

EVALUACIÓN DE PROFESORES TALLER VERTICAL DE ARQUITECTURA 7

Pablo E.M. Szelagowski + Pablo Remes Lenicov + Carlos J. Díaz De la Sota



**PROPUESTA
PEDAGÓGICA**

facultad de arquitectura y urbanismo
universidad nacional de la plata

Índice

Fundamentación y Encuadre

01 Presentación

02 Genealogía proyectual. Campo de referencia del conocimiento

03 La Ciudad, la Universidad, la Facultad como campos de acción

03.01 Estado actual de la arquitectura en la ciudad de La Plata

03.02 La Universidad

03.03 La Facultad

03.04 Arquitectura y actualidad

04 El taller 7 y la enseñanza del Proyecto

04. 01 El taller 7 en la FAU

04. 02 El contexto de la enseñanza actual

04, 03 El lenguaje para la enseñanza del proyecto

05 Enfoque general sobre la enseñanza. El proyecto Consciente

05 01 Introducción

05 02 El proyecto consciente

06 Aprendizaje del Proyecto a partir de sus procesos

06 01 El proyecto arquitectónico

06. 02 Proyecto y Procesos

06. 03 Proyecto y sus intensidades

06. 04 Proyecto, teoría y aprendizaje

06. 05 Proyecto como crítica cultural

06. 06 Proyecto en otros campos

07 La enseñanza del Proyecto

07. 01 El proyecto como construcción colectiva

07. 02 Experimentación y Proyecto

07. 03 Enseñanza contemporánea

08 Propuesta para el Taller Vertical de Arquitectura 2024 - 2027

08. 01 Taller vertical

08. 02 Rol docente

08. 03 El taller 7 en la educación pública y masiva

08. 04 El taller 7, la arquitectura y la comunidad

08. 05 El taller 7 frente al plan de estudios

08 .06 Condiciones de permanencia, evaluación y aprobación

09 Objetivos generales del taller

10 Bibliografía

Anexos

Actividades realizadas 2015 / 2023

Plan de Actividades académicas 2024 / 2027

Escritos publicados por los Profesores a partir de los ejercicios realizados en cada ciclo

Libros publicados por el Taller 7: Intensidades 2015, Intensidades 2016, Intensidades 2017, Intensidades 2018, Intensidades 2019, Intensidades 2020, Intensidades 2021, Intensidades 2022

CV normalizado de cada integrante

CV gráfico de cada integrante

Fundamentación y Encuadre

01 Presentación

Esta Propuesta Pedagógica es el resultado de muchos años de trabajo relacionados con el estudio, investigación y producción del proyecto en arquitectura, en donde diversas acciones fueron llevadas adelante por los integrantes del equipo junto con otros colegas.

Nuestra experiencia docente se remonta al retorno a la democracia, en 1984, participando como docentes y profesores en las cátedras de Roberto Cappelli, Vicente Krause, Graciela Pronsato, Héctor Tomas y Gustavo Azpiazu, para finalmente en 2014 acceder por Concurso Nacional a ser profesores del Taller Vertical de Arquitectura N°7, el cual dirigimos actualmente. Un Taller plural, abierto, experimental, instrumental, profundamente disciplinar.

Desde 2011 llevamos adelante el Taller de Teoría de la FAU UNLP, una asignatura del primer y segundo año de la carrera dentro del área Arquitectura, donde trabajamos directamente sobre la acción proyectual reflexionando sobre la capacidad teórica en relación al proyecto como la única alternativa al camino actual de la enseñanza del proyecto, buscando siempre caminos propios de cada proyectista y prescindiendo de los clichés impuestos por cuestiones instrumentales y dogmáticas.

Somos parte también del hoy Taller Vertical de Historia de la Arquitectura N° 2 (Szelagowski-Sagüés) el cual, desde 1984, con sus sucesivas propuestas pedagógicas han vinculado directamente al estudio del proyecto arquitectónico con los hechos del pasado, para formar así uno de los aspectos fundamentales de la construcción teórica-operativa de cualquier proyectista.

En este contexto, con los tres talleres hemos formado la red THAT (Talleres de Historia, Arquitectura y Teoría) coordinando y articulando objetivos y contenidos para una integración entre asignaturas, siempre esperada y poco usual en nuestra Facultad.

Desde 2012 llevamos adelante el Laboratorio de Investigación Proyectual (Lab. IP) de la FAU UNLP, espacio dedicado a la investigación en arquitectura entendida como una actividad que tiene por objeto producir conocimientos disciplinares desde y para el proyecto, de manera que puedan transferirse a posteriori a otras investigaciones, a la enseñanza de grado y finalmente al ejercicio profesional.

Hacia 2014, hemos creado junto al Profesor Emérito Arq. Gustavo Azpiazu la Maestría en Proyecto Arquitectónico y Urbano FAU UNLP desde la Coordinación Académica de la Maestría, en el dictado de los talleres de proyecto y de los seminarios de la misma.

Desde el año 2013 hemos dictado cursos vinculados con el proyecto en la carrera de Arquitectura y Estudios Urbanos de la Universidad Torcuato Di Tella: Introducción al Proyecto Arquitectónico y Micrologías Materiales. Una de primer año, la otra de quinto, ambas centradas en la enseñanza de procesos de proyecto específicos.

Hemos organizado y coordinado diversas conferencias a cargo de personas como Juan Herreros, Neil Leach, Guillermo Ranea, Rodolfo Machado, Paul Priessner, Gui Bonsiepe, Luciano Alfaya, Cesar Pelli, Alejandro Aravena, Rafael Iglesia, Solano Benítez, Ana Etkin, Sergio Forster, Juvenal

Baracco, Eva Castro, Marcelo Villafañe, Gerardo Caballero, etc. El objetivo de estas actividades siempre fue el de establecer discusiones disciplinares a través de distintos actores y poder así contribuir a la reflexión del proyecto de arquitectura.

Desde el 2001 a 2015 llevamos adelante la Revista “47 al fondo”, revista de la FAU UNLP que exploró tanto la producción interna de nuestra facultad como el planteamiento de problemas de arquitectura propios de la contemporaneidad. Parte de este proyecto de publicaciones y anuarios de la FAU, fue “Documentos 47AF”; una serie de libros en los que se buscó registrar, documentar y publicar obras y escritos de docentes de esta institución que marcaron la producción de los alumnos, ya sea a través de números monográficos dedicados a un arquitecto o bien temas específicos y particulares que surgieran.

También trabajamos en la divulgación de la arquitectura en la sociedad y en medios de comunicación masiva. Con la serie documental para televisión “Alto Contraste. Conceptos de arquitectura”, se buscó generar una conciencia del hábitat humano como así también establecer canales de participación ciudadana a través de la arquitectura con el fin de mejorar la calidad de vida de los individuos. Con varias exposiciones sobre arquitectos y sobre trabajos de estudiantes discutimos hacia fuera de la FAU los problemas de la disciplina y de la ciudad.

Hemos publicado tanto textos como obra propia en diversos medios gráficos y digitales, entre ellos los libros “Historias del Proyecto” “Teorías en el Cuerpo del Proyecto” y la serie “Intensidades”, al momento con 8 ediciones, que publica la producción de los estudiantes del Taller 7 cada año.

Hemos organizado varias exposiciones difundiendo en la ciudad trabajos de diseño, de investigación y de obras de arquitectos y artistas de la región como en el caso de “Vicente Krause, vestigios disponibles”, “Bauhaus Archivos Locales”, “Politopos” y el “Dispositivo de resistencia urbana” seleccionado en la bienal de arte de la U.N.L.P. de 2016, entre otras.

Participamos como invitados de los encuentros de la European Network Heads of School of Architecture (ENHSA), red destinada a implementar la enseñanza por competencias en las Facultades de Europa y Latinoamérica, interviniendo en el campo del Proyecto, la Teoría y la Historia de la arquitectura.

Entre 1999 y 2023 hemos sido miembros de la Architectural Association School of Architecture (Londres, GB).

Hemos sido partícipes, junto con profesores de la ETSAB UPC, de la fundación de la red RIIPA (Red Iberoamericana de Investigación en el Proyecto Arquitectónico), y en la organización de las primeras jornadas y sus dos congresos de 2021 y 2023.

Constantemente participamos con trabajos y publicaciones en congresos, jornadas y encuentros en los que siempre planteamos discutir sobre el proyecto de arquitectura frente a los problemas contemporáneos.

Finalmente, cada uno de los autores de esta propuesta lleva adelante su oficina de arquitectura donde se elaboran y construyen proyectos públicos y privados de variada escala en nuestra región.

02 Genealogía proyectual. Campo de referencia del conocimiento

Explicitar nuestra genealogía es precisar nuestras búsquedas, nuestras investigaciones y nuestros resultados en la enseñanza.

Como señala el profesor Jean F. Mabardi, cada uno tiene una historia, una trayectoria que llega hasta el momento preciso del pensar, hablar y actuar. Con esta actitud se descubren cosas que pueden re-instrumentar nuestra capacidad de pensar, para actuar y para enseñar. Cada uno tiene dominio de un caudal acumulado en el viaje del hacer, trazando su propio camino.

En nuestra formación académica han influido profesores como Roberto Cappelli y Graciela Pron-sato, Gustavo Azpiazu, Vicente Krause, Héctor Tomas, Juvenal Baracco, Mark Cousins, Jorge Sarquis, entre otros.

Nuestra genealogía proyectual, nuestra formación y ejercicio del proyecto de arquitectura, comienza con una educación arquitectónica basada en los principios de la modernidad, para luego entrar en la crítica a esa modernidad a partir de ciertos textos y obras que intentaron representar los cambios en el mundo y la sociedad contemporáneos.

Estos cambios nos hicieron reflexionar sobre el momento de la contemporaneidad, de la búsqueda del espíritu de la época si lo hay, llevándonos a comprender este presente del campo arquitectónico como un estado de transición entre modos diferentes de producir la arquitectura, uno más de los episodios de cambio que la disciplina presencié.

En este momento particular de la arquitectura presenciamos la convivencia de maneras distintas de producir en el proyecto y en la obra. Convive la producción del proyecto todavía en su forma tradicional, manual, artesanal, casi ancestral, con la forma de producir y procesar el proyecto mediante medios digitales generativos.

Por otra parte, nuestro mundo de la modernidad heredada ha cambiado; se ha transformado en un mundo en constante mutación, veloz en las temporalidades y dinámico en sus construcciones, el cual modifica las relaciones del hombre con sus pares y con las técnicas productivas de la sociedad constantemente.

El campo del pensamiento también ha cambiado sus interpretaciones, abandonado paradigmas e intentando explicar este estado de las cosas y proponiendo formas de interpretación y acción sobre el nuevo medio cultural en el que nos movemos. La filosofía, entre otras disciplinas del pensamiento, ha planteado posiciones diferentes a las de la modernidad preponderante en gran parte del siglo XX, desde los planteos post estructuralistas hasta nuestros días.

Entendemos entonces que nuestra contemporaneidad puede abordarse desde las ideas que han surgido principalmente en los años '60 y desde las propuestas de Sartre, Foucault, Deleuze y Guattari relacionadas intensamente con líneas de pensamiento anteriores como las de Bergson y Nietzsche. Desde nuestro campo disciplinar y también desde esos mismos años, nos resultan significativos los aportes de Venturi, Tschumi, Eisenman, Koolhaas, Zaera Polo, Schumacher, Lynn, Van Berkel, Soriano, Pérez Gómez, Spina, Baracco, la Escuela de Valparaíso y la Architectural Association de Londres, entre otros.

También completan nuestras genealogías, pensadores de otras disciplinas que nosotros consideramos proyectuales, como la literatura, el cine, las artes plásticas, el diseño o la música. Aquí se inscriben Julio Cortázar, Georges Perec, Walter Benjamin, Umberto Eco, Arnold Schoenberg, Wim Wenders, Michelangelo Antonioni, Gui Bonsiepe entre otros.

Esta es nuestra genealogía proyectual, entendiendo la contemporaneidad como una nueva forma de la modernidad, tal como lo señala Godofredo Tommi hablando sobre palabras de Rimbaud: *“Mantener el paso ganado. Hay que ser absolutamente moderno ¿Qué quiere decir moderno? ¿Qué quiere decir absolutamente?”*

Decir «moderno» implica algo que no lo es y algo que lo inaugura. Es la vuelta de llave que al mismo tiempo cierra y abre un campo. Un campo distinto al que estaba vigente. Distinto no supone necesariamente contradictorio. De algún modo estamos transitando en la sobreposición de los estados Clásico y No Clásico de la arquitectura tal como los define Peter Eisenman. Hablar de las cosas del hacer, explica más de la manera del hacer que de los objetos producidos. Si hablamos de cómo hacemos arquitectura podemos mejorar nuestras prácticas docentes en proyecto. Es la constante tarea de construir un discurso, experimentarlo, validarlo. Asumir el riesgo de lo que se sabe ser.

La mejor manera de trabajar en un taller es presentar de manera explícita nuestros valores o convicciones sobre la arquitectura y la profesión, para luego indicar en el “contrato” los amplios grados de libertad sobre los cuales los estudiantes podrán trabajar. Ello implica que estos, expliciten también sus convicciones y posiciones sobre la arquitectura.

03 La Ciudad, la Universidad, la Facultad como campos de acción

03.01 Estado actual de la arquitectura en la ciudad de La Plata

Como parte del cuerpo de profesores de la Facultad de Arquitectura de la UNLP nos parece importante continuar trabajando en nuestra ciudad como ámbito para los ejercicios que llevaremos adelante, como una forma de colaborar con la construcción de un pensamiento activo sobre la misma, tan necesario. La relevancia de pertenecer a esta Universidad, inserta dentro de la ciudad de La Plata nos obliga a colaborar en un principio desde el campo de las ideas para que junto con los estudiantes podamos idear una ciudad mejor. Todavía resuenan en nuestros oídos las palabras de Franco Purini cuando luego de visitar nuestra ciudad dijo: “no parece que en esta ciudad hubiera una facultad de arquitectura”. Frase muy fuerte en su afirmación pero que nos hizo pensar la necesidad de una participación activa de nuestra facultad sobre la ciudad de La Plata, aportando en pensar aquellas cosas que la gestión del Estado no ve. Es muy poco lo que se ha hecho por la ciudad en las últimas décadas.

Para los ideales de quienes imaginaron esta ciudad a fines del siglo XIX, La Plata es hoy una ciudad desfigurada, atrapada por un trazado fundacional idealizado hasta la opresión, que crece hacia arriba, hacia los bordes, hacia adentro, con un control estatal laxo que permite a los inmobiliarios moverse tranquilamente, beneficiando lógicamente la renta y perjudicando notoriamente el uso público, colectivo. Modelos inmobiliarios que en muchos casos son alentados desde la formación del arquitecto.

Cada uno construye su propia ciudad en función de lo que estudia, así como cada uno la reconstruye a partir de lo que vive, como una ciudad de capas. Cada uno de nosotros vive una ciudad distinta, donde nuestros recorridos nos marcan el camino de la ciudad que habitamos. Cortázar, Debord o Constant nos ayudan a pensar en esa ciudad construida a partir del hombre, del espacio público continuo que cada sujeto construye al habitar su ciudad.

Para pensar hoy la ciudad debemos preguntarnos sobre cómo producir espacio público en un ámbito que nos permita movilizar una postura superadora en beneficio de la ciudad. Por otro lado, algunas afirmaciones sobre una historia idealizada tampoco toleran un crecimiento que es inevitable, parte de la evolución y transformación misma de una estructura urbana. Como Facultad deberíamos preguntarnos cómo las innovaciones en arquitectura pueden construirse sobre las tradiciones y la historia, o bien cómo la identidad de nuestra ciudad puede construirse más allá de un trazado original superado, cómo agregarle valor desde lo contemporáneo.

Pensar la ciudad de La Plata desde un taller de proyectos es interesante ya que, como explicaremos más adelante, todo proyecto es una construcción cultural que presenta un posicionamiento, y la construcción de una nueva mirada sobre la ciudad debe colaborar con esto. Sin más, vale recordar la gran inundación que sufrió parte de la ciudad en abril del 2013, donde quedó manifiesto que la ciudad no es plana, que posee una geografía con arroyos, canales y variedad de niveles que nadie advertía. Si se sigue hablando sólo del eje fundacional y la conexión con el río nunca podremos construir otras posibilidades de acción, lejos de aquel imaginario social autocomplaciente que mira solo una fracción muy pequeña de la realidad.

Debemos poder pensar otros campos de proyecto que nos permitan nuevas acciones; nunca podremos conseguir una arquitectura nueva si seguimos siempre los mismos caminos. Tenemos que poder ver las medianeras que forman un nuevo paisaje, las nuevas áreas necesarias para la canti-

dad de vehículos, la falta de espacio público, los déficit del transporte público y de las infraestructuras de servicio, las nuevas conformaciones de la periferia, la carencia de vivienda social y la falta de planes sobre la misma, los bordes de los arroyos, la nueva densidad, los nuevos barrios que se van conformando, la diversidad de centros, la vegetación, la accesibilidad, las comunicaciones, los rastros de la historia reciente, y muchos etcéteras que deben renovarse cada vez.

Entendiendo el crecimiento y los cambios constantes que se producen en el mundo y por lógica en nuestra ciudad, cualquier intento de congelar un proyecto está destinado al fracaso. La búsqueda proyectual en este sentido es muy amplia y debe mantenerse viva en forma permanente ya que ningún proyecto es clarificador ni ordenador de una complejidad que se precie de serlo. La Plata aún no ha encontrado una actitud sólida para incorporar los nuevos procesos de transformación que son necesarios para mantener viva la condición urbana y afrontar al mismo tiempo los enormes cambios y demandas que implica un desarrollo a nivel metropolitano. Los proyectos para la ciudad parecen todavía estar dentro de una celda proyectual, atrapados por las propias limitaciones de los imaginarios de una ciudad que no existe, y que nunca existió donde los mitos son tan fuertes que exageran los recaudos a tomar, al momento de proyectar la ciudad. Esta ciudad del trazado es ya sólo uno de los tantos segmentos de una de las megalópolis más grandes del mundo.

Esta mirada platense hace pensar que la ciudad es única y que ninguna tiene las características de esta ciudad, la cual hoy es incapaz de absorber las transformaciones de la cultura contemporánea y de las cambiantes formas de vida de sus habitantes. La ciudad y sus habitantes cambian, se transforman y siempre esperan diversas soluciones para problemas que mutarán según la época. Esto se ve claramente en la incapacidad que tiene hoy la ciudad de La Plata para resolver los nuevos temas que se le presentan, como los accesos de la autopista a Buenos Aires y su inserción en la ciudad, o la manzana del ex mercado luchando entre ser una plaza o un hotel cinco estrellas. Estudiar la ciudad de La Plata desde todas las mesetas posibles es una acción que debemos desarrollar como taller de proyectos. Ya no se puede tener una sola mirada totalizadora de la ciudad, en donde el proyecto gire en torno a un único tema proyectual; la ciudad hoy pide multiplicidades. La ciudad, con sus fuertes mitos siempre proyecta dentro de este sistema que no admite lo múltiple y que sólo deja entender un único problema por vez. Un sistema de mirada múltiple sirve para la construcción de una máquina de operatividad sobre el proyecto eliminando toda búsqueda formal o lingüística, permitiendo así un libre desarrollo del objeto ciudad, sin ataduras que coarten su crecimiento.

Lógicamente este objeto es absolutamente indeterminado y deja librado su control a las fuerzas que sobre él actúen, en el cual la yuxtaposición de sistemas espaciales hace que ninguno prevalezca sobre otro, generando esa multiplicidad necesaria para el desenvolvimiento a través del tiempo. La búsqueda de la esencia de esta ciudad debe ser permanente, para encontrarla y cambiarla de inmediato. Cualquier proceso evoluciona desde un orden simple hasta una situación progresivamente compleja, en la ciudad cualquier intento de orden lleva a una complejidad todavía mayor, ya que cualquier elemento nuevo aumenta siempre la complejidad total. Empezar a entender la ciudad bajo estos principios hace que podamos deshacernos de toda imposición superior, otorgada por la proyección de una idea planteada hace ya 140 años.

Como taller de proyecto debemos pensar sobre el patrimonio que dejaremos para las generaciones futuras; debemos construir patrimonio, arquitectura que perdure y que construya espacio público para la mayoría. Debemos comenzar una búsqueda de todos aquellos materiales de proyecto que no son utilizados y que poseen una riqueza extraordinaria, materiales que de tanto verlos o de tanto denostarlos son negados e incluso parecen desaparecer ante los ojos de la mirada entrenada de los arquitectos.

Más allá de las ciudades se encuentra su futuro y debemos comprender que una ciudad es tan rica por lo que hizo como por lo que es capaz de hacer, donde podemos considerar nuestro territorio como un capital a conservar sin congelar, dónde proponer ideas, mirando hacia delante, realizando marcas de nuestro tiempo, senderos múltiples por los cuales transitar, pero siempre con la posibilidad de construir, reconstruir y de construir otros.

03.02 La Universidad

Nuestra Universidad desde las primeras líneas del preámbulo de su estatuto propone un proceso de enseñanza activo, comprometido, sistemático, capaz de anticipar transformaciones y nuevas tendencias, generando cambios con sentido creativo e innovador, donde la libertad académica sin limitaciones ni imposiciones es una constante. A lo largo de esta propuesta pedagógica intentaremos reflejar la forma de trabajo que venimos proponiendo para un taller de proyectos de arquitectura dentro de este marco que la Universidad ideó y anima. Un marco muy estimulante para la enseñanza del proyecto que debe estar siempre alerta a los cambios y a los hechos que transcurren para poder operar con ellos y transformarlos en un espacio habitable. Hablamos de un ámbito universitario que debe ser provocativo por excelencia, intensificado con la posibilidad de la construcción de un espacio colectivo, donde distintas disciplinas se encuentren y actúen tanto desde la reflexión crítica como desde la acción concreta de producción física.

La Reforma Universitaria de junio de 1918, que ha enriquecido las ideas y las prácticas de nuestras universidades, y en su manifiesto liminar ha denunciado a las universidades como un *“refugio secular de mediocres,... lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara”*.

“Nuestro régimen universitario es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico.

El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no sólo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda.

Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no una labor de Ciencia.”

Es importante mantener ese espíritu de constante renovación, de excelencia, de pensamiento abierto anti-dogmático y pluralidad que transmiten los textos reformistas.

Por otro lado, la Universidad reconoce tres funciones primordiales para el desarrollo: enseñanza, investigación y extensión. En el transcurso de los últimos años, desde los talleres de Arquitectura, Teoría e Historia (Red THAT), venimos trabajando desde estos tres espacios que la Universidad propone, tanto en la enseñanza de grado como en posgrado. Esto mismo también lo realizamos desde la Maestría que hemos desarrollado y el Laboratorio de Investigación Proyectual (Lab. IP), a partir de llevar adelante proyectos de investigación acreditados, profundizando sobre una de las premisas de la IP como es la innovación. En extensión, trabajamos desde el Taller de Arquitectura para difundir mediante muestras y exposiciones, problemas de la arquitectura, el diseño y la ciudad, principalmente en La Plata.

Desde un taller de arquitectura debemos contribuir a la consolidación del estatuto que la Universidad propone, entendiendo que allí en definitiva se termina de consolidar la relación fundamental y primaria que es la establecida entre el docente y el alumno.

Este vínculo no puede ser ajeno a la pertenencia universitaria de compromiso mutuo de responsabilidades entre una institución de formación gratuita para el estudiante y cuerpo docente. La pertenencia institucional y el respeto que la actividad requiere deben ser parte de un trabajo a conciencia, donde el bien de la comunidad debe estar por encima de todas las cosas, pensando siempre en una sociedad mejor, una universidad superadora que permita egresados de los más diversos ámbitos con intenciones colectivas y no individuales. Por ello nos basamos en el respeto de los individuos, de lo particular y diferente de cada uno de ellos en un trabajo de integración en que docentes y estudiantes forman grupos de trabajo libres en pos del avance en el conocimiento ya adquirido.

Ser parte de una comunidad académica de más de cien años de prestigio debe ser motivo suficiente para desear un trabajo a conciencia que active pensamientos superadores.

Como arquitectos que pertenecemos a esta institución académica, nuestra mejor forma de colaborar es desde el proyecto de arquitectura y todas las cuestiones que de él se deriven.

03. 03 La Facultad

A partir de la modificación del plan de estudios de la FAU UNLP, en el que se producen diversos cambios, entre ellos la introducción de la asignatura Teoría, se comienza a discutir en profundidad la interesante e indisoluble relación entre el conocimiento del saber específico de una disciplina (Teoría) y las expectativas de acción del hombre en su medio (Proyecto).

Pareciera que en algunos casos la actividad teórica se ha tratado como materia autónoma, y que los buenos resultados obtenidos en el conocimiento de la teoría no fueron factores de enriquecimiento, entusiasmo y desarrollo de la capacidad necesaria para la realización del acto proyectual de arquitectura, sino que es un conocimiento que queda dentro de un área específica, no trasladable. También sucede que los estudiantes mejor preparados no son conscientes de su capacidad teórica para aplicarla en los temas sobre los que está trabajando proyectualmente, relegando al proyecto a un espacio exclusivamente instrumental, bajo técnicas de diseño empobrecidas por muletillas y una fuerte dependencia a la orientación del docente. Este tipo de actitudes ha imposibilitado la discusión, el intercambio y confrontación de argumentos teóricamente sólidos en el proceso de proyecto, imprescindibles para la progresiva formación teórica del estudiante en la universidad pública.

El desarrollo de la actividad proyectual ha tenido diversas formas de actuación en las últimas décadas. Durante la intervención militar de la Facultad en los años del último gobierno de facto,

la enseñanza del proyecto, como toda actividad cultural de desarrollo de ideas y propuestas, sufrió la ausencia de contenidos teóricos e ideológicos, lo que volcó la enseñanza a métodos de aplicación instrumental repetitivos, generalmente asociado a las modas producidas a través de la aparición de nuevas formas editoriales de presentar a la arquitectura como un lenguaje de uso. La expulsión de docentes de carrera de la FAU, contribuyó a que los contenidos pedagógicos estuvieran en manos de personas de escasa trayectoria o capacidad. Esta situación de debilidad en los cuadros docentes profundizó una enseñanza sin contenidos, basada en la casualidad del devenir proyectual del estudiante, seguidora de modas poniendo énfasis en la instrumentación para suplir las deficiencias disciplinares existentes. Esta confianza en la operatividad de los instrumentos generó una arquitectura sin esencia y sin contenidos que quedó en manos del capricho y la familiaridad a la hora de evaluar los productos por parte de los docentes.

Frente a este panorama, ya en el período de restauración de la democracia, surge una conceptualización que va a ser característica del período que va desde 1984 hasta el 2015: el Taller Vertical y el concurso de profesores en equipos. Esta particular conformación académica y docente tendrá gran influencia en cómo enseñar arquitectura en La Plata. Por un lado, el taller vertical va a reconsiderar experiencias de los 60 y los 70 en los términos de proponer una formación proyectual coherente y coordinada en todos los momentos de la enseñanza del diseño, garantizando una línea ideológica-argumental del proyecto durante toda la carrera del estudiante. Como elemento complementario, el concurso por equipos, más allá de presentar una facilidad mayor en términos del manejo de un taller de 6 niveles, llevaba en su interior la posibilidad de la confluencia de ideas y de puntos de vista complementarios. El concepto de equipo surgió naturalmente puesto que de una u otra manera, la realidad de la flamante democracia encontró a todos en sus estudios y trabajando en equipo para concursos y proyectos varios. Algunos de ellos con grandes obras y por ende conformando equipos de numerosos profesionales; pero también este concepto (modo de enseñanza) dependió de líneas de afinidad y grupos intelectuales de arquitectura que durante los períodos democráticos anteriores habían experimentado en conjunto. Estas iniciativas colectivas proponían riqueza, variedad de puntos de vista y el regreso de arquitectos formados y con producción reconocida, que a partir de sucesivos concursos fueron conformando grupos de trabajo con una cierta identidad.

Quizás estas mismas virtudes, tuvieron en algún sentido un efecto no esperado, que provocaron un cierto estancamiento en la producción de los estudiantes, pasados ya unos cuantos años de la experiencia del taller vertical. Justamente el devenir de la producción, generó una fe ciega en la instrumentación, la profesionalización y la praxis dejando de lado la experimentación y por sobre todo, la teoría como alimentador de la práctica del proyecto y en definitiva motor del avance de la disciplina. Estas prácticas educativas, tuvieron en su momento su sustancia teórica, seguramente rica, que por medio de repeticiones sucesivas fue desdibujándose y transformándose en un cuerpo reductivo de postulados, que nadie se atrevió a repensar. Agravada por contexto conservador de los '90, este tipo de situaciones, fue nuevamente remedado con la fe en la instrumentación, en una concepción local de la arquitectura de sistemas, en la que el sistema lingüístico es la posibilidad de ocultar la ausencia de cambios esenciales. En este caso, se sufrieron duramente los diversos embates lingüísticos posmodernos.

Y en la actualidad, la pretensión mediática de la arquitectura basada sólo en la imagen mediante renderizaciones realistas, agravó más la falta de esencia y contenido disciplinar de la enseñanza. Se enseña lo que se hace en la calle, no lo que postula el Estatuto de la UNLP. Por lo tanto, podemos constatar que la ausencia del estudio de la teoría y de la experimentación generó y

genera conductas o patrones de trabajo que ya son estándares indiscutibles de un dogma nunca declarado, de lo aceptado, de la comodidad. En este caso interviene o interfiere en gran medida la cultura de la imagen. Cultura de la velocidad, de la superficialidad, de lo instantáneo que intenta suplir formación y conocimiento por un simulacro de la información. Una intención de relativismo y vaciamiento de las condiciones de Anterioridad de la disciplina.

La Facultad necesita ser un espacio de interacción, de reflexión de debate de ideas, de modos diversos de entender la arquitectura, de provocar experiencias para poder construir una enseñanza evolutiva, progresiva, en el marco de lo que es la Universidad, construyendo sujetos autónomos, investigadores del proyecto con la intención de modificar lo existente, de ampliar el horizonte. La facultad, en términos de arquitectura, debe plantear siempre ir un paso más adelante en la disciplina, por más pequeño que sea, y no caer en la única acción de transmisión de conocimientos ya establecidos supuestamente probados. La excelencia estará en hacer lo que no se hizo, en probar, en investigar en todos los aspectos en que pueda avanzar la disciplina.

03. 04 Arquitectura y actualidad

14 de septiembre

“He estado mirando el cuestionario de Libération de hace dos años: pourquoi écrivez-vous? Esta vez, quería ver cuál era la respuesta más frecuente. Muy pocos escritores aducen necesidad económica como razón por la que ejercen la profesión. Muchos reconocen no saber por qué escriben. Pero la mayoría, en su respuesta, dan a entender que los impulsa a escribir una fuerza interior irresistible. Los más escrupulosos no vacilan en reconocer que su mayor satisfacción es la sensación de dejar para la posteridad una parte de sí mismos; en otras palabras, sienten que escribir da cierta mínima inmortalidad. Esto sería comprensible en una época anterior de este mismo siglo, en que se suponía que la vida en el planeta continuaría indefinidamente. Ahora que el pronóstico es dudoso, el deseo de dejar huella parece absurdo. Aunque la especie humana consiga sobrevivir otros cien años, es poco probable que un libro escrito en 1990 diga mucho al que lo abra en el 2090, si es que sabe leer”.

Paul Bowles. Días y viajes. 1993

Entrados ya bien en el siglo XXI, el panorama que presenta la actualidad es el establecido a partir de la lógica de pensamiento del capitalismo, en donde las voluntades colectivas sucumben a un mercado sin restricciones y el lucro es lo que dicta el quehacer diario. El contexto lleva a los individuos a la búsqueda competitiva del éxito y de la felicidad y tiene como mandato que la naturaleza de las cosas no debe alterarse. Es un estado de atenuación de choques, de normalización de singularidades y de homogenización de contrastes como producto de un cada vez más acentuado cosmopolitismo. Una sociedad aparentemente movilizadora pero altamente manejada por las redes sociales, factor global de dominio y colonización que impone la degradación de la educación, la desinformación, la superficialidad y la comodidad como modelo a seguir.

Ante esta realidad, la resignación es el camino más cómodo y seguro; mientras que el camino del cambio es el más arduo. Sin embargo, la actitud crítica es justificable con independencia de sus reales posibilidades de modificar algo, no como motor de cambio, sino como una apuesta de que el cambio es posible.

En el ámbito de la arquitectura, Rem Koolhaas en la XIV Bienal de Arquitectura de Venecia de 2014 ya evidenció cómo los distintos países absorbieron la modernidad en el último siglo o cómo

la modernidad transformó la arquitectura contrastando edificios de distintas partes del mundo en 1914 y en la actualidad, denunciando un “proceso de eliminación de las características nacionales en favor de la adopción casi universal de una sola lengua moderna en un repertorio único de tipologías”. Destacó la necesidad de conservar una postura crítica con respecto a esta pérdida de la singularidad y a la postura de la sociedad actual. En esa oportunidad señaló: “Cien años más tarde, bajo la influencia de las guerras, los diversos regímenes políticos, diferentes estados de desarrollo, movimientos arquitectónicos nacionales e internacionales, los talentos individuales, las amistades, las trayectorias personales al azar y la evolución tecnológica, arquitecturas que antes eran específicas y locales se han hecho intercambiables y globales. La identidad nacional parece haber sido sacrificada a la modernidad”.

En esa misma línea es sintomática la postura de Jean Nouvel, quien plantea que “uno de los dramas actuales de la arquitectura es la modelización, la clonación. A menudo no se sabe qué hacer, el contexto es desesperante. No únicamente el contexto geográfico, urbano, sino también el contexto humano, el contexto del encargo, el contexto financiero, todo es desesperante. Y los arquitectos diplomados se tropiezan con esa realidad. Eso me recuerda lo que decía Judd: “¡Busqué en la guía de teléfonos de El Paso, hay dos mil quinientos arquitectos y sin embargo no hay arquitectura en El Paso! Muchos arquitectos copian un modelo, sea el de la revista, el de las redes, sea el del empresario, sea el del cliente; en ese momento es necesario encontrar ciertos parámetros a priori tranquilizadores, puesto que si se hace arquitectura es para que se vea y al mismo tiempo, que no haga olas. Ahora bien la mayor parte de la arquitectura realizada hoy en día no está hecha a partir de reglas simples, sanas, salvajes, radicales. Llegado el caso, es un collage de objetos, que es el que traerá menos problemas ya sea al que lo hace, ya al que lo recibe, ya al que lo construye”.

Es necesario realizar una revisión de la práctica de la arquitectura para devolverle a la disciplina un lugar más útil y más real, asumiendo que no existe hoy un solo modelo de arquitecto y tampoco una sola forma de ejercer la profesión. La formación actual en el ámbito de la facultad de arquitectura de La Plata se centra en un paradigma antiguo del profesional que establece un estudio en el cual recibe encargos, construye y participa en concursos, lo cual no sólo resulta anacrónico, sino que va en contrasentido con una enseñanza pública e irrestricta. Este modelo en nuestros días es un modelo endogámico, en donde el profesional tiende a aislarse de la realidad que lo rodea, generando relaciones fuertes solo con sus pares.

La formación, entonces, debe apuntar a capacitar a los estudiantes para que puedan desarrollar actividades de diversa índole y en diferentes ámbitos, dotándolos de herramientas para poder resolver creativamente problemas, proyectar, diagramar, organizar, elaborar sistemas y métodos de trabajo; interactuando con personas provenientes de diferentes ámbitos y estableciendo de esta manera fuertes lazos con la sociedad y con el medio ambiente que habita. Solo así, y nutriéndose del intercambio y referenciándose dentro un campo cultural lo más abarcativo posible, es que los arquitectos podrán realizar un verdadero aporte a la sociedad en un mundo cambiante y veloz.

La tecnología ha producido cambios significativos en los últimos años. Hacia los primeros años de la década del 90, muy pocas personas en el ámbito de la facultad manejaban medios digitales de dibujo y menos aún de generación de proyectos. Nadie era capaz de intuir las posibilidades que brindarían a los profesionales de la arquitectura las tecnologías digitales apenas unos años después. No existía internet ni se había producido el radical avance en los sistemas de comunicación. El aprendizaje que brindaba la Facultad no contemplaba nada de todo esto, sencillamente porque el objetivo básico de los métodos de enseñanza de la arquitectura estaba ideado para responder

a las necesidades reales del presente y no para el futuro que es donde van a trabajar los nuevos profesionales. Sin embargo, y como pasaba en los '90, desconocemos el futuro, no tenemos idea concreta de lo que puede pasar en los próximos años y debemos preparar a los estudiantes para que puedan adaptarse a una realidad cambiante y desconocida. Los alumnos que ingresaron este año a la facultad se jubilarán cerca del año 2070 y desarrollarán su tarea profesional en un mundo distinto a nuestro presente. ¿Cuáles serán las necesidades a las que tendrá que responder su arquitectura? ¿Qué materiales dispondrán para construir? Es necesario que orientemos la enseñanza hacia una educación basada en dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias que le permitan responder a esa realidad que naturalmente será distinta de la nuestra.

A partir del desarrollo de la cibernética (del griego kybernêtikos, derivado de kubernan, el timonel, el que conduce), vivimos un cambio drástico en nuestra relación con las máquinas: mientras que hasta el siglo XX, estas se encargaban de ejecutar las instrucciones dadas por los humanos, hoy en día es el humano quien recibe instrucciones de los sistemas que analizan las distintas situaciones en tiempo real y determinan las acciones a seguir. A estos sistemas, por su gran capacidad de analizar datos y de radiografiar la realidad de modo más fiable que nosotros mismos, los hemos dotado de la capacidad de enunciar “la verdad” y aptos para revelarnos dimensiones hasta ahora ocultas a nuestra conciencia, incluso sobre nosotros mismos. Así, el ser humano coloca a la tecnología en un lugar de privilegio queriendo resolver todos los problemas como si fueran solo cuestiones técnicas, donde solo parecen importar la velocidad y la eficiencia en busca del bien mayor y el menor riesgo. Este poder que nosotros mismos hemos conferido a la tecnología, es el origen de lo que hoy se denomina “inteligencia artificial”.

Su carácter recursivo de crecimiento exponencial y en constante aceleración contrasta fuertemente con el tiempo humano de la comprensión y reflexión, negando el derecho de los individuos y de las sociedades de decidir libremente y con plena conciencia sobre sus propios actos y sobre su propio destino. Al respecto, el filósofo Eric Sadin expresa lo siguiente: “Lo que caracteriza a la inteligencia artificial, más allá de todos los discursos confusos que la rodean y de las cantinelas trilladas y eternas sobre el fin del trabajo, los supuestos progresos médicos o la optimización en el funcionamiento de las empresas que muy pronto veríamos consumada, es la extensión de una sistematización que promete aplicarse a todos los segmentos de la vida humana. Cada enunciado automatizado de la verdad está destinado a producir “acontecimientos”, a que se inicien acciones principalmente con fines mercantiles o utilitaristas, procediendo a una suerte de estimulación artificial e ininterrumpida de lo real.”

Pero la inteligencia artificial, al igual que cualquier otra tecnología, no es de carácter neutro y su desarrollo está ligado a producir un valor agregado para empresas y estados en la carrera de la competitividad económica tecno liberal. Por lo tanto, está diseñada para responder a fines pre-establecidos de corte funcionalista. Un modo de racionalidad restrictiva que apunta a satisfacer todo tipo de intereses.

Ante esta verdad normativa y robotizada creemos que es necesario apuntalar en la enseñanza en el taller de arquitectura, la diversidad de propuestas realizadas por estudiantes con autonomía de voluntad y defendiendo su capacidad de juicio, entendiendo que la verdad es en realidad inestable y provisoria, condicionada por diferentes subjetividades tanto individuales como colectivas. El proyecto consciente y responsable que explicaremos más adelante (ver punto 05-01 El proyecto consciente) trabaja sin parámetros establecidos a priori y busca aprender de cada situación y a través de una observación meticulosa y profunda, cómo llegar a describirla para actuar sobre ella.

El mundo, así pensado, se despliega exponencialmente y su diversidad no puede ser contenida por ningún esquema racional único.

En respuesta a un joven compositor que acaba de empezar su carrera y utiliza el Chat GPT para hacer las cosas “más rápido y fácil”, el músico australiano Nick Cave le dice: *“Chat GPT rechaza cualquier noción de lucha creativa que nuestros esfuerzos animan y que nutre nuestra vida dándole profundidad y significado. Rechaza que existe un espíritu humano colectivo, esencial e inconsciente, que apunala nuestra existencia conectándonos a través de nuestro esfuerzo mutuo. Chat GPT está acelerando la mercantilización del espíritu mediante la mecanización de la imaginación. Hace que nuestra participación en el acto de la creación sea inútil e innecesaria. Los desafíos que acompañan los procesos de creación son vistos como nada más que un inconveniente, que hace perder el tiempo y se interpone en el camino de la mercancía misma. Este impulso, la danza creativa, que ahora se está socavando con tanto cinismo, debe ser defendido a toda costa, y así como lucharíamos contra cualquier mal existencial, debemos combatirlo con uñas y dientes, porque estamos luchando por el alma misma del mundo”*.

04 El Taller 7 y la enseñanza del proyecto

04. 01 El taller 7 en la FAU

Pasados ocho años de producción del Taller 7 de Arquitectura, podemos mirar sobre lo realizado y construir un discurso no solo con las expectativas de lo que haremos, sino sobre la producción misma a partir de los objetivos que nos propusimos en el inicio y los resultados visibles.

Es interesante la distinción que provoca A. Zaera Polo en su discurso inaugural como decano de Steadelschule Frankfurt entre dos polos opuestos para la enseñanza de la arquitectura. Por un lado el modelo politécnico, establecido como un modelo eficiente entre la educación y la práctica, que generaría estudiantes con conocimientos técnicos para trabajar en solo un ámbito específico, pero que falla notoriamente en la producción de espacios de profundización, investigación y estudio disciplinar. No produce una base teórica que permita a los estudiantes un progreso a futuro, negando una enseñanza que facilite el trabajo en condiciones diversas e inestables, tal como la realidad actúa. Es un modelo que se basa en la no crítica, no cuestiona nada, solo produce una técnica específica sin generar alternativas en la práctica arquitectónica.

En el polo opuesto se encuentra el modelo artístico liberal, cuya orientación está basada en la investigación generando estudiantes con una estructura crítica potente que lo habilita a investigar, preguntar, seleccionar, con una gran capacidad de pensamiento independiente. Sin embargo, se ven encerrados en un proceso de internalización donde el éxito del proyecto se encuentra sólo en su excentricidad pero por momentos bastante fuera de la disciplina. El contenido disciplinar se focaliza en una posición ideológica por fuera del desarrollo de las técnicas de producción arquitectónica. Este tipo de prácticas alivia a los conservadores extremos ya que con los estudiantes formados en este modo, nunca tendrán competencia.

Sería muy sencillo pensar que el Taller 7 debería encontrarse en medio de estos dos modelos, pero analicemos cómo hemos trabajado en estos ocho años siguiendo la propuesta presentada al inicio, para discernir en qué lugar de ese espectro nos encontramos. Buscamos un estudiante capaz de estar al mando del proyecto, tomando las decisiones necesarias para producir y avanzar, capaz de construir un pensamiento crítico independiente con un fuerte arraigo en la práctica proyectual arquitectónica. Esto es, todo lo que se piense en el ámbito del taller es en pos de un proyecto arquitectónico posible de ser desarrollado en nuestro medio. En el camino del proyecto podemos encontrarnos con constricciones, operaciones específicas dadas, películas, materiales, un texto literario, obras referentes y todo aquello que sea capaz de motivar un proyecto profundo, con grados altos de investigación particular y un estudiante decidido a estar al frente del mismo. El resultado de esto está a la vista en el aula, donde no existen proyectos repetidos con mínimas variaciones entre unos y otros, sino una explosión de posibilidades donde cada estudiante se muestra según sus propias características.

Para los docentes esta tarea es mucho más compleja ya que no tienen familias de objetos, sino individualidades de temas no repetidos sobre los cuales se construye un trabajo específico propio de cada autor.

Por otro lado, esto posibilita que en un mismo nivel, con su “intensidad” específica (como veremos más adelante), podamos estudiar desde distintos proyectos, construyendo así un aprendizaje en la temática bien profundo que el estudiante ensayó tanto en su propio hacer como en la crítica

sobre sus compañeros. Finalizado el semestre sobre la “intensidad”, no solo hicieron un proyecto sino que estudiaron la temática desde diversos puntos de vista, construyendo una matriz de posibilidades válidas.

Trabajamos sobre el conocimiento arquitectónico, entendiendo a la arquitectura como una disciplina de organización material, donde nos interesa la posibilidad de llevar adelante hechos construidos. Este conocimiento se funda en hechos conocidos, desde los cuales buscaremos formas de hacer proliferar hacia otro tipo de organizaciones diferentes, pero no por eso menos reconocibles. Si el Taller 7 pusiera el foco solo en un programa funcional específico (vivienda, hospital, centro cultural, etc.) estaríamos estudiando aquello que Zaera establece como un conocimiento técnico para trabajar en un ámbito específico, con condiciones cerradas, donde el estudiante se forma en una posición estable y controlada sin posibilidad de cuestionar ni producir nuevas miradas, donde la referencia conocida por el docente valida o invalida el procedimiento. En este campo, jamás podría haber existido el convento de La Tourette, la Ville Savoye, el Kursaal o el Kunsthal, todos proyectos cuyo desarrollo excede su programa funcional, para establecer su intensidad en otros campos.

El desafío del Taller 7 es generar un espacio académico que sea capaz de construir una posibilidad real de transformación de la arquitectura a partir de un rigor técnico radical y un pensamiento liberal, que aporte a la construcción del pensamiento disciplinar para provocar evoluciones.

La producción del Taller 7 no decanta directamente sobre lo que el mercado reclama ya que estaríamos trabajando sin posiciones críticas sobre lo que sucede, repitiendo modelos conocidos y establecidos. Lo diferente molesta, es una condición histórica, todo cambio en sus inicios es resistido y el mercado no tiene ni tiempo ni espacio para lo desconocido (cabe aclarar que cuando decimos mercado nos referimos tanto al inmobiliario como a las modas disciplinares).

La pregunta hoy es cómo construir argumentos desde la operatividad y la técnica, una especie de pragmatismo teórico productivo que genere formas alternativas de prácticas. El retorno a los problemas propios de la disciplina es hoy aquello que construye innovación. Por eso la idea de construcción de un laboratorio, donde cada uno de los que formamos parte del taller, posee una investigación específica dentro de un marco más extenso que oficia de marco general. Es cuando establecemos la diferencia entre clase magistral (uno sabe, el resto escucha) y un espacio colectivo de construcción de conocimiento. En la clase magistral el profesor dice y los estudiantes copian y obran en función de lo escuchado; el espacio colectivo se establece una demarcación del marco de investigación y colaboración entre estudiantes y docentes para construir una agenda propia.

En este modo, laboratorio, interesa la pregunta, su sostenibilidad y sus métodos. La problemática aquí es el modo de aproximación a los problemas y el camino de su resolución. Comprender los procedimientos disciplinares es la única forma de llevar a la arquitectura a un nivel más profundo, como pasa en otras disciplinas un músico, un piloto, un tenista necesitan conocer la técnica, su procedimiento, para no pensar en ellos y actuar.

Esta agenda personal, propia, necesita profundizar y tener cierta fricción con la institución académica y con lo que podemos construir en la profesión, pensando temas posibles aunque no imaginados, que no estén en línea con lo que está sucediendo pero que sean probables. En el taller no buscamos visionarios, buscamos nuevas miradas del presente, nuevas perspectivas.

La arquitectura es un constructo social, nuestra producción es para la sociedad, para los individuos que habiten nuestros espacios. Quizás como reacción a los tipos de discurso populistas, simplistas y falsamente sociales ponemos el énfasis en una práctica de organizaciones materiales: geometría, constricciones, organización, materialidad, técnicas, procedimientos pragmáticos. Este pragmatismo del que hablamos se produce a partir de un discurso consistente, propio del taller que buscamos. Como decimos habitualmente, todo aquel que no pueda construir una base de pensamiento para su trabajo, lo único que hace es copiar, y eso no sirve para el ámbito académico, volviendo al politécnico inmobiliario. Pensar la disciplina hace que nuestro aporte a la sociedad sea desde un contexto más amplio, profundo y consistente.

Vivimos un momento donde la sentencia corta, un tweet, basta para expresar una idea, un concepto, siendo la superficialidad el medio natural del discurso. El problema no es que el aforismo sea irrelevante sino la necesidad expresa de evadir la profundidad del pensamiento. Existe una enseñanza de la arquitectura que preocupa por su liviandad y falta de motivación, donde se trabaja repitiendo hasta el cansancio modelos conocidos una y otra vez, entendiendo que la arquitectura es un juego de formas que encajan. En el Taller 7 buscamos proyectos que generen nuevas problemáticas en la práctica. Una práctica productivamente crítica.

04. 02 El contexto de la enseñanza actual

La arquitectura producida, es decir la arquitectura que construye el espacio habitable del hombre en nuestra región presenta un particular estado de detenimiento. Detenimiento observado lamentablemente en una disciplina cultural que necesita de un desarrollo y avance constante de ideas, métodos y técnicas en pos de la conformación de un mejor ambiente construido para cada tiempo del hombre. Este estado detenido de la arquitectura que se proyecta profesionalmente, es de alguna manera un indicador de lo que hoy y aquí se entiende por arquitectura, por el proyectar, y de la valoración que se tiene del cuerpo teórico de la disciplina. Este estado de situación es también un barómetro de los modos de enseñanza del proyecto desarrollados en la FAU UNLP y en muchas de las escuelas de arquitectura de la región.

La teoría de la arquitectura, fue el instrumento intelectual que, desde el inicio de la disciplina, nacida como sentido práctico del morar, permitió el desarrollo, la evolución y el avance continuo de la misma como hecho cultural inherente a la condición humana de progreso. La ausencia de la teoría de la arquitectura en la enseñanza y en la didáctica del proyecto en nuestras facultades atenta contra esta evolución disciplinar y condena a la arquitectura a un letargo de inacción, justamente en espacios en los que la investigación y la experimentación del proyecto deben ser lo que defina una actividad intelectual tan diferente a la del simple construir.

Esto se advierte, no sólo en las obras construidas sino también en el desarrollo de diversos procesos de enseñanza del proyecto, que apoyados en soluciones tipo, “partidos” aceptados y mediante un proceso de diseño que no es consciente por parte del estudiante, se centra en la búsqueda de un resultado por parte del docente, que mediante infinitas negociaciones va llevando al estudiante a un diseño que la mayoría de las veces tiene más que ver con lo que el docente imagina que con lo que propone el alumno. Incluso, este tipo de trabajo docente es apoyado fuertemente por el uso de referentes fijos, no en forma crítica, sino como meta a aspirar, restringiendo las posibilidades de experimentación propia del proceso de proyecto, es decir la identidad proyectual del estudiante. Es la presencia de la máquina concreta del poder, aplicada a la enseñanza.

Por otro lado, esa mediocre forma de enseñanza realiza cambios año a año basada sólo en la modificación de las listas de necesidades a resolver y de los sitios o emplazamientos en los que desarrollar el proyecto, con una confianza ciega en que ese listado ascético y un polígono de base son el secreto para un buen aprendizaje de proyecto. Existe una fe ciega en que los contenidos adheridos al “tema funcional” sean los disparadores de las cuestiones del proyecto, a la vez que los niveles sucesivos de los talleres de diseño son definidos a partir de la “escala” que trabajan. El mencionado detenimiento de la arquitectura es producto de una práctica profesional tipificada, relacionada con el gusto mediático de la arquitectura y basada en paradigmas ya centenarios, en contraposición a las necesidades de un mundo en medio de profundos y continuos cambios culturales, y sobre todo tecnológicos.

En este contexto, a partir de una investigación específica, es que podemos afirmar la ausencia de profundidad en los fundamentos teóricos del diseño al momento de la enseñanza del proyecto en el taller, así como la conformación de soluciones tipo como medida supletoria de la teoría y la formalización de pseudo-teorías basadas exclusivamente en la condición instrumental y de la imagen del diseño como medios de regulación de la calidad del producto arquitectónico de taller, el uso de soluciones tipo o referentes fijos.

Se construye así un dogma tácito, tranquilizador, constituido por conceptos poco revisados, recursos redundantes, referencialidades reductivas, repeticiones tipológicas hasta el hartazgo, transmitidas por los docentes promoción tras promoción, sin discusión, crítica o debate alguno. Sin embargo, aunque no siempre es consciente, existe un marco teórico que está siempre presente en el hacer del estudiante. Impuesto, inconsciente y liviano en exceso, el posicionamiento existe, aunque algunos todavía lo nieguen. Lo interesante ahora es discutirlo y llevarlo a la superficie para exponerlo, y mostrar al menos una posición posible de estudiar y profundizar.

La enseñanza de la arquitectura y en particular de la actividad proyectual ha experimentado en La Plata diversas formas de transmisión, modos particulares de transferencia, de un saber, que nacido de la reflexión teórica acerca de qué es la Arquitectura, fue llevado a la concreción mediante una instrumentación absolutamente práctica. La enseñanza académica, basada en la contemplación y copia de modelos aplicada en las primeras escuelas del país, y la enseñanza de taller basada en un profundo desarrollo práctico compartido, forman de algún modo la historia de la transmisión de una idea sobre el cómo proyectar.

Los modos de proyecto han recorrido un extenso camino hasta hoy, registrando en sus métodos e instrumentaciones, las ideas, las teorías arquitectónicas y culturales de cada época. Si el Renacimiento fue una revolución en arquitectura a partir de la aparición del arquitecto proyectista y de un nuevo método de análisis, comprensión y de determinación del espacio del hombre, también lo es en similar magnitud la revolución digital que convierte al proyecto en un medio de pensamiento que permite nuevas posibilidades geométrico-espaciales. La invención de la perspectiva supuso una nueva manera de concebir el mundo, marcando una diferenciación de épocas. Así, el Renacimiento se define como tal y pone una distancia con la Edad Media al identificar a la Antigüedad como su archivo de estudio. Hoy en día es indudable que transitamos una nueva época. El desarrollo de la tecnología digital, de las comunicaciones e internet, como así también el fin de la división entre socialismo y capitalismo (cuyo hecho demarcatorio es la caída del muro de Berlín en 1989) y el convencimiento que la Naturaleza dejó de ser un recurso ilimitado que el hombre podía explotar a voluntad sin consecuencias; han producido un cambio en nuestro mundo presente, que nos exige posicionarnos con una nueva mirada sobre nuestro pasado inmediato.

Así como resulta necesario estudiar cómo actúan los modos de proyecto en la enseñanza de la Arquitectura, también es interesante observarlos en la propia Teoría. Las teorías, surgidas desde la práctica, intentan posicionar al proyectista frente a un medio, una sociedad o un problema y dirigir su actividad en consonancia con los requerimientos advertidos. Éstas, con el correr de los tiempos devienen en una cualidad irrevocable de la actividad proyectual de la arquitectura. La teoría conforma en términos abstractos los caminos del proyecto protegiendo la disciplina del gusto, de la instrumentación técnica automática o del capricho estético o formal. Pero, la cuestión aquí es cómo se debe enseñar a construir teorías para ser aplicadas en los procesos de diseño, es decir a construir teorías o argumentos proyectuales, tema de gravitación central en esta actividad creativa.

Como se ha señalado anteriormente, la teoría es indispensable para hacer arquitectura y en definitiva también lo es para el aprendizaje del proyecto. Es una fuente de recursos contra la arbitrariedad y el desarrollo casual de hechos o actitudes instrumentales. Es aquí donde radica la controversia entre práctica pura y teoría abstracta. La práctica misma, por sí sola, no produce sustanciales avances en la disciplina, si sus experiencias no son traducidas a conceptos o ideas que conformen un cuerpo de argumentos o teorías de actuación; permanece sola como un conocimiento fraccionado no sistematizado y dependiente de la emoción o del capricho momentáneo. Esta práctica no capitalizada en forma de argumentos tiende a estancarse, pues su base de acción se fundamenta en recursos de posicionamiento, composición, técnicas de organización, en modalidades de lenguaje aceptados y en posibilidades de desarrollo limitadas, lo que llamamos la instrumentación pura. Dicha instrumentación se alimenta de muletillas, soluciones repetidas y aceptadas, de recursos acotados, que no permiten la crítica o el avance disciplinar pretendiendo la consolidación de verdades absolutas indiscutibles, puesto que las técnicas de diseño pueden contener dimensiones teóricas de gran riqueza, o bien ser sólo una actividad absolutamente instrumental. El modo detenido.

Detenimiento, como estado, hace referencia a un camino, a un movimiento experimentado que por alguna circunstancia dejó de realizarse, para dedicarse a una actividad estática por fuera del devenir dinámico de la fuerza de impulso. El detenimiento es también la suspensión del juicio, en donde no se puede afirmar o negar nada. La producción de la arquitectura actual en nuestra región, decíamos, experimenta este fenómeno posible de observar claramente en las experiencias que van completando nuestro ambiente construido, sobre todo en su modalidad mediática publicitaria de las publicaciones especializadas o redes de divulgación.

Todo este panorama de quietud es en gran parte reflejo de la ausencia de argumentos y de la renovación de los procesos proyectuales, brindando una producción que se alimenta a sí misma hasta la inanición. Ya no nos maravilla ninguna casa construida, ninguna obra destaca por su impacto en los sentidos, en la emoción de quien experimenta su espacio, quizás porque el espacio (palabra poco mencionada en estos días, junto con la palabra forma) no se diseña, sino que se trabaja puramente con objetos prediseñados dispuestos en una delimitación.

Pero ¿cuál es el problema de todo esto más allá de los peligros disciplinares que invocamos? El punto es que toda esta nueva actitud productivista y tipificada del diseño se traslada a la enseñanza del proyecto en la universidad pública. Pareciera que le resulta difícil al proyectista-docente realizar una evaluación crítica de su producción profesional en la calle y traslada a los estudiantes sus experiencias sin reflexión, sin preguntas o cuestionamientos, enseñando un código de trabajo que ya se conoce, desvirtuando el sentido universitario de la enseñanza basada en el experimentar, en el avance y desempeño evolutivo de una actividad. ¿Vale la pena enseñar sólo lo que se conoce? Si es así, sólo tratamos con enseñanza transferible y no con aprendizaje.

Preguntar, cuestionar, reflexionar, pensar soluciones no conocidas es la base del desarrollo universitario, pero son también factores propicios para el derrumbe de cualquier modelo operativo codificado de un supuesto y aceptado resultado. Sin embargo, estas preguntas y dudas son los pilares de la construcción de argumentos, de la elaboración de caminos de trabajo experimentales y evolutivos.

Es de suma importancia trabajar decididamente en los talleres de diseño en estos temas, de manera de incorporar la investigación proyectual como aspecto fundamental en la dinámica de los talleres de manera de incentivar el cambio y la movilidad del concepto de arquitectura y fomentar las intenciones particulares de los estudiantes que la mayoría de las veces se tienen que someter a las del docente.

La creación de espacios de articulación entre la investigación y la enseñanza del proyecto en el grado, puede contribuir al cambio hacia un entendimiento crítico de la actividad proyectual y de la arquitectura.

La enseñanza de la arquitectura de las últimas cuatro décadas estuvo orientada fundamentalmente por una serie de principios éticos, estéticos y técnicos desarrollados en la posguerra, los cuales incluyen aquellos de la arquitectura moderna heroica y las sucesivas rectificaciones efectuadas por la crítica de mediados de los años 50. Este cuerpo de ideas fue el que impulsó la renovación de la enseñanza de la arquitectura que, en algunas facultades de mayor trayectoria, luchaba contra las posiciones academicistas. El ideario moderno construido como un abstracto programa de relaciones, fue el principal eje sobre el cual se articularon los conocimientos sucesivos, las nuevas técnicas y los nuevos conceptos de cada disciplina que conforman el cuerpo de la arquitectura. Este programa moderno, admitía siempre ampliaciones o desvíos, pero fue renuente a pensar que la enseñanza pudiese hacerse de otro modo. Se enseñaba lenguaje visual a lo Bauhaus, los modelos urbanos los proveía el Team X; las técnicas y modos de proyecto fueron cambiando, incluyendo en mayor o menor medida la Historia en el proyecto de la mano de Rossi, Argan y Rowe, o incluso pensando en los criterios de reemplazo, flexibilidad y desarrollo progresivo que promovían las primeras experiencias High Tech. Las arquitecturas realizadas en el campo profesional, reflejaron por aquel entonces las virtudes de esa enseñanza y produjeron obras de notable y singular calidad arquitectónica.

Todo fue bastante bien hasta que el discurso moderno fue paulatinamente olvidándose de algunos postulados, resumiendo idearios, simplificando principios para ir transformándose en una receta reducida olvidando los contenidos esenciales de aquel pensamiento en un momento rico y complejo. Esta reducción del ideario, la pérdida de las constantes éticas y la consecuente desactualización del discurso no vio otra manera mejor de sostener el modelo moderno que en cuestiones sólo operativas, las que denominamos aquí instrumentación, es decir, se refugió en técnicas y operaciones, que de algún modo habían nacido con un ideal, pero que devinieron en soluciones tipo, establecidas y listas para ser transmitidas como imagen. La enseñanza moderna se empobreció y la confusión lingüística de la posmodernidad le hizo perder la poca sustancia que mantenía. El refugio en la instrumentación se tradujo en groseras tipificaciones en cuanto a formas de organización, tecnologías determinadas, lenguajes aceptados y la adopción de muletillos, sencillas de enseñar, de manera de poder garantizar el tanpreciado producto final del que los docentes se sintieran orgullosos.

El criterio de Partido, una condición fundamental de composición heredada de la enseñanza academicista, terminó por anquilosar el modelo moderno obligando a los estudiantes a enfrentar con-

flictivo el dilema de si se tiene o no Partido. Este recurso del estadio de Partido es utilizado hasta hoy como un modo de verificación o evaluación de lo que se considera un requisito mínimo para acceder a un proyecto. Si en sus orígenes (como casi todo) el criterio de Partido fue un dispositivo de generación de nuevas posibilidades o un instrumento que garantizaba la producción de alternativas de diseño, fue consolidándose como el elemento fundamental de una enseñanza reductiva que intenta tipificar formas de actuar. Se pasó de la producción creativa de partidos alternativos a la adopción de partidos aceptables o aceptados.

04. 03 El Lenguaje para la enseñanza del proyecto

Uno de los componentes de mayor incidencia en la reducción del pensamiento creativo del proyecto es el uso restringido y mal figurado del lenguaje en la comunicación docente-estudiante estudiante-docente al momento de la argumentación proyectual o de la evaluación. Decenas de frases hechas que refieren a imágenes pobres, tipifican, clasifican y encasillan al pensamiento creativo, actuando en contra de la esencia de la actividad proyectual en la que las actitudes deberían fundarse en el pensamiento, el estudio profundo, la investigación paciente, la reflexión, la contemplación y el aporte de un espíritu crítico para poder resolver un problema humano.

El vastamente rico y apasionante mundo de la investigación proyectual tipológica es, por ejemplo, continuamente cercado por tipificaciones pobres en contenido y con escasas posibilidades de generación de un pensamiento alternativo. A partir de frases hechas no repensadas y repetidas hasta el hartazgo, los estudiantes de arquitectura absorben (no aprenden) reglas de comportamiento y acción impuestas sin reflexión alguna. Palabras que parecen libres en sentido positivo (o sea potenciales de encontrarles un significado nuevo) se transforman en elementos que imponen figuras, imágenes y clisés establecidos y permitidos en la enseñanza del proyecto. Este ataque brutal a la libertad de pensamiento se da a través de palabras muy simples, que aparentemente inocentes, configuran el único lenguaje de entendimiento entre el estudiante proyectista y su tutor de taller.

Teniendo una lengua tan rica como el castellano es una pena reducir el uso de las palabras a un código cerrado, teniendo en cuenta nuevamente que se trata de la enseñanza impartida en instituciones universitarias. Tira, torre, placa, vagón, partido en L, partido en U, contenedor, un gran techo debajo del que pasan cosas, un objeto que dialoga con el entorno, tomar la línea municipal, jugarle a la contraforma, hacer un recorrido, enchapar la medianera, dar visuales, apilar servicios, armar un claustro, abrirse al verde, tener corte, ser permeable, generar lugares de encuentro, tener escala barrial, ser más urbano, son algunas de las tácticas de enseñantes y enseñados para obviar el acto doloroso (pero rico y reconfortante) de pensar cada cosa en la profundidad que se merece, ya que ese espacio diseñado será parte de un ambiente que modificará al sujeto que lo habite. Se constituye así una especie de tratado proyectual tácito de palabras y acciones. Estas muletillas del habla y en consecuencia de la acción proyectual generan una producción repetitiva sin cabida a lo experimental y de soluciones recurrentes, hasta tal punto que si uno ve un proyecto bajo esos términos sin fechar, no sabe si fue hecho en los '80, en los '90 o en la actualidad, salvo por condiciones muy particulares de la expresividad del lenguaje arquitectónico o por la técnica de dibujo.

El código reducido en la comunicación docente-estudiante es aplicado también en la comunicación docente-docente al momento de evaluar comparativamente trabajos de distintos docentes. Por su parte, el planteo del problema de diseño por parte de los docentes que enseñan bajo estos

términos comienza muchas veces con un acto reduccionista de imponer un polígono (supuestamente un terreno) y una lista de superficies (un supuesto programa de necesidades) sobre los cuales comenzar a pensar. ¿Qué se puede comenzar a pensar desde allí más que el de acomodar superficies grandes y chicas como si fuera un juego de ingenio? Este pobre acto inicial anula la capacidad de pensar soluciones alternativas y caminos de exploración proyectual, es decir propone aburrimiento y burocracia proyectual desde el inicio.

A la hora de ejercer la práctica del proyecto no se hace demasiado hincapié en estudiar los diversos métodos de proyecto que durante la historia de la disciplina se experimentaron, quizás por la mala experiencia de los años 60-70 que impregnaron la mecánica de diseño con técnicas absolutistas de escaso desarrollo de condiciones de diseño, pero con una alta rigurosidad en procedimientos pseudocientíficos asfixiantes. Pero, de todos modos, la posición contraria, casi naif de creer que solo la experimentación define un camino argumental en el proyecto, concluye en la tiranía de las posiciones del docente por sobre el estudiante. La poca explicitación de estas problemáticas en la enseñanza, y su consiguiente falta de discusión, genera mecánicas de proyecto erráticas en las que cualquier solución organizativa, técnica, estética y espacial da lo mismo, siendo la arbitrariedad (o el gusto) la que toma las decisiones del caso.

En este contexto, el proyecto gasta la mayor parte de la energía en operaciones de diseño que se acercan a juegos de ingenio, intenciones de acomodamiento de partes en la búsqueda desorientada de una armonía final del conjunto. El caso de los proyectos de vivienda multifamiliar es el más expresivo de esta técnica de amontonamiento y de búsqueda de la solución más extraña de relación entre unidades mediante torturantes sistemas de circulación. El proyecto final resulta en estos casos de un forcejeo del estudiante con los espacios, bajo correcciones y re-correcciones de rumbo sugeridas por el docente, en un alto grado de ambigüedad.

Si dejamos de lado la inercia de repetir automáticamente palabras de otros, si ejercitamos el pensar con nuestras palabras arquitectónicas y con más profundidad, nuestras habilidades como proyectistas se desplegarán con mayor solidez, los proyectos serán más consistentes y los pasos evolutivos en el proyecto serán totalmente conscientes. Alfredo Casares comentaba en una oportunidad que preparar arquitectos para hacer propiedad horizontal es una verdadera aberración. El secreto es detenerse. No seguir en la vorágine en que el mundo actual nos envuelve sin saber para qué corremos todo el tiempo, animados por la velocidad del cambio que nos propone la red para que todo siga igual. Detenerse en las palabras (y valga la contradicción) nos permite avanzar porque sabremos hacia dónde queremos ir. Consumir palabras no es la manera. Repetir las palabras que usan los demás no es garantía de un buen uso del lenguaje. Es cierto que estamos constantemente sometidos a estas prácticas por parte de los medios, pero no podemos perder la capacidad de resistirlo, al menos hablando de la arquitectura, y en especial en un medio universitario. Detenerse es ejercer la Mirada Cercana, la observación precisa pero desprejuiciada, independiente de lo que ya se ha dicho, observación profunda pero provisional: ni fundamentalista ni dogmática.

Retomando el criterio señalado sobre el uso de las palabras en el taller de diseño, un caso clásico es el del estudiante que dice “aquí voy a hacer un patio”. La mayoría de las veces, esa afirmación no es una palabra genérica inocente. Está cargada de des-intenciones, de cuestiones adheridas involuntarias, heredadas, básicas, de poca profundidad. Este patio, denominado así es muy probable que termine cuadrado, en una posición bastante céntrica del proyecto, de color blanco, con cuatro lados de superficie vidriada, automáticamente concretado. Prefigurado, reductivo,

hace que rápidamente pasemos a otra cosa si el docente no repregunta. Si el proyectista, en lugar de decir patio enuncia sus propiedades constitutivas, los efectos deseados, el resultado es totalmente diferente y por supuesto más enriquecedor. Decir que voy a diseñar un espacio de tal proporción, dispuesto en el plan en una posición que define esto o lo otro, con la incidencia del sol de determinada manera, con tal o cual propiedad de sus límites verticales, de los horizontales, del criterio de tratamiento del suelo, tratando independientemente sus componentes, definiendo de la condición con que se relaciona con los espacios interiores, con la naturaleza, con efectos espaciales, con la incidencia climática, etc. es un tema de diseño en sí. Por eso nos interesa que se revise el uso de la palabra. La palabra puede liberar pero también puede ser una prisión, una llamada a la operación arquitectónica robótica, sin compromiso.

Si bien también Rafael Iglesia ha comentado cuestiones similares sobre la palabra mesa, Les Luthiers también han hecho su aporte al respecto, al crear “El Explicado”, un gato didáctico, que ejemplifica con humor pero con profundidad el alcance lo que hemos estado planteando.

Varios son los arquitectos que han intentado explicar qué entienden por las palabras que acompañan argumentalmente y complementan a sus proyectos como ha sido el caso de Koolhaas en el libro SMLXL al desarrollar una especie de diccionario en paralelo a los artículos y los proyectos del estudio, o como Gausa y Guallart quienes en el Diccionario Metápolis de Arquitectura Avanzada intentaron redefinir el lenguaje de una arquitectura que dejó atrás los postulados de la modernidad y pretendió abrir otras líneas de trabajo.

En nuestro hacer docente en la Universidad, en los campos de la Historia de la Teoría y del Proyecto hemos promovido constantemente volver a pensar las palabras, ajustar o redefinir el lenguaje tanto de las intenciones como en lo operativo. En lugar de Historia (con la inmensa carga que conlleva) proponemos hablar del Pasado de la arquitectura; en lugar de Teoría, (una palabra quizás demasiado grande para el novel proyectista) podemos hablar de Argumentos como algo más accesible; reemplazar el Origen y la causalidad de los objetos por la Procedencia y abandonar la Cronología dogmática y reguladora por la capacidad de libertad cognitiva del Anacronismo; la Biblioteca podrá ser reemplazada por el Archivo proyectual y la asfixiante Interpretación por la necesaria Transparencia.

La acción primordial es no clasificar, para entonces desclasificar, profanar, traer al mundo en movimiento las posibilidades de actuación proyectual con un pensamiento dinámico, abierto, libre e incluso provisional, hoy todavía muy ligado a modelos centenarios. Palabras efectivas en la que se ejerza la parresia y se disponga al aprendizaje consciente de una disciplina tan rica en lenguaje: La Arquitectura.

05 Enfoque general sobre la enseñanza. El proyecto consciente

05. 01 Introducción

Nuestro enfoque sobre la enseñanza intenta establecer una instancia superadora de la enseñanza tradicional la cual está basada en la transmisión y acumulación de conocimientos establecidos y fijos.

Entendemos la enseñanza de la arquitectura, y en especial la del proyecto, como un proceso múltiple, participativo, de interacción, de prueba, de exploración como lo es el proceso proyectual mismo. Nuestra disciplina tiene la ventaja sobre otras de poseer un proceso de trabajo en el cual se realizan complejas interacciones mediante una riqueza de situaciones y caminos que sólo el proyecto brinda. La enseñanza tradicional, en especial de las ciencias, siempre fue en sentido contrario, intentando establecer parámetros, paradigmas, teorías generales y soluciones previstas. Las teorías educativas actuales proponen el proceso de aprendizaje de un modo diferente, mediante otros procedimientos para llegar al conocimiento. Se abandonan contenidos para conseguir competencias del estudiante, se trabaja en la construcción de problemas en vez de la búsqueda de un resultado determinado.

La arquitectura va en ventaja sobre otras disciplinas puesto que el proyecto es el campo de experimentación más propicio para este tipo de técnicas de aprendizaje, más aún si se piensa en la producción colectiva del proyecto. Tanto es así que hoy muchas instituciones científicas ven en el criterio de proyecto el campo posible de una educación diferente.

La enseñanza no puede estar ausente del contexto. Este mundo cambiante y veloz no acepta los mecanismos de la educación tradicional dirigista en la que unos saben y otros no, por lo que deben saber lo mismo que se les impone.

El criterio de competencias deseadas en un estudiante lo pone no como un sujeto de segunda, sino como el protagonista del aprendizaje, con un saber propio, crítico, independiente, reflexivo que se consigue mediante un proceso proyectual.

En este mismo sentido, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es parte de la búsqueda de estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante como eje auténtico de la educación universitaria, poniendo al profesor en un rol diferente como mediador o guía de ese proceso. Si los métodos de enseñanza tradicionales se basan en la transmisión-adquisición de conocimiento, la metodología ABP pretende que el alumno aprenda a desenvolverse como un profesional capaz de identificar y resolver problemas, de comprender el impacto de su propia actuación profesional y las responsabilidades éticas que implica, de interpretar datos y diseñar estrategias; y en relación con todo ello, ha de ser capaz de movilizar, de poner en juego, el conocimiento teórico que va adquiriendo en su formación.

El Aprendizaje Basado en Problemas es un método que permite combinar la adquisición de conocimientos con el aprendizaje de competencias. En el trabajo mediante ABP los estudiantes adquieren conocimientos al tiempo que aprenden a aprender de forma progresivamente independiente. Todo esto supone cambios muy importantes desde la forma en cómo se concibe el aprendizaje y, por lo tanto, la docencia, así como las relaciones entre profesores y estudiantes, en especial sus actitudes recíprocas y la asignación de responsabilidades en el aprendizaje. El profesor tiene la obligación de crear problemas significativos y relevantes, dirigir la discusión de un grupo en

relación a los mismos y apoyar la exploración y el trabajo de los estudiantes, pero la responsabilidad del aprendizaje corresponde sin lugar a dudas a los estudiantes. Cada uno aporta lo que le corresponde, pero es el estudiante el que se responsabiliza del esfuerzo de buscar, comprender y trabajar para alcanzar sus propios objetivos.

La enseñanza basada en problemas pone al docente en otro lugar, un lugar más adecuado a los tiempos, a la complejidad del mundo, y sobre todo con respecto al criterio de información. Ya no es un sujeto “explicador” como menciona Jacques Rancière, sino que actúa como guía de un proceso (proyectual) en el que se construyen los intereses a aprender y estableciendo una formación autónoma, crítica y reflexiva, pasando el docente a ser el “maestro emancipador” de los estudiantes.

Este tipo de enseñanza propone lo que Felix Guattari define como el “soltar las palancas de mando” creando cambios en la consistencia social del proceso. Dentro de este criterio la enseñanza tradicional trabaja como una Máquina Concreta, como superestructura ideológica que actúa (enseña) mediante el poder, mientras que la Máquina Abstracta no actúa por sobredeterminación; en ella se liberan de órdenes abstractos y contingentes, cristalizando un nudo de problema.

En este criterio, el taller como espacio de síntesis de los diversos temas de la arquitectura, encontrará a la Teoría como un instrumento de proliferación de argumentos, en todo caso provisionales, no fijos; a la Historia no como una colección de verdades absolutas estratificadas, sino como el pasado de una disciplina visto como un arsenal anacrónico de dispositivos y operaciones combinables y modificables, y a las técnicas como herramientas operativas evolutivas, parte integrante del proceso proyectual.

05. 02 El proyecto consciente

Para llevar adelante el Aprendizaje Basado en Problemas, desde hace muchos años trabajamos sobre métodos, procedimientos, procesos y sistemas como forma de reflexionar sobre cada momento del proyecto y para que cada estudiante pueda hacer propio aquello que produjo. En este sentido buscamos que cada uno sea consciente de su proyecto, haciendo propia su práctica, lejos de fórmulas o reacciones directas.

En su libro *La energía espiritual*, H. Bergson dice que la memoria puede no tener amplitud, puede recordar sólo una parte del pasado, puede retener solo lo más reciente, pero la memoria está siempre. Para recurrir a esa memoria, el camino es la consciencia. Por otro lado, una consciencia que no conserva nada de su pasado, perecería y renacería a cada instante. Toda consciencia es por lo tanto memoria, conservación y acumulación del pasado en el presente.

Pero toda consciencia también es acumulación del porvenir, ocupándose de lo que es, pero en vista de lo que va a ser. La consciencia es una expectativa, no hay consciencia sin atención a la vida, al futuro. Retener lo que ya no es, anticiparse sobre lo que aún no es, esta es la primera función de la consciencia. Entonces la consciencia es un lazo entre lo que ha sido y lo que será, un puente entre pasado y futuro. Eso es lo que Bergson llama *Duración*, nuestro pasado inmediato, nuestro futuro inmediato habitando nuestro presente.

Así, cada uno de nosotros somos una colección de acciones propias del pasado y una colección de posibilidades en el futuro. Cada persona que lleva adelante un proyecto, posee su propia memoria, con sus posibilidades en un presente de acción proyectual.

A medida que nos introducimos en el reino animal, encontramos que entre el ser humano y otros seres vivos, existe una serie de gradientes entre la reacción mecánica y la capacidad de elección. Esto completa aquello que decíamos antes, para elegir hace falta pensar en aquello que se podrá hacer y recordar acciones de aquello que ya se hizo, recordando para actuar. Conciencia es elección. Cuando es mecánica, no se puede elegir.

Por otro lado, la materia en condiciones determinadas se conforma de una forma prevista ya que nada de lo que hace es imprevisible. Si nuestra ciencia fuera completa y nuestra potencia de cálculo más infinita que la existente, sabríamos por adelantado todo lo que sucederá en el universo inorgánico, en su masa, en sus elementos. Así como podemos prever un eclipse de acá a mil años, podríamos decir que va a pasar con la materia. La materia es inercia, geometría y necesidad.

Pero la vida la transforma, el ser vivo la transforma, la altera, ya que su rol es crear algo con ella. En un mundo material donde todo está determinado, el ser humano establece esa zona de indeterminación para que la vida dure, utilizando la consciencia para idear a futuro. Consciencia y materialidad se presentan como formas radicalmente diferentes, antagonistas. La materia es necesidad, la consciencia es libertad. La vida se encarga de hacerlas convivir.

La consciencia opera en dos campos, el primero es explosivo, libera energía en un instante en la dirección elegida; el otro centra en ese instante una cantidad incalculable de pequeños acontecimientos previos, el pasado. La consciencia, la unión de la memoria con la libertad, no se detiene nunca. La libertad se elige.

La materia en cambio, tiene un fin, termina. La consciencia trabaja sobre la materia para indicarle el camino, liberando su potencia a fuerza de ingenio y creatividad. El mundo vegetal es automatismo e inconsciencia, la materia se repliega a su alrededor a su propia mecánica, sin elección. Existen vegetales que son maravillosos, obras de arte, pero producto de mecánica automatizada, materia y condiciones externas. No posee control ya que la energía desplegada no es contenida, siendo imprevisible. Todo sucede para que la consciencia tome a la materia, cambie su organización para utilizarla como un instrumento de libertad.

Tenemos entonces materia y consciencia como un par indisoluble. Un pensamiento en sí mismo, cerrado, sin expresión oral, material, es pura confusión. Para que la consciencia se convierta hace falta que se disperse en palabras, en materia. Si no se puede expresar, no posee existencia en el campo tangible. La materia es lo que provoca y vuelve posible el esfuerzo. El pensamiento que es solo pensamiento, la pintura que solo es concebida, el poema sólo imaginado, el espacio solo ideado no valen en sí mismo el esfuerzo si no puede ponerse en palabras, en texturas, en dibujos. El esfuerzo es pesado, pero hace preciosa la obra donde desemboca, el camino donde llega. Ese esfuerzo no es posible sin la materia. Es a través de la resistencia que nos opone que podemos llevarla, es el obstáculo, el instrumento, el estímulo, conserva nuestra huella, reclama su intensificación. Donde hay creación hay alegría. Un artista que ve realizada su obra, un escritor que se lee, siente realizado su pensamiento.

La consciencia, en su pasaje a la materia encuentra su lugar en el mundo, se consolida y se prepara para una acción más eficaz, más intensa. Aprende de su pasado para evolucionar. Una revolución se produce a partir de la materialización, no sólo desde su teoría.

Para que un objeto físico, un espacio realizado, exista debe poderse elaborar un pensamiento

sobre ellos. Eso se logra con conocimiento. Este conocimiento está cargado de pasado, como decíamos antes, de acumulación de saber qué hace que podamos expresarnos sobre ese objeto físico. Pero la pregunta sería cómo logramos una “experiencia” sin sobrecargarnos de palabras. Así, lo desconocido se transforma en Experiencia y lo conocido en Consciencia. Lo que estamos confirmando es la construcción de un par objeto - sujeto, donde por un lado está el pasado del objeto (conocimiento) y por otro lado está el pasado del sujeto (experiencia). Este sujeto está cargado de operaciones propias e internas sensaciones, emociones, decisiones, movimientos, clasificaciones, expectativas que lo llevan a construir una posibilidad sobre el objeto.

La relevancia para el Taller 7 es cada uno de los estudiantes en sí, con sus experiencias y la consciencia que podamos colaborar a que cada uno construya; el proyecto consciente así, no es una fórmula, no es un método, es una construcción del objeto con conocimiento propio, a partir de sus experiencias. Para la experiencia, para dejarse sorprender hay que estar preparados, estar abiertos para que eso suceda. Si buscamos un ámbito tranquilo, de repetición o de modelo a seguir, nunca vamos a tener experiencias nuevas.

Cada experiencia de los estudiantes es muy relevante, son esas líneas de fuga que buscamos que existan. Líneas de fuga que se escapan del sistema, espacios propios, miradas únicas. M. Foucault hizo una escuela con esto, con la microfísica, la mirada puesta en los pequeños detalles que para otros pasaban inadvertidos, para Foucault eran una experiencia nueva porque estaba preparado para esto, para la diferencia. El psicoanálisis trabaja con ese detalle, con el error, con el lapsus, con las asociaciones nuevas, con aquello que parece intrascendente pero muchas veces es fundamental.

Para todo eso tenemos que prepararnos. En un mundo donde las minorías comienzan a tener voz, tenemos que pensar en proyecto. En la enseñanza académica, en la creación de los nuevos temas y los nuevos espacios para el proyecto arquitectónico.

06 Aprendizaje del Proyecto a partir de sus procesos

06. 01 El proyecto arquitectónico

La palabra proyecto ha significado siempre la proposición de algo nuevo. Proyecto es la ideación, generalmente acompañada por un estudio relativo a las posibilidades de actuación y ejecución. Es la organización en el tiempo de una serie de operaciones coordinadas entre sí para llegar a un resultado. Proyectar es elegir. El proyecto es prefiguración, dominio del devenir, del azar, control de lo imprevisto, la previsión de la casualidad. El proyecto es la posibilidad de unir las diferencias de las cosas que habitualmente se extienden en una equivalencia, indiferencia, en total uniformidad. Etimológicamente, proyecto proviene de Projectum, projectus y de pro+jacere y adquiere varios significados como: una pieza de investigación definidamente formulada; idear en la mente; lanzar hacia delante; planear, prefigurar o estimar el futuro; esquema subyacente que gobierna funcionamientos, desarrollos o despliegues.

El proyecto articula dos tiempos: el primero, limitado y comprimido, coincide con la proyectación y la construcción del edificio; el segundo, más intenso y menos visible, controla y articula las transformaciones lentas a las que el uso lo somete desde su aparición en la ciudad. Si pensáramos en la vida total de una construcción, sabemos que el proyecto cubre una parte limitada de esa existencia. La casa, antes de existir físicamente ya está presente virtualmente en la ciudad como eventualidad que brota de la misma lógica que produce el organismo urbano: el proyecto da la forma y organiza las acciones concretas para que esta eventualidad se convierta en real, pero al mismo tiempo ofrece indicaciones precisas sobre el tipo de transformaciones que el objeto mismo podrá sufrir. Estas indicaciones son el momento más importante de la arquitectura y su incumbencia principal. El pensamiento, las ideas, la memoria, son los elementos que articulados definirán el camino de este proceso proyectual.

Intentando explicar las posibilidades de interpretación de este proceso, Massimo Cacciari sintetizó los tres sentidos que ha tenido el concepto de proyecto en la cultura moderna:

En primer lugar, como una estrategia de previsión, con base a la cual algo debe ser conducido-fuera, a la presencia. Pro-ducción, vía-hacia-el-futuro. Veta proyectual introducida por la idea de progreso y modernidad.

En segundo lugar, lo presenta como la vía-desde, una superación de la situación presente: “El fatigoso brotar de la presencia”. Hay que deconstruir los presupuestos para la construcción de lo nuevo.

Como tercer sentido el proyecto representa el modo de ser de las cosas; es el “poder ser”. Lo que las cosas pueden ser, está implícito en ellas mismas. El futuro está incluido en el mismo ser. Una trascendencia del objeto.

Por nuestra parte, podemos incorporar un cuarto sentido contemporáneo al proyecto.

La capacidad del “poder hacer”, una condición operativa, latente de los objetos que abarca desde la producción tipológica a las condiciones generativas de lo digital en la producción del proyecto. El proyecto como proceso.

En este último sentido es importante desarrollar y develar las posibilidades estratégicas del proyecto frente a las emergencias del tiempo.

Las estrategias de proyecto consiguen dirigir el camino de quién va a regir el destino del objeto. Es indagar en la toma de conciencia de las direcciones y operaciones de transformación y con-

solidación de la obra arquitectónica. Las estrategias van desde el estudio y uso de partes, el uso de sistemas, la representación de actitudes ideológicas, hasta las regulaciones geométricas o matemáticas siguiendo líneas argumentales -conceptuales con efecto operativo.

Los enfoques conceptuales del proyecto pueden estar fundados tanto en la Razón como en la Intuición. La razón como método de control del proyecto, fue durante la Edad Moderna y Contemporánea el paradigma desarrollado por todas las escuelas y academias de arquitectura. Es recién a partir de la crítica a la modernidad donde se pone en duda la validez universal de un método lineal.

La intuición como método, interpuesta por Henri Bergson y desarrollada por Gilles Deleuze es presentada no como un sentimiento ni una inspiración, tampoco como una simpatía confusa, sino como un método elaborado, incluso un método de los más elaborados en la filosofía, preciso en su dominio, como la ciencia lo es en el suyo. Para llegar al conocimiento a través de la intuición es preciso no adoptar ningún punto de vista y no utilizar ningún símbolo: “lo que perciba no dependerá del punto de vista que haya adoptado (puesto que me hallaría en el objeto mismo), ni de los símbolos mediante los cuales lo pudiera traducir (ya que habría renunciado a toda traducción para poseer el original). El objeto ya no será aprehendido desde afuera y de algún modo desde mí mismo, sino desde dentro, en él mismo, en sí. Yo aprehendería un absoluto” comenta Bergson. Desde siempre, fue inevitable experimentar en las distintas formas del hacer proyectual, no sólo en un sentido dogmático de establecer un modo universal e indiscutible de desarrollar la disciplina, sino también y en sentido contrario, existió la necesidad de explorar las mecánicas del proyecto con la finalidad de ampliar las posibilidades operativas de la arquitectura. En este sentido, el momento más importante de la toma de consciencia del proceso de diseño es quizás el Simposio de Portsmouth en 1968, en el que los teóricos del diseño confrontaron sus posiciones al respecto. En Portsmouth es que se acuñaron los términos de “*caja negra*” y “*caja transparente*” como intentos de clasificar y explicar los procesos de diseño según su metodología, una en relación al subjetivismo, la memoria y a la creatividad como acto misterioso interior, y la otra proveniente de un acto razonado, dirigido, confrontado con necesidades absolutas y basado operativamente en desarrollos de la lógica, la matemática y “contaminada” por una forma de pensar lo operativo propia de una época que celebraba el nacimiento de la informática aplicada. Superados estos modos de comprender el fenómeno proyectual a partir de las ideas de la posmodernidad, es posible profundizar más aún las implicancias de la mecánica operacional realizando otras clasificaciones que estén basadas en un análisis del camino proyectual que se elige.

06. 02 Proyecto y procesos

La enseñanza masiva hace que la relación docente alumno no sea la más favorable, disminuyendo progresivamente la calidad del aprendizaje y como consecuencia la calidad de nuestra disciplina. La enseñanza hoy se encuentra ante un cambio de paradigma, en donde el docente tendrá que tener un lugar distinto y el alumno con su saber deberá comenzar a tomar un rol más activo y ocupar otro protagonismo en la enseñanza.

La enseñanza en la universidad pasa a ser un soporte virtual de conexiones de personas y conceptos en donde el alumno, junto con los docentes, debe poder moverse con libertad esquivando dogmas establecidos. El aprendizaje no se puede brindar a partir de líneas directas de enseñanza, de una mirada limitante, sino que se debe hallar en los entres, en los espacios de aprendizaje que se forman entre esas líneas y no sobre las mismas.

La transmisión de la disciplina muchas veces se produce a través de temas canonizados ya establecidos sin posibilidad de discusión ni de revisión constante como metodología de trabajo repitiendo mecánicamente formulas ya conocidas en donde lo que aparece ausente es la innovación. La disciplina de esta forma no avanza, queda estancada en saberes ya establecidos y se limita la reflexión a una repetición de referentes que anclan a la arquitectura al presente sin considerar el futuro.

Por otro lado, ante la dispersión y disparidad de las formas de comprensión de la realidad, si el debate se transforma en subjetivo, se hace inocuo, deja de tener sentido. No se puede discutir sobre subjetividades. De esa forma, si el docente no permite una mirada más amplia que sobrevuele la cuestión, la enseñanza, como dice Quatremère de Quincy, se reduce a la comparación de elementos comunes sin poder ir a las fuentes de donde emanan los orígenes. La enseñanza de la disciplina se transforma así en una cuestión instrumental y de pareceres parciales, con pocas posibilidades de crecimiento ni de respuesta a los nuevos tiempos.

En ese sentido, la enseñanza sobre los procesos de proyecto se hace fundamental para establecer un plano de inmanencia común, no limitante, en donde uno de los objetivos centrales es hacer consciente las operaciones de proyecto dejando a un costado subjetividades que llevan a la disciplina hacia un camino con un final corto y ya conocido. No es posible considerar el proyecto sin conocer sus procesos, sus operaciones ni sus posibilidades de desarrollo, para eso es necesaria una búsqueda hacia el interior mismo de la disciplina indagando sobre aquellos temas que le son propios y particulares.

Sabemos que la disciplina necesita progresar y para eso es necesaria la innovación, pero la innovación no aparece de la nada sino a partir de determinados procesos no lineales que son necesarios conocer para poder evolucionar. Los caminos de la creatividad son parte del domino del devenir a partir su estudio profundo, nada surgirá como inspiración divina si no se acompaña del conocimiento de sus técnicas específicas y de la acción consciente de sus procedimientos. El proyecto es elegir y descartar, y para ello es necesaria la reflexión consciente de sus prácticas, acompañada de una teoría activa.

La arquitectura progresa a partir de la teoría, eso no es nuevo, pero la teoría necesita ser activa, estar en las entrañas del proyecto para poder ir hacia delante reflexionando sobre lo ya realizado, especulando sobre las condiciones del tiempo que le es presente tanto en términos sociales como espaciales y activando las diversas posibilidades de nuestro hacer proyectual. La arquitectura puede progresar solo a partir de la acción y para ello es necesaria la reflexión crítica sobre los procedimientos de proyecto que le son propios.

06. 03 Proyecto y sus intensidades

La enseñanza del proyecto a partir de las intensidades es una práctica que estamos llevando adelante desde los inicios del Taller 7 como forma de profundizar temas dentro del campo de los procedimientos. Se trata de una práctica proyectual que busca la elección de las preguntas adecuadas sabiendo que a medida que avancemos con el proyecto, nos aportará nuevas interrogantes que aportarán solidez a las decisiones. Parte central de este tipo de proyectos es la confianza en sumergirse cándidamente en lo desconocido, ensayando una actitud que el mundo contemporáneo reclama constantemente.

Buscamos construir líneas de proyecto donde las preguntas puedan emerger a partir de acotar el campo de posibilidades operativas al que llamamos “intensidad”. Como decíamos antes, cada proceso de proyecto contiene múltiples entradas posibles, en este caso buscaremos que la intensidad sea el conductor de las mismas, de manera que la especificidad y la profundidad del campo sea el motor de la operatividad. Cada proceso de proyecto es un campo de intensidades, un plano donde convergen relaciones posibles de potenciarse y debilitarse dependiendo el instante en que se cruzan, provocando nuevas condiciones. Buscamos trabajar sobre esas zonas de intensidad que el proceso de proyecto contiene y nos permite tomar las decisiones para llevarlo adelante, creando una ecología de decisiones posibles para profundizar. Crearemos así una reducción del campo de posibilidades, llevando a las mismas hacia la especificidad que nos hará profundizar y poner en relación los temas que abarcan un proyecto arquitectónico.

La intensidad implica potenciar un punto de origen para el proyecto que sea capaz de irradiar energía en todas las direcciones, hacerlo incontenible para cada momento de su desarrollo. El proyecto desborda de su intensidad, habilitando el estudio de diversas posibilidades en cada decisión. En palabras de J. Derrida, la intensidad se convierte en el animal que estoy si(gui)endo, donde el proyecto se rinde ante el ímpetu y la fuerza de ese animal-intensidad. Ese animal que no siempre puede domesticarse, no siempre puede contener su devenir librado a su propia naturaleza por fuera de la disciplina preestablecida. El proyecto desencadenado rompe con la disciplina, liberado de los juicios establecidos conservando su naturaleza intensificada. La intensidad de la que hablamos no tiene prejuicios, solo prácticas, solo naturaleza intrínseca, como el animal.

La acción proyectual intensificada puede distinguir entre respuesta y reacción. Para el modo de proyecto que estamos buscando necesitamos de ambas, por una lado la respuesta a partir de un estudio consciente previo donde la intensidad se cuestiona a partir de acciones específicas y potentes, y por otro las reacciones que éstas producen, donde nos encontraremos con nuevos campos de posibilidades que volver a construir respuestas como un bucle continuo, evolutivo e interminable.

En términos de la enseñanza, las intensidades colaboran en el conocimiento específico de un tema desde la práctica proyectual misma. Cada estudiante profundiza algunas de las respuestas posibles a la intensidad planteada en el ejercicio que será quien lleve adelante todo el desarrollo del mismo, confrontando continuamente con las distintas aproximaciones en los diferentes momentos del proyecto. A su vez, en el trabajo de taller, cada estudiante construye su campo de acción y al mismo tiempo colabora con el desarrollo de otras posibilidades a partir de las discusiones con otros trabajos. Al final del ejercicio se estudiaron múltiples acciones proyectuales de la intensidad estudiada.

El proceso de proyecto arquitectónico contiene una gran cantidad de variables sobre las que vamos tomando decisiones a medida que avanzamos en el tiempo, superponiendo y ampliando su complejidad según los temas incorporados. Desde la primera línea hasta el final del proyecto pasamos por múltiples temas que van variando su intensidad dependiendo el momento o el contexto del proceso en el que estemos. Buscamos que uno de esos temas sea intensificado, una especie de línea de problema constante que se sostiene a lo largo de todo el proceso, construyendo las respuestas posibles en todas las escalas del pensamiento proyectual.

Las intensidades sobre las que trabajamos son: Geometría, Materia, Evento, Operatividad, Contexto, Procesos de Archivo, Concepto, Cliché, Genealogía.

Las intensidades surgen de investigaciones previas realizadas tanto en el marco de la enseñanza en la FAU, como en el contexto nacional y latinoamericano de formación de grado y posgrado, donde hemos realizado diversas presentaciones poniendo las mismas en discusión con otros colegas.

Geometría: conjunto de leyes y postulados que regulan el espacio y sus posibilidades materiales a través de su posicionamiento. Es el mapa de recursos para determinar el espacio.

Materia: aquí veremos dos campos, por un lado el plan material, por otro la materia específica. El primero es la disposición de la materia en el espacio, sus densidades, disposiciones y operaciones en el espacio. La segunda estará relacionada con la capacidad de la materia para provocar cambios espaciales a partir de sus capacidades.

Evento: estudiaremos el espacio desde su condición de posibilidad para que las acciones sucedan, creando las condiciones espaciales, multiplicadas y diversas donde el evento puede surgir. Discutiremos temas relacionados con la función del espacio y la función del elemento como dispositivos creativos.

Operatividad: entendemos ésta intensidad como la sucesión de acciones que llevarán adelante el proyecto hacia diversos caminos, haremos conscientes cada paso para transformarlo en una operatividad posible de ser trasladada a otro proyecto.

Contexto: investigaremos las diversas formas de comprender un contexto que nos permitan movilizar una acción de proyecto. Buscaremos relaciones actuales y virtuales a lo largo del espacio y del tiempo que nos permitan una línea proyectual contextual.

Concepto: En base a nuestra experiencia vemos a los conceptos como una herramienta teórica en primer lugar y operativa en un segundo sentido. Estas dos cualidades completan un sistema que habitualmente adolece de la ausencia de algunos de sus componentes. En los desarrollos teóricos muchas veces falta la condición de operatividad, quedando la teoría como una mera declamación de principios, mientras que en el otro extremo, los modos proyectuales instrumentales o meramente operativos nunca encuentran un sentido que trascienda.

Cliché: entendemos al cliché como esa repetición anestesiada que se produce sin cuestionar nada, solo copiando aquello que se ha hecho en numerosas oportunidades y se copia en forma automática, sin poner en duda su origen ni plantearse variaciones.

Genealogía: el pasado de la arquitectura, todo el conocimiento acumulado por cada uno de nosotros como proyectistas será lo que condicione nuestro hacer, nuestra forma particular y característica. Como forma de estudiar este modo proyectual vamos a discutir el concepto de Genealogía, para poder saber qué disponibilidades tenemos al momento de enfrentarnos a un proyecto en particular.

Cada proyecto es un campo de intensidades, un espacio temporal donde corrientes se encuentran y desencuentran entre sí, buscando su relevancia. Buscamos que una de esas intensidades se mantenga siempre como protagonista, llevando adelante el proyecto según sus condiciones.

06. 04 Proyecto, teoría y aprendizaje

La teoría de la arquitectura debe tener un espacio singular dentro de la actividad proyectual y, en consecuencia, en su enseñanza. En virtud de la crítica efectuada en los apartados anteriores a la forma en que se incluye o no la teoría en el aprendizaje del proyecto, es que creemos importante referirnos al momento en que la teoría se desarrolla como tal, avanzando en un camino constante, y también señalar los modos de incidencia de ésta en las decisiones del proyecto de arquitectura.

Las teorías de la arquitectura se construyen constantemente en base a operaciones simples de contemplación, reflexión y crítica del mundo que nos rodea. Se construyen generalmente a partir de nuestras posiciones sobre aspectos técnicos, situaciones socioculturales, cuestiones ambientales y, sobre todo, de los temas esenciales de la arquitectura estrechamente ligados a la condición existencial del hombre.

Los temas esenciales de la arquitectura, es decir, el pensamiento de la misma desde sus aspectos primarios como el de la provisión del refugio de las adversidades climáticas, el significado de la morada o de la protección del exterior, la construcción de espacios de relación y otros asuntos, son los temas que construyen, mediante la reflexión, un cuerpo de ideas de base. Esta sustancia argumental posee propiedades de permanencia y goza de cierta duración en el tiempo. Por otra parte, las argumentaciones derivadas de la situación coyuntural conforman cuerpos de teorías de poca extensión temporal, pero de alto grado de expresión en las operaciones de diseño.

En el campo de la enseñanza del proyecto esta relación no debe ser diferente, sino que será menor o mayor el grado de madurez de cada una de estas escalas argumentales las que intervengan en el diseño. La construcción de teorías sustanciales, ligadas a posicionamientos del diseñador frente a la disciplina general, se formaliza a través de lecturas de textos fundamentales en la historia de la teoría tanto de la arquitectura como de la cultura en general. Esta actividad formativa debe ser constante desde los primeros cursos de la carrera, y no creer demasiado que sólo la práctica enseñe a proyectar. Se aprende a proyectar estudiando teoría y practicando diseño. Sin la teoría, aprendemos sólo a instrumentar, a ser intérpretes de operaciones ajenas.

La construcción de una teoría para proyectar es el resultado natural del pensamiento crítico, competencia inicial y fundamental para el desarrollo de cualquier tarea de diseño. No se puede proyectar sin sentido como no se puede hacer cine, literatura ni cualquier disciplina “proyectual” sin un interés subyacente, conductor de las acciones disponibles, ejercitando el poder de elección y selección relativas a la actividad de proyectar. El campo del pensamiento, en especial la filosofía, nos provee de estructuras, puntos de vista y modos de reflexión sobre nuestro entorno y nuestros problemas que deben ser traducidos a la arquitectura como actividad humanística. Si la arquitectura es para el hombre, deben introducirse en su creación las cuestiones que le son relativas en su forma de vivir, de pensar, de expresarse, de gozar y de sufrir. Este tipo de cuestiones no es posible de resolverlas exclusivamente mediante la instrumentación práctica. Lo que sigue al uno por ciento de inspiración no es más que noventa y nueve por ciento de pensamiento crítico.

Es muy común escuchar decir que se debe comenzar a enseñar a proyectar proyectando. Está muy bien involucrarse desde el primer momento con la actividad principal, pero ¿eso es todo? Pensar que enseñar a proyectar puede hacerse sólo desde la práctica cierra la puerta a la experimentación, confina a la actividad a soluciones conocidas, tácticas aceptadas, dispositivos limitados a un arsenal reducido, disponible de antemano por el estudiante y el docente. Pensar, nos hace ser, es decir posicionarnos en un lugar determinado frente a situaciones particulares, nos localiza. Si pensamos los problemas del hombre demandante de arquitectura aquí y ahora, estaremos construyendo un proyecto local, con argumentos locales, en definitiva, haciendo el aporte necesario para la construcción de una arquitectura propia, reflexiva, alejada de modelos mediáticos y modas visuales propagadas y aceptadas indolentemente.

06. 05 Proyecto como crítica cultural

No podemos pensar una facultad de arquitectura donde solo formemos profesionales que den un servicio, debemos ir más adelante, debemos pensar una facultad que forme arquitectos con un discurso cultural más amplio y más complejo, capaz de saber actuar ante nuevas demandas sociales no catalogadas de antemano. Nuestra Facultad, haciendo honor al acta fundacional de nuestra Universidad, debe proponer un lugar de experimentación, con una mirada activa y móvil, atenta a los cambios, corriendo delante de los mismos y no detrás solo para solucionarlos.

El proyecto de arquitectura es un instrumento de crítica cultural como lo puede ser un documental, un ensayo literario, o una escultura, siempre que su producción posea argumentos y no sea una simple reproducción de un estilo o un modelo. Cada proyecto que se realiza es una toma de posición frente a diversos temas, una manera de expresar la opinión o poner en discusión argumentos propios sobre una realidad. Para lograr esto es necesario un estudio profundo del proyecto, donde naturalmente la teoría está inmersa, posicionando al autor frente al mundo. Le Corbusier es un ejemplo de esto, plantando su posición en cada proyecto, construyendo argumentos que a lo largo de toda su producción se fueron consolidando a partir de la experimentación y profundización de los mismos. Esto que vemos en Le Corbusier tan claro, es lo que entendemos como construcción cultural y que buscamos para la formación de nuestra facultad. Individuos con un hacer responsable que se establezca con un compromiso frente a la sociedad y a la disciplina. En ese sentido el trabajo del arquitecto debe ser “peligroso”, poniendo en crisis alguna concepción del mundo perimida y mirando al futuro, no en el sentido moderno de prefigurar lo que viene, sino como actitud abierta al cambio y a la movilidad. En realidad, el arquitecto sabe que lo único fijo en el futuro es el cambio y para ello debe proyectar.

06. 06 Proyecto en otros campos

La enseñanza del proyecto, como todo tipo de enseñanza en la actualidad, debe ajustarse y estar en consonancia con un mundo cambiante y veloz en el que las estructuras conservadoras sistémicas no proveen ya respuestas a los complejos requerimientos de la cultura, la producción y la sociedad.

La complejidad del proyecto contemporáneo requiere de una profunda actualización en los modos proyectuales, para hacerlos más dinámicos, cambiantes, variados, versátiles y a la vez más efectivos ampliando los horizontes de técnicas y sistemas de trabajo en diseño.

A finales de los años 70 Oscar Tusquets reúne en un pequeño libro una serie de textos de Denise Scott-Brown y Robert Venturi, algunos de los cuales se titulaban “*Aprendiendo de...*”, en los que sus autores exponían su desenfado y su criterio libre de la interpretación de la historia y de las teorías de la arquitectura. Tusquets denominó a dicha compilación “*Aprendiendo de Todas las Cosas*”; un título que siempre resultó muy sugerente, no por aprender cualquier cosa sino por estar orientado a nuestra casi ancestral preocupación de aprender técnicas de proyecto desde todos los lugares posibles.

Esta obsesiva preocupación operativa y argumental, aunque entendiendo la especificidad de nuestra disciplina, nos impulsa a salir a buscar recursos en otros campos del diseño o la creatividad. Aprender a leer proyectos en otros campos nos permite ampliar el concepto de proyecto en

sí mismo, desligarlo de condicionantes centenarias, y apoyarlo en otras estrategias y metodologías más dinámicas. Es así entonces que, en el campo exploratorio de las técnicas proyectuales, nos parece sumamente importante revisar el aporte potencial que esas otras disciplinas pueden realizar al cuerpo teórico-operativo de la arquitectura.

Más allá del aporte de la filosofía o del campo del pensamiento en general siempre presente, para la renovación de los procesos y estrategias de aprendizaje de los procesos proyectuales interesan también otras disciplinas que potencialmente aportan a la arquitectura técnicas, modos operativos, criterios y despliegues que hacen a la idea de proyecto a pesar de la especificidad de cada área del conocimiento. Estas disciplinas que nos interesan y a las que denominamos proyectuales, poseen formas de aproximación a los procesos creativos de diseño que, en tanto proyecto, nos permiten indagar en otras modalidades de argumentación y de procedimientos en los que la coherencia entre estos dos aspectos es posible de analizar y traducir al campo del proyecto arquitectónico.

La literatura, el cine, la música, las artes visuales, junto a las diferentes ramas del diseño, poseen temas y modos proyectuales específicos y a la vez modos generales o comunes a todas las disciplinas cercanas.

Como parte de nuestras experiencias docentes en el aprendizaje del proyecto, hemos propuesto reiteradas veces el análisis y el trabajo operativo sobre distintas obras proyectuales, que a pesar de provenir de otras disciplinas (condición de exterioridad), poseen criterios traducibles de efecto potencializador de los modos productivos de nuestra especificidad arquitectónica.

Si recorremos algunos espacios de la literatura, encontraremos un vasto material de estudio (siempre en clave proyectual) más allá de lo que está a simple vista, más allá del relato argumental y de las historias incluidas en la narrativa. Dejando de lado esta cara visible de los textos, podemos penetrar en los procedimientos que estructuran dichas narrativas, en sus modos de organización, en las técnicas de escritura experimentadas, en la forma de pensar el inicio de un proyecto y en los procesos o procedimientos empleados por el autor para desplegarlo.

Algunos son generalmente estudiados desde el ángulo de las técnicas de proyecto por sus pares, posibilitando también a los proyectistas poder leer modos operacionales, estrategias y técnicas en su obra, de manera de ser reconsideradas como integrantes de un cuerpo operativo disponible para otras actividades creativas.

En este sentido, la obra de Julio Cortázar provee infinidad de niveles en los que podemos estudiar sus textos como verdaderos proyectos. Desde cómo surgen las ideas que generan un relato y se van desarrollando en un proceso hasta la mecánica compositiva, los textos de Cortázar poseen una profundidad proyectual de suma utilidad para el aprendizaje de técnicas de ideación y mecanismos operativos en sintonía con técnicas de proyecto establecidas por Franco Purini.

Siguiendo con la literatura, Peter Handke escribió algunos textos en los que podemos estudiar criterios y técnicas de proyecto que nos permiten revisar metodologías de Steven Holl.

En el campo del cine Wim Wenders maneja la incorporación de varios temas argumentales en un film en el que la técnica, mediante operaciones y cualidades de lo mostrado, se resuelve con diferente jerarquía componiendo una superficie compleja de conceptos.

Sergei Eisenstein mediante su técnica de montaje puede mostrarnos los recursos compositivos posibles para establecer una secuencia espacial precisa con efectos elaborados a través del estudio de la percepción del espacio.

Aprender técnicas composición del cuadro visual desde el cine puede llevarnos directamente a Michelangelo Antonioni o a Wes Anderson como ejemplo de varios casos. En *Zabriskie Point* Antonioni nos presenta un recurso analítico proyectual muy usado en nuestros tiempos, pero medio siglo antes. En la última escena de la película Antonioni muestra en capas sucesivas de un solo tema a la vez. Es la mirada que separa lo que está aglomerado para poder operar más conscientemente como en el texto de Cortázar *Las Posibilidades de la Abstracción*.

Marsalis es un músico preocupado por extender la educación musical al público en un modo analítico productivo, con intenciones de hacer comprender que la música como la arquitectura, posee temas, estructuras, organizaciones, elementos, operaciones que pueden ser comprensibles y operables si se las analiza y expone claramente.

En sus clases Wynton Marsalis presenta al Blues como una estructura simple, como un orden geométrico que se necesita conocer para poder operar sobre él mediante variaciones y dislocaciones del mismo. Compara al Blues con una pieza de arquitectura. Esto compone una estructura la que dará origen a una forma musical como la del Jazz. En este edificio que Marsalis propone imaginar, las ideas musicales son presentadas como los estratos de proyecto. Cada nivel ocupa un espacio regulado por la estructura general, pero está pensado para diferentes propósitos del mismo modo que Rem Koolhaas *Delirious New York* presenta el *Downtown Athletic Club Building*. Este mismo caso de tema y variaciones también están presentes en los dibujos de toros de Picasso y también visibles en arquitectura en proyectos de MVRDV, Jorn Utzon y Peter Eisenman.

Nos introducimos en otras disciplinas para encontrar formas de argumentación elementos, técnicas, operaciones, y recursos proyectuales, más allá de ideologías, significados, referencias o figuras que de por sí no necesitan de un proceso de traducción. Procuramos aprender a ver constantemente proyectos en otras disciplinas y poder traducir sus recursos operativos construyendo nuevos caminos de diseño que nos alejen de modelos y zonas de comodidad proyectual, mientras se descubren nuevas técnicas y operatividades que amplíen nuestro espacio proyectual, atendiendo la complejidad del presente, transformando el archivo de una disciplina en un diagrama para otra.

07 La enseñanza del proyecto

El proyecto es un dispositivo o estrategia pedagógica; proyectar es una actitud cognitiva determinada que se transmite desde una base común y que se constituye como hecho colectivo o cultural. La arquitectura tiene una particular tradición, la del proyecto. A lo largo de la historia ha sido la estrategia pedagógica que ha estado en torno a la enseñanza de la disciplina. Esta tradición se apoya sobre una didáctica particular la enseñanza del proyecto, y sobre una estrategia pedagógica, la apuesta por la enseñanza del proyecto como elemento central en el programa de estudios, base de formación de arquitectos a través de la historia. Es una herencia que ha dado a la arquitectura una cierta autonomía frente a otras disciplinas.

A lo largo del tiempo la estrategia pedagógica para enseñar arquitectura giró alrededor del proyecto. Desde diversas aproximaciones y estrategias, el proyecto es uno de los ámbitos casi exclusivos del arquitecto, donde si bien intervienen diversos campos será el arquitecto quien dirija todo el proceso, influyendo y tomando decisiones sobre todos los demás. Esta tradición se lee claramente también en el plan de estudios de nuestra facultad donde el proyecto es el tema central, nudo de articulación de otras enseñanzas, en donde se busca una formación por el proyecto que conduce a saber ubicarse y tomar posición en un contexto complejo. Proyectar, implica saber pensar de manera global incorporando las incertidumbres, saber establecer juicios propios sobre una multiplicidad de criterios contradictorios, saber decidir y actuar en concordancia con los requerimientos de la sociedad actual, en un cuadro de situaciones complejas, contradictorias y cambiantes.

En las últimas décadas, quizás desde el Simposio de Portsmouth hasta nuestros días, en la enseñanza del proyecto surgió un pronunciado interés sobre los métodos de trabajo pasando a un segundo plano las cualidades estéticas y subjetivas del objeto arquitectónico. Así se someten a exhaustivos estudios las rutinas de proyecto convirtiendo al mismo en una acción consciente, repleta de racionalidad, construyendo un conjunto de operaciones posibles de finalizar en un objeto. De esta forma en la enseñanza de la arquitectura, el proyecto deja de ser una sucesión de intuiciones que deben congeniar para ser un proceso activado conscientemente con objetivos específicos. Este es un tema fundamental, ya que tener claros los objetivos para el proyecto, más que promover “un buen proyecto”, cambian la forma de entender el diseño y naturalmente la forma de enseñar arquitectura. Esto implica un importante cambio de paradigma ya que estamos pasando del modelo a imitar a la creación de sistemas de trabajo que serán propios de cada proyectista, donde la relación del docente con el alumno también cambiará ya que se tratará de una creación propia e individual donde el docente tendrá que acompañar desde un nuevo lugar, liberado de pre-juicios adquiridos. La enseñanza del proyecto pasa así de la construcción de ideas a la construcción de un sistema de pensamiento.

Esto hace que en la enseñanza del proyecto no puedan abarcarse todas las variables que intervienen ya que no tendría fin o bien sería inconcluso porque, como sabemos, cada proyecto posee sus propias y variadas condicionantes. No se puede tratar de la simulación de un encargo profesional determinado, en busca de imágenes digitales casi reales. Si pensamos que la enseñanza del proyecto solo es el ejercicio sobre algunas variables, limitamos el aprendizaje a ese conjunto de temas formando alumnos de respuestas muy limitadas. Nos cansamos de escuchar en las aulas frases que se repiten en cada ejercicio como si fueran la obviedad de lo que se debe hacer, limitando rápidamente la creatividad del alumno. Creatividad y capacidad de reflexión sobre la práctica deben ser los temas centrales para la enseñanza del proyecto. Debemos enseñar a pensar en arquitectura.

La condición activa del proyecto, hace necesaria que se entienda como una “reflexión en la acción” donde el estudiante aprende haciendo y reflexionando, poniendo en palabras los dibujos que surjan del hacer mismo. No podemos pensar en un docente que adoctrine a sus alumnos, debemos enseñar a pensar en arquitectura, esa debe ser una misión compleja que construya opciones propias y no solo modelos a seguir. No podemos enseñar sobre posibilidades, sean muchas o pocas, no importa, ya que eso indica caminos conocidos, debemos trabajar la enseñanza sobre realidades que no están actualizadas, sobre virtualidades que están ahí y con el proyecto se consolidan construyendo una existencia posible.

En la llamada pedagogía de la reflexión para la acción, el sujeto es autoformador imprescindible: a la vez que conoce sobre su hacer, se constituye y modifica por acción reflexiva en un mismo proceso cognitivo.

Se puede hablar de pedagogía del proyecto cuando se juntan los objetivos de formación en el proyecto con los objetivos de formación por el proyecto. La formación en el proyecto considera el aprendizaje de la autogestión de la concepción y de la elaboración de proyectos en arquitectura de manera autónoma. La formación por el proyecto considera la adquisición, por parte de los estudiantes, de habilidades más tradicionales de la pedagogía del proyecto como la creatividad y la capacidad en el diseño, reflexión acerca de la práctica arquitectónica o proyectual a partir de la revisión de textos teóricos.

La formación en arquitectura y la pedagogía del proyecto se encuentran hoy inmersas en un quehacer educativo cada vez más complejo y exigente que ha puesto en crisis los modelos actuales del conocimiento. La arquitectura vuelve a considerarse más que un hecho técnico o artístico, como un hecho cultural.

Hoy podemos advertir un giro desde los paradigmas de la llamada Enseñanza del Proyecto hacia lo que llamamos Entornos de Acción proyectual: un conocimiento basado en objetos se transforma en otro tipo de conocimiento enfocado sobre redes de procesos de enseñanza-aprendizaje, más inclusivos que exclusivos. Nuevos modos de pensar y trabajar sobre el lenguaje han generado cambios radicales en distintas áreas y también nuevos modos de mirar y actuar en el proceso de la arquitectura.

El proyecto no es la simulación de un encargo profesional determinado y validado por el enseñante, sino el entorno de la pedagogía del proyecto; es decir una propuesta autónoma que explicita sus coordinaciones y coherencia interna en la acción proyectual, validada en el entorno socio-educativo de la formación.

No hay duda sobre la validez de utilizar el proyecto como soporte de la formación en la enseñanza de la arquitectura. Muchos pedagogos han trabajado sobre la formación a través del proyecto para otras disciplinas, y han demostrado su valor y eficacia. Sin embargo, los principios de la tradición de la enseñanza de la arquitectura tienen todavía la capacidad de poderse aplicar, pero las formas deben adaptarse al nuevo contexto del pensamiento, a los potenciales que ofrece nuestro tiempo. Por eso tenemos que volver al origen y reconocer en los actos que se perpetúan los principios que los sustentan y les permiten sobrevivir con una cierta eficiencia y eficacia.

El docente debe ser reflexivo. El profesor reflexivo tiene su genealogía proyectual y puede ir reconstruyéndola constantemente. Intelectualmente debe hacerlo cada vez que adopta un punto de vista que pretende innovar. Debe buscar nuevas conexiones de conceptos, jerarquizarlas de otra manera o plantear nuevos postulados o axiomas cuando los antiguos no permiten añadir nuevos conocimientos en un campo determinado.

No pretendemos un docente de arquitectura que tiene prisa para encontrar fórmulas para el hacer. El docente debe ser optimista pensando en que se pueden cambiar las cosas; debe ser pragmático, entendiendo los límites del campo de influencia; debe ser escéptico porque para hacer necesita reflexionar, para llegar a una verdad, no a La Verdad.

¿De dónde viene el saber proyectual, de dónde vienen los conocimientos proyectuales? Las fuentes son variadas y múltiples: del hacer, de las experiencias, de las observaciones, de los razonamientos, etc. Cuando estructuramos algunos de estos conocimientos mediante el hacer, creamos una ciencia, un saber, implicando algo que provisoriamente Jean Francois Mabardí llama “*una incorporación*”, “*un saber hacer*”, o un arte.

Como en cualquier ciencia, los métodos son asuntos personales y adaptados a un contexto. Pero también hay ciertos “*principios metodológicos*” que pueden guiarnos para ser más eficaces, en menor tiempo sin reducir la calidad del aprendizaje.

La enseñanza del proyecto es un instrumento de formación original y efectivo, es el nudo de articulación de otras enseñanzas. Ésta comporta dos aspectos: la formación para el proyecto, esencialmente profesional y conducente normalmente a dirigir la práctica del proyecto; y la formación por el proyecto esencialmente universitaria la cual debe conducir a saber ubicarse en un contexto complejo y tomar posición, para saber pensar de manera global tomando en cuenta las incertidumbres, saber poner juicios desde una multiplicidad de criterios contradictorios, saber elegir los elementos pertinentes dentro de un proyecto global, saber decidir y actuar de una manera cercana a lo que pide la sociedad actual, en el cuadro de situaciones complejas y llena de incertidumbres que se presenta.

La tradición de la enseñanza del proyecto se presenta de dos formas: la folclórica y la viva. La tradición folclórica es aquella que conserva, de manera inalterable, sus modalidades en cualquier situación de una manera fiel y acrítica, apelando a fórmulas repetitivas. La tradición viva, en cambio, es la que supo adaptar sus modalidades ante los cambios históricos con una cierta continuidad. Miramos así, la tradición desde su capacidad de renovación, buscando el sentido original de la enseñanza del proyecto, de manera abierta y creativa.

Al momento preciso del acto de proyectar, cada uno de nosotros es consciente que dispone de una trayectoria de conocimientos, saberes y también de nuestra propia capacidad de hacer. En ese momento no disponemos de tiempo para incorporar otras capacidades, pero a partir de adoptar una postura positiva hacemos un uso máximo de los recursos intelectuales disponibles. Así, en el acto de hacer se crean nuevos saberes que se capitalizarán en experiencias posteriores, conformando el caudal de saberes del estudiante. Este caudal se distribuye en parte en su memoria pasiva y en parte en su memoria activa y está en efecto, alimentado por sus experiencias como ser socializado: experiencias de la lengua, experiencias del espacio (toda experiencia del ser humano es espacial), experiencias de la vida social, de su percepción del mundo y sus emociones. El caudal es una reserva de memoria de dónde el estudiante puede extraer conocimientos o saber hacer de manera transversal (trasladar, transponer, establecer analogías, etc.).

En la enseñanza del proyecto son fundamentales la autonomía del estudiante, la formación por el proyecto, y la formación construida.

07. 01 El proyecto como construcción colectiva

El proyecto es una construcción conjunta entre el docente y su grupo de alumnos, donde estudian, profundizan y llevan adelante procesos que en alguno de los casos culminarán con un objeto definido. Ya pocos discuten que la antigua tradición de dar al alumno un espacio definido y grupo de funciones con sus medidas solo lleva a un camino corto, sin desarrollo donde la figura del docente es crítica e impone una distancia con el alumno que solo puede plantear una discusión binaria (bien/mal) del tema. Esto lleva a que el estudiante elabore un “buen proyecto” en función de lo que cree que el docente quiere. Para el docente es una condición limitante ya que se encuentra repitiendo soluciones, gestos y comportamientos ya conocidos de trabajos anteriores donde se piensa que la complejidad aumenta con la cantidad de metros cuadrados. El docente ocupa aquí un lugar de opinólogo sabihondo de lápiz gordo que tiene la obligación de decir siempre algo, en general bastante crítico y poco benevolente. Detrás de este acto aparentemente tan simple se ocultan gran cantidad de temas no expresados: presupuestos, doctrinas, modelos, saberes previos, saberes simultáneos, etc.

El proyecto es un saber disciplinar en el sentido de brindar reglas y principios como guías, con una lógica propia y secuenciada. La experiencia proyectual requiere disciplina y una rutina de la misma, no es probar cuestiones solo por probar, esto también requiere orden y rigor. No podemos enseñar grandes ideas ni grandes proyectos, debemos enseñar técnicas, procedimientos, métodos, instrumentos que permitan ampliar los horizontes, la creatividad, la imaginación. Esa debe ser nuestra manera de formar arquitectos que en el futuro se puedan enfrentar con la sociedad. Al momento del proyecto tenemos una serie de disponibilidades que hacen que decidamos de una forma u otra, en ese momento activo la adquisición de saberes para ese proyecto es más difícil, ya que el mismo requiere tiempo y distancia para su aprehensión.

Para enseñar proyecto debemos incentivar la autonomía del estudiante, formando personas con capacidad de tomar decisiones propias, con una posición personal frente a la disciplina que permita discusiones en el espacio del taller. Debemos comprender que el germen de un proyecto no necesariamente se da en la etapa inicial, puede comenzar a definirse un proyecto en el medio o al final del ejercicio. El docente debe acompañar los procesos de proyecto ya que algunos procedimientos rápidamente elaboran un conjunto de formas que irán modificando y otros donde ese conjunto formal recién se construye sobre el final. En ambos casos, y en todos sus intermedios, se debe buscar coherencia entre argumentos, procesos y consolidación formal. La enseñanza del proyecto debe estimular tanto una consciencia crítica como una creativa. Ambos caminos se deben construir uno sobre otro, estimulándose continuamente, acercándose y alejándose para actuar en conjunto sobre el proyecto.

La iteración es la base de la enseñanza del proyecto donde se repiten procesos con el sentido de cumplir con alguno de los objetivos planteados, cada repetición será utilizada como punto de partida para la siguiente. Un trabajo metódico, paciente y riguroso que colabora con la elaboración de un proyecto arquitectónico. Esta iteración debe ser parte también de un proyecto colaborativo, con la posibilidad de progreso o evolución conjunta donde lo realizado en un año sea utilizado para el año siguiente y de esta forma trabajar en una red de estudios evolutivos sobre temas de interés. Es una manera de llevar adelante una investigación colectiva, dentro del ámbito del taller o bien dentro del espacio de la facultad, en busca de estudios más profundos. En el sistema que domina hoy la FAU parece que va en contra de lo que decía Mies van der Rohe, “no podemos inventar una nueva arquitectura cada lunes”, donde se repiten los ejercicios año a año comenzando

prácticamente desde cero cada vez. Una referencia oportuna es la película de Harold Ramis, El día de la marmota, en la que el protagonista Bill Murray cada día que se despierta es el mismo día, repitiendo todas las acciones cada vez.

Para la enseñanza del proyecto el trabajo de taller es fundamental ya que el docente puede acompañar al alumno en todo el desarrollo del proyecto consultando y tomando decisiones durante el proceso mismo evitando el trabajo segmentado que culmina en una entrega. En un trabajo de taller, la entrega debe ser una celebración, la culminación de un trabajo conjunto, un momento donde se llega con la producción realizada, discutida, donde todos conocen el trabajo y no existen sorpresas de último momento, donde la entrega se usa para discutir cómo seguiría materializándose el proyecto. Se debe trabajar en el taller, sobre la mesa, sobre el hacer del proyecto mismo evitando de esta forma la crítica vaga del docente sobre trabajos sin terminar y con discursos para la ocasión por parte del estudiante. De esta manera podremos establecer una construcción teórica del hacer, sobre una base material y no simplemente discursiva, elaborando una concepción argumental durante todo el proceso y no solo para la entrega final. El docente se posiciona así colaborando en construir un saber hacer del estudiante, construyendo un pensamiento propio siempre a partir de la experiencia material.

Debemos confiar en el dibujo ya que el proyecto aparece allí en su representación, en la maqueta y en el trabajo intenso sobre los mismos. El trabajo paciente, riguroso, sobre el lenguaje gráfico es fundamental para poder profundizar los temas de proyecto, materializando argumentos y procedimientos; dependiendo de las técnicas elegidas el proyecto tomará su camino y se materializará. Este tipo de experiencia activa del docente la venimos llevando adelante en el taller de teoría de la FAU UNLP desde hace tres años con muy buenos resultados.

En la enseñanza lo implícito es peligroso y puede llegar a parasitar la comunicación entre los estudiantes y los docentes para pensar y obrar juntos, para desarrollar una formación en proyecto. La enseñanza es un careo entre seres humanos y necesita que uno acepte al otro como ser humano. Oscila entre emoción y racionalidad, desde que aceptamos que sin emoción, ninguna acción existe. El profesor es ante todo un aperitivo, debe dar ganas de aprender. El grupo de seres humanos (los estudiantes) son la referencia inicial y final.

La formación es un proceso de transformación que necesita dos motores: La formación instruida, en la que el profesor y la institución son los responsables y en un segundo lugar la formación construida: en la que el estudiante es el motor, y el profesor, si integra los conocimientos adquiridos por el alumno en las otras asignaturas no tiene más que una parte de la responsabilidad. En la formación hay promotores y motores: El profesor es el promotor, es responsable de poner la dinámica en marcha. El motor es el alumno; es responsable de mantener la dinámica y de utilizarla de manera óptima.

La finalidad de la enseñanza es el crecimiento de la autonomía del estudiante de pensar, elegir y actuar en un dominio definido, y si es posible, trasladando esas capacidades a otros dominios. Acrecentar la autonomía permite ejercer el derecho de determinar libremente las reglas a las cuales se somete para pensar, tomar posición, poner juicios, decidir, actuar en un campo específico. Esto aumenta en la medida que crezcan las opciones, crezcan los conocimientos para ejercer juicios y elegir una opción, existan las competencias y las capacidades para asumir la opción elegida, y finalmente crezca la conciencia de la identidad.

En la enseñanza de proyecto, las preguntas son más importantes que las respuestas para ello la rutina y el estudio sistemático permitirá quedarse bastante tiempo en las cuestiones para llegar al fondo de ellas.

Para el aprendizaje del proyecto hay que “darse una disciplina”, en el sentido de darse reglas y principios como guía porque el experimentar tiene sus reglas, sus condiciones, su rigor; no es hacer cualquier cosa en cualquier momento y de cualquier manera.

07. 02 Experimentación y Proyecto

Si analizamos la enseñanza del proyecto desde finales de los años '70 en la FAU UNLP, podemos observar que los talleres de diseño prácticamente no desarrollan actividades experimentales. De alguna manera, el período de la intervención militar en la universidad se encargó de hacer de la enseñanza algo previsible y aceptado. Devuelta la democracia cada taller fue construyendo una manera de hacer arquitectura intentando definir su propia identidad y definiendo un rol social de la arquitectura mediante las temáticas a desarrollar en cada uno de los cursos. La mayoría de los talleres realizan cambios año a año basados sólo en la modificación de los programas de necesidades a resolver y los sitios o emplazamientos en los que desarrollar el proyecto, con una gran confianza en que esa lista anodina y un polígono de base son el secreto para un buen aprendizaje de proyecto. Existe una fe ciega en que ciertos contenidos adheridos al “tema” son los disparadores de las cuestiones del proyecto a la vez que los niveles de los talleres de diseño son definidos a partir de la escala que trabajan.

Son contados los casos en que se introducen en las actividades anuales ejercitaciones de proyecto que intentan experimentar o investigar, más allá de lo aceptado, más allá de lo convencional ya probado. Es de suma importancia trabajar decididamente en estos temas, de manera de incorporar la experimentación en el proyecto como aspecto fundamental en la dinámica de los talleres de manera de incentivar el cambio y la movilidad del concepto de arquitectura y de fomentar las intenciones particulares de los estudiantes que muchas de las veces se tienen que someter a las del docente.

Planteamos el taller de arquitectura como un espacio para la experimentación colectiva a partir de una serie de premisas comunes que posibiliten el intercambio entre alumnos y el cuerpo docente. Se considera la experimentación en el proyecto como una actividad que tiene por objeto producir conocimientos disciplinares desde y para el proyecto, de manera que puedan transferirse a posteriori a otros proyectos futuros, tanto en la enseñanza de grado como de posgrado y finalmente al ejercicio profesional.

Buscamos continuar consolidando un espacio de taller que posibilite el estudio y la experimentación de diversas condicionantes que llevan adelante un proyecto, sus modos, métodos y procesos pudiendo aportar solidez a las prácticas de transmisión de la actividad proyectual a los alumnos. Se proponen también actividades de experimentación que tengan a la innovación como premisa y que permita trabajar sobre bases poco consolidadas para experimentarlas y afirmarlas o descartarlas temporalmente hasta que un nuevo proyecto las experimente en lo sucesivo. La innovación es entendida como pequeños avances dentro de los mismos procesos de proyecto.

Por otro lado, no se trata de una exploración cerrada que busca producir leyes que luego deben ser verificadas o corroboradas, sino que se trata de producir caminos, posibilidades de acción dentro de la disciplina que colaboren con las necesidades de la sociedad. En ese sentido no hablamos de métodos a ser replicados sino de procesos que se autogeneran y producen caminos no lineales que permitan diversas posibilidades.

Entendemos este taller como una red amplia, sin bordes, de vínculos y experiencias que no buscan un resultado cerrado sino la consolidación de las mismas para poder así formalizar tantos resultados como sujetos participen de la misma. Interesa la participación en el taller de aquellos docentes que estén preocupados por las implicancias teóricas y materiales del proceso proyectual como medio de avance de la disciplina. El taller es visto como un espacio de trabajo y difusión de ideas relacionadas con la actividad proyectual por medio de la participación en eventos y mediante la generación de actividades propias.

07. 03 Enseñanza contemporánea

En este punto nos parece importante citar criterios y recomendaciones de profesores que han protagonizado el debate sobre la enseñanza del proyecto en los últimos diez años, discutidos en encuentros y seminarios de los que también hemos participado.

“Para iniciar un proceso de enseñanza del proyecto los estudiantes reciben instrucciones del profesor responsable del taller en formas verbales, escritas o dibujadas, elementales o desarrolladas. Las instrucciones son la base de un trabajo intenso del grupo de estudiantes a través del cual ocurren transformaciones múltiples.

En las facultades de Arquitectura las instrucciones se apoyan en una tradición al menos tricentenaria, desde la creación de las Academias Reales de Arquitectura. El éxito de esa tradición asegura un nivel mínimo de resultado en la enseñanza, pero esconde la importancia de la conminación o de la intimación al momento de entregarlas a los estudiantes. Esto a veces proporciona la excusa para reproducir año tras año, gestos, comportamientos y actuaciones de los profesores y “dispensarlos” de pensar exponiéndolos a una rutina peligrosa.

He observado que la mayoría de las instrucciones se limitan a una demanda: hacer un proyecto: y por eso se da: un programa más o menos desarrollado, un sitio definido por algunos planos, un calendario, a veces con un esquema de procedimientos.

Con programas que comienzan simples se suma un sitio sin complicación (aparente) hasta sitios cada vez más complejos. La demanda no “sorprende” al estudiante.

Esto induce al estudiante a presentar un “buen proyecto”, y que para la mayoría de los estudiantes es el que el profesor “quiere”, o lo que creen que el profesor quiere.

Detrás de cada grupo de instrucciones que da el profesor hay muchos asuntos no dichos: presupuestos, doctrinas, modelos, lo que el profesor cree o sabe que el estudiante ya sabe o va a aprender paralelamente, etc.

En oposición a las instrucciones la Consigna Efímera posee otras propiedades. La consigna es elaborada para buscar un ideal docente, es decir, buscar principios subyacentes para llegar a la mejor enseñanza posible. Es ambivalente: sirve para elaborar cosas diferentes. Es ambigua. Es evolutiva y abierta. Es autónoma.

En la enseñanza lo implícito es peligroso y parasita la comunicación entre los estudiantes y los docentes para pensar y obrar juntos, para desarrollar una formación en diseño.

La enseñanza es un careo entre seres humanos y necesita que uno acepte al otro como ser humano. El profesor es primero un aperitivo. Da ganas de aprender. El grupo de seres humanos (los alumnos) son la referencia inicial y final.

La formación es un proceso de transformación que necesita dos motores. En la formación instruida. El profesor y la institución son los responsables.

En la formación construida, el estudiante es el motor, y el profesor (si integra los conocimientos adquiridos por el alumno, las otras enseñanzas) y la institución con un proyecto pedagógico, tiene no más que una parte de la responsabilidad.

En la formación hay promotores y motores: El profesor es el promotor, es responsable de poner la dinámica en marcha. El motor es el alumno; es responsable de mantener la dinámica y de utilizarla de manera óptima.

La finalidad de la enseñanza es el crecimiento de la autonomía del estudiante de pensar, elegir y actuar en un dominio definido, y si es posible, trasladando esas capacidades a otros dominios.

Esto aumenta en la medida que crezcan las opciones, crezcan los conocimientos para poner juicios y elegir una opción, existan las competencias y las capacidades para asumir la opción elegida, y finalmente crezca la conciencia de la identidad.

Hay que “darse una disciplina”, en el sentido de darse reglas y principios como guía. Experimentar tiene sus reglas, no se hace cualquier cosa en cualquier momento y de cualquier manera.

En la llamada pedagogía de la reflexión para la acción, el sujeto es autoformador imprescindible: a la vez que conoce sobre su hacer, se constituye y modifica por acción reflexiva en un mismo proceso cognitivo.

Se puede hablar de pedagogía del proyecto cuando se juntan los objetivos de formación en el proyecto con los objetivos de formación por el proyecto. La formación por el proyecto considera la adquisición, por parte de los estudiantes, de habilidades más tradicionales de la pedagogía del proyecto como la creatividad y la capacidad en el diseño, reflexión acerca de la práctica arquitectónica desde la revisión de textos teóricos de otros.

Hoy podemos advertir un giro desde los paradigmas de la llamada Enseñanza del Proyecto hacia lo que llamamos Entornos de Acción proyectual: un conocimiento basado en objetos tornaría a otro enfocado sobre redes de procesos de enseñanza-aprendizaje, más inclusivos que exclusivos.

El proyecto no es la simulación de un encargo profesional determinado y validado por el enseñante, sino entorno de la pedagogía del proyecto; esto es, como una propuesta autónoma que explicita sus coordinaciones y coherencia interna en la acción proyectual, validada en el entorno socio-educativo de la formación.

El docente reflexivo debe poseer un deseo de conocimiento y de saber.

Nos parece que ningún método es útil sino apropiado, construido en función de la personalidad del profesor reflexivo y de la interrogación, objeto del deseo obsesivo. El profesor reflexivo es obsesivo. El profesor reflexivo se ubica en un momento. Cada momento prepara a otro, cercano o lejano.

El profesor reflexivo tiene su linaje y puede irlo reconstruyendo. Intelectualmente debe hacerlo cada vez que adopta un punto de vista que pretende innovar. Debe buscar nuevas conexiones de conceptos, jerarquizarlas de otra manera o plantear nuevos postulados o axiomas cuando los antiguos no permiten añadir nuevos conocimientos en un campo determinado.

Como en cualquier ciencia, los métodos son asuntos personales y adaptados a un contexto. Pero también hay ciertos “principios metodológicos” que pueden guiarnos para ser más eficaces, en menor tiempo sin reducir la calidad del aprendizaje.

La formación por el proyecto es esencialmente universitaria y debe conducir a saber ubicarse en un contexto complejo y tomar posición, y saber pensar de manera global tomando en cuenta las incertidumbres; saber poner juicios desde una multiplicidad de criterios contradictorios; saber elegir los elementos pertinentes dentro de un proyecto global; saber decidir y actuar de una manera cercana a lo que pide la sociedad hoy, en el cuadro de situaciones complejas y llena de incertidumbres.

En cada momento de su trayectoria, el estudiante tiene un caudal. El caudal se distribuye una parte en su memoria pasiva y la otra en su memoria activa. El caudal es clasificado en cajas: Disciplinarias (parte del caudal adquirida a través de una secuencia de docencia en un campo delimitado por una disciplina). De actuación, (parte del caudal adquirida a través de un trabajo que demanda al estudiante el uso de saberes, conocimientos, un saber transversal). El caudal del estudiante está alimentado por sus experiencias como ser socializado en un espacio: experiencias de la lengua, experiencias del espacio, experiencias de la vida social, de su percepción del mundo y sus emociones. El caudal es una reserva de memoria de dónde el estudiante puede extraer conocimientos o saber hacer de manera transversal (trasladar, transponer, establecer analogías, etc.) El estudiante debe transformar su memoria pasiva en activa.

El profesor debe Evocar: hacer alusiones o analogías a experiencias familiares para iniciar una comprensión más “en la disciplina”; Convocar: Extraer de la memoria del estudiante conocimientos adquiridos antes; Cruzar: hacer analogías para sacar de las cajas los conocimientos; Teorizar: Buscar elementos estructurales y principios.

Como profesores debemos evaluar el crecimiento de la autonomía, o de cualquier elemento definido como finalidad de la enseñanza. La evaluación no es al final. Es continua.

En la enseñanza del proyecto interesan: la autonomía del estudiante, la formación por el proyecto, y El lenguaje gráfico. Como las palabras, tiene muchas formas de expresión, y debemos elegir el tipo apropiado de lenguaje gráfico para cada postura: elaboración vs. concepción.

No poder pensar con sus dibujos equivale a privarse de una parte de su pensamiento normalmente, filogenéticamente humano. El lenguaje escrito debe apoyar el lenguaje gráfico”.

Jean Francois Mabardí

“En las últimas décadas hemos asistido al surgir de una inquietud que podemos identificar como el interés por los “métodos de trabajo”.

Podríamos decir que una ligera mirada a lo que realmente hacen los arquitectos ha permitido descubrir un campo de reflexión y confrontación ordinario referido a la propia práctica del proyecto, a sus estrategias, a la puesta a punto de sus herramientas, adecuándolas a cada caso. De esta manera, elegir, diseñar y someter a prueba las rutinas del proyecto se convertido en una posición consciente, repleta de racionalidad, que centra las cuestiones propias de cada caso que permite seleccionar en un acto de decidida voluntad, las variables que se desea activar y con ellas construir un discurso paralelo al de la propia obra.

Desde hace 30 años este discurso paralelo dirige las acciones más experimentales y arriesgadas asociadas al proyecto, y sin duda acompaña a lo que llamamos investigación en arquitectura, si por tal entendemos el conjunto de estrategias movilizadas para descubrir algo específicamente buscado, pero inicialmente desconocido. De esta forma, el proyecto ya no

es una sucesiva maceración de unas intuiciones a la búsqueda del encaje perfecto sino un proceso estimulado por unos objetivos específicos.

Estamos pues ante el cambio de paradigma en el cual ciertos arquitectos superan la figura del modelo a imitar o admirar por sus resultados para convertirse en materia de estudio por sus sistemas de trabajo”.

Juan Herreros

“Es importante aclarar las diferencias en las aceptaciones habituales del término “programa” en español frente a las utilizadas comúnmente en inglés. Mientras que en español y en el ámbito de la arquitectura, el término se relaciona más con la idea de programa de necesidades, y por tanto con un entendimiento cuantitativo relacionado con superficies en m2, usos y tamaños, en inglés la palabra “program” contiene de forma más presente la connotación temporal, de guion en el tiempo, con un funcionamiento previsto. En inglés, además de la enumeración de actividades a realizarse como dato inerte, un programa es un plan, un propósito a llevar a cabo por parte de la arquitectura.

En el paso del trabajo paradigmático al trabajo estratégico, lo estratégico ofrece una visión ampliada de lo funcional, transformándose el significado de este concepto desde el puro alojamiento de funciones hasta el que mide la acción de estas funciones, su rendimiento y su efecto.

Lo paradigmático busca legitimación en verdades o discursos ya establecidos con protocolos codificados, mientras que lo estratégico no parte de un terreno tan seguro y goza de la libertad de replantearse las herramientas en cada ocasión. Su fin no será el de alinearse con formulaciones preexistentes sino que encontrará su legitimación en la realidad, en el uso y en su acoplamiento a unas condiciones, las contemporáneas, lejos de los ideales y abstracciones modernas”.

Jacobo García Germán

“El alumno debe aprender a cambiar. La universidad no le da todo. Tendrá que trabajar 40 o 50 años en un mundo cambiante. Debe tener lucidez y claridad para enfrentar el mundo. Los que repiten lo que aprendieron en la universidad no tuvieron una buena enseñanza en el cambio y en la renovación de las ideas. Definir los trabajos por la complejidad, por el tamaño o por la clase de problema es culpa de lo Moderno. El profesor plantea hipótesis y los estudiantes sacan conclusiones, incluso de que la hipótesis esté equivocada.

La creatividad está en la lucha entre lo aceptado y lo prohibido, entre lo central y lo periférico.

Las facultades (como institución) quieren resultados a corto plazo mientras que la creatividad trabaja con resultados a largo plazo. El estudiante debe construir una estructura de conocimiento apuntada al desafío de lo desconocido. El estudiante es muy conservador, quiere dar el gusto al profesor. Al final de su carrera son muy predecibles. Si no hay una búsqueda permanente, solo habrá problemas de adaptación del tema. Interesa la experiencia, no los resultados. El estudiante debe sentir que está creando algo.

Se aprende toda la vida. Sólo comienza en la universidad.

El docente debe tener un “proyecto personal” así puede incitar a los estudiantes a tener el propio. Si no, repite las consignas que le vienen de arriba.

Una cosa es enseñar en taller y otra cosa es la práctica profesional. Muchos demagogos han hablado de realidad. Lo único real es el estudiante.

El trabajo del docente consiste en comunicar pasión por la arquitectura, para eso requiere haber sido un buen estudiante y exitoso como proyectista pues debe tener una visión positiva y divertida de su oficio y muy amplia. Por lo que debe ser inteligente, talentoso y carismático ser paciente, objetivo y explícito y suficientemente intuitivo para saber leer en el estudiante sus ideas”.

Juvenal Baracco

“El pensamiento crítico, el pensamiento estratégico, el pensamiento creativo. La innovación es reaccionar ante algo que está allí. El sistema educativo monumentaliza lo que existe...Y los estudiantes nos llegan con certidumbres, producto de la enseñanza de las ciencias. Problema, es sinónimo de Proyecto. Tienen el mismo origen. Enseñamos a seguir caminos, o a crear nuevos caminos a seguir. A veces hay que salirse del camino, ver los laterales”.

Constantin Spiridonidis

“¿Cómo se puede enseñar a la gente a especular creativamente, en un modo conjetural? Hay dos tipos de escuelas: las que su propósito es entrenar gente para una profesión de servicio. Pero las escuelas de mayor desafío son las que enseñan arquitectura como un discurso cultural. Los centros de conjetura persiguen investigación básica y examinan la viabilidad de los cánones aceptados. Son experimentales, y aceptan el error como parte del proceso de investigación.”

Jeffrey Kipnis

08 Propuesta para el Taller Vertical de Arquitectura 2024-2027

08. 01 Taller vertical

“La creatividad no está limitada a aquellos que practican lo que convencionalmente se ha entendido por arte, es más, ni siquiera en aquellos que lo hacen, su creatividad se encuentra, en modo alguno, limitada al ejercicio de su tarea artística. Todo el mundo posee un potencial creativo que se reprime con la competitividad o el deseo de éxito. Descubrir ese potencial, explorarlo y desarrollarlo debe ser la tarea de la formación”.

Laszlo Moholy-Nagy

El taller vertical de arquitectura es el espacio de generación de conocimiento troncal de la carrera. Allí, no sólo convergen los conocimientos generados en las otras áreas de la carrera, sino que también es la garantía de la continuidad de los procesos de aprendizaje a lo largo de la misma. Este mecanismo se basa en una enseñanza realizada grupalmente a partir de la interacción entre docentes y alumnos. La enseñanza de la arquitectura a través de talleres verticales está ampliamente consolidada como modalidad educativa ya que se practica en la región desde 1952, primero con la experiencia desarrollada en la Facultad de Arquitectura de Montevideo y luego en las de Rosario (1956) y Buenos Aires (1957). En 1961 se implementan en La Plata con los talleres de Arquitectura y Plástica, metodología que luego se aplicaría en todas las asignaturas.

Esta metodología de enseñanza puede ser rastreada en el origen de la experiencia de la Bauhaus de Weimar y posteriormente en desprendimientos de ésta: La escuela de Ulm con Max Bill y luego Tomás Maldonado y el Taller de Laszlo Moholy-Nagy en Chicago (lugar en el que se formaron algunos de los protagonistas de la transformación educativa argentina como el caso de Juan Manuel Borthagaray).

Moholy-Nagy desarrolla dos conceptos sobre la enseñanza que nos interesa rescatar: en primer término, centra las bases de la enseñanza en la idea de una “obra total” como resultado de una convergencia multidisciplinaria relacionada con la vida del hombre, en una síntesis que anula cualquier posible separación, y en donde se proyecta desde la individualidad en función de lo universal.

Por lo tanto, el Taller deberá tener un perfil en el que converjan lo Conceptual y lo Operativo como motores de una enseñanza contemporánea, dinámica y en constante revisión.

El otro aspecto interesante de su concepción pedagógica es la distinción que establece entre la idea de producción y la de reproducción. Considera como obras valiosas a las productivas, que son aquellas capaces de establecer nuevas relaciones, las que trabajan en el ámbito de lo desconocido y sean capaces de experimentar nuevas formas de creación. En contraposición, las obras de carácter reproductivo son las que se limitan a repetir relaciones ya establecidas, se manejan en el ámbito de lo conocido, de lo seguro y las resoluciones pueden ser más o menos virtuosas en contextos limitados. La excelencia en la enseñanza del taller de arquitectura se consigue potenciando el desarrollo de los talentos creativos de los alumnos mediante el autodescubrimiento de su sensibilidad, del espacio y la forma y el uso profundo de su pensamiento arquitectónico para poder plasmar propuestas proyectuales basadas en ideas originales que sean contribuciones significativas al entorno físico y social.

Es necesario fomentar el espíritu de colaboración en donde las búsquedas de los alumnos sean orientadas a través del trabajo en grupo en procesos de aprendizaje en donde las múltiples visiones converjan en la resolución de problemas específicos. Los grupos tienen mejor inercia y mayor capacidad de resolución que los individuos aisladamente y a través de ellos, se buscará incentivar el intercambio a partir de ponerse en el lugar del “otro”, privilegiando aspectos personales derivados de la propia sensibilidad del alumno, fomentando que los trabajos realizados recorran caminos disímiles. De esta forma, se desactivan las actitudes de competencia que suelen plantearse entre alumnos y también entre docentes.

Para esta práctica grupal es indispensable el rol activo de todos sus integrantes, ya que será necesaria la discusión, el contraste de opiniones y la búsqueda de consenso para extraer conclusiones propias que vayan determinando el marco del trabajo. En la enseñanza tradicional la transferencia de conocimientos se realiza de forma vertical, del docente hacia el alumno; en cambio a partir de la construcción de un problema de investigación proyectual pretendemos que el aprendizaje sea adquirido con sentido crítico en donde el estudiante es quien construye su aprendizaje a través de un método, siendo el docente un tutor –conductor– en el proceso de construcción, elaboración y evaluación.

El taller debe ser el lugar de las relaciones interpersonales, en donde se quiebra la lógica de la relación cerrada entre el alumno y su proyecto. Es el lugar en donde las subjetividades se deben confrontar con el prójimo a partir del reconocimiento recíproco de las libertades individuales y la disolución del ejercicio del Poder.

De esta forma trabajaremos en el taller con Intensidades a través de temas disciplinares que puedan ser abordados en los diferentes niveles con distintas complejidades y que sean llevados adelante por docentes que se desplacen verticalmente siguiendo los temas. La verticalidad por Intensidades (como la geometría, la materia, los conceptos, el contexto, etc.) también nos va a permitir que los estudiantes de diferentes niveles interactúen entre sí desde sus respectivas miradas en ejercicios verticales de corta duración. Estos trabajos que se desarrollarán durante los cursos serán de carácter heurístico, así la experiencia del pensamiento será puesta al servicio de la resolución de problemas sin tener una prefiguración de los resultados. *“Haremos las cosas no porque son fáciles, sino porque son difíciles”*.

Y finalmente, otro tema esencial del taller de Arquitectura es el de la Integración del conocimiento. Por un lado, la canalización en los proyectos de lo adquirido por el estudiante en las demás asignaturas de la carrera, a la vez de la producción de espacios en los que naturalmente se da esa integración en base a la coordinación de objetivos y enfoques del aprendizaje del proyecto. Durante los últimos ocho años hemos experimentado las ventajas de la integración trabajando en conjunto con las asignaturas Historia de la Arquitectura, Teoría y también con electivas del área técnica, obteniendo muy buenos resultados con los estudiantes que participaron de esas experiencias. El aprendizaje es mayor, más veloz otorgando al estudiante claridad en el camino del aprendizaje y de la producción. Esto se ha logrado a partir de la Red THAT (Talleres de Historia, Teoría y Arquitectura, la que además se articuló en varias experiencias con el Laboratorio de Investigación Proyectual y con la Maestría MAP au de la FAU.

08.02 El rol docente

El objetivo primordial del docente debe ser el de desarrollar el pensamiento proyectual del estudiante, incentivar su dedicación permanente en el manejo del espacio, la luz y la estructura y la inserción del objeto arquitectónico en un ámbito determinado. En este proceso, todas las problemáticas se presentan simultáneamente y deberán resolverse conjuntamente.

El método de enseñanza por excelencia está basado en la relación entre el alumno y el docente. Esta relación debe estar claramente definida; debe ser cordial y de mutuo respeto en donde se debe evitar las relaciones laborales que pueden contaminar el proceso de aprendizaje. El docente debe conservar una distancia adecuada con el trabajo del alumno para que este último no termine trabajando sobre las ideas y pensamientos del docente. El punto de arranque siempre debe ser el alumno: sus propuestas, sus conclusiones, sus interrogantes o confusiones.

A su vez, el docente debe motivar al estudiante estimulando su curiosidad inteligente, descubriendo situaciones paradójicas en el lugar de trabajo, y/o en la sociedad, con la finalidad de sacarle el mayor provecho a sus capacidades, en procesos proyectuales agradables y divertidos que compensen el esfuerzo realizado.

La actitud del docente debe ser positiva, comunicar pasión por la arquitectura y por la enseñanza. Debe ser paciente, abierto a las iniciativas creativas de los alumnos, y por sobre todo lo suficientemente intuitivo para saber leer en el estudiante sus ideas, sus intenciones. Debe ser tolerante con el “ocio creativo” en el ámbito del taller, generando un espacio relajado y acogedor propicio para el aprendizaje.

La formación, la coherencia y el espíritu de grupo del cuerpo docente es clave en el éxito de este sistema pedagógico ya que el contacto directo y permanente con los alumnos es el que permite a través del intercambio de ideas, el surgimiento de soluciones creativas ancladas en los individuos y aplicables a la realidad socio- cultural que la enmarca.

Para llevar adelante el taller 7 y colaborar con el desarrollo del cuerpo docente, elaboramos las siguientes recomendaciones:

Para las correcciones en clase:

_el estudiante debe explicar brevemente las intenciones conceptuales y operativas del trabajo, y su aplicación, exigiendo de él una exposición metódica y coherente entre intenciones, con claridad en los conceptos.

_evaluar la coherencia entre los argumentos del proyecto y el camino seguido en el diseño. La corrección debe ser breve y eficaz. No se recomiendan las correcciones prolongadas en instancias intermedias de proyecto. El docente deberá exponer sus opiniones sobre el trabajo metódicamente y recorrer los aspectos de la crítica de general a particular.

_poner en crisis los puntos poco claros del discurso del estudiante y hacer hincapié en un desarrollo metódico y amplio del discurso. Sugerir alternativas o caminos a seguir para el desarrollo y enriquecimiento de los argumentos aportados por el estudiante.

_interrogar al estudiante sobre la comprensión de la crítica realizada a su trabajo, y de los procesos a seguir. El docente debe estar seguro que el estudiante tiene claro el problema y que se retira sabiendo qué hacer.

_durante las correcciones se exigirán la totalidad de los materiales necesarios para la corrección del trabajo. No se recomienda ver sólo el material producido para esa ocasión, la bitácora es

importante, por ello se sugiere la normalización de láminas. Solo se recomienda ver trabajos con la documentación razonable para emitir un juicio, sugerir un camino, discutir un argumento. No suponer lo que no se tiene.

_insistir en la re-lectura constante de los objetivos del trabajo dado y en lo solicitado en el ejercicio de manera de enfocar mejor el punto en los procesos y en los criterios de acción.

_dada cierta bibliografía de referencia, mantener e insistir en el aporte de esas referencias durante las correcciones. Es sumamente importante brindar al estudiante caminos operativos y argumentales para resolver sus controversias de proyecto.

_el docente deberá exigir de los estudiantes un correcto uso del lenguaje oral arquitectónico en la exposición de los argumentos y en la descripción de las operaciones proyectuales realizadas, superando los errores que se presenten.

_la mecánica de trabajo por excelencia es la de taller. Los estudiantes trabajan en clase y el docente recorre las mesas estableciendo las correcciones. El docente debe anotar en su planilla día por día quién corrige y quién no, además de que ítems se corrigieron ese día, lo que servirá como recordatorio para el docente no solo de lo que se vio con cada uno, sino de los temas que no se abordaron en las correcciones. Esto también servirá de guía para otros docentes que puedan participar de futuras correcciones. También se hará lo mismo en las correcciones obligatorias. Los estudiantes que no participen de las correcciones obligatorias fijadas por la cátedra, tendrán ausente. Quienes no corrijan asiduamente, serán invitados a que lo hagan para mantener su condición de estudiante regular.

_los docentes estarán a horario en el aula y pedirán lo mismo de los estudiantes. No hay necesidad de quedarse después de hora y menos aún corregir fuera de los horarios de clase. Es recomendable hacer al principio de la clase una lista de tareas de la clase a fin de establecer el tiempo posible de dedicación a cada una de ellas.

_la clase comprende tareas de seguimiento de proyectos, lectura y discusión de textos, charlas específicas sobre un tema u otro ejercicio necesario.

Para las correcciones en pre entregas y entregas:

_se deberá exigir que se entregue todo el material gráfico y escrito solicitado para la entrega final, del mismo modo que tamaño y condiciones de identificación de los trabajos, y de sus elementos.

_las fechas de pre-entregas y entregas se respetarán, exigiendo su cumplimiento.

_cada ayudante elaborará la planilla de crítica escrita de sus trabajos.

_en cada evaluación, el estudiante deberá saber su situación particular (con nota o nivel según el caso) y se le realizará una crítica breve, sistemática y completa.

_en cada recepción de trabajos, el ayudante anotará qué material le fue entregado.

08.03 El Taller 7 en la educación pública y masiva

El otro desafío que se nos presenta en la actualidad en la Universidad Pública, es la denominada “educación masiva” producto de la gran cantidad de alumnos que ingresan a la facultad anualmente. Sin embargo, entender una educación para la masa como una unidad homogénea, en donde todos piensan como si fueran uno, se asemeja más a una estrategia de marketing que a un proceso educativo el cual debe apuntar a la formación de los alumnos en su condición de individuos. El carácter masivo deviene en lo impersonal y conlleva implícita la idea de una producción en serie en donde se borran las singularidades. Se quita el espacio necesario para la expresión personal en pos de una enseñanza general que exige resultados evaluados desde la simplificación y el estereotipo. La masividad es anónima y los proyectos surgidos de ella se limitan a repetir fórmulas conocidas.

El taller debe ser el espacio en donde se exponen las singularidades, no un espacio de persuasión ni adoctrinamiento. Este espacio es posible mientras exista una relación estrictamente horizontal evitando las relaciones dominantes o de sometimiento intelectual de docentes o de alumnos más adelantados en la carrera.

Los docentes del taller deben respetar y seguir las intenciones de los estudiantes para guiarlos en un camino metodológico y de un conocimiento profundo. Esta tarea es más trabajosa que la del docente tradicional que le impone un conocimiento a repetir y verificar; pero en nuestro caso, el resultado es de mejor calidad, es personal, es original, y el estudiante lo reconoce. El producto es el resultado de su propio interés y desarrollo. Cada proyecto es distinto, pues refiere a cada estudiante y no al docente o al taller. La pluralidad es la base de la discusión y el pensamiento crítico que el docente debe impulsar en su clase.

El docente debe tener una cultura importante que será transmitida en su tarea, inculcando la importancia de un conocimiento profundo de la disciplina. Debe estar también atento a los intereses de los estudiantes y así potenciar su producción.

08. 04 El Taller 7, la arquitectura y la comunidad

Es indispensable también, que el taller se exponga a los ojos del prójimo, debe ser visible, abierto, poroso y se debe exponer al otro, a la comunidad académica y a la sociedad. Los mecanismos para llevar a cabo estas ideas son la invitación permanente de personas provenientes del área de la arquitectura o de otras disciplinas para poder confrontar no solamente los trabajos de los alumnos sino también los contenidos pedagógicos de la materia que permitan realizar ajustes en la implementación de las prácticas del taller. Por otro lado, propiciamos actividades como workshops y exposiciones de trabajos producidos por el taller y también visitas a muestras y eventos culturales que enriquezcan a docentes y estudiantes.

Concebimos a la arquitectura como acto. Es decir, hacer arquitectura no es solo construirla, es proyectarla, hablar sobre ella, es pensarla, es imaginarla. Es tan importante el acto como el producto edificado. La arquitectura debe ser concebida como algo más que una actividad independiente y debe ser entendida como parte de la vida y que ese devenir en el espacio establezca una relación indisoluble del hombre con su hábitat.

Para llevar adelante un taller vertical de proyectos de arquitectura creemos necesario las siguientes premisas que deberán estar presentes en todo momento:

Práctica Crítica: la constante búsqueda de posicionarse para poder hacer. Es necesario ante todo establecer una posición definida frente a las cosas, frente a la disciplina. Una posición que necesita de un pasado para reconsiderar, pero posee un horizonte en el futuro que es motor de su hacer. Una triple temporalidad constante que la práctica debe poseer en su ADN.

Práctica Colectiva: colectiva en dos sentidos, el primero es la noción de práctica conjunta donde su estudio es un colectivo de opiniones necesarias para funcionar, pero también colectiva en el sentido de comprender que el arquitecto es un engranaje más de un sistema de toma de decisiones que posibilitan que el espacio se haga tangible.

Práctica Técnica: y esto nos lleva a otro punto, donde el interés por la técnica material es sustancial al hacer. Se hace arquitectura construyendo, produciendo una práctica material donde la

técnica es el motor para hacer. Saber que una línea pesa, mide, tiene un lugar en la obra. Cuando se proyecta, se construye.

Práctica de Laboratorio: la investigación para el hacer, una constante búsqueda que indaga sobre las posibilidades proyectuales de cada proyecto, cualquiera sea su tamaño, donde se van alimentando unos a otros, en una práctica consciente y reflexiva. Una práctica intensa, metódica que permita sacar conclusiones propias y para otros.

Práctica Discursiva: el discurso como otro de los canales de evolución del hacer. La construcción del discurso que lleva a ejercer la práctica como un espacio central en la producción arquitectónica; no se puede pensar la obra sin su práctica discursiva y viceversa.

Práctica Positiva: la idea de un mundo mejor necesario para liberar al hacer de caminos que obstruyan la práctica como potencia para cambiar el mundo.

Para desarrollar el taller sobre estas premisas la construcción de un equipo docente compacto, formado e inquieto es fundamental. Pensamos un taller donde los docentes puedan participar de todos los niveles, escapando a los estancamientos de los ismos e incluso rotando durante el transcurso del año para generar discusiones y nuevas inquietudes entre los alumnos. De esta manera también buscamos la independencia del estudiante y evitar los padrinazgos docente-alumno tan común en los talleres hoy.

Práctica de integración: en donde sea posible establecer relaciones de difusión y de intercambio con otras unidades académicas, instituciones gubernamentales y no-gubernamentales, colectivos y espacios culturales y con individuos de la comunidad a la cual pertenece la Facultad de Arquitectura. Entre las tareas que hemos desarrollado desde 2015 desde el taller 7 y que tienen como especial protagonista a los estudiantes se destacan:

- Exposiciones anuales de la producción del taller abiertas al público.
- Jurys de fin de curso donde son invitados profesores y docentes de otros talleres y de otras Facultades de Argentina.
- Publicaciones anuales de todo lo producido en cada año lectivo, incluyendo trabajos de estudiantes y textos teóricos del cuerpo docente.
- El proyecto Politopo a partir del tejido de macramé, desarrollado en 2015, realizado con estudiantes del ciclo básico, artistas y curadores de arte y expuesto en la galería de arte Damme.
- El Dispositivo de resistencia urbano (DRU) que fue parte de la bienal de arte de la U.N.L.P. de 2016 y que contó con la participación de estudiantes de 1er y 2do año y artistas locales. Fue montado en el predio del campus de la Universidad.
- La exposición realizada en el Museo Provincial Emilio Pettoruti “Krause, vestigios disponibles” de 2017, con el Taller 12 de Arquitectura, la galería Damme y la participación activa de estudiantes de diferentes cátedras para la elaboración de maquetas, dibujos y el montaje de la muestra. También se realizaron conferencias, mesas redondas y visitas guiadas.
- La exposición realizada también en el Museo Provincial Emilio Pettoruti “Bauhaus. Archivos locales” de 2019, en conjunto con la galería Damme y la participación de estudiantes del taller para dibujos, maquetas y montaje. Se realizaron también, conferencias, mesas redondas y visitas guiadas.
- Viajes de estudio con intercambios de experiencias con talleres de arquitectura de otras ciudades. En 2018 visitamos Montevideo, Córdoba en 2019 y Mar del Plata en 2023.
- Visitas a edificios, museos y muestras en la ciudad de Buenos Aires, con grupos de estudiantes de diferentes años.

08. 05 El Taller 7 frente al Plan de Estudios

La asignatura Taller de Arquitectura es el condensador de todos los conocimientos adquiridos en las demás materias, como una forma de incluir en la práctica proyectual lo aprendido en otras asignaturas. Continuamente invitamos a participar en distintas etapas de los trabajos a profesores de otras áreas para intensificar su mirada de especialista sobre el tema en cuestión. La articulación curricular, tema tan presente en las reuniones de áreas de los últimos años, debe estar centrada en el taller de arquitectura donde los docentes, más que en ningún otra área deberán conocer las actividades y los temas que se están desarrollando o se desarrollarán en otras asignaturas para poder así intensificar el conocimiento y ponerlo en discusión sobre el trabajo que se esté desarrollando.

La experiencia que llevamos adelante actualmente en el Taller 7, donde los docentes no solo participan del taller sino también de otras asignaturas de la Red THAT como Teoría, Historia, hace que continuamente todos estén en contacto y conozcan los temas que se desarrollan en otras asignaturas, intercambiando continuamente información sobre las actividades que suceden en la facultad. Esta práctica intensifica y pone en relieve la articulación entre las asignaturas, uno de los temas centrales del plan de estudios actual.

Por otro lado, debemos buscar siempre la difusión de lo realizado como forma de exponer y discutir junto a otras áreas el desarrollo de lo realizado en el taller, a partir de exposiciones abiertas, invitación a profesores y docentes de otras áreas y publicaciones en papel y on-line de trabajos de alumnos.

De todas formas, a pesar de las diversas actividades que llevamos adelante en pos de una mejor articulación entre asignaturas, entendemos que quien mejor puede producir esa articulación será el estudiante, por lo que entendemos que la mejor forma de integrar y articular la enseñanza es formar alumnos independientes con capacidad de reflexión que puedan vincular virtual y realmente sus conocimientos.

Uno de estos momentos de la integración de conocimiento por parte del estudiante se da con el Proyecto Final de Carrera, en el que promovemos una revisión de la educación adquirida, de su formación, de su perfil como estudiante proyectista, mediante un estudio genealógico de su transitar por la universidad a través de su producción arquitectónica. Este ejercicio pretende que cada estudiante de manera reflexiva integre los conocimientos argumentales, proyectuales y técnicos adquiridos, y construya su archivo personal de proyecto. A partir de esta investigación, se construye una hipótesis de trabajo que será el motor de investigación de temas-problema que el estudiante defina y sean aplicados en la proyectación de un edificio específico que contemple tanto la escala urbana como arquitectónica.

08.06 Condiciones de permanencia, evaluación y aprobación

La evaluación del hacer proyectual como proceso, no se hace al final. Es continua. La evaluación debe tomar en cuenta la manera de plantear la problemática y cómo usarla, la manera de presentar los resultados, la coherencia y la pertinencia del escenario propuesto y de la manera de utilizarlo.

El Taller de Arquitectura se estructura a partir de una cursada con aprobación por promoción, donde el alumno debe realizar el 100% de los trabajos prácticos y aprobar mínimamente el 80%

de los trabajos del nivel, sin posibilidad de rendir en condición de libre. En general los trabajos son grupales y al menos un trabajo práctico por nivel se realizará en forma individual, según lo indica el plan de estudios vigente.

La cursada constará de dos trabajos prácticos por nivel más trabajos cortos que colaborarán con el desarrollo del trabajo en curso. Se desarrollarán clases teóricas por nivel, siempre con una visión global que permita ampliar los horizontes del trabajo, nunca una simple sucesión de ejemplos y serán de alrededor de 45 minutos cada una.

09 Objetivos generales del taller

Si bien el plan de estudios 6 no posee objetivos generales a la verticalidad que implica un taller de arquitectura, los objetivos generales (verticales) para este taller son los siguientes:

Estimular la creatividad proyectual, generando un plano de inmanencia complejo, diverso, múltiple, activo donde el estudiante se encuentre con un ámbito pro-activo.

Establecer el taller como un ámbito crítico donde discutir las acciones proyectuales, sosteniendo las preguntas iniciales como forma de profundizar los temas. El taller como un espacio de intercambio de lecturas y discusión de textos.

Colaborar con una práctica experimental de acciones rigurosas donde la iteración será un modo de trabajo que requerirá una validación crítica a cada paso, prescindiendo de los dogmas establecidos y estimulando nuevos caminos.

Promover una práctica reflexiva, lenta pero activa, minuciosa y precisa en cada movimiento proyectual que posibilite un nuevo avance. La idea de proyecto como proceso consciente.

Profundizar la idea del proyecto como una práctica intensa, laboriosa, profunda, donde el estudiante debe involucrarse como sujeto completo en su hacer proyectual.

Consolidar la idea de la construcción colectiva de conocimiento, practicando intercambios entre estudiantes y docentes, donde el aprendizaje de uno estimule el del resto.

Incentivar la concepción técnica material de la arquitectura, donde lo creativo, lo experimental, lo reflexivo debe ser posible de materializarse espacialmente. La idea de arquitectura como disposición de materia en el espacio.

Estimular la idea de una práctica de laboratorio, procesual, de generación de conocimientos a partir de ensayar metódica y rigurosamente pero no por eso menos creativa.

Profundizar la conciencia crítica de la arquitectura como práctica cultural, inmersa dentro de una sociedad que necesita buenas arquitecturas y de un campo disciplinar que se nutre del contexto cultural.

10 Bibliografía

utilizada para realizar la propuesta pedagógica

- AADRL: DRL X. A design research compendium. (Architectural Association School of Arch.)
- AAVV: Verb. From Control to Design
- Allen, S. Practice: Architecture, Technique and Representation
- Balmond, C. Informal
- Baracco, J. Talleres 2008-2009
- Bergson, H. La evolución creadora
- Bergson, H. Materia y memoria: ensayo sobre la relación del cuerpo con el espíritu.
- Bocchi, R. La materia del vuoto
- Bonsiepe, G. Sobre la aceleración de la desintegración de los planes de estudio de diseño
- Bonsiepe, G. Design as Tool for Cognitive Metabolism: From Knowledge Production to Knowledge Presentation
- Bonta J.P., Broadbent, G., Jones, Ch. El simposio de Portsmouth: problemas de metodología del diseño arquitectónico.
- De Landa, M. Intensive Science and virtual philosophy
- Deleuze, G.; Guattari, F. Mil mesetas
- Deleuze, G. Diferencia y repetición
- Derrida, J. El animal que estoy si (gui) endo
- Eisenman, P. Inside Out: selected writings 1963-1988
- Eisenman, P. Written into the void: selected writings 1990-2001
- Eisenman, P. Ten Canonical Buildings 1950-2000
- Eisenman, P. 11+L. Una antología de ensayos
- Erasmus de Rotterdam: Elogio de la locura
- Fernández, S. Aprender a diseñar. Nuevos enfoques en la enseñanza del diseño.
- Foucault, M. La arqueología del saber
- Galofaro, L. Digital Eisenman. An Office in the Electronic Era
- García German. J. Estrategias operativas en arquitectura
- Gausa, M. Open
- Jolly, D. La observación
- Leach, N. Rethinking architecture. A reader in cultural theory
- Lynn, G. Forma animada
- Mabardi, J.F. Maestría del proyecto
- Martín Hernández, M. La invención del arquitectura

Miralles, E. Archigrafías
Morales, P.; Landa, V. Aprendizaje Basado en Problemas
Olgiati, V. Architecture Non-referential
Perez Gómez, A. De la educación en arquitectura
Purini, F. La arquitectura Didáctica
Quetglas, J. Restos de arquitectura y de crítica de la cultura
Rancière, J. El maestro ignorante
Reiser + Umemoto: Atlas of novel tectonics
Rogers, E. Gli Elementi dei fenomeni Architettonici
Rossi, A. Autobiografía científica
Schumacher, P. The autopoiesis of architecture
Soriano, F. Sin-Tesis
Stoppani, T. Pero eso no es suficiente
Sztulwark, P. Componerse con el mundo
Schoenberg, A. Introducción al Tratado de Armonía
Venturi, R. Complejidad y contradicción en arquitectura
Walker, E. Diccionario de ideas recibidas/Bajo Constricción



taller de arquitectura

szelagowski + remes lenicov + díaz de la sota