos puntos en común con mi formación. El módulo consistía en lo siguiente:

Lecture	2 horas de clases teóricas consistentes en examinar el papel de la globalización en el desarrollo de las ciudades y la vinculación de las experiencias sensoriales y corporales en la vida y las identidades urbanas, así como comprender los desarrollos teóricos clásicos y contemporáneos en el campo de la sociología urbana y la geografía cultural.
Seminar	Debates sobre las temáticas abordadas en la parte teórica.

A partir de esta estructura, propuse a la Dra. Degen llevar a cabo prácticas más vivenciales, basadas en salir del aula y generar otros discursos de aprendizaje en el espacio urbano. El motivo de mi propuesta venía de mis años de formación, durante los cuales esa metodología me hizo ver que formarse a través de los recursos patrimoniales y territoriales facilita aprendizajes más coherentes con las formas de vida de los estudiantes. Como afirman Bonastra & Jove (2017): “Nuestra apuesta es crear condiciones, situaciones para que todos podamos aprender de forma distinta y vivir la heterogeneidad y la incertidumbre de forma placentera y posibilitadora” (p. 17). A continuación, describiré los seminarios en los que tomé parte, qué ocurrió en ellos, qué promovieron en la docencia y qué rastros de mi formación me ayudaron a concretarlos.

Seminario 1: Sensory Spatial Analysis I

¿El campus universitario funciona como un microcosmos de la ciudad? ¿Hasta qué punto usar el material establecido en el campus puede evocar relaciones espaciales? ¿De qué modo la docencia es capaz de visibilizar estas relaciones y hacer hincapié en los microrrelatos (Lyotard, 1987)? De igual modo que en el primer día de docencia del curso anterior en la Universidad de Lleida, los estudiantes de este módulo recibieron un correo informándoles de que el primer encuentro docente tendría lugar en la parte central del campus, en las coordenadas indicadas.



Ilustración 65. Edificio central del campus.

Una vez reunidos los estudiantes en el punto de encuentro, y sin más explicación, se les dieron las siguientes consignas.

- “Explore the campus and register what you perceive around you: explore with ALL your senses note anything you see, smell, hear, touch, etc.”
- “You can take photographs and register them on Instagram #sensinglobalcities”
- “We will then meet at 3:30 back in the Quad to go into the classroom LECT115 where will discuss and brainstorm your impression on the board. This might include feelings, theoretical concepts, descriptions – which we will map.”
- “You will then be asked to write one paragraph about your experience in class. Describe what you sensed, anything that surprised you or any social/spatial patterns you observed.”

El objetivo de esa experiencia era analizar el entorno y entender la producción del espacio, y cómo este condicionaba sus formas de pensarlo. ¿Qué sucedió? ¿Qué relaciones establecieron los estudiantes? Estas, como todos los fragmentos que reproducen la voz de los estudiantes, fueron registradas mediante el relato autobiográfico, ya que las iba añadiendo a mi relato para reflexionar sobre ellas.

“It's the first time we started a course on the campus of the university. It has been an experience that has made me observe the campus in a different way” (V.1).

“I think I've never thought so much about the campus. Now I see it differently” (V.2).

“At first, I did not understand why we were meeting in that space, but little by little I realized how important it was to look at the campus with different eyes” (V.3).

“I think that this experience was useful, I think it's useful as long as they're done properly, I feel like it's a good thing to get out of the classroom. I think more modules should do it” (V.4).

Las ideas expresadas por aquellos estudiantes me eran muy familiares: se trataba de las mismas que habían surgido el primer día de clase en el depósito de agua. **Esto me hizo reflexionar acerca del modo en que el primer día de docencia es clave para llevar a cabo otras prácticas formativas.** La sorpresa y la motivación de los estudiantes en relación con este tipo de actividades me confirmó que, en muchos casos, seguimos sumergidos en un sistema educativo “industrializado”, basado en la memorización y estandarización de los contenidos curriculares.

Tras la experiencia individual, nos encontramos en el aula para poner en común los conceptos que habían surgido y generar un *brainstorming*. ¿Por qué propuse usar esta técnica? Una vez más, los motivos nacían de mi experiencia formativa: esta me había dejado claro que el *brainstorming* es una herramienta de metaconsciencia que permite conceptualizar la experiencia a partir de las voces de los estudiantes. De ese modo cartografiamos la vivencia de cada cual en el campus con el fin de explorar y analizar las diferentes situaciones cotidianas, las interacciones en el espacio y los rastros sensoriales;

todo ello les serviría para empezar a entender cómo los sentidos facilitan el análisis del espacio y del propio discurso (Howes, 2009).



Ilustración 66. Elaboración del mapa conceptual a partir del primer seminario

Como conclusión a esta actividad, me pregunté si la práctica habría ayudado a los estudiantes a entender su espacio y su entorno de forma distinta; también en qué medida el formato docente del módulo se había transformado con las aportaciones de mi experiencia docente.

Seminario 2: Sensory Spatial Analysis II

¿En qué medida los cuerpos, las cosas y los espacios se relacionan para producir un sentimiento de pertinencia y evocar emociones y experiencias? Con esta pregunta se abordó el segundo seminario del módulo; su finalidad era que los estudiantes conectaran con lo local y, gracias a ello, enfatizaran la identidad terrenal surgida de nuestras prácticas corporales, sensoriales y espaciales en el campus. En concreto, se apostó por el “*sense of place*” (Tuan, 1977) en Brunel University London. Como afirma Morin (1999), estamos

en un mundo cada vez más globalizado, en el que nuestro día a día está enfocado hacia aspectos globales y deja de lado lo local.

“Conducting the exploration of the sense of place I realize that my gaze is conditioned by my identity and my thoughts. Therefore, the interpretation of the space that surrounds me is subjective by myself” (V.5).

“Connecting with the campus and my identity makes me reflect on how the university for me is a space of passage. I do not think I have a link with her, I'm just going to study. Why is this module the first one that makes me feel part of the university?” (V.6).

Estos discursos me hicieron reflexionar sobre cómo muchas veces la docencia universitaria no crea este *sense of place*, no genera las situaciones adecuadas para conectar el territorio, el espacio, con los contenidos curriculares. ¿Por qué? ¿Qué ocurre cuando el espacio urbano se conecta con los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cambia el aprendizaje? ¿Se abren nuevas oportunidades? La experiencia del curso anterior y de esos seminarios me reveló que vincular el espacio urbano a la formación transforma los contenidos curriculares en contenidos personales, directamente conectados a las formas de pensar y vivir el espacio de los estudiantes.

Además, con la intención de compartir los diferentes espacios del campus, sus *senses of place*, decidimos organizar un espacio de fotografías donde se pudieran analizar las de todos y así ampliar los aprendizajes. Cada estudiante fue colgando en Instagram las imágenes de sus espacios y sus reflexiones al respecto.



Centrándonos en el uso de Instagram: ¿qué supuso para el módulo? ¿Qué nuevas prácticas docentes potenció esta herramienta? ¿Qué discursos novedosos se visibilizaron?

“It's definitely a good tool I'd say for the module, like I do like how it's actually incorporating more modern ways of reaching kids. Cos you know a lot of kids in our, well I should say more or less young adults, in our class use Instagram, so it allows them to be a lot more interactive with the module” (V.7).

“I think it did help me in the way that uh... I think they helped me because I used to, I mean I used to go outside on the street before the module, I used to go outside on the street and look at people and what they do, their activities, look at the buildings, but I wouldn't really realise what I was doing. When going outside with an actual task from Monica, look at the buildings, smell the air or something like that, it actually makes me much more aware of what's happening around me” (V.8).

Estos fragmentos prueban que fue una herramienta muy positiva para su formación. Davies, Lorne, & Sealey-Huggins (2019) señalan: “Instagram enhance student-learning, participation and engagement by adopting an approach that encouraged iterative reflexive dialogue” (p. 3). Por lo tanto, la utilización de esta herramienta visual contribuyó a potenciar la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, como afirma Rose (2016): “Geographers must invent some new methods that can address the distinctive qualities of digital cultural production” (p. 32). Así pues, concluimos que Instagram era una herramienta muy accesible, dinámica, visual y creativa para conectar con la experiencia vivida en los seminarios.

Seminario 3: Sensory Spatial Analysis III

Las preguntas de partida en este caso fueron: **¿de qué modo la producción social y espacial del campus de Brunel University London condiciona la práctica docente?** ¿En qué medida los estudiantes se ven condicionados por los diferentes espacios y las interacciones con el entorno? Un campus es una composición de personas que comen, duermen, viajan, utilizan recursos naturales y afectan profundamente el medio ambiente que habitan. En este seminario pretendíamos que los participantes centraran sus experiencias en el modo en que tal ensamblaje condiciona las formas de pensar y actuar

de los estudiantes de Brunel. Para ello, cada grupo tenía que analizar si el mapa “oficial” de Brunel reflejaba la realidad o si existían diferentes apropiaciones del espacio que afectaban la forma en que se imagina y ocupa la universidad. Según Pickles (2003):

“The map is a conjured objects that creates categories, boundaries, and territories: the spaces of temperature, biota, populations, regions, spaces and objects attain the reality that is particular to them through the combined and multiplied acts of mapping, delimiting, bounding, categorizing... Maps create objects whose existence is mythic, at least to the extent that these identities are highly formalized abstractions whose effects (once represented as a real object) become very real” (p. 94).



Ilustración 68. Momento vivido explorando las cartografías

What actors, resources, or social relations enables a particular map to be produced?

What are the diverse power implications and effects of mappings?

What relations does a particular map enable the reader to see?

What relations of power and partiality does the map it produce?

How geometry power is represented at Brunel?

A partir de estas preguntas, cada grupo de estudiantes elaboró un mapa en el que marcaban qué implicaciones de poder existían en el mapa oficial y cuáles eran las prácticas reales en esos espacios. Además, reflexionaron sobre el modo en que era presentada la geometría del poder (Massey, 2005) en Brunel o qué relaciones de poder componían el mapa del campus de Brunel.

“The mapping of our campus from the power relations was very interesting since power discourses were revealed that at first sight do not realize. Now I am more aware of how Brunel, after all, is a company within a neoliberal society” (V.9).

“Mapping the discourses of power leads us to the conclusion that all power is relational and, therefore, it is through the interaction between two people or between the space that power emerges. This experience helped us to be more aware of it” (V.10).

Esta experiencia en el campus puso sobre la mesa cómo el sistema universitario forma parte de uno neoliberal basado en la privatización de la educación y otros aspectos. Ser críticos con ello sirvió a los estudiantes para reflexionar sobre el modo en que el poder —en este caso el sistema neoliberal— está siempre actuando sobre nuestras formas de vida. Según Harley (1989):

“Gran parte del poder del mapa, como una representación de la geografía social, es que trabaja detrás de una máscara de ciencia aparentemente neutral. Esconde y niega sus dimensiones sociales al tiempo que las legitima” (p. 195).

Las concepciones de Brian Harley nos acercan al mapa como un conocimiento-poder, utilizando las conceptualizaciones basadas en Foucault y Derrida. Sin embargo, estas son aproximaciones totalmente representacionales, ya que intentan buscar una verdad oculta; hecho que choca con los posicionamientos de Deleuze y Guattari, según los cuales los conceptos siempre están en movimiento. Así pues, aunque esta investigación se mueva en líneas más posrepresentacionales (Rossetto, 2015) —en las que los mapas son tratados como entidades ontogenéticas, es decir, creadores de realidad— también aprovecho las bondades, sobretodo en su vertiente más crítica, del pasado representacional, de la cartografía crítica. Como afirma Kitchin & Dodge (2007) “Maps are of-the-moment, brought into being through practices (embodied, social and technical), always re-made every time they are engaged with [...] maps are transitory and fleeting being contingent, relational and context-dependent. Maps are practices.” (p.9). Llegados a este punto, ¿qué otro elemento forma parte de nuestras formas de vida y condiciona la manera en que interaccionamos con el entorno? Los sentidos.

Seminario 4: Sensory Spatial Analysis IV

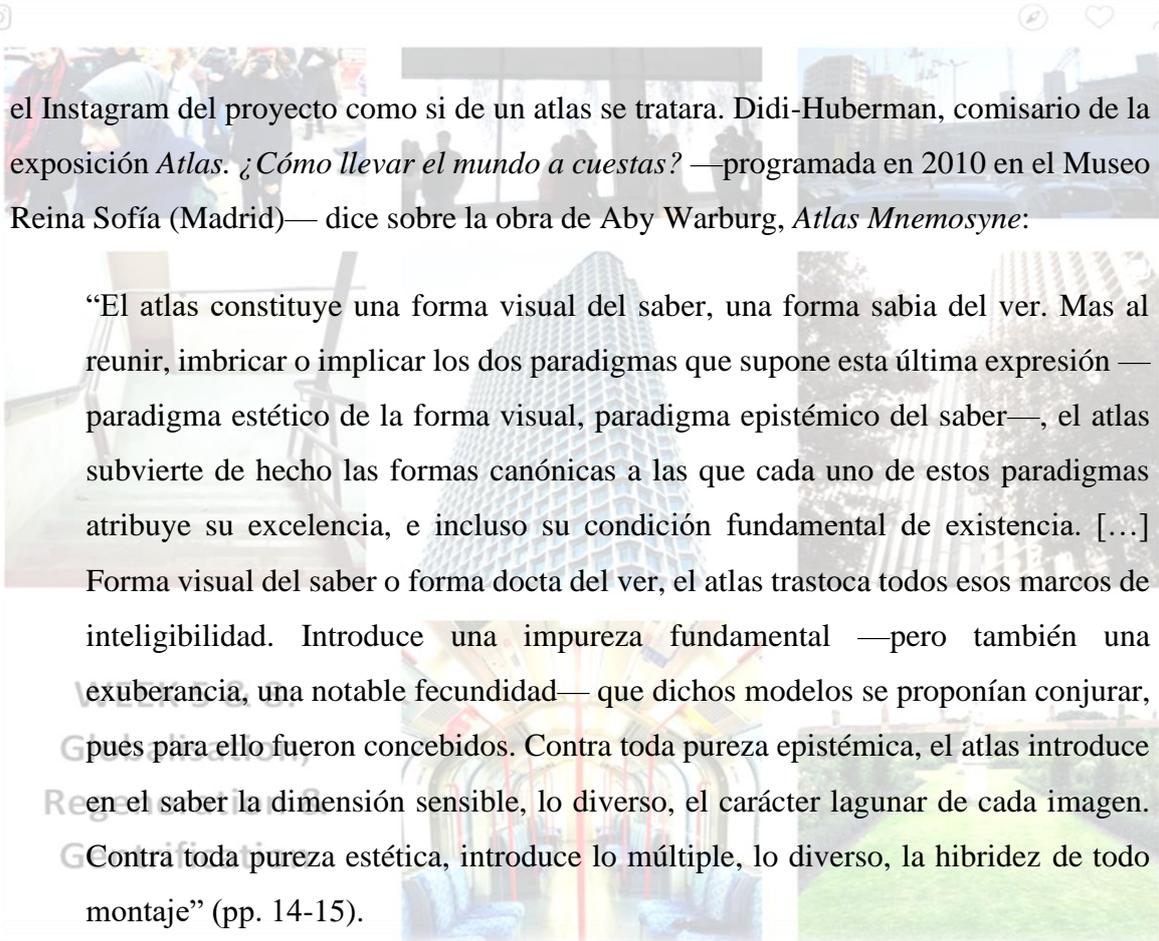
¿De qué manera se establecen los significados en el espacio a través de una serie de encuentros encarnados y relaciones sensoriales? ¿En qué medida la sensorialidad y la corporalidad permiten explorar el espacio urbano e identificar cómo se usan los sentidos en dicho espacio? Para responder estas preguntas se llevó a cabo el cuarto seminario del módulo. Como se puede observar en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**, este contexto también había sido generado con los estudiantes de Educación Social durante el curso 2017-2018 para explorar con más detalle la experiencia en la plaza del Dipòsit. Para ello, estos estudiantes analizaron el espacio urbano a partir de la dialéctica espacial de Henri Lefebvre, basada en las prácticas espaciales, las representaciones del espacio y el espacio de representación. En mi experiencia, el análisis permitió profundizar en las relaciones sensoriales y corporales en el espacio urbano. Así que la reproduje en el módulo. ¿A qué dio lugar?

“Carrying out the analysis of space made us emphasize everything that happens in the city in a profound way. How is it possible that until now I would not have noticed?” (V.11).

“Exploring the space from the sensory and the corporal helped me in my way of interacting in the public space. Now I understand how society is still submerged in a control system” (V.12).

“I think that exploring space from the senses helps me in my way of thinking and seeing things. Now I see different things in the urban space” (V.13).

Estos fragmentos del discurso de los estudiantes, recogidos en mi relato autobiográfico, revelan cómo llevar a cabo esta práctica sensorial les ayudó a repensar el modo en que la ciudad actúa como agente activo en sus vidas cotidianas. Los participantes exploraron hechos como que las tiendas y grandes superficies comerciales utilizan los aromas para aumentar el consumo, que el urbanismo condiciona la producción del espacio o que la globalización y el neoliberalismo están presentes en las formas de consumo de las personas. Al mismo tiempo, exploraron temas como la regeneración urbana (Sevilla, Castrillo, Matesanz & Sánchez, 2014) y su impacto no hacia un urbanismo social, sino hacia ideales capitalistas y neoliberales. Todas estas aproximaciones fueron recogidas en



el Instagram del proyecto como si de un atlas se tratara. Didi-Huberman, comisario de la exposición *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* —programada en 2010 en el Museo Reina Sofía (Madrid)— dice sobre la obra de Aby Warburg, *Atlas Mnemosyne*:

“El atlas constituye una forma visual del saber, una forma sabia del ver. Mas al reunir, imbricar o implicar los dos paradigmas que supone esta última expresión —paradigma estético de la forma visual, paradigma epistémico del saber—, el atlas subvierte de hecho las formas canónicas a las que cada uno de estos paradigmas atribuye su excelencia, e incluso su condición fundamental de existencia. [...] Forma visual del saber o forma docta del ver, el atlas trastoca todos esos marcos de inteligibilidad. Introduce una impureza fundamental —pero también una exuberancia, una notable fecundidad— que dichos modelos se proponían conjurar, pues para ello fueron concebidos. Contra toda pureza epistémica, el atlas introduce en el saber la dimensión sensible, lo diverso, el carácter lagunar de cada imagen. Contra toda pureza estética, introduce lo múltiple, lo diverso, la hibridez de todo montaje” (pp. 14-15).

En este caso, Instagram se convirtió en un “atlas” como “forma sabia de ver” el mundo que nos rodea. Y todos los participantes en el módulo fuimos los creadores de ese atlas.

¿De qué modo esta experiencia sensorial en la docencia universitaria se centra en los sentidos y lo corporal, permitiendo profundizar en los discursos espaciales? Los sentidos son ingredientes centrales en la organización de la experiencia cotidiana. La interacción de diferentes percepciones sensoriales en los lugares **contribuye a nuestra orientación espacial, enmarcando la conciencia de las relaciones espaciales y facilitando la apreciación de las cualidades de los lugares particulares.** Es importante recordar que, como señala Gregory (1977):

“Perception is not determined simply by the stimulus patterns: rather it is a dynamic searching for the best interpretation of the available data... The senses do not give us a picture of the world directly: rather they provide evidence for checking hypotheses about what lies before us. Indeed, we may say that a perceived object is a hypothesis, suggested and tested by sensory data” (p. 11).

Así pues, ¿en qué medida estas **percepciones** configuraron nuevas perspectivas en mi docencia? Este aspecto queda recogido en mi relato autobiográfico como sigue:

“Vivir todas estas experiencias a lo largo de los tres meses en Brunel me ha llevado a profundizar en los discursos espaciales y sensoriales que la propia formación universitaria contiene. La docencia universitaria forma parte de nuestras maneras de vivir y, por ello, los discursos que emergen en la ciudad también lo hacen en la universidad, a pequeña escala. El hecho de transferir a este módulo algunas de las prácticas realizadas durante el curso 2017-2018 con educadores e ingenieros me ha permitido repensar la metodología utilizada y cómo el contexto, en este caso el espacio urbano, es muy importante para llevar a cabo prácticas reflexivas, críticas, creativas e inclusivas. ¿Por qué? Porque te lleva a nuevas opciones docentes, nuevos imaginarios y nuevas propuestas. De hecho, la experiencia con la que más claramente vi esta afirmación fue la etnografía sensorial”.

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

¿Qué sucedió en la etnografía sensorial? ¿En qué sentido fue importante esta práctica en mi toma de decisiones durante el curso 2018-2019? Hay que decir que, aparte de los seminarios del módulo *SO3404 Global Cities*, se llevó a cabo una etnografía sensorial para **explorar las habilidades etnográficas de los estudiantes del módulo y entender la producción social del espacio mediante los sentidos** en el barrio de Smithfield²¹.

Este barrio encuentra en el centro de la City de Londres. La City puede entenderse como un centro financiero global; el término se usa a menudo para referirse a las corporaciones financieras multinacionales que usan Londres como base, así como a los sistemas gubernamentales que facilitan las operaciones financieras allí. Se trata de una zona que se está reformando y, poco a poco, gentrificando. Por la noche se transforma en un área de calles concurridas para la compra y venta de carne fresca y el ocio nocturno: restaurantes especializados en carne, discotecas, etc. Son dos realidades vividas en un mismo espacio.

²¹ Ver información en www.smithfieldmarket.com

¿En qué consistió nuestra etnografía sensorial? Nos propusimos observar el barrio para analizar su modo de vida y, a la vez, poner el énfasis en los discursos corporales y sensoriales. Por ello, a lo largo de todo **el recorrido se fue construyendo un discurso en torno a cómo las relaciones sociales existentes en las calles condicionan el día a día de las personas.**

¿Qué nos reveló la etnografía? John Allen y Michael Pryke (1994) examinan la City de Londres como un espacio compuesto por una serie de elementos heterogéneos que coexisten y se disputan mutuamente; también es un conjunto de espacios físicos que se organizan de maneras particulares para permitir (y limitar) ciertas formas de interacción espacial. La ubicación en la zona de un gran número de instituciones financieras globales, la disposición de espacios de trabajo y entretenimiento en las proximidades, así como las conexiones entre la City y otros espacios en Londres (residenciales, de ocio, cívicos) conducen a Smithfield a generar unas prácticas urbanas y sociales singulares. En palabras de McFarlane (2011):

Urban assemblages are not simply a spatial category, output, or resultant formation, but **signify doing, performance and events**. There is no necessary spatial template for assemblage; the spatiality of assemblage is that of sociomaterial alignment, which brings into view a range of spatial forms, from those generated by historical processes of capital accumulation and social polarisation to random juxtapositions and disruptive events and predictable daily and nightly rhythms of activity, atmosphere, and sociability” (p. 655).

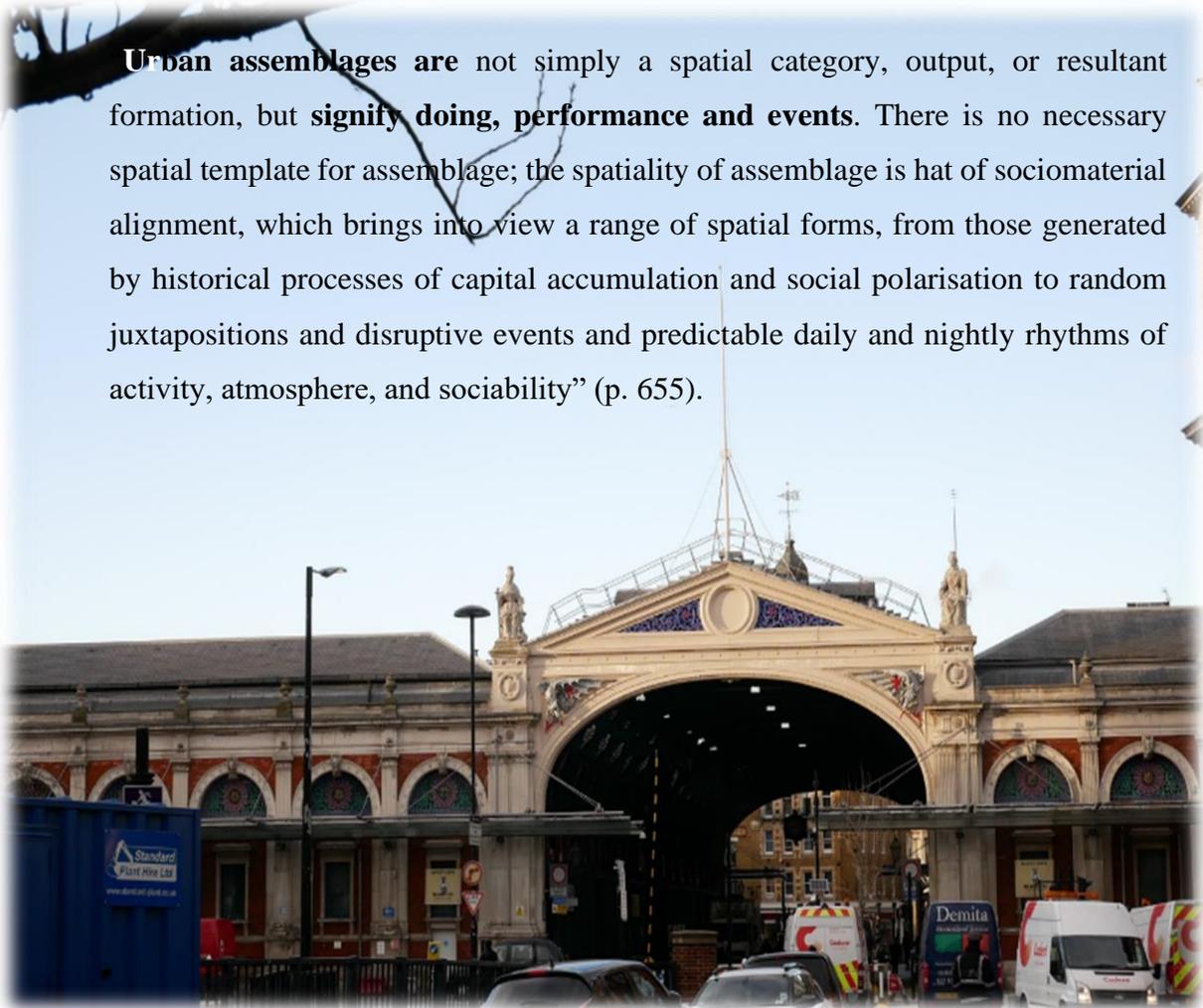


Ilustración 69. Mercado de carne de Smithfield

Por lo tanto, dependiendo de los momentos y las relaciones dentro y a través de los espacios y personas, se van a producir unas prácticas urbanas únicas que muestran formas espaciales y discursos (in)visibles y crean la identidad de un lugar.

Otro aspecto que condiciona **las prácticas espaciales de este barrio son las relaciones de poder (in)visibles**. Ciertos edificios y espacios monumentales representan la autoridad financiera y política como una propiedad histórica y segura del espacio; así mismo, el poder se mantiene a través de prácticas espaciales más o menos evidentes: por ejemplo, la gestión del tráfico en la densa red de calles, que está organizada en parte para prevenir ataques terroristas a los principales edificios. **Todas estas (macro)(micro)relaciones espaciales definen el espacio social y este es analizado a través de los sentidos**. Como el espacio social “nace” de las interacciones singulares que se producen en él, no puede ser definido estrictamente. No obstante, para Lefebvre (2013) el espacio social:

“Sirve tanto de **instrumento del pensamiento como de la acción**: al mismo tiempo que constituye un medio de producción, un medio de control y, en consecuencia, de dominación y de poder, pero que escapa parcialmente, en tanto que tal, a los que se sirven de él” (p. 86).

Esta realidad nos permite entender **que el espacio social es un producto social**, ya que cada sociedad (cada manera de actuar, de hacer de una sociedad) produce un espacio, **su propio espacio**, y eso **implica un modo de producción con sus relaciones específicas**.

En este sentido, podríamos decir que la noción de espacio social contiene y asigna los lugares apropiados a partir de las relaciones sociales de reproducción y de producción. Estos conjuntos de prácticas operan en el espacio físico de varias formas al mismo tiempo.

Por ejemplo, la City no solo está ocupada por financieros, sino también por una gran cantidad de trabajadores que prestan servicios a esta población —equipos de limpieza, camareros, etc.—, pero cuyas experiencias en el lugar son bastante diferentes. Así, el poder no opera en estos espacios a través de sistemas de exclusión física y territorialidad, sino mediante normas de práctica espacial, que establecen cómo ocupan el espacio los diferentes individuos y también cómo lo sienten. Allen (2003) señala que los banqueros en la City actúan “en medio de otros, pero socialmente distantes, como parte de otros lugares, como lo son los espacios financieros de la City” (p. 162). De esta manera, **el espacio es un agente y un contexto para la producción de relaciones de poder desiguales**, pero no está definido de una manera determinada ni está sujeto a arreglos de

dominación completa y continua. Por ello, muchas veces **el poder es transformado en tolerancia o ignorancia, o simplemente es invisible para aquellos que creen que el espacio es suyo.**

La **etnografía sensorial** que puse en práctica con los estudiantes me permitió **analizar en profundidad el modo en que el espacio social nace de las relaciones de poder/interacciones existentes en él.** A partir de esa experiencia aprendí a centrarme en los discursos sociales, en la interacción que brota entre el espacio urbano y los estudiantes. Ello, a su vez, me hizo reflexionar sobre los procesos de aprendizaje que se podrían generar si incorporara esta técnica a mi práctica docente, ya que la etnografía sensorial puede ser un instrumento de pensamiento y acción en la formación universitaria. Con estas reflexiones se llegó al final del módulo. Pero, y para los estudiantes, ¿qué había supuesto esta metodología docente basada en el espacio urbano?

- ~ “It has help me **understand urban cities in depth**” (V.14).
- ~ “This module has **opened my eyes** to my surroundings” (V.15).
- ~ “**I look out more for the changes happening in the city.** Especially in London, you see trendy places popping up all over the place” (V.7).
- ~ “The module looked at some interesting and complex issues well. I know have new perspectives on topics I knew about but didn't have the research to back up. All of this was also done with **new and interactive ways of learning,** which got us to socialise with other pupils, apply our findings to the real world and think more independently” (V.19).

Estos fragmentos, recogidos en mi relato autobiográfico, **demuestran que las prácticas de los seminarios ayudaron a los estudiantes a analizar su entorno y descubrir en él nuevas realidades.** Por otra parte, ¿qué había supuesto para mí como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente?

“Generar cambios en el módulo Global Cities, vivir las diferentes experiencias espaciales, sensoriales y corporales a lo largo de estos tres

meses me ha conducido a la siguiente reflexión sobre mi práctica docente: ¿qué decisiones curriculares puedo tomar para transformar el espacio urbano en un contexto de aprendizaje generador de prácticas reflexivas, críticas, creativas e inclusivas? A partir de aquí, ¿cómo puedo repensar la docencia para el curso 2018-2019?

Fragmento del relato autobiográfico del curso 2017-2019

Con este fragmento de mi propio relato pongo punto y seguido a mi estancia en Brunel University London, una experiencia que me permitió explorar con mayor profundidad el enfoque de mi docencia y de esta investigación; **un contexto en el que fui capaz de crear diferentes condiciones para repensar el módulo *Global Cities* e incorporar en él diferentes experiencias de mi formación universitaria.** Esto era la prueba palpable de que me encontraba en un proceso de flujo, que los diferentes desarrollos de mi proyecto evolucionaban creando nuevas posibilidades y *encounters*.

EL DEVENIR DE LA PRÁCTICA DOCENTE DURANTE EL CURSO

2018-2019

Llegados a este punto, es momento de exponer de qué modo las experiencias de desterritorialización —tanto la vivida en Brunel University como la que fue producto de mi visita al EAC de Castellón— me ayudaron a reterritorializar mi práctica docente en Lleida; es decir, cómo los movimientos físicos (y también mentales) vividos **entre** mayo de 2018 y febrero de 2019 me hicieron modificar y replantear mi práctica docente. Según Herner (2014): “**Se debe pensar la territorialización, la desterritorialización y la reterritorialización como procesos fundamentales para comprender las prácticas humanas**” (p. 161). Esto implicaba que todo lo sucedido durante el curso 2017-2018 continuaba su rumbo y estaba presente en mi reterritorialización. Empleando las palabras de Guattari y Rolnik (1996):

“No se debe confundir la reterritorialización con el retorno a una territorialidad primitiva, o más antigua: ella implica necesariamente un conjunto de artificios por los cuales un elemento, **el mismo desterritorializado, sirve de territorialidad nueva a otro que pierde la suya.** De allí todo un sistema de reterritorializaciones horizontales y complementarias” (p. 41).

Así, el hecho de regresar a Lleida para retomar la docencia no implicaba volver a la territorialidad y hacer lo mismo que el curso anterior; al contrario, **los procesos de desterritorialización-territorialización-reterritorialización** (como mi estancia en Brunel o la visita al EACC) **configuraron otras maneras de sumergirme en la territorialidad**. Desde el punto de vista de Herner (2014): “El nuevo territorio es siempre productivo, es por esta razón que el mundo es un territorio que debe ser siempre territorializado, ocupado, reconstruido, habitado; una tensión que sólo puede satisfacer la intensidad de una acción creativa múltiple” (p. 170).

En mi caso, los procesos de desterritorialización-territorialización-reterritorialización hicieron que mi investigación se transformara y que incluyese nuevas narrativas para esta **historia** (Kemmis, 2010).

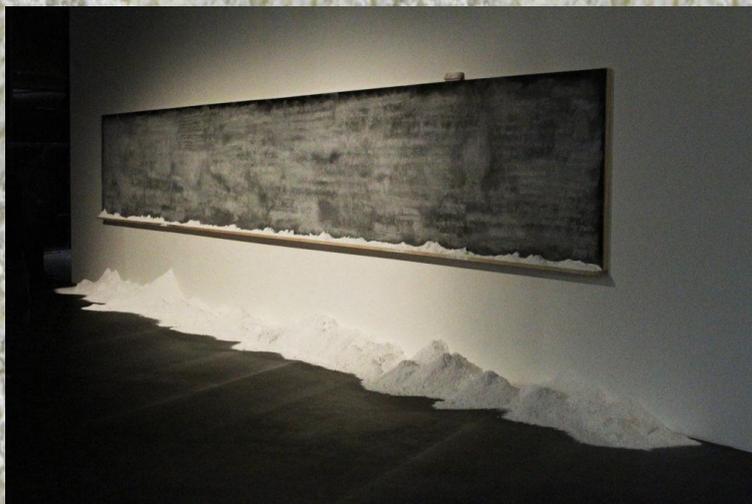


Ilustración 70. Obra *Sobre este mismo mundo* (2009) - Cinthia Marcelle

La obra de Cinthia Marcelle *Sobre este mismo mundo* (2009), en la que hay una larga pizarra y polvo de tiza a sus pies, reflexiona sobre el papel de la educación en los museos; a la vez, me sirve a mí como metáfora: **cuando escribes en una pizarra siempre quedan rastros, y estos condicionan tu subsiguiente escritura**. En la misma línea, los procesos de desterritorialización-territorialización-reterritorialización me hicieron (re)pensar y desaprender, navegar a través de diferentes rastros y nuevos *encounters*. ¿Cuáles fueron esos cambios?

Ese flujo de vivencias nos lleva al inicio del segundo semestre del curso 2018-2019. Como se ha visto en el apartado anterior, las voces de los estudiantes confirmaron que un horario conjunto para los dos grados sería un elemento importante para enriquecer el proyecto. Finalmente, tras mantener varias reuniones con el jefe de estudios, se encontró una franja común. Este hecho fue muy importante para el desarrollo de la investigación, dado que facilitaría llevar a cabo proyectos conjuntos entre ambas disciplinas

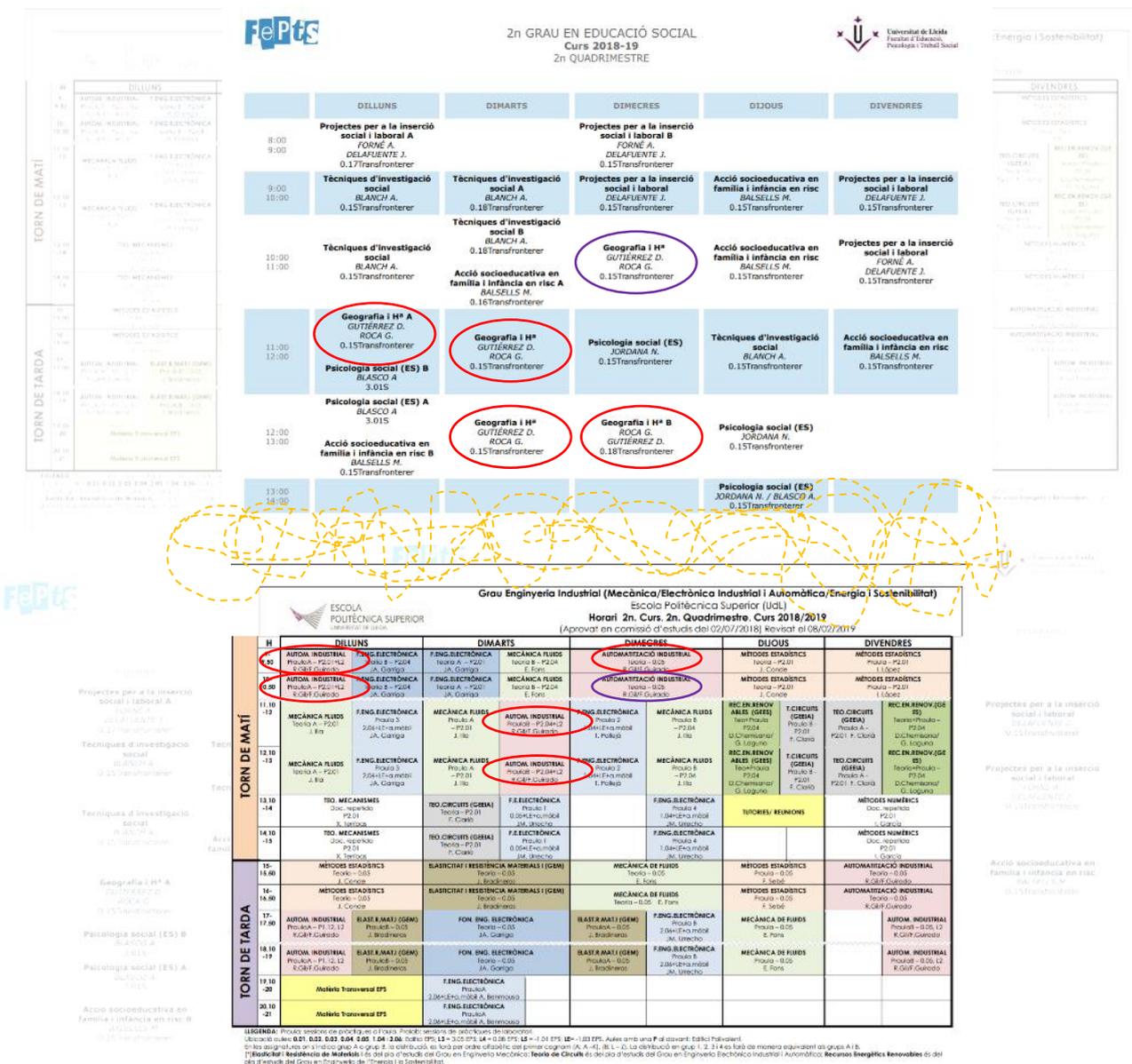


Ilustración 71. Horarios de ambos grados

Otro factor clave de cara al nuevo curso fue la incorporación al equipo del Dr. Guillem Roca, profesor de historia en la materia de Geografía e Historia del grado de Educación Social. Su participación se concretó tanto en la docencia como en la supervisión de los

proyectos conjuntos entre educadores e ingenieros. Además, tanto el Dr. Roca (docente de la parte de historia) como yo mismo (encargado de impartir conocimientos de geografía) decidimos intercalar nuestras sesiones en la materia para abordar los contenidos curriculares desde una perspectiva al mismo tiempo geográfica e histórica. Los contenidos que se entrelazaron se recogen en la imagen siguiente.

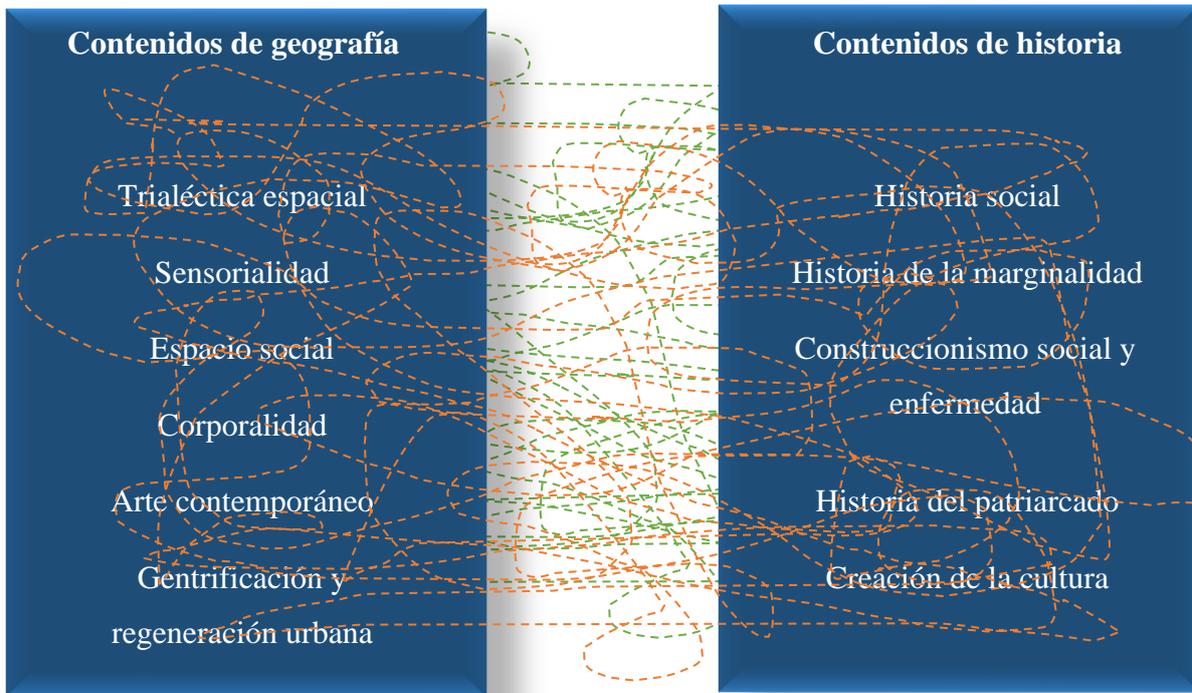


Ilustración 72. Producción propia a partir de la obra Visceral (2010) de Eva Hesse.

Esta perspectiva tenía por objeto mostrar a los estudiantes la interconexión de los contenidos y el carácter relacional del conocimiento (Morin, 2005).

En aquel momento, los tres docentes decidimos analizar los proyectos del curso anterior para, a partir de ellos, diseñar la docencia del nuevo curso. ¿Qué conclusiones se obtuvieron en ese encuentro? ¿Qué rastros de los proyectos previos nos hicieron (re)plantear la docencia?

Curso 2017-2018	
Finalidad del proyecto: concienciar sobre el consumo de agua en la ciudad de Lleida mediante la creación de una intervención/acción social en el depósito de agua y/o la plaza.	
Crear una aplicación móvil para la concienciación sobre el consumo de agua.	Diseñar una <i>escape room</i> en el depósito con la temática del consumo de agua. Vincular el discurso del depósito con la propia instalación de la <i>escape room</i> .
P.I.3 (Ingenieros)	P.E.4 (Educadores)

Cuadro 14. Comparación de los proyectos surgidos en cada grado. Curso 2017-2018

En el cuadro 14 se resumen dos propuestas, una de cada grado. Ambas parten de la misma finalidad, pero el proyecto P.I.3 propone crear una aplicación móvil para concienciar sobre el consumo de agua —a partir de los datos obtenidos por los educadores sociales sobre el buen y mal uso del agua potable en Lleida—, mientras que en el proyecto P.E.4 son los educadores quienes proponen construir un *escape room* para abordar diferentes discursos sociales sobre el agua. Aun habiendo existido mediación por parte de los docentes, los proyectos resultaron muy diferentes. Esto puso de relieve lo que las voces de los estudiantes ya habían expresado al final del curso 2017-2018:

“Me hubiera gustado **poder interactuar** con los otros estudiantes realizando el proyecto conjuntamente” (1718_17:17).

“Haría falta que los trabajos se hubieran hecho entre los estudiantes **entre** ambos grados [y] así **poder interactuar** y demostrar que ni los ingenieros son máquinas ni las de educación solamente pintan marionetas” (1718_17:17).

“Considero que estaría bien poder mejorar la coordinación entre ingenieros y educadores. Es decir, noto que, a pesar de que el proyecto lo hemos tenido que hacer las dos partes, **el contacto y la comunicación entre los grados tiene que mejorar**” (1718_19:19).

Esto nos hizo decidir que la apuesta fuerte del nuevo curso fueran los **proyectos conjuntos**. Cada grupo de trabajo estaría formado por tres educadores y tres ingenieros; así trabajarían en equipo y realmente se fusionaría lo social y lo técnico en un mismo proyecto. Pero ¿cuál sería el punto de partida de estos nuevos proyectos? ¿Qué contextos de aprendizaje generaríamos para conseguir nuestro objetivo?

Tanto la plaza del Dipòsit como el depósito en sí reunían elementos que nos conectaban a los tres para volver a iniciar la docencia en ese contexto patrimonial. La ingeniería estaba presente en la construcción técnica de la plaza y el depósito; la geografía, mediante los discursos sociales y espaciales que tienen lugar en el barrio; y la historia en el hecho de que en esa plaza se había fundado en el año 1300 la primera universidad reglamentada (y allí permaneció hasta que Felipe V la destruyera en 1709). Por ello, consideramos vital comenzar la docencia en aquel contexto. La duda era si volveríamos a crear las mismas

situaciones de aprendizaje que en el curso anterior o si, por el contrario, **introduciríamos ciertas modificaciones en las prácticas docentes.**

De cara al primer día de clase, nuevamente se envió un correo al estudiantado de ambas materias informándoles de que la docencia empezaría en la plaza del Dipòsit de Lleida. ¿Qué supuso para ellos este correo?

“La verdad, no pensaba que el primer correo que iba a recibir de esta materia fuera para decirnos que nos veríamos fuera de las aulas. **Fue una gran sorpresa**” (1819_5:434-5:546).

“Sorprendida me quedé cuando leí que el primer día de clase íbamos a salir fuera del aula. Me entró la curiosidad y **las ganas de saber más**, ya que era la primera vez que se nos planteaba esta situación” (1819_7:435-7:654).

Igual que en el curso anterior, sus discursos confirman que programar el primer día de clase fuera del aula —saliendo así de la “típica” presentación de la asignatura— alertaba a los estudiantes de que **podían suceder cosas distintas en esa materia.** Por una cuestión de horario, esas primeras sesiones fueron organizadas en diferentes grupos. La experiencia constaba de dos bloques, A y B.

- **Bloque A:** tenía como fin explorar la plaza mediante el mismo registro sensorial y corporal del espacio efectuado el curso anterior. Aquí se hacía énfasis en las disciplinas de geografía e ingeniería.
- **Bloque B:** su finalidad era explorar el depósito de agua y la historia de este a lo largo de la evolución de Lleida. Se puso el foco en la importancia que esta instalación tuvo para la población y para el desarrollo social y económico de la ciudad. **El Dr. Roca hacía a los estudiantes recorrer la historia del depósito y sus alrededores desde la época medieval hasta la actualidad.**

Esta última fue una de las modificaciones para el segundo año del proyecto: la incorporación de un profesor de historia dio mayor visibilidad a los relatos históricos del espacio, así como a su relación con la cotidianidad actual de la plaza.

Ambos bloques se planteados para educadores e ingenieros. No obstante, dado el volumen de estudiantes de ambas materias, decidimos dividir las clases en grupos más pequeños:

Lunes 5 febrero 2019	10 a 11h - Ingenieros industriales (grupo 1): bloque A
Martes 6 febrero 2019	11 a 13h - Educadores sociales (grupos 1 y 2): bloque A
Miércoles 7 febrero 2019	9 a 10 h - Ingenieros industriales (grupo 2): bloque A 10 a 12h – Educadores sociales (grupos 1 y 2) + ingenieros industriales (grupos 1 y 2): bloque B*

Cuadro 15. Organización de la primera semana de docencia del curso 2018-2019

El hecho de vivir el primer día de clase fuera del contexto del aula provocó diversas fisuras en las concepciones que los estudiantes tenían de esas materias. Así quedó reflejado en algunos de sus relatos espaciales:

“Tengo que decir que no entendía por qué **el profesor nos había llevado allí**, a aquella plaza y aquel depósito” (1819_4:747-4:853).

“En primer lugar, **la presentación** de la materia y del profesorado fue en un ambiente **totalmente diferente del cual estamos acostumbrados**, fue en la calle” (1819_8:467-8:822).

“Cuando empecé la materia de Geografía, pensaba que volvería a **repetir** lo que había estado haciendo durante los años que había cursado la ESO, que haríamos los típicos mapas del mundo, que estudiaríamos la geografía física. [...] Por **sorpresa**, me he encontrado con una cosa **completamente diferente** e inicialmente no acababa de entender que estábamos haciendo y de qué me serviría todo esto en un futuro” (1819_2:23-2:461).

“No entendía por qué íbamos el primer día de clase a la plaza del depósito, ya que no conocíamos ni al profesor. **Era extraño hacer una salida así el primer día de clase**” (1819_6:1312-6:1808).

En el cuadro precedente se puede ver un asterisco a continuación del Bloque B. Esto hace referencia al hecho de que, además de la experiencia conjunta de educadores e ingenieros explorando el depósito, se concretó otra actividad surgida del trabajo en red entre

docentes y estudiantes: días antes de iniciarse ese nuevo curso, la Dra. Gil y yo mantuvimos una reunión con la Dra. Glòria Jové en la que esta última nos presentó los proyectos llevados a cabo por las estudiantes de 4º de la mención de Atención a la Diversidad del grado de Educación Primaria.

Para desarrollar esos proyectos, visitaron diferentes espacios museísticos y patrimoniales, como la Seu Vella, el Castillo del Rey o el Depósito del Pla del Agua; en este último visionaron la obra *Mapa Mudo* (2016), de Valeriano López, que fue escogida por las estudiantes como punto de partida de sus trabajos. **El hecho de haber programado el comienzo de nuestra docencia en el depósito me hizo conectar con uno de estos proyectos y decidí incorporarlo en la experiencia inicial.** ¿De qué trataba dicho proyecto? ¿Qué relaciones se podían establecer con nuestras materias?

El proyecto *Las voces del mar* estaba centrado en las personas que viven su cotidianidad en la plaza y surgió como consecuencia de la experiencia de aquellas estudiantes en el depósito de agua y con el videoarte *Mapa Mudo*. En muchos casos, esas personas son inmigrantes que entraron a España por mar. Las estudiantes buscaban, mediante su proyecto, **identificar, describir y denunciar las relaciones de poder existentes en ese contexto**, así como las representaciones que establecen las instituciones y los grupos sociales. Así lo explicaban ellas:

“*Las voces del mar* es un proyecto que nace de la necesidad de conocer los diferentes discursos que hay alrededor de la palabra “mar” con el objetivo de visibilizar otras historias y/o experiencias, sobre todo de aquellas personas migrantes” (voz de las integrantes del proyecto).

¿Cómo plantearon su intervención?

“A lo largo de nuestro proceso, hemos podido evidenciar la necesidad de escuchar las voces de los participantes, puesto que las decisiones se deben tomar con la comunidad y no para ella, es decir, previamente hay que hacer un trabajo que nos permita conocer el bagaje, necesidades, deseos... de las personas. Además, para que sea factible, se **requiere de un trabajo en red con todos los servicios y recursos comunitarios que la ciudad ofrece, idea que también queda plasmada con el uso de la red física**” (fragmento del proyecto *Las voces del mar*).

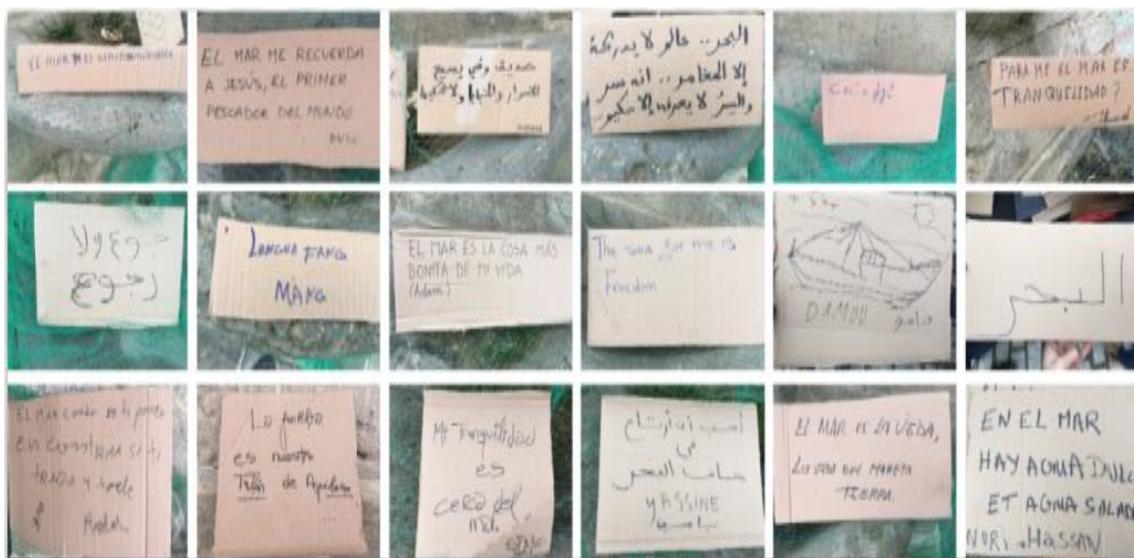


Ilustración 73. Fragmentos recogidos por las estudiantes en la plaza del depósito



Ilustración 74. Obra *Las voces del mar* (2019) - Estudiantes del grado de educación primaria

Con este objetivo, los integrantes del proyecto hicieron un trabajo de campo consistente en recoger las “voces” de la plaza del Dipòsit, a partir de lo cual generaron una intervención en forma de instalación artística.

Esta visibilizaba las voces del espacio, voces reales, voces que reflejaban una historia de vida. Quisimos hacer partícipes de ello a educadores e ingenieros; así fue como, el mismo miércoles 7 de febrero, aparte de visitar el depósito de agua **nuestros estudiantes de ambos grados presenciaron el contexto artístico** generado por sus compañeras de la **mención de Atención a la Diversidad al intervenir en el espacio urbano.**

En dicho contexto de aprendizaje participó también Mustafá, una de las personas que se acercó al grupo de estudiantes de Educación Primaria para explicar su historia de vida en relación con la palabra mar y, de ese modo, colaborar en su proyecto.

¿Qué nos dijeron las voces de nuestros estudiantes tras esa experiencia?

“Cuando vimos la red no sabíamos para qué serviría. Luego nos dimos cuenta de que esta red **representaba las voces de la plaza**” (1819_9:1224-9:1500).

“Cuando fui a visitar el depósito me sentí muy identificada al ver que los niños hacían vida en la calle, que los jóvenes, adultos y ancianos hacían vida en la calle, y esto me hizo **pensar en todas las personas que forman la plaza**. La red plasmaba todas estas personas” (1819_20:343-20:509).

“Pensaba que para ellos el mar era algo malo, pero me he dado cuenta [de] que no es así. **Son mis imágenes mentales las que condicionaron mi forma de ver ese espacio y entenderlo...**” (1819_17:503-17:731).

Estos fragmentos nos muestran cómo la producción artística generó otras narrativas y visibilizó a las personas de la plaza, que hasta entonces no se habían mostrado, aun siendo mi objetivo. Porque, en el curso anterior, ¿los estudiantes habían sacado a la luz esas voces de la plaza?

“Puedo decir que allí fuera en la plaza **me sentí insegura**, ya que se trataba de un lugar nuevo para mí y no había estado nunca con tantas personas inmigrantes” (1718_1:1415-1:1587).

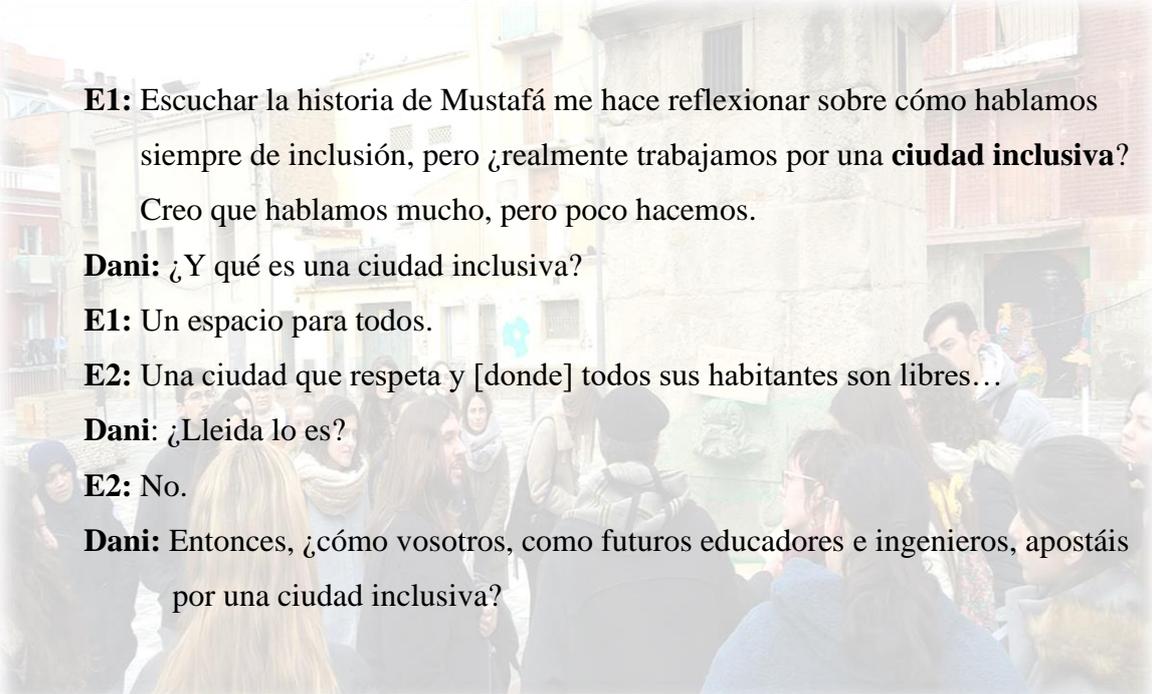
“Cuando fui a la plaza del depósito, primeramente **tuve diferentes prejuicios** porque sabía que iba a una zona donde normalmente no voy y sabía que **era bastante diferente a lo que estoy acostumbrada**” (1718_4:1874:466).

Como se muestra en estos fragmentos de los discursos del año anterior, la inseguridad y los prejuicios hacia las personas que se mueven por la plaza eran evidentes. En cambio, durante el curso 2018-2019 no hubo rastros de prejuicio por parte de los estudiantes. ¿A qué se debe este cambio? Uno de los factores fue sin duda la intervención artística realizada por las estudiantes de Educación Primaria, ya que permitió realmente escuchar las voces de una plaza que sigue marginada y excluida de la sociedad leridana. **Tanto educadores como ingenieros aprendieron en torno al arte, cosa que el curso anterior no había pasado.**

Así pues, las estudiantes de Educación Primaria, a través de su proceso creativo y su intervención artística, crearon un préstamo de conciencia (Bruner, 1999) a sus compañeros educadores e ingenieros; con sus proyectos contemporáneos dieron lugar a nuevas narraciones y, por lo tanto, se convirtieron en artistas como Agnès Pe o Daniel García Andújar.

De ese modo, mediante las diferentes polifonías surgidas en esa plaza, terminó el contexto de aprendizaje inicial, que había ido un paso más allá que el curso anterior: en esta ocasión, estudiantes y docentes interactuamos con las personas de la plaza y conocimos su historia de vida. La experiencia generada por el contexto artístico nos hizo poner a la persona en el centro y, por ello, orientarnos hacia el **humanismo** en las prácticas cotidianas.

Así mismo, de la interacción estudiantes-contexto brotó un concepto que llamó mucho la atención de los tres docentes. Lo reproduzco a continuación:



E1: Escuchar la historia de Mustafá me hace reflexionar sobre cómo hablamos siempre de inclusión, pero ¿realmente trabajamos por una **ciudad inclusiva**? Creo que hablamos mucho, pero poco hacemos.

Dani: ¿Y qué es una ciudad inclusiva?

E1: Un espacio para todos.

E2: Una ciudad que respeta y [donde] todos sus habitantes son libres...

Dani: ¿Lleida lo es?

E2: No.

Dani: Entonces, ¿cómo vosotros, como futuros educadores e ingenieros, apostáis por una ciudad inclusiva?

Los estudiantes hablaban de **ciudad inclusiva** para hacer referencia a aquella que acepta la diversidad. ¿Era esta la concepción real de ciudad inclusiva? ¿Estábamos viviendo una situación que nos acercaba hacia una ciudad inclusiva, justa y social? En realidad, ¿qué se entiende por ciudad inclusiva, justa y social? Estas fueron algunas de las preguntas que surgieron en la reunión posterior de los tres docentes.

Se entiende como ciudad inclusiva aquella que aprecia a todas las personas y sus necesidades por igual. Esto implica que todos los habitantes de una ciudad tienen voz

representativa en los procesos de gobierno, planificación y económicos. Por lo tanto, toda la población tiene acceso a una vida sostenible, viviendas legales y servicios básicos asequibles como agua, higiene y suministro de electricidad. **Apostar por ciudades inclusivas es hacerlo por una sociedad justa, social e igualitaria para todos:** una inclusión social real y coherente con las formas de vida de los habitantes. Según Douglas (2017):

“There is an urgent need to provide basic services: access to water, sanitation and shelter to the urban poor, especially for those whose homes double as their workplaces. However, conceptual, institutional and resource barriers often prohibit this alternative vision for cities. City governments are in the best position to change these barriers and can look to organizations of urban informal workers for partners to collaborate in doing so” (p. 6).

Así pues, que la ciudad sea inclusiva implica eliminar cualquier barrera posible y crear una red de colaboración entre todos sus habitantes. Abordar este concepto con la Dra. Gil nos hizo reflexionar sobre un aspecto: no podemos olvidar que vivimos en una era tecnológica y que, por lo tanto, **la tecnología condiciona el desarrollo de las ciudades inclusivas, justas y sociales.** En concreto, ¿cómo condiciona la tecnología nuestras formas de hacer cotidianas? ¿El enfoque de *smart city* nos acerca hacia la ciudad inclusiva? ¿Elimina barreras la concepción de *smart* en una ciudad? ¿Hasta qué punto podría la tecnología generar un espacio de inclusión para todos sus habitantes? ¿Pueden las TIC garantizar una participación más justa y democrática de las personas?

Se entiende como *smart city* aquella ciudad instrumentada, interconectada e inteligente (Harrison, Eckman, Hamilton, & Hartswick, 2010); **instrumentada significa que es capaz de capturar los datos que se producen en el espacio urbano a través de sensores, cámaras y otros dispositivos tecnológicos.** Estos instrumentos permiten crear, a su vez, una red interconectada de datos (Komninos, 2009). Luego esos datos son analizados por diferentes programas que permiten entender la producción del espacio (Hall, 2000). Por consiguiente, el solo hecho de construir un análisis, un modelado, una visualización de los datos complejos da lugar a nuevas acciones basadas en los datos. Para Nam & Pardo (2011):

“A smarter city infuses information into its physical infrastructure to improve conveniences, facilitates mobility, add efficiencies, conserve energy, improve the quality of air and water, identify problems and fix them quickly, recover rapidly from disasters, collect data to make better decisions, deploy resources effectively, and share data to enable collaboration across entities and domains” (p. 284).

Sin embargo, ¿es esa la realidad que estamos viviendo con los datos generados por la tecnología? ¿Qué ocurre con los datos que las personas “creamos” en internet? ¿Qué y quién hay detrás de la concepción de *smart city*? ¿Esta nos acerca a una ciudad más democrática?

Las tecnologías están presentes en nuestras vidas y lo que debería ser una concepción de ciudad inteligente y eficiente para nuestra cotidianidad se convierte simplemente en control de datos y relaciones de poder (March & Ribera-Fumaz, 2016). ¿A qué se debe esto? El motivo fundamental es que detrás del concepto de *smart city* se encuentran grandes empresas basadas en el monopolio y el neoliberalismo económico, que rechazan lo social (Schwab, 2017). Se elimina así la dimensión colectiva de la ciudad y sus habitantes pasan a ser generadores pasivos de datos que sirven a las grandes empresas para sus relaciones económicas y políticas. Tal como afirma Fernández (2017):

“La vida en las ciudades está cada vez [más] determinada por las tecnologías digitales, de la misma forma que a lo largo de la Historia urbana la evolución de los entornos urbanos ha estado asociada a sus sucesivas instrumentaciones, desde la aparición de los primeros sistemas de alcantarillado a la iluminación eléctrica de la vida pública. [...] La vida cotidiana es cada vez más una creciente interacción con objetos, plataformas y dispositivos conectados, muchas veces inconscientes” (p. 34).

¿Qué implica esta afirmación?: sensores que llevan a cabo un control excesivo sobre la ciudadanía, decisiones políticas basadas en los datos, manipulación del voto o grandes multinacionales tecnológicas diseñando soluciones para la ciudad sin tener en cuenta las formas de vida de quienes residen en ella son algunas de las realidades que la tecnología está provocando (Keen, 2016). Chaparro (2004) dice que “las nuevas tecnologías no ofrecen *per se* las condiciones necesarias para que se modifique la organización social y el modelo cultural (p. 60). Así, estamos viviendo en una sociedad que es desarrollada e imaginada por empresa privadas, cuyo único interés es el económico (Greenfield, 2013).

¿Cuáles son realmente los retos a los que la ciudad se enfrenta? **¿La ciudad inclusiva es aquella que se basa en un sistema automatizado, controlado, obviando el ecosistema diverso e incontrolable que es la vida?**

Nuestra postura es crítica ante la tecnología urbana y apostamos por prácticas profesionales que nos guíen hacia una ciudad realmente inclusiva, más humana, desde un posicionamiento político, cultural y ético concreto.

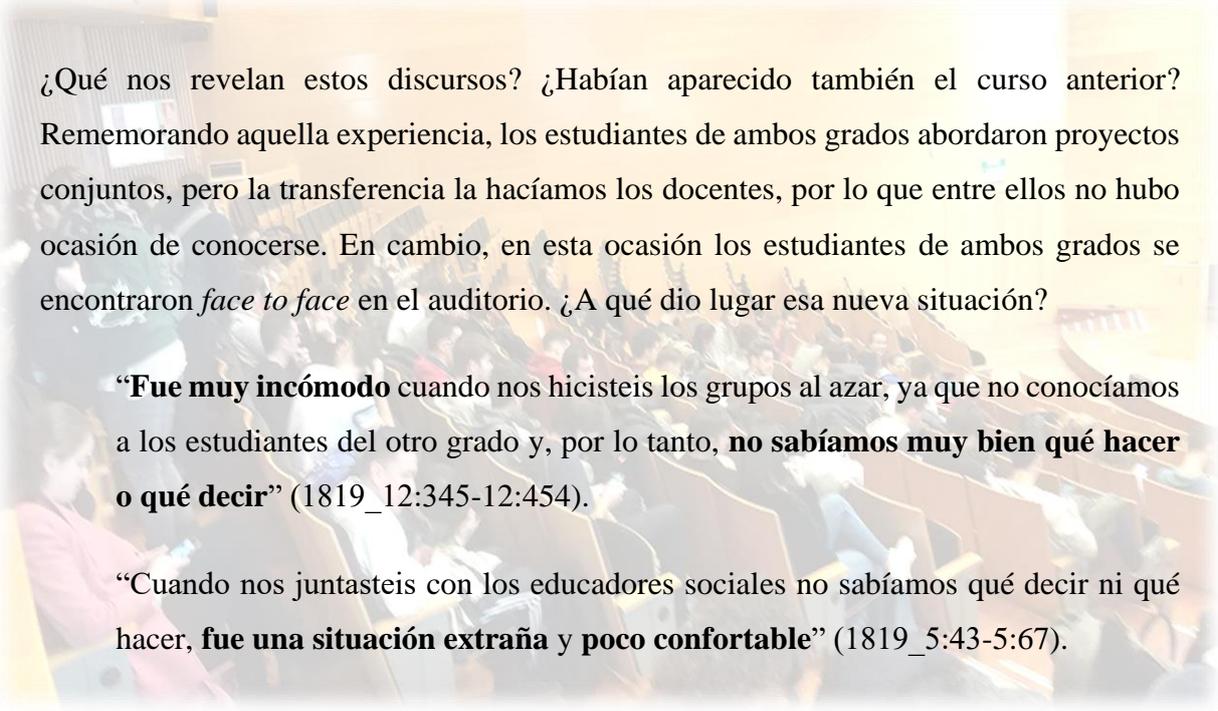
Nos preguntamos, entonces, si explorar la “ciudad inclusiva” nos permitiría diseñar proyectos inter y transdisciplinares; y así fue como decidimos que los nuevos proyectos tendrían el objetivo de **generar intervenciones sociales y tecnológicas en el centro histórico de la ciudad de Lleida, con el fin de acercarnos al concepto de ciudad inclusiva desde un posicionamiento crítico con el de *smart city*.**

Una vez vivido el contexto inicial, los estudiantes fueron convocados en el auditorio de la Universidad de Lleida. Allí se les presentó dicha propuesta docente. Para desarrollar los proyectos se compondrían grupos de tres educadores y tres ingenieros escogidos al azar. Esto hizo que sus voces resonaran con fuerza en el gran auditorio:

“Tenemos que decir que el día que se nos planteó trabajar conjuntamente nos parecía extraño y nos generó muchas dudas, **creadas a partir de estereotipos en relación con otros grados universitarios**” (1819_26:226-26:406).

“La primera impresión respecto al otro grado **fue muy negativa**, porque no encontrábamos ninguna relación entre los educadores sociales y la ingeniería, ya que son carreras opuestas. **Esta reacción negativa venía producida a causa de los prejuicios** que existen entre los estudiantes (los de educación no hacen nada y los ingenieros son unos frikis)” (1819_22:161 – 22: 496).

“Al principio, cuando se nos propuso este trabajo conjunto, no entendíamos cuál podría ser la finalidad de mezclar dos grados tan opuestos. **No encontrábamos el sentido a realizar un trabajo conjunto** ni teníamos la capacidad para poder relacionar conceptos que nos pudieran ser útiles en este proyecto” (1819_19: 62 – 19: 416).



¿Qué nos revelan estos discursos? ¿Habían aparecido también el curso anterior? Rememorando aquella experiencia, los estudiantes de ambos grados abordaron proyectos conjuntos, pero la transferencia la hacíamos los docentes, por lo que entre ellos no hubo ocasión de conocerse. En cambio, en esta ocasión los estudiantes de ambos grados se encontraron *face to face* en el auditorio. ¿A qué dio lugar esa nueva situación?

“**Fue muy incómodo** cuando nos hicisteis los grupos al azar, ya que no conocíamos a los estudiantes del otro grado y, por lo tanto, **no sabíamos muy bien qué hacer o qué decir**” (1819_12:345-12:454).

“Cuando nos juntasteis con los educadores sociales no sabíamos qué decir ni qué hacer, **fue una situación extraña y poco confortable**” (1819_5:43-5:67).

Así pues, encontrarse les supuso incomodidad y desequilibrio. Vygotsky (1979) nos habla del conflicto sociocognitivo, un desequilibrio en el esquema mental que da pie al aprendizaje significativo. ¿Aquella situación dio lugar a conflictos sociocognitivos capaces de producir aprendizajes significativos? ¿De qué manera esa experiencia condicionó el desarrollo del proyecto? Recuperaré estas preguntas al final del apartado.

A partir de ahí, ¿cómo pasamos a la acción? ¿De qué manera se concretaron los proyectos? **¿Qué hicimos los docentes para generar *encounters* y que los estudiantes de ambos grados se encontrasen en el mismo espacio y pudieran abordar sus proyectos?** El primer paso, clave para ese fin, fue la etnografía sensorial, llevada a cabo tanto por educadores como por ingenieros.

¿Por qué era clave? ¿Qué aportaba al proyecto? En primer lugar, la etnografía sensorial procedía del rastro de la desterritorialización realizada por mí en Brunel University London. Como se puede observar en la meseta **Sensorialidad y corporalidad en la formación universitaria**, aprendí esta metodología durante mi estancia allí. La etnografía sensorial permite la exploración del espacio urbano y, así, la identificación de los discursos sociales, culturales y/o políticos de la ciudad. Se define “etnografía” como la exploración de costumbres y tradiciones de determinadas poblaciones a partir de observaciones directas, entrevistas u otras técnicas similares. Más aún, incidir en la sensorialidad y la corporalidad hacía ampliar los resultados de esta práctica sociológica, y por eso consideré que podría ayudar a nuestros estudiantes a concretar intervenciones reales y coherentes con la realidad que se vive en el centro histórico de la ciudad de Lleida.

¿Por qué no utilizamos, como en el curso anterior, la deriva sensorial para la concreción de los proyectos? ¿Qué valor añadido aportaba la etnografía sensorial? Esta técnica ofrece una forma particular de investigar y entender el mundo de otras personas, sus hábitos, lo que les ocurre en el día a día y, por ello, hace brotar los discursos sociales y políticos del espacio urbano. Por el contrario, la deriva como técnica es más libre y depende de los estímulos psicogeográficos que reciba quien la realice el que emerjan unos discursos u otros. Por consiguiente, tras la experiencia en Brunel decidí que la etnografía sensorial ofrecería más posibilidades para alcanzar los objetivos de los nuevos proyectos conjuntos, más cercanos al concepto de **ciudad inclusiva**. En concreto, me preguntaba si la etnografía sensorial podría revelar en qué medida las ciudades sirven para hacer dinero (Greenfield, 2013) y cómo nosotros, con nuestra práctica diaria, contribuimos a que ese sistema funcione.

Así pues, una vez formados los grupos mixtos, su primera tarea consistió en realizar la etnografía sensorial por el centro histórico de Lleida. ¿Cuál fue el resultado, qué nos dijeron sus voces?

“Realizando la etnografía sensorial por el centro histórico **podimos observar cuál era el deterioro social** y comunitario producido por un largo proceso de abandono territorial” (1819_5:1547-5:1778).

“A partir de la etnografía pudimos **detectar el tipo de viviendas** que hay en el centro histórico de la ciudad y, mediante nuestros sentidos, identificar cómo se vive en el barrio” (1819_3:191-3:431).

“A lo largo de la etnografía sensorial estuvimos **hablando con diferentes comercios** del barrio para descubrir qué posibles intervenciones reales eran necesarias en el barrio y, así, **conocer sus cotidianidades**” (1819_6:435-6:765).

El hecho que los estudiantes de ambos grados llevaran a cabo la etnografía sensorial hizo que el foco de la observación se ampliara para considerar tanto aspectos técnicos como sociales. Por lo tanto, se mostraban diferentes puntos de vista y eso aumentaba la posibilidad de entender la cotidianidad del espacio. Nos podríamos preguntar si eso mismo se produjo durante el primer curso:

“La deriva **nos enseñó a explorar el espacio de otra manera**. Nos ayudó a ver las cosas de forma que nos permite dar una identidad propia al territorio permitiéndonos agregar, sin complejos, **dimensiones temporales, emocionales, culturales**” (1718_3:1080-3:1322).

“**Conecté con mi cuerpo, con el espacio, y por unos instantes me dejé llevar en el territorio**. Personalmente, este aspecto fue muy enriquecedor, de tal manera que el hecho de dejarme llevar por los sentidos me provocó que abriera mi mente creativa en un espacio que a simple vista nunca me hubiera llamado la atención” (1718_4:589-4:945).

“Esta experiencia ha sido muy gratificante para mí, ya que durante un rato del día he dejado todos los pensamientos e ideas en un rincón y me dejé llevar por los estímulos de la calle. **Fue un gran ejercicio personal**” (1718_5:378-5:629).

Como muestran las voces de los estudiantes que hicieron la deriva, aquella fue una experiencia más personal, en la que cada individuo conectaba con sus ideas, modelos e identidades. Por el contrario, la etnografía sensorial se centra en la producción del espacio y, por ese motivo, pone el foco en los discursos sociales y políticos urbanos.

Agenda 2030-ODS a la Universitat de Lleida

Aparte de este, decidí incorporar otro elemento a la docencia para lograr la concreción de los proyectos. Se trata de los **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)** de la UNESCO. La razón inicial fue que desde el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales se organizó la presentación de los ODS por todas las facultades de la Universidad de Lleida.



Agenda 2030-ODS a la UdL

La UdL no coneix prou bé l'Agenda 2030 i els ODS

- ✓ Recerca: UdL ja treballa en ODS actualment
- ✓ Cal visibilitzar-ho
- ✓ Futurs projectes, en línia amb els ODS
- ✓ Docència: estudiants al 2030, han de conèixer, demana un canvi de plantejament
- ✓ Transferència: explicar a la societat
- ✓ Es un treball interdisciplinari. Dificultat però també oportunitat en una universitat amb característiques com les de la Universitat de Lleida

És una oportunitat excepcional. Aprofitem-ho!

Il·lustración 75. Diapositivas de la presentación realizada sobre los ODS

El objetivo de esas sesiones era dar a conocer los ODS y analizar el modo en que podían ser aplicados en la docencia. En nuestro caso consideré que los ODS podrían proporcionar una visión más holística a los proyectos y decidí vincular ambos aspectos. ¿Cuál fue el resultado de ello?

“Relacionar nuestros proyectos con **los ODS nos hizo profundizar** en nuestras investigaciones, así como enfatizar posibles líneas de intervención” (1819_5:1547-5:1778).

“A partir de la etnografía pudimos detectar cómo el barrio muestra muchos símbolos de deterioro, hecho que condiciona a las personas que viven en el barrio. A su vez, los **ODS nos hacen reflexionar sobre esta realidad**” (1819_3:191-3:431).

Por lo tanto, además de aportar una dimensión estética, ética y política (Felhauss, 2019) a la docencia, los ODS promueven entender la sostenibilidad desde una visión holística. Al mismo tiempo, fueron interpretados como elementos abiertos, cambiantes y revisables, lo cual posibilitó que los proyectos se enfocaran de manera global y que se establecieran relaciones con el concepto de **ciudad inclusiva** desde un posicionamiento crítico con el de *smart city*.

Pero ¿qué son los ODS y cómo me ayudaron en la investigación? En setiembre de 2015, la Organización de las Naciones Unidas aprobó un proyecto denominado *Agenda 2030*; su objetivo es hallar soluciones a los grandes problemas del mundo: la pobreza, el cambio climático, la degradación de la superficie agraria, las crecientes desigualdades y la pérdida de coherencia social. Bajo estos **enfoques se busca conseguir la paz y la prosperidad en todo el mundo**. *Agenda 2030* plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, que a su vez parten de las siguientes ideas fundamentales:

- ~ **Actuar** sobre los problemas de sostenibilidad del planeta.
- ~ **Provocar** un cambio de actitudes en las formas de vida de las personas.
- ~ No ser objetivos cerrados, sino hitos que **orienten** y sean referentes.
- ~ Ser objetivos **globales y universales**, y, por lo tanto, afectar a todos los países: norte-

sur, ricos y pobres, ya que lo que pasa en un lugar afecta a los otros.

~ **Estar interconectados** y ser valorados conjuntamente.

~ Promover la **sostenibilidad** desde el punto de vista medioambiental, pero también económico y social.

Partiendo de esta base, tenía mucho sentido relacionar las propuestas de los estudiantes con uno o más ODS, ya que estos les permitirían ampliar su campo de investigación, así como concretar propuestas más coherentes con las formas de vida del centro histórico y los elementos cotidianos que configuran el día a día de la plaza.



Ilustración 76. Resumen de los ODS

En resumen, la etnografía sensorial, el uso de los ODS y el contexto artístico aportado por las estudiantes del grado de Educación Primaria fueron las novedades del proyecto docente en el curso 2018-2019. A través de todas ellas se buscaba generar una práctica docente reflexiva, crítica, creativa e inclusiva en la formación universitaria.

El aspecto siguiente a conocer es el modo en que se organizaron las sesiones, así como qué otras experiencias paralelas y relacionadas con el proyecto aparecieron en su desarrollo.

Horas semanales	
Geografía e Historia (Grado de Educación Social)	4
Automatización Industrial (Grado de Ingeniería Industrial)	4

Cuadro 16. Resumen de las horas semanales de cada grado

¿De qué manera se organizaron esas 4 horas para que los estudiantes pudieran llevar a cabo los proyectos conjuntos y abordar el resto de contenidos de la materia?

Organización interna de las horas semanales	
Hora de proyecto conjunto (Espacios híbridos)	1 h semanal
Horas de contenidos	3 h semanales

Cuadro 17. Resumen de la organización interna de las horas semanales

Esto implicaba que cada semana —en concreto, los miércoles de 10 a 11 h— los estudiantes tenían una hora para encontrarse y trabajar en sus proyectos. Las 3 horas restantes se dedicarían a diferentes contenidos formativos de las materias, impartidos, respectivamente, por la Dra. Gil (en Automatización Industrial) el Dr. Roca y yo mismo (en Geografía e Historia), y complementarios al proyecto conjunto.

En total, ¿cuántas horas se dedicaron al proyecto y cuántas a los contenidos restantes de la materia?

Horas implicadas en el devenir de las materias (Geografía e Historia y Automatización Industrial)	
Semanas de docencia conjunta: 8 (cada semana 4 horas)	
Horas dedicadas al proyecto (espacios híbridos)	8 + 4 de presentaciones
Horas dedicadas a los contenidos	20
Horas de docencia	32 ²²

Cuadro 18. Resumen de horas implicadas en el *devenir* de las materias implicadas

En todo este proceso, ¿cuál fue nuestro papel como docentes? Primero, mediar **en la concreción** de las propuestas; en cada hora de proyecto, los tres profesores estábamos en el aula trabajando con ellos y asesorándoles en sus proyectos. De este modo, convertimos las aulas en espacios híbridos horizontales en los que todos teníamos el mismo objetivo: la construcción conjunta de conocimiento. En segundo lugar, **dedicar distintas sesiones al contenido propio de cada materia**. A continuación, se presentan las acciones y contextos de Geografía e Historia que fueron tratados en las sesiones de contenidos, así

²² En estas horas no están incluidas las de coordinación de los proyectos conjuntos y preparación de las sesiones.

como la relación que se estableció entre esas acciones y contextos y el enfoque de los proyectos.

~ **Febrero-mayo 2019**

(en las sesiones de contenido de Geografía e Historia)

Como se ha visto en el apartado anterior, el profesor de historia y yo consideramos incoherente separar las dos partes de la materia, por lo que decidimos organizar la semana de manera que los contenidos de ambas se fuesen intercalando y pudiésemos abordarlos desde una perspectiva geográfica e histórica al mismo tiempo.

<p>SET 3 18/02-24/02</p>		<p>Geografia Etnografia sensorial Identitat i espai</p> <p>Història Què és cultura: El naixement de la cultura i la construcció cultural de l'espai</p>	<p>Projecte aigua 10-11h Exploració de l'espai per grups mixtes. - Definició del problema (1.1., 1.2. 1.3.)</p> <p>12-13h Història: Què és història?</p>
<p>SET 4 25/02-03/03</p>		<p>Història (Context carrer cavallers)</p> <p>Història (Context carrer cavallers)</p>	<p>Projecte aigua 10-11h (Escollir el grup que farà taller amb l'artista) (2.1 +2.2. + 2.3 + 3) Grup del 1 al 11 0.05 EPS Grup del 12 al 25 0.15 CCCT</p> <p>11-12h Geografia: Ètica y tecnologia (Rosa)</p>
<p>SET 5 4/03-10/03</p>		<p>Geografia Construcció social de l'espai Trialectica espacial (A.V: Anàlisi d'un espai social)</p> <p>Historia Treball conjunt (part història)</p>	<p>Projecte aigua 10-11h Artista - Plenaria (3.01 Polivalent) (3+4)</p> <p>12-13h Treball amb l'artista</p>

Ilustración 77. Ejemplo de la organización realizada entre la parte de geografía e historia

Además, tal como se recoge en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**, en las horas de contenido decidimos llevar a cabo otras experiencias gracias a las cuales los estudiantes pudieran explorar el espacio urbano. Fueron, en concreto, tres experiencias en sendos espacios patrimoniales de la ciudad de Lleida: La Cuirassa (antiguo barrio judío), el barrio de la Suda y el Turó de la Seu Vella.

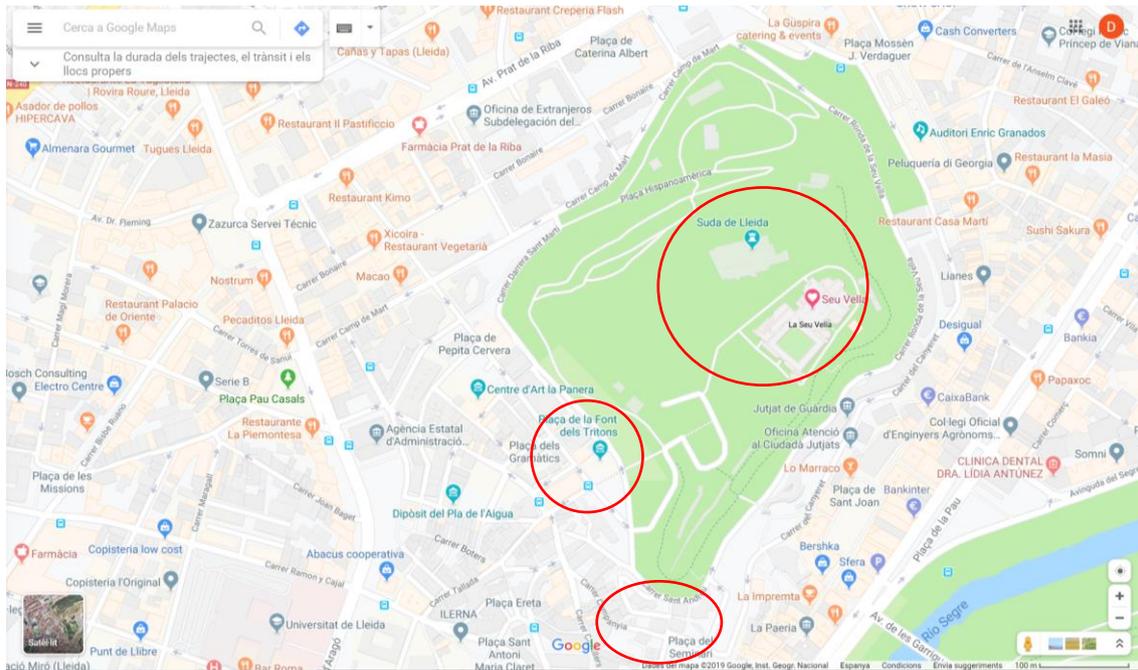


Ilustración 78. Espacios patrimoniales donde se realizaron las experiencias docentes

¿Qué reflexiones expresaron los estudiantes de Educación Social tras vivir estas experiencias?

“Una parte importante de esta experiencia fue la visita a la Seu Vella, un espacio que tenemos muy cerca, que nos representa y que nos da a conocer por todo el mundo. **Pero, a la vez, sabemos muy poca cosa de eso.** Aquel día vi la Seu Vella con otros ojos, descubrí la percepción que tenía la gente de ese espacio, para qué utilizaba ciertas zonas y cuál era su significado” (1819_7:1065-7:1462).

“La clase de la Seu Vella me pareció especialmente relevante por **el hecho de estudiar un espacio tan significativo y representativo** de la ciudad de Lleida” (1819_6:604-6:1210).

“A partir de la experiencia de La Cuirassa pudimos hacer una investigación sobre su historia, ver la evolución y cuál es **la importancia que tiene en la construcción social del espacio de Lleida**” (1819_6:2004-6:2214).

“En La Cuirassa aprendí que, aunque pensara que conocía bien la ciudad, **siempre te puede sorprender con nuevos espacios que pueden ser muy útiles para la intervención desde la educación social.** La Cuirassa me parece un lugar con mucha historia y donde actualmente hay que seguir haciendo historia para apropiarnos de los espacios, haciéndolo visible” (1819_6:18-6:576).

“Hemos **descubierto muchos espacios** y monumentos que no conocíamos. Gracias al profesor de la asignatura de Historia hemos aplicado los conceptos históricos en nuestra vida cotidiana y esto es muy importante” (6:1609-6:1713).



Ilustración 79. Momentos durante la experiencia vivida en la Seu Vella

Estos discursos nos revelan cómo, aun siendo todos ellos lugares situados en la ciudad de Lleida, a lo largo de la formación de estos estudiantes no han sido para ellos espacios significativos ni experienciales. En concreto, el fragmento 1819_6:18-6:576 refleja que la vivencia no se centró únicamente en visitar un lugar histórico, sino que este se conectó con las prácticas profesionales de esta persona como educadora social.

Pero ¿por qué los docentes escogimos esa situación de aprendizaje en particular? Estas actividades pretendían que los estudiantes contemplaran otras opciones respecto a las formas de hacer en su formación. Esto, a su vez, conecta con el enfoque de *thirdspace* (Soja, 1986), del que se habla en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**. En concreto, las actividades en

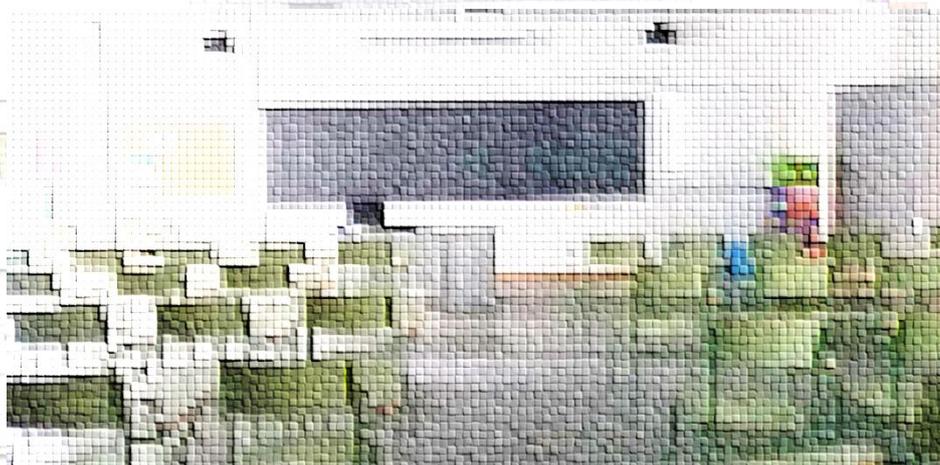


Ilustración 80. Aula asignada por la universidad para llevar a cabo la materia de geografía e historia

diferentes puntos de la ciudad ofrecían la ocasión de cambiar la manera de vivir el espacio, a la vez que ponían el énfasis en aquellos espacios que son dominados, marginados, periféricos y minoritarios para salir de la alienación invisible que condiciona las prácticas docentes universitarias. En este sentido, el concepto *entanglement* (Ingold, 2008) **permite entender el espacio de docencia como un lugar de relación en el que los movimientos que se producen son fundamentales**. Todos los lugares seleccionados están en el centro histórico de Lleida y, por lo tanto, podían ayudar en la concreción de los proyectos desde una perspectiva histórica y geográfica a través del espacio urbano y saliendo del aula.

“Primero de todo, tengo que decir que me **ha aportado una visión más amplia** de la ciudad que claramente no tenía. Normalmente cuando vas a una ciudad lo que haces, inevitablemente, es moverte por la parte céntrica, parte recomendada por la gente, la parte de las tiendas y los monumentos significativos, pero evidentemente te dejas otras partes muy significativas. Por lo tanto, haber ido a explorar estos espacios me ha ayudado a entender, si más no, a **observar otras realidades dentro de un mismo espacio como es Lleida**” (6; 816-6:1751).

“Llevar a cabo estas experiencias con el profesor de geografía y de historia nos hacía **pensar en nuevos factores** que no considerábamos en nuestros proyectos” (1819_4:54-4:69).

“¿Cómo era posible que viviendo toda la vida en Lleida no me he dado cuenta hasta ahora de todo lo que contiene el centro histórico de MI ciudad? **¿Cómo es que durante la formación en primaria o la ESO no me han mostrado MI ciudad?**” (1819_76:434-76:987).

Estos fragmentos permiten observar cómo las experiencias formativas les llevaron a adquirir otras miradas y perspectivas sobre el centro histórico de Lleida. A su vez, **este pensamiento nos hace entender el mundo como algo holístico, armónico e interactivo**. Así pues, en la misma línea y siguiendo la perspectiva de Milton Santos (2000) o Chaparro (2018), apostamos por concebir, como este último, “una geografía holística y compleja, no una segmentada por subcampos o subdisciplinas” (p. 2). Se vuelve, pues, a manifestar esta perspectiva abierta hacia nuevas posibilidades académicas,

sociales, éticas y políticas. Giroux (2019), por ejemplo, afirma: “Como práctica ética y política, una pedagogía pública rechaza los modos de educación que se alejan de las preocupaciones políticas, sociales, históricas y de las injusticias” (p. 155). Por ello, los proyectos se han relacionado con las necesidades del espacio urbano desde múltiples enfoques.

Aparte de estos contextos, **¿qué otras situaciones de aprendizaje se dieron en el transcurso de las ocho semanas de formación?** Igual que en el curso 2017-2018 se produjo un encuentro con Agnès Pe, para el siguiente se decidió continuar en la misma línea, pero con la participación de otro artista, propuesto nuevamente por el Centre d’Art la Panera y Homession.

En esta ocasión fue el artista visual y activista Daniel García Andújar, especializado en medios de comunicación y teórico del arte español. Andújar fue uno de los principales exponentes del Net.art y fundador de *Technologies to the People* (1994). Su trabajo está marcado por los discursos de poder que hay en la sociedad actual; concretamente, los que abordan cuestiones relacionadas con la democracia y la desigualdad en la sociedad de la información, y utiliza para ello las nuevas tecnologías de comunicación. **Sus obras siempre están relacionadas con los problemas causados por el uso de la tecnología.** En 1994, por ejemplo, inventó una corporación ficticia, *Technologies to the People* (1994), para visibilizar la realidad y los múltiples engaños sobre el tema de la libre elección, ya que esta acaba siendo otra forma de control y desigualdad.

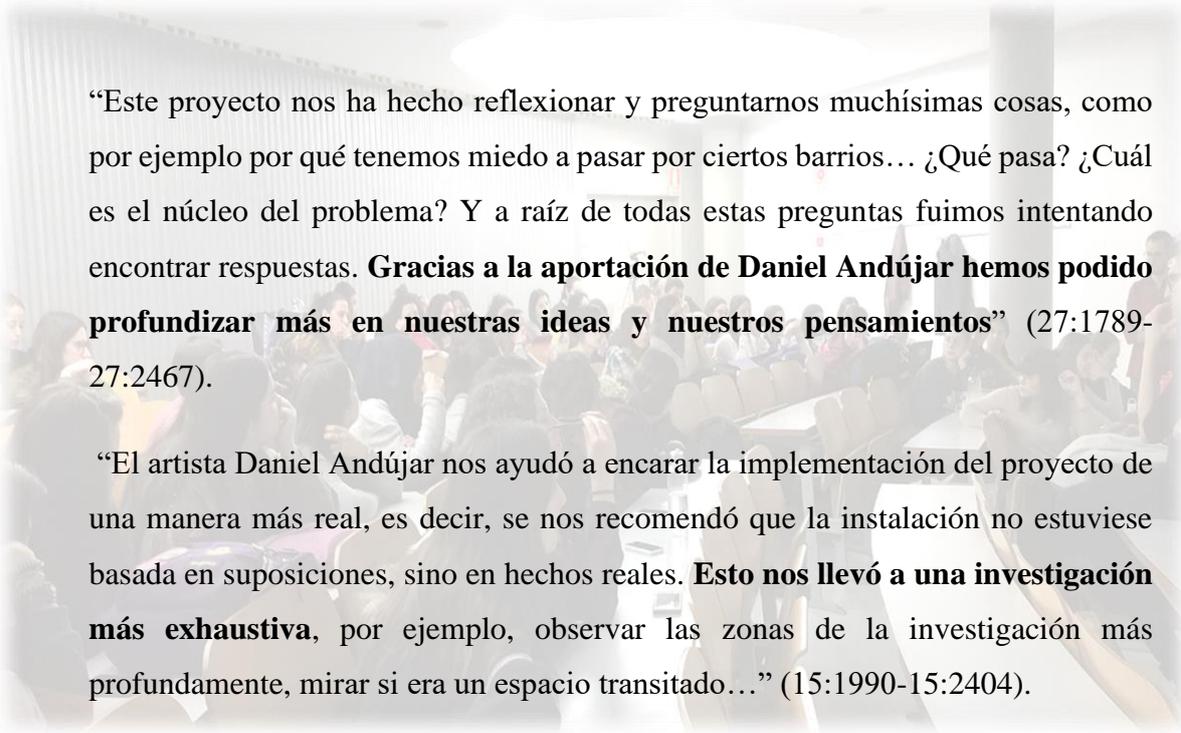
¿Qué propuesta se hizo para trabajar con Andújar? **En esta ocasión se organizó también un *workshop* para que el proceso creativo de este artista ayudara a los estudiantes de ambos grados a llevar a cabo sus proyectos.** Creíamos muy positivo que él pudiera trabajar directamente con los grupos, dando su *feedback* a los proyectos, de manera que estos se pudieran extender hacia otras miradas y posibilidades. Así pues, se concretó su participación en los siguientes momentos:

1^{er} momento: conferencia	Daniel García Andújar pronunció una conferencia abierta a todo el público. En ella, exploró el papel de las redes sociales y cómo estas tienen un efecto en nuestras formas de vida.
2^{do} momento: encuentro con el grupo clase	Finalizada la sesión plenaria, consideramos importante que Andújar se reuniera con el grupo de clase para conocer los proyectos IT y compartir las primeras impresiones sobre ellos. Además, el propio artista mostró su proceso creativo: cómo plantea sus intervenciones y qué procesos de investigación e indagación científica lleva a cabo.
3^{er} momento: trabajo en el aula	Posteriormente, se decidió que Andújar fuera grupo por grupo explorando los proyectos y entablando conversación con cada grupo de educadores e ingenieros para concretar nuevos enfoques en sus trabajos.

En la meseta **El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación universitaria** se puede ver con mayor detalle en qué medida la participación de Andújar influyó en los proyectos. Así lo recogen algunos de los discursos de los estudiantes:

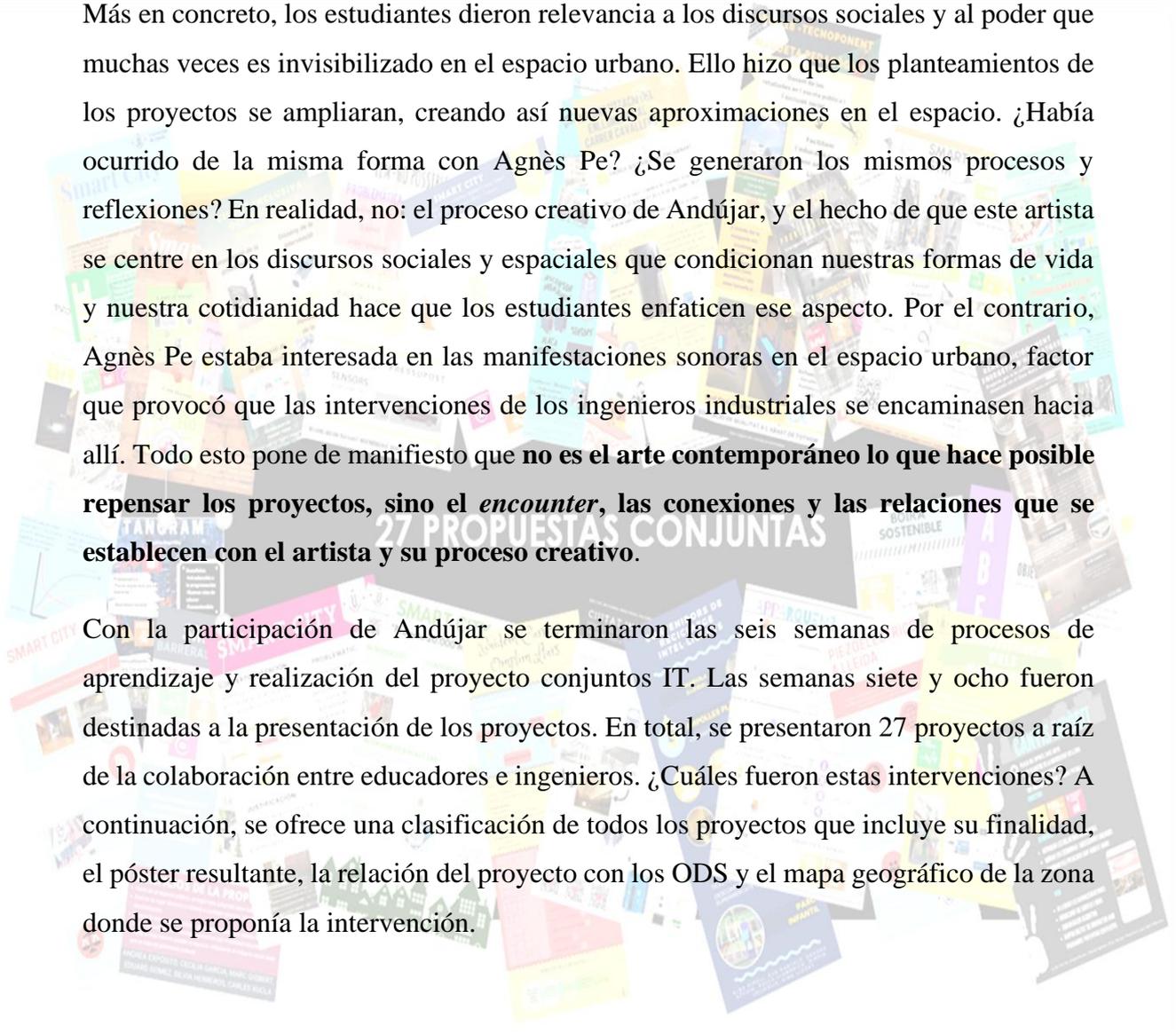
“Daniel Andújar nos **ha permitido ir más allá** y ver las realidades culturales del centro histórico de Lleida. De esta manera, nos ha facilitado la vinculación de nuestro trabajo con las realidades culturales y las diferentes generaciones, así como también las diferentes formas de ver el mundo actual. Además, también hemos podido establecer **una nueva mirada en el espacio** donde viven realmente los protagonistas del centro histórico y, más concretamente, la zona de calle Cavallers y la plaza del depósito de agua” (46:1485-46:1968).

“Respecto a la colaboración de Daniel Andújar, nos llevamos muchas opiniones positivas y muchos consejos provechosos que el día de mañana podemos aprovechar en nuestra tarea como educadores e ingenieros. **Su manera de explicar las cosas nos ha dado ideas y ganas de continuar adelante con el proyecto**” (15:358-15:934).



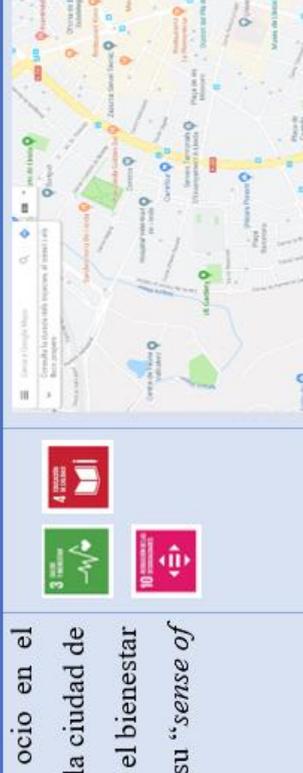
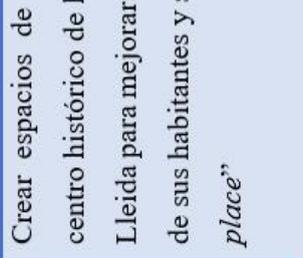
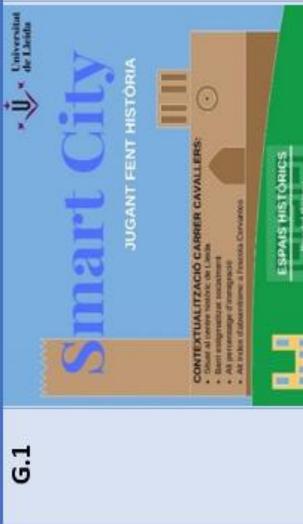
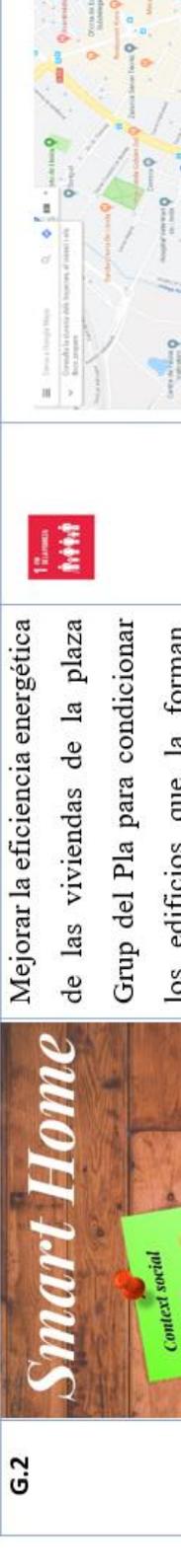
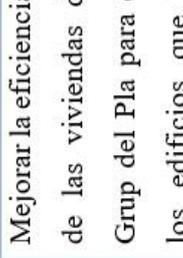
“Este proyecto nos ha hecho reflexionar y preguntarnos muchísimas cosas, como por ejemplo por qué tenemos miedo a pasar por ciertos barrios... ¿Qué pasa? ¿Cuál es el núcleo del problema? Y a raíz de todas estas preguntas fuimos intentando encontrar respuestas. **Gracias a la aportación de Daniel Andújar hemos podido profundizar más en nuestras ideas y nuestros pensamientos**” (27:1789-27:2467).

“El artista Daniel Andújar nos ayudó a encarar la implementación del proyecto de una manera más real, es decir, se nos recomendó que la instalación no estuviese basada en suposiciones, sino en hechos reales. **Esto nos llevó a una investigación más exhaustiva**, por ejemplo, observar las zonas de la investigación más profundamente, mirar si era un espacio transitado...” (15:1990-15:2404).



Más en concreto, los estudiantes dieron relevancia a los discursos sociales y al poder que muchas veces es invisibilizado en el espacio urbano. Ello hizo que los planteamientos de los proyectos se ampliaran, creando así nuevas aproximaciones en el espacio. ¿Había ocurrido de la misma forma con Agnès Pe? ¿Se generaron los mismos procesos y reflexiones? En realidad, no: el proceso creativo de Andújar, y el hecho de que este artista se centre en los discursos sociales y espaciales que condicionan nuestras formas de vida y nuestra cotidianidad hace que los estudiantes enfatizen ese aspecto. Por el contrario, Agnès Pe estaba interesada en las manifestaciones sonoras en el espacio urbano, factor que provocó que las intervenciones de los ingenieros industriales se encaminasen hacia allí. Todo esto pone de manifiesto que **no es el arte contemporáneo lo que hace posible repensar los proyectos, sino el *encounter*, las conexiones y las relaciones que se establecen con el artista y su proceso creativo.**

Con la participación de Andújar se terminaron las seis semanas de procesos de aprendizaje y realización del proyecto conjuntos IT. Las semanas siete y ocho fueron destinadas a la presentación de los proyectos. En total, se presentaron 27 proyectos a raíz de la colaboración entre educadores e ingenieros. ¿Cuáles fueron estas intervenciones? A continuación, se ofrece una clasificación de todos los proyectos que incluye su finalidad, el póster resultante, la relación del proyecto con los ODS y el mapa geográfico de la zona donde se proponía la intervención.

Grupo	Póster	Finalidad del Proyecto	ODS	Mapa geográfico
G.1		<p>Crear espacios de ocio en el centro histórico de la ciudad de Lleida para mejorar el bienestar de sus habitantes y su “sense of place”</p>		
G.2		<p>Mejorar la eficiencia energética de las viviendas de la plaza Grup del Pla para condicionar los edificios que la forman, optimizando el uso de sistemas de calefacción y aprovechando la forma de aportación natural de calor.</p>		

G.3

CIUTAT INCLUSIVA: OCI NOCTURN I CONVIVÈNCIA

Aproximació de la problemàtica

Disseny de la intervenció

Resultats i reflexió de la intervenció

Implementació de la intervenció

UNESCO II. Sostenible ciutats i comunitats.

Transformació.

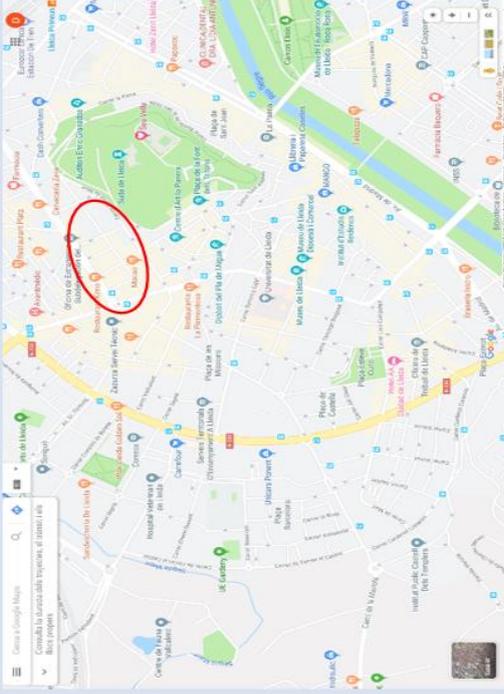
25.000 i 30.000

Urbacació

"Candidat a Oci nocturn i venut".

Segon Premi del Concurs d'Urbanisme i Arquitectura. Ciutat de Lleida. 2014.

Instal·lació de sensors de sonido cerca de la zona de pubs de la ciudad de Lleida para conciliar el ocio nocturno con la tranquilidad de la gente que vive en este barrio.



G.4

SMART CITY

Formas sostenibles de business al espacio.

CONSERVACIÓN

OBJETIVOS

- Mejorar la conservación del patrimonio.
- Reducir el consumo de energía.
- Reducir el consumo de agua.
- Reducir el consumo de residuos.

407 TONELADA

CO2E

Reducción de emisiones de CO2e.

Reducción de emisiones de CO2e.

Reducción de emisiones de CO2e.

Reducción de emisiones de CO2e.

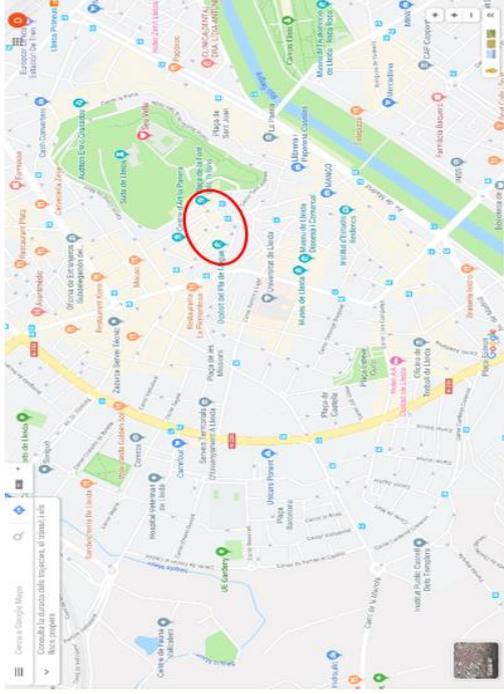
6.636€

BENEFICIOS Y LIMITACIONES

Beneficios: Mejora de la conservación del patrimonio, Reducción del consumo de energía, Reducción del consumo de agua, Reducción del consumo de residuos.

Limitaciones: Coste de instalación, Necesidad de mantenimiento, Necesidad de formación.

Mejorar la iluminación del centro histórico de la ciudad de Lleida con la instalación de farolas inteligentes.



G.5

SMART CITY BARRERAS ARQUITECTÓNICAS

OBJETIVOS

- 3 BARRERAS
- 9 BARRERAS ARQUITECTÓNICAS
- 10 BARRERAS ARQUITECTÓNICAS

CONTEXTO
Castell del Rei, popularmente conocido con el nombre de La Suda. Vos árabe que significa área urbana cerrada.



INTERVENCIÓN
Facilitar el acceso a personas con movilidad reducida (especialmente aquellas que van en silla de ruedas) mediante una **plataforma elevadora**.

PLATAFORMA SALVAESCALERAS



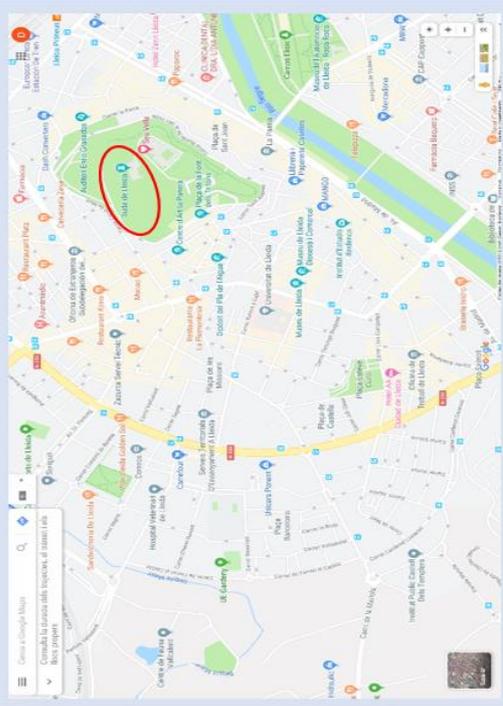
BENEFICIOS DE LA PROPUESTA

- Hacer de un espacio público, un lugar más adaptado para todos el mundo.
- Respetar el valor histórico y cultural de cualquier persona, sin ningún tipo de discriminación.
- Eliminar la barrera arquitectónica que surge al haber una subida tan angosta, puesto que está limita el acceso a personas con movilidad reducida.
- Alzar lo más mínimo posible el espacio, reduciendo el impacto visual dado que se trata de patrimonio cultural.

ANDREA EXPÓSITO, CECILIA GARCÍA, MARC GISBERT, EDUARD GÓMEZ, SILVIA HERREROS, CARLES XUCLA

Eliminar las barreras arquitectónicas del centro histórico de la ciudad de Lleida concretamente, la subida hacia el Castillo del Rey (La Suda).

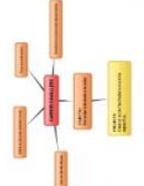
3 BARRERAS
9 BARRERAS ARQUITECTÓNICAS
10 BARRERAS ARQUITECTÓNICAS



G.6

SMART CITY

CONTEXTUALIZACIÓN
Nuestro proyecto se centra en el final de la calle Cavallers del Casco Antiguo de Lleida.



JUSTIFICACIÓN
El objetivo del proyecto es la creación de una ciudad más inclusiva y potenciadora de la igualdad de oportunidades.



PROBLEMÁTICA
La zona no está adaptada para que todas las personas puedan acceder fácilmente. Nos centramos en unas escaleras que dan paso a una calle donde hay viviendas.

10 BARRERAS ARQUITECTÓNICAS

INTERVENCIÓN
Nuestro proyecto consiste en construir una rampa con una cinta mecánica con diversos sensores incorporados.



INDICES: Oriol Sureda, Helena Lloréns Coca, Irene Puiggras Pérez, Pau Mirall Cabells, Joan Martí Sánchez, Alex Gómez Calabruto

Habituar la calle Cavallers de Lleida para personas con movilidad reducida, cochecitos de bebé o carros de la compra mediante la instalación de unas escaleras mecánicas.

10 BARRERAS ARQUITECTÓNICAS



G.7

Rehabilitar y mejorar las viviendas implementadas en el Proyecto 20.000 Mariola en la ciudad de Lleida.

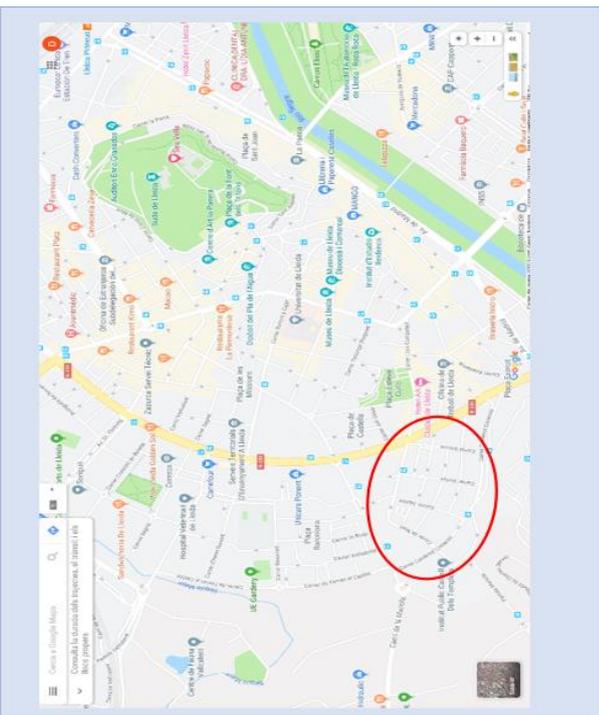
SMART CITY
"Proyecto 20.000 Mariola"

INTRODUCCIÓN
El proyecto de rehabilitación de viviendas en el barrio de Mariola de Lleida es un proyecto de gran importancia para la ciudad de Lleida, ya que permite mejorar las condiciones de vida de los habitantes de este barrio y contribuir a la sostenibilidad del mismo.

CONTEXTO HISTÓRICO I ESPACIAL
El barrio de Mariola de Lleida es un barrio histórico y con gran valor patrimonial. Su rehabilitación es fundamental para preservar su identidad y mejorar su calidad de vida.

INTERVENCIÓN A REALIZAR
El proyecto de intervención se centra en la rehabilitación de las viviendas existentes en el barrio de Mariola de Lleida, mejorando su estructura, instalaciones y espacios comunes.

CONCLUSIÓN
El proyecto de rehabilitación de viviendas en el barrio de Mariola de Lleida es un proyecto de gran importancia para la ciudad de Lleida, ya que permite mejorar las condiciones de vida de los habitantes de este barrio y contribuir a la sostenibilidad del mismo.



G.8

Creación de alberges públicos sostenibles para cubrir las necesidades básicas de los temporeros que vienen a trabajar en verano a Lleida.

Buidem Carrers, Ompim Llars
IDEA: ANAR, SORDI MATEU I SORDI MATEU, SORDI MATEU I SORDI MATEU

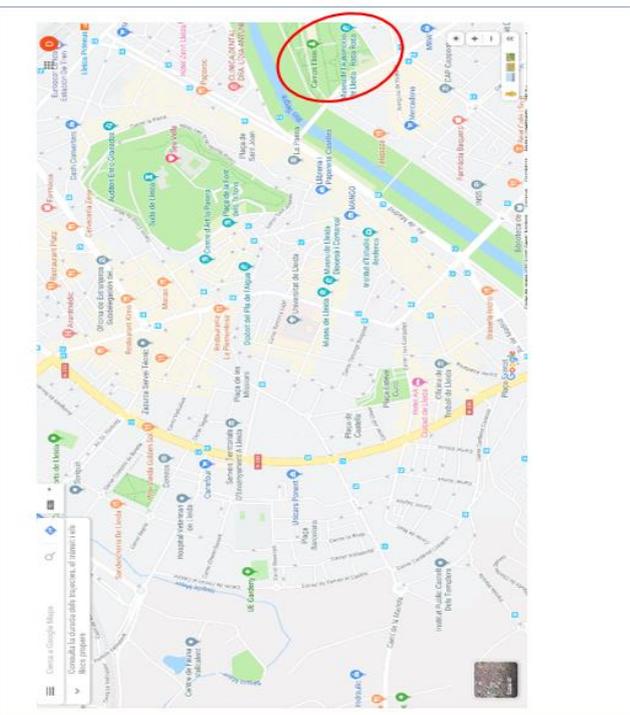
QUINA PROBLEMÀTICA S'OBSERVA?
TEMPORERS: Necesarios para el sector agrícola y turístico.
DESCORDAMENTS: Falta de vivienda adecuada y servicios básicos.
CASC ANTIC DE LLEIDA: Carrer Compañys, Carrer Vintaneres i del Sotanyer, Carrer de la Font, Carrer de la Font, Carrer de la Font, Carrer de la Font.

OBJECTIUS DE LA INTERVENCIÓ
1. Crear un espai públic sostenible i accessible per a tothom.
2. Millorar les condicions de vida dels temporers.
3. Promoure la inclusió social i laboral dels temporers.

PROPOSTA D'INTERVENCIÓ
Crear un espai públic sostenible i accessible per a tothom, que permeti millorar les condicions de vida dels temporers i promoure la inclusió social i laboral dels temporers.

ESFORÇ DEL DISENY
- Gestió del projecte
- Gestió dels recursos
- Gestió dels processos
- Gestió dels riscos

BENEFICIS DE LA INTERVENCIÓ
- Millora de la qualitat de vida dels temporers
- Promoció de la inclusió social i laboral dels temporers
- Creació d'espais públics sostenibles i accessibles



G.9

CIUTAT INCLUSIVA
Millorar l'accés de les persones amb diversitat funcional visual al transport públic.

INTRODUCCIÓ DE LA PROBLEMÀTICA
Dificultat d'accés de persones amb diversitat funcional visual al Bus i Llévia de Lleida.
Manca d'adaptabilitat.
Falta d'autonomia.

HISTÒRIA I ESPAI

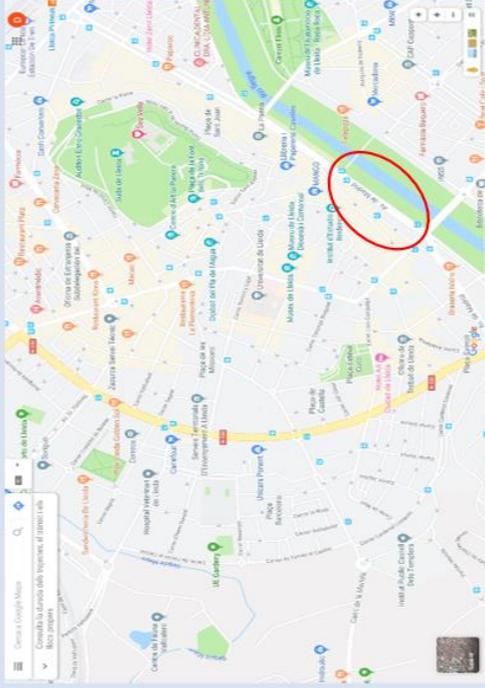
BENEFICIS
Inclusió social → Igualtat d'oportunitats.
Promoció d'autonomia personal i familiar.
Normalització i sensibilització.

EL NOSTRE PROTOTIP
Dispositiu desenvolupat i instal·lat als autobusos que indica entrancant un alaruc exterior, quina és la línia d'autobusos que acaba d'arribar a una parada determinada.

SENSORS
El nostre dispositiu utilitzarà dos entrades:
• GPS: Per saber quan arriba el bus a la parada.
• Bluetooth: Per detectar la presència d'un dispositiu mòbil d'una persona cega.

DISPOSITIU
Prototipat amb Arduino UNO, un petit ordinador programable on hi vas connectat components i sensors. Cost: ~20€.

Crear un sistema de accesibilidad en la estación de buses de la ciudad de Lleida para personas con disminución visual.



G.10

CONTENIDORS DE RECICLATGE INTEL·LIGENTS

MARIOLA (LLEIDA)

AMPOLLES PLÀSTIC
450 ANYS



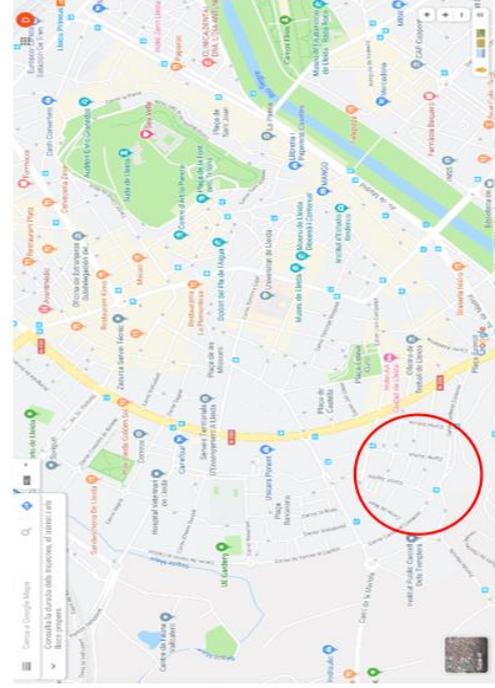
CONTENIDOR
COST PROTOTIP: 100€
COST INTERMENCIO: 597,58€ (UNITAT)

PUNTS
TICKETS BUS
DESCOMERCATS EN SUPERMERCATS



PARC INFANTIL
ALBA SIPOLL, EVA BARCELÓ, SANDRA AZOHA, L'ÀNGEL, LA MAIOLÀ, AIBEA

Crear un sistema de reciclaje de plástico mediante un contenedor inteligente en el barrio de La Mariola



G.11

APPARQUEM? smart city project

PROBLEMA TIC.1
Contaminació
Zona segregada i segregada

QUE VOLEM FER?
Contribuir a la reducció de la contaminació, donant a conèixer un dels barjos amb més exigències

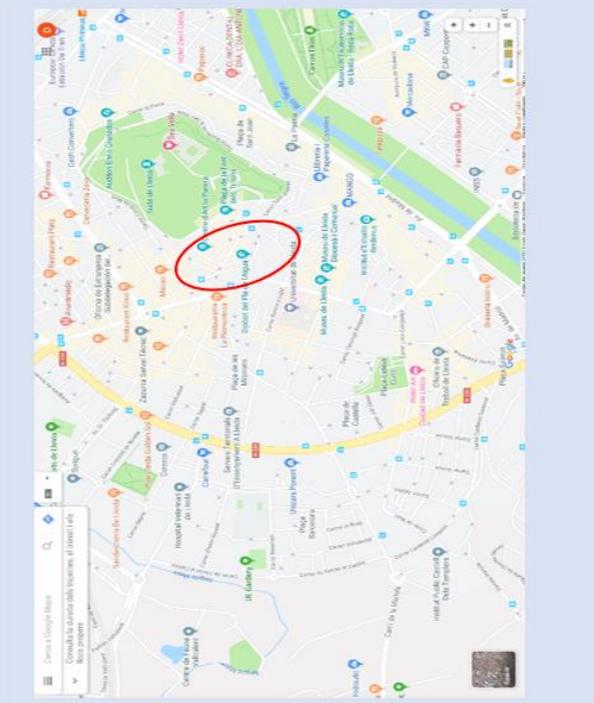
COM HO PODEM FER?
1 Senyors de proximitat per difondre les TIC.2014.
2 Plaques Arqueològiques
3 Suministrament elèctric
4 Aplicació mòbil

QUE PODEM FER?
La Plaça del Casal és un parc amb 21 places d'aparcament
Creació d'una App que indiqui a les places lliures d'aparcament

COSTOS
2.300€
2.000€ Inicials
300€ Manteniment

OBJECTIUS I NIVEL·LS
3 ADEPTA
9 INICIATIVA
11 INICIATIVA
11 INICIATIVA

Dinamitzar les places de
aparcament de la zona del
centre històric a través de una
aplicació mòbil.



G.12

FEM - HO POSSIBLE

PROBLEMÀTICA
ZONES RESERVADAES
QUIEXES
IDES / SENSORS

ZONA HISTÒRICA
CASC ANTIC
PLAÇA DEL SEMINARI
REFORMA

PROJECTE
FUNCIONAMENT
SENSORS
APROXIMATAT
LLUIM
IMATGE

PRESSUPOST

3 ADEPTA
9 INICIATIVA
11 INICIATIVA

PROBLEMA TIC.1
Contaminació
Zona segregada i segregada

QUE VOLEM FER?
Contribuir a la reducció de la contaminació, donant a conèixer un dels barjos amb més exigències

COM HO PODEM FER?
1 Senyors de proximitat per difondre les TIC.2014.
2 Plaques Arqueològiques
3 Suministrament elèctric
4 Aplicació mòbil

COSTOS
2.300€
2.000€ Inicials
300€ Manteniment

OBJECTIUS I NIVEL·LS
3 ADEPTA
9 INICIATIVA
11 INICIATIVA

PROBLEMA TIC.1
Contaminació
Zona segregada i segregada

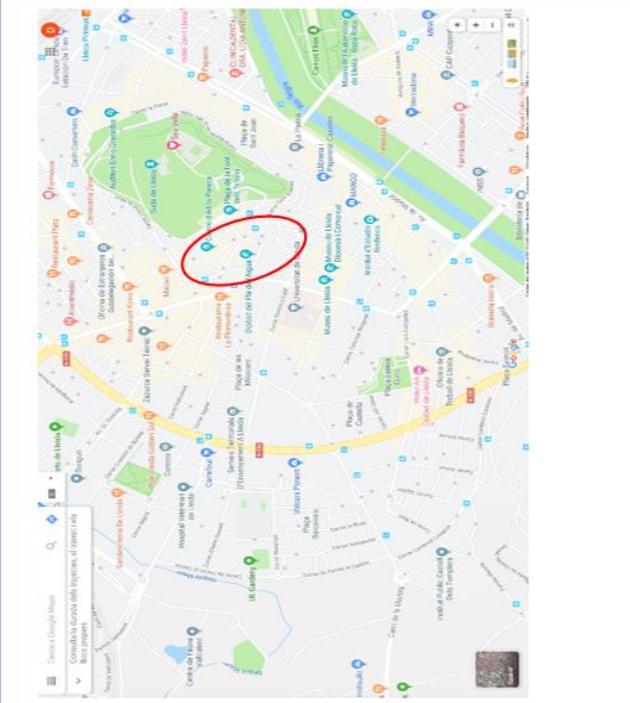
QUE VOLEM FER?
Contribuir a la reducció de la contaminació, donant a conèixer un dels barjos amb més exigències

COM HO PODEM FER?
1 Senyors de proximitat per difondre les TIC.2014.
2 Plaques Arqueològiques
3 Suministrament elèctric
4 Aplicació mòbil

COSTOS
2.300€
2.000€ Inicials
300€ Manteniment

OBJECTIUS I NIVEL·LS
3 ADEPTA
9 INICIATIVA
11 INICIATIVA

Habilitar més places de
aparcament en el centre
històric i controlar su uso
para personas con problemas
de movilidad.



G.13

PIEZOELÈCTRICS A LLEIDA

CONTEXTE: Els propietaris de l'edifici La Panera de Lleida han decidit renovar el sistema de calefacció i climatització de l'edifici amb un sistema de calefacció i climatització més sostenible i més eficient energèticament.

ANÀLISI DE LA SITUACIÓ: L'edifici La Panera és un edifici històric amb un sistema de calefacció i climatització antic i amb un consum energètic molt elevat.

ESTAT DE L'ENERGIA: El sistema de calefacció i climatització actual és un sistema de calefacció i climatització antic i amb un consum energètic molt elevat.

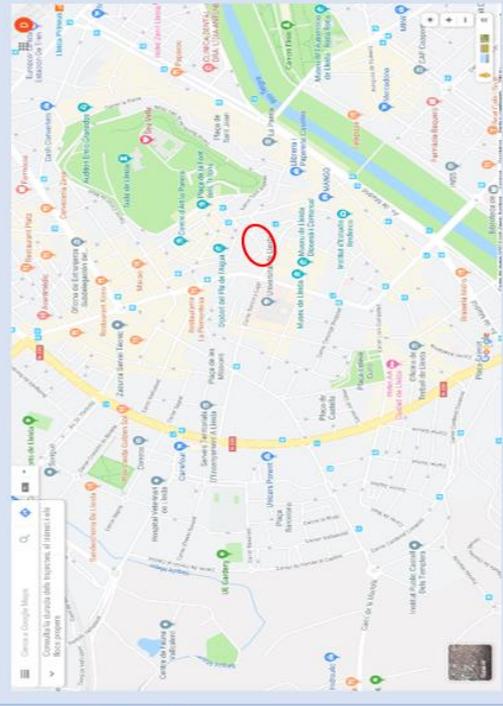
NECESSITATS D'ENERGIA: El sistema de calefacció i climatització actual és un sistema de calefacció i climatització antic i amb un consum energètic molt elevat.

OPORTUNITATS DE L'ENERGIA: El sistema de calefacció i climatització actual és un sistema de calefacció i climatització antic i amb un consum energètic molt elevat.

RECOMENDACIONS DE L'ENERGIA: El sistema de calefacció i climatització actual és un sistema de calefacció i climatització antic i amb un consum energètic molt elevat.

PER A LA LABORACIÓ DEL MENJADOR SOCIAL DE L'E-PROFESSOR D'EDIFICI

Mejorar las condiciones del comedor social La Panera mediante la reducción del coste energético y mejorando las instalaciones del edificio.



G.14

DOMOTITZACIÓ DELS HABITATGES

QUINA NECESSITAT ES DETECTA?

- Detecció de la infratemperatura
- Estats de cançió d'ús de la llar
- Necessitat de millora per a benestar

DOMOTITZACIÓ DELS HABITATGES a partir d'ènergies renovables

OBJECTIUS UNESCO

- 3 MIL·LIARNS D'ACCIONS
- 7 HORES DE LLUM
- 10 ANYS DE GARANTIA
- 11 ANYS DE GARANTIA
- 13 ANYS DE GARANTIA

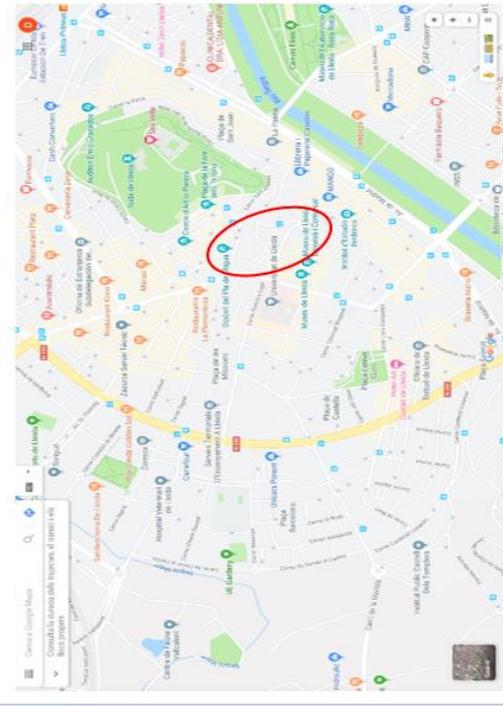
ESQUEMA DEL SISTEMA DOMOTIC

PROJECTE SMART CITY

PIEZOELÈCTRICS A LLEIDA

PIEZOELÈCTRICS A LLEIDA

Mejorar las viviendas del centro histórico mediante la implementación de diferentes sensores para mejorar la eficiencia energética.



G.15

SMART CITY

Marc Julià, Marc Saldaña, Jaume Ouzes, Albert Font, Sara Domínguez i Kethi Palabou

Mejorar las infraestructuras urbanas para facilitar la movilidad de las personas con discapacidad visual en Lleida.

INTRODUCCIO

En la nostra intervenció ens hem centrat en millorar les infraestructures de la ciutat per facilitar la mobilitat de les persones amb discapacitat visual a Lleida.



CONTEXTE HISTÒRIC I ESPACIAL

Per realitzar aquesta intervenció hem investigat sobre: Plaça Ricard Viñaver, Hospital, Armas de Villanova, Rectorat, Campus Caputxins

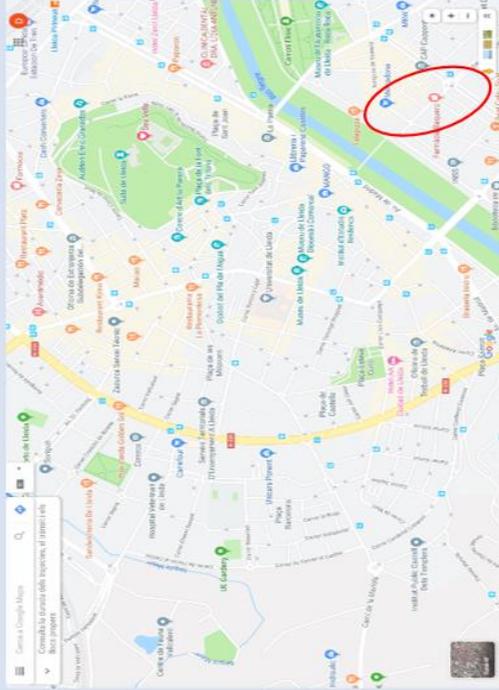
BENEFICIS DE LA INTERVENCIÓ

- Facilitat que obteniran les persones amb una discapacitat visual a l'hora de moure's per la ciutat.
• Diminuir les desigualtats que poden tenir aquest col·lectiu a la societat.

PROTOTIP DE LA INTERVENCIÓ



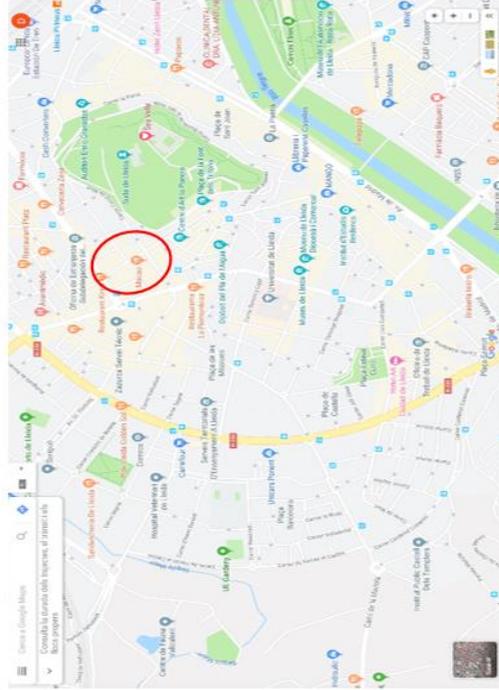
292.18€ x 6= 1.753.08€



G.16

Mejorar la calidad de vida del centro histórico mediante la instalación de ascensores sostenibles y de bajo coste para las personas de edad avanzada y/o con movilidad reducida.

Infographic titled 'IMPLEMENTACIÓ D'UN ASCENSOR' showing a sustainable elevator solution with solar panels and a QR code. It includes text like 'COM LA MOBILITAT NO T'ATURIS' and 'Professors de necessitats específiques'.



G.18 B

SMART CITY

PROBLEMÀTICA
Desenvolupament sostenible del barri

CONEXIÓ

OBJECTIUS

- 1. **ENERGIA**
- 2. **MOVILITAT**
- 3. **COMUNITAT**
- 4. **SEGURETAT**
- 5. **VEGETACIÓ**
- 6. **RESILIÈNCIA**
- 7. **INNOVACIÓ**
- 8. **GOVERNANÇA**
- 9. **INCLUSIÓ**
- 10. **BIENESTAR**

• Garantir l'ocupació social
• Promoure la socialització del barri
• Millorar la qualitat de vida dels veïns i veïnes

• **Realitzar** Serveis de proximitat
• **Realitzar** Serveis de proximitat
• **Realitzar** Serveis de proximitat

AMB LA COL·LABORACIÓ DE L'ASSOCIACIÓ DE VEÏNERS I VEÏNES

Crear espais de inserció laboral per a persones desocupades del barri a través de la fabricació de joguets per als nens del barri.



G.19

SMART GYM

OBJECTIUS

- Garantir l'abastir
- Exercici físic
- Cooperació de barri

REALITATS

- Passat
- Present
- Futur

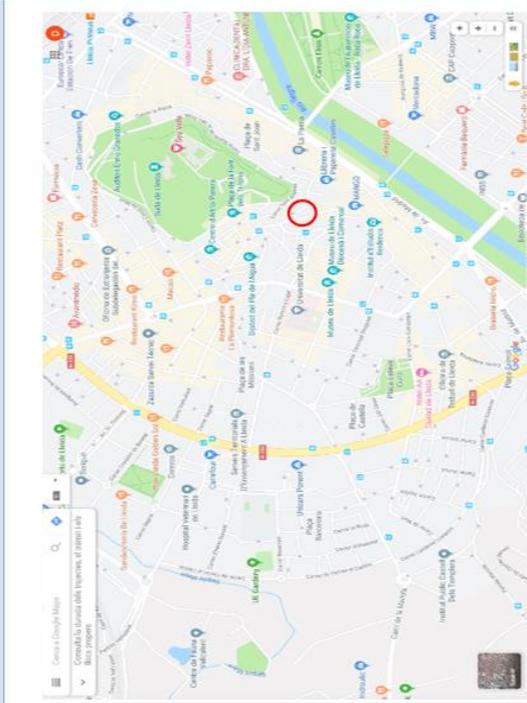
BENEFICIS

- Aprofitar l'espai buit i lluminar la zona
- Produir energia neta per a l'esport
- Fomentar l'activitat física i saludables
- Promoure hàbits saludables
- Canviar la visió del barri
- Espai de reunió i cooperació i socialització

MISTERTE MERCAT DEL PLA LLERDA

PLA LLERDA, RECORMELLES GUILLEMO POSTE, JORDA P. JOAN, REMA BEL, BORDADO

Abrir un smart gym en la calle Cavallers nº 50, con el fin de utilizar la energía generada en él para iluminar las calles del centro histórico.



G.20

CENTRALS DE GASIFICACIÓ

ESTRETS ESPACIS RESONANES SOBRE LA VIABILITAT DE CENTRALS DE GASIFICACIÓ A LLEIDA

CARRER MAGRILEIDA
PLAÇA DE LA SAL
PLAÇA SANT JOAN
PLAÇA SANT FERRIOL
PLAÇA DE LA CATEDRAL

UNESCO
7 Patrimoni assequible i no contaminant
8 Acció per a l'història

PROBLEMÀTICA!
507 T 288,3 152,1 947,4

INTERVENCIÓ
El límit de so que s'accepta és de 55 dB(A) a 1m de distància. Per tant, per aconseguir aquest nivell de so, caldrà reduir la potència dels motors i dels ventiladors i, per tant, reduir la producció d'energia i, per tant, reduir la producció d'electricitat.

BENEFICIS
APOSTAR PER LA SOSTENIBILITAT I LA SOSTENIBILITAT

Instalar centrales de gasificación integradas de ciclo combinado en el centro histórico de la ciudad de Lleida para reducir la contaminación.



G.21

CANVIS DIPÒSIT

PLACA DEL DIPÒSIT CASAS ANTIC
S. XVI CANTE DE LA UNIVERSITAT DE LLEIDA
HAU GUERBA DECS SEGRIMES
DES SINGACIÓ DEL DIPÒSIT D'AGUA POTABLE

OBJECTIUS

- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

BENEFICIS

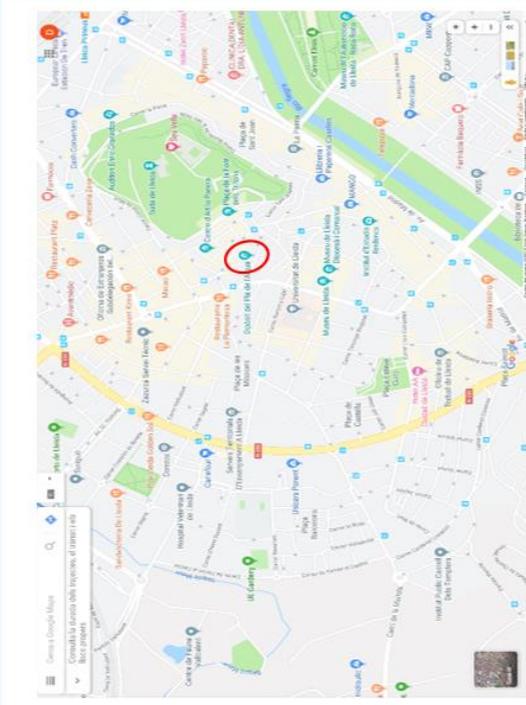
- REDUCIR LES RELACIONS ENTRE VEÏNS
- AJUDAR EN L'ECONOMIA I NECESSITATS BÀSIQUES
- ELIMINAR ELS PREJUDICIS CAP AQUEST BARRI

WEB

- MILLORAR LES INFRAESTRUCTURES
- INTERCANVI DE SERVEIS I BENES
- COMUNICACIÓ ASSERTIVA
- DISPONIBILITAT DE CONTRACTAR AMB EDUCADORS PER ENTAR CONFLICTES

Lleida Canals, Acció Urbana, Casals d'Espais, Seg. Ciutadana, Espais de Lleida, Mòdul Habitatge.

Generar una plataforma de inserción laboral mediante el intercambio /compra-venta de material /oficio entre la gente del centro histórico.



G.23

PROYECTO SMART CITY
 SOLAR, SENSITIVITAT, MÓNITORS, MÀQUINES, SENSORS, SENSIBILITAT, MÓNITORS, MÓNITORS

Problemàtiques:

- Falta de il·luminació en zona turística de Lleida: dependència.
- Inseguretat per circular a hores amb poca visibilitat.

Objectius ONU

TURCO DE LA SEU VELLA

- Ens hem centrat al de la Seu Vella, ja que és un reclame turistic històric.
- Hi ha quèiques de actors delictius i il·lícits.

Prototipsensors

- Llum parking: és in
- Llum escates: mateixes
- Llum LED penjades a la parell.
- Llum pont: amb placa per poder aprofitar l'energia solar.
- Canal que rodeja muralles: ballistes subjectades al terra.

Beneficis

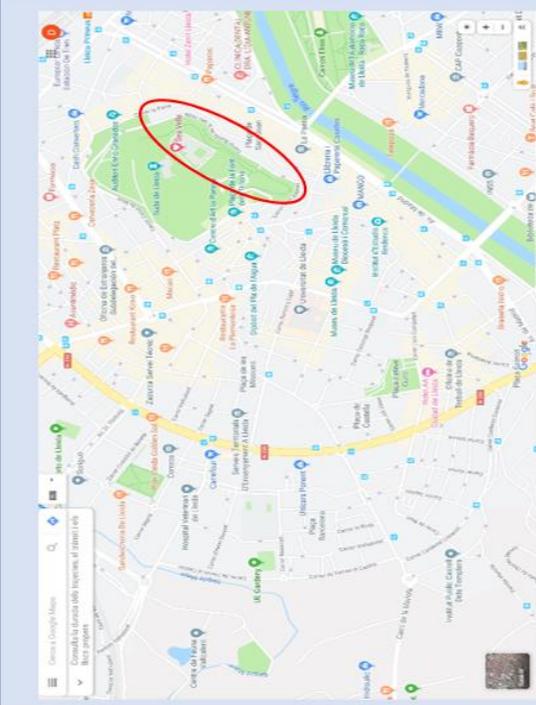
A nivell de sensors el trobem de dos tipus: de moviment (senyors pir) i d'intensitat lumínica.

Beneficis

- Seguretat
- Explotar el potencial de la Seu Vella
- Destintemporal

Presupost: 953.184€

Mejorar la iluminación del espacio público, en concreto en la zona de la Seu Vella mediante sistemas tecnológicos sostenibles.



G.24

TANGRAM
 LLEIDA SMART CITY

Proyecto Smart City

Beneficis

- Introducción a la programación
- Nuevas vías de educar
- Ecosostenible

Problemática

- Pocos espacios para menores
- Abandono escolar

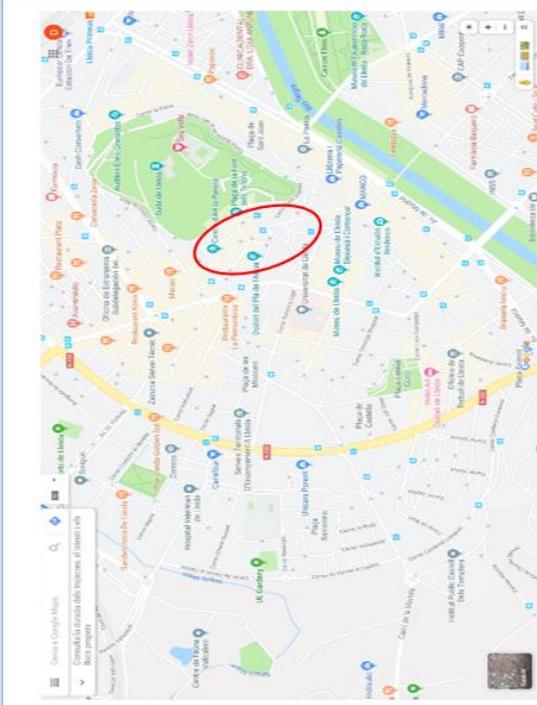
Contextualización

- Escuela Cervanteso Casc Antic

4 años

9 años de experiencia

Habilitar un parque infantil en el centro histórico de la ciudad de Lleida para los niños y niñas del barrio.



G.25

BOIRA SOSTENIBLE

INTRODUCCIÓ

CONTEXT

11 EDIFICIS I ESPAIS SOSTENIBLES

12 PRODUCCIÓ RESPONSABLE

PROTOTIP

Les millores d'una boira, un espai verd i un sistema sostenible de la boira que s'autoabasteix als humans.

BENEFICIS I COSTOS

- Augment de la biodiversitat
- Energia responsable
- Salut i benestar
- Millora del confort i la qualitat de vida
- Més sostenibilitat i cost

COST: 315,53€

CONCLUSIONS

Objectiu

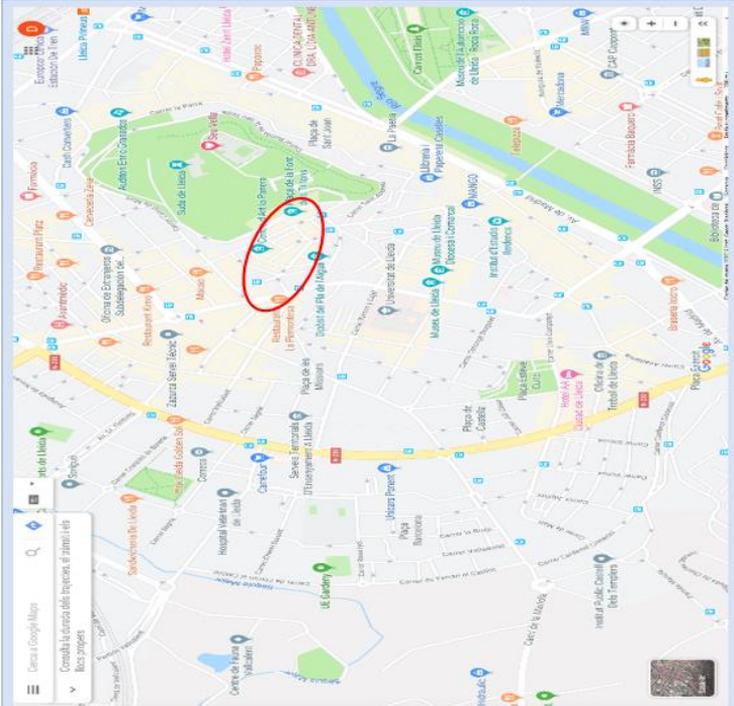
- Aigua
- Estructura
- Ocupació en temps al·lèu
- Placera d'intercanvi

GRUP 25

DAVID CAMPOS, MARC CANADA, MANEL FARRUS, PAULA JOVÉ, ERIC SEUBA, BOGDAN TURCU

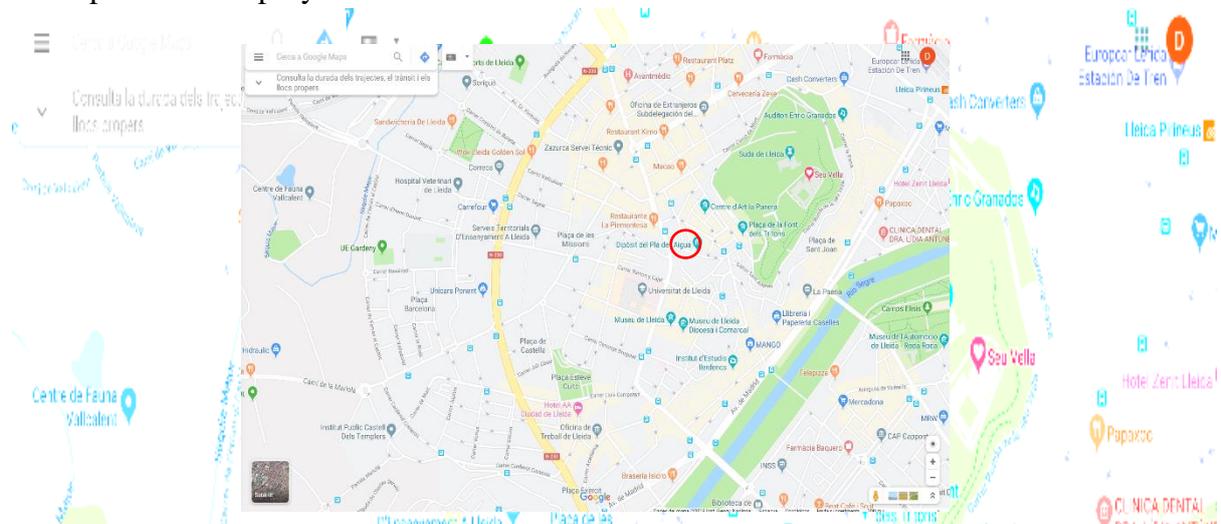
Crear huertos autosostenibles en las terrazas de los edificios del centro histórico a partir de la niebla u otros fenómenos meteorológicos.



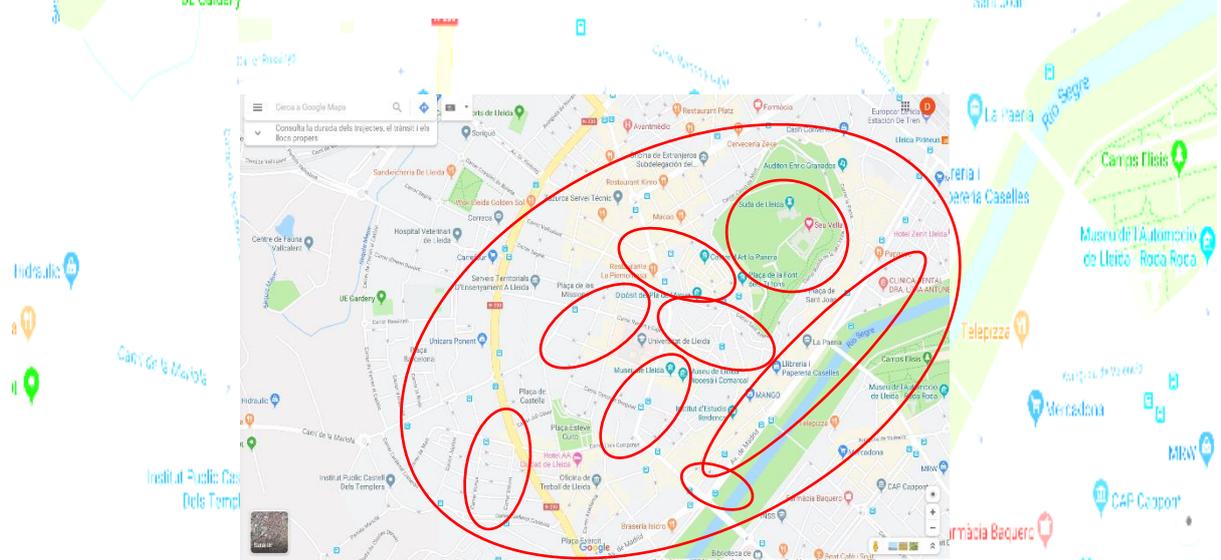



Cuadro 19. Descripción de las 27 propuestas emergidas entre los educadores sociales e ingenieros industriales.

Estas fueron las 27 propuestas que surgieron de los proyectos conjuntos. ¿Qué diferencias se detectaron respecto a los del curso anterior? Una de las más relevantes fue la expansión espacial de los proyectos.



Il·lustració 82. Radio de propostes de los proyectos conjuntos curso 2017-2018



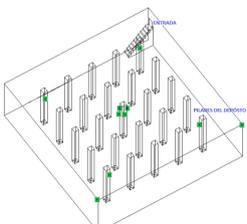
Il·lustració 83. Radio de propostes de los proyectos conjuntos curso 2018-2019

¿A qué se debió esta diferencia?

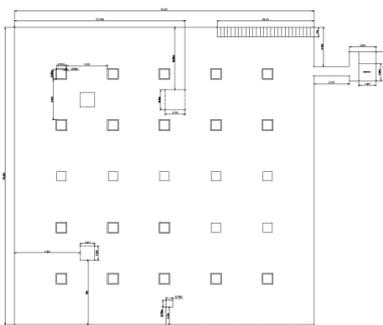
- El primer factor que condiciona que los proyectos del curso 2018-2019 se orientaran fuera del depósito es **la participación del profesor de Historia** en la materia, ya que muchos de los proyectos se enfocaron hacia los cambios históricos vividos tanto en la plaza del Dipòsit como en el barrio.

- El segundo factor fue **mi estancia en Brunel University London**. En ella viví diferentes experiencias en las que se ponía el foco en la producción del espacio social y en este como instrumento de pensamiento y de acción. Por ello, reorienté mi práctica docente hacia el espacio social, saliendo así del depósito.
- El tercer factor fue **la realización de la etnografía sensorial**. Este instrumento de análisis espacial llevó a que los proyectos fueran más allá del espacio patrimonial y se enfocaran en todo el centro histórico de la ciudad.

En cambio, durante el curso 2017-2018 todas las propuestas, excepto una, fueron llevadas a cabo dentro del depósito de agua. Por lo tanto, **las condiciones generadas y nuestras decisiones curriculares hicieron extender los proyectos por el territorio**. Esto me lleva a la siguiente reflexión: hubo expansión por el espacio urbano, pero ¿se da, al mismo tiempo, una ampliación de calidad técnica y social en los 27 proyectos en relación a los del curso anterior?

Curso 2017-2018	Curso 2018-2019
<p>Finalidad del proyecto: concienciar sobre el consumo de agua en la ciudad de Lleida mediante la creación de una intervención/acción social en el depósito de agua y/o la plaza.</p>	<p>Finalidad del proyecto: generar intervenciones sociales y tecnológicas en el centro histórico de la ciudad de Lleida con el fin de acercarnos al concepto de ciudad inclusiva desde un posicionamiento crítico con el de <i>smart city</i>.</p>
<p>Instalar altavoces resistentes a las condiciones del depósito (humedad, reverberación, temperatura, etc.) para mejorar la experiencia museística. Distribución de los altavoces por el depósito.</p>	<p>Crear espacios de ocio en el centro histórico de la ciudad de Lleida para mejorar el bienestar de sus habitantes y su <i>sense of place</i>.</p>
 <p>P.I.1</p>	 <p>Grupo 1</p>
<p>Taller sobre conciencia del consumo de agua a partir de cuatro actividades.</p> <p>P.E.1</p>	

Cuadro 20. Comparativa entre los proyectos surgidos el curso 2017-2018 y los del curso 2018-2019

Curso 2017-2018	Curso 2018-2019
<p>Finalidad del proyecto: concienciar sobre el consumo de agua en la ciudad de Lleida mediante la creación de una intervención/acción social en el depósito de agua y/o la plaza.</p>	<p>Finalidad del proyecto: generar intervenciones sociales y tecnológicas en el centro histórico de la ciudad de Lleida con el fin de acercarnos al concepto de ciudad inclusiva desde un posicionamiento crítico con el de <i>smart city</i>.</p>
<p>Instalar sensores de movimiento que permitan activar diferentes mecanismos lumínicos o motrices a partir de la acción del visitante.</p> 	<p>Mejorar la eficiencia energética de las viviendas de la plaza Grup del Pla para condicionar los edificios que la forman, optimizando el uso de sistemas de calefacción y aprovechando la forma de aportación natural de calor.</p> 
P.I.2	
<p>Crear una exposición a partir de la técnica del <i>body painting</i> y el juego de luces en el depósito para la concienciación sobre el consumo de agua y los niveles de contaminación.</p>	
P.E.2	Grupo 2

Cuadro 21. Comparativa entre los proyectos surgidos el curso 2017-2018 y los del curso 2018-2019

Como se ha detallado con anterioridad, durante el curso 2017-2018 los proyectos de ambos grados tuvieron la misma finalidad, pero no hubo trabajo conjunto de los estudiantes; los docentes éramos los mediadores. En el curso 2018-2019, en cambio, cada proyecto fue llevado a cabo por tres educadores y tres ingenieros, lo que generó en cada caso un solo proyecto conjunto. ¿Cuál fue el resultado de este cambio?

Los proyectos desarrollados en el curso 2017-2018 estaban enfocados en una intervención social o técnica. En cambio, los del curso 2018-2019 se centraron más en **las formas de vida del barrio, así como en acciones de mejora de la situación de las personas**. ¿A qué se debió esta variación? En ambos cursos, el contexto inicial fueron la plaza y el depósito de agua, y la finalidad de los proyectos era abierta. Sin embargo, aunque los primeros pudieran generar intervenciones también en la plaza, esto solo se dio en un proyecto, el P.E.10.

P.E.10	Análisis del consumo de agua a partir de la realización de entrevistas a las personas que viven en el barrio. Transformar el espacio del depósito en una sala de encuentro para el diálogo. Se propone que personas de diferentes culturas participen en este encuentro para compartir las realidades sobre el consumo de agua en sus países. El educador es el mediador de estos encuentros.
---------------	---

Cuadro 22. Finalidad del proyecto P.E.10

Como se puede ver, este fue el único proyecto que interactuaba con el espacio urbano. Por el contrario (tal como como muestra el cuadro 19), muchos de los proyectos conjuntos del curso 2018-2019 visibilizan las voces del barrio.

Otro aspecto sobre el que reflexionar son **las diferentes decisiones docentes que he ido tomando en ambos cursos**. En concreto, ¿qué influencias ejercieron en los proyectos la deriva sensorial + la cartografía sensorial, por un lado, y la etnografía sensorial, por otro? Como ya se ha visto, durante el curso 2017-20218 se llevó a cabo una deriva sensorial + una cartografía sensorial para explorar otros discursos en el espacio urbano mediante la sensorialidad y la corporalidad. En cambio, en el curso 2018-2019 y después de vivir la experiencia en Brunel University London decidí probar con la etnografía sensorial. ¿Qué diferencias generaron estas propuestas alternativas?

En primer lugar, la deriva sensorial + la cartografía sensorial fueron experiencias mayoritariamente individuales. Por el contrario, la etnografía sensorial se hizo en grupo (y, además, en grupo mixto de educadores e ingenieros). Este factor es importante, ya que condiciona las posibilidades de estas estrategias docentes. En consecuencia, las actividades del curso 2017-2018 produjeron una vivencia más personal y establecieron un diálogo entre el estudiante y su entorno. En cambio, **la etnografía sensorial, al ser un proceso colectivo, genera situaciones más abiertas y posibilitadoras**. En definitiva, ¿qué rastros de ambas actividades aparecen en los proyectos? Por un lado, en los del curso 2017-2018 no hubo rastro alguno del proceso de deriva sensorial + cartografía sensorial; únicamente aparecieron referencias en los relatos espaciales de los educadores sociales. Por el contrario, en los proyectos conjuntos del curso siguiente sí hay rastros de la etnografía, e incluso esta se vuelve clave en muchas de las propuestas.

Como conclusión, la deriva sensorial es adecuada como experiencia para profundizar en los sentidos y las corporalidades, como ejercicio de metacognición; pero para concretar

la temática de los proyectos es mejor la etnografía sensorial. En ambos casos, **la posterior cartografía contribuye a visibilizar otras relaciones y, por lo tanto, la combinación con esta técnica resulta muy enriquecedora.**

Uno de los elementos incorporados durante el curso 2018-2019 fueron los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Me pregunto ahora cuántos proyectos daban respuesta a los ODS.



Ilustración 84. Relación de los ODS con los proyectos realizados.

Como se puede apreciar en la imagen, 13 de los 17 ODS fueron vinculados de una u otra forma con los proyectos conjuntos de educadores e ingenieros. Si hubiéramos decidido introducirlos antes, en el curso 2017-2018, ¿cuántos ODS habrían sido vinculados, en función de la temática de cada proyecto?

ODS	
Curso 2017-2018	    
Curso 2018-2019	          

Cuadro 23. Comparativa entre los ODS cubiertos por los proyectos 2017-2018 y 2018-2019

Como se muestra en el cuadro 23, durante el curso 2018-2019 el abanico de proyectos relacionados con los ODS fue mayor que en el curso anterior. Sin embargo, cabe destacar una diferencia significativa: en el curso 2017-2018 los proyectos cumplían con el objetivo 6 (agua y saneamiento), mientras que este ni siquiera aparece en los del año siguiente. ¿A qué se debe? En esencia, todos los proyectos del curso 2017-2018 tenían como objetivo concienciar sobre el consumo de agua en la ciudad de Lleida. Sin embargo, y aun partiendo del mismo contexto inicial de la plaza del Dipòsit, ningún grupo del curso 2018-2019 llevó a cabo intervenciones relacionadas con el objetivo 6.

Continuando con los ODS, ¿qué áreas temáticas abordaron esos proyectos del segundo año? ¿De qué manera la fusión entre lo social y lo técnico fomentaron el diseño de intervenciones orientadas a la **ciudad inclusiva** desde un posicionamiento crítico con el concepto de *smart city*? A continuación, se muestra una categorización de los proyectos del curso 2018-2019 en función de sus temáticas y los ODS que cumplen.

Proyecto	Temática	Propuesta	ODS
1, 3, 19, 24	Espacios de ocio	Crear espacios de ocio en el centro histórico para potenciar las relaciones sociales de las personas que habitan en él.	
7, 8, 13, 26	Domótica	Instalación de sensores en diferentes instalaciones urbanas para la mejora de las formas de vida de las personas que habitan en esos espacios.	

11, 12	Aparcamiento	Gestionar y habilitar plazas de aparcamiento en el centro histórico de la ciudad.	 
4, 17, 23	Alumbrado urbano	Instalar alumbrado con sensores de luz y de presencia en calles y espacios urbanos poco iluminados en la ciudad.	    
2, 6, 14, 25	Energías sostenibles	Mejorar la eficiencia energética de viviendas y otros espacios públicos o privados del centro histórico de la ciudad.	    
5, 6, 9, 15, 16	Atención a la diversidad	Crear instalaciones tecnológicas en espacios públicos que permitan la inclusión de todas las personas.	  
18, 21, 22	Aplicaciones software	Diseño de aplicaciones para gestionar y mejorar la comunicación social en espacios públicos y privados.	   
10, 20, 27	Reciclaje	Instalación de mecanismos de reciclaje en espacios públicos con bajo impacto ambiental y coste económico.	    

Cuadro 24. Categorización de los proyectos emergidos durante el curso 18-19 desde sus áreas temáticas y los ODS

Este cuadro nos muestra cómo las ocho áreas temáticas que engloban los 27 proyectos conjuntos abordaron problemáticas sociales, tecnológicas y de sostenibilidad. Así pues, ¿los proyectos conjuntos del curso 2018-2019 se han convertido en proyectos IT? ¿Qué ha supuesto para los estudiantes llevarlos a cabo? ¿La estrategia docente eliminó la fragmentación de saberes (Morin, 2005) y promovió prácticas reflexivas, críticas, creativas e inclusivas entre ambos grados?

“La experiencia ha sido gratificante, ya que nos **han aportado diferentes conocimientos y diferentes puntos de vista** que nos han hecho dar cuenta de que realmente no hay una sola verdad, **sino que podemos crear cosas nuevas con estas uniones**” (1819_22:1793-22:2056).

“Consideramos que la propuesta nos muestra cómo en un futuro vamos a necesitar **la colaboración de diferentes profesionales** para llevar a cabo ciertos proyectos y respetar y **ampliar nuestra mirada y conocimientos**” (1819_18:892-18:1114).

“Pensamos que es muy positivo que la universidad opte por **utilizar una metodología que mezcle distintas disciplinas**. De este modo nos hacen tomar conciencia de que no debemos trabajar de forma individual. **Trabajar de manera colectiva, con otros grados, nos permite romper con prejuicios y estereotipos que nos han sido transmitidos de forma inconsciente**” (1819_20:922-20:1283).

Estas valoraciones nos revelan que los estudiantes vivieron una experiencia formativa capaz de generar otras situaciones de aprendizaje. ¿Por qué, como docente, he promovido tales situaciones? Si ahondamos en los pilares de la metodología de la investigación transdisciplinar, en el *Manifiesto de la transdisciplinariedad* de Nicolescu (Nicolescu, 2009) encontramos que la transdisciplinariedad implica la apertura a nuevos saberes, relaciones y contextos que permiten abandonar la visión fragmentada entre disciplinas. Así, durante el curso 2016-2017 me di cuenta de que para fomentar una visión IT debía

romper con dicha visión fragmentada a través de **propuestas educativas con una finalidad común, pero sin categorizarlas en disciplinas**. Según De las Heras (2012):

“La transdisciplinariedad se puede iniciar desde cualquier disciplina, no hay un centro de convocatoria, sino un proceso intelectual de transgresión del contorno de una disciplina a partir de su interior (y como tal esta transgresión suele estar penada en el mundo académico). Se trata de una marea que no invade otras disciplinas, sino que establece contacto con ellas si desde estas otras también se da el proceso de desbordamiento de dentro hacia fuera” (p. 88).

Así fue como los estudiantes del curso 2018-2019 ya no iban a clase de Geografía, Historia o Automatización Industrial; **iban a trabajar en sus proyectos en espacios híbridos** para poder así extender sus miradas formativas y crear lazos entre diferentes elementos, como si de un rizoma se tratara.

“Queríamos mencionar que este tipo de proyectos nos parecen muy interesantes, ya que mediante perspectivas diferentes que no son las nuestras hemos creado un proceso de aprendizaje que nos obliga a salir de nuestra zona de confort y hemos llegado a realizar una serie de conclusiones que, si no hubiéramos realizado nuestro trabajo con nuestros compañeros del otro grado, no hubiéramos pensado nunca” (1819_13:2033-13:2389).

“Nos gustaría comentar que realizar este proyecto ha sido muy interesante y enriquecedor para nosotros, ya que personas de diferentes carreras universitarias hemos podido interactuar entre nosotros, exponiendo nuestros puntos de vista, y finalmente ponernos de acuerdo en un proyecto común” (1819_27:55-27:359).

“Creemos que es una manera de aprender y enseñar diferente de la que estamos acostumbrados, por lo tanto es una buena forma de empezar a plantear la educación. Estamos acostumbrados a relacionarnos dentro del aula con las personas con la misma vocación que nosotros mismos. En cambio, aquí estamos abordando otras disciplinas y otros saberes” (1819_15:2441-15:2779).

Estos discursos hacen ver que una docencia sin etiquetar en una disciplina concreta lleva a explorar nuevos saberes y relaciones entre disciplinas, acercándonos a lo IT, ya que un

planteamiento de este tipo requiere **ir más allá de cada una de las diferentes especialidades** (Cabrera, 2010). Se trata, pues, de romper con las parcelaciones y fisuras del conocimiento que se muestran entre las disciplinas, así como con su imposibilidad para entender las complejas realidades de nuestro mundo actual (Martínez, 2003). **El efecto desestabilizador de integrar un área con otra permite cuestionar, desde conexiones diferentes, los principios epistemológicos de las disciplinas,** las probabilidades de renovar la docencia y los mismos saberes.



Ilustración 85. Estudiantes de educación social e ingeniería industrial trabajando conjuntamente en los espacios híbridos

Concretamente, la IT implica el abordaje de un problema real mediante un método científico sin relacionarse específicamente con una sola disciplina. Por lo tanto, el trabajo transdisciplinar es abordado por un grupo de personas que comparten objetivos, que aportan soluciones desde la respuesta a los diferentes retos y problemas que se les plantean (Varona, 2005). Por este motivo, durante el curso 2018-2019 nuestra propuesta docente incluía situaciones reales, coherentes con las formas de vida que nos rodean en el espacio urbano. En la imagen precedente se muestra esta situación en la que varias personas, desde diferentes ámbitos, abordan sus proyectos.

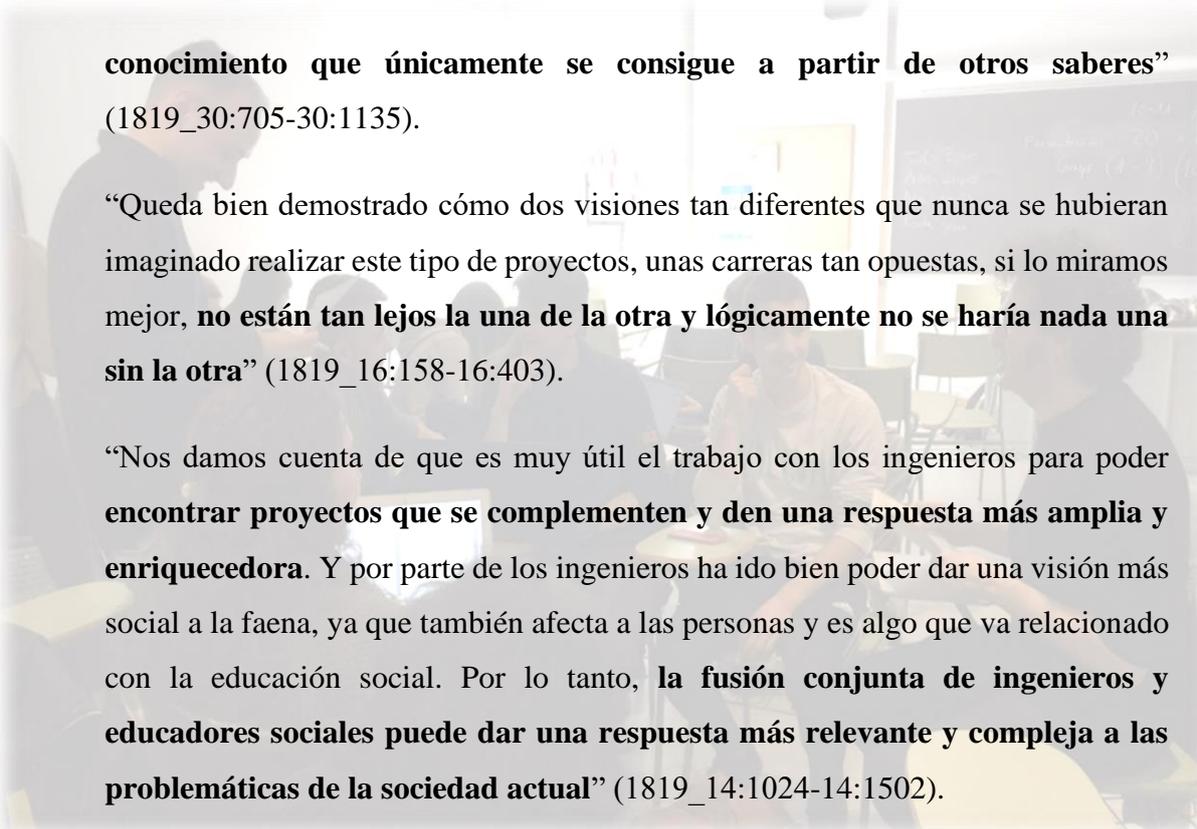
Como se ha puesto de manifiesto en los fragmentos anteriores, **abordar la transdisciplinariedad en la educación superior implica revisar los acontecimientos que han permitido su fundamentación en el mundo académico.** La educación superior tiene que abogar por una formación permanente, que ayude a desarrollar una sociedad sostenible contribuyendo al fomento y la interpretación de las culturas, tanto internacional como nacionalmente (Berteau, 2005). Teniendo en cuenta esta aproximación, **la metodología surgida en la presente investigación tiene el objetivo de desarrollar una visión más coherente con las realidades del siglo XXI.** ¿Por qué? Las diferentes experiencias de mi formación como docente me revelaron que la educación tiene que “desarrollar pensamientos rizomáticos, nuevas relaciones y nuevas posibilidades que llevan a encuentros que nos permiten aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir” (Bonastra & Jové, 2017, p. 14).

“Es un proyecto innovador, partiendo de la base de que se ha trabajado con los dos grados de ramas totalmente diferentes. Además, es uno de los pocos trabajos que hemos realizado en toda la carrera [en el] que hemos planteado una intervención basada en necesidades reales de la población de Lleida y, por lo tanto, **hemos creado nuevas posibilidades de acción**” (1819_18:1117-18:1366).

“Este proyecto nos ha ayudado a comprender la metodología de trabajar con compañeros de otros grados. De aquí sacamos la reflexión indispensable para una futura inclusión en el mundo laboral, ya que en la mayoría de situaciones **deberemos colaborar con otras personas de profesiones muy diferentes. Por lo tanto, este proyecto es clave**” (1819_31:1597-31:2181).

“Nunca antes había hecho, al menos nosotros [educación social] no habíamos realizado **un proyecto parecido, tan práctico, dinámico y enriquecedor**, ya que era y es una forma de compartir ideas, conocimientos, y ponerlos en común” (1819_37:1117-37:1411).

“En relación con la utilidad del trabajo, nos ha servido para encontrar relaciones entre dos carreras que sin esta propuesta no nos hubiéramos imaginado. Personalmente consideramos que ahora podemos ser más capaces de encontrar relaciones entre dos ciencias tan diferentes como estas. Hemos aprendido que en cierta forma todas las especialidades y **todos los proyectos necesitan una parte de**



conocimiento que únicamente se consigue a partir de otros saberes”
(1819_30:705-30:1135).

“Queda bien demostrado cómo dos visiones tan diferentes que nunca se hubieran imaginado realizar este tipo de proyectos, unas carreras tan opuestas, si lo miramos mejor, **no están tan lejos la una de la otra y lógicamente no se haría nada una sin la otra”** (1819_16:158-16:403).

“Nos damos cuenta de que es muy útil el trabajo con los ingenieros para poder **encontrar proyectos que se complementen y den una respuesta más amplia y enriquecedora.** Y por parte de los ingenieros ha ido bien poder dar una visión más social a la faena, ya que también afecta a las personas y es algo que va relacionado con la educación social. Por lo tanto, **la fusión conjunta de ingenieros y educadores sociales puede dar una respuesta más relevante y compleja a las problemáticas de la sociedad actual”** (1819_14:1024-14:1502).

Estos fragmentos conectan con los temas abordados en la Otro de los aspectos que se abordaron en el Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad celebrado el Portugal en 1994. En este congreso conferencia se implementó perspectivas inter y transdisciplinares para analizar los problemas que puedan surgir en la educación superior. Destaca, en este sentido, el trabajo en equipo en contextos heterogéneos y tomando como punto importante el contexto cultural, económico y social de cada país.

Así pues, en este evento se dio mucha importancia a **la incorporación del arte, la cultura y las humanidades en los contextos universitarios.** Durante muchos años, la universidad y la cultura han permanecido separadas: en la formación superior se apostaba únicamente por el pensamiento científico y se dejaba de lado la perspectiva humanística del conocimiento. Por ello, nuestro proyecto decidió orientarse hacia “cultura y educación, educación y cultura” (Jové, 2017, p. 42) e introducir **el arte contemporáneo mediante los procesos creativos de Agnès Pe y Daniel García Andújar,** así como con los diferentes *encounters* vividos en mi formación (Juan López, Valeriano López, Chiharu Shiota, etc.) y en mi docencia (Óscar Muñoz y otros). Todo ello nos permitió poner el énfasis en la cultura y:

“La interacción con **el arte como medio de expansión del conocimiento y de comprensión de nuestra realidad humana**. Ello nos permite abrir miradas y realizar conexiones con el fin de dar respuesta a la heterogeneidad, a la complejidad y a la incertidumbre que caracterizan los contextos del siglo XXI” (*ibid.*, p. 43).

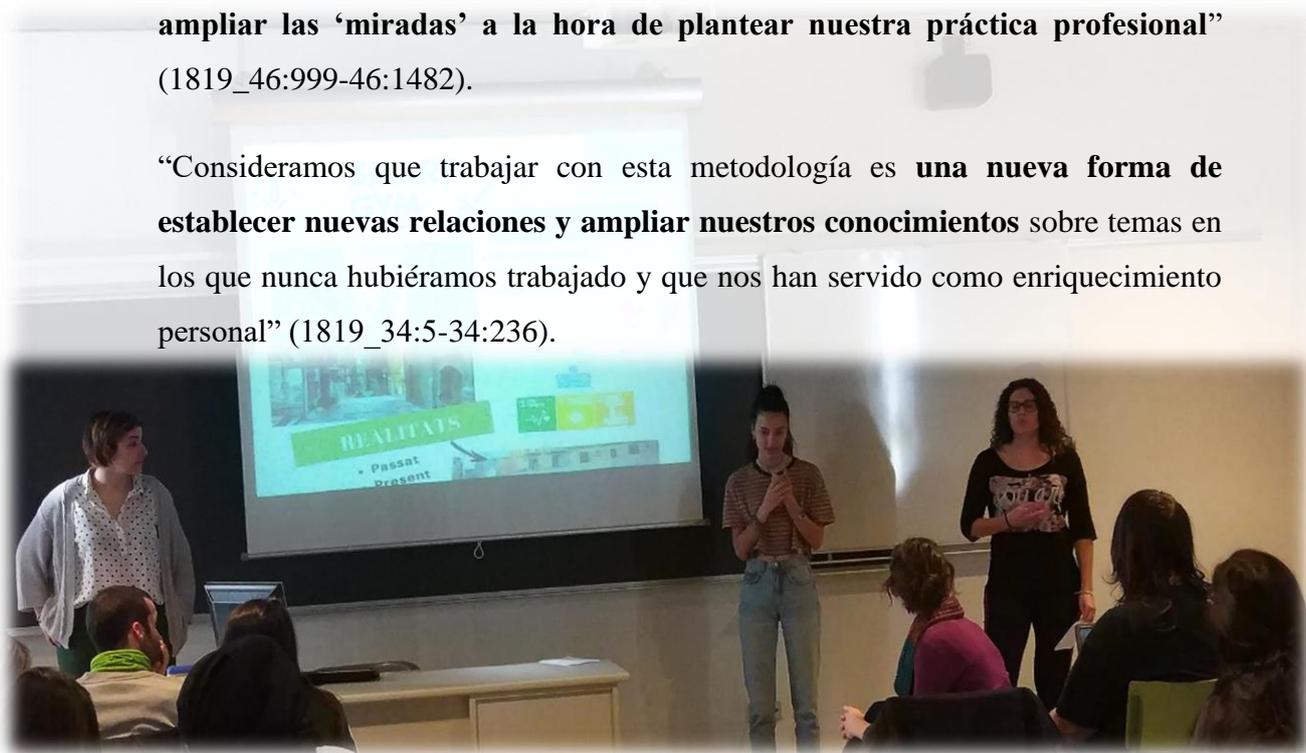
La relación con los artistas y sus procesos creativos creó nuevas oportunidades y acciones que nos acercaron a la comprensión de la realidad humana. Tal como afirman Bonastra & Jové (2017):

“La interacción, en nuestra práctica docente, con el arte contemporáneo y las dinámicas sociales que se fomentan en esta interacción permiten un abordaje transdisciplinar de los conocimientos desde la heterogeneidad. Todo ello, a su vez, genera procesos individuales y colectivos de construcción del conocimiento y de la identidad tanto personal como profesional” (p. 32).

Así lo expresan también los estudiantes:

“Encontramos que **trabajar con arte contemporáneo nos ha servido para entender que es necesario conocer la realidad social de los escenarios** donde diseñar una intervención determinada. De esta manera, entendemos que la realización de cualquier proyecto sin un conocimiento previo del contexto social y geográfico del espacio está destinada al fracaso. **En conclusión, nos ha permitido ampliar las ‘miradas’ a la hora de plantear nuestra práctica profesional**” (1819_46:999-46:1482).

“Consideramos que trabajar con esta metodología es **una nueva forma de establecer nuevas relaciones y ampliar nuestros conocimientos** sobre temas en los que nunca habíamos trabajado y que nos han servido como enriquecimiento personal” (1819_34:5-34:236).



Por lo tanto, las aportaciones metodológicas de los artistas y sus procesos creativos contribuyeron a ampliar los conocimientos de los estudiantes y a que estos pudieran establecer nuevas relaciones en sus proyectos IT. Además, a partir de esta experiencia y en relación con el campo educativo, durante el mes de julio de 2019 se celebró en Lleida la *VIII Multidisciplinary International Conference on Education Research – Education: The door to all social improvement*, un congreso que pretendía mostrar y compartir otras perspectivas dentro de la investigación educativa desde un enfoque **multidisciplinar**.



Ilustración 86. Cabecera de CIMIE 19

En este congreso el equipo de investigación y los docentes de las materias implicadas en el proyecto presentamos los resultados de los trabajos que habían hecho nuestros estudiantes. La comunicación fue la siguiente:

Gutierrez-Ujaque, D., Gil Iranzo, R., Roca, G., Jové, G. & Bonastra, Q. (2019).

Aprendiendo a través del territorio y los recursos comunitarios: un estudio de caso entre los estudiantes del grado de Educación Social y del grado de Ingeniería Industrial. *VIII Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Lleida, julio.

EDUCACIÓN:
LA PUERTA PARA TODA
MEJORA SOCIAL

4 y 5 de julio de 2019
Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social,
Universitat de Lleida
www.amieedu.org/cimie/



Universitat de Lleida
Facultat d'Educació,
Psicologia i Treball Social



No obstante, ¿existía relación entre nuestro trabajo y el enfoque del congreso? ¿Qué implicaba el término “multidisciplinar”? Mi primera dificultad consistió en decidir dónde “categorizar mi comunicación” dentro de los diferentes ámbitos del congreso.

COMUNICACIONES POR ÁREAS.....	COMUNICACIONES POR TEMAS.....
Didáctica de la Expresión Musical.....	Multiculturalismos y Minorías Étnicas.....
Didáctica de la Lengua y la Literatura.....	Educación de Personas Adultas.....
Didáctica de las Matemáticas y Ciencias Experimentales.....	Tecnologías de la Comunicación y la Información /Comunicación.....
Didáctica de la Educación Física.....	Género.....
Didáctica y Organización Educativa.....	Educación Infantil y Primaria.....
Didáctica de las Artes Plásticas y Visuales.....	Educación Secundaria.....
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.....	Educación Inclusiva.....
Teoría de la Educación.....	
Historia de la Educación.....	
Psicología de la Educación.....	
Sociología.....	Formación del Profesorado.....
Economía y Educación.....	Escuela, Familia y Comunidad.....
Trabajo Social.....	Excelencia en Investigación y Docencia Universitaria.....
Educación Social.....	Liderazgo Educativo.....
	Prevención de la Radicalización.....

Ilustración 87. Categorizaciones por áreas disciplinares. CIMIE 19

Nuestra propuesta era de docencia universitaria (Excelencia en Investigación y Docencia Universitaria), pero también de educación social y sociología. ¿Qué implicaba este enfoque? ¿La estructura del congreso llevaba a un punto de vista inter y transdisciplinar? En realidad pasaba lo contrario: dicha estructura imposibilitaba concretar la IT de saberes, conocimientos y prácticas. Se daba más bien una situación de “multiplicidad”, que implica la mezcla no integradora de diferentes disciplinas, donde cada una, con su propio método, aborda un problema conjunto. Por lo tanto, estamos hablando de cooperación (acumulativa, pero no interactiva). En cambio, un enfoque IT implica integrar e ir más allá de los métodos propios de cada disciplina para abordar desde diferentes campos un mismo problema. Finalmente, ¿qué sucedió cuando presenté nuestra comunicación?

“Acabo de exponer la comunicación sobre el proyecto de mi tesis doctoral basado en el trabajo conjunto entre educadores sociales e ingenieros industriales. Y acabo de vivir una living contradicción, ya que el congreso plantea metodologías innovadoras, pero estas se quedan en sus parcelas disciplinarias. No se expanden, al contrario, se comprimen. ¿Cómo es posible diseñar un congreso internacional de investigación educativa con una mirada multidisciplinaria? ¿Por qué

es necesario impulsar enfoques intertransdisciplinarios que permitan dar respuesta a la globalidad que estamos viviendo actualmente?

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

Este fragmento de mi relato me permite reflexionar sobre cómo esta investigación había roto disciplinas, había entendido **nuevas formas de hacer docencia** partiendo del triángulo metodológico arte contemporáneo/espacios híbridos/relatos autobiográficos y se había extendido mediante conceptos como espacialidad, sensorialidad y corporalidad. No entendía cómo el planteamiento multi aún estaba vigente en pleno 2019.

Por tanto, **¿cómo abrir la puerta a toda mejora social desde un enfoque multidisciplinar? ¿Por qué no enfocar dichas mejoras con un punto de vista sistémico y la interacción de contenidos desde diferentes disciplinas? ¿Por qué no fomentar los congresos internacionales IT de investigación educativa?**

**El arte contemporáneo
como catalizador de
posibilidades en la
formación
universitaria**



Nos adentramos en la meseta de las prácticas artísticas surgidas a lo largo de mi evolución como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente. Tal como lo expresa Loponte (2013): “Por que nao pensar em uma formação docente que contemple un conhecimento em arte ou um pensamento a partir da arte, rompendo com nossos modos mais lineares e previsíveis de pensar?” (p. 6). Mostraré a continuación aquellos *encounters* que han permitido romper *com nossos modos mais lineares* durante mi proceso de formación docente y que me han ayudado en mi *becoming*. Haré especial referencia a los vividos durante los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019.

Pero, antes de eso, ¿cuál fue mi primer encuentro con el arte contemporáneo?

JUAN LÓPEZ – A LA DERRIBA



Ilustración 88. Instalación A la derriba de Juan López

~ Setiembre 2012

Empezaba mi segundo curso en el grado de Educación Primaria. Días antes de iniciarse la docencia, recibimos un correo electrónico de las materias PCE II y GHC: nos convocaban el primer día de clase en el Centre d'Art la Panera. Como estudiantes, no entendíamos por qué íbamos a tener la primera clase en un espacio museístico, ¡sin conocer los profesores! ¿Qué relación tenía un centro de arte con el contenido de esas materias? Es más, ¿por qué dos asignaturas diferentes nos convocaban en un mismo lugar?

“La experiencia de hoy ha sido muy curiosa, ya que hemos empezado la materia fuera del aula y en un centro de arte. Ha sido una sesión muy interesante en la que nos hemos hecho muchas preguntas sobre el espacio y la escuela. Nunca había vivido un inicio de asignatura de esta manera. ¿Qué otras experiencias viviré?”

**Fragmento del relato
autobiográfico 2012-2013**

¿Qué conexiones se establecieron después con mi propio trabajo? ¿De qué manera resonó esto en mi práctica docente universitaria? ¿Qué aspectos he sido capaz de trasladar a mi docencia? ¿Y qué dijeron los estudiantes al respecto?

Nunca había visitado un museo de arte contemporáneo; había realizado las típicas excursiones escolares en las que nos hacían rellenar una hoja con elementos que no sabíamos muy bien qué eran. Terminada la visita, nos daban tiempo libre para jugar en el parque junto al museo. En ningún momento se pensó en utilizar las obras de arte para generar aprendizajes.

En esta ocasión parecía que iba a ser una actividad distinta a la que poníamos en práctica en el aula, pero quizá acabáramos haciendo lo mismo, **rellenar fichas**. ¿Fue aquella experiencia como las que había vivido a lo largo de mi escolarización?

Con caras de sorpresa y expectantes empezamos la primera sesión de ambas materias. Nos dieron la bienvenida el equipo docente y la muestra *A la derriba*, de Juan López, en el Centre d'Art la Panera. En primer lugar nos facilitaron la siguiente consigna: “Durante 10

minutos, observad y estableced relaciones con lo que veáis”.

Medio a oscuras fui descubriendo un espacio lleno de cinta adhesiva, vinilos, pegatinas, carteles publicitarios e incluso mobiliario urbano. ¿De qué manera dialogaba la exposición con el espacio? ¿Qué elementos se destacaban en ella?

Para esa exposición, Juan López planteó una intervención a partir de la cual en las

paredes del espacio expositivo del Centre d'Art la Panera se proyectaban grabaciones de vídeo del espacio urbano; en concreto, de lugares del entorno de ese centro de arte. Las proyecciones, pues, simulaban las “fisuras” existentes entre la cotidianidad del espacio urbano que rodea al centro y el propio centro. De este modo, visibilizaban dicha cotidianidad.



Ilustración 89. Momentos durante la exploración a la exposición de Juan López

En aquel momento comprendí que esa no iba a ser la típica experiencia museística vivida en mi formación. A lo largo de la visita fuimos explorando el espacio y, transcurrido un tiempo, nos reunimos.

Los docentes ejercieron como mediadores, formulando preguntas y reflexiones sobre la instalación. Algunas de ellas fueron:

¿De qué nos hablan las paredes?

¿Qué formas de vida emergen en ellas?

¿Qué posibles relaciones podéis establecer con vuestra vida cotidiana?

¿Y con la escuela?

¿Qué se cuelga en las paredes de las escuelas?

Ilustración 90. Producción propia a partir de la experiencia vivida.

A partir de esas preguntas se fue tejiendo un discurso pedagógico, geográfico y artístico sobre la exposición, al tiempo que se iniciaba un curso lleno de curiosidad y conocimiento. En aquel encuentro también recibimos información acerca del artista y la finalidad de su intervención. Juan López creó la exposición *A la derriba* (2012) con la intención de modificar el espacio arquitectónico del Centre d'Art la Panera a través del dibujo y el videoarte. Conocer las intenciones del artista nos condujo a relacionar sus discursos con los nuestros. Luego teníamos que escribir sobre las preguntas que habían surgido y las posibles relaciones con nuestro proceso formativo. En ese momento empecé a transformar el texto de la actividad en el relato autobiográfico.

“Miles de preguntas me rondan por la cabeza después de vivir esta experiencia en el centro de arte. Para muchas de estas preguntas no tengo respuesta. Creo que esta va a ser una materia que me marcará en mi profesión”.

**Fragmento del relato autobiográfico
del curso 2012-2013**

Visto en retrospectiva, me atrevo a afirmar que aquel encuentro supuso una **ruptura** de mis modelos docentes y mis expectativas como futuro profesor, dado que estaba **viviendo otra manera de generar contextos de aprendizaje**, partiendo de nuestras voces como estudiantes y de un espacio (un centro de arte) situado en la ciudad. La exposición nos hizo reflexionar acerca de cómo los elementos que conforman el *attrezzo* urbano son el propio discurso museístico de la exposición y la convierten en un *site specific* —entendido como un tipo de instalación artística específicamente diseñada para una locación concreta y en la que se genera un espacio único—. Es decir, si se instalara en otro espacio perdería su significado. Así, con este *site specific* en el centro de arte, Juan López nos abría sus paredes hacia la ciudad. Empleando las palabras de Martínez (2010):

“No podemos pensar en la ciudad sin pensar en el sujeto que la habita; el sujeto que la interpreta, que la vive o malvive. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan

los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías” (p. 527).

La instalación de Juan López visibilizaba los elementos cotidianos que conforman el espacio, haciendo con ello brotar los discursos sociales; esto posibilitó a los estudiantes de ambas materias explorar el espacio que rodea al Centre d'Art la Panera. ¿Qué otras relaciones y conexiones se produjeron a partir de ese *encounter* con la obra de Juan López? ¿En qué medida su instalación permitió a las dos materias conectar con otros discursos y narraciones en el espacio urbano?

Durante el curso, estas preguntas fueron respondidas y se formularon otras mediante los diferentes *encounters* que

se iban produciendo. ¿Dónde acontecieron estos? En *Zona Baixa*, un proyecto expositivo surgido en la Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social, la cual mantenía un vínculo con las exposiciones del Centre d'Art la Panera. En concreto “el proyecto establece una estrecha colaboración entre artistas y futuros docentes con el objetivo de mejorar la docencia a través del arte” (Farrero, 2016, p. 5). Una de las actividades del proyecto giraba en torno a otra instalación de Juan López, *Super(merc)ados de confianza* (2012). ¿Qué nos mostraba esta obra? ¿Qué relaciones estableció con mi *becoming*? ¿De qué manera ese *encounter* nos hizo reflexionar acerca de lo “superados de confianza” que estábamos (los estudiantes) con nuestra formación?



Ilustración 91. Obra Super(merc)ados de confianza (2012) - Juan López

Esta obra de Juan López fue instalada en *Zona Baixa* a principios de noviembre de 2012; estaba compuesta por una superposición de vinilos y videoproyección. La idea de la obra nació, en palabras del artista, “por azar”: iba caminando por la calle cuando, en uno de los supermercados de su barrio, vio ese cartel, en el que varias letras tenían la luz fundida. Esto le llevó a transformar la frase “Supermercados de confianza” en “Superados de confianza”. López se dio cuenta de que aquel mensaje “casual” estaba relacionado con el consumo y de cómo, en muchos casos, la población se deja llevar por políticas de consumo y neoliberales. Tal como afirma Jové (2017): “La proyección deviene en una crítica directa a la forma de entender el consumo y un breve inciso a la posibilidad de que la crisis económica actual pueda estar modificando paradigmas” (p. 131). Así lo relacioné con mi relato:

“Superados de confianza parte de la modificación de un eslogan comercial. En cierto momento, algunas letras se apagan creando un nuevo mensaje que se convierte en una crítica

directa al consumismo, ya que nuestra sociedad vive envuelta en inputs elaborados por multinacionales” (p. 29).

Fragmento del relato autobiográfico del curso 2012-2013

Así pues, los docentes de PCE II y GHC generaron un discurso social y educativo en torno a esa instalación, la cual nos llevó a preguntarnos cosas como: ¿qué otros mensajes hay en la ciudad? ¿De qué modo estos rastros pueden ser contextos de aprendizaje? Nuestros docentes nos dieron la consigna de explorar el espacio urbano para buscar otros mensajes.

Haciéndolo, me fijé en el nombre de este banco español y empecé a jugar con las letras. Su estética roja y su logotipo me llevaron a transformar el nombre del banco en “Satán”. Este juego de palabras, a su vez, me hizo elaborar una metáfora y un discurso social sobre el impacto económico de las entidades financieras en el espacio urbano y en la sociedad. Por ejemplo, el hecho de que un banco como este lleve a cabo desahucios aunque uno de sus lemas sean “Confiar”. ¿Cómo confiar en un banco cuyas “acciones sociales” son los desahucios?

URKIS

Banco Santander vol desnonar tres famílies amb menors d'edat a Nou Barris

Avui hi ha previstos tres desnonaments al districte de Nou Barris de Barcelona que afecten propietats en mans de l'entitat bancària presidida per Ana Botín. Un dels casos és el de Julia Petronila que fa dos anys que ocupa un pis i avui és la quarta vegada que està en risc de quedar-se amb tres criatures al carrer. Tot i que es troba dins la Mesa d'Emergència, encara no té un pis adjudicat.



Alto Urola Zumarraga

Se concentran ante el Banco Santander para evitar el desahucio de una familia



Concentración. Plataforma Stop Desahucios, delante de la entidad bancaria. / M. F.

M. F. ZUMARRAGA
Sábado, 15 junio 2019, 00:58

La plataforma Stop Desahucios organizó ayer por la mañana una concentración delante del Banco Santander para evitar que «echen de su

Ilustración 92. Fragmentos de noticias relacionadas con la producción realizada. Fuente: Diario Vasco

¿Qué otras relaciones pudimos explorar mediante los mensajes hallados en el espacio urbano? Un buen ejemplo son **las tipografías**: las que se usan en la calle ¿son las mismas que las de los

libros de textos o las que se emplean en las escuelas? ¿Qué tipografías visibiliza el sistema educativo actual y cuáles invisibiliza? ¿Son similares?

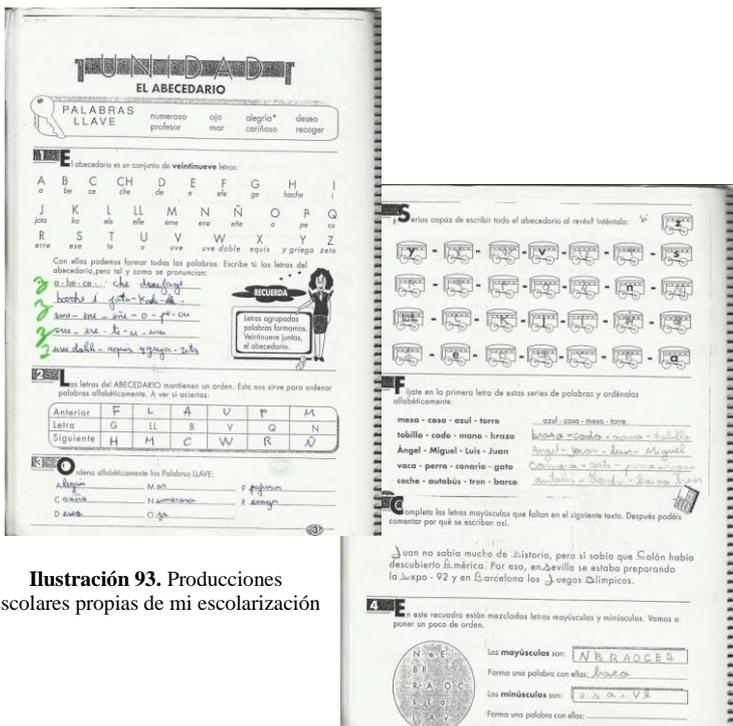


Ilustración 93. Producciones escolares propias de mi escolarización



Ilustración 94. Manifestaciones tipográficas encontradas por la calle

A la izquierda se pueden ver algunas fichas sobre tipografías llevadas a cabo durante mi etapa escolar; a la derecha, otras encontradas en la exploración del espacio urbano. ¿En cuales se puede decir que hay mayor riqueza tipográfica? Esta experiencia nos mostró que la escuela es un agente de homogenización tipográfica, ya que transmite la idea de que las letras normativizadas son las “correctas”. En cambio, el espacio urbano está repleto de tipografías y mensajes variados, capaces de crear contextos de aprendizaje (Jové et al. , 2017). Otro ejemplo de ello está presente en el proyecto de Ariadna Domingo, Luís Elías, Aleix García, Carlos Jové y Marc Morros, llevado a cabo durante el curso 2012-2013 en las materias de PCE II y GHC y que se recoge en Jové (2017):

“Durante tres meses que llevamos de curso hemos hecho fotos de algunas de las intervenciones de grafitis que podemos encontrar en las calles de la ciudad, hechos por parte de minorías que quieren mostrarse a través de las paredes de la metrópolis donde viven. Por encima de todas ellas, rotulamos la palabra “*MAJORIA*” (mayoría), queriendo transmitir el peso que esta tiene, no permitiendo que seamos capaces de ver, observar,

leer y valorar estos mensajes que aparecen en las ciudades” (p. 130).

Pero ¿qué había llevado a que nuestra formación hiciera hincapié en los mensajes y las tipografías? **El arte contemporáneo.** Los diferentes *encounters* con las instalaciones del artista Juan López y la mediación realizada por los docentes de PCE II y GHC crearon estímulos capaces de generar un proceso de metacognición en la formación que estábamos recibiendo. Según Jové (2017): “Aprender a observar la sociedad actual a partir del proceso creativo, y que la creatividad, para nosotras y para ellas, futuras maestras, sea una herramienta imprescindible para devenir en maestras reflexivas, creativas, pero sobre todo críticas” (p. 51). En definitiva, ¿qué nos supusieron estos *encounters*? Según Brunner (1999), se trata de **préstamos de conciencia** que facilitan (re)pensar modelos docentes, nuestras concepciones como aprendientes y nuestro rol como personas y ciudadanos del siglo XXI. **Ilustración 86.** Producción realizada por los estudiantes del grado de Educación Primaria.

Sin embargo, los teóricos referenciados en esta investigación como son Deleuze

o Foucault critican fuertemente las verdades únicas y las pretensiones totalizantes. Por ello, replanteó la connotación de *préstamo de conciencia* y, planteó estos *encounters* como aperturas. Según la RAE (2019), esta palabra significa “actitud favorable a lo nuevo o a lo diferente”. El carácter de esta investigación me lleva a utilizarla para designar la no verdad absoluta ni totalizadora, sino a la incorporación abierta, flexible y dinámica a lo nuevo y /o diferente en mi práctica tanto personal como profesional a partir de los diferentes *encounters*.

Esta experiencia, vivida durante el segundo año de mi formación

universitaria, implicó entender cómo lo que hubiese podido ser una típica “ficha” a realizar en un centro de arte o museo se transformaba en experiencia, conocimiento y aprendizaje. Siete años más tarde me pregunto: ¿en qué medida las experiencias con las diferentes instalaciones de Juan López me han ayudado a tomar decisiones curriculares en el marco de la materia de Geografía e Historia del grado de Educación Social? ¿Qué rastros de aquellas vivencias han quedado en mi práctica docente con los educadores e ingenieros? ¿Qué otras *encounters* con el arte contemporáneo me han ayudado a repensar la docencia que se presenta en esta investigación?

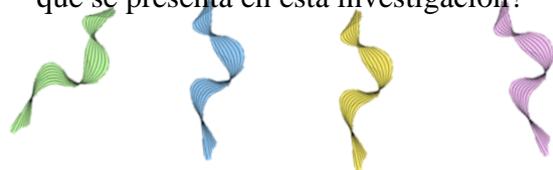




Ilustración 95. Obra *Basic Skills* (2013) – *Secuela Pública* de Valeriano López

¿Cómo es posible reconsiderar la educación? *Secuela Pública* (2013), de Valeriano López, favorece la reflexión sobre la educación actual. Este autor (Huéscar, 1963) comenzó su carrera artística en la década de los ochenta. Valeriano es artista plástico, diseñador gráfico y docente y, por lo tanto, el mundo de la educación es muy importante en muchas de sus obras. A la vez, ha explorado otras temáticas, como la identidad multicultural en una sociedad cada vez más global y la defensa de la identidad nacional. Por lo tanto, sus creaciones artísticas van más allá de una experiencia simplemente estética; también son políticas y sociales. Pero ¿en qué grado su proceso creativo formó parte de mi evolución como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente?

~ **Setiembre 2014**

Viajamos a 2014. En ese momento estaba cursando el último año del grado de Educación Primaria en la especialidad

de Atención a la Diversidad. El curso se inició en una parte muy especial de la Seu Vella: la Casa de la Volta. Así lo recoge mi relato autobiográfico:

“Ens vam trobar en una sala fosca on els **quatre elements** de la naturalesa feien acte de presència. Per tant, tornàvem a estar en un context *inusual i diferent* al qual estem acostumats. Em trobava a la **casa de la volta**, dins de la **SEU VELLA**. En ella, dues persones representaven el **FOC de l’aprenentatge** on posaven de manifest l’aprenentatge entre tots i, per tant, ens feien partícips de crear una identitat col·lectiva. La meva sorpresa va ser de gran fascinació alhora d’estranyesa. **Què volia significar tota aquella escenificació?** De sobte, darrere l’aigua que queia virtualment per una paret, va aparèixer un vídeo, s’anomenà “**Estampas 1932**”. Com si aquella sala fosca fos una nau espacial, tots ens vam convertir en tripulants que viatjàvem fins a principis del segle XX. Les primeres **tipografies** que van aparèixer mostraven “**Somos una escuela...**”.

Fragmento del relato autobiográfico 2014-2015

¿De qué nos habla este fragmento? ¿Qué relación establece con Valeriano López? Al inicio del curso se creó un contexto de

aprendizaje que hacía referencia a las **misiones pedagógicas** que tuvieron lugar durante la II República española y permitieron formarse a muchos niños y adultos en toda España. Como si de una gran celebración se tratase, cuando los docentes llegaban a un pueblo todo el mundo salía a las calles siguiendo sus pasos. Bien, pues esto mismo sucedió con nosotros: nuestros docentes se pusieron a la cabeza de la marcha y nos pidieron que los siguiéramos. ¿Hacia dónde nos llevarían?

Así lo narro en mi relato autobiográfico:

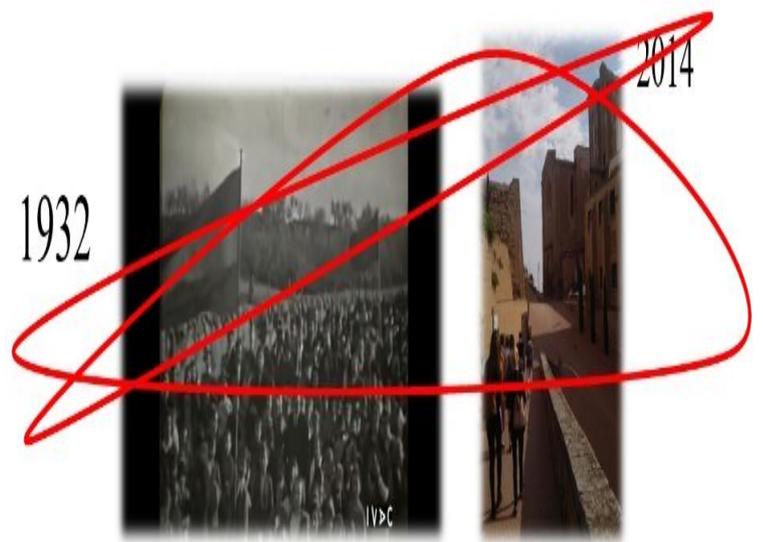


Ilustración 96. Producción propia

“Així doncs, de la mateixa manera que vam visionar com els nens i les nenes anaven darrere dels mestres, nosaltres també vam representar-ho... Per tant, 80 anys més tard d’aquelles primeres missions pedagògiques, es tornen a posar de

manifest. Vam arribar a la **plaça del Dipòsit i al Dipòsit del Pla de L'Aigua** que forma part del Museu de L'Aigua de Lleida. Per tant, viatgem fins a 1784 on les parets ens parlen de la destrucció i dels **RASTRES** que emergeixen al llarg dels anys. Observàvem com hi havia espais destruïts ja que aquella terra va ser bombardejada més d'una vegada. Així doncs, aquelles extensions de terra ens mostraven com l'espai s'havia transformat i, per tant, ens explicava l'**ÈXODE** que en el seu dia va ser el protagonista. Vam baixar al dipòsit i, per segona vegada, l'equip docent va tornar a generar un **aparell elèctric** per poder visionar un curtmetratge anomenat *Confabulaciones*, de **VALERIANO LÓPEZ**".

Fragmento del relato autobiográfico 2014-2015

¿Qué se nos mostró en aquel cortometraje? ¿Qué relaciones se empezaban a establecer con la experiencia que estaba viviendo? ¿Por qué vimos la obra *Confabulaciones*, de Valeriano López, precisamente en el interior del depósito de agua?

En *Confabulaciones* (2007) aparece un flautista —que hace referencia al de Hamelín— por la ciudad de Granada tocando el *Himno de la alegría* (escogido para ser el himno de Europa). A medida que toca esta canción, van apareciendo niños y niñas inmigrantes que siguen al flautista como hipnotizados hasta llegar a una furgoneta policial camuflada por una jaima. Los niños y niñas, sin darse cuenta, suben a la furgoneta y la policía se los lleva. Valeriano López no hace una comparación entre los niños y las ratas del cuento, sino una crítica hacia las actuaciones policiales de repatriación de inmigrantes.



Ilustración 98. Comparativa entre la obra de *Confabulaciones* y la experiencia vivida

Tras contemplar la pieza de videoarte en ese espacio y “seguir” el itinerario de los docentes, nos dimos cuenta de que estos habían generado una ruta con los mismos rastros que la pieza. El hecho de recorrer las calles del centro histórico de la ciudad nos permitió observar la evolución del barrio, basada en acciones de gentrificación y regeneración urbana a las que contribuyen los poderes públicos. Así pues, el videoarte de Valeriano López establecía una conexión con el proceso que estábamos viviendo ese primer día de curso.

Aquel inicio nos permitió cartografiar a través del espacio y el tiempo, poniendo el énfasis en el espacio urbano y, en concreto, en el *appetite* por generar nuevos contextos de aprendizaje capaces de provocar, a su vez, nuevas conexiones y aprendizajes. Pero ¿en que se había basado el equipo docente para diseñar esas situaciones? ¿Qué **itinerario** estábamos viviendo en nuestra formación? ¿Qué aspectos nos hacía replantearnos?

Eisner publicó en 2003 el artículo *Artistry in Education*, en el que enfatiza la idea del artista no como aquel que baila, pinta o es músico, sino quien es capaz de desarrollar ideas y estrategias y tiene imaginación para crear cosas nuevas. Por ello, pone el foco en

incorporar en la docencia universitaria todo lo que las artes evocan y provocan (Loponte, 2012). Tal como afirma Jove (2013): “Apostar por el profesor como artista de su docencia, que tenga deseo de mejorar cada día lo que está haciendo. El arte siempre tiene que ver con el cambio y podemos afirmar que solo se desarrolla en el cambio” (p. 12).

En este sentido, la experiencia de ese primer día prueba que los docentes de la mención eran *artistry* y que habían creado un *encounter* único e irrepetible mediante el cual el arte contemporáneo expandía las relaciones y las conexiones de modo que pudiéramos generar otras reflexiones y miradas que quizás no hubieran aparecido sin el papel del arte contemporáneo. Veremos a continuación qué otras opciones nos dieron seguir explorando el trabajo de Valeriano López y de qué modo estas conectaron con mi devenir como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente.

~ **Diciembre 2014**

El profesorado de la mención organizó un *workshop* de dos días con el artista Valeriano López. En ese tiempo se exploraron sus obras, así como su relación con la educación. Valeriano, en

su condición de docente y artista, hace especial hincapié en las relaciones de poder, sociales y culturales en el seno de la sociedad y critica el sistema educativo español actual. Este hecho fue clave, dado que nos ayudó a diseñar los proyectos que estábamos llevando a cabo en la mención y nos condujo hacia el proyecto *Inclusivisión*, en el que formulábamos una crítica acerca del modo en que las tecnologías condicionan nuestras formas de actuar y cuestionábamos nuestro punto de mira como ciudadanos.

Además, Valeriano López, con su *S3cuela de la Medusa (Naufragio del Botellón)*, nos permitió hacer —como si fuera el naufragio de un barco en las costas francesas— nuestra propia alegoría de *El rai de la Médusa*, de Théodore Géricault; así pusimos de manifiesto nuestra apuesta por ser docentes “como arte”, ejercer una docencia en la que las manifestaciones artísticas sean *aperturas* para mejorar la educación y nuestra práctica profesional.



Ilustración 99. Comparativa entre la obra *El rai de la Médusa* de Théodore Géricault, la obra de *Secuela Publica* de Valeriano López y nuestra propia interpretación de ambas obras en referencia al sistema educativo

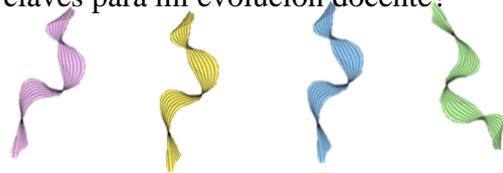
En nuestro caso, hacíamos hincapié en el hecho de que la educación necesita prácticas reflexivas, críticas, creativas e inclusivas si no queremos que haya un *Naufragio de la docencia*.

Así lo narro en el relato autobiográfico del curso 2014-2015:

“La experiencia con Valeriano López ha sido una de las más enriquecedoras que he podido disfrutar en este curso. Una experiencia llena de estímulos, con toques irónicos, que ha permitido crear situaciones seductoras para que nuestros proyectos crecieran de forma exponencial tanto en contenido como en el aspecto artístico. Considero que las fusiones de experiencias con las de Valeriano nos posibilitan crecer más en nuestro camino como futuros docentes” (p. 32).

Fragmento del relato autobiográfico del curso 2014-2015

El *encounter* con Valeriano me permitió explorar el concepto de *artistry* y adoptarlo como una característica más de mi práctica como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente. A partir de ahí, ¿qué rastros de esa experiencia han permanecido en mi práctica docente con los grados de Educación Social e Ingeniería Industrial? ¿De qué manera el arte contemporáneo y las manifestaciones artísticas me han ayudado a generar contextos de aprendizaje incorporando *artistry*? ¿Qué otros contextos relacionados con el arte y las manifestaciones artísticas, vividos a lo largo de mi formación, ha resultado claves para mi evolución docente?



CHIHARU SHIOTA – IN THE BEGINNING WAS...



Ilustración 100. Momentos durante el montaje de *In the beginning was...* de Chiharu Shiota

~ Julio 2018

¿De qué manera pasé de participar en procesos creativos a ser generador de algo semejante? ¿Cómo, en mi proceso docente, surgió la oportunidad de convertirme en mediador en una exposición de arte contemporáneo? ¿En qué medida ese hecho me ayudó a (re)plantear mi proceso? ¿Qué nuevos *encounters* me llevaron a explorar el concepto de *artistry*? (En) *el principio* de esta experiencia *fue* tras finalizar el

grado de Educación Primaria; mi itinerario ponía rumbo hacia el máster de Educación Inclusiva. La Dra. Glòria Jové me informó que en la Fundació Sorigué habría una nueva exposición y me propuso asistir a una reunión previa con la artista y diferentes miembros del equipo de la fundación. Algunas de las preguntas que me llevaron a querer vivir esa experiencia fueron: ¿cómo nace una exposición de arte contemporáneo? ¿Qué papel tiene la educación en este proceso? ¿Cómo se organizan la curaduría y la mediación?

Resultó ser un proceso muy interesante para entender las relaciones previas a una instalación de arte contemporáneo, así como el proceso que las galerías, fundaciones y museos llevan a cabo para organizar una exhibición. Recibí respuesta a cuestiones como: ¿qué factores condicionan la creación de la exhibición? ¿Qué aspectos se quieren enfatizar? ¿Qué otros se quieren invisibilizar? ¿De qué modo afectan las relaciones sociales, económicas y culturales en el desarrollo de la curaduría?

~ Setiembre 2015

Durante 10 días, más de 20 personas (estudiantes, profesores y obreros de la Fundació Sorigué) colaboramos en el montaje de la instalación *In the beginning was...* En el proceso se reveló cierta cocreación de la obra, así como una gestión colaborativa de la curaduría. ¿Qué impacto tuvo en nuestros procesos de aprendizaje y, en general, qué constató esta experiencia? Nos encontrábamos en una fundación privada, que gesta y lleva a cabo todo el **proceso manocreativo**, un proceso que resulta de la idea de un artista, pero que es elaborado y puesto en marcha por mano de obra no cualificada desde el punto de vista artístico. ¿Se puede decir, pues, que se trata de una autoría

compartida? ¿Qué dimensión ética, estética y política emerge de este tipo de obras?

El 9 de octubre de 2015 abrió al público la instalación *In the beginning was...*, de la artista Chiharu Shiota; un espacio en el que las voces de todas las personas que habíamos construido la obra navegaban por el infinito entramado de hilos. Pero, ¿quién es Chiharu Shiota? ¿Por qué concibe espacios que han de ser construidos por otros? ¿En qué medida **nosotros** también habíamos ido **creando** a lo largo de las semanas previas?



Ilustración 101. Exposición

Shiota es una artista contemporánea japonesa centrada en la creación de instalaciones performativas y la técnica del videoarte. Es conocida por trabajos en los que teje telas de tamaño humano con hilo negro y rojo, lo que convierte galerías enteras en entornos laberínticos en los que, a menudo, encierra objetos personales o incluso a sí misma. Su inspiración viene de las instalaciones y la performance de los años 70. Shiota marchó de Japón a Berlín para estudiar con Marina Abramovic. Otros referentes como Ana Mendiata, Louise Bourgeois y

Eva Hesse también la han influenciado a lo largo de su carrera como artista. Sus temas centrales son la memoria, el olvido y el existencialismo. Pero ¿cuáles fueron las obras que se expusieron en la Fundació Sorigué? ¿Qué relaciones establecimos entre esas obras y nuestra propia experiencia como **cocreadores**?

La exposición estaba formada por 5 secciones; todas ellas perseguían la exploración de la memoria y la pérdida mediante la creación de espacios que cartografiaban el mundo interior y el mundo exterior. En la entrada de la Fundació Sorigué se encontraba la primera obra, *His Chair*, elaborada a partir de ventanas de edificios del Berlín Oriental y el Occidental que fueron abandonadas o reformadas. Detrás de ese objeto, Shiota buscaba visibilizar todas las formas de vida que habían mirado por esa ventada y lo que podían llegar a ver. Las marcas de las ventanas nos hablaban de las transformaciones que sufrió el país alemán a finales de los años 80.

La segunda obra era *Over the Continents*, formada por más de 350 zapatos usados que habían sido donados por personas anónimas. Los zapatos, atados en forma de abanico a un punto de la pared mediante un hilo rojo, querían dar a conocer las historias que existen

detrás de este objeto tan mundano, pero a la vez tan importante para nosotros.

La tercera obra, *Bathroom*, mostraba un vídeo de la propia artista sentada en una bañera, tirándose agua y barro en la cabeza; de este modo expresaba sus pensamientos sobre la vida cotidiana y se preguntaba quién era dentro de la sociedad. Cuatro fotos artísticas tituladas *Bathroom* complementaban el vídeo y orientaban al visitante hacia la reflexión personal. La obra central, titulada igual que la exposición, consistía en una instalación hecha de hilos y piedras; estas se entrelazaban en una densa trama circular que a veces se podía contemplar como una constelación estelar, como una representación del Big Bang. Shiota escogió la piedra como material no simplemente por la relación con la Fundación Sorigué y el proyecto *Planta*, sino también vinculado al origen del universo.

Durante más de 9 meses compartí con más de 16 000 personas las vivencias en torno a las diferentes exposiciones de esta artista. A lo largo de ese periodo fui mediador en la exposición desde el departamento educativo de la fundación. Las visitas de escuelas, asociaciones y particulares se fueron sucediendo; en todas ellas establecía una mediación abierta para que el público pudiera

interactuar conmigo y con las diferentes instalaciones. Según Dierking (1989): “Museums should provide a variety of options in gallery spaces and programs to accommodate varying learning styles, different knowledge levels, and uneven attentional levels” (p. 9). Por lo tanto, en las diferentes mediaciones viví el *museu* no como una institución rígida y estática, sino como una *escola* donde *l’artista aprèn a comunicar-se, el públic aprèn a fer connexions*. Pero ¿de qué modo se materializó en mi *becoming* el proceso que estaba viviendo en la Fundació Sorigué? ¿Estaba poniendo el énfasis en mis cualidades *artistry* como mediador de la exposición?

En el Trabajo Final de Máster (TFM) grabé todas las mediaciones y el análisis que hice de ellas me lleva a concluir que el público hizo conexiones. **¿Puede el artista con estas voces aprender a comunicarse para otros eventos?** También registré el tipo de mediación que concreté en cada caso, así como la potencia de los microrrelatos de Lyotard en el libro *La condition postmoderne* (1987). ¿Por qué este interés por los microrrelatos? Lyotard propone volver a los pequeños relatos del día a día, a las micronarrativas, que son aquellos discursos suprimidos por el poder en los que, mayoritariamente, son las minorías

sociales las que intentan expresar sus pensamientos y sentimientos. Para Lyotard, los microrrelatos son los únicos que pueden explicar y dar sentido a la existencia del mundo. En cambio, los metarrelatos son los discursos totalitarios, de poder (Foucault, 1975), y asumen la comprensión de los hechos de carácter religioso, histórico o social de una forma absoluta para dar respuestas a la sociedad. En mi caso, se trataba de visibilizar las voces de los espacios y de las personas, tal como había vivido en los *encounters* con Juan López y Valeriano López. Pero ¿son los contextos de aprendizaje creados por el equipo docente los espacios donde se visibilizan estas narrativas? ¿De qué manera eso me empoderó a mí para crear las condiciones de mediación en aquella exposición?

La Fundació Sorigué era un espacio en el cual podía apostar por los *microrrelatos* de los visitantes, para así ir más allá de la propia obra. Tal como escribí en el relato autobiográfico del curso 2015-2016:

“Considero que el museo es un laboratorio, un espacio coherente en el que se puede manipular, indagar, participar, y donde no existen las prohibiciones. Esta reflexión emerge de los

encuentros que se han ido creando en los diferentes contextos. De esta manera, a partir de mi narrativa he ido tejiendo este texto, que me ha permitido ser consciente de la importancia de los microrrelatos, ya que estos me facilitan tomar conciencia de la infinidad de discursos que genera una obra de arte contemporáneo” (p. 107).

Fragmento del relato autobiográfico del curso 2015-2016

“Esta experiencia fue muy importante para mi formación como docente, ya que me ha permitido evidenciar cómo la voz de las personas que visitaban la exposición extendía y ampliaba los discursos de la artista. Por lo tanto, cada visita suponía una nueva lectura a la obra y, por consiguiente, una nueva forma de vivirla”.

Fragmento del relato autobiográfico del curso 2015-2016



Ilustración 102. Momentos de la mediación

Por otro lado, como se recoge en las conclusiones del relato autobiográfico:

Este fragmento refleja que la experiencia fue muy importante para mi formación como profesional, dado que pude explorar otras formas de vida y poner en práctica mis habilidades como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente. En consecuencia, ¿también las voces de los estudiantes me ayudarían a transformar mi proceso docente? ¿El papel del arte contemporáneo es clave en este proceso? ¿Prestaría la misma atención a esas voces si durante mi formación no hubiera dado importancia a las que visibiliza el arte contemporáneo?

En el ámbito educativo, Schön y Stenhouse consideran que no se debe pensar en cómo aplicar un conocimiento científico a la práctica profesional, sino enfatizar de qué manera somos capaces, como profesionales, de mejorar lo que hacemos. Y el arte lo permite. En palabras de Schön (1991):

“El arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de nuestro modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y podemos aprender mucho de él. Dentro de ciertos límites deberíamos considerar el arte una cuestión

abierta y estudiar detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes” (p. 26).

Por tanto, el arte contemporáneo me ha llevado a mejorar mi práctica profesional, basando esta en visibilizar los microrrelatos que permiten, a su vez, generar otras prácticas educativas y, en el fondo, buscan (re)pensar los modelos personales que, como profesional, he vivido durante mi formación.

Estos diálogos con el arte contemporáneo han sido recogidos en dos comunicaciones y presentados en congresos con la intención de demostrar que el arte es un elemento fundamental para llevar a cabo prácticas reflexivas, creativas, críticas e inclusivas.



XIV Congreso Internacional Educación Inclusiva
XXXIV Jornadas Universidades
y Educación Inclusiva

**Prácticas
innovadoras
inclusivas**
retos y
oportunidades

3, 4 y 5
abril de 2017
Auditorio-Palacio de Congresos
"Príncipe Felipe"
Oviedo
Principado de Asturias
España

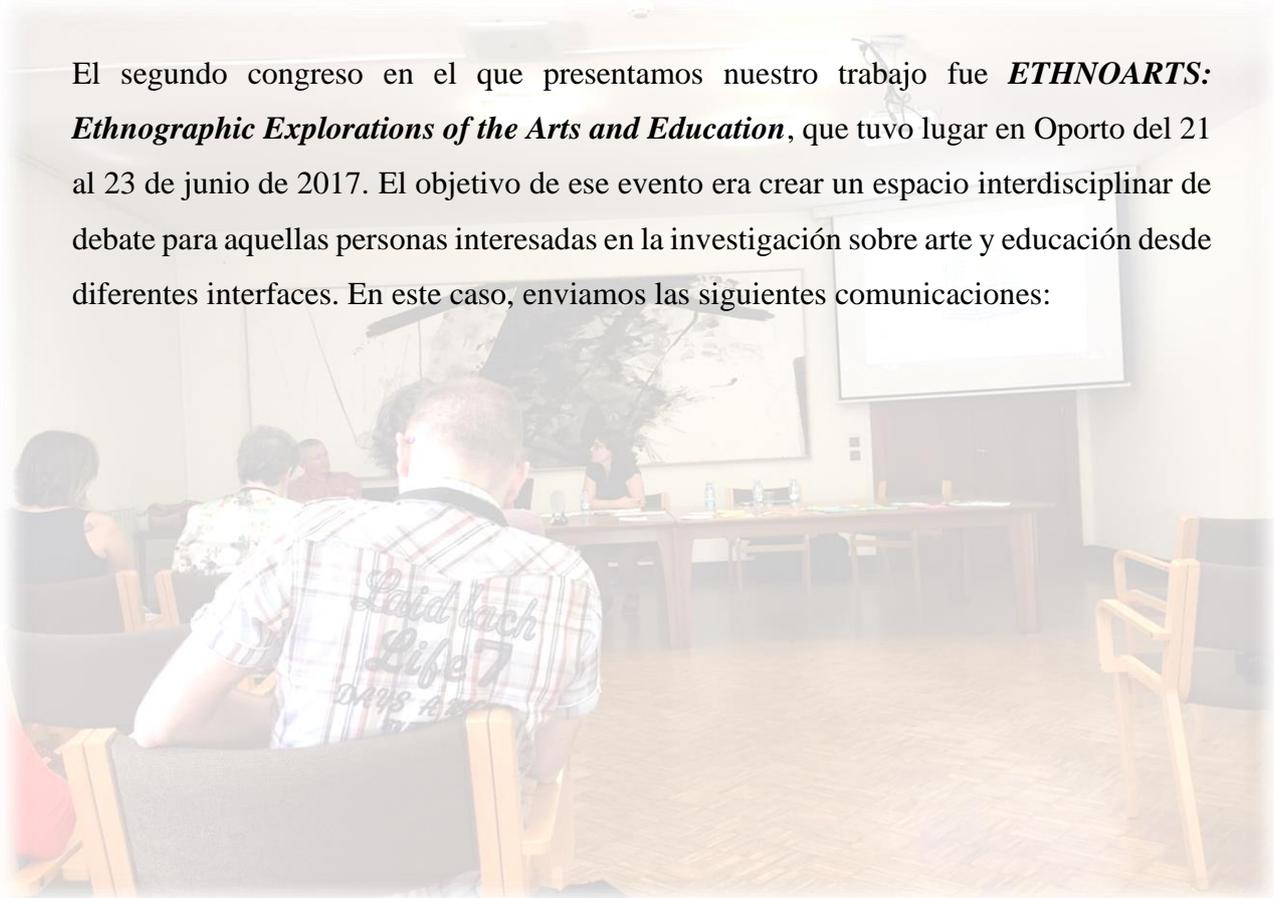
Ilustración 103. Cabecera del XIV Congreso Internacional Educación Inclusiva

En primer lugar, al *XIV Congreso Internacional Educación Inclusiva. XXXIV Jornadas de Universidad y Educación Inclusiva*, celebrado en Oviedo del 3 al 5 de abril de 2017, presentamos la siguiente comunicación:

Bonastra, Q.; Gutiérrez-Ujaque, D.; Sebastian-Novell, C; Jové, G. (2017). Únicos e irrepetibles. Arte contemporáneo y prácticas inclusivas. En A. Rodríguez (coord.), *Prácticas Innovadoras Inclusivas. Retos y oportunidades*. Oviedo. ISBN: 978-84-16664-50-4.

Con esta comunicación pretendíamos dar respuesta a algunas de las siguientes preguntas: ¿en qué medida el arte es generador de prácticas profesionales capaces de revelar al “otro”? **¿De qué manera estas prácticas nos acercan a contextos de aprendizaje más coherentes con la vida cotidiana? ¿Qué situaciones únicas e irrepetibles ocurren cuando estableces relaciones y conexiones con el arte contemporáneo?** Además, mostramos en ella ejemplos concretos de nuestro trabajo docente en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida sobre cómo aprender en torno al arte contemporáneo nos lleva hacia prácticas profesionales que desembocan en encuentros IT.

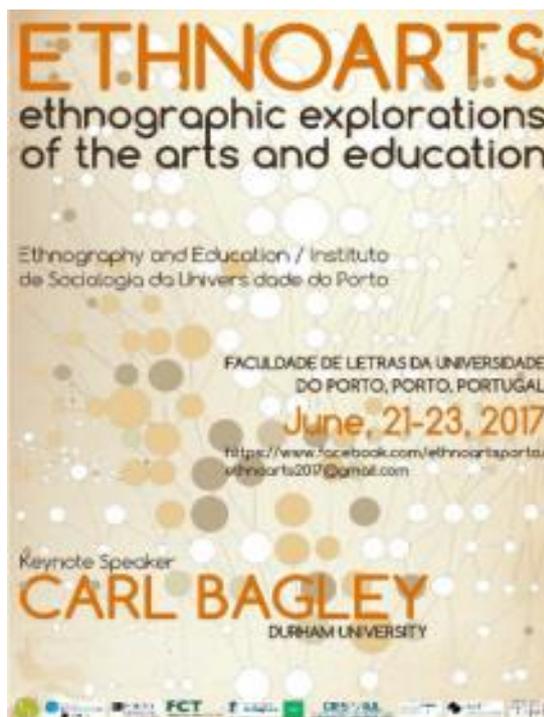
El segundo congreso en el que presentamos nuestro trabajo fue *ETHNOARTS: Ethnographic Explorations of the Arts and Education*, que tuvo lugar en Oporto del 21 al 23 de junio de 2017. El objetivo de ese evento era crear un espacio interdisciplinar de debate para aquellas personas interesadas en la investigación sobre arte y educación desde diferentes interfaces. En este caso, enviamos las siguientes comunicaciones:



Gutiérrez-Ujaque, D. & Sebastián-Novell, C. (2017). Education and mediation in a contemporary exposition. *ETHNOARTS: Ethnographic Explorations of the Arts and Education*. Faculdade de Letras da Universidade Do Porto.

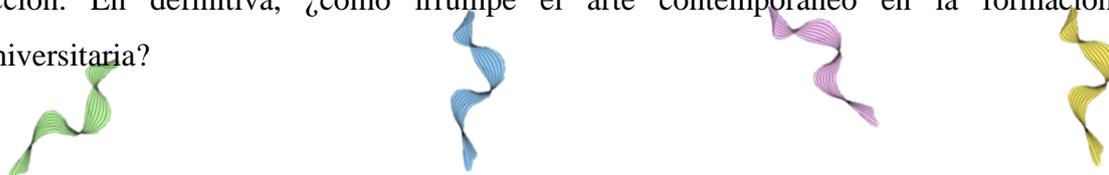
Bonastra, Q. & Jové, G. (2017). An Attempt at Exhausting a Place in Lleida. *ETHNOARTS: Ethnographic Explorations of the Arts and Education*. Faculdade de Letras da Universidade Do Porto.

Bonastra, Q. & Jové, G. (2017). An Attempt at Exhausting a Place in Lleida. *ETHNOARTS: Ethnographic Explorations of the Arts and Education*. Faculdade de Letras da Universidade Do Porto.



En ambas comunicaciones se expone de qué forma el arte contemporáneo y las situaciones generadas alrededor de él son posibilitadores de encuentros reflexivos, críticos, creativos e inclusivos en el seno de la formación. También se tratan temas como el modo en que el espacio museístico es un lugar de *encounters* heterogéneos en el cual se visibilizan las voces de los visitantes; qué mediaciones museísticas conducen a lo IT; o cómo el museo es un espacio en el que **el artista aprende a comunicarse y el público a hacer conexiones**.

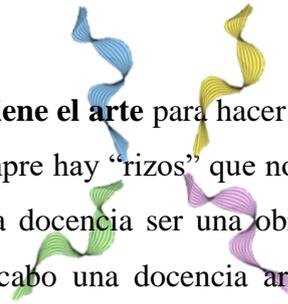
Llegados a este punto, me pregunto en qué medida las manifestaciones artísticas contemporáneas me ayudan en mi devenir como docente; qué rastros han quedado de ello en mi práctica con educadores sociales e ingenieros industriales; de qué modo mis diferentes reflexiones y aprendizajes, obtenidos en el proceso, se ven reflejados en mi acción. En definitiva, ¿cómo irrumpe el arte contemporáneo en la formación universitaria?



ARTE CONTEMPORÁNEO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Jacques Rancière dice en *Problem and Transformation in Critical Art* (2004, p. 89):

“Art no longer wants to respond to the excess of commodities and signs but to a lack of connections”



Rancière ejemplifica con ello **el poder que tiene el arte** para hacer conexiones; muchas de ellas pueden parecer inconexas, pero siempre hay “rizos” que nos hacen viajar hacia otros *encounters*. En este sentido, ¿puede la docencia ser una obra de arte? ¿De qué depende que lo sea? ¿Es posible llevar a cabo una docencia artística? ¿Qué puede aprender la docencia de los procesos creativos de los artistas? En mi caso, la introducción del arte contemporáneo en mi formación supuso un antes y un después en mi proceso de docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente. Estas prácticas han condicionado mis decisiones y acciones, y me han permitido generar otros discursos. Por lo tanto, el arte me hizo posible, y así lo señala Loponte (2012), entender cómo:

“Las producciones contemporáneas pueden fomentar procesos de formación menos lineales y más abiertos, menos rígidos y más flexibles, menos racionales y más poéticos, capaces de producir un pensamiento que nos ayude a hacer frente a la complejidad de la educación de nuestro tiempo” (p. 2).

Así pues, **¿de qué modo mi práctica docente es entendida como una obra de arte que fomenta procesos de formación abiertos, flexibles, poéticos y posibilitadores?** ¿En qué medida estos son capaces de generar pensamiento dentro de la formación universitaria que ayude a hacer frente a la complejidad de la educación desde una dimensión estética, ética y política (Feldhauss, 2019)? ¿Cómo pueden ayudar en el devenir de las formas de pensar de los estudiantes? ¿Y en mi devenir como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente?

Para responder a estas preguntas se plantearon diferentes *encounters* con el arte contemporáneo en el marco de la materia de Geografía e Historia (del grado de Educación Social) y la de Automatización Industrial (del grado de Ingeniería Industrial).

ARTE SONORO: VISIBILIZANDO LO INVISIBLE



Ilustración 104. Concierto Agnès Pe

Para iniciar este apartado, ve al siguiente enlace y escucha los sonidos:

<https://photos.app.goo.gl/53yzjFzYreByXPqV6>

¿Qué te ha venido a la cabeza al escuchar esos sonidos? ¿A qué te han recordado? ¿Es música? ¿Qué tipo de música? ¿Tiene ritmo? ¿Te incomoda?

Lo que has escuchado es un fragmento del concierto de arte sonoro que dio la artista Agnès Pe el 25 de enero de 2019 en el Centre d'Art la Panera. Veremos a continuación quién es esta artista, qué relación se estableció entre dicha manifestación artística y la presente investigación, así como qué *encounter* se produjo y cómo me ayudó en mi práctica profesional. ¿Qué experiencia emergió con esta artista de arte sonoro?

El Centre d'Art la Panera impulsó el proyecto *Jabalina* con el objetivo de potenciar, favorecer y dar a conocer a los artistas leridanos en el panorama artístico general, especialmente en Cataluña. Este proyecto, desarrollado en colaboración con Homession, ponía interés además en generar una experiencia con estudiantes universitarios de la rama de ciencias y tecnología. Así, para establecer una colaboración con la Universidad de Lleida, se pusieron en contacto con la Dra. Jové. Esta, a su vez, propuso a la Dra. Gil para crear esta sinergia con los estudiantes de segundo curso de la materia de Automatización Industrial. La artista elegida para ese encuentro fue Agnès Pe, especializada en arte sonoro.

Navegando por su currículum podemos ver que Agnès Pe (Almacelles, 1987) es directora de cine, compositora e intérprete musical. Empezó su trayectoria profesional en el campo del audiovisual, mediante el arte sonoro. Sus trabajos giran en torno a la idea de romper con la cultura filmográfica hegemónica y busca siempre el amateurismo; su obra conceptual permite establecer nuevas relaciones con los discursos hegemónicos. Ha dado conciertos en MediaLab Prado (Madrid), en el festival Píksel (Bergen, Noruega), en MACBA (Barcelona), Larraskito (Bilbao) y Tabakalera (Donosti), entre otros espacios.



Il·lustració 105. Nota de premsa extraïda del Diari Segre. 13.3.2018

Esta colaboración con Agnès Pe surgió en pleno transcurso del proyecto conjunto entre educadores e ingenieros, por lo que se buscó vincular la experiencia —dirigida “únicamente” a la materia de Automatización Industrial— también con la asignatura de Geografía e Historia. De este modo, se organizó, por un lado, una conferencia abierta a la comunidad universitaria y, por otro, un *workshop* especializado en el campo de la

ingeniería. Pero ¿por qué el *workshop* se dirigió únicamente a los futuros ingenieros? ¿Es que el arte contemporáneo no es facilitador de relaciones y prácticas IT? Teniendo en cuenta esto, ¿qué decisiones curriculares tomaron los docentes y qué condiciones crearon para que esa colaboración fuera transversal a ambas materias?

La conferencia inicial iba dirigida a los estudiantes de Ingeniería Industrial y trataba sobre la investigación y la práctica artística, poniendo el foco en **la importancia de mostrar los elementos cotidianos y visibilizar otros discursos de la sociedad actual**. Así lo recoge el diario *Segre*. ¿Quién más participó en la conferencia? ¿Qué otras relaciones emergieron a partir del proceso artístico de Agnès Pe? ¿De qué modo facilita su práctica artística la aparición de nuevas narraciones en la docencia universitaria?

Como profesor de la materia de Geografía e Historia, quería que los educadores conocieran también a la artista y su proceso creativo. Por ello, pedí a otro profesor cambiar sus horas lectivas con las mías para facilitar a mis estudiantes la asistencia a la conferencia. ¿Cuáles fueron las narraciones de los estudiantes de Educación Social a partir de esta experiencia con Agnès Pe?

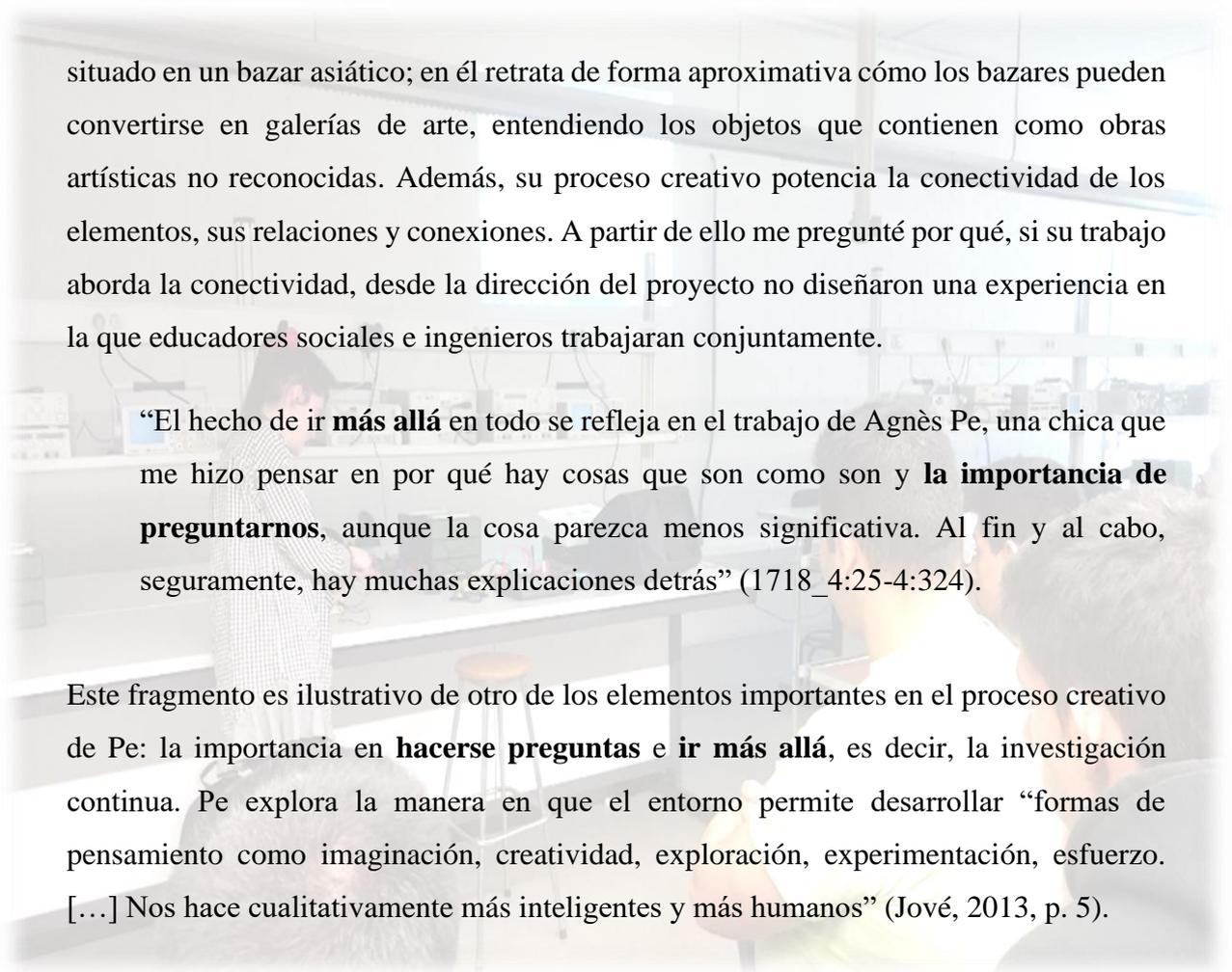
“Tal como vimos en la conferencia de Agnès Pe, el arte es la expresión de una voluntad en una obra. Esta representación artística es abierta, flexible, y todo se puede **situar a partir de sus experiencias**” (1718_5:1859-5:2073).

“Tal como nos enseñó la artista Agnès Pe con sus obras artísticas, ella juntaba **elementos sin ninguna conexión**, que a simple vista no tenían ningún sentido, pero posteriormente, utilizando la creatividad, **hacía de aquello una obra de arte con muchas conexiones**” (1718_4:25-4:324).

“En un primer momento, cuando nos enseñó su proyecto, muchos de los estudiantes que estábamos presentes **nos quedamos sorprendidos**, sin palabras, ya que se dedicaba a investigar en bazares asiáticos de todo el mundo” (1718_5:457-5:1097).

“Me llamó mucho la atención del trabajo de Agnès Pe, que trató de **valorar lo que para algunos es diario** y, en muchos casos, ignorado. Me gustó el hecho de que ella destacó diferentes **elementos de la vida cotidiana**, como el proyecto de las hormigas. Este es un ejemplo de las muchas cosas pequeñas que permiten adoptar un punto de vista diferente al que estamos acostumbrados” (1718_5:234-5:395).

Estos fragmentos del discurso de los estudiantes revelan tres elementos claves del trabajo de Agnès Pe: **partir de la experiencia, la conectividad de las cosas y la cotidianidad**. Su proceso creativo se basa en la experiencia de su cotidianidad y en los elementos que encuentra en el entorno. Ejemplo de ello es el proyecto *No matéis a Juang Fu* (2011),



situado en un bazar asiático; en él retrata de forma aproximativa cómo los bazares pueden convertirse en galerías de arte, entendiendo los objetos que contienen como obras artísticas no reconocidas. Además, su proceso creativo potencia la conectividad de los elementos, sus relaciones y conexiones. A partir de ello me pregunté por qué, si su trabajo aborda la conectividad, desde la dirección del proyecto no diseñaron una experiencia en la que educadores sociales e ingenieros trabajaran conjuntamente.

“El hecho de ir **más allá** en todo se refleja en el trabajo de Agnès Pe, una chica que me hizo pensar en por qué hay cosas que son como son y **la importancia de preguntarnos**, aunque la cosa parezca menos significativa. Al fin y al cabo, seguramente, hay muchas explicaciones detrás” (1718_4:25-4:324).

Este fragmento es ilustrativo de otro de los elementos importantes en el proceso creativo de Pe: la importancia en **hacerse preguntas** e **ir más allá**, es decir, la investigación continua. Pe explora la manera en que el entorno permite desarrollar “formas de pensamiento como imaginación, creatividad, exploración, experimentación, esfuerzo. [...] Nos hace cualitativamente más inteligentes y más humanos” (Jové, 2013, p. 5).

Con posterioridad a la conferencia, los días 16, 20 y 21 de marzo, se inició el *workshop* para los ingenieros industriales. En este caso no fue posible la participación de los educadores sociales, dado que el taller, titulado *Piezo-so Harvesting*, era muy técnico — versaba sobre los sensores, especialmente en el sonido— y específico para los estudiantes de la materia de Automatización Industrial. El *harvesting* es un proceso por el cual una energía derivada de fuentes externas (solar, térmica o eólica) es capturada y guardada. Luego, a través del efecto piezoeléctrico, se convierten tensiones mecánicas en corriente o voltaje eléctrico. Estas tensiones pueden proceder de fuentes muy diferentes, como por ejemplo las ondas de sonido. El proceso se denomina *Harvesting Sound Energy*. Por otro lado, el concepto *field recording* hace referencia al proceso de captura de sonido fuera de los límites controlados de un estudio. Esta definición abarca un mundo de procesos diferentes, enfoques teóricos y resultados. En aquel *workshop* se mostró cómo obtener energía del sonido (mediante el *Harvesting Sound Energy*) a través de la técnica del *field recording*. Sus objetivos fueron:

- ~ Transmitir que existen diferentes maneras de escuchar nuestro mundo y que la escucha implica numerosas consideraciones estéticas, políticas y sociales.
- ~ Trabajar con componentes sencillos, al alcance de todos.
- ~ Fomentar el trabajo en equipo para pensar, diseñar y construir un sistema.

A continuación, se muestra la noticia, alusiva a este taller, que publicó la Escuela Politécnica Superior de la Universidad de Lleida.

divendres, 16 de març de 2018 DESCARREGAR PDF

Workshop d'Agnès Pe a l'EPS: "Introducció a l'experimentació sonora"

música/soroll/so

Agnès Pe ha realitzat avui a l'Escola Politècnica Superior (EPS) la primera sessió del taller "Introducció a l'experimentació sonora" parlant del què és i que s'entén quan parlem dels conceptes música/soroll/so i explicant als alumnes referents de l'experimentació sonora com el pintor i compositor italià [Luigi Russolo](#), l'artista sonor conceptual, compositor avantgardista, improvisador gratuït i creador d'instal·lacions sonores, [Judy Dunaway](#) o l'instrument musical [theremin](#), creat el 1919 per Lev Termen, considerat un dels primers instruments electrònics de la història i el més antic que ha perdurat fins avui.

El taller també ha servit per definir la música [concreta](#), electrònica i [electroacústica](#) o la [plunderphonia](#) i per crear un diàleg amb futurs enginyers molt interessant respecte a aquests conceptes.

L'activitat [Piezo-so](#) i [Harvesting](#) d'Agnès Pe s'emmarca en el projecte [Polaritats](#) de [Homesession](#) i [Arxiu Javelina](#) del Centre d'Art La Panera de Lleida i és vinculada directament a l'inici el proper curs del Grau en Disseny Digital i Tecnologies Creatives a l'EPS.

Concretament, el projecte [Piezo-so](#) i [Harvesting](#) s'organitzarà en altres 2 jornades de treball:

- 20 març. *Workshop*. Introducció als Piezoelèctrics. *Laboratori Electrònica -1.03 EPS - 12.00h*
- 21 març. *Workshop*. Recoll·lecció de l'energia del so. *Harvesting Sound Energy. Laboratori Electrònica -1.03 EPS - 11.00h*

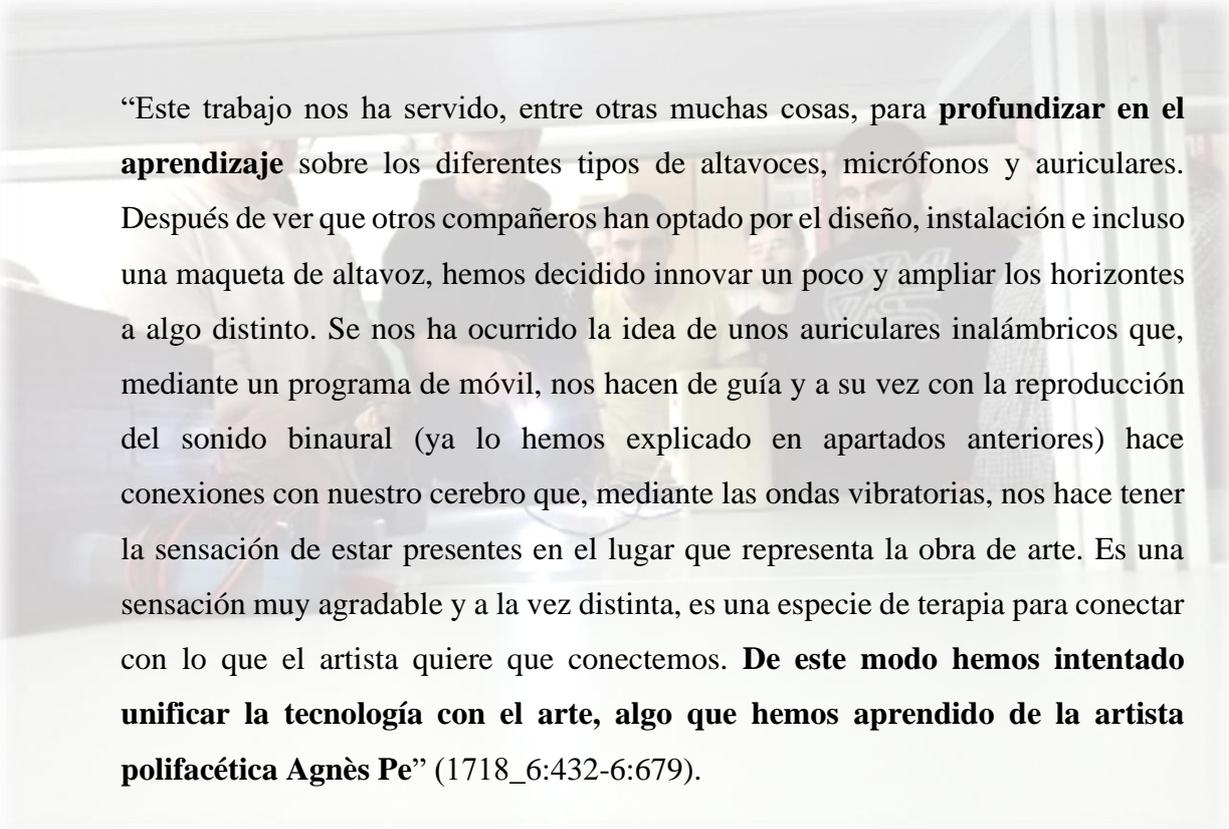


GALERIA FOTOGRÀFICA WORKSHOP INTRODUCCIÓ A L'EXPERIMENTACIÓ SONORA

Ilustración 106. Recorte de noticia sobre el workshop de Agnès Pe

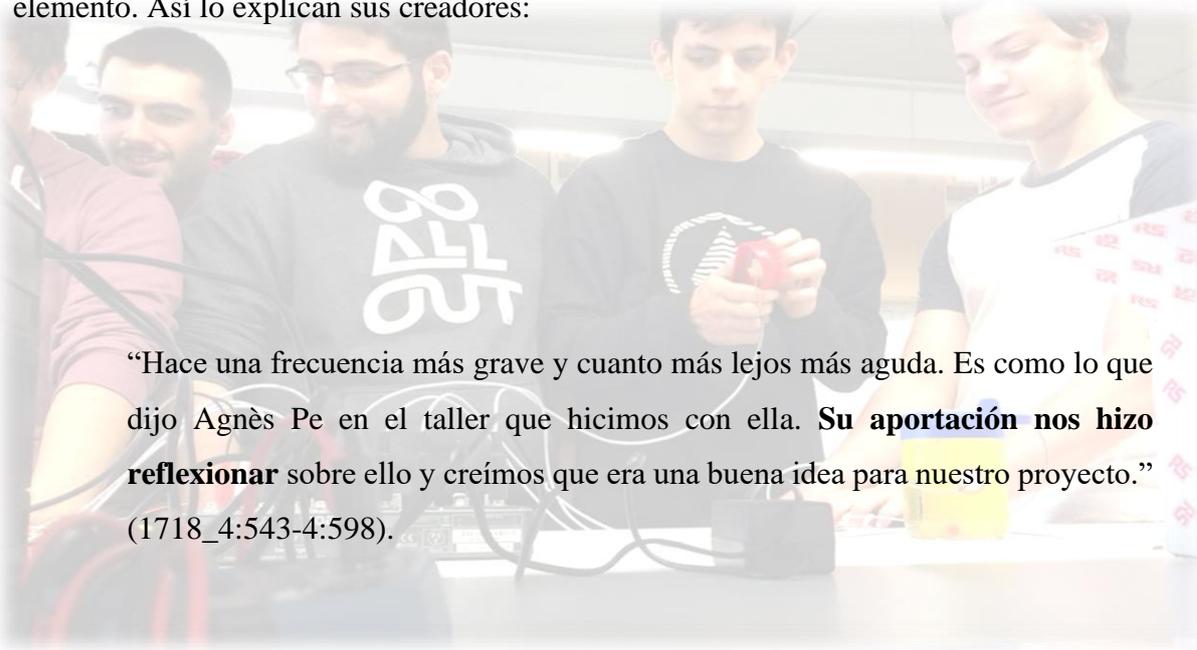
¿Qué conclusiones se obtuvieron en ese taller? ¿Qué rastros dejó en los proyectos de los ingenieros industriales? En primer lugar, la exploración de sensores *piezo* hizo que los estudiantes aprendieran a manipularlos y entendieran con mayor detalle su funcionamiento. Además, usando materiales sencillos pudieron llevar a cabo intervenciones técnicas a partir de los diferentes *inputs* que Agnès Pe generaba. Por último, estos aprendizajes permitieron a los estudiantes de ingeniería introducir mejoras en sus proyectos de concienciación sobre el consumo de agua en la ciudad de Lleida. En efecto, en algunos casos aparecieron en los proyectos ciertos rastros de la experiencia con Agnès Pe.

“[Queremos] agradecer a la artista Agnès Pe, que nos ayudó a conocer y a trabajar de manera autodidacta con altavoces. Esto nos fue de **gran utilidad para conocer** más a fondo los tipos que hay, sus características y sus aplicaciones en nuestro proyecto” (1718_5:1079-5:1313).



“Este trabajo nos ha servido, entre otras muchas cosas, para **profundizar en el aprendizaje** sobre los diferentes tipos de altavoces, micrófonos y auriculares. Después de ver que otros compañeros han optado por el diseño, instalación e incluso una maqueta de altavoz, hemos decidido innovar un poco y ampliar los horizontes a algo distinto. Se nos ha ocurrido la idea de unos auriculares inalámbricos que, mediante un programa de móvil, nos hacen de guía y a su vez con la reproducción del sonido binaural (ya lo hemos explicado en apartados anteriores) hace conexiones con nuestro cerebro que, mediante las ondas vibratorias, nos hace tener la sensación de estar presentes en el lugar que representa la obra de arte. Es una sensación muy agradable y a la vez distinta, es una especie de terapia para conectar con lo que el artista quiere que conectemos. **De este modo hemos intentado unificar la tecnología con el arte, algo que hemos aprendido de la artista polifacética Agnès Pe**” (1718_6:432-6:679).

Así pues, el encuentro con Agnès Pe permitió a los estudiantes explorar la sensorialidad del espacio. Citando a Lefebvre (2013): “El espacio se escucha tanto como se ve, e incluso se oye antes de que sea desvelado por la mirada” (p. 244). ¿De qué modo el arte contemporáneo había proporcionado al saber técnico una mirada más social? ¿En qué grado los estudiantes de ingeniería lograron crear sinergias entre el taller de Agnès Pe y su proyecto? Uno de los ejemplos del modo en que este *workshop* hizo hincapié en lo sensorial es el proyecto P.I.10, que proponía construir un prototipo de sensor de proximidad que cambia la frecuencia de sonido dependiendo de la distancia con el otro elemento. Así lo explican sus creadores:



“Hace una frecuencia más grave y cuanto más lejos más aguda. Es como lo que dijo Agnès Pe en el taller que hicimos con ella. **Su aportación nos hizo reflexionar** sobre ello y creímos que era una buena idea para nuestro proyecto.” (1718_4:543-4:598).

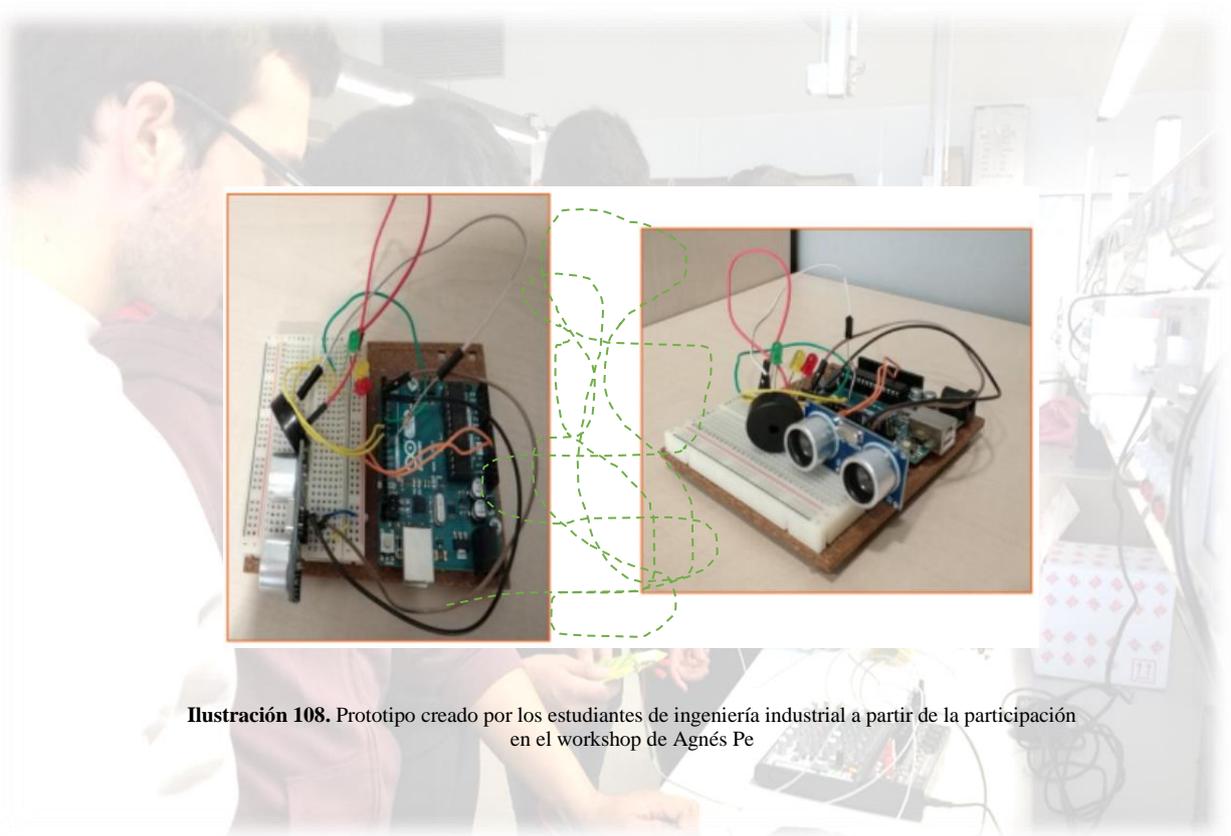
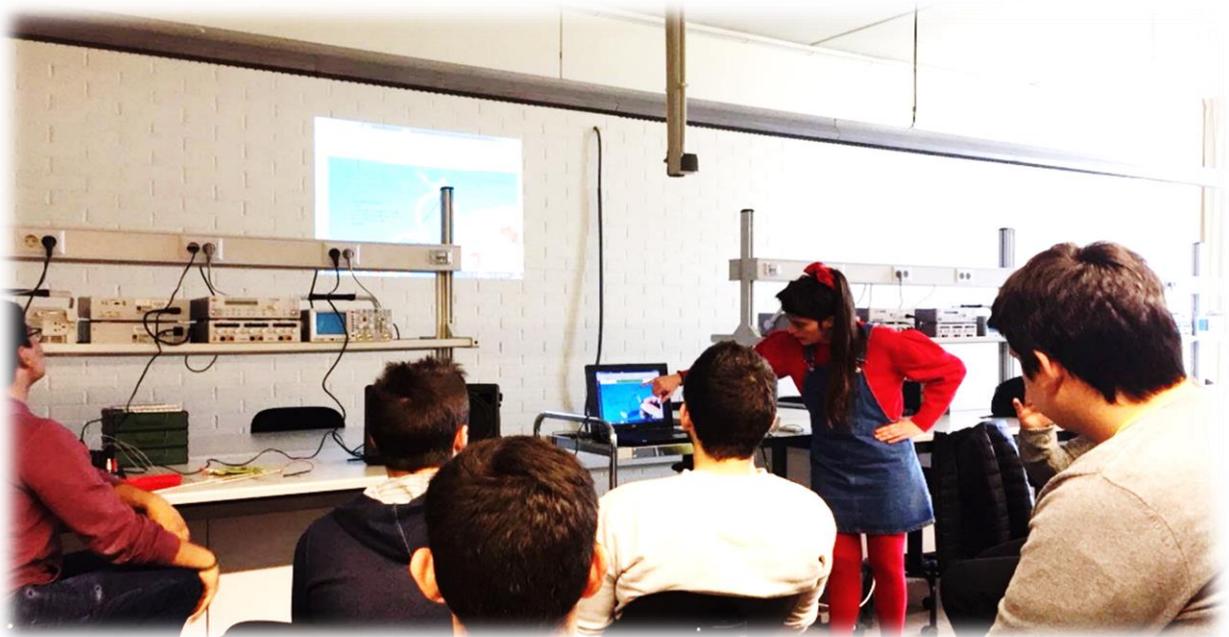


Ilustración 108. Prototipo creado por los estudiantes de ingeniería industrial a partir de la participación en el workshop de Agnès Pe

Esta misma producción técnica presentaba una relación directa con la exposición *Espais Sensibles*, del artista José Antonio Orts, en el EAC de Castelló, tal como se puede comprobar en la meseta **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria.**



Ilustración 109. Instantáneas de la exposición *Espais sensibles*



Otro de los proyectos que presentó rastros del *workshop* de Agnès Pe es el P.I.2, consistente en la creación de sensores de movimiento que permiten activar diferentes sensores lumínicos o motrices a partir de la interacción del visitante con ellos. Como se muestra en las imágenes, los estudiantes construyeron prototipos y diseñaron una organización espacial para su colocación dentro del depósito de agua.

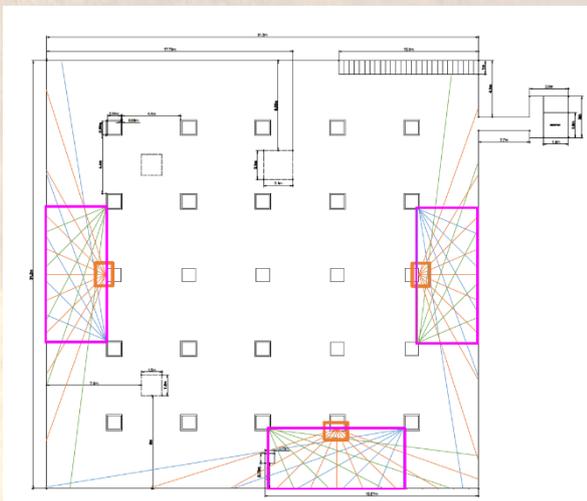
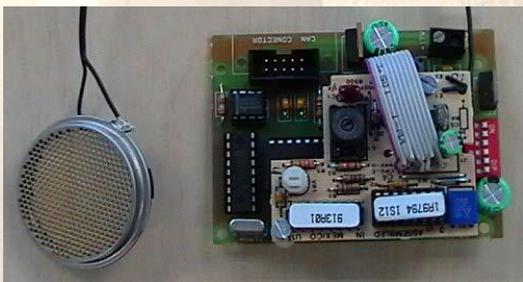


Ilustración 110. Prototipo generado por los ingenieros industriales a partir de la participación en el *workshop* de Agnès Pe

“A partir de la experiencia con Agnès Pe, hemos planteado la siguiente instalación, en la que buscamos la interacción entre los visitantes y el propio depósito” (1718_7:434-7:578).

En conclusión, el encuentro con esta artista favoreció que los estudiantes abordasen los saberes técnicos desde lo cotidiano y lo vivencial. Sus producciones son un reflejo de esta interacción de saberes, que rompió los límites del centro de arte al centrar la experiencia en los ingenieros. Pero yo, como profesor de Geografía e Historia, también quería que los educadores sociales vivieran esas manifestaciones artísticas, ya que durante mi formación **aprender en torno al arte contemporáneo me había ayudado en mi *becoming***. Por ello, aparte de la asistencia a la conferencia de Agnès Pe, generé un contexto de aprendizaje en la exposición *Des/materializaciones*, de Óscar Muñoz, en la Fundació Sorigué.

~ Abril 2018

Mi finalidad como docente en este caso era que los estudiantes conectaran con sus procesos formativos, así como con sus proyectos grupales, mediante las reflexiones surgidas de visita a la exposición. El estudiantado de Educación Social recibió un correo electrónico en el que se les informaba que la siguiente clase sería fuera de las aulas, en la Fundació Sorigué. Esto resultó sorprendente para algunos estudiantes que nunca habían estado en una fundación de arte.

“Para mí, ir a la Fundació Sorigué fue **una sorpresa**, ya que nunca había estado en una de ellas, y tampoco pensaba que se podría aprender tanto” (1718_12:435-12:456).

“Muchos de nosotros no sabíamos que se podían hacer experiencias de aprendizaje en museos. Por lo tanto, **se generó mucha curiosidad** en el grupo de clase por saber cómo una materia de Geografía nos llevaba al museo. ¿Íbamos a ver una exposición de mapas?” (1718_20:345-20:546).

Estos fragmentos nos alertan de un hecho: los estudiantes no concebían un espacio museístico como contexto de formación y desarrollo para su práctica profesional. ¿Cambiaría esta concepción una vez hubieran vivido la experiencia en el museo? ¿Verían ese contexto como un espacio de aprendizaje? Sin más explicaciones, se empezó el **itinerario** a través de la exposición.

La obra que nos dio la bienvenida fue *Re/trato* (2004): es una grabación en vídeo de una acción en la que el artista trata de terminar un autorretrato usando agua como tinta sobre una losa de cemento puesta al sol. Mediante un trazo incesante intenta rehacer las líneas borradas por el calor, que nunca resultan iguales aunque repita los mismos movimientos. Con esta obra, nos quiere hablar del concepto del paso del tiempo, de la geografía de Cali (Colombia) y de la referencia al mito de Sísifo —este personaje mitológico estaba condenado a subir una piedra a una montaña y, al llegar a la cima, la piedra siempre caía y él debía empezar de nuevo—. **Esta obra nos permitió dialogar acerca de la identidad y el *sense of place* de cada persona, ya que la propuesta no tendría tanto sentido si sucediera en otro lugar geográfico.**

La siguiente obra fue *Juego de las Probabilidades* (2007); en ella, a través del autorretrato Óscar Muñoz explora las posibilidades de la imagen para representar a la misma persona. Para ello parte de la combinación de distintas fotografías de carnet tomadas a lo largo de 50 años. La finalidad de esta obra es convertir una imagen esencialmente instantánea en un retrato cargado de historia de vida. **La identidad, el paso del tiempo y los rastros a través de él son algunos de los temas que aborda esta obra.** Con este estímulo, una estudiante expresó la relación que había establecido con su proyecto personal:



Ilustración 111. Instantánea durante la visita en la exposición



Ilustración 112. Producción realizada por la estudiante de educación social

“Relacionado con una de las obras que pudimos ver en la Fundació Sorigué, donde el artista representa retratos de él a partir de fotografías de diferentes años, **he podido reflexionar** sobre todo aquello que me ha hecho cambiar mis percepciones y, en general, mi manera de pensar y ver la realidad” (1718_7:528-7:783).

Así, esta estudiante creó su propio “juego de probabilidades” a partir del estímulo de Óscar Muñoz. El *encounter* con esta obra de arte le permitió conectar con su proceso vital y analizar cómo ha sido su *becoming* y su proyecto personal. El siguiente fragmento refleja en qué medida la obra es un relato de vida del autor:

“En un primer momento solo vi un retrato de una persona, pero a medida que iba mirando e **iba haciéndome diferentes preguntas** pude ir viendo que aquello no constaba solo de unas fotografías enganchadas por la propia imagen, sino que lo que nos estaba transmitiendo era **su historia de vida**” (1718_15:15).



La experiencia continuó con la obra *Aliento* (1995), hecha a partir de una composición de espejos. A simple vista parece solo un espejo metálico; sin embargo, cuando el espectador respira sobre él aparece una serie de retratos en fotoserigrafía correspondientes a imágenes de obituarios. De este modo, la impresión fotográfica solo es reemplazada por la imagen impresa a partir del aliento del espectador; luego vuelve a desaparecer. De esta obra surgieron reflexiones sobre la identidad, el paso del tiempo y nuestros procesos de aprendizaje.



Ilustración 113. Momentos vividos durante la exploración de la exposición

Posteriormente llegamos a *Píxeles* (1999-2000), compuesta por una serie de retratos realizados con café sobre azucarillos. El juego que establecía Muñoz en esta obra consistía en mostrar cómo, mientras de cerca parecían obras abstractas, de lejos recuperaban el sentido figurativo. Eran en todos los casos rostros de personas asesinadas por los cárteles del narcotráfico en Colombia. A principios de los años ochenta, los sustentos principales de la economía colombiana eran el café y el azúcar; estos productos fueron sustituidos posteriormente por la cocaína y otras drogas. Según Guiraldo-Durán (2019): “La reorganización del sistema capitalista mundial después de la crisis de los 1970 **implicó una reconfiguración del territorio latinoamericano, con el fin de adecuarlo al nuevo patrón de reproducción del capital**” (p. 121). Este hecho dio lugar a que “la economía del narcotráfico se consolidó en los años setenta como una actividad valiosa para la reproducción global del capital”



Ilustración 114. Momentos vividos durante la exploración de la exposición

(*ibid.*, p. 135). Muñoz, con su obra, hace visibles esas relaciones y a todas las personas que por ello perdieron su vida.

La siguiente obra era *Narcisos* (1995-2009), en la que Muñoz hacía referencia al mito de



Ilustración 115. Momentos vividos durante la exploración de la exposición

Narciso. Se trata de una instalación con 4 imágenes creadas a partir de polvo de carbón, papel sobre agua y plexiglás. Esta combinación crea una imagen fija en el agua hasta que esta se evapora, momento en el cual el retrato queda eternizado. Mediante esta propuesta, **Muñoz quiere explorar el concepto de narcisismo y cómo las diferentes acciones a lo largo de tiempo configuran nuestras acciones sociales y culturales.**

Una vez exploradas las obras de la planta superior,

bajamos a ver *El coleccionista* (2014-2016), primera obra de la otra parte de la muestra. Está formada por 5 proyecciones HD sincronizadas con sonido. En ellas se ve al artista reorganizando fotografías y retratos sobre una superficie horizontal. **La intención de Muñoz es reflexionar sobre los referentes personales y profesionales de una persona a lo largo de su vida** y, por lo tanto, señalar la identidad como una construcción social basada en distintos referentes.

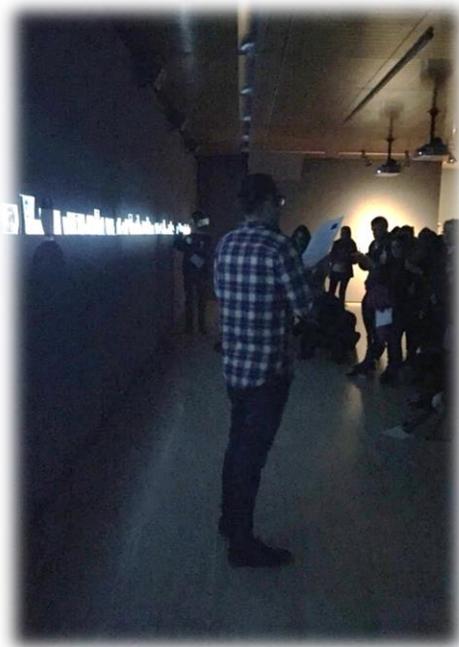


Ilustración 116. Momentos vividos durante la exploración de la exposición

Precisamente fue esa una de las preguntas que nos formularon a los participantes en el curso *Aprenem i ensenyem amb els recursos comunitaris i a través de l'art. Com podem incorporar-ho a la nostra docència universitària* 2018-2019; los mediadores de aquel curso nos pidieron que llevásemos una fotografía de nuestros referentes. Estas fueron las que yo aporté:



Ilustración 117. Producción propia

A la izquierda, Gilles Deleuze, gran referente teórico que ha marcado el devenir de esta investigación. A la derecha, una fotografía de mis abuelos, referentes a lo largo de mi vida personal. Así, esa instalación nos permitió hacer visibles a los referentes que construyen nuestras identidades. De esta manera lo expresó un estudiante:

“Cada uno de nosotros **no podríamos ser quienes somos sin unos referentes detrás**, personas que han formado parte de nuestra vida y que nos han condicionado y, a raíz de su influencia, hemos escogido unos caminos u otros, a la vez que se ha ido formando nuestra personalidad” (1718_3:29-3:381).

La penúltima obra de la exposición fue *Biografías* (2002). En ella, 5 videoproyecciones mostraban retratos de personas anónimas tomadas de sus obituarios; en las videoinstalaciones aparecía una imagen que se deformaba hasta desaparecer como una mancha por el desagüe, pero esta reaparecía al invertirse el tiempo. Mediante esta obra, Muñoz pretende explorar hasta qué punto la muerte de las personas tiende a disolverse en las estadísticas y de qué modo los retratos anónimos se resisten a caer en el olvido.

Por último, dialogamos con *Fundido a blanco* (2010), en la que un vídeo HD en color y con sonido presentaba un retrato familiar, un memorial. La novedad es que el retrato (del padre del autor) se va desarrollando con el tiempo. Muñoz pretende así trabajar el concepto de recuerdo, la familia y las relaciones personales que establecemos con nuestro contexto social.

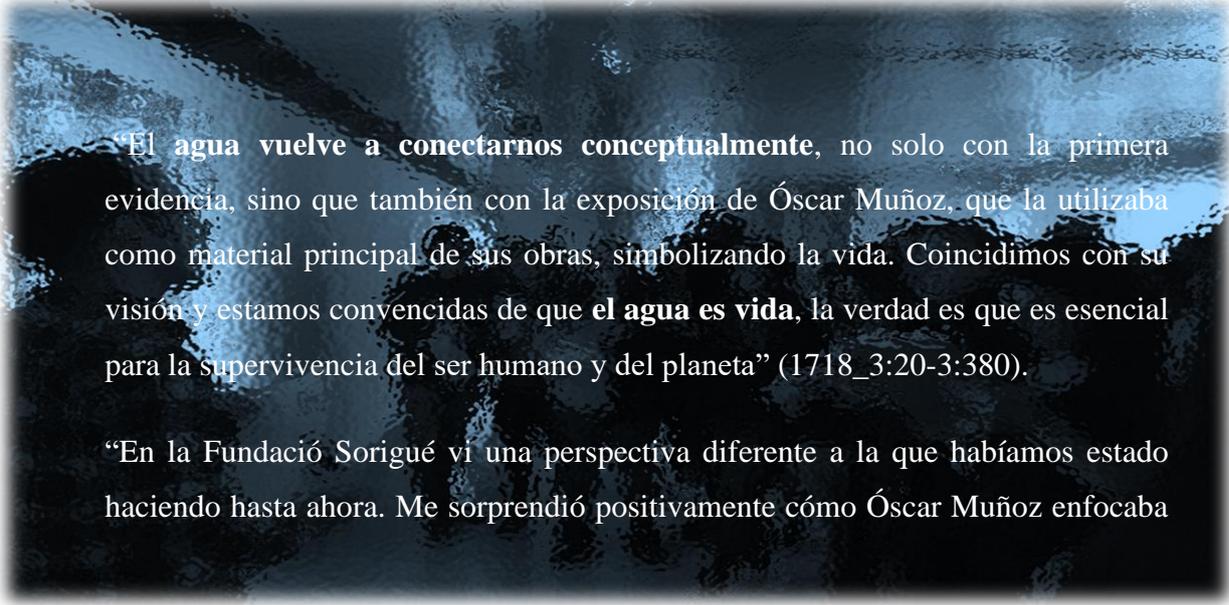
Los estudiantes de Educación Social dialogaron con todas las obras descritas; el objetivo era generar relaciones con sus proyectos y sus prácticas profesionales. **¿A qué dio lugar la experiencia? ¿Qué expresaron sus voces después de vivirla?** También, recuperando la pregunta formulada al principio: ¿gracias a esa experiencia los estudiantes empezaron a considerar el museo como un espacio de aprendizaje?

“Tengo que decir que la obra de Óscar Muñoz hizo que alguna cosa se **despertara en mi interior**, una fascinación y curiosidad impresionantes por las diferentes obras y los significados que les estábamos dando” (1718_4:612-4:807).

“En la Fundació Sorigué no solamente pudimos observar **la importancia de los elementos cotidianos** en nuestro día a día, sino [también de] aquellos que nos crean la identidad, que nos aportan significado a nuestras relaciones con nuestra vida. **Vivir esta experiencia fue muy enriquecedora para mi profesión**, ya que me conectó conmigo misma” (1718_1:2200-1:2742).

“Las reflexiones que se realizaron con las obras de Óscar Muñoz me ayudaron a **conectar con mis sentidos, con mis experiencias** y, en definitiva, a construirme como futura educadora social” (1718_2:2).

Por tanto, la experiencia museística con la exposición de Muñoz supuso un continuo diálogo con la sensorialidad y la corporalidad. Tal como se recoge en la meseta **La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria**, los sentidos fueron claves en esta exposición. En este sentido, Mosquera & Papastergiadis (2015) dicen: “La conciencia sensorial del mundo es fundamental para el arte. El arte es la actividad de crear mundos. La relación entre las facultades sensoriales y las prácticas formales de arte siempre conduce a la producción de **múltiples mundos**” (p. 20). Por ello, como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente apuesto por contextos de aprendizaje que posibiliten otros mundos y otras conexiones.



“El **agua vuelve a conectarnos conceptualmente**, no solo con la primera evidencia, sino que también con la exposición de Óscar Muñoz, que la utilizaba como material principal de sus obras, simbolizando la vida. Coincidimos con su visión y estamos convencidas de que **el agua es vida**, la verdad es que es esencial para la supervivencia del ser humano y del planeta” (1718_3:20-3:380).

“En la Fundació Sorigué vi una perspectiva diferente a la que habíamos estado haciendo hasta ahora. Me sorprendió positivamente cómo Óscar Muñoz enfocaba

el elemento del **agua de diferentes maneras** para causarnos sensaciones diferentes en cada obra” (1718_3:995-3:1086).

“Cuando fuimos a la Fundació Sorigué nos mostraron cómo **el agua era un elemento que está en continuo cambio**, creando así un símil entre la vida misma y **nuestra profesión como educadores sociales**” (1718_6:715-6:896).

¿De qué manera el concepto de agua es clave en esta exposición? ¿En qué sentido los estudiantes conectaron esa experiencia con la vivida en el Depósito del Pla del Agua de Lleida? Para muchos de ellos, visitar la Fundació Sorigué supuso **dar nuevas lecturas al concepto de agua** surgido en el entorno inicial del depósito. Así, relacionar diferentes contextos con un mismo elemento, el agua, provocó que los estudiantes encontrasen sentido en ello y sintiesen curiosidad por seguir explorando nuevas relaciones y conexiones.

“En todo momento con el collage **buscaba crear curiosidad**, porque si consigues crear curiosidad en una persona, de ellas mismas saldrán las raíces para buscar el aprendizaje. Por esta razón estoy agradecida por la materia de Geografía impartida este año. **Gracias por haberme creado la curiosidad**” (1718_20:653-20:1008).



Ilustración 118. Producción de la estudiante P.254 a partir de la exposición de Oscar Muñoz

Un buen ejemplo de la influencia de las actividades llevadas a cabo en la materia de Geografía e Historia —especialmente de la exposición de Óscar Muñoz— en el trabajo del estudiantado es este collage que tomó como referencia la obra *Juego de las Probabilidades* (2007). La estudiante pretendía así reflejar su vivencia mediante una manifestación artística. A partir de este punto, reflexioné sobre qué otros rastros habían dejado la visita a la exposición de Óscar Muñoz y hasta qué punto las experiencias artísticas conectan a los estudiantes con sus historias de vida.

“Tengo que decir que la obra de Óscar Muñoz hizo que alguna cosa dentro de mí **se despertara, una fascinación y una curiosidad** impresionantes por sus diferentes obras y los significados que él les daba” (1718_4:612-4:807).

Todo lo expuesto constituye una prueba de que **el arte contemporáneo es una estrategia para generar conflictos, diálogos y reflexiones desde lo colectivo, y para comunicarnos** (Adams et al., 2008). En nuestro caso, trabajar con arte contemporáneo ha permitido que los estudiantes conectaran con sus vivencias, sumergiéndose en sus construcciones tanto personales como académicas.

“El arte me ha permitido explorar algunos de los contenidos de esta materia, haciéndome experimentar con las fotografías que realizo” (1718_6:1433-6:1581).

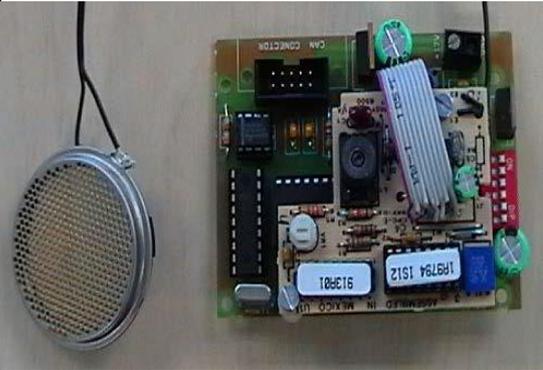


Ilustración 119. Producción de dos estudiantes a partir de la exposición de Óscar Muñoz

En las palabras e imágenes previas tenemos otro ejemplo de esa conexión influenciada por la exposición: partiendo de la obra *Biografías* (2002), esta estudiante dialogó con el agua, la pintura y la fotografía. Su producción quiere representar los rastros que dejan nuestras acciones en la sociedad.

Así pues, generar situaciones de aprendizaje para los estudiantes de Educación Social con la obra de Óscar Muñoz nos dio la opción de explorar el concepto de *artistry* (Eisner,

2003) como aquellas cualidades que los docentes y otras personas aprenden de las artes e incorporan a sus prácticas profesionales; las obras de Muñoz sirvieron como *aperturas* a estos estudiantes para transformar la forma de expresar su práctica. Pero ¿esas cualidades de *artistry* se revelaron también en otras experiencias? ¿Hubo rastros en el trabajo de los ingenieros industriales?

Estímulo	Producción	Proyecto grupal
<p>Agnès Pe (Ingeniería Industrial)</p>		<p>“A partir de la experiencia con Agnès Pe, hemos planteado la siguiente instalación en la que buscamos la interacción entre los visitantes y el propio depósito” (1718_7:434-7:578).</p>
<p>Óscar Muñoz (Educación Social)</p>		<p>Taller socioeducativo basado en un <i>escape room</i>.</p>

Cuadro 25. Producciones de los estudiantes a partir de los diferentes estímulos de arte contemporáneo vividos.

Como se puede ver en el cuadro precedente, el estudiantado de ambos grados recibió el estímulo del arte contemporáneo. En un caso y otro, **conocer el proceso creativo del artista les ayudó a concretar producciones creativas e innovadoras**. Sin embargo, a la hora de elaborar una producción conjunta para el proyecto, los educadores sociales no reflejaron ningún rastro de lo vivido con el arte contemporáneo. **Esto demuestra que dichos estudiantes, en un nivel individual, sí que exploran su creatividad;** pero los modelos de formación que reciben en el grado hacen que vuelvan a concretar sus prácticas profesionales basándose únicamente en dinámicas y talleres socioeducativos.

¿Cuál es la postura que adopto, desde mi práctica docente, ante este resultado? En primer lugar, es evidente que muchas experiencias artísticas nos ayudan a repensar el espacio urbano (como las que yo he vivido a lo largo de mi formación). Sin embargo, hay que tener en cuenta que algunos contextos artísticos responden a las demandas educativas del sistema capitalista. Tal como afirma Kalin (2016), existe el peligro de una educación contemporánea que solo se ocupe de potenciar la creatividad para incrementar la economía asociada con la innovación empresarial. En palabras de este autor:

“Standardizing creativity across schooling implies that creativity can be emptied of its critical modes, domesticated through measurement, and ultimately contained by management as an orderly, predictable, and apolitical process” (p. 38).

Como consecuencia, la educación y el arte entran en un paradigma productivista en el que la única finalidad de ambas disciplinas es formar parte de un consumismo neoliberal que convierte la creatividad en un elemento elitista y superficial. Según Bishop (2012), un giro educativo hizo aumentar el interés por explorar las relaciones entre el arte y la pedagogía, con objeto de desarrollar contenido intelectual y proyectos de formación. Así, **al considerar la producción artística como una práctica educativa, se critica la instrumentalización de los procesos de aprendizaje bajo el control capitalista que los burocratiza y crea nuevas economías.** En este sentido se pronuncia Giroux (Giroux, 2019b):

“La lucha contra el neoliberalismo tiene que empezar con la lucha por la educación como bien público democrático y el reconocimiento de que la educación es una práctica moral y política que constituye un escollo sobre el conocimiento, las identidades, la acción y sobre una noción particular de futuro” (p. 17).

Desde el punto de vista de Stenhouse (1988), un buen profesional no está sujeto a las recetas que le indican hacia dónde enfocar su trabajo ni su práctica, ya que esta debe depender del propio devenir del investigador, de su reflexión y creatividad. En mi caso, el hecho de vivir y dialogar a través del arte me ha llevado a que esa práctica sea mi camino de formación y ejercicio docente, tal como se muestra en la meseta **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria.** También así lo expreso en mi relato:

“Acabo de vivir la experiencia con mis estudiantes en la Fundació Soriqué. En ella, he buscado que los estudiantes exploraran la exposición desde su cotidianidad y sus procesos personales. A la vez, he intentado generar preguntas para que conectaran con otros contextos vividos en esta formación, con el fin de replantear sus prácticas profesionales”.

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

Los diálogos surgidos con la obra de Óscar Muñoz y otros artistas han hibridado, pues, con mi forma de pensar, actuar y entender mi entorno. Este hecho ha implicado que desarrolle el currículum de los educadores social desde mi visión y mi proyecto vital, con base en lo vivido en mi formación. **A lo largo de este proceso no he buscado el producto, sino que he querido adentrarme en la comprensión de mi devenir como investigador y docente.** En relación con esto, para Loponte (2012):

“Poetizar nossas inquietudes pedagógicas (modos de pensar aulas, planejamentos, currículos, configurações do espaço e tempo escolar, formação de professores, práticas pedagógicas, políticas educacionais), tensionar as fronteiras “improváveis” entre arte contemporânea e educação, entre a vida e a arte, entre vida e educação, até onde nossa racionalidade tao desporvida de estético jamais sonhou chegar” (p. 12).

Por lo tanto, tales experiencias buscaban potenciar situaciones de aprendizaje que despertaran las inquietudes personales y profesionales de los estudiantes, generando así contextos educativos desde una dimensión estética, ética y política (Feldhauss, 2019). A su vez, **han permitido explorar situaciones de aprendizaje que rompieran la rigidez de los programas educativos establecidos y potenciaran nuevas narraciones poéticas y significativas para los estudiantes.**

En definitiva, construir un enfoque metodológico con uno de sus vértices en el arte contemporáneo ha generado otro tipo de perspectivas en la docencia universitaria. Por eso este enfoque fue presentado como trabajo en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovació (CIDUI):



Il·lustració 120. Cabecera de CIDUI 2018

Jové, G.; Bonastra, Q.; Gutiérrez-Ujaque, D.; Sebastián-Novell, C. (2018). El arte contemporáneo, los relatos autobiográficos y los espacios híbridos como experiencias innovadoras de equipos docentes. (ID266). *CIDUI*.

Algunas de las preguntas a las que daba respuesta la comunicación eran las siguientes: **¿qué relaciones se establecen entre el arte contemporáneo, los relatos autobiográficos y los espacios híbridos dentro de la formación?** ¿Hasta qué punto todos estos factores son generadores de prácticas reflexivas, creativas, críticas e inclusivas? Ese triángulo metodológico se había aplicado previamente en las materias de PCE II y GHC, que fueron los antecedentes directos de esta investigación.

El interés que generó esta comunicación fue tal que fue escogida por la ACUP (Associació Catalana d'Universitats Públiques) como una de las 20 mejores comunicaciones del *Portal de bones pràctiques d'innovació docent* de l'ACUP. En el siguiente enlace se puede acceder al contenido de la comunicación:

<http://bonespractiques.acup.cat/ca/casos/metodologies-innovadores/metodologies-estudiant/art-contemporani-relats-autobiografics-experiencies-innovadores>

Así pues, navegar a través del arte contemporáneo y sus diferentes manifestaciones me llevó a seguir explorando la relación entre mis papeles como docente-investigador-artista/artista-docente-investigador/investigador-artista-docente. Asumo, pues, un enfoque que apuesta por una *docència artista* (Loponte, 2005), lo que, en palabras de Feldhaus (2019): “Convida à possibilidade de pensar numa ética e numa estética docentes que se dão por uma eleição pessoal de existência, que nos exigem singularidade, subjetivação, tabalho, exercícios, dedicação” (p. 20).

Continuando con esta idea, ¿qué otras experiencias me han permitido explorar dicho concepto y diseñar prácticas docentes universitarias capaces de considerar la docencia como arte (Foucault, 1987; Nietzsche, 2007)?

VISIBILIZANDO LO INVISIBLE EN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA



Ilustración 121. Obra Inclusion (2015)

Hablaremos ahora del proyecto *Inclusivision*, de cómo ha formado parte de mi *becoming* y de los rastros que ha dejado en mi labor docente. Llevé a cabo esta producción artística durante el curso 2015-2016, en el marco de mi formación universitaria y como resultado del proyecto realizado en cuatro cursos del grado de Educación Primaria. Así lo escribí en el relato autobiográfico 2014-2015:

“En el siglo XXI, las tecnologías están concurriendo en todo el mundo, transformándolo en un cosmos electrónico que muchas veces nos ayuda a romper con estas prácticas tradicionalistas. Un mundo que poco a poco nos está llevando a una construcción de nuestro ser cibernético-social. [...] Con esta intervención nos damos cuenta de que la sociedad está muy influida por las tecnologías y estas condicionan nuestra manera de pensar, de hacer, de actuar, nos han llevado a tener una actitud sumisa muchas veces. Por lo tanto, este proyecto es una metáfora a romper el punto de mira” (p.34)

Fragmento del relato autobiográfico del curso 2015-2016

A lo largo de mi formación, y en concreto en ese proyecto, exploré el papel de las tecnologías en nuestra sociedad y qué efecto ejercen en nuestra cotidianidad. Pero, posteriormente (en el curso 2018-2019), el hecho de trabajar con ingenieros industriales y educadores sociales hizo que se pusieran en juego las dimensiones política y ética. Así que me pregunté de qué manera la dimensión estética puede aportar nuevas narrativas a las dimensiones política y ética; en qué medida la docencia puede favorecer estas aproximaciones; hacia dónde se enfoca mi docencia, en qué aspectos hace hincapié y qué otros oculta.

~ **Julio 2018**

Finalizado el curso 2017-2018, representantes del Centre d'Art la Panera y Homession, así como la Dra. Gil y yo nos reunimos para valorar la experiencia con la artista Agnès Pe. Dada la respuesta positiva de los estudiantes a su *workshop*, decidimos llevar a cabo una experiencia similar con otro artista. En esa ocasión insistí en las restricciones que presentaba el proyecto, pues solo estaba dirigido a los estudiantes de tecnología y los educadores sociales no pudieron trabajar con la artista, solo asistir a la conferencia inicial. Por tanto, en aquella reunión se luchó para acordar una experiencia que permitiese llevar a cabo un trabajo conjunto. Así fue como, finalmente, se aceptó la propuesta de proyecto artístico conjunto entre los educadores sociales y los ingenieros industriales. A partir de ahí, ¿cómo evolucionó el proyecto? ¿Qué decisiones curriculares tomamos nosotros, como

docentes, para vincular nuestras materias con la experiencia artística?

~ **Enero 2019**

El Centro d'Art la Panera y Homession nos comunicaron que habían acordado llevar a cabo el proyecto con el artista y activista Daniel García Andújar, especializado en medios de comunicación y teórico del arte español. Andújar fue uno de los principales exponentes del Net.art y fundador de *Technologies to the People* (1994). Su trabajo está marcado por los discursos de poder que hay en la sociedad actual; concretamente, los que abordan cuestiones relacionadas con la democracia y la desigualdad en la sociedad de la información, y utiliza para ello las nuevas tecnologías de comunicación. Sus obras siempre están relacionadas con los problemas causados por el uso de la tecnología. En 1996, por ejemplo, inventó una corporación ficticia, *Technologies to the People*

(1996), para visibilizar la realidad y los múltiples engaños sobre el tema de la libre elección, ya que esta acaba siendo otra forma de control y desigualdad.

Otro ejemplo de sus obras es *Operating System* (2015): mediante una intervención en el espacio urbano (público), el artista crítica los medios digitales y las desigualdades que generan las relaciones sociales y de poder en la sociedad actual.

En general, sus obras revelan cómo la sobreabundancia de datos en la sociedad actual provoca que no seamos capaces de seleccionar, ordenar e interpretar las relaciones de poder, las desigualdades y las políticas de control.

¿Cómo se gestó este proyecto? Tal como se había acordado en la reunión de julio de 2018, los trabajos de educadores e

ingenieros se iban a desarrollar de manera conjunta. Por lo tanto, los docentes de ambas materias diseñamos posibles encuentros y relaciones con Andújar y su obra. Tras conocer sus líneas de trabajo nos dimos cuenta de que el espacio urbano y la tecnología eran claves en sus producciones y, al mismo tiempo, también lo eran en los proyectos conjuntos de nuestros estudiantes, que iban a ser enfocados hacia intervenciones sociales y técnicas en el espacio urbano que nos acercaran a la concepción de **ciudad inclusiva, justa y social**. Por tanto, decidimos que el artista trabajase con los grupos mixtos y los asesorase a partir de su experiencia. Además, se propuso hacer de nuevo una conferencia abierta para toda la comunidad universitaria. En el siguiente apartado veremos cómo se materializó esta propuesta.

~ **Marzo 2019**

Finalidad de la sesión	
Miércoles, 6 de marzo: primer encuentro	Fue organizado de la siguiente manera: 9 a 10 h: Daniel García Andújar se reúne con los estudiantes del grado de Ingeniería Industrial para empezar a conocer sus proyectos. 10 a 11 h: Andújar ofrece una conferencia abierta a toda la comunidad universitaria sobre sus investigaciones y su proceso creativo. En ella busca visibilizar y entender el hecho de que muchas veces no somos conscientes de todos los sistemas de

	<p>control y gestión que hay en la sociedad, creada en un espacio social visto así desde la posición de Lefebvre (2013):</p> <p>“No hay un espacio social, sino varios espacios sociales e incluso podríamos decir que una multiplicidad ilimitada; el término ‘espacio social’ denota un conjunto innumerable” (p. 142).</p> <p>12 a 13 h: Daniel García Andújar se reúne con los estudiantes del grado de Educación Social para empezar a conocer sus proyectos.</p>
<p>Martes, 13 de marzo: trabajo en el aula (I)</p>	<p>11 a 13 h: Andújar trabaja con los grupos mixtos y conoce sus proyectos para extender y ampliar las investigaciones de los estudiantes, haciendo hincapié en el control político de la sociedad o el impacto de la tecnología en nuestras vidas.</p>
<p>Miércoles, 14 de marzo: trabajo en el aula (II)</p>	<p>9 a 11 h: Andújar trabaja con los grupos mixtos y conoce sus proyectos para extender y ampliar las investigaciones de los estudiantes, haciendo hincapié en el control político de la sociedad o el impacto de la tecnología en nuestras vidas.</p>

Como se ha visto, se concretaron 7 horas de proyecto durante las cuales los estudiantes desarrollaron sus trabajos a partir de las aportaciones de Andújar. **Las aulas se convirtieron en espacios híbridos capaces generar aprendizajes significativos y útiles.** ¿Qué impacto tuvo el empleo de esta metodología?

“Lo más positivo de esta experiencia fue que Daniel pudiera **ir grupo por grupo** trabajando los diferentes proyectos” (1819_18:1707-18:1998).

“Como aspecto a mejorar en esta experiencia, diríamos que realizar **más horas** conjuntas para que el seguimiento del artista fuera más continuado” (1819_15:937-15:1263).

“**Transformar las aulas** en un espacio de aprendizaje para todos los estudiantes, tanto educadores como ingenieros, fue muy positivo. Por fin vivía una situación dentro de mi formación donde las aulas **eran espacio de aprendizaje** para todos” (1819_39:499-39:956).

Como se deduce de sus discursos, los estudiantes hallaron esta metodología muy enriquecedora, dado que el artista iba grupo por grupo conociendo los proyectos, a la vez que entre ellos se producía un trabajo horizontal, conjunto. Como consecuencia de esta metodología, ¿qué rastros se puede decir que dejó en los proyectos el encuentro con Andújar?

“La participación de Andújar nos benefició, ya que **nos planteó aspectos que no habíamos considerado**, como utilizar los plásticos en la construcción de parques o llevar a cabo otras actividades. Gracias a esta información, **pudimos hacer una investigación de plásticos más exhaustiva**” (1819_22:1358-22:1676).

“Daniel Andújar nos aconsejó **profundizar en nuestra investigación** sobre legislación y subvenciones vigentes, y así lo hicimos. También nos dio diferentes **herramientas para poder seguir trabajando** en nuestra investigación” (28:2608-28:2832).



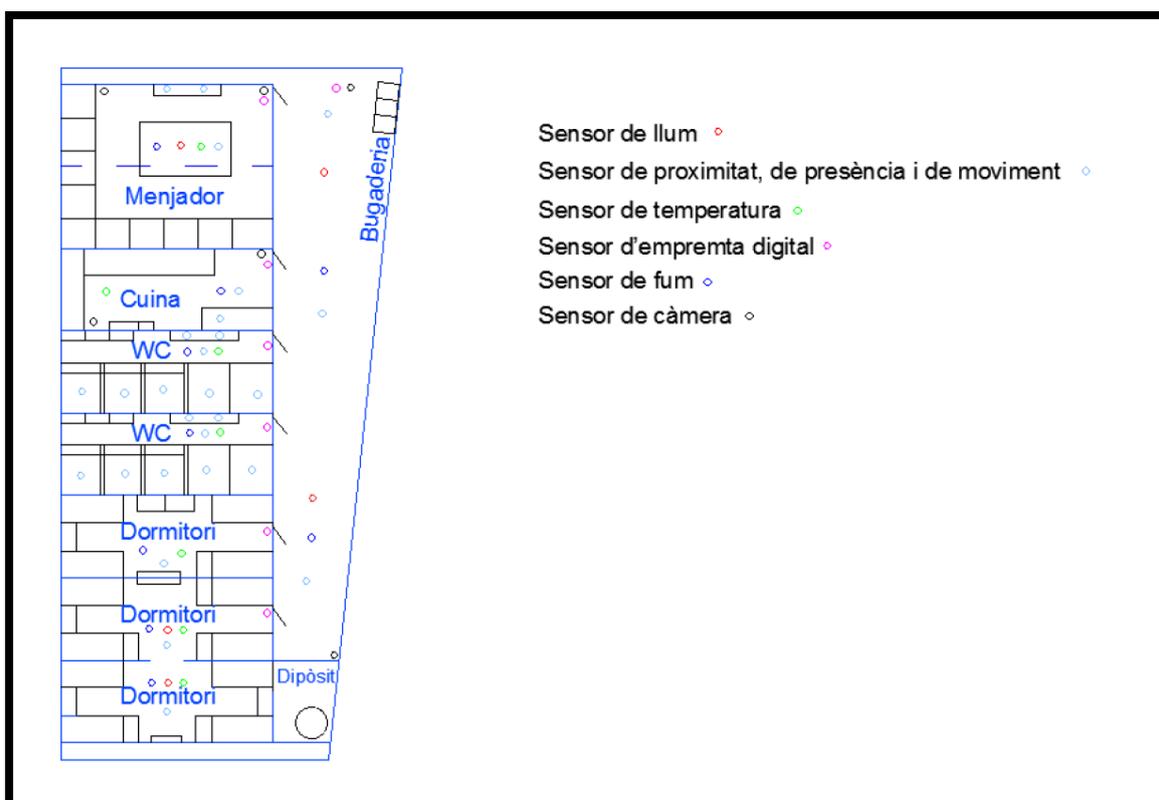
Ilustración 122. Fotografía realizada por los estudiantes durante su etnografía sensorial

En concreto, quiero subrayar el fragmento 1819_28:2608-28:2832, perteneciente al proyecto G8. Como todos los grupos, estos estudiantes llevaron a cabo su etnografía sensorial en el centro histórico de Lleida. Explorando las calles encontraron este mensaje: “Alberg per a temporers ja!” (Alberge para trabajadores temporales, ¡ya!). Esta voz del centro histórico de la ciudad llevó a los estudiantes a concretar una propuesta basada en la creación de espacios sostenibles y fáciles de mantener, dotados de duchas y otros aspectos para la cobertura de necesidades básicas para aquellas personas que, por diferentes motivos, no tienen acceso a una vivienda o a satisfacer dichas necesidades. El hecho de trabajar con Andújar llevó a este grupo a profundizar en la legislación sobre subvenciones para elaborar su propuesta y plantear su implementación

real en la ciudad. Los estudiantes no habían reflexionado ni investigado previamente sobre las posibilidades (in)visibles de las instituciones públicas, ni sobre cómo estas pretenden el control de la ciudad. Así lo explicaron los miembros de este grupo:

“Nosotros habíamos hecho la etnografía sensorial y la propia calle nos dijo qué quería. A partir [de ahí] decidimos llevar a cabo esta propuesta, pero no pensamos en el poder institucional ni [en] las relaciones de poder que se generan. **En cambio, trabajar con Daniel Andújar nos hizo reflexionar sobre esto e ir más allá**” (1819_29:43-29:453).

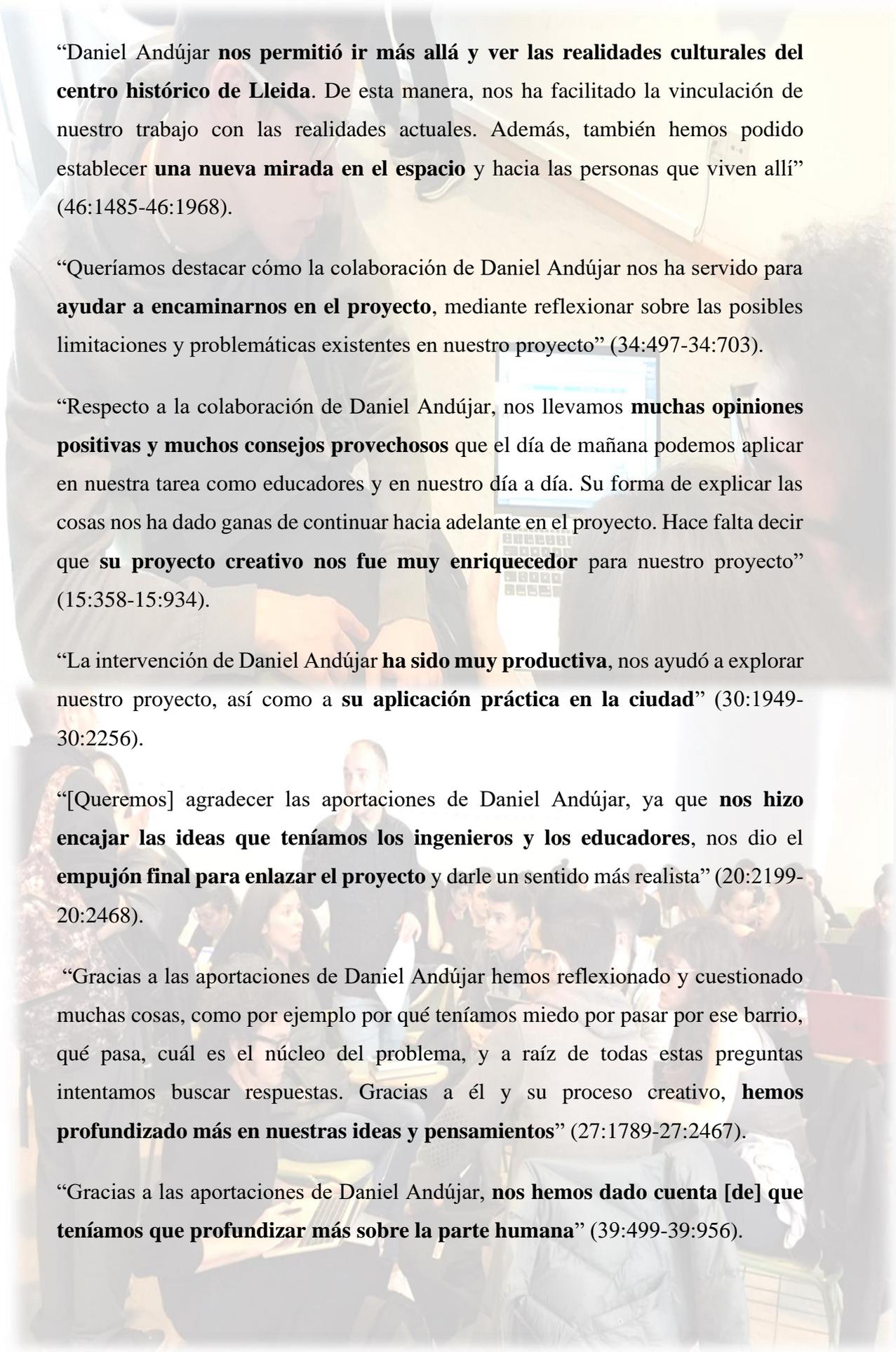
A partir de las investigaciones de educadores sociales e ingenieros se elaboró la siguiente propuesta de generación de espacios para el alojamiento de temporeros en Lleida:



Il·lustració 123. Prototipo para la intervención

Pero ese no fue el único proyecto en el que la participación de Andújar tuvo influencia:

“Gracias a la colaboración y las aportaciones de Daniel Andújar, podíamos **reflexionar sobre si nuestro proyecto era viable o no**. De esta manera pudimos realizar dos entrevistas a los vecinos del barrio para ver si la problemática que queríamos abordar en nuestro proyecto era necesaria” (17:1865-17:2166).



“Daniel Andújar **nos permitió ir más allá y ver las realidades culturales del centro histórico de Lleida**. De esta manera, nos ha facilitado la vinculación de nuestro trabajo con las realidades actuales. Además, también hemos podido establecer **una nueva mirada en el espacio** y hacia las personas que viven allí” (46:1485-46:1968).

“Queríamos destacar cómo la colaboración de Daniel Andújar nos ha servido para **ayudar a encaminarnos en el proyecto**, mediante reflexionar sobre las posibles limitaciones y problemáticas existentes en nuestro proyecto” (34:497-34:703).

“Respecto a la colaboración de Daniel Andújar, nos llevamos **muchas opiniones positivas y muchos consejos provechosos** que el día de mañana podemos aplicar en nuestra tarea como educadores y en nuestro día a día. Su forma de explicar las cosas nos ha dado ganas de continuar hacia adelante en el proyecto. Hace falta decir que **su proyecto creativo nos fue muy enriquecedor** para nuestro proyecto” (15:358-15:934).

“La intervención de Daniel Andújar **ha sido muy productiva**, nos ayudó a explorar nuestro proyecto, así como a **su aplicación práctica en la ciudad**” (30:1949-30:2256).

“[Queremos] agradecer las aportaciones de Daniel Andújar, ya que **nos hizo encajar las ideas que teníamos los ingenieros y los educadores**, nos dio el **empujón final para enlazar el proyecto** y darle un sentido más realista” (20:2199-20:2468).

“Gracias a las aportaciones de Daniel Andújar hemos reflexionado y cuestionado muchas cosas, como por ejemplo por qué teníamos miedo por pasar por ese barrio, qué pasa, cuál es el núcleo del problema, y a raíz de todas estas preguntas intentamos buscar respuestas. Gracias a él y su proceso creativo, **hemos profundizado más en nuestras ideas y pensamientos**” (27:1789-27:2467).

“Gracias a las aportaciones de Daniel Andújar, **nos hemos dado cuenta [de] que teníamos que profundizar más sobre la parte humana**” (39:499-39:956).

Respecto a mi práctica docente, ¿qué impacto tuvo la participación de Andújar? Muchas de estas multiplicidades ilimitadas se pusieron en evidencia a partir de ella. **Esto nos permite, como docentes, contar con otro referente más en nuestra mochila para ser utilizado como estrategia en otros contextos.** Al fin y al cabo, todos los artistas que han ido apareciendo en esta meseta se han incorporado a mi proceso y práctica docente.

Tal como se ha comentado anteriormente, la colaboración de este artista fue una *apertura* para los estudiantes y también para los profesores que hemos formado parte del proceso, ya que los diálogos generados y los intercambios de conocimiento nos han permitido replantear la docencia e incorporar otros elementos en ella. Andújar, por ejemplo, nos facilitó hacer hincapié en los discursos de poder que existen en la ciudad; y, tal como hemos visto en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**, son estos discursos los que condicionan el espacio social en el que vivimos. Por lo tanto, y en lo que se refiere a mi experiencia personal, las interacciones con el artista me permitieron abordar nuevos conceptos e implementarlos en mi labor docente.

Así, las experiencias vividas en la conexión entre ambos cursos dan respuesta a esta pregunta que formula Loponte (2012):

“De que modo a arte contemporânea pode instigar procesos de formação, e mais específicamente a formação docente, menos lineares e mais abertos, menos rígidos e mais flexíveis, menos racionais e mais poéticos, capazes de produzir um pensamento contemporâneo capaz de enfrentar a complexidade que é educar no nosso tempo? (p. 3).

Las diferentes aperturas me han conducido a desarrollar procesos de formación e investigación más flexibles, abiertos y poéticos. De hecho, esta investigación es un conjunto poético que pretende mostrar un pensamiento contemporáneo sobre la realidad actual. El arte contemporáneo me ha retado a considerar las situaciones vividas de una forma diferente a como yo estaba acostumbrado a hacerlo; así, me ha posibilitado **romper los modelos que tenía interiorizados y empezar a apreciar otros detalles, discursos y miradas presentes en mi vida cotidiana y mi espacio.**

Cursos, horarios, aulas, mesas, calificaciones, seminarios, etc., son elementos que configuran una pedagogía lineal y un currículum rígido. Desde este enfoque, los procesos

curriculares son meramente acciones de memorizar e instruir. Como afirma Contreras (2010):

“Así resulta extremadamente difícil mantener una pedagogía abierta a lo imprevisto, que cuente con los mundos personales, los intereses y deseos del estudiante, en donde aprender adquiriera oportunidad y sentido en función de múltiples variables siempre cambiantes” (p. 563).

El arte contemporáneo, en cambio, me permitió romper con eso y mantener una práctica docente abierta y flexible a las formas de vida de los estudiantes. Puedo **afirmar con seguridad que trabajar con el arte ha abierto mi forma de entender los procesos de aprendizaje y, en definitiva, mi práctica docente.** Como señala Stenhouse (1988), el arte me despertó el apetito por la mejora y el cambio en mis acciones. La presente investigación es el resultado de este apetito por **mostrar que son posibles otras situaciones de aprendizaje en la formación universitaria** (Jové & Farrero, 2017; Llobet, 2016; López, 2016).

Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria



“Nunca había visto la geografía desde la perspectiva social. Ahora la veo diferente. Puedo ver **la geografía con una visión más práctica y de cambio**. Hacer cambios positivos es nuestro objetivo en la vida y esta materia permite reflexionar sobre estos cambios” (1718_135:69).

La voz de este estudiante nos ayuda a sumergirnos en el contenido de esta meseta, el **espacio**. A partir de ahora navegaremos con/a través de/hacia la espacialidad desde dos miradas: la primera explora el papel de la espacialidad y, concretamente, el espacio de la plaza del Dipòsit y su depósito de agua.



Ilustración 124. Plaza del depósito de agua (Lleida)

¿Por qué se escogió ese contexto de aprendizaje? ¿Cuál fue la postura de los estudiantes en dicho espacio? ¿Qué análisis hicieron de él? ¿Se visibilizó al “otro” en ese análisis espacial? ¿En qué sentido mi práctica docente se ha visto influida por la espacialidad? **¿Qué nuevas aproximaciones docentes emergen cuando trabajo con ella? ¿Cómo se refleja en mi práctica profesional?** Así, respondiendo a estas preguntas, es como a lo largo de esta meseta voy a ir estableciendo puentes entre ambos cursos académicos. Conoceremos la aproximación espacial a partir de las diferentes situaciones de aprendizaje vividas en la formación universitaria.

¿Cómo es entendida esta plaza? ¿Es un espacio social? ¿Cómo se define ese espacio? ¿Qué discursos sociales son invisibilizados allí? ¿Qué relaciones de poder se producen en él? Ramírez & López (2015) exploran el concepto de espacio y sostienen que, durante muchos años, fue solo una concepción geométrica y euclidiana; esto implicaba describir el espacio como un recipiente o contenedor vacío e inerte, como una simple parte del planeta donde habitan cuerpos y objetos económicos, políticos, sociales y culturales. Con base en esta argumentación, Dollfus (1982) afirma que se tenía una concepción homogénea del espacio dada “la repetición de determinado número de formas, de un juego de combinaciones que se reproducen de manera parecida” (p. 10). Así mismo, el espacio era considerado únicamente como un medio de extracción de los recursos naturales que lo constituyen. Por ello, esta corriente hizo **del espacio** un concepto **cuantitativo, descriptivo** y de **comparación**, ya que dotaba de explicaciones a los fenómenos que ocurrían en su superficie. Sin embargo, ¿qué aspectos podemos decir que oculta o ignora esta perspectiva? ¿Quién ejerce poder sobre quién? ¿A quién le interesa que el espacio sea vivido desde este enfoque?

Tales preguntas condujeron a muchos teóricos a iniciar una etapa de crítica hacia las teorías más rígidas y poco sociales sobre el espacio. El **pensamiento marxista** fue la fuente de dichas críticas, que argumentaban y defendían una visión social en la comprensión del concepto de espacio. Esta corriente ideológica ponía el énfasis en demostrar que la visión social del espacio es una huella de la economía de ese espacio, que afecta a su desarrollo y comprensión. Massey, por ejemplo, insistía en los “procesos sociales que operan sobre el espacio” (p. 11). De la misma forma, Lefebvre (2013) afirmaba que “el espacio (social) es un producto (social)” (p. 86). Estas críticas pusieron de manifiesto que **los procesos sociales tienen repercusión en el espacio** y, por consiguiente, **el espacio es un reflejo de las relaciones sociales**. El marxismo dirigió la mirada sobre la concepción del espacio hacia las ciencias sociales y abordó **la espacialidad como parte de los procesos de producción de la sociedad**.

En 1945, Merleau Ponty escribió *La fenomenología de la percepción*, obra en la que sostiene que el espacio es una creación social. Este argumento implica que el espacio es entendido y organizado mediante la acción humana. Tal idea **rehúye la concepción de espacio como contenedor, más bien enfatiza que las personas establecemos**

relaciones con todo nuestro entorno, ya sean otras personas, objetos o eventos. Se trata de un enfoque fenomenológico que asume que las cosas que podríamos pensar que suceden en la mente consciente ocurren realmente como características del espacio en el que se encuentra el cuerpo.

Así, para la fenomenología hay tantos espacios como experiencias espaciales distintas, ya que los vínculos singulares definen el espacio. Siguiendo esta idea, Tuan (1977) diferencia el concepto de espacio —como algo **abstracto y genérico**— del concepto **lugar**, el cual hace referencia a **la experiencia que se genera en ese espacio**. Es decir, en el lugar hay un significado construido a partir de las interacciones de personas, objetos y eventos, y la clave es **la singularidad de las relaciones que se dan en el espacio**.



A partir de la extensión de esta corriente, el espacio dejó de ser una simple superficie terrestre y pasó a entenderse como “**una experiencia insertada en capas entrelazadas del significado social** y donde el espacio objetivo era solo uno entre numerosas concepciones de espacio” (Ramírez & López, 2015, p. 34). Esta mirada permitió visibilizar las realidades sociales y de poder que emergían en el espacio, transformándolo así **en un producto social**, consecuencia de las acciones y prácticas sociales que se dan en él. Según afirma Lefebvre (2013), estas prácticas espaciales son entendidas como “una proyección **sobre el terreno** de todos los aspectos, elementos y momentos de la práctica social” (p. 69), configurando de este modo un **espacio social**. Pero ¿en qué medida la plaza del Dipòsit es un espacio social? ¿Qué interacciones y producciones le dan significado? ¿En qué sentido entienden los estudiantes la plaza, como un contenedor o como un espacio social?

“El espacio (social) no es una cosa entre las cosas, un producto cualquiera entre los productos: más bien envuelve a las cosas producidas y comprende sus relaciones en su coexistencia y simultaneidad: en su orden y/o desorden (relativos).” (*ibid.* p.29)

Tal como se narra en la **Introducción: un intermedio por explorar**, esta

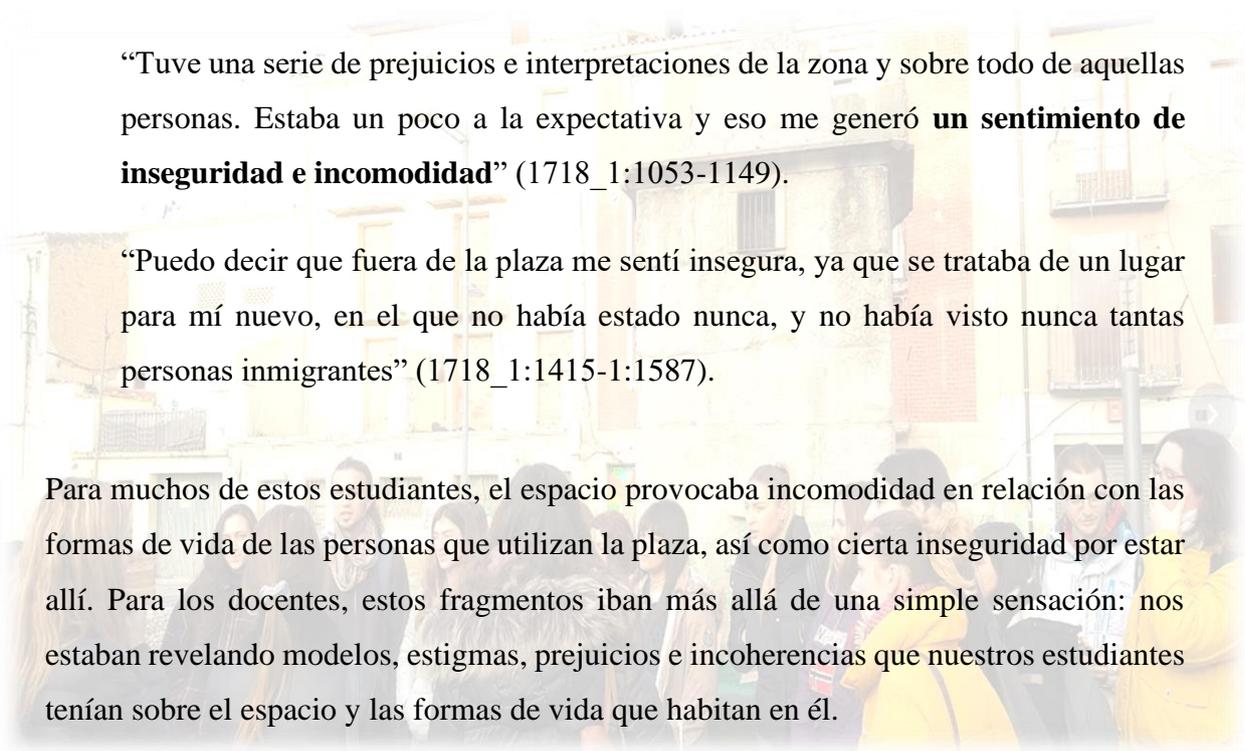
plaza fue el escenario para iniciar la docencia en ambos cursos académicos. Su riqueza histórica, sus estructuras técnicas y sus discursos sociales convierten

la plaza y el depósito de agua que hay debajo en un espacio de

aprendizaje tanto para educadores como para ingenieros (Brooks, Fuller, Waters Oxon, & Guadalupe, 2012; Fuller, 2006). Como se expone en la meseta **(Des)(re)territorializando nueva formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria**, en los dos cursos académicos que duró nuestro proyecto los docentes creamos el contexto de aprendizaje en esa plaza, conjuntamente con el Depósito del Pla del Agua. Por ello los estudiantes de ambas materias fueron convocados el primer día de clase directamente en la plaza. Dado que en ambos cursos surgieron enfoques parecidos por parte de los estudiantes acerca de la concepción del espacio de la plaza y el depósito, la exploración y análisis que voy a realizar ahora se centrará en los estudiantes del curso académico 2017-2018

“Todo lo que **tenía en mente estaba lleno de prejuicios** por la simple razón [de] que estaba opinando de unas personas que no conocía con certeza, solo me guiaba por las sensaciones y las percepciones que me transmitía aquel momento” (1718_3:953-3:1300).





“Tuve una serie de prejuicios e interpretaciones de la zona y sobre todo de aquellas personas. Estaba un poco a la expectativa y eso me generó **un sentimiento de inseguridad e incomodidad**” (1718_1:1053-1149).

“Puedo decir que fuera de la plaza me sentí insegura, ya que se trataba de un lugar para mí nuevo, en el que no había estado nunca, y no había visto nunca tantas personas inmigrantes” (1718_1:1415-1:1587).

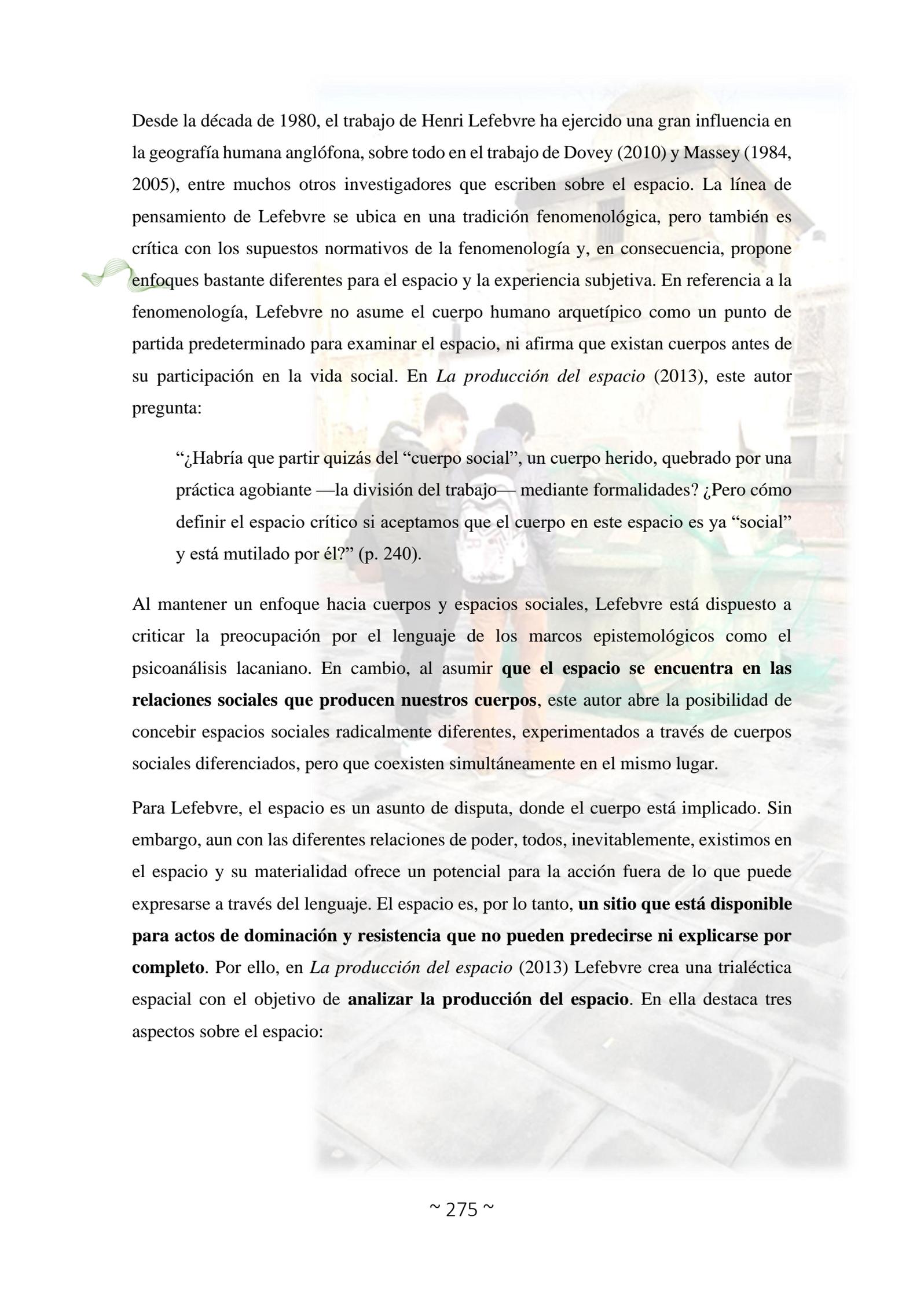
Para muchos de estos estudiantes, el espacio provocaba incomodidad en relación con las formas de vida de las personas que utilizan la plaza, así como cierta inseguridad por estar allí. Para los docentes, estos fragmentos iban más allá de una simple sensación: nos estaban revelando modelos, estigmas, prejuicios e incoherencias que nuestros estudiantes tenían sobre el espacio y las formas de vida que habitan en él.

“Debemos apostar por **una sociedad inclusiva**, generadora de prácticas en las que todo el mundo pueda participar, **respetando a todos**” (1718_34:56).

“Como educadores sociales siempre aceptaremos la diversidad, así como la no discriminación por raza, etnia o religión. **Somos profesionales inclusivos**” (1718_4:545-4:789).

“Es importante que como educadores tengamos siempre **una mirada abierta a todo lo que nos rodea**, todas las personas que están a nuestro lado, para así poder ayudarlas y poder entender sus problemas” (1718_5:657-5:898).

Pero ¿cómo podrán escuchar las voces de las personas que tengan delante si manifiestan incomodidad e inseguridad en espacios que para ellos “no son comunes”? ¿Dónde queda la alteridad hacia el otro? ¿Qué responsabilidad y compromiso social poseen hacia el espacio que les rodea? Las voces de estos estudiantes revelan su incoherencia como futuros educadores sociales, ya que su mirada no concordaba con sus discursos de inclusión. Como docente observé que se estaba produciendo una **living contradiction** entre sus discursos y lo que estaban viviendo en esa plaza. Por ello, decidí hacer ese análisis a lo largo del curso. ¿Cómo podría llevarlo a cabo haciendo hincapié en la citada **living contradiction**? Hallé la solución en la dialéctica espacial. ¿De dónde viene este concepto, a qué da importancia y en qué se centra?



Desde la década de 1980, el trabajo de Henri Lefebvre ha ejercido una gran influencia en la geografía humana anglófona, sobre todo en el trabajo de Dovey (2010) y Massey (1984, 2005), entre muchos otros investigadores que escriben sobre el espacio. La línea de pensamiento de Lefebvre se ubica en una tradición fenomenológica, pero también es crítica con los supuestos normativos de la fenomenología y, en consecuencia, propone enfoques bastante diferentes para el espacio y la experiencia subjetiva. En referencia a la fenomenología, Lefebvre no asume el cuerpo humano arquetípico como un punto de partida predeterminado para examinar el espacio, ni afirma que existan cuerpos antes de su participación en la vida social. En *La producción del espacio* (2013), este autor pregunta:

“¿Habría que partir quizás del “cuerpo social”, un cuerpo herido, quebrado por una práctica agobiante —la división del trabajo— mediante formalidades? ¿Pero cómo definir el espacio crítico si aceptamos que el cuerpo en este espacio es ya “social” y está mutilado por él?” (p. 240).

Al mantener un enfoque hacia cuerpos y espacios sociales, Lefebvre está dispuesto a criticar la preocupación por el lenguaje de los marcos epistemológicos como el psicoanálisis lacaniano. En cambio, al asumir **que el espacio se encuentra en las relaciones sociales que producen nuestros cuerpos**, este autor abre la posibilidad de concebir espacios sociales radicalmente diferentes, experimentados a través de cuerpos sociales diferenciados, pero que coexisten simultáneamente en el mismo lugar.

Para Lefebvre, el espacio es un asunto de disputa, donde el cuerpo está implicado. Sin embargo, aun con las diferentes relaciones de poder, todos, inevitablemente, existimos en el espacio y su materialidad ofrece un potencial para la acción fuera de lo que puede expresarse a través del lenguaje. El espacio es, por lo tanto, **un sitio que está disponible para actos de dominación y resistencia que no pueden predecirse ni explicarse por completo**. Por ello, en *La producción del espacio* (2013) Lefebvre crea una dialéctica espacial con el objetivo de **analizar la producción del espacio**. En ella destaca tres aspectos sobre el espacio:

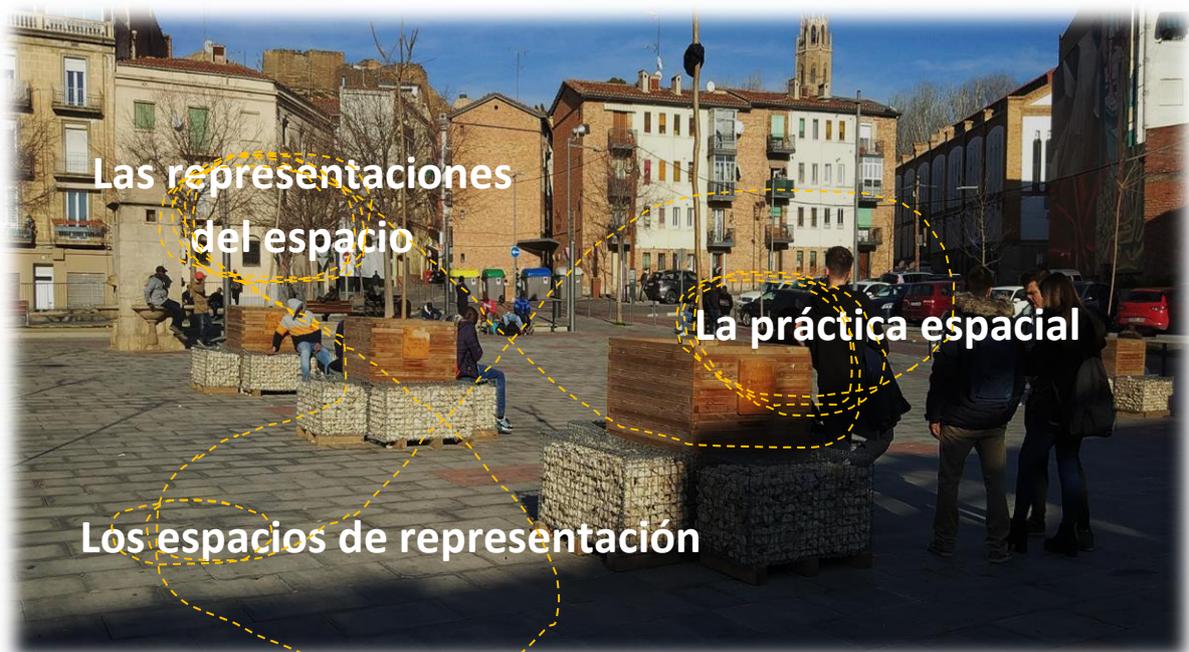


Ilustración 125. Producción propia

Después de vivir el primer contexto de aprendizaje en la plaza del depósito, fuimos explorando y analizando con más detalle aquello que aconteció en la primera sesión. Por ello, los estudiantes del grado de educación social en el marco de la materia de geografía utilizaron la herramienta de análisis de la dialéctica espacial para profundizar en lo aconteció en la plaza. ¿Cómo esta dialéctica espacial posibilita a los estudiantes analizar el espacio de la plaza del depósito? ¿Qué generó este enfoque en la docencia? En ambos cursos se llevó este análisis, por lo que encontraras fragmentos de ambos cursos para complementar el análisis realizarlo. A su vez, hablar de dialéctica es hablar de los tres aspectos simultáneamente, por ello, encontraras el análisis de los tres espacios conjuntamente. ¿Qué texto corresponde a cada espacio? Tal como muestra la ilustración 124, en la parte superior izquierda encontraras las representaciones del espacio, a la parte inferior izquierda encontraras los espacios de representación y a la parte derecha encontrara el análisis vinculado a la práctica espacial. A partir de aquí, me gustaría que navegases por los tres espacios simultáneos.

“A partir de indagar en el primer vértice de la trialéctica, los estudiantes han podido concretar aquellas percepciones y sensaciones que tuvieron en la plaza. Pero: ¿qué discursos hay detrás de estas percepciones? ¿Cómo llevan las prácticas espaciales a analizar las representaciones del espacio? Por ello, no se puede simplemente analizar el espacio a partir de las percepciones, sino que hay que entender las narrativas emergentes que se sitúan detrás de lo que percibimos. Hemos acabado la sesión con preguntas como: ¿de qué forma la sensorialidad hace posible saber quién diseña, modela y/o modifica nuestros entornos? ¿Cómo las concepciones de espacios concretos y planificados llevan hacia ciertas prácticas en la vida cotidiana?”

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

Tal como muestra este fragmento de mi relato, el primer vértice de la trialéctica nos condujo a explorar cómo es concebida la plaza a partir de aquello que se percibe en ella, de qué modo **recoger lo que percibían** permitía ir más allá del espacio físico.

Para ilustrar cómo se evaluó este aspecto, recuperé a continuación un fragmento recogido en los espacios híbridos:

Dani: Hemos explorado lo percibido y cómo se concibe el espacio. Ahora la pregunta es: ¿cómo se vive el espacio? O, más bien, ¿cómo vivís vosotros el espacio?

E1: Lo vivimos con los sentidos.

E2: Con nuestros pensamientos y acciones.

Dani: Entonces, si es el espacio percibido y concebido, ¿por qué Lefebvre plantea el espacio vivido?

E3: ¿Es la suma de los dos?

Como se narra en la meseta **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria**, la primera experiencia que los estudiantes vivieron en la plaza se derivó de la siguiente consigna: “Haz un registro de todo aquello que percibas”. Sin más explicaciones de los docentes, exploraron el espacio de la plaza a partir de sus sensaciones y percepciones durante diez minutos. Así lo recojo en mi relato autobiográfico:

“Con el fin de registrar todo aquello que percibían, los estudiantes empezaron a caminar por la plaza. No sabían muy bien qué hacer, estaban desorientados. Hablando con algunos de ellos, me decían que nunca se habían parado a pensar en aquello que percibían y esto les suponía un hándicap muy grande. Posteriormente, en la parte de Geografía con los educadores sociales hemos explorado todo aquello que emergió en el espacio percibido de la plaza”.

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

¿De qué modo después, a partir de esa experiencia, analizaron nuestros estudiantes **la práctica espacial/espacio percibido**?

“Hacer el registro de mis percepciones en este espacio me hizo **darme cuenta de que sentía muchos sentidos a la vez**: miraba [a] la gente mientras hablaban, los coches pasar, los bancos de piedra que hay...” (1718_5:504-5:715).

“Hacer un registro de todo aquello que percibía en la plaza me llevó a **fijarme en los edificios, las ventanas, los bancos, el suelo, la fuente y todos los elementos que configuraban ese espacio**” (1819_4:323-4:532).

Veamos, pues, de qué manera analizaron los estudiantes **la representación del espacio/el espacio concebido** a partir de lo vivido en la plaza:

“El espacio de la plaza nos condiciona muchísimo las formas de pensar y de actuar. El espacio permite diferentes formas de socialización, la creación de nuevos espacios, pero... **¿quién crea el espacio de la plaza?** ¿Quién ha pensado en crearlo de esta manera? ¿Esta persona pensó en las personas que usan la plaza?” (1718_1:1105-1:1495).

“La forma que tenemos de concebir es el reflejo de nuestras experiencias, tanto pasadas como presentes. **¿Quién crea los espacios para que nosotros vivamos nuestras experiencias?** ¿Quién los diseña?” (1718_5:1002-5:1336).

“El espacio exterior condiciona mi manera de ser, pero **¿quién lo crea?** ¿Quién ha creado la plaza de forma que me condicione en mis acciones?” (1718_4:686-4:759).

E4: Es la suma de los espacios, que se forma con los diferentes significados y diferentes experiencias que están condicionadas por los discursos que hay en la sociedad.

Fragmento de grabación (1819_3:456:32-3:456:467).

A partir de esa última intervención de E4 se inició una nueva sesión de análisis enfocada en el espacio de representación/espacio vivido. Este implica ir más allá de los dos vértices anteriores. ¿Qué era lo importante en este tercer vértice?

“Explorar la plaza desde la percepción y lo concebido nos llevó a explorar cómo realmente se vive. **¿Qué acontece en ella?** ¿Qué actividades llevan a cabo esas personas? ¿Cómo utilizan el espacio de la plaza?” (1819_3:1313-3:1406).

¿Cuáles son las respuestas a estas preguntas? Espacios de marginalización, exclusión, juego, socialización, ocio, etc., fueron algunas de las respuestas de los estudiantes al hablar sobre lo que acontece en la plaza.

En el análisis posterior, los estudiantes hicieron hincapié en todos los elementos que podían **ver en esa plaza** (edificios viejos, bancos de piedra, pocos árboles, muchos espacios entre un elemento y otro) y, por ello, en las prácticas espaciales/el espacio percibido. En concreto, se fijaron en los elementos arquitectónicos y en la distribución de la plaza, lo que les llevó a cuestionarse en qué medida la organización de esta condiciona las interacciones de las personas que la habitan. Esto les permitió entender que la práctica espacial/espacio percibido es el conjunto de secuencias, hábitos y patrones de movimiento en y a través de los lugares físicos. **La aproximación de esta categoría de análisis parte del punto de vista material** (práctica espacial/espacio percibido) y apunta a patrones que existen físicamente y pueden observarse empíricamente.

“La forma como están puestos los bancos **está condicionando la manera de actuar** de las personas de la plaza” (1819_3:423-3:543).

“La manera como la plaza está diseñada hace que **no se puedan llevar [a cabo] otras actividades más que hablar y caminar... Vi niños jugar con pelota, pero el propio espacio no hacía posible jugar bien...**” (1819_5:435-5:984).

Los estudiantes habían registrado el modo en que los elementos de la plaza condicionaban los **movimientos** de las personas y sus actividades. Al mismo tiempo, tal como muestra el fragmento 1718_5:504-5:715, reflexionaron acerca de los demás sentidos (aparte de la vista) que nos hablan sobre la plaza, ya que **percibimos el espacio físico como individuos humanos a través de los diferentes sentidos**

Como muestran estos fragmentos, el análisis de las prácticas espaciales llevó a los estudiantes a cuestionarse quiénes son las personas que crean el espacio urbano, así como la relación que se establece entre las prácticas cotidianas y quien diseña la plaza. Por lo tanto, a partir de esas prácticas concibieron una manera de funcionar el espacio. Esto me hace reflexionar sobre la posibilidad de que los estudiantes se hubieran cuestionado quién crea la plaza sin haber concretado el registro de lo captado. ¿Se habrían dado cuenta entonces de cómo **la plaza condiciona las formas de pensar y actuar**? ¿Hubieran reflexionado sobre cómo **la forma que tenemos de concebir [el espacio] es el reflejo de nuestras experiencias**? Estas cuestiones propiciaron que concretásemos las representaciones del espacio/espacio concebido.

Tales representaciones son el segundo vértice de la tríada —la cual se refiere a la conceptualización vinculada a herramientas, métodos, sistemas, discursos, modelos, imágenes y estrategias que se dedican a la materialización de ideas—.

El espacio de representación/espacio vivido **surge de las experiencias reales que ocurren en el día a día**, tanto a partir del espacio físico como del mental. En concreto, desde la perspectiva física, los espacios de representación/espacios vividos son **aquellos que evocan significados personales y profundos sobre ellos**; dichos significados parten de la propia vivencia presente. Es por ello que este espacio contempla los significados colectivos y también los privados. Según Lefebvre (2013):

“Es el espacio de la imaginación y de lo simbólico dentro de una existencia material. Es el espacio de usuarios y habitantes, donde se profundiza en la búsqueda de nuevas posibilidades de la realidad espacial” (p. 16).

Por consiguiente, el espacio de representación/espacio vivido nace de nuestras percepciones, experiencias, concepciones, ideas y pensamientos; brota directamente de **los símbolos y significados asociados a ese espacio físico**, es decir, los espacios personales que poseemos y que tienen un significado para las personas.

Citando a Vannini, Waskul, & Gottschalk (2012):

“Furthermore, the very notion that there are five senses is purely arbitrary. Why only five? If we wished to, we could identify at least eight, and perhaps divide them into two categories. [...] Those are our exteroceptive senses: sight, hearing, taste, smell and touch. It is easy enough to identify at least three more sense that provide information about the internal world of the human body, our interoceptive senses: the sense of pain (nociception), thirst and hunger” (p. 6).

¿Cómo se puso de manifiesto esta afirmación en el análisis de los estudiantes?

“La plaza del depósito olía a comida, me transmitía una sensación extraña, ya que no estaba acostumbrado a ella.

¿De qué me habla ese olor? ¿Cómo fijarme en él me lleva a otras relaciones?” (1718_2:781-2:820).

“El olor a *kebab* estaba presente en la plaza. Esto me hizo reflexionar sobre el motivo de ese olor en esa plaza.

¿Había una relación con las personas de la plaza?” (1819_9:32-9:325).

¿Cuál es la cultura del *kebab* como plato tradicional? ¿Cómo se relaciona la comida con la identidad social? ¿De qué manera el olor puede ser un elemento que contribuya a conocer el espacio? Estas fueron algunas de las preguntas que surgieron al analizar cómo el olor, en este caso, era un elemento que nos hablaba de rasgos culturales y de identidad de ese espacio.

Por lo tanto, desde el punto de vista de la experiencia humana, **la representación del espacio/el espacio concebido se refiere a las actividades de pensar, imaginar, reflexionar sobre una idea, analizar, planificar, desarrollar, secuenciar, ilustrar, explicar y moldear un pensamiento** incipiente en expresión, ya sea individual o colectivo.

“¿El espacio está creado de forma que promueva ciertos tipos de relaciones o interacciones? ¿Es el espacio el que induce a las personas a comportarse de una manera concreta? **¿Es el mismo espacio o la distribución de este lo que hace que las personas rechacen ciertos espacios o formas de interacción?**”
(1718_2:1584-2:1862).

Este enfoque hacia las representaciones del espacio provocó que los estudiantes se hicieran muchas preguntas acerca de la manera en que la distribución del espacio condiciona las propias producciones del mismo y, por lo tanto, las formas de vida de la plaza.

Así lo pone de relieve el discurso de un estudiante:

“¿Cuáles serían mis espacios vividos en la ciudad de Lleida? Un ejemplo concreto de estos espacios serían las mezquitas para los musulmanes o las plazas de los pueblos. Otro ejemplo serían los espacios dedicados a la memoria de personas que han perdido la vida por algún motivo bélico como el bombardeo de la aviación italiana sobre la ciudad de Lleida en el Liceo Escolar, en el que 250 civiles perdieron su vida. Ahora, un monumento los recuerda”
(1819_845:4-845:467).

Así, cada persona, a partir de sus vivencias, posee su espacio de representación/espacio vivido, que proviene de la sensorialidad y la corporalidad experimentadas de forma subjetiva e intersubjetiva en el espacio. En definitiva, y así se recoge en la **meseta La sensorialidad y la corporalidad en la formación universitaria**, lo sensorial y lo corporal forman parte de nuestra experiencia cotidiana y, por consiguiente, le dan significado.

En concreto, desde el punto de vista material, **nuestros cerebros se llenan de percepciones** y pensamientos mientras vivimos en algún lugar. Así pues, la forma en que pensamos y hablamos sobre el espacio está fuertemente **influenciada por la práctica espacial/el espacio percibido** que sustenta nuestro conocimiento y nuestra experiencia del espacio y la sociedad.

“Los bares y espacios de comida de esa plaza **mostraban una cultura específica**, unos hábitos y unos rasgos identitarios concretos”
(1819_5:69-5:98).

“Fijamos en cómo el olor de la comida de esa plaza es un rasgo importante que nos habla de la plaza me hizo darme cuenta de cómo **podemos ir más allá de lo que podemos ver en una situación**. Esto es muy importante como educadores” (1819_13:324-13:543).

De este modo, los estudiantes revelan en qué medida centrarse en otros sentidos —en este caso el olfato— les hizo abordar temas como la **identidad colectiva** y, a su vez, cómo esta se ve influenciada por el territorio en el que has vivido y las prácticas que has llevado a cabo en esos espacios. Así mismo, otros enfoques permitieron el registro de lo percibido:

“Percibir y entender el espacio nos lleva a **nuevos interrogantes**, a nuevas descripciones, a fijarnos en los objetos, en las personas que viven y conviven en ciertos barrios, a vivir nuevas experiencias, a reflexionar el porqué de las cosas, el porqué de las distribuciones de las personas y de los objetos y por qué se construye un tipo de relaciones interpersonales en unos espacios o en otros”
(1718_2:1584-2:1862).

Cuestiones como las del fragmento 1718_2:1584-2:1862 inducen a reflexionar sobre la manera en que funciona el espacio, cómo ha sido concebido por sus diseñadores y desde qué opciones políticas se les ha contratado.

“Me di cuenta [de] que en esa plaza había muy pocos árboles y, por lo tanto, poca sombra para poder estar allí. En verano no habrá nadie en esa plaza por el calor que hará. ¿Esto interesa? ¿Por qué interesa? ¿Qué hay detrás de esta decisión?” (1819_54:435-54:543).

Desde el punto de vista material, **las representaciones del espacio/espacio concebido se reflejan a la actividad mental** sobre el “espacio físico” en una distinción teórica del campo físico, porque las representaciones del espacio —aunque pueden existir perceptiblemente en el papel, en palabras o en pantalla— son interpretaciones de la realidad material, pero no son en sí mismas “físicamente existentes” (esta página es un ejemplo: la tinta sobre papel, o el patrón de píxeles, no son los conceptos sobre los que estoy escribiendo, ni son las letras las palabras en tu mente mientras lees).

“Pensaba que el espacio solamente tiene una funcionalidad concreta, pero abordarlo desde la dialéctica me hace reflexionar sobre las posibilidades que este tiene. ¿Concuerda el espacio concebido con el espacio vivido? ¿Cómo vivo yo el espacio vivido? ¿Qué relaciones extraigo?” (1718_3:1837-3:2225).

“La plaza del depósito se ha convertido en un espacio de representación para mi yo personal y profesional. Me ha permitido convertir un espacio vacío en un espacio posibilitador, es decir, un espacio capaz de cambiar mi mirada sobre este” (1718_9:264-9:409).

La cuestión entonces era: después de haber experimentado la docencia en la plaza, ¿los estudiantes la vivirían de la misma manera que antes? Sus voces revelan que llevar a cabo este análisis ha potenciado que desterritorialicen/territorialicen/reterritorialicen ese espacio de forma diferente.

¿Cuáles fueron esos nuevos interrogantes? Tal como muestra este fragmento, a partir del espacio percibido en la plaza se indagó en la manera en que los diferentes elementos sensoriales (relacionados con la identidad) presentes en el espacio conducían hacia otras maneras de entender la cotidianidad de la plaza. Pero ¿de qué elementos sensoriales estamos hablando? La práctica espacial/el espacio percibido es algo físico: tangible, texturizado, visible, audible, olfativo, y exige que acomodemos su materialidad (incluidos otros cuerpos humanos) moviéndonos alrededor, dentro, sobre, a través o debajo de **la vida cotidiana**. Lefebvre (1974/2013) definió la vida cotidiana (lo cotidiano) como:

“Un ámbito de aparatos e instrumentos ideológicos manipulados cuyo despliegue conduce a una alienación generalizada. Bajo la apariencia de racionalidad, **la dominación se expresa en una cotidianidad programada** donde se manipulan las necesidades y los deseos” (p. 40).

¿Cómo se pudo captar **la dominación expresada en una cotidianidad programada** a partir del registro de lo percibido por los estudiantes?

“Fijarme en mis percepciones **me ayudó a tener una visión más global** de la plaza, a percibir otras relaciones, otros aspectos [a los] que antes no prestaba importancia. Esta experiencia marcó un antes y un después en la forma de ver la calle, ya que vi una plaza dominada por **el propio espacio**” (1718_9:1062-9:1629).

“Descubrir el paisaje sensorial de un espacio **significa entender tu entorno** por medio de aquello que transmite y ocurre” (1718_2:2193-2:2343).

Como señala Lefebvre (2013):

“Este espacio concebido es pensado por aquellos que se sirven de él como espacio **verdadero**, pese a ser —o quizás por ser— geométrico: medio de objetos, objeto en sí mismo y lugar de objetivación de los proyectos. Sus orígenes se remontan a la perspectiva lineal elaborada en el Renacimiento: un observador fijo, un campo perceptivo, un mundo visual estable” (p. 394).

Esto nos hizo meditar sobre quién decide las características de un **espacio verdadero**.

“Analizar la plaza desde el espacio concebido nos mostró rastros de que quien tiene el poder de todo es el capitalismo. **Vimos cómo el propio espacio excluye a las personas, las invisibiliza...** Esto nos llevó a reflexionar sobre el hecho de que somos como muñecos, todo está manipulado..., los medios de comunicación, los mapas, etc.” (1718_3:1829-1981).

En primer lugar, los estudiantes exploraron la plaza mediante sus sentidos y, por lo tanto, describieron un espacio percibido, el cual, a su vez, está influenciado por un espacio concebido basado en modelos, pensamientos y posicionamientos previos. Interrelacionar estos dos vértices con lo vivido hace posible que los estudiantes otorguen otros significados a ese espacio.

“Analizar el espacio vivido en la plaza del depósito me ha permitido reflexionar sobre cómo vivo yo el espacio y **cómo mis modelos emergen en mi cotidianidad**” (1718_8:1236:8:1287).

“Mis pensamientos, mi forma de actuar, mi posicionamiento político entra en juego con aquello que percibo y concibo, por lo que el espacio vivido son todas estas conexiones. Todo está conectado en el espacio vivido” (1819_24:435-24:843).

Estos dos fragmentos muestran hasta qué punto vivimos un espacio a partir del modo en que lo percibimos, de cómo se concibe (y cómo cada persona lo concibe) y de lo que suceda en ese momento.

Aquí, sus voces nos hacen constatar que hay muchos discursos (sociales, culturales, económicos, etc.) detrás de lo que percibimos, y que todos son necesarios para **entender el entorno**. En especial, los estudiantes hicieron hincapié en cómo las percepciones les ayudaban a identificar discursos de poder, de relaciones entre personas y sobre la misma producción de la cotidianidad.

“Ampliar la mirada a partir de todos los *inputs* sensoriales permitía abordar y reflexionar sobre la plaza y **los posibles significados sociales y culturales que puede tener**” (1819_98:32-98:356).

Por lo tanto, los estudiantes incidieron en los discursos de esa plaza desde la cotidianidad. Lefebvre publicó tres volúmenes sobre la crítica de la vida cotidiana (1991, 2002, 2005). Igual que el ritmo, los problemas de la vida cotidiana y los estudios sobre ella se han vuelto cada vez más importantes para historiadores, etnógrafos, filósofos, sociólogos, escritores, artistas y periodistas. Desde la perspectiva de Lefebvre (2002), la vida cotidiana “es el terreno en que el momento germina y echa raíces” (pp. 348-357). Este momento significa el “intento de alcanzar la realización total de una posibilidad” (*ibid.*). Por lo tanto, en **la vida cotidiana aparece la ocasión de cambio, de apropiarse del espacio para subvertir el espacio dominado**. En este sentido, Lefebvre (1991) afirma que:

“**La vida cotidiana está profundamente relacionada con todas las actividades**, las engloba con todas sus diferencias y sus conflictos; es su punto de encuentro, su vínculo, su terreno común. Y es en **la vida cotidiana donde toma forma y se configura la suma total de las relaciones que hacen de lo humano** —y a cada ser humano— **un todo**” (p. 97).

¿Qué excluye la plaza? ¿Qué formas de vida oculta? Analizar las representaciones del espacio tuvo como resultado poner el foco en los grupos de población desfavorecidos socialmente, con menos posibilidades de acceder a recursos culturales, económicos y/o sociales que el resto de la población.

“La plaza del depósito se convirtió en un espacio de margen, un espacio en el que las políticas municipales buscan echar a todos los grupos de población más marginal y potenciar estructuras espaciales capitalistas y neoliberales. Quien concibe el espacio no es quien lo usa. De hecho, no creo que sepa las formas de vida que hay en esa plaza” (1819_23:65-23:98).

Por ello, en *La producción del espacio*, Lefebvre (1974/2013) explica que las representaciones del espacio/espacio concebido se concretan específicamente de tres maneras: primero, como la actividad predominantemente verbal de científicos, planificadores, urbanistas o tecnócratas;

“Cada uno de nosotros tenemos nuestros antecedentes, que nos condicionan como seres sociales. El hecho de analizar el espacio vivido en la plaza me ha hecho reflexionar **sobre cómo las personas transitan en ese espacio**, cómo sus creencias influyen en su día a día, así como qué significados le damos en la calle” (1819_2:117-2:400).

¿Cómo transitan las personas la plaza? ¿En qué medida la forma de transitar tiene relación con la producción del espacio? Jane Jacobs (1961) describe estas situaciones como “ballet de las aceras”:

“Un intrincado *ballet* donde cada uno de los bailarines y los conjuntos tienen papeles diversos que milagrosamente se refuerzan mutuamente y componen un conjunto ordenado. El *ballet* de las aceras de una buena ciudad nunca es el mismo en sitios distintos y, en cada mismo sitio, se improvisa muchísimo en cada representación” (p. 78).

Así pues, ese registro nos hizo analizar la cotidianidad del espacio y cómo esta **da forma y configura la suma de las relaciones humanas**.

“Pude percibir, en aquel microespacio, los mensajes que estaban pasando en ese espacio y cómo **me estaba dando información de todas las personas** que en algún momento han formado parte de aquel espacio” (1718_4:949-4:1195).

“Explorar lo percibido nos llevó a analizar la cotidianidad y las relaciones que surgían en ella, las diferentes actividades que se llevaban a cabo, las diferentes conversaciones, las diferentes interacciones. **Todo era sensorial y cotidiano**” (1819_93:435-93:854).

En otras palabras, **la visión más global** del espacio hacia **enfaticar** lo más **local de la plaza**, las interacciones y actividades que se producían en ese lugar. Como afirma Giroux (2019):

“Una sociedad debe alimentar constantemente las posibilidades de **autocrítica, agencia colectiva** y formas de ciudadanía en las que las personas desempeñan un papel fundamental en la **discusión crítica, la administración y la configuración de las relaciones materiales de poder** y las fuerzas ideológicas que impactan en sus vidas cotidianas” (p. 156).

Por lo tanto, analizar las prácticas espaciales llevó a su vez a examinar las narrativas sociales existentes en el espacio y, además, a entender cómo el cuerpo es el elemento que las condiciona.

en segundo lugar, como un principio organizativo unitario, como la perspectiva (lineal) que organiza los entornos construidos en Occidente; y tercero, como un código que se utiliza en la creación de representaciones dominantes del espacio, como la distribución de los usos de la tierra.

“El espacio concebido pretende reducir lo vivido a lo visible, a lo legible. Se produce así lo que podríamos calificar como la falacia de la ‘transparencia espacial’. El espacio público se mostraría como completamente transparente, inocente, sin secretos, sin sorpresa. Espacio pre-existente a los actores, que no tendrían más ocupación ni preocupación que situarse en ‘su lugar’” (p. 22).

En las tres maneras, Lefebvre describe el dualismo de expertos profesionales, que trabajan en interés del Estado y del capital, y de los “tecnócratas en el silencio de sus despachos” (*ibid.*, p. 67), cuya experiencia vivida es vencida por lo que se concibe.

Por lo tanto, el ballet siempre está presente en todos los espacios y contextos, y la formación universitaria es otro escenario donde hay ballet continuamente: las universidades son rítmicas gracias a las prácticas sociales que se producen en ellas; los cuerpos de estudiantes y profesores rigen la vida universitaria: cansancio o hambre, tasas de crecimiento físico, niveles de energía, enfermedades. De esta manera, se interrelacionan con los ciclos pulsantes de la naturaleza y el cuerpo. Como argumenta Lefebvre (2013): “El cuerpo une lo cíclico y lo lineal: los ciclos del tiempo, de las necesidades y deseos; las linealidades de los gestos, de las marchas, de la aprehensión, de la manipulación de cosas, de los instrumentos” (p. 247).

Pero entonces, ¿una persona vivirá el espacio siempre de la misma forma? ¿De qué modo esta diversificación en la concreción del espacio vivido puede ayudar a los educadores a generar prácticas profesionales reflexivas, creativas e inclusivas? (Jove, 2017). ¿Qué posibilidades ofrece el espacio de representación/espacio vivido?

“Fue muy interesante darnos cuenta de cómo todo lo que registramos ese día fue a partir del **cuerpo y la relación que establecemos con nuestro entorno**” (1819_74:345-74:459).

El ser humano revela en la práctica espacial/el espacio percibido los actos de percepción sensorial que involucran al **cuerpo** en relación directa con lo que está físicamente presente en su entorno. Según Lefebvre (1974/2003):

“La práctica social supone un uso del cuerpo: el empleo de las manos, de los miembros, de los órganos sensoriales y de los gestos del trabajo y de las actividades ajenas a éste. Se trata de la esfera de lo **percibido** (base práctica de la percepción del mundo exterior, en el sentido psicológico)” (p. 99).

En otras palabras, la dimensión perceptiva de la práctica espacial/el espacio percibido se refiere a por qué y cómo movemos nuestros cuerpos en patrones trazables (ritmos colectivos, rutinas individuales, desviaciones incidentales) que manejan los patrones socioespaciales de una ubicación determinada. Por ello, ese enfoque conectó con lo corporal nos condujo a **analizar cómo la práctica cotidiana es llevada a cabo por el cuerpo.**

“El registro de lo percibido en la plaza nos hizo reflexionar sobre cómo **el cuerpo es quien genera y a la vez recibe la información que nos rodea.** Por lo tanto, es fundamental entender nuestro día a día a partir de nuestro cuerpo” (1819_324:54-324:100).

“Las personas hacemos lo que hace la mayoría, pero cuando una persona no sigue lo que la mayoría lleva a cabo, lo juzgan y lo excluyen de la sociedad. En la plaza nos dimos cuenta de que hay muchas personas excluidas por la sociedad. **¿Las instituciones políticas piensan en esas personas?** ¿Conciben los espacios para ellos? No. La respuesta es NO” (1718_7:1411-7:1557).

“Analizar la plaza desde **el espacio concebido nos ha hecho reflexionar** sobre cómo vivo en una realidad inventada por cuatro políticos interesados que nos hacen ir por donde ellos quieren, igual que si fuéramos unos títeres, con el fin de controlarnos” (1718_1:2208-1:2433).

Así pues, destacar el que las instituciones políticas y el sistema neoliberal están detrás de la globalización nos permitió concluir que la plaza es un espacio concebido con fines **exclusivos**, basados en las políticas de “recuperación” del centro histórico por parte de las instituciones municipales.

“Entender cómo el espacio es organizado por urbanistas y por personas que en muchos casos no prestan atención a sus habitantes me hizo reflexionar sobre cómo realmente las personas utilizan el espacio. **¿Cómo voy a utilizar el espacio como educadora?** ¿Cómo voy a vivir en él? ¿Me condicionará el espacio creado por personas técnicas?” (1718_3:1136-3:1282).

“Analizar la experiencia vivida en la plaza del depósito me ha llevado a reflexionar sobre cómo vivo yo el espacio. Antes simplemente no pensaba sobre qué me podría decir el espacio, simplemente caminaba y punto. Ahora reflexiono sobre todas las experiencias vividas en él. ¿Cómo aplicamos esto como educadores?” (1819_73:435-73:456).

La pregunta que se formula en el fragmento 1718_3:1136-3:1282 revela la utilidad de esta aproximación teórico-práctica sobre la experiencia vivida en la plaza. Estos discursos demuestran que examinar la plaza a partir del espacio vivido hace dar nuevos significados personales a ese espacio.

El cuerpo es nuestro lugar de percepción, a través de los órganos sensoriales y el aparato locomotor. Los mismos lugares físicos son captados de manera diferente por personas distintas —por ejemplo, por la orientación al olfato, por su capacidad visual, su situación socioeconómica, por la actividad asignada, por edad y etapa de vida, o por el reconocimiento de costumbres particulares, que pueden diferir según la cultura (Allen & Pryke, 1994; Rotenberg & McDonogh, 1993)—. Como señala Pallasmaa (2005): “Un olor particular nos hace volver a entrar sin darnos cuenta en un espacio completamente olvidado por la memoria retiniana” (p. 55).

“Gracias a los sentidos a través del cuerpo podemos percibir, sentir, disfrutar de nuestro entorno y, por lo tanto, si no hubiéramos dado importancia a nuestros sentidos **nos hubiéramos perdido mucha información en esa plaza**” (1718_6:839-6:1052).

Ese análisis a posteriori posibilitó navegar a través de la vida cotidiana, visibilizando otras relaciones, otros discursos y otras narrativas para repensar nuestra práctica diaria en cualquier espacio. Pero esto también me lleva a la reflexión sobre mi práctica docente; una docencia que busca “**conectar las experiencias con los problemas que surgen en la vida cotidiana**” (Giraoux, 2019, p. 156). Una experiencia cotidiana que, tal como muestra el fragmento 1819_98:32-98:356, nos induce a explorar más allá de la práctica espacial/espacio percibido como algo físico y/o sensible. Detrás de esa sensorialidad, las personas valoramos los espacios que nos rodean, diseñando, construyendo y modificando nuestros entornos. Esto implica que los planes conceptuales, el modelado de sistemas y los resultados imaginados a través de lo sensorial conducen a la creación de espacios concretos y planificados.

¿A qué se debe este resultado? ¿Por qué separaron sus reflexiones de la práctica? Aquí se pone en evidencia una *living contradiction* (Jove, 2011) entre lo que dicen — como en el fragmento 1718_3:1136-3:1282— y lo que realmente concretan en sus prácticas, en las que se da un modelo de educador social dinamizador. Este hecho me provocó la siguiente reflexión:

“Los estudiantes han llevado a cabo el análisis de la plaza del depósito de agua de Lleida a partir de la trialectica espacial de Lefebvre. Ha sido un proceso que ha permitido profundizar en ella y les permite conectar con los proyectos. Además, participar en este análisis me ha permitido a mí concretar prácticas docentes que se conectaran con la producción del espacio de la plaza. Sin embargo, realmente el que los estudiantes analizaran el espacio-vivido les hace tomar conciencia de las “otras” formas de vida que habitan en ese espacio? ¿Abordar el análisis del espacio-vivido permite conectar con las personas que lo habitan?”.

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

Este fragmento confirma mi reflexión a partir de las *living contradictions* observadas durante el curso 2017-2018 entre los estudiantes. Ello me llevó a poner el énfasis en los discursos espaciales hacia el “otro” y, por tanto, en la concepción de *thirdspace* de Edward Soja durante el curso 2018-2019. ¿Qué aportó todo ello a mi docencia? ¿Qué provocó en los estudiantes? ¿Pueden estos enfoques generar otras relaciones y conexiones con el espacio vivido?



THIRDSPACE

Aproximarnos a la plaza del Dipòsit mediante la dialéctica espacial de Lefebvre durante el curso 2017-2018 me facilitó **profundizar en las relaciones de las personas que la habitan, en sus discursos, y a hacer hincapié en sus formas de vida**. Los estudiantes del grado de Educación Social habían examinado el espacio percibido, concebido y vivido que se da en la plaza. Sin embargo, ni dicho examen ni sus reflexiones se vieron reflejados en los proyectos de intervención. Esto me hizo ir más allá: ¿qué ocurrió para que decidiera conectar la dialéctica espacial con el concepto de *thirdspace* de Edward Soja? Para responder a esta pregunta viajaré a continuación al inicio del curso 2018-2019.



Ilustración 126. Estudiantes de Educación Social e ingeniería industrial con Mustafá

¿Qué ocurre en la imagen precedente? Tal como se puede comprobar en la meseta **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria**, nos situamos en el primer día de clase, en el que las estudiantes de cuarto curso de la mención de Atención a la Diversidad del grado de Educación Primaria están mostrando su proyecto, *Las voces del mar...*

“Los estudiantes de ambos grados se mezclan, todos están explorando el espacio desde diferentes perceptivas. La Dra. Rosa Gil y yo hacemos grupos. Unos exploran la plaza con la intervención de las estudiantes de cuarto, el otro grupo baja con el Dr. Guillem Roca al depósito. Entre los movimientos nómadas de la plaza, aparece Mustafá, uno de los

participantes en la intervención de las estudiantes de cuarto. Su voz hace que todos naveguemos a través de su historia.

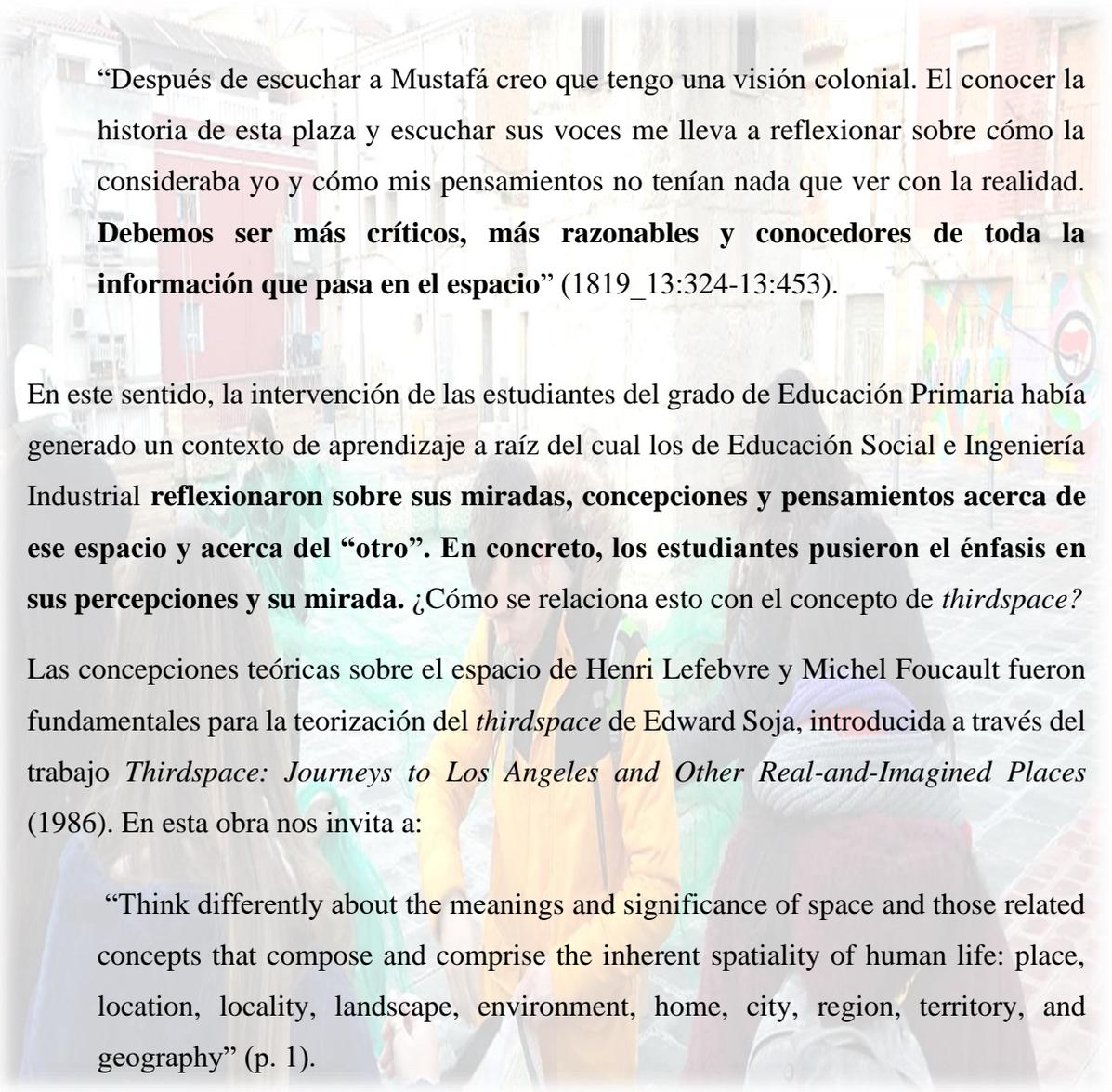
Los sonidos de las olas del mar resuenan en las cabezas de los estudiantes. Tanto ingenieros como educadores están en silencio. Todos escuchan a Mustafá. ¡Su VOZ! Una voz que habla de la historia que él ha vivido en el mar, de sus compañeros, de su vida... su relato... Después de la sesión, Mustafá me pregunta si puede bajar al depósito, ya que él nunca lo visitó. Le digo que sí. Educadores, ingenieros y Mustafá bajamos al depósito de agua. El momento en que Mustafá baja las escaleras y ve la magnitud del depósito hace que se quede sin palabras y se emocione. Para mí fue un momento muy importante en esta docencia, que supera cualquier expectativa: vivir cómo el contexto que se había generado iba más allá de los estudiantes de los diferentes grados, ver que repercutía en la comunidad y, en este caso, en Mustafá... En ese momento los dos grados, las voces de la comunidad y todos lo que formábamos parte del contexto establecimos una red rizomática, una red donde todos aprendimos, donde todos vivimos ese espacio de otra forma distinta a las anteriores. Esto es la esencia de mi tesis-ensamblaje doctoral... navegar por lo que acontece en mi docencia.

Después nos reunimos en clase con los estudiantes de Educación Social y sus voces expresaron cómo habían vivido ellos la experiencia”.

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

 Este fragmento de mi relato **se centra en las voces de las personas** que viven su cotidianidad en la plaza. Así se recoge también en algunos de los relatos espaciales de los estudiantes:

“Compartir un espacio con Mustafá nos hizo reflexionar sobre cómo **nuestra percepción viene condicionada** por nuestros ideales, nuestras experiencias, y por todo aquello que transmite nuestro entorno, que se acentúa más cuando conoces la historia del mismo espacio y escuchas las voces de sus habitantes” (1819_52:324-52:356).



“Después de escuchar a Mustafá creo que tengo una visión colonial. El conocer la historia de esta plaza y escuchar sus voces me lleva a reflexionar sobre cómo la consideraba yo y cómo mis pensamientos no tenían nada que ver con la realidad. **Debemos ser más críticos, más razonables y concedores de toda la información que pasa en el espacio**” (1819_13:324-13:453).

En este sentido, la intervención de las estudiantes del grado de Educación Primaria había generado un contexto de aprendizaje a raíz del cual los de Educación Social e Ingeniería Industrial **reflexionaron sobre sus miradas, concepciones y pensamientos acerca de ese espacio y acerca del “otro”**. En concreto, los estudiantes pusieron el énfasis en **sus percepciones y su mirada**. ¿Cómo se relaciona esto con el concepto de *thirdspace*?

Las concepciones teóricas sobre el espacio de Henri Lefebvre y Michel Foucault fueron fundamentales para la teorización del *thirdspace* de Edward Soja, introducida a través del trabajo *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places* (1986). En esta obra nos invita a:

“Think differently about the meanings and significance of space and those related concepts that compose and comprise the inherent spatiality of human life: place, location, locality, landscape, environment, home, city, region, territory, and geography” (p. 1).

¿A qué da visibilidad esta manera de enfocar el espacio? ¿A qué conduce a los estudiantes? ¿Qué nuevos discursos potencia?

“Conocer el concepto de *thirdspace* y relacionarlo con nuestra experiencia vivida en la plaza del depósito nos hizo entender cómo no es simplemente un espacio con unos objetos y unas personas, sino **un espacio** donde habitan personas con sus historias, **religiones, territorios, culturas, hábitos y costumbres**” (1819_32:43-32:56).

“Analizar el espacio mediante la concepción de *thirdspace* nos **evidenció la importancia de ir más allá del espacio** y pensar en los aspectos sociales de las personas de la plaza para entender sus formas de vida” (1819_65:324-65:456).

Por tanto, **no es simplemente el espacio lo que condiciona nuestra forma de actuar, ver o pensar nuestro entorno, sino también las relaciones sociales que se establecen en él.** Es por ello que Soja busca poner el foco en nuevas formas de pensar sobre el espacio e incidir en la importancia de hacer brotar una tercera dimensión en los estudios al respecto. Su objetivo es crear una dialéctica que nos haga capaces de comprender que el espacio es fundamental **para entender las relaciones sociales y personales.** Al mismo tiempo, Soja quiere romper con las metanarrativas totalizadoras que existen en la sociedad. Este autor (1986) hace hincapié en las relaciones reales y concretas que suceden en la vida cotidiana y se refiere a:

“That all social relations become real and concrete, a part of our lived social existence, only when they are spatially "inscribed" —that is, concretely represented— in the social production of social space. Social reality is not just coincidentally spatial, existing ‘in’ space, it is presuppositionally and ontologically spatial. There is no unspatialized social reality. There are no spatial social processes. Even in the realm of pure abstraction, ideology, and representation, there is a pervasive and pertinent, if often hidden, spatial dimension” (p. 46).

Para concretarlo, Soja denominó el dominio de espacialidad del *thirdspace* “*thirding-as-othering*” y desarrolló tres nociones espaciales (*firstspace*, *secondspace* y *thirdspace*) para explicar su teoría sobre la espacialidad. Así, el *thirdspace* se basa en las perspectivas de *firstspace* y *secondspace* y es una combinación y extensión creativas de ellas.

“La plaza se encuentra llena de objetos como bancos, edificios, árboles, aparcamiento para coches, etc. Estos elementos están relacionados con una historia, como la que nos enseñó Guillem en el depósito, y una sociedad. Todos estos elementos se relacionan entre ellos y nos permiten **repensar nuestra acción como educadores**” (1819_384:43-348:98).

“¿Cómo nos condicionaban los objetos de la plaza? ¿Cómo conectaban estos con nuestras experiencias previas? Estas eran algunas de las preguntas que nos hizo Dani para reflexionar sobre el espacio que estábamos analizando. **Nunca pensé que podría analizar un espacio de esta forma**” (1819_45:432-45:564).

Hacer hincapié en los objetos materiales de la plaza reveló que, aun siendo elementos inorgánicos, también condicionaban nuestra experiencia allí. Esto se conectaba con el *firstspace*, entendido como el mundo material, el espacio físico o demográfico y su territorio; formas espaciales concretas, mapeadas empíricamente y también producidas socialmente, como medios y resultados de la actividad humana, el comportamiento y la experiencia. **Así pues, el *firstspace* es un espacio percibido y es evidente en las geografías concretas y susceptibles de mapear en nuestros mundos vitales,** en el espacio que rodea invisiblemente nuestros cuerpos, en la organización espacial de las prácticas sociales que dan forma a nuestros entornos de acción.

“No podemos olvidar cómo hay muchos discursos sociales y políticos detrás del espacio de la plaza. **¿Quién diseña el espacio y cómo este se convierte en un espacio que se rige por reglas capitalistas?**” (1819_334:43-334:67).

“La plaza, con su arquitectura, con los comercios de su alrededor y las diferentes actividades que se llevan a cabo en esta, evidencia rastros de poder. Rastros que se muestran a partir de observar cómo hay pocos bancos en la plaza, pocos árboles con sombras, etc. **¿Todo esto para qué? Para que sea una plaza de paso y no de socialización**” (1819_32:435-32:567).

En el caso del *secondspace*, **la realidad se entiende a través de la representación imaginada y la espacialidad se considera un elemento constitutivo de esa realidad del mundo.** En otras palabras, se basa en la interpretación de dicha realidad a través de representaciones de la espacialidad “imaginadas”, simbólicas, que definen y ordenan la realidad material del primer espacio. También se puede definir como el conocimiento de la realidad material que se comprende esencialmente a través del pensamiento y es expresado en lenguaje simbólico. Por lo tanto, la geografía “imaginada” se define en el espacio concebido y se convierte en la que más tarde será “real”. Las cartografías del poder y la ideología se ubican en estos espacios mentales dominantes.

“Enfatizar nuestra experiencia de formación en la plaza hace que **los significados hacia ella cambien completamente.** Ahora ya no veo la plaza de la misma forma. Antes la veía como un espacio marginado y ahora la veo como **un espacio que forma parte de mi formación y de [mi] aprendizaje**” (1819_76:245-76:345).

“Entender la plaza no como un espacio, sino como **un conjunto de relaciones sociales, hace que mi experiencia en ella cambie totalmente**. Vivir el primer día de clase de Geografía e Historia allí ha hecho que le dé un significado personal y profesional diferente a la plaza” (1819_64:543-64:456).

Estos discursos conectan con lo que Soja entiende por el *thirdspace*: **una manera específica de vivir, entender y observar las transformaciones en la espacialidad mediante la experiencia humana**. Esto permite comprender de múltiples formas el espacio y, consecuentemente, los estilos de vida de las personas que lo habitan. Así es que, desde el punto de vida de Soja, implica:

“El desarrollo de una **nueva manera de pensar sobre el espacio** y sobre otros conceptos relacionados con la espacialidad inherente a la vida humana. [...] donde se cuestionen formas nuevas para poder así abrir y extender el alcance y la sensibilidad crítica de las imaginaciones espaciales y geográficas ya asentadas” (Benach & Albet, 2010, p. 181).

Con esta concepción regreso a las preguntas que han iniciado el apartado. ¿Por qué la situación vivida a partir de la intervención artística de las estudiantes del grado de Educación Primaria nos lleva a hablar del concepto de *thirdspace*? En el momento en que Mustafá narró su historia, se visibilizó su microrrelato y, por ello, se generó una situación que nos hizo **comprender el espacio desde las formas de vida de las personas que lo habitan**; ese espacio del “otro” es visibilizado. La conclusión de todo ello es que no se trata de una simple plaza con una función específica de paso, sino una plaza marginalizada y excluida por la sociedad; pero en el momento en que se da visibilidad a los discursos de quienes la habitan (esos microrrelatos), cambia nuestra manera de pensar y dar significado al espacio. **Esta experiencia es un claro ejemplo de hasta qué punto incidir en los *thirdspace-as-othering* nos facilita entender el espacio a partir de sus relaciones sociales y personales**. No obstante, recupero también las preguntas que me formulé en el relato autobiográfico:

¿Realmente el hecho de que los estudiantes analizaran el espacio vivido les hace tomar conciencia de las “otras” formas de vida que

habitan en ese espacio? ¿Abordar el análisis del espacio vivido permite conectar con las personas que lo habitan?

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

Tales preguntas fueron el resultado de la *living contradiction* que detecté entre lo que habían escrito los estudiantes en sus relatos y las intervenciones que diseñaron durante el curso 2017-2018. ¿En el curso siguiente hubo las mismas contradicciones en los proyectos conjuntos? De lo contrario, ¿qué elementos posibilitaron un cambio en comparación con el curso anterior?

“La experiencia vivida el primer día de clase en el depósito nos hizo **reflexionar sobre esos espacios y personas que son dominados, marginados y, por ello, en la etnografía sensorial buscábamos enfatizar esos espacios.** Esto nos llevó hasta la Fundació Jericó de Lleida. Allí hablamos con los trabajadores y usuarios y vimos claro que nuestra intervención debía ser en ese espacio” (1819_45:543-45:543).

Como muestra un fragmento de uno de los proyectos, el grupo que lo desarrolló pretendió **generar una intervención en la que se visibilizara al “otro”**. Lo hicieron enfocándose en esta fundación con sede en Lleida, que tiene el objetivo de promover iniciativas de solidaridad y trabajo constante para la promoción social, ocupacional y educativa de la población en riesgo de exclusión.

“Hablando con los trabajadores nos dijeron que tenían un alto gasto de luz e

PIEZOELÈCTRICS A LLEIDA



CONTEXT

Ens hem centrat en el Servei de Menjador Social de la Fundació Jericó, ubicat en el Centre Històric de Lleida, concretament al carrer de La Tallada

OBJECTIUS DE LA UNESCO

DELS 17 OBJECTIUS QUE MARCA LA UNESCO, ENS HEM CENTRAT EN 6, SENT EL MÉS IMPORTANT PER NOSALTRES: CIUTATS I COMUNITATS SOSTENIBLES



ESTALVI D'ENERGIA

Mentres que el centre consumeix 4000 kWh al mes, els sensors, a l'any genera 6918974kWh, que equival a uns 76809,4 € anuals

RECOL·LECTORS D'ENERGIA PIEZOELÈCTRICA

El funcionament de els sensors es basa generalment en mesurar una magnitud física i proporcionar una resposta a aquesta. Mesura com a variable física la pressió que exerceixen les rodes d'un vehicle



MILLORA DE LA SALUT I BENESTAR

En aquest projecte, el que es busca és generar un estalvi en els costos de manteniment del centre per poder invertir-ho en millors a l'hora d'atendre a les persones que demanen el servei que ofereix

UNIVERSITAT DE LLEIDA

AQUEST PROJECTE HA ESTAT REALITZAT PER ESTUDIANTS DEL GRAU D'EDUCACIÓ SOCIAL I D'INGENYERIA MECÀNICA DE LA UDL



AMB COL·LABORACIÓ DEL MENJADOR SOCIAL DE LA FUNDACIÓ JERICÓ

NÚRIA MARTOS, JORDI SORRIBES, SERGI OLIVÉ, MARC ABELLA, DAVID SANCHO, MAR VIDAL

Il·lustración 127. Póster realizado por los estudiantes

instalaciones muy viejas. Esto nos hizo pensar una intervención para generar luz de manera sostenible y, a su vez, reducir la factura de la luz de la fundación” (1819_46:43-100).

De este modo, los estudiantes construyeron instalaciones piezoeléctricas capaces de acumular energía para utilizarla en el comedor social de la Fundació Jericó²³. En concreto, los estudiantes propusieron utilizar la energía motriz que genera el impacto del paso de las ruedas por la carretera y transformarla en energía lumínica para el comedor (Ilustración. 121).



Ilustración 128. Prototipo de la intervención propuesta por los estudiantes

Nos preguntamos ahora por qué la intervención artística de las estudiantes de Educación Primaria y el concepto *thirdspace* —conjuntamente con las otras sesiones realizadas en la parte de geografía— ayudaron a la concreción de este proyecto. Tal como afirman los miembros del grupo, “esta aproximación nos dio una visión más realista del que es nuestro mundo y [nos hizo] entender que es necesaria la cooperación para una mejor sociedad” (1819_4:564-4:908). Por un lado, entendieron que **hay que romper los binomios, entender que lo que pasa en la calle tiene un efecto en la vida pública** y privada de las personas; por ello, su propuesta establecía una relación entre el espacio público, las instituciones sociales y las personas de la fundación. Por otro lado, su intervención fue capaz de visibilizar espacios minoritarios: la Fundació Jericó tiene un comedor social que convive con un **sistema necropolítico y neoliberal**. Su aportación, consistente en generar luz de manera sostenible y reduciendo el coste del suministro eléctrico, buscaba fisurar ese sistema. En conclusión, a partir de la cotidianidad del espacio este proyecto transformaba los ritmos de la Fundació Jericó y generaba nuevas aproximaciones.

²³ Página de la Fundació Jericó: <http://fundaciojericó.blogspot.com/p/qui-som.html>

En esta línea, Soja (1986) describe el *thirdspace* como el que es capaz de reconocer aquellos espacios que son dominados, marginados, periféricos y minoritarios; en otras palabras, **entender la realidad de los espacios de lucha, liberación y emancipación dentro de la sociedad neoliberal**. Esto, a su vez, nos lleva a visibilizar los espacios de poder e ideología, que se viven pero se ignoran. ¿De qué manera mi práctica docente potencia la generación de situaciones de aprendizaje desde un enfoque *thirdspace*? ¿Cómo se puede introducir la concepción de *thirdspace* en la formación universitaria? ¿Qué experiencias soy capaz de producir para hacer posible vivir, entender y observar el espacio de formación en un *thirdspace* aparte del contexto inicial?

“Salir del aula ha sido muy importante en esta materia, ya que es una actividad que no se hace nunca dentro de la formación universitaria. Esto es muy positivo, ya que los estudiantes conectamos con la materia y con nuestras vidas, ya que salimos de la rutina marcada y descubrimos otras formas de aprender, **otras formas de ver lo que pasa en la ciudad**” (1718_233:265).

“Las diferentes salidas que hemos hecho fuera del aula me han sorprendido, porque es una cosa la cual no estamos acostumbrados a hacer y esto nos permite salir de la rutina. A su vez, nos ha permitido **entender otras realidades** y focalizar la mirada hacia otros discursos del espacio” (1718_232:254).

“Las experiencias espaciales vividas en la universidad me han hecho cambiar mis percepciones de aprender la materia de Geografía, ya que, al ser el primer día de clase, **no me esperaba que los conocimientos se impartieran de manera tan dinámica y práctica**” (1819_5:4-5:269).



Apostar en la docencia por vivir, entender y observar el espacio desde el enfoque *thirdspace* implica salir de las aulas y crear contextos de aprendizaje en el espacio urbano y desde la cotidianidad. Así, tal como afirma Loponte (Loponte, 2013): “Há espaço para

criação e injeção na docência e a produção de modos de pensar aulas, práticas pedagógicas, metodologías de ensino em que a criação e a abertura de pensamiento estejam mais presentes?” (p. 7). Nosotros también alimentábamos la apertura del pensamiento mediante la creación de contextos de aprendizaje. **¿Cuáles serían estas otras formas de ver lo que pasa en la ciudad? ¿Qué otras realidades y discursos del espacio han permitido entender este enfoque?**

“Hemos explorado cómo no solamente hay una forma de ver la ciudad. Esta la podemos entender como un espacio físico o como un espacio lleno de relaciones en el que infinitos elementos se van entrelazando entre ellos. Salir del aula y que Dani generara experiencias para que viéramos esto fue muy importante para mi formación. **Como educadora, ahora veo el espacio a partir de las relaciones sociales que hay en él y no por lo físico**” (1819_51:34-51:234).

“El hecho [de] que el profesorado nos planteara visitas en otros contextos nos permitía salir de la rutina a la que la formación universitaria nos tiene acostumbrados y **comprender que somos educadores que trabajamos con lo que pasa en la calle. Esto nos ha hecho entender que el espacio que nos rodea no es lo físico, sino las relaciones que surgen en él**” (1718_5:6-5:45).

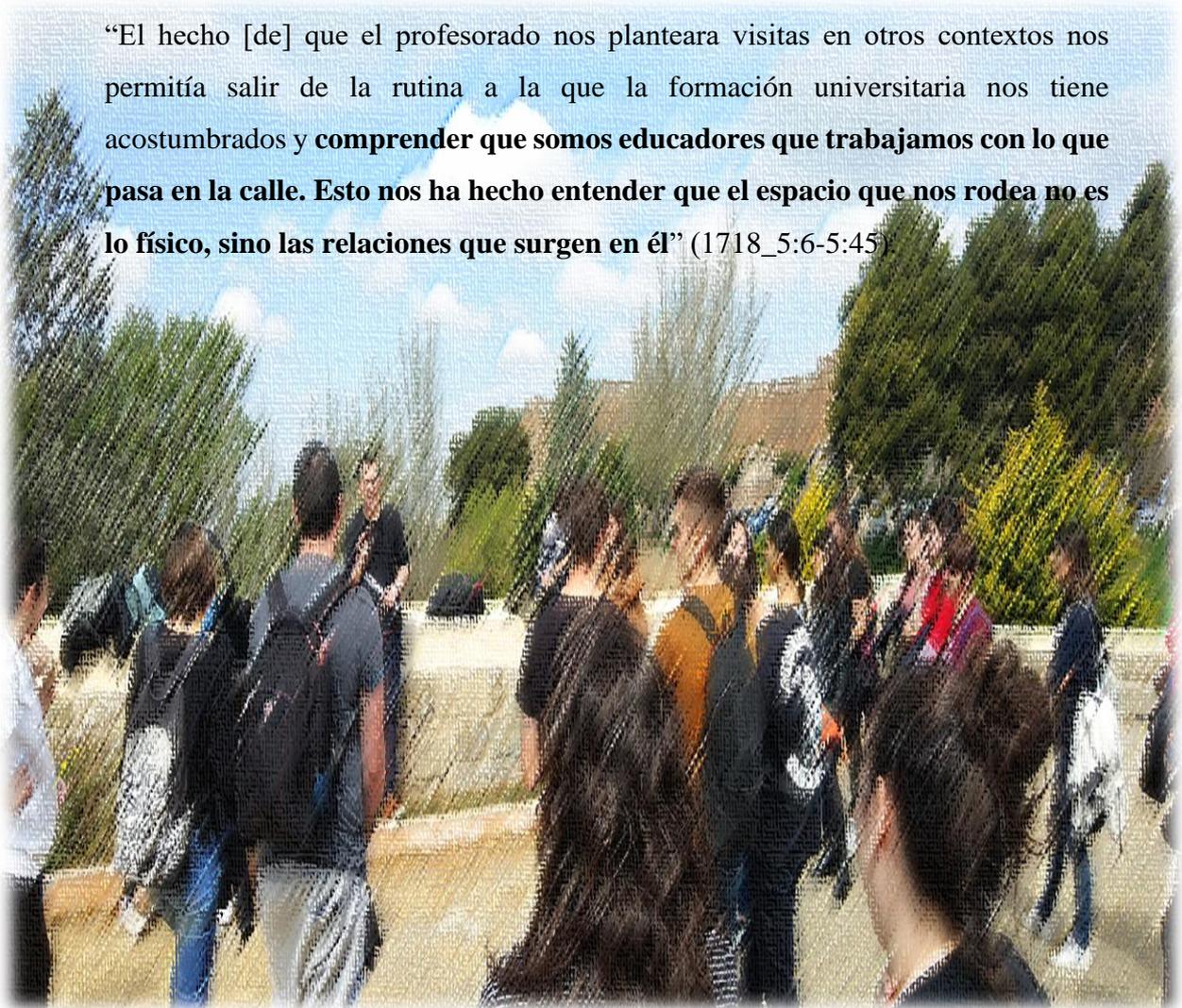


Ilustración 129. Momentos vividos durante la docencia

Tal como recogen estos fragmentos, el que los profesores programásemos otras experiencias fuera de las aulas (y teniendo en cuenta ese *thirding-as-othering*) **ha hecho brotar una docencia que fisura los espacios de dominación en el sistema universitario de formación.** Cada vez más, los espacios de la educación superior han sido más dominados, “colonizados”, por los “espacios mentales”, abstractos, de lo concebido, ignorando lo que acontece alrededor, lo vivido y sus riquezas. Así, de la misma manera que la intervención artística de sus compañeras de Educación Primaria había dirigido su mirada al “otro”, las demás experiencias docentes pretendían también que entendiesen el espacio como un *thirdspace-as-othering*. ¿Qué relación se estableció entre esta metodología y sus procesos de aprendizaje previos, vividos a lo largo de su formación?

“Personalmente, para mí no era habitual realizar las clases de esta forma, ya que en la escuela e instituto la mayoría de horas **estábamos sentados en una silla memorizando los diferentes conceptos geográficos**” (1819_5:271-5:484).

“Después de finalizar la materia de Geografía, me he dado cuenta de que **la geografía va mucho más lejos de lo que aprendí cuando fui a la escuela, instituto y bachillerato**” (1718_8:38-8:209).

“En la escuela solo nos llenan de conocimientos puramente teóricos que no conectaban con nuestras formas de vida ni con nuestros espacios. En este caso, **esta geografía ha sido 100 % conectada con mi vida personal como profesional**” (1819_3:735-3:838).



Ilustración 130. Momentos vividos durante la docencia

Por tanto, mediante este enfoque he intentado que la concepción de *thirdspace* se conecte con mi proceso y con los de los estudiantes, haciendo que surgiera una geografía basada en “lo que ocurre”; no es la geografía que está en los libros de texto, sino que sucede en el momento. Tal como muestra el fragmento 1819_3:735-3:838, como profesor de la parte de geografía **mi intención era que fuera una geografía vivencial, real, vivida por todos los participantes de esa materia**, que tuviera lugar a lo largo de los diferentes devenires.

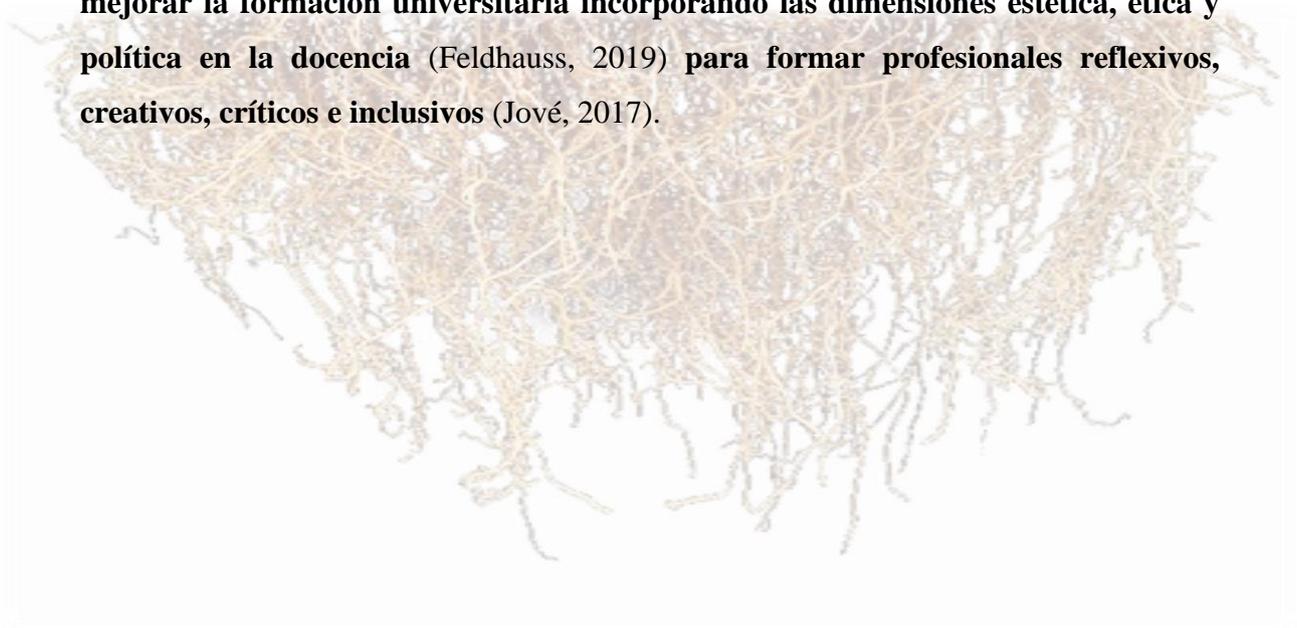
“Con la parte de geografía he entendido que todo lo que hacemos tiene un porqué, que las experiencias están conectadas con nuestro día a día. Por lo tanto, el espacio en el que vamos viviendo se va creando a partir de como nosotros vivimos. Esto es lo que ha ido pasando en esta materia. **Hemos ido aprendiendo cada día más sobre geografía a partir de nuestro propio proceso**” (1718_1:1180-1:1725).

“La geografía va más allá de la materia que nos hacían memorizar en primaria y la ESO. He aprendido una geografía que me ha enseñado a ir más allá, **una geografía que emerge a partir de aquello que sucede**, a buscar el porqué de las cosas, a buscar en mi interior todo lo que en ese momento siento y percibo, a ser crítica” (1819_11:1422-11:1863).

Estos enfoques conectan con la **geografía de lo que sucede** y, por ello, con la Teoría No-Representacional (TNR). Esta perspectiva, iniciada por el geógrafo cultural Nigel Thrift²⁴ (2007), explora una amplia gama de experiencias sensoriales en una multiplicidad de formas, lo que resulta importante para examinar los significados generados en las prácticas docentes universitarias y poner el foco en el *thirdspace-as-othering*. La TNR es una teoría posestructuralista inspirada por las ideas de pensadores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Bruno Latour o Merleau-Ponty. Thrift busca con ella enfatizar el **valor único de lo que ocurre en la vida** como algo irrepetible. Las exploraciones de Thrift a través de la TNR son poéticas, desafiantes y evocadoras, ya que, como él mismo dice (2007), quiere “the geography of what happens” (p. 2). La base de la TNR son las artes y las humanidades, cómo surgen y ocurren en el espacio. Thrift rastrea aquellos momentos que no están mediados ni programados, sino que **aparecen**

²⁴ Es catedrático y exvicerrector de la Universidad de Warwick. Anteriormente fue vicerrector de investigación en la Universidad de Oxford. Según su sitio web personal, Thrift es “uno de los principales geógrafos humanos y científicos sociales del mundo”, cuya investigación actual abarca una amplia gama de intereses que incluyen finanzas internacionales, ciudades y vida política, la historia del tiempo, la política afectiva y la NRT (ver <http://nigelthrift.org>).

por las propias dinámicas de la vida cotidiana. También yo, a través de este enfoque *thirdspace*, he apostado por esos momentos; en nuestro caso, el devenir de la docencia ha conducido a nuevos *encounters*, a nuevos enfoques rizomáticos con la finalidad de **mejorar la formación universitaria incorporando las dimensiones estética, ética y política en la docencia** (Feldhauss, 2019) **para formar profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos** (Jové, 2017).



**La sensorialidad y la
corporalidad en la
formación
universitaria**



“Nunca me había parado a pensar que podía ver un paisaje o una zona urbana sin el sentido de la vista, y que, con los otros sentidos, podía ser capaz de obtener mucha información” (1718_12:435-12:543).

¿De qué nos habla este fragmento? ¿Qué está ocurriendo en la formación para que una estudiante haga esta reflexión? Durante ambos cursos (2017-2018 y 2018-2019) el estudiantado de los grados de Educación Social e Ingeniería Industrial ha llevado a cabo **diferentes prácticas sensoriales y corporales** con la finalidad de conectar con el espacio cotidiano y sus realidades vividas.

Las investigaciones de varias disciplinas de las ciencias sociales y humanidades han puesto el foco en los sentidos y la corporalidad. En el año 2003, el Dr. David Howes hizo referencia al “**giro sensorial**” derivado del incremento de conceptos y práctica sensoriales en diferentes disciplinas aplicadas de este ámbito. A través de ese concepto, Howes se refería al hecho de que los sentidos cada vez están presentes en más disciplinas, como en la antropología (Howes, 1991), la geografía (Rodaway, 1994), la sociología (Back, 2009; Low, 2005; Lyon & Back, 2012; Simmel, 1997; Vannini et al., 2012) y también en las artes (Jones, 2006; Zardini & Ambiances, 2012) y, más concretamente, en el cine (MacDougall, 1998; Marks, 2000).

Estos autores señalan cómo en diferentes sociedades del mundo **existen variadas maneras de percibir y dar significado a lo que se vive**. Incluso en una misma sociedad hay infinitas maneras de captar un hecho, depende de la edad, el sexo, la educación recibida, los valores, el *background* socioeconómico, etc. Pero ¿qué elemento es único en cada experiencia y está en constante interacción con nuestro entorno? **El cuerpo**. Como argumenta Lefebvre (2013):

“**El espacio entero (social) procede del cuerpo**. [...] En el cuerpo mismo, considerado espacialmente, las sucesivas capas de sentidos (del olfato a la vista, tratados como diferencias en un campo diferencial) prefiguran las capas del espacio social y sus conexiones” (p. 434).

Por lo tanto, el cuerpo es un elemento clave en todo el proceso social que vivimos en el espacio urbano, ya que es **el mediador entre nosotros y nuestro entorno**. También desde la posición de Lefebvre (2013):

“¿Puede el cuerpo, con su capacidad de acción, con sus energías, **crear el espacio?** Sin duda, pero no en el sentido en que la ocupación “fabricaría” la espacialidad, sino más bien en el sentido de una relación inmediata entre el cuerpo y su espacio, entre el despliegue corporal en el espacio y la ocupación del espacio” (p. 218).

¿Cómo pueden estas relaciones con la sensorialidad y la corporalidad ayudar a generar nuevas aproximaciones docentes universitarias? Aunque cualquier experiencia vivida es sensorial y corporal, durante el curso 2017-2018 propuse, como docente, a mis alumnos llevar a cabo prácticas sensoriales y corporales como la **deriva sensorial** y la **cartografía sensorial**. Al año siguiente, 2018-2019, invité a los estudiantes de Educación Social e Ingeniería Industrial a realizar una **etnografía sensorial**. Todas estas experiencias han ocurrido en el espacio urbano y en el marco de la formación universitaria. ¿Qué hizo que las lleváramos a cabo? ¿Qué decisiones curriculares me orientaron a ellas?

DERIVA SENSORIAL

~ **Marzo 2018**

Tal como aparece en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**, durante el curso 2017-2018 y en paralelo al proyecto, los estudiantes del grado de Educación Social vivieron diferentes *encounters* artísticos, espaciales, sensoriales y corporales; estos fueron llevados a cabo para que les ayudaran a concretar y extender sus proyectos a través de los diferentes contenidos surgidos en la parte de geografía. Uno de ellos fue la práctica de la **deriva sensorial**²⁵- en la ciudad de Lleida.

“En el momento que el profesor nos explicó en qué consistía la deriva, **la mayoría de nosotros nos sorprendimos mucho** porque no entendíamos como íbamos a llevar a cabo esta experiencia en la universidad” (1718_5:378-5:629).

“La experiencia que he vivido haciendo la deriva ha sido la actividad más fuera de lo común que había visto hasta hora. **Nunca hubiera pensado que viviría una experiencia así**” (1718_5:2543-5:3063).

²⁵ Todas las imágenes que emergen en este apartado corresponden a fotografías realizadas por los estudiantes durante sus derivas sensoriales. La intención con este montaje es crear una visual desde sus derivas.

Aquí las voces de los estudiantes prueban que para la gran mayoría de ellos una deriva sensorial era algo muy extraño y sorprendente dentro de su formación. Esto nos alerta acerca de la metodología docente que están viviendo y lo que supone romper con estas dinámicas formativas. ¿Qué sucedió en la deriva sensorial? ¿En qué consistió? ¿Por qué fue una experiencia que sacó a los estudiantes de su zona de confort?

La deriva es una estrategia revolucionaria originalmente presentada en la teoría de la *dérive* (1999) por Guy Debord, francés teórico marxista y miembro fundador de la Internacional Situacionista (IS). Para entender el concepto, primero es necesario explicar qué fue la IS y cuál fue el trabajo de Debord en esta organización. Finalmente, ofreceré la definición de esta técnica, que puse en práctica con los estudiantes de Educación Social durante el curso 2017-2018.

La IS fue una organización internacional de revolucionarios formada por artistas de vanguardia, intelectuales y teóricos políticos destacados en Europa desde su formación en 1957 hasta su disolución en 1972. Provenía de la Internacional Letrista (1952-1957) y sus miembros la definían como un movimiento de vanguardia que fomentaba el debate artístico, cultural y político en Europa. Los fundamentos intelectuales de la IS se derivaron principalmente del marxismo antiautoritario y de los movimientos artísticos de vanguardia de principios del siglo XX.

En general, la teoría situacionista representó un intento de sintetizar este campo diverso de disciplinas teóricas en una crítica moderna hacia el capitalismo avanzado de mediados del siglo XX. Los situacionistas reconocían que el capitalismo había cambiado desde los escritos formativos de Marx, pero sostenían que su análisis del modo de producción capitalista se mantenía igual en lo fundamental. Cuando se formó la IS su enfoque era predominantemente artístico; se hacía hincapié en conceptos como el urbanismo unitario y la psicogeografía. La IS alcanzó el cénit de su producción e influencia creativa entre 1967 y 1968, con los dos textos más significativos del movimiento, *La sociedad del espectáculo* (1967), de Guy Debord, y *La revolución de lo cotidiano* (1967), de Raoul Vaneigem. El primero de estos autores, Debord, como ya he dicho, escribió también un texto previo sobre la teoría de la deriva (1956).

Debord define la deriva como **un modo de acción experimental vinculado a las condiciones de la sociedad urbana**: una técnica de paso rápido a través de ambientes

variados. En otras palabras, sería un viaje no planificado a través de un paisaje, generalmente urbano, en el que los participantes abandonan sus relaciones cotidianas y se dejan atrapar por las atracciones del terreno y los encuentros que se produzcan allí. **Los objetivos de la deriva incluyen el estudio del territorio de la ciudad (psicogeografía) y la desorientación emocional, lo que lleva a la creación potencial de situaciones.** Como afirman Bonastra & Jove (2017):

“Nos sirve como instrumento de exploración y de cambio de las formas de vida tanto para nosotros como para nuestros estudiantes. **Esto nos permite procesos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización de espacios, de lugares, pero también, utilizada como concepto educativo, de conceptos, de conocimientos,** de contextos, etc., en nuestra deriva transdisciplinar en busca de nuevos conocimientos” (p. 25).

¿Cómo planteé yo la deriva a los estudiantes de Educación Social? Para mí, **haber vivido experiencias con el arte contemporáneo en las que el núcleo era el espacio urbano me hizo verlo de manera diferente.** En concreto, los rastros de artistas como Juan López me permitieron incidir en las huellas tipográficas, arquitectónicas y espaciales de lo urbano. Lo que aprendí con sus obras me hizo diseñar la deriva como una aproximación a esos “rastros del espacio” que hacen posible crear nuevas narrativas y aprendizajes, así como poner el foco en la ciudad como un dispositivo de experiencias, relatos, narraciones y, al fin y al cabo, de transformación.

A la vez, destacar los sentidos y lo corporal en el contexto inicial me condujo a repensar esta práctica situacionista y enfocarla hacia la **deriva sensorial.** Esta consiste en aplicar la técnica de la deriva, pero centrándose en los sentidos y en el modo en que estos permiten identificar otros discursos, otros sentidos, otras relaciones de poder, otras relaciones en los contextos urbanos y sociales de la ciudad, ya que la deriva no puede serlo sin los sentidos y las percepciones. En la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria** se puede ver que la vida cotidiana está formada por actividades que contienen ritmos, sentidos, cuerpos, los cuales conforman el espacio de representación/espacio vivido. La deriva sensorial supone **entrar en los ritmos de la ciudad y entender con mayor profundidad el espacio urbano que nos rodea.**

Así pues, expliqué a los estudiantes de Educación Social en qué consistía esta práctica y que ellos la harían a la semana siguiente. La consigna fue: “Lleva a cabo una deriva sensorial. Iníciala en un punto concreto y durante cuatro o más horas déjate llevar por los estímulos sensoriales que vayas recibiendo. Anota tu recorrido, así como las reflexiones que vayas viviendo”. ¿Qué resultados obtuvimos a partir de la deriva sensorial?

“Días antes estuve pensando en cuál sería el recorrido que haría, si iría más hacia una dirección que por otra, hasta que llegué a la conclusión [de] que si cuando somos bebés vamos percibiendo las cosas y **aprendiendo según nuestras sensaciones y percepciones**, por qué no lo podía hacer en aquel momento” (1718_5:3055-6:603).

“No estaba acostumbrada a dar importancia a los sentidos y a prestar atención a lo que siento y percibo. **El día que hice la deriva sensorial al principio me costó un poco, porque no estoy acostumbrada**” (1718_6:1069-6:1419).

“En el momento que tuve que llevar a cabo la deriva **salí de mi zona de confort**, ya que era una actividad que no había hecho nunca” (1718_1654-4:1874).

En primer lugar, el hecho de que un profesor les planteara una experiencia de estas características les supuso salir de su zona de confort, dado que no entendían por qué tenían que caminar por la ciudad y **dejarse llevar por los estímulos sensoriales y sociales de su entorno**. Pero (y en referencia al fragmento 1718_1654-4:1874) ¿qué significa en este caso salir de la zona de confort? Los estudiantes conciben la ciudad de una manera funcionalista según la cual hay que optimizar los recorridos y, por lo tanto, pasar siempre por el mismo lugar. Otros fragmentos, como el 1718_5:3055-6:603 o el 1718_6:1069-6:1419, confirman esta visión del espacio urbano como el medio para llegar del punto A al punto B, sin prestar atención a todos los inputs que emergen alrededor. Pero **¿qué pasa cuando se les propone indagar, mediante la deriva, en zonas en las que no han estado nunca? ¿Qué nuevas relaciones pueden surgir a partir de ahí con la ciudad? ¿de qué modo, llevando a cabo la deriva, su manera de entender la ciudad se transforma desde un enfoque funcionalista a la creación de un contexto de aprendizaje? ¿Cómo se podría definir el concepto de ciudad?**

La ciudad puede tener muchas definiciones, pero todas confluyen en mostrar la diversidad de elementos y estructuras que la conforman. Teniendo en cuenta a Wirth (1938):

“... Una ciudad es un asentamiento relativamente grande, denso y permanente de individuos socialmente heterogéneos. [...] **La heterogeneidad tiende a romper las estructuras sociales rígidas e incrementar la movilidad**” (p. 1).

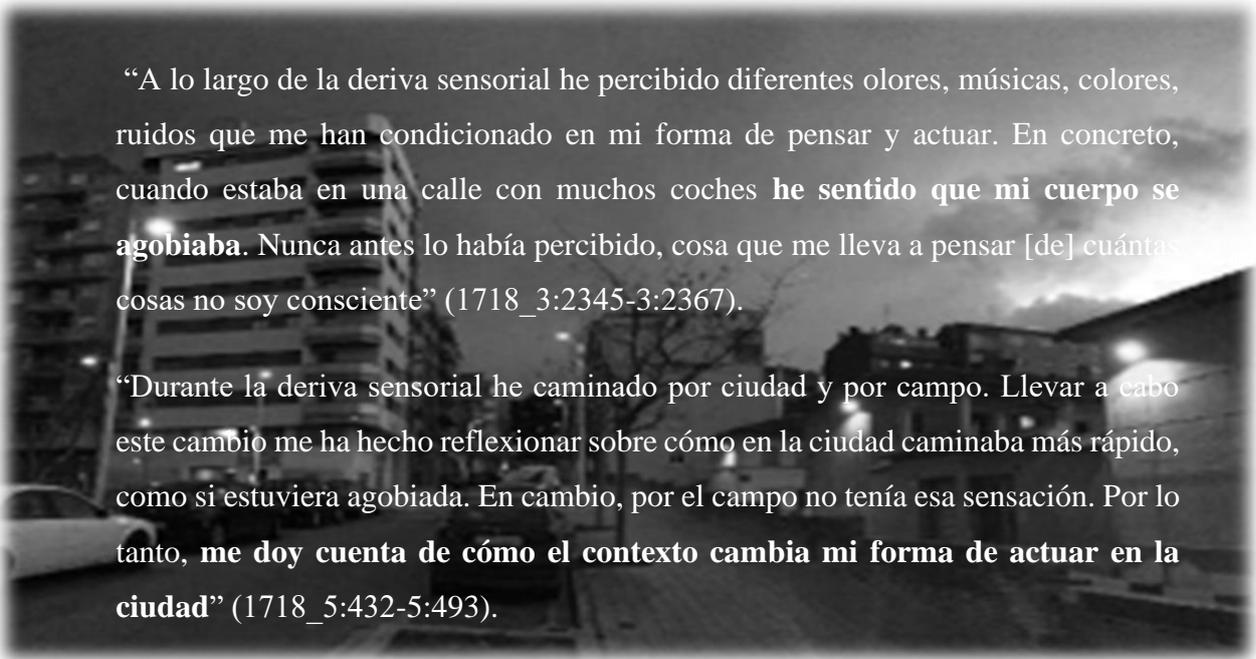
O desde el punto de vista de Park (1984):

“La ciudad... es algo más que una congregación de hombres y comodidades sociales. [...] **La ciudad es, más bien, un estado mental, un cuerpo de costumbres y tradiciones y de actitudes organizadas y sentimientos inherentes a esas costumbres y transmitidas por esa tradición**” (p. 1).

Ambas definiciones hacen referencia a que la ciudad va más allá de lo físico y, por lo tanto, asumen que los sentidos y las corporalidades dialogan con los elementos físicos. ¿Qué conexiones se establecen entre la ciudad y los sentidos? Así lo expresó una estudiante en relación a su experiencia con la deriva:

“Desde los orígenes de la historia de las ciudades, **estas están diseñadas para que todas las personas disfruten de sus cuerpos y sus sentidos**, maximizando la experiencia que viven en ella. Sin embargo, este acto nos deja como sujetos egoístas e insensibles, ya que desarrollamos nuestra vida y el entorno en función de nuestras necesidades, olvidando a las otras personas” (1718_9:1791-9:2139).

En definitiva, las ciudades son centros sensoriales y corporales donde las diferentes prácticas que ocurren configuran nuestras acciones, tanto personales como profesionales. Las percepciones de espacios y lugares son mapeadas por las experiencias sensoriales y corporales en la ciudad. Harvey (1966) afirmaba que **cómo es una ciudad y cómo está organizado su espacio depende de una variedad de prácticas sensoriales y sociales**. Sin embargo, la literatura del desarrollo urbano ha ignorado la importancia de las dimensiones sensoriales para definir las experiencias urbanas. En realidad, ¿qué sensaciones y percepciones surgen en las ciudades? ¿Qué impacto social tienen nuestras acciones de percibir y sentir el espacio urbano?



“A lo largo de la deriva sensorial he percibido diferentes olores, músicas, colores, ruidos que me han condicionado en mi forma de pensar y actuar. En concreto, cuando estaba en una calle con muchos coches **he sentido que mi cuerpo se agobiaba**. Nunca antes lo había percibido, cosa que me lleva a pensar [de] cuántas cosas no soy consciente” (1718_3:2345-3:2367).

“Durante la deriva sensorial he caminado por ciudad y por campo. Llevar a cabo este cambio me ha hecho reflexionar sobre cómo en la ciudad caminaba más rápido, como si estuviera agobiada. En cambio, por el campo no tenía esa sensación. Por lo tanto, **me doy cuenta de cómo el contexto cambia mi forma de actuar en la ciudad**” (1718_5:432-5:493).

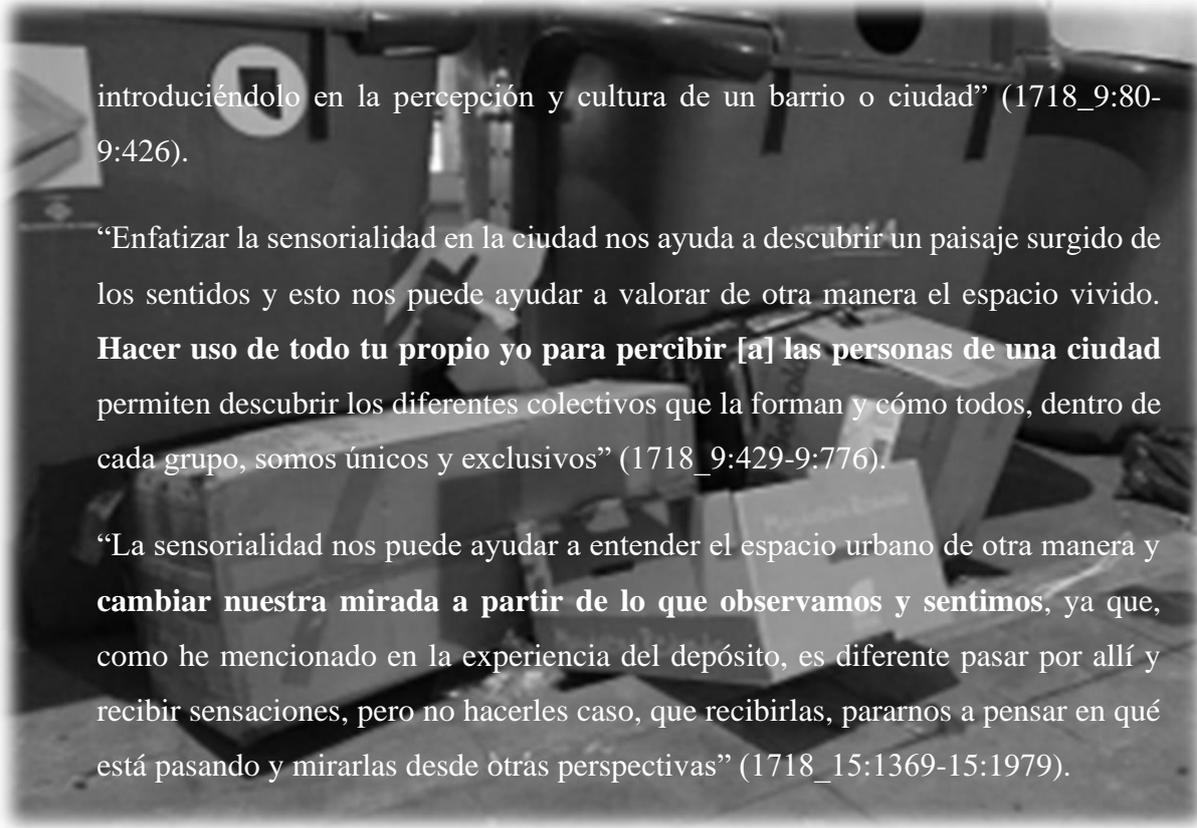


Estos dos fragmentos son un claro ejemplo de hasta qué punto las ciudades están formadas por sentidos, sensaciones y percepciones y de cómo estos nos condicionan. Tales elementos subjetivos nos permiten estar en interacción continua con el mundo que nos rodea. Por lo tanto, **no podemos entender los sentidos, las percepciones y las sensaciones sin una comprensión de las construcciones sociales del espacio, dado que los sentidos están en continua interacción con todo aquello que nos rodea**. Cada experiencia cotidiana está marcada por los sentidos y las percepciones en un lugar y un momento concretos. No obstante, ¿es lo mismo sentir que percibir nuestros espacios?

Desde mediados del siglo XX, persiste la tendencia de diferenciar entre la sensorialidad y la percepción (Gibson, 1974). Se estableció una jerarquía dicotómica según la cual las sensaciones son inferiores, la materia con la cual se ha de trabajar, y la percepción es superior, dado que produce la interpretación y el conocimiento. Gibson argumenta que estos convencionalismos impidieron el desarrollo de una teoría de la percepción eficaz y comprensiva. Como resultado de tal paradigma, este campo quedó relegado en el ámbito científico y se obvió el modo en que las sensaciones y percepciones del día a día tienen relación con la experiencia geográfica que vivimos. En realidad, ¿qué sucede cuando se enfatiza lo sensorial y lo corporal? ¿Qué nos dice de nuestra cotidianidad?



“Las personas estamos dotadas de sentidos. La oportunidad de analizar los espacios que proporciona una ciudad haciendo uso de estos sentidos permite entender nuestras urbanizaciones, sus memorias, sus funcionamientos y el diseño

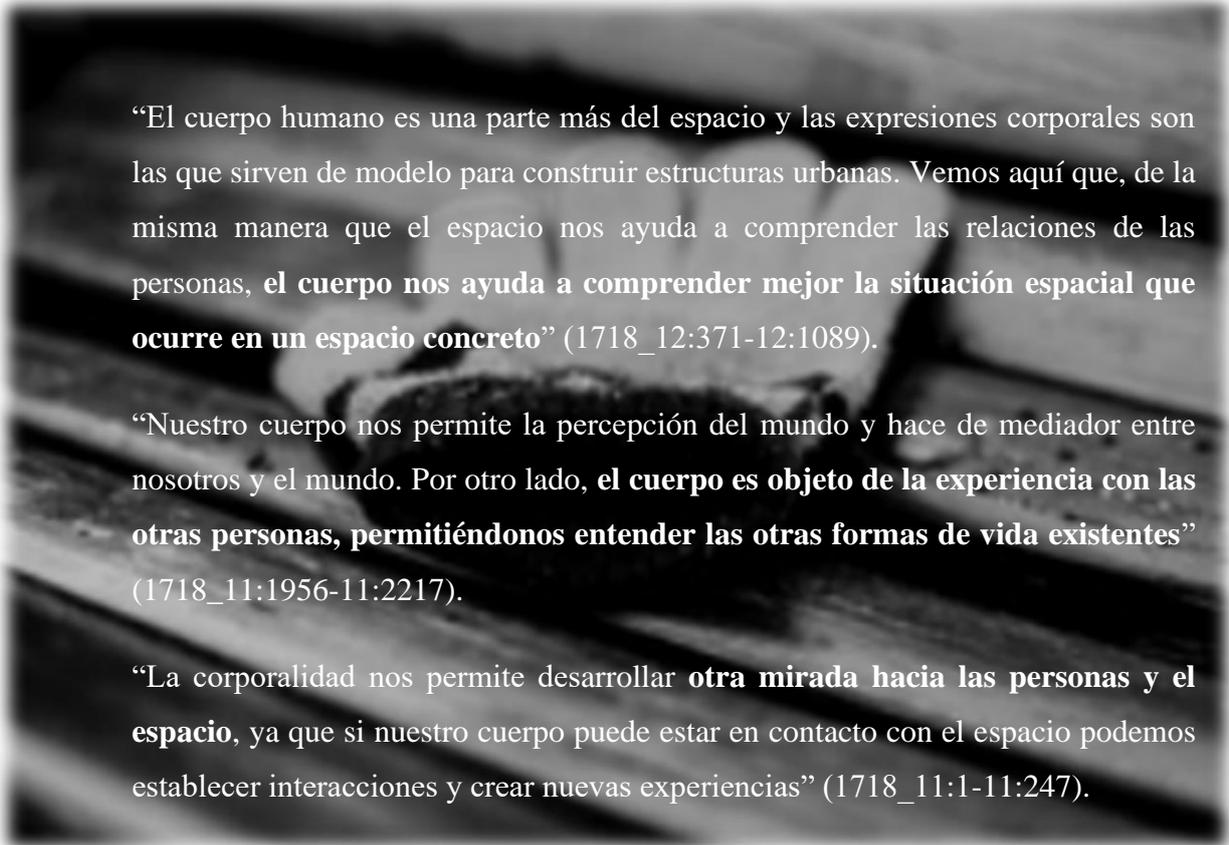


introduciéndolo en la percepción y cultura de un barrio o ciudad” (1718_9:80-9:426).

“Enfatizar la sensorialidad en la ciudad nos ayuda a descubrir un paisaje surgido de los sentidos y esto nos puede ayudar a valorar de otra manera el espacio vivido. **Hacer uso de todo tu propio yo para percibir [a] las personas de una ciudad** permiten descubrir los diferentes colectivos que la forman y cómo todos, dentro de cada grupo, somos únicos y exclusivos” (1718_9:429-9:776).

“La sensorialidad nos puede ayudar a entender el espacio urbano de otra manera y **cambiar nuestra mirada a partir de lo que observamos y sentimos**, ya que, como he mencionado en la experiencia del depósito, es diferente pasar por allí y recibir sensaciones, pero no hacerles caso, que recibirlas, pararnos a pensar en qué está pasando y mirarlas desde otras perspectivas” (1718_15:1369-15:1979).

Los discursos de estos estudiantes revelan lo que puede suceder cuando se pone el foco en la sensorialidad y la corporalidad. Por ejemplo, el fragmento 1718_15:1369-15:1979 muestra que hacerlo en la experiencia vivida en la ciudad conduce a un cambio de miradas, a transformar las relaciones que se establecen entre la ciudad y la persona, ya que se empieza a comprender esa situación desde otro enfoque. Como ya he dicho, David Howes (2003) es un referente en **los estudios sensoriales**, entendidos como **aproximaciones culturales a través de los sentidos**. A partir de estos puntos de vista se constata que el estudio de los sentidos ha estado tradicionalmente reservado a la psicología y la neurobiología, y en ellas se ha basado en dimensiones cognitivas y neurológicas, obviando los aspectos culturales que los sentidos pueden poseer (teorías conductistas, cognitivistas y teoría de la *gestalt*). Sin embargo, el giro sensorial (Howes, 2003) **parte de la premisa de que la sensorialidad es una construcción social**; para ello se sustenta en los estudios del cuerpo en los que se demuestra que los sentidos son vividos y entendidos de manera diferente en distintas culturas y periodos históricos/temporales. Como afirma el propio Howes (2018): “Sensory studies involves a cultural approach to the study of the senses and a sensory approach to the study of culture” (p. 226). Por tal motivo, en esta meseta se abordan los conceptos de “sentidos” y “cuerpo” conjuntamente, ya que ambos están muy relacionados. En esta línea, ¿cómo se relacionaron los sentidos y el cuerpo durante la deriva sensorial?



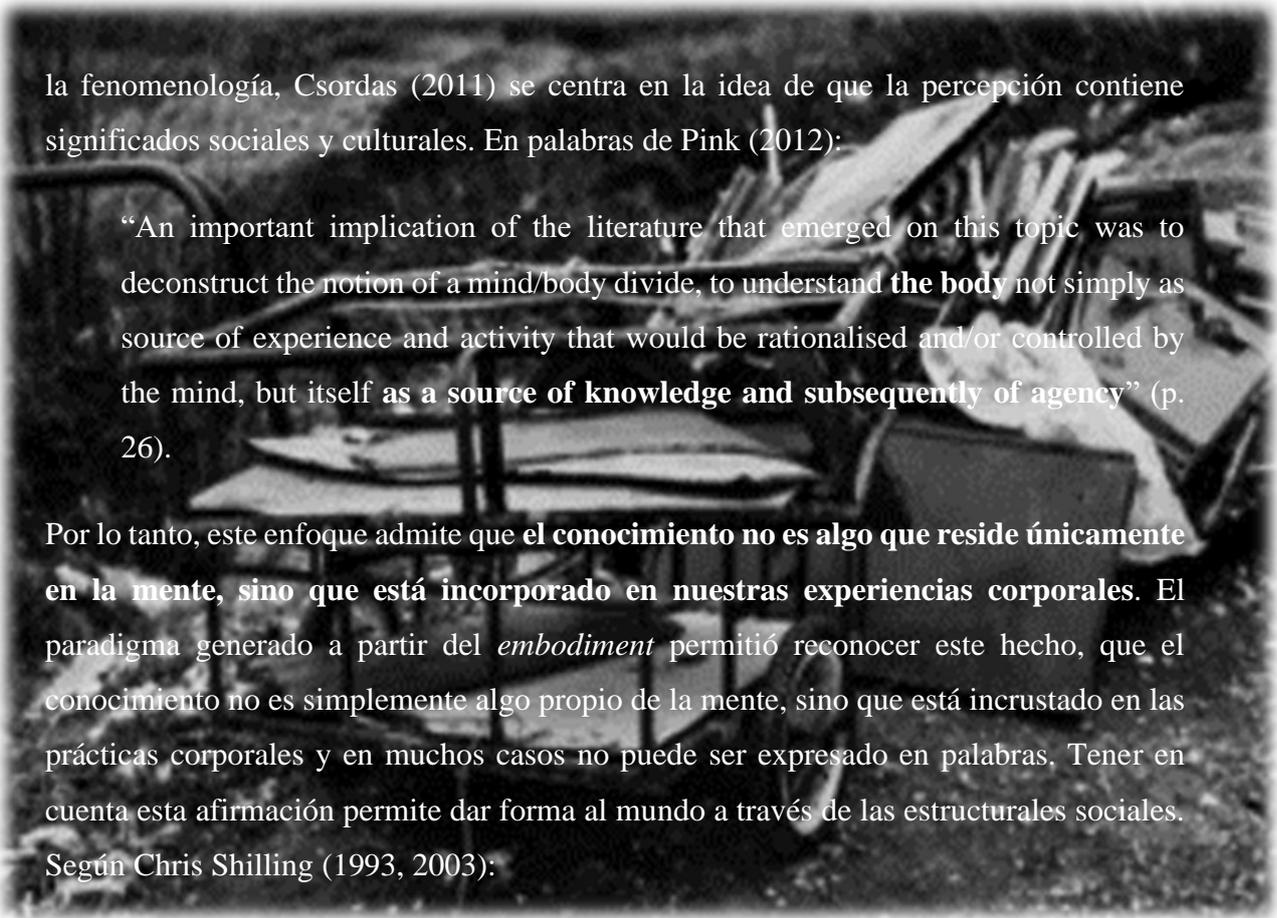
“El cuerpo humano es una parte más del espacio y las expresiones corporales son las que sirven de modelo para construir estructuras urbanas. Vemos aquí que, de la misma manera que el espacio nos ayuda a comprender las relaciones de las personas, **el cuerpo nos ayuda a comprender mejor la situación espacial que ocurre en un espacio concreto**” (1718_12:371-12:1089).

“Nuestro cuerpo nos permite la percepción del mundo y hace de mediador entre nosotros y el mundo. Por otro lado, **el cuerpo es objeto de la experiencia con las otras personas, permitiéndonos entender las otras formas de vida existentes**” (1718_11:1956-11:2217).

“La corporalidad nos permite desarrollar **otra mirada hacia las personas y el espacio**, ya que si nuestro cuerpo puede estar en contacto con el espacio podemos establecer interacciones y crear nuevas experiencias” (1718_11:1-11:247).

¿Cuáles son estas otras miradas hacia las personas? ¿Qué implica comprender mejor la situación espacial? ¿A qué da lugar entender otras formas de vida existentes? El cuerpo es fundamental para entender nuestra práctica cotidiana y nuestras interacciones en el espacio. En concreto, poner el énfasis en la corporalidad durante la deriva sensorial permitió a los estudiantes **entender que el espacio no es simplemente un elemento físico en el que hay “cuerpos caminando”, sino una urdimbre de relaciones sociales y espaciales**. Este mismo planteamiento fue utilizado por Shilling (1993) para referirse al cuerpo como la gran ausencia presente en las ciencias sociales, que no parecen haber sido conscientes de que cualquier experiencia de la vida es inevitablemente mediada por nuestros cuerpos. El hecho de focalizarse en **el cuerpo ha permitido reconocer la corporalidad como eje central de la teoría y la práctica de las ciencias sociales**.

Por otra parte, el antropólogo Thomas Csordas desarrolló la noción de *embodiment* a partir de la discusión entre Merleau-Ponty y el sociólogo Pierre Bourdieu, los cuales argumentaban que no se puede distinguir entre mente y cuerpo. Como se observa en la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede... El espacio en la formación universitaria**, Merleau-Ponty (1962) también manifiesta que todas nuestras experiencias y sus significados están basados en actividades corporales. Siguiendo la misma línea de



la fenomenología, Csordas (2011) se centra en la idea de que la percepción contiene significados sociales y culturales. En palabras de Pink (2012):

“An important implication of the literature that emerged on this topic was to deconstruct the notion of a mind/body divide, to understand **the body** not simply as source of experience and activity that would be rationalised and/or controlled by the mind, but itself **as a source of knowledge and subsequently of agency**” (p. 26).

Por lo tanto, este enfoque admite que **el conocimiento no es algo que reside únicamente en la mente, sino que está incorporado en nuestras experiencias corporales**. El paradigma generado a partir del *embodiment* permitió reconocer este hecho, que el conocimiento no es simplemente algo propio de la mente, sino que está incrustado en las prácticas corporales y en muchos casos no puede ser expresado en palabras. Tener en cuenta esta afirmación permite dar forma al mundo a través de las estructurales sociales. Según Chris Shilling (1993, 2003):

“To begin to achieve an adequate analysis of the body **we need to regard it as a material, physical and biological phenomenon which is irreducible to immediate social processes or classifications**. Furthermore, our senses, knowledge-ability and capability to act are integrally related to the fact that we are embodied beings” (p. 10).

Entonces, ¿qué pasó cuando los estudiantes empezaron a fijarse en los diferentes trayectos de forma activa, centrándose en lo sensorial y corporal?

“Realizar la deriva sensorial por la ciudad de Lleida, en un primer momento, no me transmitía conocimiento, porque sentía que estaba realizando lo mismo que cada día. No obstante, me di cuenta de que no era así, ya que aquel día estaba deambulando, caminando sin rumbo por el urbanismo y el paisaje sensorial, lleno de olor, sonidos..., ya que en cada momento escuchaba, sentía, percibía, veía, olía, etc., **alguna cosa diferente, porque me fijaba en lo que mis sentidos me transmitían en cada momento**” (1718_3:1080-3:1322).

“Me costó mucho hacer una deriva; sinceramente, yo no tenía ni idea de qué me estaban pidiendo que hiciera. Sin embargo, haciéndola descubrí que las personas

salimos de casa siempre por alguna finalidad, que nunca salimos para decir ‘voy a ver qué tengo a mi alrededor’. Haciendo esta actividad **empecé a caminar sin rumbo, no sabía ni dónde íbamos ni cuándo acabaríamos y, sinceramente, la experiencia fue muy enriquecedora**” (1718_2:1683-2:2091).

“El primer día que realicé la deriva sensorial **percibí cosas en Lleida que nunca había percibido**, como el olor de agua del río, los ruidos de los patos, la cantidad de personas sin recursos en la calle, los sonidos de los coches tan fuertes... Y esto me ayudó a conocerme mejor como persona y a mejorar como futura educadora social, ya que a partir de aquello que percibimos y sentimos podemos llegar a entender a los demás” (1718_5:3055-6:603).

En este caso, la deriva sensorial ofrecía la oportunidad a los estudiantes de que **dejaran a un lado sus preconcepciones** sobre el espacio y **percibieran otros estímulos** para saber qué pasaba. ¿Cuáles eran aquellas cosas que nunca habían percibido antes? ¿En qué aspectos diferentes se centró su percepción? Por ejemplo, algunos estudiantes afirmaron que en zonas comerciales los olores de las perfumerías creaban un *smellscape* (McLean, 2016; Quercia, Schifanella, Aiello, & McLean, 2015) o, dependiendo de las horas, un *soundscape* (Schafer, 1993), haciendo que el ambiente de esos espacios cambiara radicalmente. ¿Qué implica que los estudiantes se dieran cuenta de estos *scapes* en el entorno urbano a través de la deriva sensorial y cómo esto los condicionó en sus decisiones? ¿Cómo se construyeron sus sentidos y percepciones gracias a esas experiencias? Según la conceptualización de Rodaway (1994), podemos distinguir dos significados de la palabra sentido:

- ~ Como “hacer sentir” se refiere al entendimiento. Por lo tanto, al significado.
- ~ “Sentido” o “sentidos” hace referencia a un modo específico de sentir: tocar, oler, gustar, probar, ver, escuchar. Esto es, sentir como sensación o *feeling*.

Por lo que refiere a percibir, el concepto viene del latín *percipere*, que significa “agarrarse, sentir, comprender”. A partir de esta raíz lingüística, Tuan (1974) sugiere que la percepción es una actividad, una forma de llegar al mundo. Así, sentido y percepción podrían llegar a ser conceptos intercambiables, aunque la percepción es más concretamente la actividad o el proceso. Allport (1955) formuló una definición general sobre la percepción, que dice lo siguiente:

“Perception has something to do with our awareness of the object conditions about us, it is dependent to a large extent upon the impressions these objects make upon our senses... But perceptions also involves, to some degree, an understanding awareness, a meaning or a recognition of these objects” (p. 14).

Así pues, la consecuencia de entender la percepción como una complejidad formada por las dos dimensiones nos lleva a concluir que no percibimos de forma ingenua: **nuestra percepción está influenciada por nuestros órganos sensoriales** (los cuales difieren de individuo a individuo) y **por nuestras preconcepciones mentales** (condición cultural). Según esta formulación, la percepción se basa en las sensaciones, que se podrían definir como un conjunto de estímulos ambientales y procesos cerebrales; cada una de ellas concreta una sensación del mundo o un conocimiento geográfico. Por lo tanto, **se podría definir la percepción como la relación entre el mundo y los procesos de toma de decisiones con respecto a dicho mundo**. Como señalan Jacobs & Huck (2017):

“Information forms a large part of our experience of the world. Our five standard senses take input about light waves (sight), vibrations (sound-touch) or chemical stimuli (smell-taste) and our brains translate this and extract meaning that is relevant for our experience, creating our perceptions of the world” (p. 68).

No obstante, una definición más completa de percepción debe incluir otras cuatro dimensiones:



La percepción no es la recepción de un estímulo singular de forma directa desde el órgano sensorial afectado, sino que implica a miles de estímulos diferentes, procedentes de varias fuentes, y la llevan a cabo distintos órganos sensoriales. Además, aunque que socialmente se atribuye más poder a la percepción visual y a la auditiva, cada percepción cotidiana está caracterizada por una sensorialidad que implica más de un órgano y que hace que podamos generar una experiencia global del mundo (Tuan, 1977). Por lo tanto, es importante considerar que los sentidos interactúan en un sistema hiperconectado.

La percepción no es un proceso cerrado o directo, sino una interacción continua de estímulos que proceden de un contexto geográfico. El espacio que atraviesan los estímulos hacia el órgano sensorial no está vacío; hay texturas, objetos, diferentes superficies que pueden interrumpir la naturaleza del estímulo y modificarlo. Esto se conoce como “concepto ecológico de la percepción” (Gibson, 1974).

La percepción es una aprehensión del conocimiento. Por lo tanto, cualquier definición de percepción debe tener en cuenta el proceso de adaptación de un estímulo dado y la mayor sensibilidad en otros para entender la situación global. Además, cualquier definición de percepción será cultural, dado que el estilo de percepción generado es el resultado de un proceso de socialización.

La percepción es corporal, está mediada por el cuerpo y por las extensiones tecnológicas empleadas en él (lentes de contacto, gafas, auriculares...). El cuerpo es más que un contenedor donde se ubican los órganos sensoriales y el cerebro; es una parte fundamental del proceso de percepción. La gravedad, la orientación, la locomoción y nuestras propias capacidades sensoriales (el equilibrio, por ejemplo) son importantes para la percepción.

Por ello, en el momento en que los estudiantes están llevando a cabo sus derivas sensoriales hay que entender que lo que perciben no es simplemente lo que están viendo en ese instante, **sino un conjunto de influencias de sus órganos sensoriales,**

preconcepciones mentales, miles de estímulos simultáneos, interacciones entre estos estímulos y otros cuerpos, generación de ideas/pensamientos y diálogo con sus cuerpos y sus extensiones tecnológicas.

“Las calles están llenas de estímulos y esto nos hace sumergirnos en nuestra sensorialidad. La manera de conectar con nuestro cuerpo y los estímulos que nos genera es clave. **Los sentidos nos provocan sensaciones** y, justamente con la mente, se crea la percepción de aquello que estamos viendo. Con la percepción podemos llegar a conocernos como futuros educadores sociales” (1718_5:1357-5:1790).

Gracias a la deriva, los estudiantes comprobaron que cada experiencia es sensorial, aunque esté dominada por uno o más sentidos en una situación concreta. Ser conscientes de que existen interacciones sensoriales en cualquier situación nos permite destacar las dimensiones de la experiencia geográfica que a veces no son identificadas.

“Durante la deriva **surgió una nueva manera de visualizar nuestro entorno** (ver los pequeños detalles de aquello que nos envuelve y no simplemente caminar para llegar a un lugar)” (1718_5:29-5:382).

“Es curioso, porque siempre he creído en la educación en la calle, soy de darle más importancia [a] estudiar las flores, las plantas o bien los árboles, observándolos en la misma naturaleza que haciéndolo desde un libro. **Pero pocas son las veces que he puesto atención en mi entorno** o en los espacios que son para aprender de ellos. Ahora, con la deriva, estoy haciendo este ejercicio” (1718_7:7).

“Para mí, vivir la experiencia de la deriva pienso que me ayudado mucho, dado que antes iba por la calle y no me fijaba con tanta atención en mi alrededor. Ahora, cada vez que paso por un lugar, [por] el cual he pasado mil veces, **le encuentro alguna cosa nueva y antes esto no lo hacía**. Por lo tanto, creo que esto me ayudará mucho como educadora social” (1718_1:56-1:568).

Dicho lo cual, a raíz de esta actividad, ¿qué nuevas maneras de ver el entorno surgieron? ¿Qué elementos novedosos se encontraron al enfatizar la deriva? ¿Qué conexiones generaron? Y ¿qué relación decidieron los estudiantes establecer con ellos? Realizando

la deriva sensorial, se percataron de muchos elementos que componen el **infraordinario** (Perec, 2010) del espacio urbano. Se entiende por infraordinario “**lo que ocurre cada día y vuelve cada día, lo trivial, lo cotidiano, lo evidente, lo común, lo ordinario, lo infraordinario, el ruido de fondo, lo habitual.** ¿Cómo dar cuenta de ello, cómo interrogarlo, cómo describirlo?” (p. 5). En este caso, fragmentos como 1718_1:56-1:568 muestran la interrogación de lo habitual, de lo que realmente les estaba pasando, lo que estaban viviendo, lo infraordinario. Por lo tanto, **focalizarse en las percepciones del entorno ayudó a los estudiantes a conectar este con su historia personal (biográfica) y, a su vez, con el contexto social y cultural.** Al igual que las obras de Juan López, la deriva permitió visibilizar que las personas “hacen ballet” en el espacio urbano, así como los discursos que estos “movimientos” generan.

“Respecto a la deriva, más que una relación es una diferencia. **El hecho de ir por zonas [por] donde siempre solemos pasear, y tener que analizar, sentir, percibir y experimentar cosas diferentes es complicado,** puesto que el ritmo de vida que llevamos, o por lo menos yo, es un ritmo alto, donde siempre hay cosas que hacer y voy ‘con el tiempo pegado al culo’ (perdón por la expresión). Este hecho produce que vayamos a piñón fijo y no nos fijemos [en] o apreciemos lo que tenemos a nuestro alrededor. En cambio, **lo que se nos pedía** era todo lo contrario, tener tranquilidad, pasear analizando todo, **fijarte en esas pequeñas cosas** que en el día a día carecen de importancia, pudiendo transmitirme un montón de sentimientos y sensaciones. Pero claro, si no fuera por este sistema en el que vivimos, posiblemente realizar este tipo de actividades sería mucho más sencillo, por lo menos para personas como yo, que no tenía interés alguno hasta la fecha por descubrir más allá de mis ideales. **Ahora empiezo a salir de ellos y crear otras narraciones**” (1718_15:15).

En este fragmento se muestra cómo los rastros de lo **infraordinario** son evidentes a lo largo de toda la experiencia de la deriva sensorial.

Pero ¿qué otras narrativas les sugirió? Los estudiantes incidieron en el hecho de que la ciudad está formada por personas que siguen diferentes ritmos, pero pocas son las que se dejan llevar por los estímulos del espacio urbano. Se dieron cuenta de que salen de los **ritmos de ballet** y empiezan a observar su entorno: el espacio revela relaciones de poder,

manifestaciones sociales y culturales que les hacen plantearse otras relaciones con su entorno.

“La deriva nos **ayudó a comprender la realidad** del otro, a cuestionarnos las cosas, a no juzgar a los colectivos por falta de información y a **poder ver el mundo con otros ojos**, con otras miradas [con las] que hasta hoy no lo había hecho” (1718_3:40-3:245).

¿De qué modo la deriva sensorial los ayudó **a ver el mundo con otros ojos**? El hecho que dejarse llevar por lo sensorial y corporal posibilitó a los estudiantes cuestionarse todo su entorno, fijarse en los edificios, en la organización espacial, en la interacción de las personas y en sus modos de comportamiento en el espacio. Es decir, puso el énfasis en qué actitudes se visibilizan en las calles y cómo actuamos las personas, qué orden social rige. La deriva sensorial les permitió **ver el mundo con otras corporalidades y otras sensorialidades** en el espacio urbano de Lleida.

“La deriva sensorial me hizo **darme cuenta de cómo la realidad no es neutra** y nuestra percepción la transforma a partir de nuestras expectativas, prejuicios, estigmas, educación...” (1718_5:504-5:715).

“En las clases de geografía hemos podido aprender muchas cosas, pero la que me costó más y **la que realmente considero que me ha ayudado a hacer un pequeño cambio y ver mi entorno de otra manera fue la deriva sensorial**” (1718_4:829-4:1043).

Así mismo, en el análisis posterior a la deriva se exploró el hecho de que la realidad que vivimos nunca es neutra, sino que está relacionada con las experiencias de nuestro día a día. Es decir, lo que iban observando en la deriva no era neutro, estaba basado en posiciones sociales, políticas, éticas y culturales. Dirigir el análisis hacia esos nuevos enfoques hizo posible lo que manifestó la voz 1718_4:829-4:1043, ya que así emergían otras maneras de entender, de vivir el entorno que nos rodea mediante los diferentes enfoques. En resumen, esta experiencia sensorial en la formación universitaria permitió a los estudiantes del curso 2017-2018 abrir sus miradas hacia su entorno y entender que los sentidos y el cuerpo también son elementos clave que nos ayudan a construir nuestras experiencias. En este sentido se pronuncian Degen & Rose (2012) cuando dicen: “Work

exploring the multisensory nature of designed urban environments is valuable for understanding some of the key changes occurring to many towns and cities in the early 21st century” (p. 3284).

En nuestro caso, **¿de qué manera ayudó la práctica de la deriva sensorial a los educadores sociales a explorar otros discursos en el espacio? ¿En qué medida tales discursos les pueden ayudar, a su vez, a repensar su práctica profesional? ¿Cómo una experiencia así conduce a nuevas relaciones y oportunidades en la formación universitaria?** Estas fueron algunas de las preguntas formuladas en la comunicación que fue presentada a la *Third International Conference of Young Urban Researchers*, celebrada en Lisboa del 18 al 22 de junio de 2018. El objetivo de esta conferencia internacional es generar espacios de formación para personas de diferentes profesiones y ámbitos académicos. En concreto, se busca visibilizar trabajos artísticos y diferentes prácticas profesionales relacionadas con contextos urbanos variados de todo el mundo.



Ilustración 131. Cabera del TICYUrb'18. Extraído de https://ticyurb.files.wordpress.com/2018/06/logo_ticyurb-01.png

Gutiérrez-Ujaque, D. (2018). Encuentros sensoriales en la ciudad: un estudio de caso de educación superior basado en experiencias espaciales y sensoriales. En M. Garcia-Ruiz & A. Oliveira (Eds.), *DiverCity: Diversity in the City*. TICYUrb. Proceedings of the Third International Conference of Young Urban Researchers. Vol. IV. Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa. ISBN: 978-972-8048-30-3.

En esta comunicación expuse cómo la deriva sensorial fue una de las experiencias más generadoras de posibilidades de todas las que pusimos en práctica durante el curso 2017-2018 entre ambos grados.

Pero, más allá de esto, ¿qué rastros quedaron de esta experiencia de la deriva sensorial? ¿Qué decisión curricular tomé tras ella?

CARTOGRAFÍAS SENSORIALES EN LA FORMACIÓN



Ilustración 132. Citadel (2015) de Julie Mehretu. Extraída de <https://agong180.wordpress.com/2015/03/26/citadel-by-julie-mehretu/>

¿Qué informaciones contiene un mapa? ¿De qué forma su composición configura nuestra práctica cotidiana? ¿Qué ideas son cartografiadas en un mapa? ¿Es el mapa una simple representación de nuestro devenir como sociedad? La obra de Julie Mehretu *Citadel* (2005) nos permite explorar las infinitas capas que configuran un mapa; una superposición de capas culturales, históricas y políticas constituyen la ciudad, las civilizaciones. **Son capas inter y transconectadas por miles de ensamblajes. ¿Es el mapa una simple capa más de nuestro devenir como sociedad?** La obra de Mehretu nos hace reflexionar sobre las líneas “caóticas” de información. El arte facilita ir más allá del mapa y ver otras opciones en nuestra realidad. Así es como lo expresa Foucault (Dreyfus & Rabinow, 1984), en la que sería su última entrevista en *Le Nouvel Observateur* (y luego publicada en el diario *El País*):

“En nuestra sociedad, el arte se ha convertido en algo que no concierne más que a los objetos, y no a los individuos ni a la vida. Que el arte es una especialidad hecha sólo por los expertos que son los artistas. Pero **¿por qué no podría cada uno hacer**

de su vida una obra de arte? ¿Por qué esta lámpara, esta casa, sería un objeto de arte y no mi vida?” (p. 193).

De este modo, me pregunto: ¿por qué lo que ocurre en la universidad —las relaciones, los espacios, las prácticas sociales y políticas— no puede ser entendido como una obra de arte? ¿Cómo puedo hacer de mi práctica docente una obra de arte? Desde el 22 de enero hasta el 22 de febrero de 2018 estuvo abierta la exposición *Cadernos Artistas*. *Biblioteques Insòlites*, organizada en la Universidad de Lleida y que contenía cuadernos de arte de todo el mundo. **¿Cómo se llegó a organizar esta exposición y qué relaciones se establecieron entre ella y nuestra docencia con los educadores sociales?**



Ilustración 133. Cartela de la exposició

Del 6 de junio al 10 de setiembre de 2017 tuvo lugar en La Casa Encendida de Madrid la exposición *Bibliotecas insólitas*, comisariada por Gloria Picazo. El recorrido de esta muestra colectiva partía de la idea de biblioteca infinita —impulsada por el deseo utópico de reunir y disponer de todo el conocimiento posible— y se relacionaba con las aportaciones de artistas contemporáneos que, a partir de la década de 1960, han revisado la idea de biblioteca, manifestado un especial interés en relación con lo que acontece en ellas.



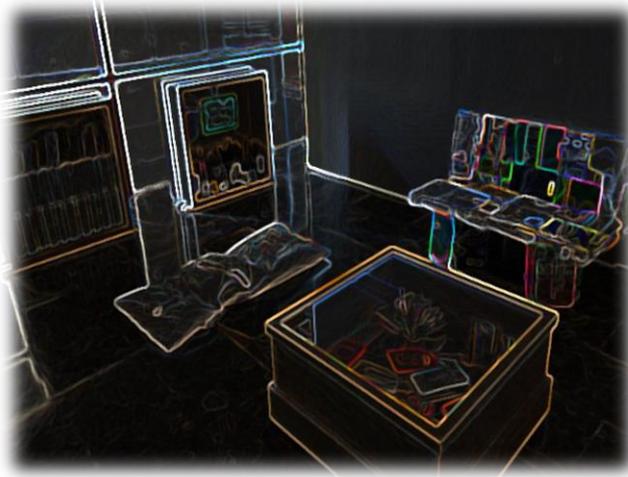


Ilustración 135. Exposición

En diciembre de 2017 llegó a la FEPTS el material que formaba parte del proyecto *Cadernos Artivistas*, que pretendía investigar las potencialidades del libro de artista, de los diarios visuales, de los cuadernos de viaje y colaborativos como apoyo para la reflexión y la comunicación participativa. Los dinamizadores del proyecto eran miembros del Colectivo

C3, un grupo de investigadores (con inquietudes) activistas, de diferentes universidades de todo el mundo, que han desarrollado estudios sobre la contribución del arte contemporáneo al campo educativo. En la primera fase del proyecto participaron artistas, investigadores, educadores y profesores que coordinaron cuadernos elaborados en comunidades de Portugal, España, Finlandia, Serbia, Italia y Brasil. Los *Cadernos Artivistas*²⁶ exploraban las potencialidades de los libros compartidos como objetos artísticos y como estrategia educativa.



Ilustración 134. Exposición Bibliotecas insólitas *entre* Cuadernos Artivistas (2017)

²⁶ Acceso a la exposición <https://sharingsketchbooks.wordpress.com/2018/03/19/collaborative-bin-lleida-cadernos-en-lleida-cadernos-em-lleida/>

La llegada a Lleida de esta exposición colaborativa supuso una nueva oportunidad para crear un espacio de diálogo con las producciones de los estudiantes; en concreto, los de las materias PCE II y GHC impartidas en el segundo curso del grado de Educación Primaria, que durante los últimos cinco años habían estado aprendiendo en torno al arte contemporáneo y desde la inter y la transdisciplinariedad y el territorio. De esta manera, los comisarios de esta exposición, entre los cuales me encontraba yo, decidimos crear diálogos entre los trabajos de los estudiantes y los *Cadernos Artivistas* que nos habían llegado. **La finalidad de la exposición fue, pues, mostrar los proyectos de diferentes estudiantes en un espacio donde se pudieran compartir y construir aprendizajes.** Así, cualquiera que pasara por allí o visitara esa exposición podía dejar nuevos rastros y crear nuevas relaciones entre bibliotecas. Pero, en concreto, ¿cómo se podrían construir diálogos entre GHC y esa instalación?

“El día que más me sorprendió fue cuando el profesor nos llevó a la planta inferior del edificio y llevamos a cabo una actividad con cuadernos de artista. **¿Qué relación tenía esta [con nuestro trabajo] como futuros educadores sociales? ¿Qué íbamos a aprender allí?**” (1718_4:1047-4:1507).

“Fuimos a ver la exposición *Cadernos Artivistas. Biblioteques Insòlites* en el mismo edificio donde hacíamos clase. Como era habitual en la materia, **la sorpresa por saber qué iba a pasar** era común entre nosotros” (1718_2:862-2:1027).

“La semana siguiente a llevar a cabo la deriva sensorial, Dani nos llevó a explorar una exposición dentro de la universidad. **No sabíamos por qué íbamos a esa exposición ni tampoco qué relación podría tener con lo que habíamos vivido**” (1718_1:819-1:1594).

Estos fragmentos son ilustrativos de la sorpresa que experimentaron los estudiantes ante la idea de visitar esa exposición. Al inicio de la sesión les di la siguiente consigna: “Ahora vamos a explorar la exposición *Cadernos Artivistas. Biblioteques*



Insòlites, que tenemos en nuestro edificio. Exploradla y buscad aquel cuaderno que os conecte con vuestro proceso personal y profesional”.

De esta manera, cada estudiante exploró la exposición y, a partir de un itinerario, fue explicando las relaciones que había establecido.

“Fue curioso cómo se **exploró la exposición, dado que íbamos conectando nuestras experiencias** [con] los diferentes cuadernos que conformaban la exposición” (1718_1:1900-2:1010).

“Nunca había visitado una exposición y me ha gustado la manera en que las obras iban apareciendo. **Cada uno de nosotros escogía una y la relacionaba con sus experiencias personales**” (1718_2:104-2:571).

“Dani nos dijo que relacionásemos una obra con nuestras experiencias. **Esto fue muy interesante para explorar todas las obras con nuestras vivencias**” (1718_5:439-5:861).

Estos fragmentos hablan también sobre la mediación realizada en la exposición; esta permitió a los estudiantes de Educación Social ver las oportunidades que hay en los cuadernos de artista y vincularlos con su práctica diaria. ¿Por qué llevé a cabo esta experiencia? A partir de los diferentes procesos de I-A, me di cuenta de que **las derivas sensoriales de los estudiantes constituían una biblioteca insólita repleta de sensorialidad y corporalidad**. Así que les propuse **transformarlas en cartografías sensoriales**, como si de un *caderno de artista* se tratara. Estas cartografías formarían parte de su relato espacial, de forma coherente con los procesos de transformación a lo largo del curso. Serían mapas donde el sentido de la vista no fuera el único que predominase en los mapas, cartografías con múltiples sentidos y donde cada elemento (táctil, olfativo, visual, sonoro o gustativo) hiciera emerger un instante de la deriva. En este sentido, como afirma Pallasmaa (2005):

“Necesitamos sólo ocho moléculas de una sustancia para desencadenar un impulso olfato en una terminación nerviosa y podemos detectar más de 10.000 olores diferentes. A menudo, **el recuerdo más persistente de cualquier espacio es su olor**” (p. 55).

¿Qué cartografías emergieron? ¿Cómo transformaron los estudiantes sus derivas en cartografías sensoriales?



Ilustración 136. Cartografías realizadas por los estudiantes de educación social

Estas son algunas de las cartografías sensoriales que realizaron los estudiantes. En ellas, introdujeron elementos táctiles que rompían con la hegemonía visual de los mapas. En total aparecieron 62 cartografías sensoriales que se pueden ver en el siguiente enlace: <https://issuu.com/esapihibrid/docs/1>

“Relacionado con la tercera evidencia y la segunda, una vez terminada la deriva sensorial y creado mi mapa, pude **reflejar en un papel lo vivido**. Personalmente fue la experiencia que más me gustó, **salimos de la rutina de las evidencias**, las cuales consistían en redactar una práctica y entregarla. Esta fue una **dinámica muy diferente**, teníamos **la libertad de expresar** todo lo que habíamos percibido durante la deriva, poder cerrar nuestro espacio y nuestro territorio” (1718_28:28).

“Todo esto me lleva a relacionarlo con el mapeo que realizamos cuando hicimos la deriva sensorial, ya que en este **podimos plasmar y mostrar todo aquello que habíamos percibido y sentido**. [...] Pudimos expresar libremente todo aquello que aprendimos haciendo la deriva y **los discursos que habían emergido durante la deriva**” (1718_9:1032-9:1235).

“Nunca pensé que en mi carrera como educadora social llevaría a cabo una cartografía sensorial a partir de mi propia experiencia vivida en la deriva. **Esta experiencia fue muy positiva** para mí, porque fue una actividad que conectaba con mi forma de hacer. Mediante el mapa narraba las acciones sociales y políticas que conectaban con mi proceso personal. Estaba transformando los pensamientos que habían surgido en la deriva en un mapa único” (1718_11:2150-11:2724).

Estos fragmentos son ilustrativos acerca de la capacidad de la técnica de cartografiar las experiencias de los estudiantes para hacerles repensar: ¿por qué habían centrado su mirada allí, qué visibilizaban? ¿Qué invisibilizaban? ¿Qué factores condicionaron sus discursos sobre el espacio urbano? **¿De qué manera la ciudad y las percepciones sobre ella influyeron en las cartografías realizadas por los estudiantes?** Dos de los más importantes autores relacionados con el análisis sociológico de los sentidos y las experiencias urbanas son George Simmel y Walter Benjamin. Estos dos “escritores de la ciudad” de principios del siglo XX insistieron en **el papel que tienen los sentidos en las experiencias individuales en la vida urbana moderna**. Según Benjamin (2008), el cuerpo, como elemento sensible dentro de la ciudad moderna, **vive constantemente**

experiencias inesperadas, *encounters* efímeros y sensoriales a través de las interacciones con una multitud anónima.

De hecho, el aumento de la tecnología en las ciudades a partir de sensores e inteligencia artificial ha transformado las percepciones urbanas. Para Benjamin, en su momento la tecnología había sometido al cuerpo sensorial a un complejo entrenamiento vital, condicionando la manera en que reaccionamos y vivimos en las ciudades. Por otra parte, el trabajo de Simmel presenta similitudes con el de Benjamin, ya que ambos buscaban analizar de qué modo están implicados los sentidos en la mediación y la ordenación de las interacciones humanas. Lo están, dado que los efectos sensoriales contribuyen a la construcción social de cada persona. Según Vannini, Waskul, & Gottschalk (2012):

“**The senses are socially constructed.** [...] The claim that the senses are constructions suggests that they are not passive receptors and that sensations are not the passive objects of those receptors” (p. 6).

Con esta afirmación, tales autores y también Simmel ponen el énfasis en la idea de que las experiencias sensoriales dan forma a las interacciones sociales y que, si se quiere entender la vida en las ciudades, hay que **investigar las relaciones entre las estructuras sociales creadas por los aspectos individuales de las personas y sus construcciones sensoriales.** El importante legado de ambos autores, Simmel y Benjamin, puso de relieve la conexión de los procesos sensoriales con los cambios sociales, dando importancia al carácter intrínseco y social de los sentidos.

“Llevar a cabo la cartografía [me] hizo reflexionar sobre cómo nos posicionamos ante los cambios sociales, económicos y políticos que vivimos en nuestro día a día. Este hecho es muy importante porque los sentidos **nos ayudan a ver los espacios públicos desde otras perspectivas con relación a los modelos que tenemos interiorizados**” (1718_83:324-83:435).

Por lo tanto, no solo los sentidos son una parte crucial de las experiencias cotidianas, sino que **los espacios públicos son el medio a través del cual podemos vivir y realizar cambios en la sociedad.** Años más tarde de los planteamientos de Simmel y Benjamin, la fenomenología —rama de la filosofía que estudia el mundo respecto a sus diferentes manifestaciones— dio un paso importante hacia la comprensión de los sentidos en el

espacio. Su máximo referente en aquel momento, Maurice Merleau-Ponty, pretendía demostrar que **las percepciones no son el resultado casual de las sensaciones que experimentamos en nuestro día a día, sino que el propio cuerpo es una condición permanente de la experiencia.**

“Haciendo la cartografía sensorial me doy cuenta de que el espacio no tiene significado. Este lo tiene cuando las personas se lo damos. Por lo tanto, que yo entienda o vea una cosa en ese espacio es por el significado social que se le da a esa cosa. Esto me lleva a preguntarme, **¿qué hay detrás de lo que percibo y por qué lo que percibo lo percibo de esta manera?**” (1718_9:3245-3456).

“Con la cartografía sensorial reflexiono [sobre] cómo somos las personas que vivimos en el espacio las que dotamos de emociones y significados a esos espacios. Mi calle, mi casa, mi escuela, mi panadería, etc., **todos tienen un significado a partir de mi experiencia**” (1718_43:3224-43:3432).

Tal como muestran estos fragmentos del discurso de los estudiantes, la tendencia de la fenomenología iba en contra de **la percepción del espacio como** algo abstracto y cognitivo, sino que se proponía como algo **corporal y sensorial** (Merleau-Ponty, 1962). La descripción de la experiencia sensorial es una característica esencial para entender la realidad. Por lo tanto, **todo aquello que percibimos está constituido por la interacción de diferentes aspectos sensoriales y cada uno de estos aspectos contribuye a la composición del elemento que percibimos.**

“Con la cartografía me doy cuenta de la cantidad de percepciones que he recogido. **Todas y cada una de ellas configuran toda la experiencia llevada a cabo en la deriva**” (1718_325:43-325:123).

“Con este mapa de la deriva se puede observar cómo he interactuado con todo mi entorno y los diferentes elementos que se han puesto en juego. Nunca hubiera pensado que hubiera tantos elementos sensoriales que me conectarán con la experiencia vivida” (1718_5:345-5:654).

Así pues, todo lo que percibimos está constituido por la interacción de diferentes enfoques sensoriales. En todos ellos, el cuerpo es un elemento clave, y así se puede comprobar en

la meseta **Cartografiando la geografía de lo que sucede...El espacio en la formación universitaria.**

“Es curioso entender cómo el cuerpo es el elemento que ha marcado la cartografía y nunca me había parado a pensar en ello. **Nunca pensé que el cuerpo tendría tanta relación con mis formas de hacer**” (1718_43:432-43:654).

Hay, por consiguiente, una relación recíproca entre el cuerpo y el mundo. No obstante, **los cuerpos no reaccionan al azar por los infinitos estímulos que reciben del espacio, sino que organizan su percepción activamente.** Esto significa que el cuerpo es crucial para entender y dar sentido al mundo que nos rodea: **las personas creamos significados y esto es clave para la interacción con nuestro alrededor y las diferentes experiencias que vivimos en los espacios.** En otras palabras, el espacio adquiere significado no mediante fuerzas externas, sino gracias a la participación del cuerpo en las acciones cotidianas. Por lo tanto, la fenomenología nos permite entender que el cuerpo y los sentidos son cruciales en la comprensión de la realidad. Pero ¿cuál es el carácter social de nuestras concepciones sensoriales y corporales? ¿Y cómo este carácter social es transferido a las cartografías de los estudiantes?

“Las reflexiones posteriores a la cartografía [me] hicieron entender los mecanismos sociales como la gentrificación y la regeneración en el espacio urbano. **Por lo tanto, cómo hay espacios de marginalidad, de desigualdad, de exclusión y de consumo**” (1718_923:43-923:98).

“El hecho [de] que cada compañero llevara a cabo la cartografía [nos] ha hecho darnos cuenta de espacios de exclusión social y de inequidad. Es cierto que conocíamos estos espacios, pero no éramos conscientes de cómo nosotros, con nuestros cuerpos y sentidos, **también les estamos dando un sentido a esos espacios**” (1718_87:324-87:367).

Vemos en las voces de los estudiantes que sus cartografías se relacionaron con las percepciones, experiencias y construcciones sociales del espacio. Degen (2008) acuñó la expresión *socially embedded aesthetic* para analizar la ciudad no desde discursos visuales, sino desde un enfoque más comprehensivo y sensorial. Con esta aportación, quiere dar importancia al método descriptivo como una forma válida de hacer

investigación urbana. Para él, **la experiencia es un proceso corporal y los diferentes sentidos trabajan activa y conjuntamente para desarrollar significados sobre el entorno**. Por lo tanto, con la concienciación sobre nuestros cuerpos, *socially embedded aesthetic* apuesta por dar atención a la conexión entre la percepción, las experiencias y la conciencia.

En referencia a estas múltiples conexiones, la fenomenología se centra en la experiencia individual del cuerpo. Aunque **las experiencias sensoriales** forman parte de un proceso cognitivo, no podemos olvidar que **tienen un componente social que hace que sean asociadas a hechos culturales y sociales particulares**. En esta línea, la visión humanista basada en la fenomenología y el existencialismo permite destacar la subjetividad del espacio, dado que su significado depende de las relaciones que se den en él. Basándose en esta idea, Yi Fu Tuan (1977) afirma que “el estudio del espacio, desde la perspectiva humanista, es el **estudio de los sentimientos espaciales de la gente y de las ideas en el ámbito de la experiencia**” (p. 388).

Nuestros estudiantes estaban cartografiando **una geografía viva** a partir de lo que sucedía. Al mismo tiempo, la experiencia vivida con Valeriano López en mi formación me llevó a enfatizar los discursos de identidad y conceptuales que estaban detrás de las cartografías, así como las manifestaciones de poder, muchas de ellas invisibles, como nos muestra este artista en el vídeo *Confabulaciones* (2007). Mi reflexión se centró en que las cartografías deben ser manifestaciones políticas en las que cada estudiante muestre los discursos invisibilizados por los espacios normativos. Finalmente, ¿cómo se materializó esta idea?

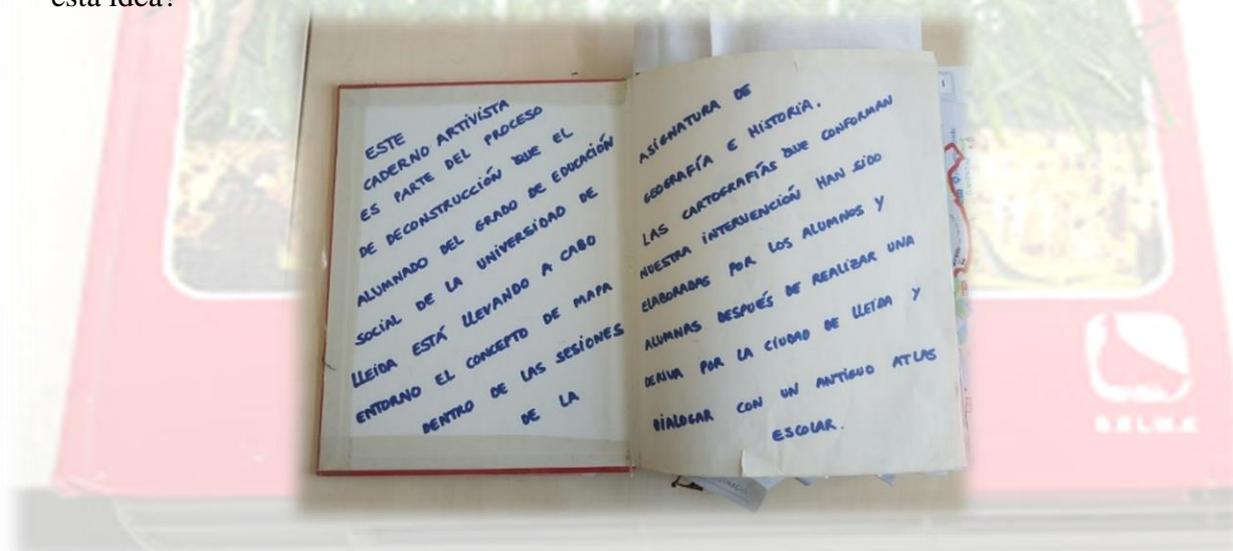


Ilustración 137. Portada y escrito del atlas sensorial

“Este *caderno artista* es parte del proceso de deconstrucción que el estudiantado del grado de Educación Social de la Universidad de Lleida está llevando a cabo en torno al concepto de mapa dentro de las sesiones de Geografía e Historia. Las cartografías que conforman nuestra intervención han sido elaboradas por los estudiantes después de realizar una deriva sensorial por la ciudad de Lleida y dialogar con un antiguo Atlas escolar”.

A partir de las potencialidades que surgieron de las cartografías decidimos entre todos crear un Atlas Sensorial e incluirlo en la exposición. Cartografiar las derivas establecía un vínculo directo con la exposición *Cadernos Artistas. Biblioteques Insòlites*. Por lo tanto, este *Atlas* materializaba las percepciones, sensaciones y diálogos entre el cuerpo y el entorno, que definen el espacio. En este sentido, desde el punto de vista de Jacobs & Huck (2017):

“We build our perceptions of the world based on the information that is relevant to decisions that we need to make and actions we intend to take. Though other information may be available, it only becomes incorporated into our perceived worldview when it might be relevant to our behaviour” (p. 68).

Como docente universitario considero clave **vincular el día a día de nuestra facultad con la docencia y atender al hecho de que todo a nuestro alrededor pueden ser estímulos de aprendizaje.**

“Salir de los trabajos repetitivos y poco significativos hace que conecte con mi proceso de aprendizaje, que esté más atenta a los diferentes estímulos de mi entorno, así como darme cuenta de que hay infinitas maneras de crear situaciones de aprendizaje. Con Dani, cada semana es una nueva forma de aprender, en la que cada uno se conecta desde su realidad” (1718_349:43-349:123).

Así, estas cartografías exploraban maneras de salir de la típica producción de un documento Word. Los documentos elaborados por los estudiantes plasmaron otras formas de expresión diferentes de las que la sociedad concibe como “trabajos escritos”. Así rompimos esa hegemonía de los documentos puramente textuales y nos dimos la oportunidad de abrir nuevas formas de expresión de la experiencia. Además, la vivencia de la deriva sensorial y la cartografía sensorial llevadas a cabo durante el curso 2017-

2018 me permitieron probar que la sensorialidad y la corporalidad generan enfoques más holísticos y posibilitadores en la formación universitaria.

Posteriormente, en el curso 2018-2019, ¿qué rastros de la sensorialidad y la corporalidad aparecieron? ¿Cómo incorporé esta experiencia? ¿Participaron los ingenieros industriales? ¿A qué dio lugar?

ETNOGRAFÍA SENSORIAL

Tal como se expone en la meseta **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docente mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria**, la reterritorialización en el curso 2018-2019 generó nuevos devenires en el proyecto entre los grados de Educación social e Ingeniería Industrial. Compartir una misma franja horaria facilitó la creación de proyectos conjuntos (tres educadores + tres ingenieros) con el fin de **generar intervenciones sociales y tecnológicas en el centro histórico de la ciudad de Lleida que nos permitieran acercarnos al concepto de ciudad inclusiva, justa y social**. ¿Cómo los planteamos?

Ambos grados habían vivido el primer contexto de aprendizaje en la plaza del Dipòsit y el depósito mismo. Después reunimos a todos los estudiantes en el auditorio de la universidad para presentar el proyecto y hacer los grupos. El siguiente paso era que los estudiantes **concretasen las intervenciones que iban a llevar a cabo y, por lo tanto, identificasen el tema que querían abordar**. En relación con esto, mi experiencia de desterritorialización en Brunel University me hizo aprender nuevas técnicas sociales para analizar el espacio urbano; en concreto, la **etnografía sensorial**.

¿De qué manera apareció durante mi estancia en Londres? ¿Cómo la apliqué a mi docencia? ¿En qué medida ayudó a los estudiantes a concretar sus propuestas de intervención?

~ **Noviembre 2018**

“Hoy he vivido una gran experiencia en el módulo Global Cities en Londres. Los estudiantes del módulo y los profesores hemos llevado a cabo una etnografía sensorial por las calles de Londres. En ella, nos hemos focalizado en los sentidos y hemos descubierto que estos forman parte de nuestra

experiencia. A partir de este encounter, hemos explorado no solamente lo que dice la gente, sino cómo es la experiencia de esa gente; hemos hecho visible lo invisible”.

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

Este fragmento nos sitúa en la experiencia que yo mismo viví en Brunel University. Concretamente, en los momentos posteriores a la etnografía sensorial. ¿Qué se entiende por etnografía? ¿Qué diferencia hay entre esta y la etnografía sensorial? ¿Qué relación se estableció entre esta técnica y la experiencia generada en mi docencia por la deriva sensorial que hicimos el curso anterior?

El uso del término etnografía hace referencia a un conjunto de prácticas de investigación cualitativa empleadas desde una variedad de niveles de compromiso teórico, en contextos de investigación académicos. La práctica etnográfica tiende a incluir observaciones particulares, entrevistas y muchas otras técnicas de investigación que a menudo se desarrollan en diferentes contextos y se adaptan a las necesidades y posibilidades de cada proyecto específico. Esto es, no hay una forma estándar de hacer etnografía.

Atkinson (2007), Sara Delamont (Downey, 2005) y William Housley (Hurdley & Dicks, 2011) afirman que **la etnografía se tiene que orientar hacia prácticas más holísticas que permitan entender la globalidad de lo que se analiza y, por lo tanto, conectar con la vida cotidiana.** Esto se relaciona con mi experiencia en la exposición de Óscar Muñoz, centrada en las relaciones cotidianas y los rastros que, como personas, dejamos en los espacios. A partir de ahí surgen las etnografías sensoriales.

La etnografía sensorial, tal como se propone en esta investigación, es simplemente otro enfoque respecto a la práctica tradicional de la etnografía. En este caso **pretende, mediante los discursos corporales y sensoriales, profundizar en la técnica de la etnografía.** Por lo tanto, es una metodología crítica que requiere de un proceso reflexivo y de diferentes experiencias, a través de los cuales se llega a una comprensión global del aspecto estudiado. La realización de la etnografía sensorial implica una serie de pasos conceptuales y prácticos que permiten a los investigadores repensar las nuevas etnografías participativas y de colaboración establecidas en términos de percepciones, categorías, significados y valores, formas de conocimiento y prácticas sensoriales. Pink (2015), por ejemplo, afirma que:

“The sensory ethnographer is trying to access areas of embodied, emplaced knowing and to use these as a basis from which to understand human, environments, activities, perceptions, experiences, actions and meanings, and to situate this culturally and biographically” (p. 54).

Por lo tanto, **hacer etnografía sensorial implica navegar por diferentes paisajes sensoriales, muchos de los cuales quedan a veces invisibilizados por los espacios abstractos y normativos**. Como sostiene Howes (2005): “Sensory landscapes of cities suggest less conventional forms of ethnic politics, and reveal how diasporic populations find original ways of engaging with urban life” (p. 237).

“La experiencia vivida en Brunel University mediante la etnografía sensorial me ayudó a explorar diferentes paisajes sensoriales de la ciudad. Estos me hicieron entender cómo detrás de cada producción del espacio hay una forma de vida urbana que condiciona esta producción. ¿De qué modo ser consciente de estos paisajes me ayuda a reflexionar y a hacer una crítica de las realidades sociales? ¿Cómo puedo generar situaciones de aprendizaje en la formación universitaria capaces de visibilizar otras realidades existentes en la sociedad pero que los sistemas de poder excluyen?”

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

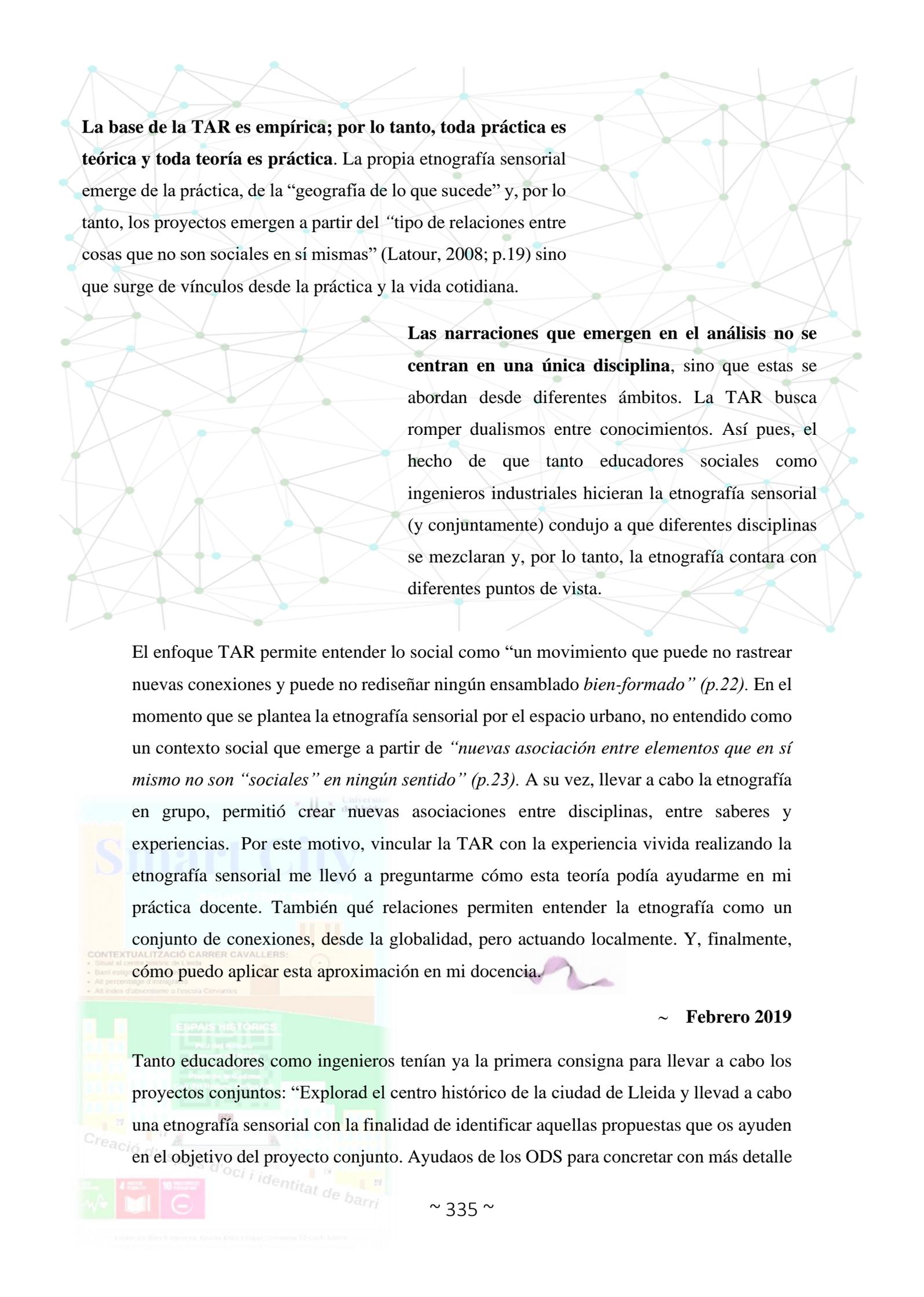
La realización de la etnografía sensorial nos llevó a centrarnos en los diferentes **actantes** (Latour, 2005) que hay en los paisajes sensoriales. ¿Qué es un actante y qué relación tiene con la etnografía sensorial? Actante es el término neutro utilizado en la teoría del actor-red, formulada por Bruno Latour, que hace referencia a los diferentes elementos, humanos y no humanos, que componen una red. Tal como afirma este autor (2005): “Si nos mantenemos en nuestra decisión de partir de nuestras controversias sobre actores y agencias, entonces **cualquier** cosa que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor o, si no tiene figuración aún, un actante” (p. 106). Por ello, en el momento que llevé cabo la etnografía sensorial, infinitos actantes entraron en juego estableciendo diferentes diálogos y redes rizomáticas. ¿Qué implicaba el enfoque de la TAR en mi etnografía sensorial y cómo esta me llevó a entender la etnografía como un proceso continuo de creación mediante las diversas mediaciones de los actantes?

“Caminaba por las calles de Londres; los coches, los rascacielos, las personas hablando, los anuncios en los escaparates, la música alta en las tiendas, los movimientos de las personas... Todos estos elementos estaban condicionando mi etnografía sensorial y, por ello, la interacción generada en ese espacio era mediada por los infinitos elementos que estaban en él”.

Fragmento del relato autobiográfico 2017-2019

Mi etnografía sensorial me dio a conocer miles de elementos que, directa o indirectamente, entraban en relación con mi propia práctica. Así es como la TAR concibe a los actantes, humanos y no humanos, como elementos que están en continua interacción y median en las acciones que suceden. Por ello, esta perspectiva obliga a romper con las dualidades, como sostiene la concepción del *thirdspace*, y a entender que todas estas interacciones y relaciones son procesos inacabados, implicados en una constante transformación, en lo que se conoce como **ingeniería heterogénea**. Pero ¿qué otros aspectos tratan la TAR?

Se forma a partir de los pequeños relatos o historias. En ello, el investigador siempre pone el énfasis en las relaciones y no en entidades estables; su preocupación se centra en cómo las relaciones se ensamblan, giran y se reconstruyen. Los estudiantes visibilizaron los pequeños relatos o, como se puede ver en la meseta **El arte contemporáneo como catalizador de posibilidades en la formación universitaria**, en los microrrelatos de Lyotard. En el caso de la etnografía, los microrrelatos permiten entender más profundamente el espacio vivido y sus formas; por lo tanto, son fundamentales. A su vez, como se plasma en los proyectos que se presentan en las distintas mesetas, estos pequeños relatos han permitido fijarse en aspectos que, de no llevar a cabo esta práctica, no hubieran aparecido, como discursos de exclusión social o gentrificación urbana.



La base de la TAR es empírica; por lo tanto, toda práctica es teórica y toda teoría es práctica. La propia etnografía sensorial emerge de la práctica, de la “geografía de lo que sucede” y, por lo tanto, los proyectos emergen a partir del “tipo de relaciones entre cosas que no son sociales en sí mismas” (Latour, 2008; p.19) sino que surge de vínculos desde la práctica y la vida cotidiana.

Las narraciones que emergen en el análisis no se centran en una única disciplina, sino que estas se abordan desde diferentes ámbitos. La TAR busca romper dualismos entre conocimientos. Así pues, el hecho de que tanto educadores sociales como ingenieros industriales hicieran la etnografía sensorial (y conjuntamente) condujo a que diferentes disciplinas se mezclaran y, por lo tanto, la etnografía contara con diferentes puntos de vista.

El enfoque TAR permite entender lo social como “un movimiento que puede no rastrear nuevas conexiones y puede no rediseñar ningún ensamblado *bien-formado*” (p.22). En el momento que se plantea la etnografía sensorial por el espacio urbano, no entendido como un contexto social que emerge a partir de “*nuevas asociación entre elementos que en sí mismo no son “sociales” en ningún sentido*” (p.23). A su vez, llevar a cabo la etnografía en grupo, permitió crear nuevas asociaciones entre disciplinas, entre saberes y experiencias. Por este motivo, vincular la TAR con la experiencia vivida realizando la etnografía sensorial me llevó a preguntarme cómo esta teoría podía ayudarme en mi práctica docente. También qué relaciones permiten entender la etnografía como un conjunto de conexiones, desde la globalidad, pero actuando localmente. Y, finalmente, cómo puedo aplicar esta aproximación en mi docencia.

~ **Febrero 2019**

Tanto educadores como ingenieros tenían ya la primera consigna para llevar a cabo los proyectos conjuntos: “Explorad el centro histórico de la ciudad de Lleida y llevad a cabo una etnografía sensorial con la finalidad de identificar aquellas propuestas que os ayuden en el objetivo del proyecto conjunto. Ayudaos de los ODS para concretar con más detalle

la propuesta”. También se les presentaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible para ayudar a la concreción de las propuestas. Estos, por su carácter global e inclusivo, les ayudarían a reflexionar acerca de la orientación actual de las grandes instituciones políticas en cuanto a las intervenciones que se están llevando a cabo en los diferentes países del mundo.

Además de darles esta consigna, se explicó a todos los estudiantes en qué consiste la etnografía sensorial y se les proporcionó una “guía” para concretar su propuesta. Esta tenía la siguiente estructura:

- “Para empezar esta etnografía, hay que explorar el espacio y dejarse llevar por todo aquello que pasa en ese espacio. Caminad, observad y anotad toda la información que creáis interesante, no descartéis nada. Pensad que tenéis los cinco sentidos para explorar el espacio y ved qué posibilidades ofrece.
- Mapa conceptual de ideas/conceptos/pensamientos (durante la etnografía). Id haciendo un mapa de todo lo que surja en la etnografía para ver cómo se pueden conectar los diferentes elementos.
- Muy bien. Habéis percibido el espacio, ahora toca definir aquel/los aspecto/s que queréis abordar en vuestra investigación. A continuación, encontraréis diferentes apartados que os ayudarán a concretar la definición del problema.
 - Localización del espacio-tiempo. ¿Dónde os encontráis? El primer paso que tenéis que dar para definir el problema es delimitar el espacio físico-geográfico de esta investigación. (P. ej., centro histórico, barrio X, espacio X...).
 - Una vez escogido el espacio, escribid el motivo por el que puede ser adecuado para llevar a cabo la intervención.
 - Delimitación de la semántica. ¿Qué queréis tratar en ese espacio? El segundo paso de la definición del problema pasa por definir los principales conceptos. ¿Qué conceptos queréis trabajar? (P. ej., espacio urbano, gentrificación, pobreza, medio ambiente, urbanismo...). Ayudaos del cuadro de tipos de problemas + Objetivos ONU.
 - Este tercer paso implica formular el problema que os sea de interés y factible de ser investigado. Para hacerlo, terminad esta frase: ‘El propósito de la investigación es...’

- Ahora transformad este propósito de manera interrogativa.
- ¿Con qué objetivo de la ONU lo relacionáis?”

A partir de estas preguntas e indicaciones, cada grupo mixto de estudiantes llevó a cabo su etnografía. ¿Qué supuso este primer encuentro entre educadores sociales e ingenieros industriales haciendo la etnografía?

“**Nos hemos encontrado en una situación muy extraña.** Mis compañeras de Educación caminando por el centro histórico de Lleida con tres ingenieros que no conocíamos. Los seis estábamos llevando a cabo una etnografía sensorial con el fin de buscar nuestra intervención” (1819_84:32-84:123)

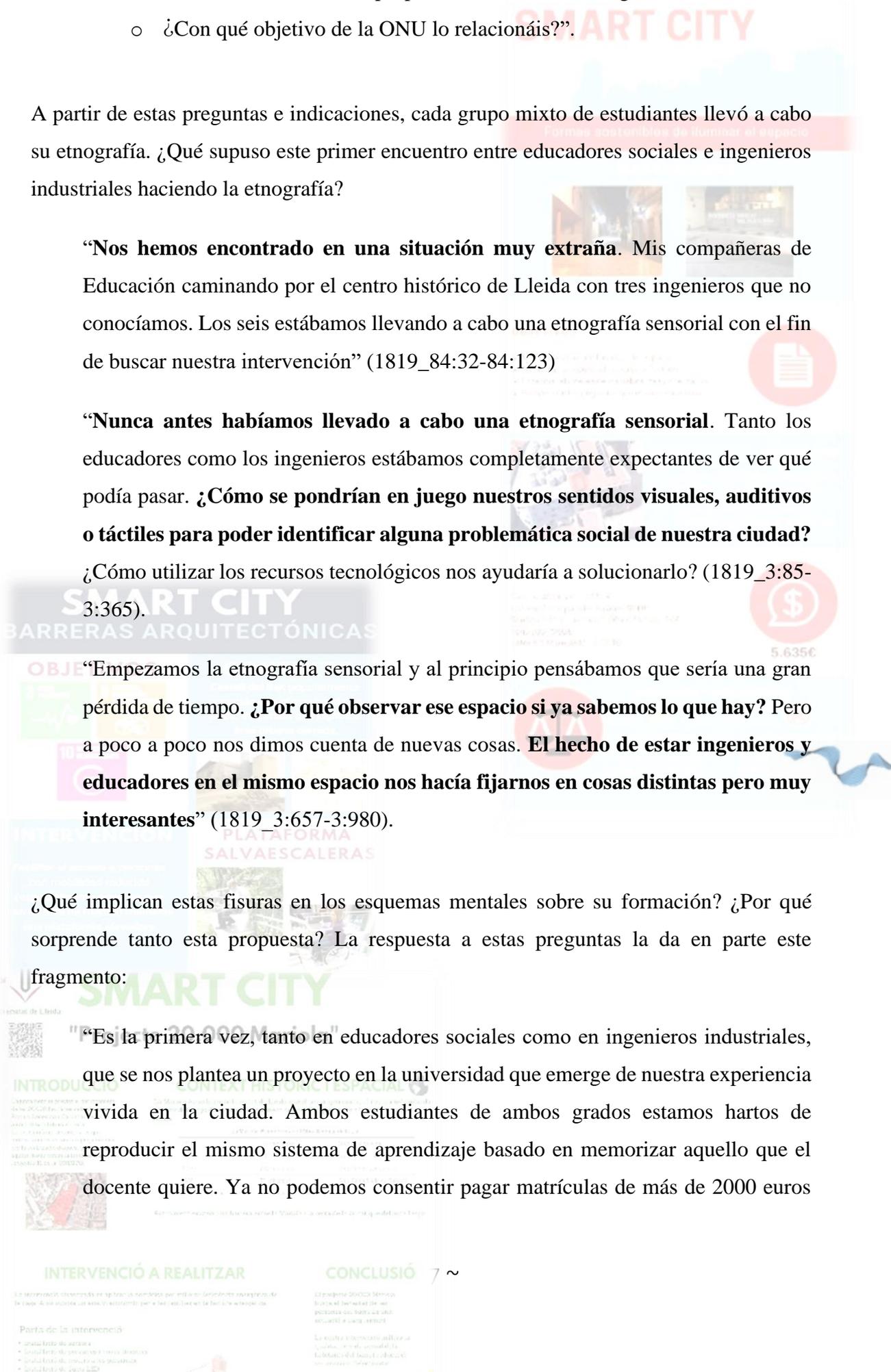
“**Nunca antes habíamos llevado a cabo una etnografía sensorial.** Tanto los educadores como los ingenieros estábamos completamente expectantes de ver qué podía pasar. **¿Cómo se pondrían en juego nuestros sentidos visuales, auditivos o táctiles para poder identificar alguna problemática social de nuestra ciudad?**

¿Cómo utilizar los recursos tecnológicos nos ayudaría a solucionarlo? (1819_3:85-3:365).

“Empezamos la etnografía sensorial y al principio pensábamos que sería una gran pérdida de tiempo. **¿Por qué observar ese espacio si ya sabemos lo que hay?** Pero a poco a poco nos dimos cuenta de nuevas cosas. **El hecho de estar ingenieros y educadores en el mismo espacio nos hacía fijarnos en cosas distintas pero muy interesantes**” (1819_3:657-3:980).

¿Qué implican estas fisuras en los esquemas mentales sobre su formación? ¿Por qué sorprende tanto esta propuesta? La respuesta a estas preguntas la da en parte este fragmento:

“Es la primera vez, tanto en educadores sociales como en ingenieros industriales, que se nos plantea un proyecto en la universidad que emerge de nuestra experiencia vivida en la ciudad. Ambos estudiantes de ambos grados estamos hartos de reproducir el mismo sistema de aprendizaje basado en memorizar aquello que el docente quiere. Ya no podemos consentir pagar matrículas de más de 2000 euros



para repetir lo mismo... **Queremos situaciones nuevas de formación y hacer esta etnografía lo es**” (1819_52:345-52:435).

Comparto 100 % esta opinión desde mi posición como docente, ya que la formación universitaria tiene que generar experiencias que no estén en los libros de texto, que no los reproduzcan, sino que surjan a partir de lo que sucede. **Como compromiso ético y por respeto a los estudiantes que destinan mucho dinero a su formación, ni ellos ni nosotros, los docentes, debemos permitir que se siga generando docencia vacía de contenido y de experiencias vivenciales conectadas con sus formas de vida.** Sin embargo, no fue tanto la etnografía en sí lo que sorprendió a los estudiantes, sino el hecho de basar un proyecto formativo en sus percepciones, sensaciones y experiencias. De un modo similar lo expresa Giroux (1990):

“Los profesores deben confirmar **la experiencia del estudiante como parte del encuentro pedagógico**, para el cual han de ofrecer contenidos curriculares y prácticas pedagógicas que encuentren resonancia en las experiencias vitales de los estudiantes. [...] Los profesores han de conseguir que el conocimiento y la **experiencia sean emancipadores**, capacitando a los estudiantes para desarrollar la imaginación social y el coraje cívico que les permita intervenir en su **autoformación, en la formación de otros y en el ciclo socialmente reproductivo de la vida** en general” (p. 19).

Al mismo tiempo, el hecho que **la etnografía fuera realizada por ingenieros y educadores sociales permitió explorar con más profundidad ese espacio, ya que cada uno lo vivía desde perspectivas distintas**, pero a la vez complementarias. ¿Qué fue ocurriendo con las diferentes etnografías? ¿Cuáles fueron las reflexiones que formularon los estudiantes, y de qué modo les ayudaron en sus proyectos?

“Sinceramente, diré que **fue un momento muy curioso en el centro histórico**, ya que, personalmente, no tenía ni idea de qué era una etnografía, ni tampoco conocía el espacio. Sin embargo, **gracias a la etnografía nos convertimos en ‘observadores participantes’, haciéndonos partícipes de aquella realidad**” (1819_8:4-8:315).

“Hemos [hecho] una etnografía sensorial por el centro histórico. En ella, hemos observado el espacio que la conforma. Pero, a su vez, **hemos reflexionado sobre lo sensorial y corporal para descifrar nuevos discursos que habitan en el espacio.** ¿Por qué ciertas personas escuchan música con el volumen muy alto? ¿Cómo están las personas sentadas en el espacio? ¿Qué acciones llevan a cabo? ¿Cómo el cuerpo interacciona en esas acciones? Por lo tanto, llevar la etnografía (la observación) al nivel sensorial nos permitió enfatizar las interacciones que generaban y sus acciones (1819_3:191-3:431).

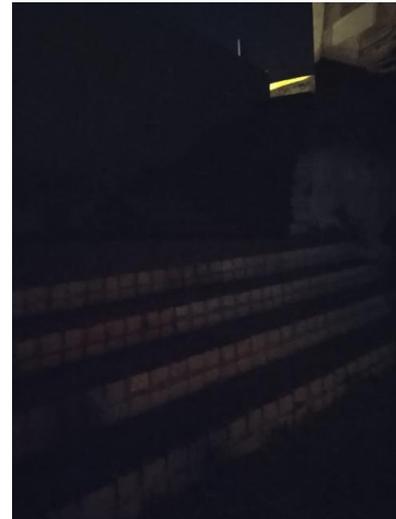
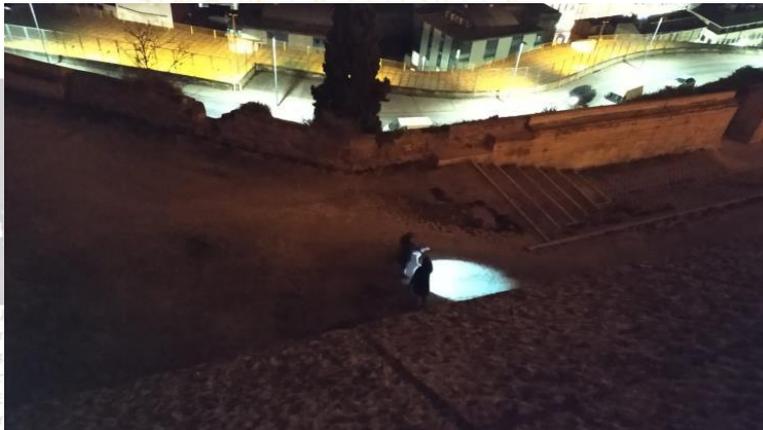
¿Que implica ser observadores participantes? Esta propuesta educativa se basa en la horizontalidad y, por ello, educadores, ingenieros, docentes, ciudadanos estamos en un mismo nivel. En concreto, **la etnografía sensorial evidencia cómo los estudiantes fueron críticos sobre el espacio y la producción de ese espacio.** Esto, a su vez, contribuyó a la concreción de sus propuestas de intervención, que fueron brotando de sus reflexiones y narrativas. Y es que, como afirma Giroux (1990): “Los estudiantes deben ser capaces de examinar el contenido y la estructura de las relaciones del aula que fijan las fronteras de su propio aprendizaje” (p. 101). Así es como los estudiantes vivieron sus etnografías a partir de sus modelos, ideales y puntos de vista sociales y políticos. ¿Cómo se transformó todo esto de cara a los proyectos conjuntos? ¿Qué rastros dejó la etnografía en ellos?

“Nosotros decidimos hacer **la etnografía sensorial durante la noche**, lo que seguro que nos haría descubrir aspectos que durante el día no veríamos. Queríamos explorar nuevas formas de hacer proyectos universitarios. ¿Por qué no cambiar las reglas del juego? En este caso, queríamos vivir otras experiencias dentro de nuestras formaciones. Por lo tanto, exploramos el centro histórico de noche. [...] Nos dimos cuenta de la poca luz en los alrededores de la Seu Vella, llevándonos a nuestra propuesta conjunta la iluminación” (1819_3:1435-3:1722).

PROJECTE SMART CITY

OSCA SARRILLIS, MARTÍ SORDIS, ALBA BARRIA, SAIU MARQUET, ANA SOBRIEUZ I LURIA SOBRIEUZ

- Problemàtica:
- Falta de il·luminació en zona turística de Lleida.
 - Augment delinqüència.
 - Inseguretat per circular a hores amb poca visibilitat.
- Objectius ONU



Il·lustración 138. Estudiantes de educación social e ingeniería industrial llevando a cabo la etnografía sensorial

Este fragmento corresponde al proyecto conjunto del grupo G.23 e ilustra cómo, durante la etnografía sensorial, los estudiantes fueron focalizándose en diferentes aspectos del espacio urbano del centro histórico de Lleida. En concreto, fueron más allá de observar el urbanismo y **reflexionaron sobre las diferentes interacciones que se producían en ese espacio, a partir de lo sensorial y lo corporal**. En relación con esto, Pink (2012) afirma que no solo hay que dar importancia al cuerpo, sino que hay que considerar que este forma parte de un conjunto de elementos sociales, materiales, afectivos. A esto Pink lo llama *emplacement*, y afirma que a **cualquier situación vivida hay que reconocerle una dimensión temporal, espacial y temporal**. Howes (2005) sugiere que:

“While the paradigm of ‘embodiment’ implies an integration of mind and body, the emergent paradigm of emplacement suggests the sensuous interrelationship of body-mind-environment. This environment is both physical and social, as is well illustrated by the bundle of sensory and social values contained in the feeling of home” (p. 7).

De hecho, siguiendo esta idea, Lefebvre (2013) afirma que:

“La práctica social supone un uso del cuerpo: el empleo de las manos, de los miembros, de los órganos sensoriales de los gestos del trabajo y de las actividades ajenas a éste” (p. 99).

BOIRA SOSTENIBLE

Por ello, llevar a cabo la etnografía desde una perspectiva *emplacement* permite entender no solo el cuerpo y los sentidos, sino también la interacción de estos con el entorno.

“Un educador o ingeniero es un profesional, pero también es persona y, como toda persona, tiene un cuerpo. **Un cuerpo que siente, que percibe las miradas de los demás y que permite recorrer a la alteridad.** Un cuerpo y una alteridad que se construyen en relación con las interacciones que la sociedad ofrece dentro de un contexto cultural determinado. **Habitarse desde el cuerpo propone educar para pensar, sentir, observar y reflexionar mediante la experiencia del cuerpo vivido**” (1819_13:1220-13:1670).

“Como futuros educadores nuestra faena será empoderar, como herramienta principal para que las personas puedan controlar su propia vida, pero también tenemos que **tener en cuenta el cuerpo de estas personas [que] interactúan de una forma u otra en nuestro entorno.** El conocimiento de nuestro propio cuerpo es una parte que siempre se muestra escondida en nuestra sociedad, de alguna manera siendo tabú. En esta materia el cuerpo es clave” (1819_10:1185-10:2262).

“Hablar únicamente de la sensorialidad a través de la vista, el tacto, el olfato, el oído, se nos puede quedar corto. Es por eso que el proceso de acompañar, de estimular todos nuestros sentidos para que activamente podamos percibir o acercar nuestra percepción a la de la persona que vive en esa situación, zona, etc., es más bien el resumen de todo lo anterior. **Es la corporalidad la que engloba los anteriores requisitos para acercarnos a tener una visión del contexto y etnográfica más amplia**” (1819_12:1614-12:2116).

Estos fragmentos muestran cómo nuestro cuerpo forma parte de una sociedad con unos modelos, tradiciones y formas de vida. El “giro sensorial” vivido en las últimas décadas ha llevado a utilizar la metáfora sensorial para hablar de lo que acontece en el espacio (Porteous, 1990; Tuan, 1977). La razón de ello surge de la naturaleza de los sentidos con relación a las experiencias geográficas. Empleando las palabras de Lefebvre (2013): “A través del cuerpo se percibe, se vive y se produce el espacio” (p. 210).

“Enfatizar la sensorialidad en la ciudad **nos ayuda a descubrir un paisaje surgido de los sentidos**, que nos puede ayudar a valorar de otra manera el espacio percibido.

Hacer uso de todo tu propio yo para percibir a las personas de una ciudad permite descubrir los diferentes colectivos que la forman y cómo todos, dentro de todo esto, seguimos siendo únicos y exclusivos” (1819_9:449-9:9:776).

Así pues, la etnografía sensorial les llevó a la concreción de proyectos **a través de lo que percibían, vivían y producían en el espacio**. ¿Qué implicó para ellos valorar de otra manera el espacio percibido? Centrarse en lo sensorial y corporal mostró formas de vivir el espacio basadas en aspectos culturales o políticos, por ejemplo. El simple hecho de la comunicación entre personas ya era un elemento para cuestionarse el motivo de esta interacción. ¿A qué llevó esto?

“La etnografía sensorial nos permitiría **detectar posibles problemas que quizás no habíamos pensado o quizás nosotros pensamos que lo son, pero realmente el día a día nos muestra otra cosa**” (3:285-3:630).

¿Cuál era ese problema que “quizás no habían pensado”? Este fragmento corresponde al grupo G.5, que centró su intervención en las barreras arquitectónicas en el espacio urbano de Lleida. ¿Por qué era un problema que no se hubieran planteado sin la etnografía sensorial?



Ilustración 139. Fotografías realizadas durante la etnografía sensorial en las que se muestran las barreras arquitectónicas de la ciudad

“El hecho de haber realizado una etnografía sensorial, en la que nos hemos convertido en observadores participantes, **nos ha permitido captar diferentes sensaciones a través de la utilización de todos los sentidos**. De esta manera, hemos podido diferenciar aspectos materiales, las relaciones, la convivencia del

centro histórico de Lleida y hemos podido identificar dos problemas [a] los cuales queremos dar solución mediante este proyecto” (3:74-3:523).

La etnografía sensorial los llevó a prestar atención a los diferentes elementos arquitectónicos que condicionan la cotidianidad de los habitantes de la ciudad. Poniendo el foco en la convivencia, las relaciones y los aspectos materiales, este grupo propuso una intervención basada en la creación de plataformas móviles, como se muestra en la ilustración 140.

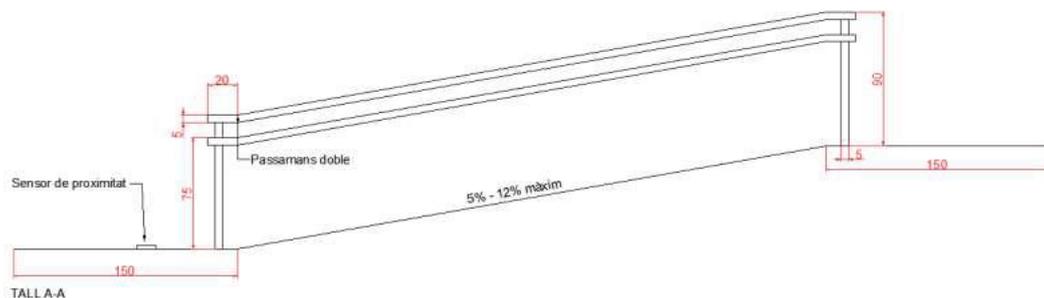


Ilustración 140. Prototipo diseñado por los estudiantes de educación social e ingeniería industrial

Este es un ejemplo de cómo la etnografía sensorial conduce a nuevas perspectivas y posibilidades sobre el espacio urbano.

“La etnografía sensorial nos **abrió una nueva perspectiva** que muchas veces hubiéramos podido obviar, y en este caso se convirtió en un recurso técnico muy útil para poder utilizar en nuestras profesiones” (1819_29:1907-29:2107).

“La sensorialidad en la etnografía sensorial **nos ayudó a entender el espacio urbano desde otra perspectiva** y a cambiar nuestra mirada sobre todo aquello que observamos y sentimos, ya que es diferente pasar por la calle y no hacer caso de las percepciones, que recibirlas y pensar en lo que está pasando, reflexionando sobre los discursos de poder y políticos que hay en ese espacio” (1819_15:1369-15:1979).

¿Qué implican estas nuevas perspectivas sobre el espacio urbano? ¿Qué significa “cambiar la mirada sobre todo aquello que observamos y sentimos”? ¿Cómo se

materializa todo esto? Tal como muestra el cuadro 24, estas posibilidades se concretan en acciones sobre:

Espacios de ocio
Alumbrado urbano
Aplicaciones software

Domótica
Energías sostenibles
Reciclaje

Aparcamiento
Atención de diversidad

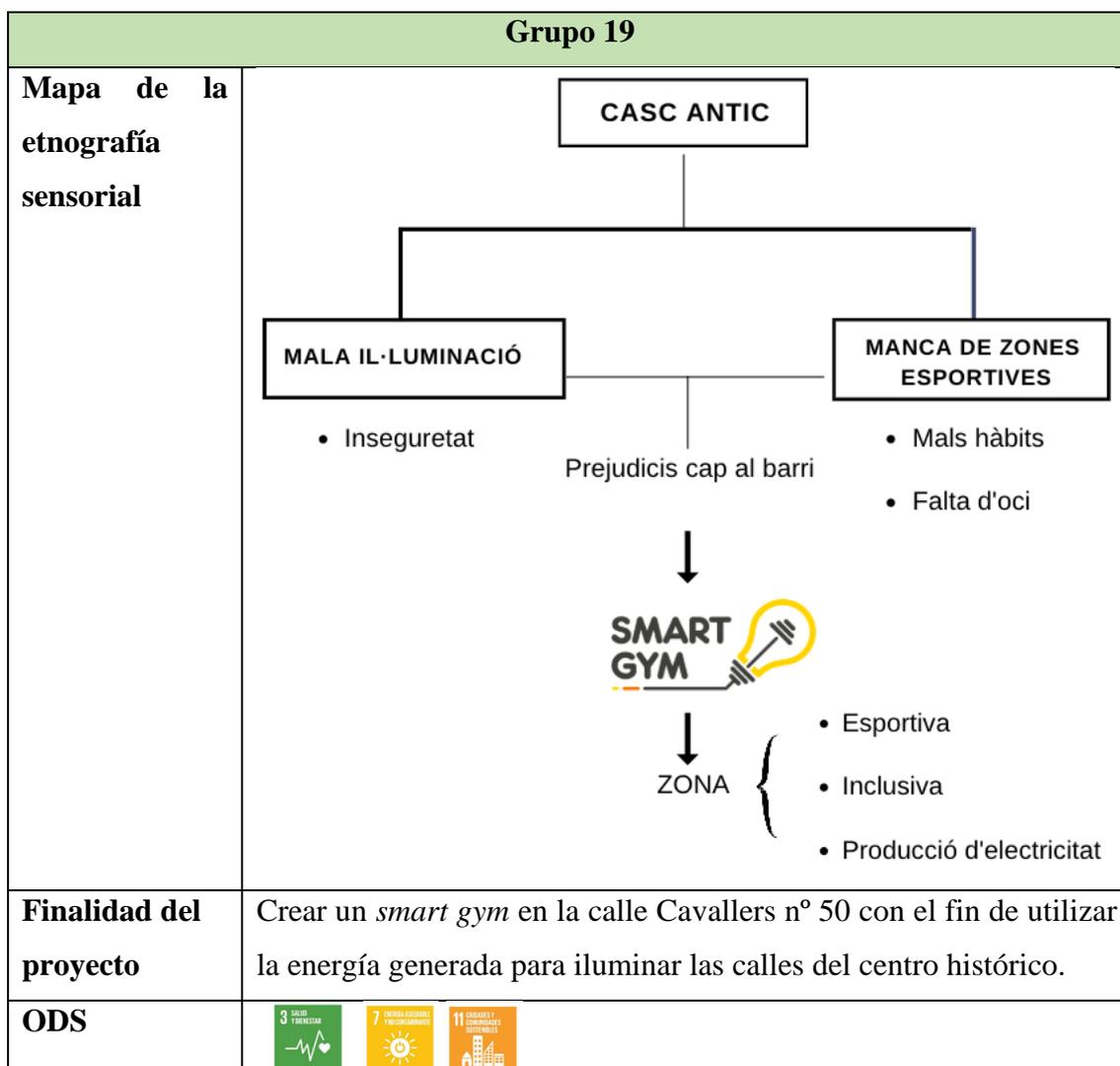
Algunos de los fragmentos seleccionados muestran cómo muchos estudiantes creían en unos “problemas” que después de realizar la etnografía sensorial descubrieron que no eran tales:

“Llevar a cabo la etnografía sensorial ha sido **muy enriquecedor** porque hemos **explorado aquello que nos llamaba la atención** y, por lo tanto, aquello que pensábamos que necesitaba un cambio o una propuesta de mejora. Nos motivó **hacer nuestra propia investigación**” (1819_3:1385-1432).

A su vez, el hecho de que los estudiantes se guiaran por sus modelos/percepciones/pensamientos hizo que la concreción del objetivo evidenciara sus intereses y motivaciones; es decir, el proyecto salía de ellos mismos. Pero, además, el equipo docente decidió llevar a cabo otras actividades relacionadas con el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad. En concreto, la experiencia con el artista Daniel García Andújar o, en el caso de los estudiantes de Educación Social, la exploración de otros espacios del centro histórico, como la Seu Vella o el barrio judío (La Cuirassa).

Pasadas ocho semanas, los estudiantes de ambos grados presentaron las diferentes propuestas que habían elaborado para **generar intervenciones sociales y tecnológicas en el centro histórico de la ciudad de Lleida con el fin de acercarnos al concepto de ciudad inclusiva, justa y social**. En la meseta **(Des)(re)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de investigación-acción en la formación universitaria** se encuentran detalladas estas intervenciones y sus expansiones.

Cada proyecto, complemento diferente del resto, es una propuesta técnica y social para mejorar las infraestructuras de las viviendas y, así, fomentar una renovación urbana (Held & McGrew, 2000), que, tal como afirman Sevilla et al. (2014) sea coherente con las formas de vida de las personas y no sea una regeneración “que conlleve cambios ligados a la transformación física y a la desposesión urbana de las clases más bajas” (p. 129). Entre las 27 propuestas surgidas a partir de la etnografía sensorial, un buen ejemplo de esto es el proyecto conjunto G19.



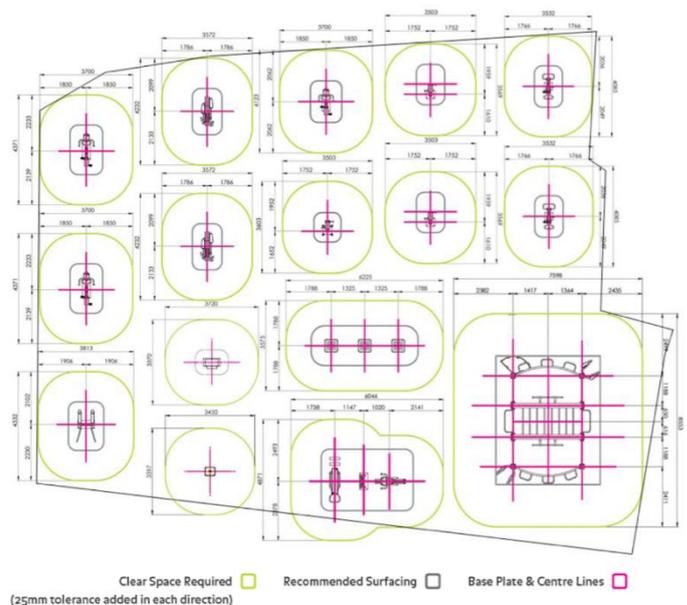
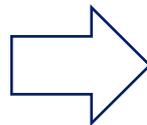
Cuadro 26. Resumen del proyecto “Smart Gym” realizado por los estudiantes del grado de educación social e ingeniería industrial

Como muestra el cuadro 26, gracias a la etnografía sensorial los miembros de este grupo exploraron el espacio y establecieron un vínculo entre los habitantes del barrio y el propio espacio urbano. Este les llevó a darse cuenta de la falta de iluminación y espacios de ocio en el centro histórico, y a su vez a concretar la propuesta de construcción de un espacio deportivo sostenible capaz de generar electricidad a la vez que un espacio de intercambio social. Esta finalidad la vincularon con los ODS de **salud y bienestar**, **energía asequible**

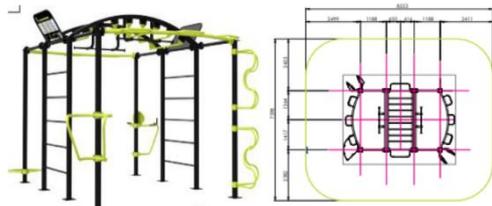
y no contaminante y ciudades y comunidades sostenibles. Así lo explican los miembros del grupo:

“El objetivo es crear un parque de uso público equipado con una instalaciones deportivas y sostenibles que generen corriente eléctrica a partir de la energía cinética producida por el ejercicio físico. A su vez, buscamos que los vecinos encuentren [en] este gimnasio un espacio de reunión y de cooperación, apostando por la socialización del barrio, con el fin de cambiar los estereotipos creados por la sociedad y establecer una mejora en la calidad de vida” (1819_13:336-13:752).

A partir de esta propuesta, los educadores sociales llevaron a cabo un estudio sobre los proyectos de socialización existentes en el centro histórico de Lleida, así como las aplicaciones que habían tenido. Esta investigación fue acompañada de un análisis contextual, geográfico e histórico, de la zona. Por parte de los ingenieros industriales, se buscaron ejemplos sostenibles para la construcción del espacio deportivo, así como sobre la viabilidad de la instalación, el mantenimiento, el presupuesto y la implementación real. Además, las actividades paralelas desarrolladas en ambas materias los ayudaron a profundizar en su propuesta. Así, la fusión de ambas dimensiones condujo a la concreción de esta propuesta de transformación de un espacio en desuso en uno de carácter deportivo:



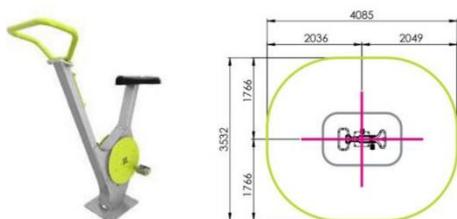
Rig TGO510



Dips / Leg Raise TGO800



Energy Spinning Bike TGO971:



Bike TGO892:

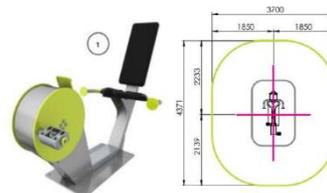


Ilustración 141. Instalación "Smart Gym"

En definitiva, esta propuesta transforma, desde una perspectiva social y técnica, un espacio en desuso en uno posibilitador de nuevos encuentros sociales, facilitando el *sense of place* del barrio a la vez que se genera electricidad.

“Hemos buscado apostar por un proyecto real, práctico y que enfatice las relaciones sociales. Del mismo modo, hemos generado una propuesta que tenga el mínimo coste posible para que las instituciones políticas de Lleida lo apliquen como lo están haciendo otros países del mundo. Por ello, creemos que esta propuesta visibiliza las formas de vida de las personas del barrio y su cotidianidad” (1819_8:435-8:678).

Pero ¿esta intervención nos acerca a las definiciones de **ciudad inclusiva, justa y social**? Si recuperamos las definiciones de ambos conceptos, vemos que supone una inclusión social real y coherente con las formas de vida de los habitantes del barrio, a la vez que es capaz de generar una red de datos capaces de mejorar las infraestructuras físicas y, así, la cotidianidad de las personas. **Esta propuesta nace de las voces del espacio urbano y a partir de la reflexión sobre el uso de la tecnología en la sociedad actual. Convierte un espacio en desuso es uno inclusivo, justo y social, para toda la comunidad y, a su vez, conectado para generar electricidad al barrio.** Por ello, esta propuesta nos acerca

a ambas concepciones y permite entender el espacio urbano como capaz de generar nuevas realidades y oportunidades.

A lo largo de esta meseta hemos podido ver cómo cada estudiante ha elaborado una versión individual y también colectiva que enlaza ideas, conceptos, lugares, percepciones y relaciones con su entorno. Gracias a este enfoque descubrimos prácticas docentes capaces de romper con un paradigma educativo “industrial y positivista”, aún vigente en la sociedad del siglo XXI. Por lo tanto, proponer la realización de la deriva, la cartografía o la etnografía sensorial **no supone que los estudiantes tengan que aprender, sino que ellos mismos, con sus sensorialidades y corporalidades, naveguen por su *emplacement*, lo que a su vez hace posible la construcción de su pensamiento crítico.**

LA TENTATIVA DE CONCLUSIONES



Ilustración 142. Producción propia a partir de la obra de Franz Ackerman - Mental Maps (2014)

Jamás “acaba” nada, el acabar sólo tiene relaciones tentativas a lo que ya ocurrió antes y lo que vendrá – hilos que se entrelazan con / en el heterogéneo espacio-tiempo del pasado-presente-futuro en mo(vi)m(i)entos intermedios. Como afirman Benach & Albet (2010) en palabras de Soja

“No hay conclusiones, ni estructuras permanentes de conocimiento, ni epistemologías privilegiadas *per se*. Uno debe estar siempre moviéndose, buscando nomádicamente nuevas fuentes de conocimiento práctico, mejores aproximaciones, llevando consigo sólo lo más útil que se ha aprendido en viajes anteriores.” (p.194)

La obra de Franz Ackerman, *Mental maps* (2014) muestra cartografías mentales de su vida personal a través de diferentes espacios, *encounters*, sensorialidades, etc. Ella es fuente de inspiración para crear mi propio *Mental Map*. Esta muestra **la cartografía que he vivido a lo largo de mi devenir docente-investigador-artista / artista-docente-investigador / investigador-artista-docente**. Las mesetas nos han permitido navegar / indagar / establecer relaciones en este proceso único e irrepetible. Un proceso que ha tenido como finalidad **explorar y analizar una metodología docente interdisciplinaria mediante el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad**

y la corporalidad. Este proceso ha emergido de la unión del grado de Educación Social y el grado de Ingeniería Industrial y su análisis se ha realizado a través de un proceso de Investigación-Acción. El propósito del investigador ha sido **de mejorar la formación universitaria, incorporando la dimensión estética, ética y política en la docencia** (Feldhauss, 2019) **para formar profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos** (Jové, 2017).

Vivir el triángulo metodológico formado por el arte contemporáneo, los relatos autobiográficos y los espacios híbridos vividos, como mencionan Jové, Bonastra, Gutiérrez-Ujaque & Sebastian-Novell (2018) en mi formación universitaria ha posibilitado potenciar mi práctica docente hacia nuevos planteamientos profesionales. Los diferentes *encounters* vividos, como sugiere O'Sullivan (2006), me posibilitan extender, (re)pensar y (re)plantear mi práctica docente entendida como aquella que está continuamente yendo más allá de la dicotomía entre la teoría y la práctica en la línea de lo que explican Martín del Pozo et al. (2013). El devenir de mi práctica profesional ha expandido esta investigación basada en este triángulo metodológico y enfatizado en los conceptos de espacialidad (Lefebvre, 2013; Soja, 1996), sensorialidad (Howes, 2005; Pink, 2015; Degen, 2008) y corporalidad (Csordas, 2011, Shilling, 2013). La investigación muestra que estos elementos son claves para que la docencia universitaria genere muchas posibilidades formativas y conexiones a fin de que cada estudiante conecte con sus propias prácticas personales y profesionales y pueda extender y crear nuevas.

Participar en el curso *Aprenem i ensenyem amb els recursos comunitaris i a través de l'art. Com podem incorporar-ho a la nostra docència universitària* creó las condiciones únicas e irrepetibles para que esta investigación aconteciera mediante la exploración de diferentes espacios culturales, patrimoniales y artísticos de la ciudad de Lleida. Los procesos de aprendizaje que he vivido como estudiante y que he descrito en la meseta *(des)(res)territorializando nuevas formas de vida docentes mediante un proceso de Investigación-Acción en la formación universitaria*, han sido, teniendo en cuenta el modo en que Figueiredo (2006) entiende el concepto de contexto de aprendizaje, un elemento clave de esta investigación. Por un lado, me han posibilitado un mayor aprendizaje de los recursos comunitarios, por otro me han permitido conocer nuevos recursos que he implementado en la docencia universitaria. La importancia de asistir a cursos de formación desde una perspectiva inter-transdisciplinar generó *rhizomatic wanderings*,

como plantea Jové (2017), posibilitadores de otras prácticas docentes y de encuentros con profesores de otras disciplinas, en este caso, de la Dra. Rosa Gil. Es importante que la universidad apueste por generar cursos de formación desde un enfoque inter y transdisciplinar en los que docentes de diferentes áreas puedan aprender a generar contextos de aprendizajes que permitan a sus estudiantes entender la complejidad de la realidad, a la vez que expanden sus proyectos personales y profesionales.

Apostar por enfatizar las condiciones de aprendizaje en el espacio urbano permite que los estudiantes del grado de educación social e ingeniería industrial conecten con sus procesos personales y profesionales y, estas condiciones, han generado que sus prácticas de formación sean más coherentes con las formas de vida de la sociedad actual. En el caso que nos ocupa se ha mostrado como el espacio urbano es un buen contexto para aprender ya que, las prácticas laborales de los educadores sociales acontecen en él; igualmente, en el caso de los ingenieros industriales, como hemos visto mediante la concepción de Smart City, sus prácticas profesionales en el espacio urbano repercuten en la vida cotidiana de las personas. Los proyectos conjuntos han evidenciado como el espacio urbano no es simplemente una congregación de edificios y personas, sino un cuerpo de tradiciones y formas de vivir cotidianas, tal como destaca Park (1984). Esto llevó a abordar el espacio urbano como un currículum abierto y conectado con los procesos, experiencias, proyectos y producción de saber, como sostiene Martínez (2010), y a visibilizar las micronarraciones del espacio de las que nos habla Lyotard (1987). Es necesario que la formación universitaria apueste por aprendizajes contextualizados que ayuden a los estudiantes a conectar y desarrollar sus procesos personales y profesionales.

Plantear situaciones de aprendizajes mediante procesos de *desterritorialización-territorialización-reterritorialización* genera que tanto docentes como estudiantes vivamos otras prácticas formativas posibilitadoras que conecten con nuestros procesos personales y profesionales. Los fragmentos recogidos muestran como el hecho de plantear un contexto de aprendizaje fuera de las aulas universitarias y en el espacio urbano el primer día de docencia rompe los esquemas mentales sobre la concepción de su formación. Este hecho queda corroborado por la investigación de Jové (2013) en la que esta misma experiencia generó incertidumbre a sus estudiantes del grado de educación primaria, haciéndoles percibir que algo distinto iba a ocurrir en esa materia. Concretar una docencia en el espacio urbano permitió que los estudiantes pudieran vincular los marcos teóricos conceptuales con sus experiencias, sus posicionamiento

personales y profesionales (Hope, 2009). Así mismo, los procesos de *desterritorialización-territorialización-reterritorialización* vividos en mi formación y, concretamente, el vivido en Brunel University de Londres, me permitieron conocer otras metodologías relacionadas con el espacio urbano, como las que concretan Degen (2008) o Buckingham & Degen (2012), para ser experimentadas, en el sentido que Larrosa (2006) da a este concepto, en mi docencia. Estos procesos han implicado la propia transformación de las prácticas tanto personales como profesionales. En la línea de lo que afirman Guattari & Rolnik (1996), la formación universitaria debe crear situaciones de *desterritorialización-territorialización-reterritorialización* para crear apertura hacia nuevas epistemologías, migraciones de saberes, agenciamientos de conocimientos, espacios críticos no hegemónicos y, así, concretar otras prácticas personales y profesionales y otras nuevas maneras de investigar.

Generar prácticas espaciales en el espacio urbano, enfatizando en la sensorialidad y la corporalidad, dentro de la docencia universitaria posibilita a los estudiantes de ambos grados comprender mejor las infinitas relaciones sociales que hay en el espacio urbano, así como su propia práctica en él. En la línea de las investigaciones de Degen (2018) o Zukin (1998), este enfoque generó una aproximación más exhaustiva hacia los procesos de aprendizaje que permiten a los estudiantes comprender la organización espacial y las construcciones sociales y urbanas de la ciudad de Lleida. Como destacan Adams & Guy (2007) o Borer (2013), los sentidos son construcciones sociales que nos permiten comprender las formas de vida de las personas. Podemos afirmar que, gracias a este enfoque, los proyectos de los estudiantes fueron más reales y coherentes con las formas de vida de las personas que habitan en esos espacios. En concreto, no se trataba de aplicar una intervención en un contexto determinado, sino conocer el contexto, sus habitantes, sus producciones del espacio y su día a día, ya que la sensorialidad y la corporalidad ayudan a hacer emerger este entramado rizomático (Deleuze & Guattari, 1987). Los instrumentos de indagación y de cambio de formas de vida utilizados para llegar a esta conclusión fueron: la deriva sensorial, la cartografía sensorial y la etnografía sensorial.

La **deriva sensorial** se concretó como una herramienta política para explorar el espacio urbano mediante el arte de caminar. Esta práctica situacionista generó a los estudiantes de educación social realizar un proceso de *desterritorialización-territorialización-reterritorialización* de sus espacios urbanos, así como entender

con más profundidad el entramado del espacio urbano, tal como nos plantea Howes (2018) en sus estudios sensoriales, y la cultura que les rodeaba. El hecho de dejarse llevar por los estímulos sensoriales y establecer diálogos entre el espacio y sus corporalidades les permitió comprender como el significado de la percepción emerge de la interacción conjunta entre los estímulos y el espacio, tal como muestra Gibson (1974) en sus investigaciones sobre la ecología de la percepción. Conectar con el devenir del espacio urbano desde sus propias cotidianidades posibilitó comprender sus realidades y sus prácticas espaciales desde sus entornos cercanos.

El devenir de la docencia llevó la deriva sensorial a ser cartografía, concretando **la cartografía sensorial** como práctica ética, estética y política en la línea de planteamiento de Foucault (1987), por los educadores sociales. Enfatizar en la sensorialidad y la corporalidad del espacio urbano, tal como afirma Lowenthal (1961) en sus estudios sobre geografía y sensorialidad, evidencian como no se puede entender el espacio sin la sensorialidad y la corporalidad. Cartografiar sus derivas sensoriales y vincularlas con una exposición de arte contemporáneo posibilitó a los estudiantes el análisis del espacio urbano, así como sus prácticas espaciales.

La **etnografía sensorial** ha permitido profundizar en los discursos sociales vividos en el espacio urbano a través de la práctica cotidiana, tal como enfatiza Pink (2015). A diferencia de la deriva sensorial y su cartografía, que eran procesos más personales y abiertos, la etnografía sensorial ayudó a los grupos conjuntos a entender el espacio urbano desde una perspectiva social, ética y política y a analizar sus propias producciones sobre el espacio y las personas que viven en él tal como señalan Marrero (2008) o Pink (2012). El hecho que la etnografía sensorial se llevara a cabo mediante grupos mixtos posibilitó examinar el espacio urbano desde una perspectiva social y técnica, ampliando, así, el enfoque hacía el espacio urbano tal como describen Jacobs & Huck, (2017) o Simmel (1997). Estas prácticas han permitido que los estudiantes conectaran con *la geografía que sucede*, que propone Thrift (2007) a partir de sus propias experiencias / aprendizajes / reflexiones.

Estas les han permitido identificar discursos y narrativas sociales, políticas y culturales del espacio urbano desde la creatividad y el aprendizaje tal como señalan Dreyfus & Rabinow (1984) en sus estudios sobre las aproximaciones conceptuales de Michel Foucault. En la

línea que plantean los estudios de Bonastra & Jové (2017) la importancia de tener en cuenta estos instrumentos de metacognición en la formación universitaria permite cuestionar a los estudiantes sus procesos personales como profesionales, repensar sus producciones del espacio, cambiar sus formas de pensar e interactuar en el espacio urbano. Por ello, es necesario que la formación universitaria concrete prácticas que creen situaciones de aprendizaje capaces de dar respuesta a los desafíos económicos, sociales y políticos que enfrentan las ciudades y permita desarrollar nuevos métodos sobre cómo acceder y representar la experiencia urbana como las derivas, las cartografías y las etnografías urbanas sensoriales.

Analizar el espacio urbano a partir de la dialéctica espacial de Lefebvre condicionó el devenir tanto personal como profesional de los estudiantes y contextualizó el aprendizaje en el lugar en el que están pasando las cosas, hecho necesario para que los estudiantes devengan buenos profesionales en sus prácticas. Explorar el espacio percibido llevó directamente a explorar la sensorialidad y la corporalidad en el espacio urbano. A través del espacio concebido se pudieron visibilizar políticas y relaciones de poder sobre él, hecho directamente relacionado con la futura práctica profesional tanto de educadores sociales como de ingenieros industriales. Finalmente, pensar sobre el espacio de representación posibilitó indagar en los significados sociales otorgados en el espacio urbano así como los discursos que hay en él. Analizar cómo se percibe, concibe y vive el espacio urbano de Lleida generó propuestas sociales y técnicas que comprendieran las diferentes narrativas emergentes en la ciudad, como la marginalización, la gentrificación o la regeneración urbana. Esto provocó que los estudiantes se plantearan cambios en la manera de pensar sus prácticas profesionales en el espacio urbano como futuros educadores sociales e ingenieros. De modo que, apostar por la incorporación de la dialéctica espacial en la formación universitaria ayuda a ver el espacio urbano desde maneras posibilitadoras y, por consiguiente, a concretar prácticas profesionales reflexivas, creativas, críticas e inclusivas (Jové, 2017).

Apostar por generar situaciones de aprendizaje que enfatizan la concepción de *Thirdspace* (Soja, 1986) permite comprender el espacio desde las propias formas de vida de las personas que lo habitan y, por ello, llevar a cabo prácticas profesionales desde la alteridad. Esto implica entender, percibir e intervenir en la espacialidad como un *thirthing-as-Othering* y, por ello, romper las dicotomías, los discursos de poder o logocentristas existentes en el espacio urbano de los que habla Hope (2009) ya que *Il y a*

toujours l'Autre. Este enfoque ha posibilitado a los estudiantes buscar nuevas formas de pensar sobre el espacio y enfatizar en las relaciones sociales que suceden en la vida cotidiana de las que nos habla Soja (1986) en sus estudios sobre la búsqueda de nuevas maneras de pensar sobre el espacio. La intervención generada por las estudiantes de cuarto del grado de Educación Primaria mostró como el espacio de la plaza de depósito de agua es un espacio urbano que silencia las formas de vida de las personas de la plaza. Que los estudiantes concretaran este contexto de aprendizaje generó que los proyectos entre educadores sociales e ingenieros industriales desarrollasen una nueva manera de pensar sobre ese y otros espacios de la ciudad de Lleida desde la alteridad, tal como nos plantea Lévinas (1985) en sus investigaciones. Por consiguiente, la formación universitaria requiere entender el espacio desde la concepción *Thirdspace*. Esta posibilita el pensamiento diferente sobre los significados del espacio y sobre los conceptos relacionados con la espacialidad inherentes en las formas de vida de las personas.

La realización del relato espacial, por parte de los estudiantes y del relato autobiográfico, por parte del investigador, permite tomar conciencia tanto de los modelos personales como profesionales y, así, poderlos reconstruir para generar nuevos modelos. En el caso que nos ocupa, los relatos espaciales emergidos de los relatos autobiográficos, realizados por los estudiantes de educación social han mostrado aquello que son capaces de ver, observar, recoger, describir tal como afirma Bolívar (2015) y reflexionar sobre las situaciones de aprendizaje que han vivido y están viviendo en el espacio urbano, enfatizando en el papel que juega el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad. Este ha permitido que analizaran lo que pasaba en el contexto urbano en el cual desarrollaran gran parte de su práctica profesional. Así mismo, el hecho de crear mi propio relato ha sido clave para analizar mis experiencias personales, espaciales, sensoriales y corporales y posibilitar la reconstrucción de mis posicionamientos y modelos personales y profesionales Goodson et al., (2017). Este me ayudó a comprender, explicar y reflexionar sobre las experiencias de cambio vividas a lo largo de mi formación, visibilizando las conexiones, rupturas y relaciones sociales dentro de mi práctica docente y mejorando mi práctica profesional dentro de la educación superior. El relato autobiográfico me ha ayudado a concretar mi proceso de Investigación-Acción, metodología desarrollada por Kemmis (2010) y Whitehead (2018), permitiéndome desarrollar mi proceso de devenir *docente-investigador-artista / artista-docente-investigador / investigador-artista-docente*. Es necesario que la formación

universitaria apueste por esos dos instrumentos y, en concreto, que los ingenieros industriales, los cuales no utilizaron este instrumento de metacognición, lo utilicen en su formación universitaria para llevar a cabo procesos de pensamiento y de reflexión más profundos en relación a sus prácticas profesionales.

La incorporación del arte contemporáneo a mi formación y a mi práctica docente se ha convertido en disparador de reflexión y de pensamiento de mis prácticas personales y profesionales expandiendo mi devenir como *docente-investigador-artista / artista- docente-investigador / investigador-artista-docente*. A lo largo de mi formación universitaria, los diferentes *encounters* vividos con artistas como Juan López, Valeriano López, Chiharu Shiota me hicieron replantear mis procesos de formación y, en esta investigación, me posibilitaron repensar mi práctica docente y concretar otras situaciones de aprendizaje en la formación universitaria del mismo modo que muestran Adams et al. (2008), Loponte (2013) y Jové & Farrero (2017) en sus investigaciones. Llevar a cabo prácticas contemporáneas dentro de la docencia universitaria ha fomentado situaciones de aprendizaje abiertas y coherentes con la complejidad de la sociedad actual, de la que nos habla Morin (2005). En concreto, las diferentes manifestaciones de arte contemporáneo se han convertido en desencadenantes hacia otros planteamientos para mi práctica profesional y hacía otras formas de repensar la formación universitaria, en el sentido de los planteamientos de Loponte (2012) y Jové (2017). Aprender en torno el arte contemporáneo, me posibilitó del mismo modo que a Farrero (2015), Llobet (2016) y López (2016), repensar mis modelos y mis prácticas profesionales en la formación. Por ello, es necesario aprender en torno el arte contemporáneo dentro de la formación universitaria ya que ello nos crea las condiciones necesarias para extender nuestras prácticas profesionales.

Por parte de los estudiantes, conocer los procesos creativos de los artistas y aprender en torno a sus producciones ayuda a expandir y concretar prácticas desde la reflexión, la experiencia y la vida cotidiana, repensando así, sus devenires personales como profesionales. El trabajo con los artistas ha dejado rastro en los proyectos de los educadores sociales y de los ingenieros industriales. En el caso de Agnés Pe, posibilitó a los estudiantes de ingeniería profundizar en sus intervenciones en el depósito del agua, así como conectar los contenidos de la materia de Automatización Industrial con lo cotidiano y lo vivencial, en la línea de los estudios de Lindón (2006). Como resultado, los estudiantes concretaron y diseñaron diferentes propuestas técnicas

mediante sensores, uniendo, así, tecnología y arte en sus propuestas de intervención realizadas en el depósito de agua de la ciudad de Lleida. Ante las restricciones del centro de arte para que los estudiantes de educación social pudieran participar en el workshop de Agnés Pe, mi experiencia me llevó hacia la concreción de una experiencia artística en la exposición *Desmaterializaciones* de Oscar Muñoz. Los diferentes diálogos e interacciones con las obras de Muñoz generaron conflictos cognitivos y reflexiones desde lo colectivo, posibilitando así la creación de espacios de aprendizaje y de conocimiento, de los que nos hablan Lucas & Romice (2010) en sus investigaciones. Para muchos estudiantes de educación social era la primera vez que iban a un centro museístico y, por ello, antes de la experiencia no concibían el espacio museístico como espacio de formación y desarrollo de su práctica profesional del mismo modo que Dierking (1989) ya había explorado en su estudio sobre la experiencia en los museos. En el caso de la intervención artística generada por las estudiantes de cuarto de la mención de *Atenció a la Diversitat* del grado de Educación Primaria en la plaza del depósito de agua, esta sirvió para enfatizar cómo todas las propuestas que se concretan en el espacio deben hacerse conjuntamente con la comunidad y no para ella; por lo tanto, se debe conocer el contexto, las necesidades y los deseos de las personas que habitan ese espacio. A su vez, la creación del contexto de aprendizaje de forma artística y el proceso creativo de las estudiantes se transformó en una estrategia para generar conflictos dialógicos y reflexiones desde lo colectivo y comunitario, a la vez que evidenciaba como los estudiantes también pueden generar contextos artísticos dentro de la formación universitaria capaces de generar aprendizajes para todos los estudiantes, sea cual sea su disciplina. Parecidamente, la participación de Daniel Andújar posibilitó, mediante su proceso creativo, que los proyectos conjuntos enfatizaran hacia las relaciones sociales y de poder existentes en el espacio urbano, como nos explica Halvorsen (2017), y analizaran los discursos sociales y políticos que emergían de sus propuestas de intervención desde una dimensión ética y política en el sentido que le da Foucault (1987) a estos conceptos. Por ello, es necesario que dentro de la formación universitaria emerjan *aperturas* mediante el proceso creativo de los artistas y sus producciones artísticas para crear las condiciones de aprendizaje capaces de expandir el conocimiento de los estudiantes a la vez que se genera un *appetite* por la mejora y el cambio en nuestras acciones como proponen Loponte (2013) y Jové (2017).

Llevar a cabo un proceso de Investigación-Acción por parte de los docentes posibilitó la reflexión y la reconstrucción de sus prácticas docentes, generando así que acontecieran otras prácticas formativas por parte de los estudiantes. En ellas, sus acciones docentes se expandieron y tuvieron repercusión en los diferentes contextos de la ciudad. Dentro de la materia de Geografía e Historia, el hecho de que los docentes apostásemos por conectar los diferentes contenidos geográficos e históricos con las experiencias vividas en el territorio como en la Seu Vella, la Cuirassa o el Barrio de la Suda proporcionó a los estudiantes la comprensión de la docencia como un *entanglement*, en el sentido que le da Ingold (2008). Por lo tanto, no había espacios destinados a una función concreta, ya que como docentes concebíamos los diferentes espacios de formación como elementos conectados, estableciendo relación con los diferentes acontecimientos y siendo nosotros (las personas que estamos en ese espacio) las que diésemos significado al espacio. Por consiguiente, esto tuvo un impacto en el proyecto docente entre educadores e ingenieros, dado que permitió repensar los espacios de docencia en la formación universitaria y apostar por otras propuestas formativas. En concreto, una de estas propuestas fueron la creación de *Espacios Híbridos* tal como los sugiere Zeichner (2010). Esto hizo que se traspasara la frontera de la disciplina entre los grados y que los espacios de aprendizaje fueran laboratorios de conocimiento como los que propugnan Perrez & Setién (2008). Los estudiantes no iban a clase de Geografía, Historia o Automatismo Industrial, iban al aula para ir más allá de su propia disciplina. Esto rompió con la fragmentación y la compartimentación de franjas horarias establecidas dentro de la docencia universitaria. Así mismo, se planteó la docencia como un espacio participativo e inclusivo, implicando que se generasen nuevas relaciones entre los estudiantes y, por lo tanto, que se concretaran nuevos procesos de aprendizaje dentro de la formación universitaria del mismo modo que Kalin (2016) o Zeichner *et al.* (2015) muestran en sus investigaciones. Como consecuencia, durante el curso 2017-2018, las propuestas generadas por parte de los ingenieros industriales tuvieron un impacto en la propia institución museística del depósito de agua de la ciudad de Lleida. Ello permitió que el museo modificara la mediación de sus visitas y, por lo tanto, transformara la experiencia de los visitantes del depósito en el sentido que Moreno (2010) muestra en sus estudios sobre la mediación artística. Sin embargo, no emergió ninguna propuesta fuera del depósito de agua. Durante el curso 2018-2019, las intervenciones de los proyectos conjuntos fueron concretadas fuera de las instalaciones del depósito de agua, expandiéndose así por la ciudad de Lleida. En total, se concretaron 27 propuestas que

buscaron generar intervenciones sociales y tecnológicas en el centro histórico de la ciudad de Lleida desde un posicionamiento crítico de Smart City como los que tienen Greenfield (2013) y March & Ribera-Fumaz (2016). Para ello es necesario que la formación universitaria genere procesos de aprendizaje en los que el estudiante salga del modelo explicativo en su formación universitaria. El docente debe generar posibilidades y concretar las condiciones de aprendizaje, más reflexivas, creativas, críticas e inclusivas, para que acontezcan otros *encounters* en la docencia, tal como manifiesta Jové (2017).

Apostar por la concreción de proyectos conjuntos que vayan más allá de las disciplinas permite mejorar la formación universitaria, incorporando la dimensión estética, ética y política en la docencia para formar profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos. Durante el curso 2017-2018 se muestra como los proyectos de los ingenieros industriales son los únicos que muestran contenido social. Por lo contrario, no hay rastro de contenidos tecnológicos en las propuestas de los educadores sociales. Esto indica que, aunque haya mediación por parte los docentes, el hecho de que los estudiantes no tuvieran un espacio conjunto dificultaba el proceso de creación del proyecto conjunto del mismo modo que les ocurre a Fani & Ghaemi (2011) o Van Der Stuyf (2002). El hecho de concretar una franja horaria conjunta durante el curso 2018-2019 hizo que los estudiantes de ambos grados empezaran a trabajar en los proyectos de manera conjunta desde el primer día de clase mediante la creación de espacios híbridos (espacios horizontales, participativos, justos, democráticos e inclusivos) como los que plantean Zeichner (2010) o Zeichner, Payne & Brayko (2015). Que los estudiantes se encontrasen en un mismo espacio y en un mismo grupo acentuó las estigmatizaciones sociales y los estereotipos mentales como define Callejas & Piña (2005) y Cortés & Dugatto (2009) en sus investigaciones. No obstante, el trabajo conjunto y las diferentes experiencias vividas a lo largo de la docencia mostraron como las barreras de estereotipos y estigmas quedaban reducidas, e incluso eliminadas, en la gran mayoría de los casos, hecho que no aconteció durante el curso anterior. Por ello, es necesario que la formación universitaria plantee propuestas docentes en las que los estudiantes de diferentes grados y en el marco de distintas disciplinas se encuentren en un mismo espacio para aprender conjuntamente y que se apueste por la creación de proyectos inter y transdisciplinares.

A su vez, esta *historia* (Kemmis, 2010) tuvo diferentes **movimientos hacia dentro** (*limitaciones*) y **movimientos hacia fuera** (*líneas futuras*) que han condicionado el propio devenir de la investigación. El enfoque rizomático en el que está sumergido esta

investigación hace que *los movimientos hacia dentro / fuera* estén continuamente moviéndose *hacia fuera / dentro*, esto permite explorar los diferentes espacios, relaciones y nuevas formas de vivir el mundo que nos rodea. Por lo tanto, ambos elementos se convierten en extensión de este rizoma hacia otras relaciones inesperadas para reflexionar sobre la docencia universitaria, el arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad.

Uno de los *movimientos hacia dentro* surgido en esta investigación ha sido el tiempo. Los *espacios estriados* presentes dentro de la formación universitaria hicieron que solo se pudiera llevar a cabo la docencia entre ambos grados durante ocho semanas. Sin embargo, como docentes hemos buscado esos *espacios lisos* y esos *in-between* posibilitadores de nuevas *líneas de fuga*. Con esta situación me pregunto ¿Qué hubiera acontecido con un período más largo de docencia conjunta? ¿Qué otras aproximaciones, relaciones y devenir hubieran emergido? ¿Qué impacto hubiera tenido en los estudiantes? ¿Y en los docentes? Estas preguntas se convierten en *movimientos hacia fuera* que posibilitan continuar esta metodología docente en otros contextos y otros grados.

Así mismo, la limitación temporal fue un *movimiento hacia dentro* con relación a los proyectos conjuntos, dado que los estudiantes de ambos grados no pudieron llevar a cabo un análisis profundo y detallado sobre el contexto social en el cual querían implementar sus intervenciones. ¿Qué nuevos *encounters* hubieran emergido mediante la exploración exhaustiva del contexto social e histórico por parte de los estudiantes? ¿Qué otras voces, discursos y narrativas se hubieran visibilizado? ¿Qué nuevas maneras de pensar el espacio hubieran expandido los proyectos conjuntos y la propia práctica docente? ¿Cómo esta concreción hubiera afectado mi proceso de investigación-acción? Estas preguntas se convierten en *movimientos hacia fuera* posibilitadores de otras investigaciones, de otras prácticas docentes y de otras situaciones de aprendizaje en la formación universitaria.

A su vez, este mismo factor del tiempo también ha generado un *movimiento hacia dentro* con relación al análisis posterior de la implementación de los proyectos y su impacto en la sociedad. ¿Qué impacto en la sociedad tendrían las intervenciones generadas por los estudiantes de ambos grados? ¿Qué *microrelatos* emergerían con estas propuestas? ¿Qué relaciones de poder serían neutralizadas? ¿Qué voces emergerían de las personas que habitan en esos espacios? ¿Sería un paso más hacia la concepción de ciudad inclusiva? ¿Cuál sería realmente el papel de la tecnología? ¿Interesaría a las instituciones políticas

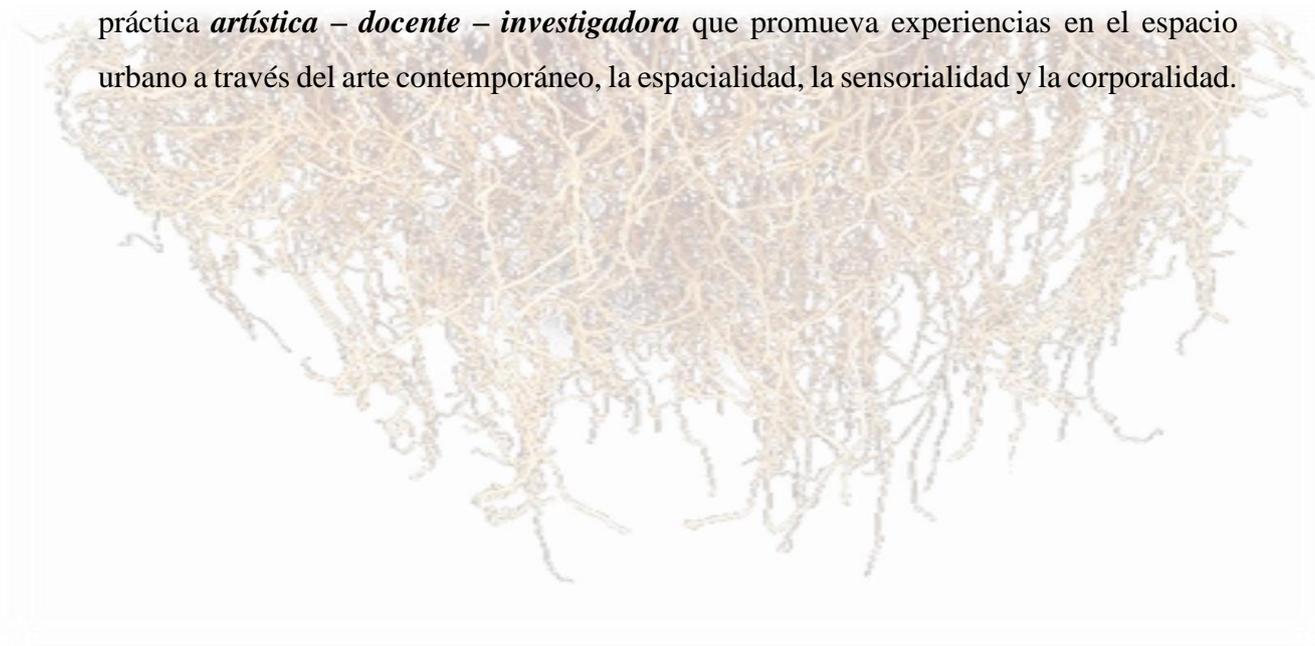
la implementación de estas propuestas? Estas preguntas se transforman en *movimientos hacia fuera* que permiten reflexionar sobre cómo esta investigación está en movimiento constante, por lo que la *escritura-pensamiento* de estos párrafos ya está generando nuevas relaciones y conexiones para explorar y analizar.

Las nuevas relaciones y conexiones que están surgiendo en estos instantes mientras estoy *escribiendo-pensando*, se están moviendo hacia el nuevo grado en **Diseño Digital y Tecnología Creativa**²⁷ que se pondrá en marcha durante el curso 2019-2020 en la Universidad de Lleida, coordinado por la Dra. Rosa Gil. ¿Por qué esta investigación conecta con este nuevo grado? Este nuevo grado emerge con la finalidad de formar profesionales capaces de desarrollarse en todas aquellas áreas que exigen aplicar un conocimiento tecnológico desde una dimensión humanista. Por ello, los diferentes *movimientos* vividos en esta investigación y las diferentes acciones metodológicas que se han ido concretado, a partir de los educadores sociales e ingenieros industriales, se mueven hacia ese nuevo grado para seguir apostando por mejorar la formación universitaria, incorporando la dimensión estética, ética y política en la docencia (Feldhauss, 2019) para formar profesionales reflexivos, creativos, críticos e inclusivos (Jové, 2017).

Estos son algunos de los *movimientos hacia fuera / dentro* que se están produciendo ahora mismo y permiten seguir apostando por otras maneras de plantear la docencia universitaria más democrática, más ética, más estética, más política, más humana y más coherente con las infinitas formas de vida que creamos, vivimos y aprendemos en el espacio humano. **Esta investigación rizomática posiciona el triángulo metodológico formado por el arte contemporáneo, los relatos autobiográficos y los espacios híbridos y su expansión mediante la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad como elementos fundamentales para la mejora de la formación universitaria mediante la creación de experiencias que tienen un valor único, irrepetible, y heterogéneo, por lo que es una historia que no puede devenir generalizable.** Este trabajo ha buscado mostrarte, a ti lector, todo este proceso vivido y que estoy viviendo en estos instantes mientras escribo el punto y seguido a este devenir. Un devenir *docente-investigador-artista / artista- docente-investigador / investigador-artista-docente* que entiende la educación y la formación universitaria como una práctica capaz de crear

²⁷ Página oficial del grado: <http://www.graudissenydigitaltec.udl.cat/es/index.html>

espacios que produzcan nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad. Una práctica *artística – docente – investigadora* que promueva experiencias en el espacio urbano a través del arte contemporáneo, la espacialidad, la sensorialidad y la corporalidad.



TENTATIVE CONCLUSIONS



Ilustración 143. Own production from Mental Map (2014). Franz Ackermann

Nothing finishes; the end has only tentative relations to what has already encountered before and what it will come. Threads that are intertwined with/in the heterogeneous space-time of the past-present-future in intermediate mo(ve)ment As Benach & Albet (2010) affirms according to Soja

“No hay conclusiones, ni estructuras permanentes de conocimiento, ni epistemologías privilegiadas *per se*. Uno debe estar siempre moviéndose, buscando nomádicamente nuevas fuentes de conocimiento práctico, mejores aproximaciones, llevando consigo sólo lo más útil que se ha aprendido en viajes anteriores.” (p.194)

The artist Franz Ackermann, with his work *Mental Maps* (2014), illustrates mental cartographies of his personal life through various spaces, encounters, senses, etc. This piece of art is an inspiration source to create my own mental map (Illustration 1). This presents the cartography that I have realized in my process to a teacher-researcher-artist / artist-teacher-researcher / researcher-artist-teacher. The heterogeneous plateaus have allowed us to navigate / investigate / establish links in this singular and unrepeatable process. It has aimed to explore and analyse an inter-transdisciplinary teaching approach through contemporary art, spatiality, sensoriality and corporality. This project has

emerged from a juncture between the Social Education and the Industrial Engineering degrees at the University of Lleida. The analysis has been accomplished through an action-research process. The aim of the investigation has been to improve university practices, embodying the aesthetic, ethical and political dimension in teaching (Feldhauss, 2019) to train reflective, innovative, critical and inclusive professionals (Jové, 2017).

Living the methodological triangle comprises by contemporary art, autobiographical narratives and hybrid spaces, in my university learning (Jové, Bonastra, Gutiérrez-Ujaque & Sebastian-Novell 2018) has enabled my teaching work towards other approaches/into new directions. The various encounters lived, as O'Sullivan (2006) suggests, provide me to (re)think and (re)raise my teaching-learning experience understood as ones that it's going beyond the dichotomy between theory and practice (Martín del Pozo, Fernández, González & de Juanas, 2013). As a result, I have extended my professional practice based on this methodology triangle and the concepts of spatiality (Lefebvre, 2013; Soja, 1996), sensoriality (Howes, 2005; Pink, 2015; Degen, 2008) and corporality (Csordas, 2011, Shilling, 2013). The analysis shows how to generate many formative possibilities and connections through these elements are relevant because each undergraduate connects with their own personal and professional practices.

Taking part in the *Aprenem i ensenyem amb els recursos comunitaris i a través de l'art. Com podem incorporar-ho a la nostra docència universitària* course made me explore through unique cultural heritage and artistic areas of Lleida (Spain) and create the unrepeatability conditions for this investigation. Learning through the cultural context, taking into account how Figueireo (2006) understands the concept of *learning context*, was a key element to my training processes as a student and as a teacher. This course has enabled me to understand more about community resources and it has permitted me to know new sources that I have implemented in learning teaching experiences during two courses. Attending learning courses from an inter-transdisciplinary perspective generated rhizomatic wanderings, as proposed by Jové (2017), enablers meetings with other teachers from other disciplines and other teaching practices. It is indispensable that the university develops teaching courses from an inter-transdisciplinary approach. In these courses, professors from diverse experiences could

learn to develop teaching contexts, which permit their students to understand the complexity of reality while expanding their particular and professional labour.

Emphasising the learning conditions in the urban space allow the undergraduates of both degrees to connect with their personal and professional processes. These conditions in their training practices will become more logical with the ways of life of today's society. During the investigation, we have shown that urban space is a good context to find out from the labour experiences of social educators because their practices occur in it; Likewise, with industrial engineers, as we have seen through Smart City conception, their professional practices in the urban space impact people's daily lives. Joint projects have shown how urban space is not a congregation of buildings and people, but a body of everyday traditions and fashions of living, as Park (1984) points out. This contributed to addressing the urban territory as an open curriculum and connected to the processes, experiences, projects and the production of knowledge, as Martinez (2010) argues. It makes visible the micro-narrations of the space that Lyotard (1987) tells us. It is necessary that higher education is committed to contextualised learning that helps students relate and develop their particular and professional processes.

To create learning situations through de-territorialisation/territorialisation/re-territorialisation processes generate to teachers and students live other enabling teaching experiences that unite with their personal and professional careers. The fragments collected show how the fact of proposing a learning context outside the university classrooms, in the urban area, on the inaugural day of teaching breaks the mental schemes about conceives their practice in their formation. This is supported by the research of Jové (2013), in which this same experience generated uncertainty to his undergraduates of the primary training degree, making them perceive that something different would happen in their training. Specifically, set teaching in the urban territory allowed undergraduates to connect the theoretical and conceptual frameworks with their experiences and their particular and professional positioning (Hope, 2009). In addition, I have lived a de-territorialisation/territorialisation/re-territorialisation process in my training. Concretely, the experience that I have experienced at Brunel University London. This experience has allowed me to know other methodologies related to urban space, such as those specified by Degen (2008) or Buckingham & Degen (2012). These processes involve the translation of both personal and professional experiences line with what

Guattari & Rolnik (1996) affirm. University teaching must create de-territorialisation/territorialisation/re-territorialisation situations to create openness towards new epistemologies, knowledge migrations, knowledge representations, non-hegemonic critical spaces and, thus, specify other personal and professional practices and other unique approaches to investigate.

Generate spatial practices in the urban space, emphasizing sensory and corporal approaches, within teaching enables students of both grades to find out better the infinite social relationships that exist in the urban space, and how to situate their own practice in it. In the line of research by Degen (2018) or Zukin (1998), these approaches provoked a more comprehensive means of learning processes. These provide for undergraduates to understand the spatial organisation and social and urban developments of the city of Lleida. As Adams & Guy (2007) or Borer (2013) emphasis, the senses are social structures that support us to understand people's ways of life. We can affirm that thanks to these approaches, the students' projects were more real and coherent with the ways of living in those spaces. Specifically, it was not about applying an intervention in a context, but knowing the context, its inhabitants, its productions of space and its daily life. The sensory and corporal approach helps them to make this rhizomatic framework emerge (Deleuze & Guattari, 1987). The instruments of inquiry and change of life forms used to reach this conclusion were sensory drift, sensory cartography, and sensory ethnography.

Sensory drift became a political instrument to explore the urban space through the art of walking. This Situationist practice developed to social education students carry out a process of de-territorialisation/territorialisation/re-territorialisation of their urban spaces, and to consider more deeply the scheme of urban territory, as Howes (2018) puts us in his sensory studies, and the culture that surrounded them. The fact of being transported by sensory stimulations and establishing dialogues between space and their corporalities allowed them to understand how the meaning of perception emerges from the joint interaction between stimuli and space, as Gibson (1974) shows in his investigation on the ecology of perception. Linking with urban space and their own everyday lives made it possible to understand their realities and their spatial practices from their close surroundings.

The development of teaching led the sensory drift to be cartography, realizing **the sensory cartography** as an ethical, aesthetic and political practice in social educators from the Foucault approach (1987). Emphasise the sensory and corporality of urban space, as Lowenthal (1961) states in his investigations on geography and sensoriality, show how space cannot be understood without sensoriality and corporality. Mapping their sensory drifts and linking them with an exposition of contemporary art enabled students to analyse the urban space and their spatial practices.

Sensory ethnography has allowed us to deepen the social discussions lived in the urban space through daily practice, as Pink (2015) emphasises. Unlike sensory drift and its mapping, which were more particular and open processes, the sensory ethnography helped joint groups understand an urban area from a social, ethical and political viewpoint and analyse their own productions about space and people living in it, as Marrero (2008) or Pink (2012) points out. That sensory ethnography was carried out through mixed groups made it possible to examine urban space from a social and technical context, thus expanding the approach to urban space as described by Jacobs & Huck, (2017) or Simmel (1997). These experiences have allowed undergraduates to connect with the *geography that happens*, proposed by Thrift (2008) based on their own experiences / learning / relations. These have provided them to identify social, political and cultural discourses and narratives of the urban space from creativity and learning way as pointed out by Dreyfus & Rabinow (1984) in their studies on the conceptual approaches of Michel Foucault. In line with the researches of Bonastra & Jové (2017), the importance of considering these metacognition instruments in higher education allows students to question their particular handling as professionals, rethink their productions of space, change their ways of thinking and interact in the urban space. It is crucial that the university formation concrete experiences that create learning situations capable of responding to the economic, social and political challenges that cities face and allow developing new methods to access and represent the urban experience such as sensory drifts, sensory cartographies and urban sensory ethnography.

Analyse the urban space based on the Lefebvre's trialectic conditioned the personal and professional development of the undergraduates and this analysis has

contextualised the learning process necessary for the students to become good professionals in their works. Exploring the perceived space led immediately to explore the sensory and corporality in urban place. Through the conceived space, policies and power relations could be made visible about him, a fact directly related to the future professional practice of social educators and industrial engineers. Finally, thinking around the space of representation made it possible to investigate the social meanings granted in the urban space and the conversations in it. Analysing how the urban space of Lleida is perceived, conceived and lived generated social and technical proposals that included the various emerging narratives in the urban centre, such as marginalisation, gentrification or urban regeneration. This caused the students to consider changes in the way they conceive about their professional experiences in the urban space as future social educators and engineers. Therefore, pledging on incorporating Lefebvre's trialectic at higher education helps to understand urban space in enabling processes and to live reflective, creative, decisive and inclusive professional experiences (Jové, 2017).

Betting on generating learning situations that emphasis Thirdspace's concept (Soja, 1986) allows us to interpret the space from the life forms of the people who inhabit it and, therefore, carry out professional experiences from the Otherness. This implies knowing, perceiving and intervening in spatiality as a Thirthing-as-Othering and, therefore, giving out the dichotomies, power discourses or logocentrists existing in the urban territory that Soja (1986) speaks because of *Il y a d'Autre* always. This approach has enabled students to attend for new approaches of studying about space and emphasize the social relationships that occur in the daily living that Soja (1986) talks about in his studies on the search for original ways of thinking about space. The intervention developed by the fourth-level graduates of the Primary Education degree showed how the space of the water tank space is an urban space that silences the ways of living of the people in the square. This intervention was a learning context that made the projects between social educators and industrial engineers developed a refreshing approach. Moreover, it helps to understand that and other spaces in the centre of Lleida from the otherness, as Lévinas (1985) suggests in his research. Consequently, university education requires recognizing the space from the *Thirdspace* conception. This enables different ways of thinking about the meanings of space and about the concepts associated with spaciality inherent in people's ways of life.

The realization of the spatial narrative by the students and the autobiographical story by the researcher allows realizing the personal and professional models and, therefore, being able to reconstruct them to generate new ones. In the case, the spatial stories emerged from the autobiographical stories, made by social education students have shown what they can understand, observe, collect, describe as Bolivar (2012) states and reflect on the situations of learning. Moreover, these narratives have shown their ways of life in the urban space, emphasizing the role that contemporary art, spatiality, sensory and corporality. This has allowed them to analyse what was going on in the urban situation in which they developed much of their professional practice. As well, the fact of creating my story has been key to analyse my personal, spatial, sensory and bodily experiences and enable the reconstruction of my personal and professional positions and models (Goodson et al., 2017). This helped me to understand, explain and reflect along the experiences of change lived throughout my training, making visible the connections, ruptures and social relations within my teaching practice and improving my professional practice in higher education. The autobiographical story has helped me to specify my action-research process, a method developed by Kemmis (2010) and Whitehead (2018), allowing me to develop my process of becoming a teacher-researcher-artist / artist-teacher-researcher / researcher-artist-teacher. It is fundamental that the university bets on these two instruments and, in particular, in the industrial engineers who did not use this metacognition instrument, apply it in their university training to carry out deeper thought and reflection processes in relation to their professional practices.

Incorporating contemporary art into my preparation and my teaching practice has become a trigger for reflection and thinking of my personal and professional practices, expanding my future as a teacher-researcher-artist / artist-teacher-researcher / researcher-artist-teacher. Throughout my university training, the different encounters lived with artists such as Juan López, Valeriano López, Chiharu Shiota made me rethink my training processes. Moreover, in this research, it permitted me to rethink my teaching practice and other learning situations in the university education in the same sense as Adams et al. (2008), Loponte (2013) and Jové & Farrero (2017) affirm in their investigations. Carrying out contemporary practices within university teaching has encouraged open learning situations consistent with the complexity of today's society, which Morin tells us about (2005). The different manifestations of contemporary artistic creation have become triggers towards other approaches to my professional practice and

towards other ways of rethinking university education, in the sense of the approaches of Loponte (2012) and Jové (2017). Learning about contemporary art enabled me in the same line as Ferraro (2015), Llobet (2016) and López (2016) propose, to rethink my models and my professional practices inbreeding. Therefore, it is important to learn about contemporary art in university education because it creates the conditions to extend our professional practices.

By the students, knowing the creative processes of artists and learning about their productions helps to expand their practices from reflection, experience and daily life, thus rethinking their personal and professional accruals. The workplace with the artists has left a trace on the projects of social educators and industrial engineers. With Agnés Pe, it allowed engineering students to deepen their interventions in the water tank, and to associate the contents of the Industrial Automation subject with the daily and the experiential, in the line of the studies of Lindón (2006). As a result, the students concretised and designed different technical proposals through sensors, thus joining technology and artistic creation in their intervention proposals made in the water tank of the municipality of Lleida. Given the restrictions of-the-art centre that social education students could take a share in the Agnés Pe workshop, my experience led me to concretize the realization of an artistic experience in the exhibition Dematerializations of Oscar Muñoz. The different dialogues and interactions with Muñoz's works generated cognitive conflicts and opinions from the collective, thus enabling the creation of learning and knowledge spaces, of which Lucas & Romice (2010) speak to us in their research. For many students of social education, it was the first time they moved to a museum centre. Therefore, before the experience, they did not conceive the museum space as a space for training and development of their professional practice in the same way that Dierking (1989) had already explored in his study of museum experience. With the artistic intervention generated by the fourth-level graduates of the Primary Education degree in the water square tank, this served to emphasize how all the proposals that are fixed in the space should be made jointly with the community and not for her. The creation of the learning context art and the creative process of the students was transformed into a strategy to generate dialogues conflicts and beliefs from the collective and the community while evidencing how students can also generate artistic contexts within university education capable of generating learning for all students, whatever their discipline. Similarly, the participation of Daniel Andújar made possible, through his creative

process, that joint projects emphasize social and power relations existing in the urban space, as Halvorsen (2017) explains, and analyse the social and political discourses that came forth from his intervention proposals from an ethical and political element in the sense that Foucault (1987) gives to these concepts. Therefore, it is necessary that the university education openings emerge through the creative process of artists and their artistic productions to create learning conditions capable of expanding the knowledge of students while generating an appetite for improvement and the change in our actions as proposed by Loponte (2015) and Jové (2017).

Carrying out an action-research process by teachers made possible the reflection and reconstruction of their teaching practices, thus generating other training exercises by the students. On them, their teaching actions expanded and had reverberations in the different contexts of the city. Within the subject of Geography and History, that teachers bet on connecting the different geographical and historical contents with the experiences lived in the territory, such as in the Seu Vella, the Cuirassa or the Barrio de la Suda. These contexts provided the students with understating of teaching as entanglement, in the sensation given by Ingold (2008). Therefore, there were no spaces destined for a specific occasion, because as teachers, we conceived the different training spaces as connected elements, establishing a relationship with the different events and it is we (the people are in that space) who gave meaning to space. This affected the teaching project between educators and engineers, given that it allowed rethinking teaching spaces in university education and betting on other training proposals. Specifically, one of these proposals was the creation of Hybrid Spaces, as suggested by Zeichner (2010). This led to the thwarting of the discipline frontier between the degrees and that the learning spaces where knowledge laboratories like those advocated by Parrish & Setién (2008). Students did not go to Geography, History or Industrial Automation class; they went to the classroom to go beyond their own field of study. This gave away with the fragmentation and compartmentalization of slots established within university teaching. Likewise, teaching was thought as a participatory and inclusive space, implying that new relationships between students were generated and, therefore, those new learning processes within the university formation were concreted in the same way as Kalin (2016) or Zeichner et al. (2015) show in their investigations. As a conclusion, during the 2017-2018 academic time, the proposals generated by the industrial engineers influenced the museum's curatorial. This allowed the museum to change the mediation of its visits and,

therefore, transform the experience of the visitants of the deposit in the sense that Moreno (2010) shows in his studies on artistic mediation. Nevertheless, no proposal emerged outside the water tank. During the 2018-2019 academic time, we carried the interventions of the joint projects out outside the facilities of the water tank, thus expanding through the urban centre of Lleida. Twenty-seven proposals were made that sought to generate social and technological interventions in the historic centre of the urban centre of Lleida from a critical position of Smart City such as those of Greenfield (2013) and March & Ribera-Fumaz (2016). This signifies that the university formation generates a learning process in which the pupil leaves the explanatory model in his university formation. The teacher must generate possibilities and specify the learning conditions, more reflective, creative, critical and inclusive, so that other meetings occur in educational activity, as Jové (2017) states.

Wagering on the concretion of joint projects that go beyond the disciplines allows improving university learning, incorporating the aesthetic, ethical and political dimension in teaching to train reflective, original, critical and inclusive professionals. During the 2017-2018 academic year, we present how the projects of industrial engineers are the only ones that show social content. There is no line of technological content in the proposals of social educators. This shows that, although there is mediation by teachers, that the students did not have a joint space hindered creating the joint project in the same way that happens to Fani & Ghaemi (2011) or Van Der Stuyf (2002). The fact of specifying a joint time slot during the 2018-2019 academic year made the scholarly people in both grades start working on the projects jointly from the first day of class by creating hybrid spaces (horizontal, participatory, fair spaces, democratic and inclusive) such as those posed by Zeichner (2010) or Zeichner, Payne & Brayko (2015). That the students were in the same place and in the same group stressed social stigmatization and mental stereotypes as defined by Callejas & Piña (2005) and Cortés & Dugatto (2009) in their research. Notwithstanding, the joint work and the different experiences lived throughout teaching showed how the barriers of stereotypes and stigmata were reduced, and even eliminated, in the great majority of cases, a fact that did not happen during the previous course. Consequently, it is indispensable the university education proposes teaching proposals in which students of different grades and within the framework of different disciplines are in the same space to learn together and that we commit them to the creation of interdisciplinary and transdisciplinary projects.

This *story* (Kemmis, 2010) had different movements' inward (limitations) and movements' outward (future lines) that have conditioned the development of the research itself. The rhizomatic approach in which we submerge this research makes the movements in / out are continually moving out / in, this allows to explore the different distances, relationships and new ways of living in the world. Hence, both elements become an extension of this rhizome to other unexpected relationships to reflect on university teaching, contemporary art, spatiality, sensoriality and corporality. One of the inward movements that came out in this investigation has been time. The striated spaces within the university formation meant that only teaching between the two grades could be borne out for eight weeks. Withal, as teachers, we have looked for those smooth spaces and those in-between enablers of new lines of escape. With this situation, I wonder what would have happened with a longer period of joint teaching. What other approaches, relationships, and becoming would have emerged? What impact would it have on students? And in the teachers? These questions become outward actions that make it possible to keep on this teaching method in other contexts and other degrees.

Besides, the temporal limitation was an inward movement in relation to the joint projects, since the students in both grades could not carry out an in-depth and detailed analysis of the social context in which they wanted to implement their interventions. What new encounters would have emerged through the exhaustive exploration of the social and historical context of the students? What other voices, speeches and narratives would have become visible? What new lines of thinking about space would have expanded joint projects and teaching practice itself? How would I have affected my action research process? These questions become outward acts that enable other research, other teaching practices and other learning situations in university teaching.

This same time factor has also brought forth an inward movement in relation to the subsequent analysis of project implementation and its impact on society. What impact on society would interventions generated by students of both grades have? What micro-stories would emerge with these proposals? What power relations would be neutralized? What voices would emerge from the people who live in those territories? Would it be another step towards the conception of an inclusive city? What would really be the role of technology? Would the political institutions be interested in implementing these proposals? We transform these questions into outward movements that allow us to

speculate on how this research is in constant motion, so the writing-thinking of these paragraphs is already generating new relationships and connections to explore and analyse.

The new relationships and connections that are coming out in these moments while I am writing-thinking, are moving towards the new degree in Digital Design and Creative Technology that will be launched during the 2019-2020 course at the University of Lleida, coordinated by Dr Rosa Gil. Why does this research connect with this new degree? This new degree emerges with the determination of training professionals capable of developing in all those areas that require applying technological knowledge from a humanistic dimension. Thence, the different movements experienced in this research and the different methodological actions that have been carried out, from social educators and industrial engineers, move towards that new degree to continue betting on improving the university education, incorporating the aesthetic dimension, ethics and politics in teaching (Feldhauss, 2019) to train reflective, innovative, critical and inclusive professionals (Jové, 2017).

These are some outward / inward movements that are taking place right now and allow us to continue betting on other ways of proposing; more democratic, ethical, aesthetic, political, human and coherent university teaching with the infinite contours of life that we create, live and learn in the human space. This rhizomatic research positions the methodological triangle formed by contemporary art, autobiographical narratives and hybrid zones and its expansion through spatiality, sensory and corporality as fundamental elements for the improvement of university education through the creation of experiences that have a unique, unrepeatable, and heterogeneous value, so it is a narrative that cannot become generalizable. This study has sought to show you, this reader, all this process lived and that I am living in these moments while I write the point and followed this future. A becoming teacher-researcher-artist / artist-teacher-researcher / researcher-artist-teacher who understands education and university training as a drill capable of creating spaces that produce new forms of knowledge, subjectivity and identity. An artistic - teaching - research practice that promotes experiences towards urban spaces through spatiality, sensory and corporality.

REFERENCIAS

Entramos en el apartado de referencias, en el que se muestran todas las referencias literarias utilizadas en esta *historia*. Ideas, pensamientos, conceptualizaciones que me han ayudado a crear todo el documento que tienes delante. Para hacerlo, me gustaría mostrarte la obra de la artista argentina Marta Minujín en la que recrea el Partenón de Atenas en el parque Friedrichsplatz, Kassel (Alemania). Allí, el 19 de mayo de 1933 se quemaron más de 2000 libros prohibidos por el régimen nazi.

Desde un posicionamiento crítico contra la censura y la libertad de expresión, esta artista argentina diseñó el Partenón de los Libros creando un paralelismo con la época griega, símbolo de la *polis* democrática ateniense. La estructura metálica cubierta con libros en plástico imita la forma de templo. Todos estos libros fueron donados por el público a partir de una lista de libros que actualmente siguen prohibidos.

Dedico esta tesis a todas esas ideas, pensamientos, conocimientos, emociones, aprendizajes... publicados en los libros quemados y/o prohibidos a lo largo de la historia de la humanidad.



Ilustración 144. Obra Parthenon of books (2017) – Marta Minujín

Adams, J., Worwood, K., Atkinson, D., Dash, P., Herne, S., & Page, T. (2008). *Teaching through contemporary art: a report on innovative practices in the classroom*. London: Tate Publishing.

Adams, M., & Guy, S. (2007). Senses and the city. *The Senses and Society*, 2(2), 133-136.

Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice. Series: Inclusive Education*. Basel: Springer.

Allen, J. (2003). *Lost Geographies of Power*. Oxford: Blackwell.

Allen, J., & Pryke, M. (1994). The production of service space. *Environment and Planning D: Society and Space*, 12(4), 453-475.

Allport, F. (1955). *Theories of Perception and the Concept of Structure*. New York: John Wiley.

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.

Alvermann, D. (2000). Researching literacies and lives: a rhizoanalysis. En E. St.Pierre & W. Pillow (Eds.), *Working the ruins. Feminist Poststructural theory and methods in education*. New York: Routledge.

Arbnor, I., & Bjerke, B. (1997). *Methodology for creating business knowledge*. London: SAGE Publications Ltd.

Ares, P., & Risler, J. (2013). Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa. Tinta Limón.

Atkinson, P., Delamont, S., & Housley, W. (2007). *Contours of Culture: Complex Ethnography and the Ethnography of Complexity*. Lanham, MD: Altamira Press.

Aubert, A., Álvarez, P., Girbés-Peco, S., & Molina, S. (2018). Overcoming feudal constraints on educational research in Spain: the impact of the CIMIE conference. *Higher Education Reserach & Development*, 38(3), 450-464. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1544228>

Back, L. (2009). Reseraching community and its moral projects. *Twenty-First Century Society*, 4(2), 201-214.

Barrett, T. (2004). Investigating art criticism in education: an autobiographical narrative. En E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 725-749). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Benach, N., & Albet, A. (2010). *Edward W. Soja: La perspectiva postmoderna de un geógrafo radical*. Barcelona: Icaria.

Benjamin, W. (2008). The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility, and Other Writings on Media. *Media*, c(1), vi, 426. <https://doi.org/10.1353/tech.0.0415>

Berteau, M. (2005). Transdisciplinarity and Education: "The Treasure Within". Towards a Transdisciplinary Evolution of Education.

Betrián, E. (2012). *Analysis of the educational change of Àlber Project in dynamic interaction with Educ-arte-Educa(r)t Project from a complex approach*. Universidad de Lleida, Lleida, España.

Betrián, E., Jové, G., & Liñan, A. (2012). Encuentros y devenires en el espacio híbrido para nuestra formación. *Encuentros multidisciplinares*, 14(42), 40-48.

Bishop, C. (2012). Pedagogic projects: "How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?" En *Artificial hells: Participatory art and the politics of spectatorship* (pp. 241-274). New York: Verso.

Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Editorial Graó. Crítica y Fundamentos.

Bolívar, A. (2015). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto) biográfica Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación, (October).

Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.

Bonastra, Q., Farrero, M., Jové, G., & Llonch, N. (2014). Arte, arquitectura y docencia. Los espacios de libertad en el cubo blanco y la disciplina. *Scripta Nova*, 18(493)

(03)).

Bonastra, Q., & Jové, G. (2017). Le Grand Jeu à venir. Un manifiesto educativo a partir del discurso situacionista sobre lo urbano, *XXI*(573), 1-13.

Bonastra, Q., Jové, G., Gutiérrez-Ujaque, D., & Sebastian-Novell, C. (2018). El arte contemporáneo, los relatos autobiográficos y los espacios híbridos como experiencias innovadoras de equipos docentes. X Congreso Internacional de Docència Univesitària i Innovació (CIDUI).

Borer, M. (2013). Being in the city: The sociology of urban experiences. *Sociology Compass*, 7(11), 965-983.

Bourriaud, N. (1999). *Formes de vide. L'art moderne et l'invention de soi*. Paris: Éditions Denoël.

Brooks, R., Fuller, A., Waters, J., & Guadalupe, C. (2012). Changing spaces of education: New perspectives on the nature of learning. *International Review of Education*, 63, 295-296. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9611-z>

Bruner, J. (1999). *Education, culture door*. Madrid: Viewer.

Buckingham, S., & Degen, M. (2012). Sensing our way: Using yoga as a research method. *Senses and Society*, 7(3), 329-344. <https://doi.org/10.2752/174589312X13394219653644>

Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Bull, M., & Back, L. (1993). *The Auditory Culture Reader*. Oxford: Berg Publishers.

Butler, J. (1992). Contingent foundations: Feminism and the question of «postmodernism». En *Feminists theorize the political*. New York: Routledge.

Cabrera, J. (2010). Transdisciplinarietà en la formación universitaria. Una investigación en curso. En S. de la Torre & M. Pujol (Eds.), *Creatividad e Innovación. Enseñar e investigar con otra conciencia* (pp. 177-191). Editorial Universitat, S.A.

Cage, J. (2013). *Music*. Chile: Metales pesados.

Callejas, L., & Piña, C. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El Cotidiano*, (134), 64-70.

Cañas, A., Ford, K., Coffey, J., Reichherzer, T., Carff, R., Shamma, D., & Breedy, M. (2000). Herramientas para construir y compartir modelos de conocimiento basados en mapas conceptuales. *Revista de informática educativa*, 13(2), 145-158.

Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la Escuela*, 11, 3-11.

Chaparro, J. (2004). Sociedad y posibilidades tecnológicas emergentes. *Cuadernos de geografía*, (13), 59-81.

Chaparro, J. (2018). La territocracia: Una propuesta para diseñar territorios transparentes y respetuosos con la vida. En *VI Simpósio Internacional Metropolização do Espaço, Gestao Territorial e Relações Urbano - Produção do espaço, a emancipação social, o Comum e a verdadeira democracia*.

Clarke, D., & Mcphie, J. (2015). From places to paths: Learning for sustainability, teacher education and a philosophy of becoming. *Journal of Environmental Education*, 46(4), 230-250.

Classen, C. (1997). Foundations for an anthropology of the senses. *International Social Science Journal*, 49(153), 401-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.1997.tb00032.x>

Cole, D. (2013). *Lost in data space: Using nomadic analysis to perform social science*. (R. Coleman & J. Ringrose, Eds.), *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Colebrook, C. (2002). *Understanding Deleuze*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.

Colman, F. (2005). Rhizome. En *The Deleuze Dictionary* (pp. 231-233). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Commission on Geographical Education, F. (2016). *International charter on geographical education*.

Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ed. Morata.

Cortés, M., & Dugatto, V. (2009). Estereotipos del profesional bibliotecólogo/a en la

Universidad Nacional de Córdoba. En *II Jornada de Intercambio y Reflexión acerca de la Investigación en Bibliotecología*.

Cosgrove, D. (1984). *Social Formation and Symbolic Landscape*. London: Croom Helm.

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Csordas, T. (1997). *Embodiment and Experience: The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csordas, T. (2011). Modos somáticos de atención. *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*, 83-104.

D'Angelo, O. (2003). Formación para el desarrollo de proyectos de vida reflexivos y creativos en los campos social y profesional. *Revista Crecemos Internacional*, (2), 39-59.

Daradoumis, T., Caballé, S., Perez, A., & Xhafa, F. (2012). *Technology-enhanced systems and tools for collaborative learning scaffolding*. London: Springer Science & Business Media.

Davies, T., Lorne, C., & Sealey-Huggins, L. (2019). Instagram photography and the geography field course: snapshots from Berlin. *Journal of geogr*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1608428>

De las Heras, A. (2012). Una educación transdisciplinar. *Revista Errata*, (8), 1-244.

Debord, G. (1999). La realización del arte. Teoría de la deriva. *Internationale Situationniste*, 1, 1-3.

Degen, M. (2008). *Sensing cities: Regenerating public life in Barcelona and Manchester*. <https://doi.org/10.4324/9780203895511>

Degen, M. (2018). Timescapes of urban change: The temporalities of regenerated streets. *The Sociological Review*, 66(5), 1074-1092. <https://doi.org/10.1177/0038026118771290>

Degen, M., Lewis, C., Swenson, A., & Ward, I. (2017). *The Changing Feel of Smithfield: Exploring Sensory Identities and Temporal Flows*.

Degen, M., & Rose, G. (2012). The Sensory Experiencing of Urban Design: The Role of

Walking and Perceptual Memory. *Urban Studies*, 49(15), 3271-3287.
<https://doi.org/10.1177/0042098012440463>

Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. London: The Athlone Press.

Deleuze, G. (1995a). *Negotiations: 1972-1990*. New York: Columbia University Press.

Deleuze, G. (1995b). On a thousand plateaus. En *Negotiations 1972-1990* (p. 25.34). New York: Columbia University Press.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Madrid: Paidós.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.

Dierking, L. (1989). The Family Museum Experience: Implications from Research. *Journal of Museum Education*, 14(2), 9-11.

Dollfus, O. (1982). *El espacio geográfico*. Barcelona: Oikos-Tau.

Douglas, R. (2017). *Building Inclusive Cities: Highlights from the Inclusive Cities Project*.

Dovey, K. (2010). *Becoming Place. Urbanism/Architecture/Identity/Power*. London: Routledge.

Downey, G. (2005). *Learning Capoeira: lessons in cunning from an Afro-Brazilian art*. Oxford: Oxford University Press.

Dreyfus, H., & Rabinow, P. (1984). Michel Foucault: «El sexo es aburrido». Recuperado a partir de https://elpais.com/diario/1984/06/27/cultura/457135204_850215.html

Dufresne, T. (2006). Exploring the processes in becoming biliterate: The roles of resistance to learning and affect. *International Journal of Learning*, 12, 347-354.

Eisner, E. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 373-384. <https://doi.org/10.1080/00313830308603>

Estevão, C. (2001). Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. *Educação & Sociedade*, ano XXII, (77), 185-206.

Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549-1554).

Farrero, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo*. Universidad de Lleida, Lleida, Espanya.

Feldhaus, M. (2019). *A docência universitária e o cuidado de si: Arte contemporânea e espaços híbridos de formação*. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.

Fernández, M. (2017). *Descifrar las smart cities: ¿Qué queremos decir cuando hablamos de smart cities?* Bilbao: Caligrama.

Figueiredo, A. (2016). A pedagogia dos contextos de aprendizagem. *Revista e-Curriculum*, 14(3), 809-836.

Foucault, M. (1970). *The order of things: An archaeology of the human science*. New York: Vintage Books.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (1987). *Historia de la Sexualidad III. El Cuidado del sí*. Madrid: Siglo XXI.

Fox, N., & Alldred, P. (2015). New materialist social inquiry: Designs, methods and the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18, 399-414.

Fuller, I. (2006). What is the value of fieldwork? Answers from New Zealand using two contrasting undergraduate physical geography field trip. *New Zealand Geographer*, 62, 215-220.

Gibson, J. (1974). *The Perception of the Visual World*. Connecticut: Greenwood Press.

Giraldo-Durán, A. (2019). La producción de espacio en Colombia bajo el nuevo patrón de reproducción del capital: el caso de la Atillanura. *Espacios*, 8(16), 121-147.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona : Paidós.

Giroux, H. (2002). Educando para el futuro: Rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, 1, 25-37.

Giroux, H. (2019a). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía Saberes*, (50), 153-158.

Giroux, H. (2019b). Los maestros se levantan para resistir los ataques neoliberales contra la educación. *Revista de Educación*, (16), 13-28.

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45(138), 125-135.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro-EUB.

Goodson, I. (2010). *Narrative Learning*. New York: Routledge.

Goodson, I. (2012). Developing a concept of «Refraction»: Exploring Educational Change and Oppositional Practice. *Educational Practice and Theory*, 34(1), 5-24.

Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (2017). *The Routledge International Handbook on narrative and Life History*. London: Taylor & Francis Ltd.

Greenfield, A. (2013). *Against the smart city*. New York: Do projects.

Gregory, R. (1977). *Eye and Brain: The psychology of seeing*. New York: McGraw-Hill.

Grinsztajn, F., Szteinberg, R., Córdoba, M., & Miguez, M. (2015). Construcción de saber pedagógico y recursos educativos abiertos en la formación de profesionales para la docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 13, 275-299.

Guattari, F., & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografías do desejo*. Petrópolis: Editora VozesLtda.

Habermas, J. (1986). *Conocimientos e interés en ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Hall, P. (2000). Creative cities and economic development. *Urban Studies*, 37(4), 633-649.

Halvorsen, S. (2017). Spatial dialectics and the geography of social movements: the case of Occupy London. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 42(3), 445-457. <https://doi.org/10.1111/tran.12179>

Harley, J. (1989). Hacia una deconstrucción del mapa. La nueva naturaleza de los mapas.

Cartographica 26, (2), 1-20.

Harrison, C., Eckman, B., Hamilton, R., & Hartswick, P. (2010). Foundations for Smarter Cities. *IBM Journal of Research and Development*, 54(4), 1-16.

Harvey, D. (1966). *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Oxford: Blackwell.

Held, D., & McGrew, A. (2000). *The global transformations reader: an introduction to the globalization debate*. Malden: Polity Press.

Hernández, F., & Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F., Sancho, J., & Rivas, J. (2011). *Historias de vida en Educación: Biografías en contexto*. Barcelona: ESBRINA - RECERCA.

Herner, M. (2014). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13, 158-171.

Heywood, I., & Howes, D. (2017). *Sensory Arts and Design (Sensory Studies Series)*. London: Bloomsbury Academic.

Hofsess, B. A., & Sonenberg, J. L. (2013). Enter: Ho/rhizoanalysis. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 13(4), 299-308.
<https://doi.org/10.1177/1532708613487877>

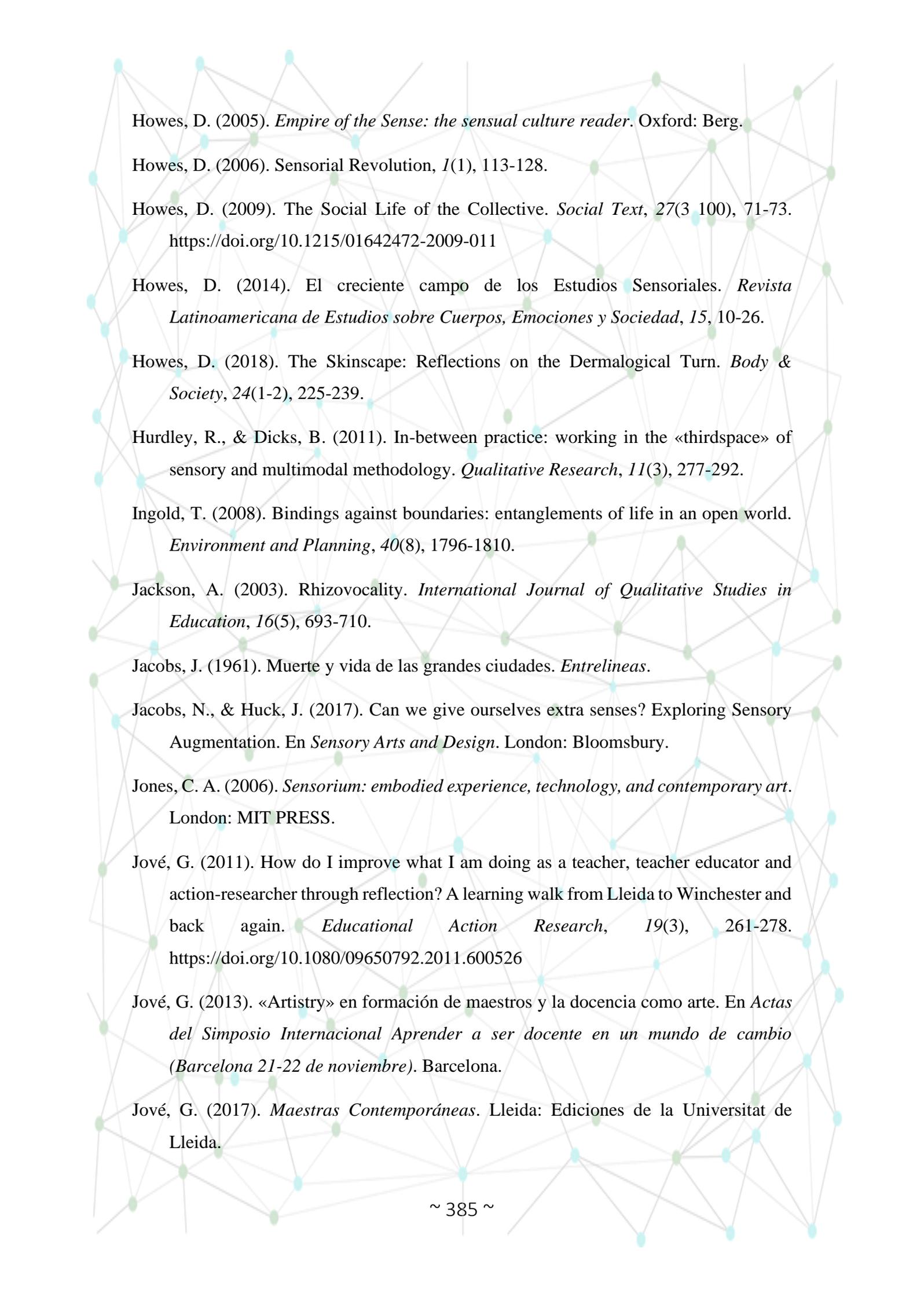
Honan, E. (2007). Writing a rhizome: An (im)plausible methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(5), 531-546.
<https://doi.org/10.1080/09518390600923735>

Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.

Hope, M. (2009). The Importance of Direct Experience: A Philosophical Defence of Fieldwork in Human Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 33(2), 169-182.

Howes, D. (1991). *The Varieties of Sensory Experience: a sourcebook in the anthropology of the sense*. Toronto: University of Toronto Press.

Howes, D. (2003). *Sensing Culture: Engaging the senses in culture and social theory*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- 
- Howes, D. (2005). *Empire of the Sense: the sensual culture reader*. Oxford: Berg.
- Howes, D. (2006). Sensorial Revolution, *1*(1), 113-128.
- Howes, D. (2009). The Social Life of the Collective. *Social Text*, *27*(3 100), 71-73.
<https://doi.org/10.1215/01642472-2009-011>
- Howes, D. (2014). El creciente campo de los Estudios Sensoriales. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, *15*, 10-26.
- Howes, D. (2018). The Skinscape: Reflections on the Dermalogical Turn. *Body & Society*, *24*(1-2), 225-239.
- Hurdley, R., & Dicks, B. (2011). In-between practice: working in the «thirdspace» of sensory and multimodal methodology. *Qualitative Research*, *11*(3), 277-292.
- Ingold, T. (2008). Bindings against boundaries: entanglements of life in an open world. *Environment and Planning*, *40*(8), 1796-1810.
- Jackson, A. (2003). Rhizovocality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *16*(5), 693-710.
- Jacobs, J. (1961). Muerte y vida de las grandes ciudades. *Entrelíneas*.
- Jacobs, N., & Huck, J. (2017). Can we give ourselves extra senses? Exploring Sensory Augmentation. En *Sensory Arts and Design*. London: Bloomsbury.
- Jones, C. A. (2006). *Sensorium: embodied experience, technology, and contemporary art*. London: MIT PRESS.
- Jové, G. (2011). How do I improve what I am doing as a teacher, teacher educator and action-researcher through reflection? A learning walk from Lleida to Winchester and back again. *Educational Action Research*, *19*(3), 261-278.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2011.600526>
- Jové, G. (2013). «Artistry» en formación de maestros y la docencia como arte. En *Actas del Simposio Internacional Aprender a ser docente en un mundo de cambio (Barcelona 21-22 de noviembre)*. Barcelona.
- Jové, G. (2017). *Maestras Contemporáneas*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida.

Jové, G., & Betrián, E. (2012). Entretejiendo encajes entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, individuo y sociedad*, 24(3), 301-314.

Jové, G., Betrián, E., & Farrero, M. (2013). Los ojos hacia el planeta: la voz de los que aprendemos en la comunidad educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(1), 202-234.

Jové, G., & Farrero, M. (2017). Rethinking Education through Contemporary Art. *The International Journal of Art & Design Education*, 37(2), 333-344.

Jové, G., Farrero, M., & Selfa, M. (2014). Typographies beyond the Classroom. *New school Typographies through Contemporary Art American Journal of Educational Research.*, 2(8A), 15-24.

Jové, G., Farrero, M., & Selfa, M. (2017). A la derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. *ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación*, (12).

Jové, G., Llonch, N., & Bonastra, Q. (2015). (Inter)(Trans)disciplinariedad en formación de maestros. *Revista Aula*, (239 (Febrero 15)), 16-22.

Jové, G., Vicens, L., Cano, S., Serra, O., & Rodríguez, J. (2006). *Desig d'alteritat. Programa Àlber: una eina per atendre a la diversitat a l'aula*. Lleida: Pagès editors.

Kalin, N. M. (2016). We're all creatives now: Democratized creativity and education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(2), 32-44.

Keen, A. (2016). *Internet no es la respuesta*. Madrid: Catedral.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>

Kitchin, R., & Dodge, M. (2007). Rethinking maps. *Progress in Human Geography*, 31(3), 331-344.

Komninos, N. (2009). Intelligent cities: Towards interactive and global innovation environments. *International Journal of Innovation and Regional Development*, 1(4), 337-355.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: University of Chicago Press.

Lafuente, A. (2012). Modernización epistémica e inter-disciplinariedad. *Revista Errata*, (8), 98-120.

Laparra, M. (2007). Una propuesta de consenso sobre el concepto de exclusión. Implicaciones metodológicas. *Re, Revista Es(5)*, 15-57.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna*, (19), 87-112.

Lather, P., & St.Pierre, E. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 629-633.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Buenos Aires: Editores Argentina.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Lefebvre, H. (1991). *Critique of Everyday Life vol 1*. London: Verso.

Lefebvre, H. (2002). *Critique of Everyday Life Vol 2: Foundations for a Sociology of the Everyday*. London: Verso.

Lefebvre, H. (2005). *Critique of Everyday Life vol 3: From modernity to modernism*. London: Verso.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Leggo, C. (2010). Lifewriting: A Poet's Cautionary Tale. *Learning Landscapes*, 4(1), 67-84.

Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in Early Childhood. Introducing and intra-active pedagogy*. London: Routledge.

Lévinas, E. (1985). *Ethics and infinity: Conversation with Philippe Nemo*. (R. Cohen, Ed.). Pittsburgh: Duquesne University Press.

Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.

Lima, M. (2011). *Visual Complexity*. London: Princeton Architectural Press.

Lindón, A. (2006). Geografias de la vida cotidiana. En *Tratado de Geografía Humana* (pp. 356-400). Anthropos.

Lladonosa, J. (2007). *Els carrers i les places de Lleida a través de la història*. Lleida: Ajuntament de Lleida.

Llobet, G. (2016). «Resignificant» la formació inicial de mestres: Concretant la pràctica professional de forma reflexivo-creativa i crítica. Universitat de Lleida.

Llonch, N., Bonastra, Q., & Jové, G. (2014). Derivas rizomàtiques entre la història, el patrimoni i el espai urbà. Una experiència didàctica en el grau de educació primària. *Scripta Nova. Revista del Congrés Internacional de Docència*, (494).

López, I. (2016). «Resignificant» la formació inicial de mestres: L'aprenentatge com a projecte vital. Universitat de Lleida.

Loponte, L. (2005). *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre: RS: UFRGS.

Loponte, L. (2012). Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Education Policy Analysis*, 20(42), 1-15.

Loponte, L. (2013). Arte para a Docência: estética e criação na formação docente. *Education Policy Analysis*, 21, 1-18.

Loponte, L. (2019). Arte, verdade e pesquisa em educação. *Educação Temática Digital*, 21(2), 479-494.

Lorraine, T. (2005). Plateau. En *The Deleuze Dictionary* (pp. 206-207). Edinburgh: Edinburgh University Press.

Low, K. (2005). Ruminations on smell as a socio-cultural phenomenon. *Design Principles and Practices*, 2(4), 83-94.

Lowenthal, D. (1961). Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology. *Annals of the Association of American Geographers*, (51), 241-260.

- Lucas, R., & Romice, O. (2010). Evaluación de las cualidades multisensoriales del espacio urbano: Un enfoque metodológico y sistema de notación para el registro y diseño de la experiencia multisensorial en el espacio urbano. *Psycology*, *1*(2), 197-211. <https://doi.org/10.1174/217119710791175678>
- Lyon, D., & Back, L. (2012). Fishmongers in a global economy: craft and social relations on a London arket. *Sociological Researchh Online*, *17*(2), 23.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición Postmoderna. Informe del Saber*. Madrid: Catedra.
- MacDougall, D. (1998). *Transcultural Cinema*. NJ: Princeton Univeristy Press.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying Poststructural Ideas*. New York: Routledge.
- March, H., & Ribera-Fumaz, R. (2016). Smart contradictions: The politics of making Barcelona a Self-sufficient city. *European Urban and Regional Studies*, *23*(4), 816-830.
- Marks, L. (2000). *The Skin of the Film*. NC and London: Duke University Press.
- Marrero, I. (2008). La producción del espacio público. *(con)textos. Revista d'antropologia i investigació social*, (1), 74-90.
- Martín del Pozo, R., Fernández, P., González, M., & de Juanas, A. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, *360*, 363-387.
- Martínez, J. (2010). La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. En J. (Comp. . Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Editorial Morata.
- Martínez, M. (2003). Transdisciplinariedad, un enfoque para la complejidad del mundo actual. *Conciencia Activa* *21*, *1*, 107-146.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, *20*, 165-193.
- Masny, D. (2011). Multiple literacies theory: Exploring futures. *Policy Futures in Education*, *9*, 494-504.

Masny, D. (2013). Rhizoanalytic Pathways in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339-348. <https://doi.org/10.1177/1077800413479559>

Masny, D. (2015). Problematizing qualitative educational research: reading observations and interviews through rhizoanalysis and multiple literacies. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7577/term.1422>

Massey, D. (1984). *Spatial Divisions of Labour. Social Structures and the Geography of Production*. London: McMillan.

Massey, D. (2005). *For Space*. London: SAGE Publications Ltd.

Massumi, B. (1992). *A user's guide to capitalism and schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. Cambridge: MA:MIT Press.

McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

McFarlane, C. (2011). The City as Assemblage: Dwelling and Urban Space. *Environment and Planning D: Society and Space*, 29(4), 649-671. <https://doi.org/10.1068/d4710>

McLean, K. (2016). Smellmap: Amsterdam - olfactory art & smell visualisation. <https://doi.org/0024-094X>

Merillas, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.

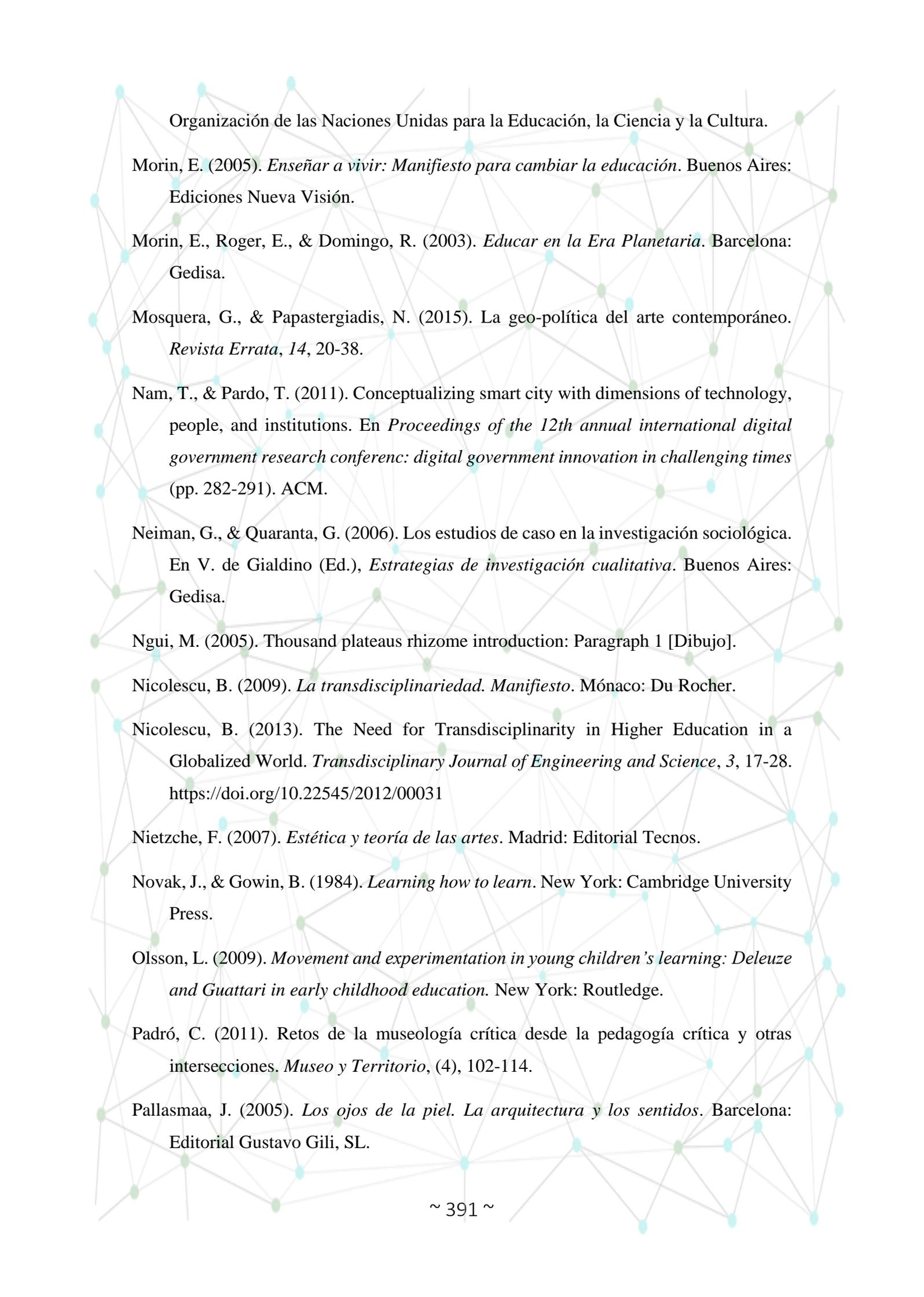
Merleau-Ponty, M. (1962). *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge and Kegan Paul.

Molina, S. (1997). Sistemas de apoyo para una escuela integradora de los alumnos discapacitados: análisis crítico desde la perspectiva de los deficientes mentales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (26), 17-32.

Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge.

Moreira, M. (2005). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias. *Rev Chil Educ Cient*, 4(2), 38-44.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris:

- 
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morin, E. (2005). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E., Roger, E., & Domingo, R. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Mosquera, G., & Papastergiadis, N. (2015). La geo-política del arte contemporáneo. *Revista Errata*, 14, 20-38.
- Nam, T., & Pardo, T. (2011). Conceptualizing smart city with dimensions of technology, people, and institutions. En *Proceedings of the 12th annual international digital government research conference: digital government innovation in challenging times* (pp. 282-291). ACM.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En V. de Gialdino (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Ngui, M. (2005). Thousand plateaus rhizome introduction: Paragraph 1 [Dibujo].
- Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.
- Nicolescu, B. (2013). The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World. *Transdisciplinary Journal of Engineering and Science*, 3, 17-28. <https://doi.org/10.22545/2012/00031>
- Nietzsche, F. (2007). *Estética y teoría de las artes*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Novak, J., & Gowin, B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Olsson, L. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. New York: Routledge.
- Padró, C. (2011). Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. *Museo y Territorio*, (4), 102-114.
- Pallasmaa, J. (2005). *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.

Park, E. (1984). *The City: Suggestions for the Investigation of Human Behavior in the Urban Environment*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

Perec, G. (2010). ¿Acerca de qué? En *Lo infraordinario* (pp. 22-23). Madrid: Editorial Impedimenta.

Perrez, N., & Setién, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *ACIMED*, 18(4), 0-0.

Pickles, J. (2003). *A History of Space: Cartographic reason, mapping and the geo-coded world*. London: Routledge.

Pink, S. (2011). From embodiment to emplacement: Re-thinking competing bodies, senses and spatialities. *Sport, Education and Society*, 16(3), 343-355. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.565965>

Pink, S. (2012). *Situating Everyday Life: practices and places*. London: Sage.

Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2nd ed.). London: SAGE Publications Ltd.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

Porteous, J. D. (1990). *Landscapes of the Mind: Worlds of Sense and Metaphor*. Toronto: Toronto University Press.

Quercia, D., Schifanella, R., Aiello, L. M., & McLean, K. (2015). Smelly Maps: The Digital Life of Urban Smellscapes, (Jacobs 1961), 327-336.

Ramírez, B., & López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: la diversidad en el pensamiento contemporáneo* (Geografía). México.

Rancière, J. (2004). *The Politics of Aesthetics*. London: Continuum.

Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante* (2.^a ed.). Barcelona: Laertes.

Raya, E. (2007). Exclusión social: Indicadores para su estudio y aplicación para el trabajo social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (70), 155-172.

Reynoso, C. (2014). *Árboles y redes: Crítica del pensamiento rizomático*. Madrid: Ediciones Desde Abajo.

Rodaway, P. (1994). *Sensuous Geographies: Body, Sense and Place*. London: Routledge.

Rose, G. (2016). Rethinking the geographies of cultural «objects» through digital technologies: Intergace, network and friction. *Progress in Human Geography*, 40(3), 334-351.

Rossetto, T. (2015). Semantic ruminations on 'post-representational cartography'. *International Journal of Cartography*, 1(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/23729333.2016.1145041>

Rotenberg, R., & McDonogh, G. (1993). *The cultural meanings of Urban Sapce*. Westport, CT: Bergin and Garvey.

Sameshima, P. (2009). Cartographic Storytelling for a Changing World: The Pedagogical Praxis of Home in School. *Northwest Passage: Journal of Educational Practices*, 7(1), 2-13.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Barcelona: Ariel.

Schafer, R. M. (1993). Introduction. *The Soundscape: Our Sonic Environment and the Tuning of the World*, 3-12.

Schön, D. (1991). *The reflective Practitioner*. London: Arena.

Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. London: Penguin.

Sellers, M. (2013). *Young children becoming curriculum: Deleuze, Te Whariki and curricular understandings*. New York: Routledge.

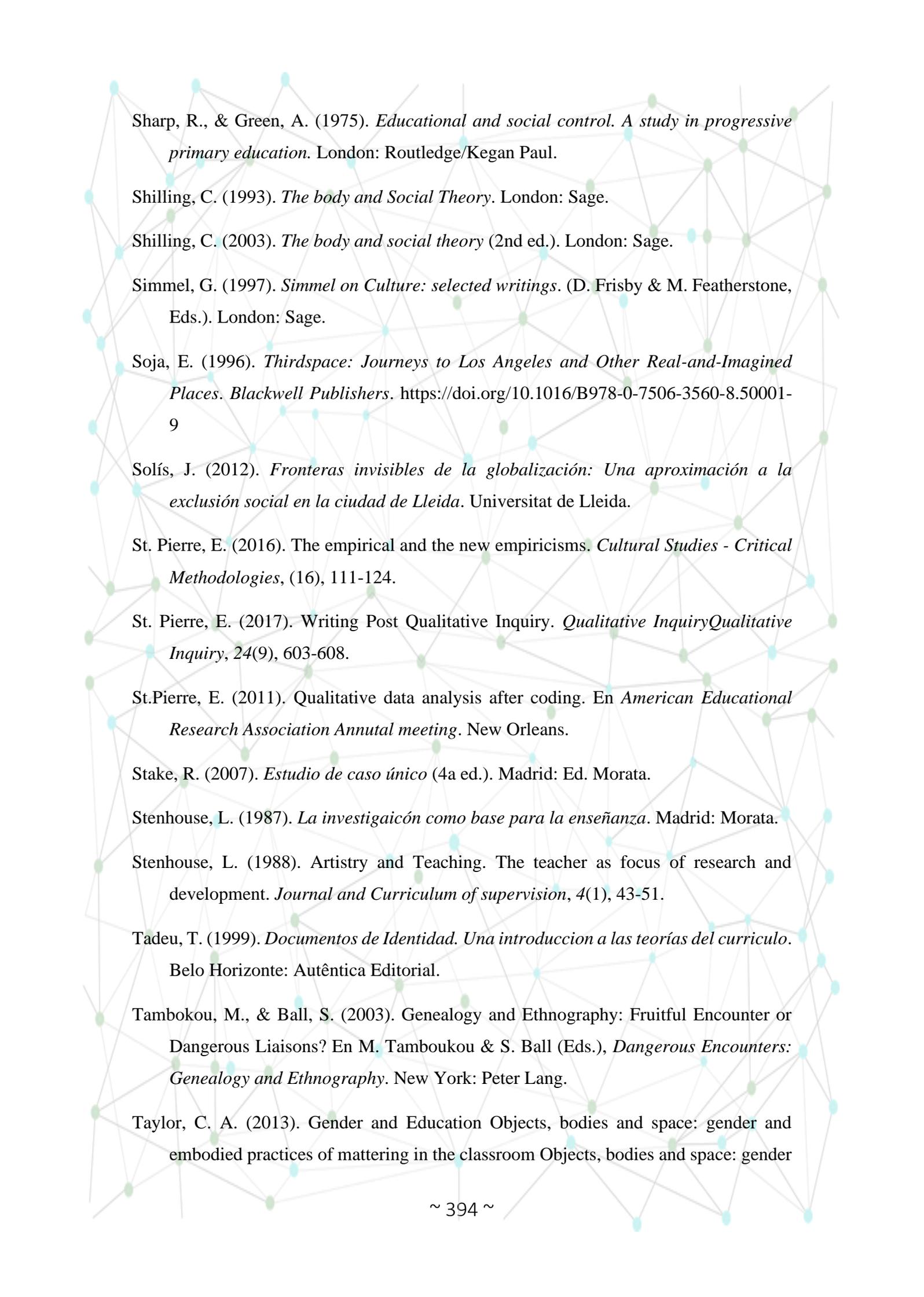
Sellers, M. A. (2009). Re(con)ceiving children in curriculum: Mapping (a) milieu(s) of becoming. *Dissertation*.

Sennett, R. (1994). *Carne y Piedra. El Cuerpo y la Ciudad en la Civilizacion Occidental*. Madrid: Alianza Editorial.

Serra, J. (2008). Trabajar con otros. Elementos de nueva configuracion de los servicios educativos públicos. *Revista de curríclum y formación del profesorado*, 12(1), 1-15.

Sevilla, A., Castrillo, M., Matesanz, A., & Sánchez, D. (2014). ¿Regeneración urbana? Deconstrucción y reconstrucción de un concepto incuestionado. *Papeles de relaciones escosociales y cambio global*, (126), 129-139.

Sharma, S. (2006). *Multicultural encounters*. London: Springer.



Sharp, R., & Green, A. (1975). *Educational and social control. A study in progressive primary education*. London: Routledge/Kegan Paul.

Shilling, C. (1993). *The body and Social Theory*. London: Sage.

Shilling, C. (2003). *The body and social theory* (2nd ed.). London: Sage.

Simmel, G. (1997). *Simmel on Culture: selected writings*. (D. Frisby & M. Featherstone, Eds.). London: Sage.

Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Blackwell Publishers. <https://doi.org/10.1016/B978-0-7506-3560-8.50001-9>

Solís, J. (2012). *Fronteras invisibles de la globalización: Una aproximación a la exclusión social en la ciudad de Lleida*. Universitat de Lleida.

St. Pierre, E. (2016). The empirical and the new empiricisms. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, (16), 111-124.

St. Pierre, E. (2017). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry/Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608.

St.Pierre, E. (2011). Qualitative data analysis after coding. En *American Educational Research Association Annutal meeting*. New Orleans.

Stake, R. (2007). *Estudio de caso único* (4a ed.). Madrid: Ed. Morata.

Stenhouse, L. (1987). *La investigaición como base para la enseñanza*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1988). Artistry and Teaching. The teacher as focus of research and development. *Journal and Curriculum of supervision*, 4(1), 43-51.

Tadeu, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introduccion a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

Tambokou, M., & Ball, S. (2003). Genealogy and Ethnography: Fruitful Encounter or Dangerous Liaisons? En M. Tamboukou & S. Ball (Eds.), *Dangerous Encounters: Genealogy and Ethnography*. New York: Peter Lang.

Taylor, C. A. (2013). Gender and Education Objects, bodies and space: gender and embodied practices of mattering in the classroom Objects, bodies and space: gender

and embodied practices of mattering in the classroom.
<https://doi.org/10.1080/09540253.2013.834864>

Thrift, N. (2007). *Non-Representational Theory: Space, Politics, Affect*. Oxon: Routledge.

Tillmann, A., Albrecht, V., & Wunderlich, J. (2017). Dewey's concept of experience for inquiry-based landscape drawing during field studies. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(3), 383-402. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1331206>

Tirado, F., & López, D. (Eds.). (2012). *Teoría del Actor-Red: Un pragmatismo contemporáneo*. Barcelona: Amentia Editorial.

Torrent, R. (2002). La lleida urbana del set-cents: estat de la qüestió. Un preàmbul, dos actes i un apoteosi. Coneixes de la teva ciutat...? *Lleida al segle XVIII: El naixement d'una nova ciutat*, 29-74.

Tuan, Y.-F. (1974). *Topophilia*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience*. London: Edward Arnold.

Van Der Stuyf, R. (2002). Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent learning and development*, 52(3), 5-18.

Vannini, P., Waskul, D., & Gottschalk, S. (2012). *The Senses in Self, Society and Culture: a sociology of the senses*. Oxford: Routledge.

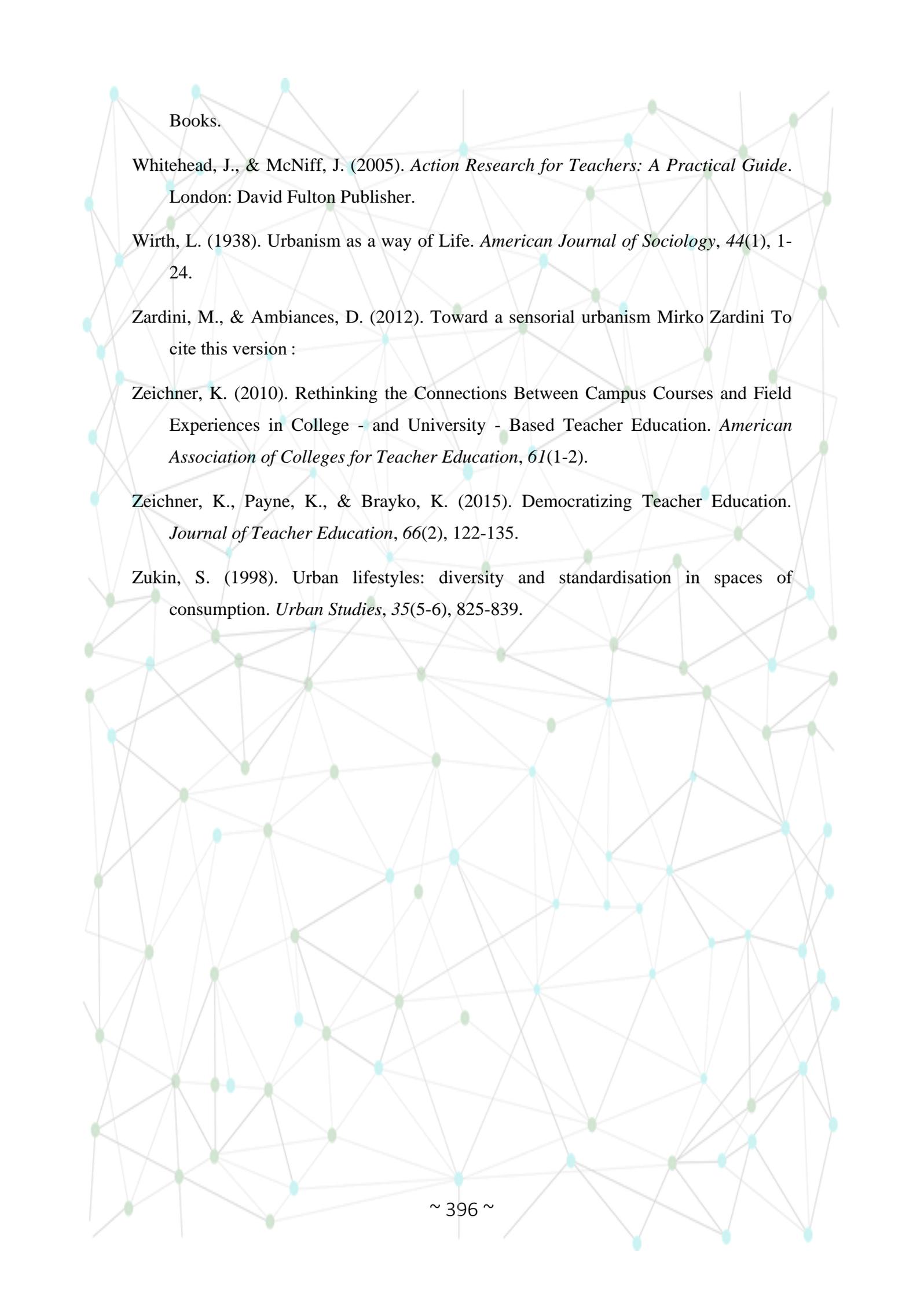
Varona, F. (2005). Transdisciplinariada y educación universitaria. Visión filosófica sobre retos y potencialidades. *Revista Humanidades Médicas*, 5(2), 0-0.

Vendrell, E. (2008). *Fonts, pous i aljubs... i aixetes. La distribució d'aigua potable a Lleida, dels inicis a l'actualitat*. Lleida: Ajuntament de Lleida.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Wainwright, J., & Bryan, J. (2009). Cartography, territory, property: postcolonial reflections on indigenous counter-mapping in Nicaragua and Belize. *Cultural Geographies*, 16(2), 153-178. <https://doi.org/10.1177/1474474008101515>

Whitehead, J. (2018). *Living theory research as a way of life*. Bath, UK: Brown Dog



Books.

Whitehead, J., & McNiff, J. (2005). *Action Research for Teachers: A Practical Guide*. London: David Fulton Publisher.

Wirth, L. (1938). Urbanism as a way of Life. *American Journal of Sociology*, 44(1), 1-24.

Zardini, M., & Ambiances, D. (2012). Toward a sensorial urbanism Mirko Zardini To cite this version :

Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College - and University - Based Teacher Education. *American Association of Colleges for Teacher Education*, 61(1-2).

Zeichner, K., Payne, K., & Brayko, K. (2015). Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

Zukin, S. (1998). Urban lifestyles: diversity and standardisation in spaces of consumption. *Urban Studies*, 35(5-6), 825-839.

APÉNDICE

LISTADO DE ILUSTRACIONES Y CUADROS

Ilustración 1. <i>Monument Valley</i> . Estados Unidos. Cortesía de Glòria Jové	5
Ilustración 2. Producción propia a partir de la imagen <i>Monument Valley</i> . Cortesía de Glòria Jové.	10
Ilustración 3. Producción propia a partir de la obra <i>La Traición de las Imágenes</i> (1928-1929) de René Magritte	11
Ilustración 4. Instantánea del vídeo musical <i>Another brick in the wall</i> de Pink Floyd	12
Ilustración 5. Fachada de la facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social.	14
Ilustración 6. Producción propia a partir de la obra <i>Self portrait with music</i> (2017) de Jaume Plensa.	15
Ilustración 7. Producción propia a partir del mapa turístico de la ciudad de Lleida.	16
Ilustración 8. Mapa de Lleida en el cual marca los diferentes espacios visitados en el curso de formación	18
Ilustración 9. Diferentes instantáneas del curso <i>Aprenem i ensenyem amb els recursos comunitaris i a través de l'art</i> . Com podem incorporar-ho a la nostra docència universitària.....	19
Ilustración 10. Producción propia. Depósito de Pla de Agua de Lleida.....	19
Ilustración 11. Producción Propia. Pared del depósito de agua de Lleida	20
Ilustración 12. <i>Plaza de Lleida</i> . Mapa de Lleida de 1735. Font: Archivo Militar de Madrid	21
Ilustración 13. Producción propia. Mapa de Lleida.	22
Ilustración 14. Obra <i>Familia plural Vigilante</i> (2005) de Javier Peñafiel.....	23
Ilustración 15. Momentos durante el curso de formación	23
Ilustración 16. Momentos durante el curso de formación	24
Ilustración 17. Carta de consentimiento para participar en la investigación	39
Ilustración 18. Obra <i>Practice Table</i> (2008) de Sean Edwards. Extraída de http://tanyaleighton.com/artists/sean-edwards/edwards-2010-0032	42
Ilustración 19. Cartel del congreso IABA Europe: Life writing, Europe and new Media (2017).....	47
Ilustración 20. Cabecera de la página web de las VI Jornadas de Historias de Vida 2017	48
Ilustración 21. Momentos del seminario <i>Education and Life Writing: Interdisciplinary Narrative Research</i>	49
Ilustración 22. Momentos del seminario <i>Education and Life Writing</i>	50
Ilustración 23. Obra <i>Industrial Scars</i> (2012) de Heryn Fair	51
Ilustración 24. Categorización de los 2051 fragmentos. Curso 2017-2018	56
Ilustración 25. Categorización de los documentos escritos y grabaciones de audio del curso 2017-2018 a través del programa Atlas.ti	57
Ilustración 26. Categorización de los documentos escritos y grabaciones de audio del curso 2018-2019 a través del programa Atlas.ti	57
Ilustración 27. Categorización de los documentos escritos y grabaciones de audio del curso 2018-2019 a través del programa Atlas.ti	58
Ilustración 28. Obra <i>Calaixera</i> (2003) de Curro Claret	59
Ilustración 29. Categorización de los documentos escritos y grabaciones de audio del curso 2018-2019 a través del programa Atlas.ti	59
Ilustración 30. Producción propia a partir de la obra <i>Calaixera</i> (2003) de Curro Claret	59
Ilustración 31. Ilusión óptica Pato-Conejo de Wittgenstein.....	60
Ilustración 32. Producciones realizadas por los participantes del curso	65
Ilustración 33. Rizoma multidimensional (Dibujado por Warren Sellers).....	67
Ilustración 34. Ilustración del imaginario meseta por Marc Ngui (2005)	69
Ilustración 35. Obra <i>Photographs</i> (2012) de Wim Wenders.	83
Ilustración 36. Mapa conceptual realizado en el proyecto de interniveles.....	85
Ilustración 37. Producción propia extraída de la memoria de prácticas de tercer curso. Niños y niñas bailando e interactuando con la obra de Pina.....	85

Ilustración 38. Decálogo de conclusiones surgidas en el TFG.....	89
Ilustración 39. Proceso de montaje de la exposición <i>In the Beginning was...</i> de la artista Chiharu Shiota	92
Ilustración 40. Mediación en la obra <i>In the beginning was...</i> de la artista Chiharu Shiota	93
Ilustración 41. Reinaguración de la obra “El museu és una escola” (2017) en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo social.....	93
Ilustración 42. Cartel informativo sobre el proyecto emergido entre el Museo de Cervera y diferentes colegios de la comarca de la Segarra	95
Ilustración 43. Obra Desvelo y Traza de la artista Sara Ramo.....	105
Ilustración 44. Momento en la clase de PCEII creando el mapa conceptual de la experiencia vivida.	108
Ilustración 45. Estudiantes de ingeniería industrial en el taller de Agnès Pe.....	119
Ilustración 46. Estudiantes de ingeniería industrial en el taller de Agnès Pe.....	119
Ilustración 47. Horario de segundo curso de los ingenieros industriales	128
Ilustración 48. Horario de segundo curso de los educadores sociales.....	128
Ilustración 49. Momentos vividos en la <i>Espai Contemporani de Castelló</i>	129
Ilustración 50. Catedral de Valencia (Valencia)	130
Ilustración 51. El Micalet (Valencia)	130
Ilustración 52. Producción realizada por mi grupo de trabajo	131
Ilustración 53. Grupo de trabajo. Curso 2012-2013.....	131
Ilustración 54. Cartel de la exposición "Nou atlas il·lustrat"	132
Ilustración 55. Momentos durante la experiencia	132
Ilustración 56. Momentos previos para entrar a la exposición <i>Espais sensibles</i>	134
Ilustración 57. Obra "Piedra que cede" (1992) de Gabriel Orozco.	135
Ilustración 58. Estudiante interactuando con la obra de Jose Antonio Orts en <i>Espais Sensibles</i>	136
Ilustración 59. Estudiante interactuando con la obra <i>Espacio III. Territorio Tonal</i>	136
Ilustración 60. Momentos durante la exposición	137
Ilustración 61. Momentos durante la experiencia	138
Ilustración 62. Manuel Bartolomé Cossío.....	139
Ilustración 63. Edificio del campus.....	140
Ilustración 64. Edificio central del campus.....	144
Ilustración 65. Elaboración del mapa conceptual a partir del primer seminario	146
Ilustración 66. Captura de pantalla de las publicaciones realizadas por los estudiantes en el Instagram <i>Global Cities</i>	148
Ilustración 67. Momento vivido explorando las cartografías.....	150
Ilustración 68. Mercado de carne de Smithfield	155
Ilustración 69. Obra <i>Sobre este mismo mundo</i> (2009) - Cinthia Marcelle	159
Ilustración 70. Horarios de ambos grados.....	160
Ilustración 71. Producción propia a partir de la obra Visceral (2010) de Eva Hesse.	161
Ilustración 72. Fragmentos recogidos por las estudiantes en la plaza del depósito.....	166
Ilustración 73. Obra <i>Las voces del mar</i> (2019) - Estudiantes del grado de educación primaria	166
Ilustración 74. Diapositivas de la presentación realizada sobre los ODS	174
Ilustración 75. Resumen de los ODS	176
Ilustración 76. Ejemplo de la organización realizada entre la parte de geografía e historia	178
Ilustración 77. Espacios patrimoniales donde se realizaron las experiencias docentes.....	179
Ilustración 78. Momentos durante la experiencia vivida en la Seu Vella	180
Ilustración 79. Aula asignada por la universidad para llevar a cabo la materia de geografía e historia ..	180
Ilustración 80. Resumen de las 27 propuestas conjuntas	184
Ilustración 81. Radio de propuestas de los proyectos conjuntos curso 2017-2018.....	198
Ilustración 82. Radio de propuestas de los proyectos conjuntos curso 2018-2019.....	198
Ilustración 83. Relación de los ODS con los proyectos realizados.	202
Ilustración 84. Estudiantes de educación social e ingeniería industrial trabajando conjuntamente en los espacios híbridos.....	207
Ilustración 85. Cabecera de CIMIE 19.....	211

Ilustración 86. Categorizaciones por áreas disciplinares. CIMIE 19	212
Ilustración 87. Instalación A la derriba de Juan López	216
Ilustración 88. Momentos durante la exploración a la exposición de Juan López	218
Ilustración 89. Producción propia a partir de la experiencia vivida.	218
Ilustración 90. Obra Super(merc)ados de confianza (2012) - Juan López	220
Ilustración 91. Fragmentos de noticias relacionadas con la producción realizada. Fuente: Diario Vasco	222
Ilustración 92. Producciones escolares propias de mi escolarización	222
Ilustración 93. Manifestaciones tipográficas encontradas por la calle	222
Ilustración 94. Obra <i>Basic Skills – Secuela Pública</i> de Valeriano Lopez	225
Ilustración 95. Producción propia	226
Ilustración 96. Producción propia	226
Ilustración 97. Comparativa entre la obra de Confabulaciones y la experiencia vivida.....	227
Ilustración 98. Comparativa entre la obra El rai de la Médusa de Théodore Géricault, la obra de Secuela Publica de Valeriano López y nuestra propia interpretación de ambas obras en referencia al sistema educativo.....	229
Ilustración 99. Momentos durante el montaje de <i>In the beginning was...</i> de Chiharu Shiota	231
Ilustración 100. Exposición	232
Ilustración 101. Momentos de la mediación	235
Ilustración 102. Cabecera del XIV Congreso Internacional Educación Inclusiva	236
Ilustración 103. Concierto Agnés Pe.....	240
Ilustración 104. Nota de prensa extraída del Diario Segre. 13.3.2018.....	241
Ilustración 105. Recorte de noticia sobre el workshop de Agnés Pe	244
Ilustración 106. Agnés Pe con los estudiantes de ingeniería industrial.....	244
Ilustración 107. Prototipo creado por los estudiantes de ingeniería industrial a partir de la participación en el workshop de Agnés Pe	246
Ilustración 108. Instantáneas de la exposición <i>Espais sensibles</i>	246
Ilustración 109. Prototipo generado por los ingenieros industriales a partir de la participación en el workshop de Agnés Pe.....	247
Ilustración 110. Instantánea durante la visita en la exposición	249
Ilustración 111. Producción realizada por la estudiante de educación social.....	249
Ilustración 112. Momentos vividos durante la exploración de la exposición	250
Ilustración 113. Momentos vividos durante la exploración de la exposición	250
Ilustración 114. Momentos vividos durante la exploración de la exposición	251
Ilustración 115. Momentos vividos durante la exploración de la exposición	251
Ilustración 116. Producción propia	252
Ilustración 117. Producción de la estudiante P.254 a partir de la exposición de Oscar Muñoz	254
Ilustración 118. Producción de dos estudiantes a partir de la exposición de Óscar Muñoz	255
Ilustración 119. Cabecera de CIDUI 2018.....	259
Ilustración 120. Obra <i>Incluision</i> (2015)	260
Ilustración 121. Fotografía realizada por los estudiantes durante su etnografía sensorial	264
Ilustración 122. Prototipo para la intervención	265
Ilustración 123. Plaza del depósito de agua (Lleida)	270
Ilustración 124. Producción propia	276
Ilustración 125. Estudiantes de Educación Social e ingeniería industrial con Mustafá	287
Ilustración 126. Póster realizado por los estudiantes	293
Ilustración 127. Prototipo de la intervención propuesta por los estudiantes	294
Ilustración 128. Momentos vividos durante la docencia.....	296
Ilustración 129. Momentos vividos durante la docencia.....	297
Ilustración 130. Cabera del TICYUrb'18.....	318
Ilustración 131. <i>Citadel</i> (2015) de Julie Mehretu.	319
Ilustración 132. Cartela de la exposición	320
Ilustración 133. Exposición	321

Ilustración 134. Exposición <i>Bibliotecas insólitas</i>	321
Ilustración 135. Cartografías realizadas por los estudiantes de educación social	324
Ilustración 136. Portada y escrito del atlas sensorial	329
Ilustración 137. Estudiantes de educación social e ingeniería industrial llevando a cabo la etnografía sensorial.....	340
Ilustración 138. Fotografías realizadas durante la etnografía sensorial en las que se muestran las barreras arquitectónicas de la ciudad.....	342
Ilustración 139. Prototipo diseñado por los estudiantes de educación social e ingeniería industrial	343
Ilustración 140. Instalación "smart gym"	347
Ilustración 141. Producción propia a partir de la obra de Franz Ackerman - Mental Maps (2014).....	349
Ilustración 142. Own production from Mental Map (2014). Franz Ackermann	363
Ilustración 143. Obra Parthenon of books (2017) – Marta Minujín.....	375
Cuadro 1. Participantes de esta investigación durante el curso 2017-2018.....	36
Cuadro 2. Participantes de esta investigación durante el curso 2018-2019.....	37
Cuadro 3. Horario de la materia de Geografía e Historia de segundo curso del grado de Educación Social (2017-2018)	40
Cuadro 4. Horario de la materia de Automatismo Industrial de segundo curso del grado de Ingeniería Industrial (2017-2018)	40
Cuadro 5. Horario de la materia de Geografía e Historia de segundo curso del grado de Educación Social (2018-2019)	41
Cuadro 6. Horario de la materia de Automatismo Industrial de segundo curso del grado de Ingeniería Industrial (2018-2019)	41
Cuadro 7. Instrumentos (documentos escritos) analizados en esta investigación.....	43
Cuadro 8. Instrumentos (grabaciones de audio) analizados en esta investigación.....	43
Cuadro 9. Relatos autobiográficos utilizados en esta investigación.....	44
Cuadro 10. Resumen de las 10 propuestas realizadas por los estudiantes de ingeniería industrial. Curso 2017-2018.....	118
Cuadro 11. Resumen de las 10 propuestas realizadas por los estudiantes de educación social. Curso 2017-2018.....	121
Cuadro 12. Comparación de los proyectos surgidos en cada grado.	122
Cuadro 13. Resumen de las obras que formaban parte de la exposición “Espais sensibles” (2018).....	133
Cuadro 14. Comparación de los proyectos surgidos en cada grado. Curso 2017-2018.....	161
Cuadro 15. Organización de la primera semana de docencia del curso 2018-2019.....	164
Cuadro 16. Resumen de las horas semanales de cada grado.....	176
Cuadro 17. Resumen de la organización interna de las horas semanales.....	177
Cuadro 18. Resumen de horas implicadas en el <i>devenir</i> de las materias implicadas.....	177
Cuadro 19. Descripción de las 27 propuestas emergidas entre los educadores sociales e ingenieros industriales.	198
Cuadro 20. Comparativa entre los proyectos surgidos el curso 2017-2018 y los del curso 2018-2019... 200	
Cuadro 21. Comparativa entre los proyectos surgidos el curso 2017-2018 y los del curso 2018-2019... 201	
Cuadro 22. Finalidad del proyecto P.E.10..... 202	
Cuadro 23. Comparativa entre los ODS cubiertos por los proyectos 2017-2018 y 2018-2019..... 203	
Cuadro 24. Categorización de los proyectos emergidos durante el curso 18-19 desde sus áreas temáticas y los ODS..... 206	
Cuadro 25. Producciones de los estudiantes a partir de los diferentes estímulos de arte contemporáneo vividos..... 256	
Cuadro 26. Resumen del proyecto “Smart Gym” realizado por los estudiantes del grado de educación social e ingeniería industrial..... 345	



CURSO ACADÉMICO 2017-2018 (DIGITAL)

Categorización – *Atlas.ti*

Proyectos – Educación Social

Proyectos – Ingeniería Industrial

Relato espacial – Educación Social

Grabaciones de audio – Docencia

CURSO ACADÉMICO 2018-2019 (DIGITAL)

Categorización *Atlas.ti*

Proyectos – Educación social & Ingeniería Industrial

Póster

Trabajo escrito

Relato espacial – Educación Social

Grabaciones de audio - Espacios híbridos

RELATOS DEL INVESTIGADOR 2012-2019 (DIGITAL)

