

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**



**Trabajo Final Integrador
Año 2020**

“[inter]acciones cuerpo-espacio. Experiencias didácticas de articulación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura”

Autora: Arq. Pagni, María Emilia

Directora: Prof. Mag. María Raquel Coscarelli

ÍNDICE

RESÚMEN	01
CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA. ABORDAJE METODOLÓGICO PROPUESTO PARA EL TRABAJO	02
OBJETIVOS	09
PERSPECTIVAS TEÓRICAS	10
Intervención	10
Articulación de un contenido transversal	13
Relación cuerpo-espacio	19
Primer año de la carrera	21
DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	23
SISTEMATIZACIÓN DE LA FASE EXPLORATORIA	25
Articulación curricular. Preocupaciones y propuestas vinculadas a la tradición de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo.....	27
Plan de estudios VI: organización del Ciclo Básico, objetivos y contenidos mínimos por asignatura	27
Sobre la publicación “Estrategias de articulación e integración de conocimientos en la FAU: Experiencias al 2013”	30
Trabajos finales integradores de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP – docentes de la FAU	33
Relación cuerpo-espacio. Experiencias didácticas vinculadas al contenido temático: métodos de implementación, estrategias pedagógicas, instancias formativas.....	35
BAUHAUS (Weimar-Dessau-Berlín) 1919-1932	35
La incidencia del “curso preliminar” o “estudio fundamental”.....	36
Relación cuerpo-espacio como contenido curricular	40
Taller Baracco. Facultad de Arquitectura Ricardo Palma, Lima, Perú.....	44
Análisis genealógico de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Teoría, Taller UNO Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés.....	46
LINEAMIENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA LA ARTICULACIÓN DE LA TEMÁTICA RELACIÓN CUERPO-ESPACIO EN LAS DISTINTAS ASIGNATURAS	56
Pertinencia de la inclusión del contenido <i>relación cuerpo-espacio</i>	57
En relación al tramo formativo	57
En relación a los objetivos y contenidos mínimos previstos por el Plan de Estudios VI para el Ciclo Básico	58
Rasgos que definen las acciones pedagógicas y didácticas que orientarán los lineamientos.....	60
Dinámica del Taller	61
Lógicas de estructuración didáctica	64
Definición de principios de procedimiento.....	65
REFLEXIONES FINALES	69
AGRADECIMIENTOS	72
BIBLIOGRAFÍA	73
Disciplinas humanísticas	73
Disciplinas proyectuales y artísticas	76
Otros documentos	77
ANEXOS	80

[inter]acciones cuerpo-espacio

Experiencias didácticas de articulación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura

RESUMEN

El presente trabajo propone una intervención bajo la modalidad innovación didáctica que se orienta al diseño de un conjunto de lineamientos didácticos y metodológicos para el tratamiento transversal del contenido temático *relación cuerpo-espacio* en los distintos ámbitos curriculares del Ciclo Básico, correspondiente al primer año de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata.

A partir de un análisis inicial de los programas y la revisión de los contenidos mínimos previstos por el Plan de Estudios VI, se detecta un desarrollo deficiente del eje temático citado como objeto de enseñanza. La propuesta intenta resituar el tema, que aparece subsumido en la estructura curricular, otorgándole preminencia a partir de proponer su tratamiento transversal en las distintas asignaturas de primer año.

El reconocimiento por parte de los estudiantes del propio cuerpo en el espacio en el que despliega su acción, a partir de recuperar fenómenos básicos asociados a la complejidad del conocimiento proyectual -lo perceptual, lo sensorial, lo dimensional, la configuración geométrica, las posibilidades de representación, etc.- serán tratados como instrumentos esenciales para facilitar la adquisición de habilidades proyectuales en este tramo formativo inicial.

Se considera además de particular interés, el tratamiento de este contenido en las distintas Áreas de conocimiento en las que se estructura el *curriculum*, lo que supone el análisis de las prácticas específicas de cada espacio curricular para contextualizar las modalidades de abordaje pertinentes a cada una de las materias, facilitando las estrategias de articulación entre asignaturas.

CONTEXTUALIZACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA. ABORDAJE METODOLÓGICO PROPUESTO PARA EL TRABAJO

Las prácticas de enseñanza aluden al trabajo en torno al conocimiento legitimado como valioso por una cultura y una sociedad, recortado de la realidad. Si bien la enseñanza encuentra su lugar, con mayor grado de formalización, en el microespacio del aula, no se pueden desconocer las condiciones sociales e institucionales que la configuran. La fuerte impronta de las profesiones en la definición de propósitos, perfiles y estrategias de formación así como los presupuestos sobre la producción de conocimiento ha determinado la construcción de los currícula universitarios en las últimas décadas.

Al interior de las disciplinas se han sostenido a lo largo del tiempo, determinadas modalidades de transposición de conocimiento que sustentan ciertos presupuestos de las prácticas docentes en los campos disciplinares específicos.

La consideración del proyecto, incluidos sus modos, métodos y procesos, como instrumento de configuración utilizado para generar conocimientos disciplinares, y, la consistencia del dispositivo Taller como estrategia didáctica que propicia esta construcción, podrían ser los indicios de aproximación a una didáctica específica de la Arquitectura.

Es el proyecto como actividad específica que determina la aparición de la figura del arquitecto como profesional en el siglo XV, tal como señala Leon Battista Alberti en su tratado *De re aedificatoria* (1485). En ese texto menciona la posibilidad de diseñar como tarea específica y particular del arquitecto pero no alude a la formación ni a la práctica constructiva concreta. Estas primeras nociones son completadas por Philibert de l'Orme en *Premier tome de l'architecture* (1567), texto que detalla las esferas de actuación de los distintos actores involucrados en la producción y construcción de una obra de arquitectura - patrón, arquitecto, obrero- y establece líneas de relaciones en el trabajo.

Esto supone definir al proyecto con una doble acepción: como la mecánica que pone de manifiesto un proceso complejo, multidimensional, de generación progresiva que se explicita a partir de una serie de procedimientos y operaciones que precisan y conforman los objetos disciplinares -proceso proyectual- y como el

reconocimiento de un campo de acción específica constituido por códigos, imaginarios y tradiciones que dan entidad al recorte del campo disciplinar y a las actividades que lo componen.

La decisión de optar por un trabajo de intervención se basa justamente en estos presupuestos que definen lo intrínseco de la profesión, la *actitud proyectiva* como marco articulador del saber hacer disciplinar.

Si proyectar es *lanzar, dirigir hacia adelante o a distancia; idear, trazar o proponer el plan y los medios para la ejecución de algo*¹, lo proyectual alude a la anticipación de movimientos y a la construcción de un mapa de relaciones asociado a esa condición proyectiva, a un estado que visibiliza una figura o la sombra de otra. (Gausa, 2000, p.488).

Idear, trazar, proponer un plan implica territorializar el resquicio en el cual dicho plan puede hacerse lugar y al mismo tiempo construir el mapa de relaciones que pone en evidencia la sombra de lo que se percibe como ausente.

El *territorio* de la intervención será el Ciclo Básico de la carrera de Arquitectura. La elección de este tramo formativo para realizar la propuesta está asociada a la relevancia significativa que supone esta instancia en la construcción de experiencia de conocimiento en la universidad. Tal como refiere Carli (2014) en su estudio sobre este tema,

“[...] los relatos de los estudiantes destacaron una serie de aspectos referidos a las experiencias de conocimiento en la universidad; ligados con el estilo de las clases y el papel de los profesores en la transmisión de los modos de acceso y contacto con el conocimiento, con las diversas representaciones existentes del conocimiento universitario, con la importancia de los contextos y de la cultura material del conocimiento (soportes, objetos, espacios, etc.) que trazan un tipo de experiencia invariablemente histórica. Todos estos aspectos resultan cruciales en los primeros años de la formación

¹ Diccionario de la Real Academia Española. Voz: *proyectar*. Consultado el 03 de julio de 2018. En: <http://dle.rae.es/?id=UV1NQcU>

universitaria, en tanto indican las formas y significados del viaje de conocimiento en la universidad, que debe alejarse de la preeminencia de la transmisión ilustrada moderna asentada en la palabra del profesor y el cultivo del saber erudito, y vincularse con la comprensión del papel activo del estudiante en la apropiación de los saberes” (p.18).

Ese papel activo del estudiante en la apropiación de saberes desde el tramo inicial de su formación, puede reforzarse en términos cualitativos si la selección del contenido y la forma de ser presentado, considera el grado de significatividad que comporta, tanto en relación al proceso de afiliación disciplinar como, en términos operativo-metodológicos, a modo de instrumento de articulación en el proceso de aprendizaje. Este presupuesto definiría la construcción del mapa de lo que se percibe como ausente.

En un análisis preliminar de los programas correspondientes al primer año, revisando los contenidos mínimos previstos por el Plan de Estudios, el eje temático *relación cuerpo-espacio* presenta un desarrollo deficiente, o al menos escaso, como objeto de enseñanza. Me refiero al modo en que se aborda el problema del reconocimiento por parte de los estudiantes de arquitectura, del propio cuerpo en el espacio en el que despliega su acción, entendiéndolo como instrumento esencial para facilitar la adquisición de habilidades proyectuales. Se trata de recuperar fenómenos básicos del comportamiento del cuerpo en el espacio físico incorporando distintas perspectivas, ponderando este recurso como insumo esencial para la comprensión multidimensional de ese espacio en términos de objeto que admite la posibilidad de ser intervenido.

Reconocer que lo que nos rodea supone una experiencia sensible de la que habitualmente no tomamos conciencia. Desarrollar habilidades y articular herramientas para poder operar en el espacio depende, en gran medida, de conceptualizar estas nociones. En referencia a esto, Pallasmaa (2006) plantea: “Contemplamos, tocamos, escuchamos y medimos el mundo con toda nuestra existencia corporal, y el mundo experiencial pasa a organizarse y articularse

alrededor del centro del cuerpo” (p.66). O en palabras de Serres (2011): “codo, pulgada, paso y pie...las antiguas unidades se referían al cuerpo, como si este midiera todas las cosas” (p.125). El distanciamiento de este conocimiento básico, arcaico y ancestral, que diferencia al hombre de otros seres vivos y define la capacidad de modificar su entorno, connota y representa una dificultad evidente en los estudiantes del primer tramo formativo de la carrera de Arquitectura.

Se podría afirmar que, en apariencia, existe un componente epocal de definición de estas relaciones así como también de comprensión de mecanismos y estrategias de producción y apropiación de conocimientos. Siguiendo a Pallasmaa (2012) “El papel que desempeña este entendimiento fundamental, inconsciente, situacional y tácito del cuerpo en la producción de la arquitectura, se encuentra terriblemente infravalorado en la cultura actual” (p.12). Una conjetura de la que se parte, reside en que parte del problema de comprensión de esta relación por parte de los sujetos, está asociada al distanciamiento de la experiencia corporal del espacio, suscitada y promovida por las lógicas contemporáneas propias del espacio virtual. La mayor parte de las actividades que estimula y propicia esta nueva configuración, están disociadas de una experiencia corpórea -física-completa del espacio y esto denota cierto carácter de extrañamiento ante la proposición de accionamiento y despliegue tridimensional (posicionamiento, desplazamiento, dimensionamiento, relevamiento, etc).

En función de lo expresado, es intención desarrollar una propuesta de articulación curricular, que posibilite operar sobre ese nicho de contenidos, que estimo relevantes en la formación básica inicial de los futuros arquitectos.

En términos de Ezcurra (2007) “[...] *no sólo se trata de enseñar lo omitido, sino de renovar lo enseñado.*” (p.38)

Considero de particular interés la articulación de este contenido en las distintas Áreas de conocimiento en las que se estructura el *currículum*, analizando las modalidades de abordaje pertinentes a cada una de las materias que integran el Ciclo Básico de la carrera, correspondiente al primer año. Esto conduce a proponer una formación proyectual coherente y coordinada en todos los

momentos de la enseñanza del diseño para garantizar una línea argumental que evidencie continuidad en la totalidad del tramo formativo.

Si bien, la letra del documento curricular (2008) plantea que “El Plan de Estudios VI se organiza como una estructura tramada, compuesta por tres Ciclos –Básico, Medio y Superior- y cinco Áreas de conocimientos específicos –Arquitectura, Comunicaciones, Historia, Planeamiento y Ciencias Básicas-, estructura que configura un sistema de coordinación horizontal y vertical de los objetivos y contenidos de las Asignaturas”, en las prácticas concretas esta coordinación opera de manera parcial en relación a la articulación e integración de contenidos.

El propósito del presente proyecto es, por lo tanto, trabajar sobre la idea de un contenido transversal *-relación cuerpo espacio-* que pueda ser traducido en el diseño de una serie de lineamientos didáctico-metodológicos que operen como referencia para la inclusión articulada de la temática en las asignaturas correspondientes al ciclo Básico -Arquitectura I, Teoría I, Comunicación I, Sistemas de Representación, Introducción a la Materialidad y Elementos de Matemática y Física-.

Se intenta así consolidar un núcleo articulado que coadyuve a la comprensión del tema-problema de modo integral y abarcativo de todas sus dimensiones. Tal como plantea Torres Santomé (1998): “La complejidad del mundo y de la cultura actual obliga a desentrañar los problemas con múltiples lentes, tantas como áreas de conocimiento existen; de lo contrario es fácil que los resultados se vean afectados por las deformaciones que impone la selectividad de las perspectivas de análisis a las que se recurre.” (p.47) Y más adelante, asevera: “La comprensión de cualquier suceso humano está siempre entrecruzada por las diversas dimensiones, es multifacética.” (p.48)

Por otra parte, se pretende que el contenido se vincule a la instrumentación de herramientas elementales/básicas para el proceso proyectual, dotándolo de un carácter experimental que posibilite la ejercitación de mecanismos alternativos de aproximación a dicho proceso.

En este sentido, cabe destacar como potencialidad para el desarrollo de la propuesta, ciertos acuerdos particulares referidos al carácter institucional y curricular, como la libertad y la pluralidad de cátedras, la conformación de las mismas en equipo y por concurso y la adopción de la modalidad del Taller Vertical como dispositivo didáctico por excelencia de la práctica académica. Estas condiciones definen un campo de acción permeable a la innovación y abierto al intercambio para consensuar nuevas estrategias didácticas.

Históricamente, la enseñanza del proyecto ha consolidado al Taller como ámbito de intercambio cognitivo en el que construye conocimiento a partir de las relaciones que se propician entre los integrantes a través de un diálogo continuo entre lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto, lo teórico y lo práctico. Ese diálogo entre la práctica concreta y el pensamiento reflexivo, ese *practicum reflexivo* definido por Schön (1992), basado en la experiencia, el desarrollo de habilidades, las relaciones cara a cara y la circulación del conocimiento tácito, estuvo asociado durante mucho tiempo a las trayectorias docentes de algunos profesores, con un perfil profesional y una producción teórica importante, y también a experiencias particulares en el campo, como por ejemplo el *Taller total*². Estos indicios, serán capitalizados en términos del trabajo, en relación al propósito de inscribirse en una producción participativa y consensuada, que favorezca el desarrollo del proyecto.

Acorde con lo formulado por Zabalza (2012), en tanto la innovación “no hace tabla rasa de lo anterior, no desconsidera el esfuerzo y la voluntad de quienes ya venían trabajando en el ámbito que se pretende innovar” (p.27), se relevarán experiencias anteriores, tanto de la propia Facultad como realizadas en otras escuelas de arquitectura, a fin de recabar antecedentes próximos al proyecto.

Tal como reseña el prólogo del libro “Estrategias de articulación e integración de conocimientos en la FAU: Experiencias al 2013”, la integración de contenidos no

² Se denominó *Taller Total* a la experiencia pedagógico-didáctica de auto-organización y autogestión de la carrera Arquitectura, llevada a cabo por estudiantes y docentes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) entre los años 1970-1976. Los ejes fundamentales que sustentaron dicha experiencia fueron: el cuestionamiento a la forma en que se desarrollaba la carrera, el perfil profesional que formaba y el rol social del arquitecto en la sociedad y la problemática pedagógica asociada a la relación jerárquica docente-alumno.

es un propósito novedoso para la Facultad de Arquitectura, ya que a lo largo de la historia institucional se han formalizado distintas experiencias y proyectos inter e intra cátedras desde esta perspectiva. El propio diseño curricular expresa una orientación en este sentido, al organizarse como una estructura tramada de Áreas de Conocimiento y Ciclos de Formación. Los Talleres Verticales³, y más recientemente, los nuevos espacios curriculares incorporados a partir de la puesta en vigencia del Plan de Estudios VI (2008) -materias electivas y optativas, prácticas pre-profesionales y Proyecto Final de Carrera-, se inscriben en el mismo espíritu. Rocca (2014) subraya: “Sin embargo, el mencionado diseño curricular con sus momentos evaluativos, no asegura por sí mismo la articulación, de no mediar instancias y mecanismos que favorezcan esos procesos y que necesariamente, deben instalarse en las propias prácticas docentes”(p.8).

Esto se condice con una preocupación recurrente en los docentes, cuyo reflejo más evidente son las temáticas abordadas por la mayoría de los Trabajos Finales Integradores desarrollados por colegas de la Facultad de Arquitectura en el marco de esta Especialización.

Es por esto, que tanto el texto citado, como las experiencias realizadas en las materias electivas⁴ o en alguno de los mencionados trabajos finales, serán insumo reflexivo y crítico para el diseño de la presente propuesta.

Metodológicamente se propone una fase exploratoria cuyo objetivo será sistematizar experiencias próximas al proyecto tanto en términos didácticos como de contenido temático. En ese sentido se relevarán experiencias formativas realizadas en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y en otras escuelas de

³ “Además de los Ciclos y las Áreas, constituye otro importante nivel de integración curricular, el dado por la coordinación de los distintos niveles de las Asignaturas de un mismo campo disciplinar, por parte de un mismo equipo docente de cátedra, lo que garantiza la coherencia y continuidad en el pasaje de un nivel a otro. De esta manera, el tradicional Taller vertical ampliamente consolidado como modelo organizativo de la enseñanza en la práctica del diseño arquitectónico, se hace extensivo en esta Facultad al conjunto de las asignaturas, con el objetivo de garantizar los principios antes enunciados” (Plan de Estudios VI:2008, pág.13)

⁴ De acuerdo a lo previsto en el Reglamento de las Asignaturas Electivas Orientadas y las Asignaturas Optativas Interdisciplinarias (Resolución CD 32/15) en su artículo 3º se recomienda que los docentes que dicten las citadas materias, pertenezcan a distintas Áreas de Conocimiento en el ejercicio de la docencia.

arquitectura en distintos momentos históricos, para analizar procedimientos, procesos, recortes temáticos, modalidades de abordaje didáctico, etc

A partir de los resultados obtenidos de la etapa anterior se realizará un estudio comparativo que permitirá esbozar/trazar criterios, operativos y metodológicos, que constituyan marco de referencia para el diseño de lineamientos de intervención para el desarrollo articulado del contenido transversal en las distintas asignaturas del Ciclo Básico de la carrera.

OBJETIVOS

Objetivo general

-Fortalecer la articulación del conocimiento inherente a las distintas áreas en las que se organiza el *currículum* del Ciclo Básico de la carrera Arquitectura, mediante la incorporación de un contenido transversal, la *relación cuerpo-espacio*, que se considera pertinente para facilitar la adquisición de herramientas elementales para abordar la tarea proyectual.

Objetivos específicos

-Relevar experiencias formativas que promuevan la inclusión de la temática propuesta, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo y en otros espacios académicos y/o disciplinares.

-Analizar cómo se configura la propuesta de articulación del Plan de Estudios en relación con el desarrollo de esta temática transversal, tomando como referencia los contenidos mínimos y los objetivos particulares de cada uno de los espacios curriculares que conforman el Ciclo Básico.

-Diseñar lineamientos teórico-metodológicos que operen como referencia para la inclusión articulada de la temática en las distintas asignaturas del Ciclo Básico.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

El presente proyecto de intervención busca asumir los rasgos de una innovación pedagógica. Tal como plantea Ortega Cuenca (2007),

“La innovación es una acción planeada y sistemática que involucra procesos de evaluación y reflexión crítica acerca de la práctica y la innovación misma. La sistematización del proceso de innovación permite generar información contextualizada que sirve de base para la toma de decisiones fundamentadas. [...] Una sistematización bien articulada con respecto a marcos explícitos brinda la oportunidad de generar teoría acerca de la práctica” (p.156)

Siguiendo esta noción, las perspectivas teóricas que enmarcan la producción del TFI, se ordenarán en cuatro ejes de reflexión, que recortan una serie de supuestos en torno a la construcción del problema **-intervención, articulación de un contenido transversal, relación cuerpo-espacio y la relevancia formativa del ciclo básico de la carrera-**. En cada caso se señalan los autores que se siguen a tal efecto. (ver anexo 01. Estructuración del marco teórico)

Intervención

Remedi (2004) plantea que “Toda intervención va a trabajar del lado de lo instituyente, no de lo instituido, toda intervención apunta a trabajar sobre procesos emergentes no sobre lo dominante, toda intervención intenta trabajar sobre los intersticios institucionales.” (s/p)

Esta posición comporta un primer nivel asociado a la emergencia de problemáticas que dan cuenta de un estado de situación que, no necesariamente, se revela como prioridad, pero cuyos efectos repercuten en distintos ámbitos y aspectos de la vida académica.

Del mismo modo, Lucarelli (2004) entiende:

“[...] que **las innovaciones didáctico curriculares**, de naturaleza protagónica, **pueden ser vistas como un elemento de articulación**

entre un proyecto macro de transformación institucional y los cambios sustantivos a nivel de aula que posibiliten la formación de sujetos que desarrollen tanto aprendizajes cognoscitivos como afectivos en situaciones alternativas a la tradicional. Dicho de otra manera se trata de reflexionar acerca de qué relación establecer entre innovación y contexto [...].” (p.9).

El desafío de intervenir en contextos didáctico curriculares supone un análisis del habitus, una reflexión sobre la lógica de las prácticas y los modos de hacer y las posibilidades de acción en una relación down-up, en la que el dinamismo del cambio estará dado por procesos marginales a lo instituido. Es decir, un ejercicio de movilidad impulsado desde la base, desde la práctica docente y el microcosmos del aula.

Siguiendo a Lucarelli, que en el mismo texto refiere

“Uno de los mayores desafíos que se le presenta al docente consiste en definir cómo enseñar esa síntesis cultural dinámica que es el contenido curricular, cómo acortar las distancias entre el saber investigado y las estructuras cognitivas de los estudiantes. De qué manera trabajar con un contenido que se define por la complejidad, que no se limita a datos y conceptos, sino que supone principios y formas de operar con el pensamiento, destrezas y actitudes y valores. **Cómo favorecer el desarrollo de procesos de apropiación del contenido por parte de los estudiantes, de manera tal que los nuevos aprendizajes se articulen significativamente con los existentes,** integrándose con ellos o reemplazándolos.” (p.3)

Es en este sentido, que la presente propuesta intenta formular un proceso de inclusión de un contenido transversal en el núcleo del Ciclo Básico de la carrera, con la intención de articular, a partir de una serie de lineamientos teórico-metodológicos, una forma de comprender el problema en sus distintas dimensiones.

En función de las primeras aproximaciones diagnósticas sobre la compartimentación de saberes en el primer año de la carrera de Arquitectura y la necesidad de dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan ordenar y sistematizar sus respectivos procesos de aprendizaje, se considera que intervenir sobre los modos de enseñar un contenido específico, en este caso la *relación cuerpo-espacio*, en los distintos espacios curriculares definiría una primera instancia de actuación. La misma se completará con la búsqueda de un tratamiento explícitamente articulado que permita un análisis abarcativo de las dimensiones en que puede descomponerse la temática.

“[...] la ruptura con el estilo didáctico habitual que diferencia a la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva. Entender esta situación de ruptura implica ver la innovación como interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo. A su vez se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. (p.2)

Si bien, el planteo no propone modificaciones sustantivas en cuanto al dispositivo didáctico tradicional de la carrera, el Taller, el interés está centrado en la articulación de un contenido en particular que actuará como nexo a las prácticas específicas de cada espacio pedagógico.

Requiere además, tal como sugiere Lucarelli (2004),

“ [...] **entender a la innovación como una práctica contextualizada**, esto es una práctica cuya explicación necesita ser hecha en función y en relación con los factores concretos que enmarcan esa práctica; en este caso la situación áulica se extiende al entorno institucional y al social y comprende a los factores peculiares que caracterizan a los sujetos de la innovación ; de igual manera, **las metodologías y los recursos utilizados en el aula**

son afectados por las especificidades de cada contenido a enseñar y aprender.” (p.5)

Al mismo tiempo, se enlaza con la afirmación de Remedi (2004)

“Hacer una intervención como modificar una práctica al nivel del aula, significa tener en cuenta que esa práctica no es una práctica aislada sino que es una práctica que tiene que ver con “comunidades de afiliación”, con “identidades de los sujetos”, con “prácticas y haceres de los sujetos” y con “significados de experiencia”.” (s/p).

Esto implica que buena parte del trabajo a realizar para completar el diseño de la propuesta de intervención, estará sujeta al análisis y reflexión de estos tópicos. Identificar los modos de acción y las prácticas específicas de cada espacio curricular será el marco necesario para contextualizar el diseño de lineamientos, dotándolos de sentido y carácter, en función de las particularidades de cada una de las asignaturas.

Articulación de un contenido transversal

Si bien el conocimiento ha tenido un papel destacado en el desarrollo de las sociedades a lo largo de la historia, en la sociedad del conocimiento, es el ritmo de la generación y difusión del mismo lo que define la diferencia epocal. Esto conlleva cambios en la estructura universitaria. Tal como afirma Rama (2009)

“El currículo, analizado en su rol al interior de la sociedad del conocimiento, tiene su propia dinámica asociada a los procesos de expansión disciplinarios, en tanto que las bibliografías, los contenidos, las teorías, la articulación entre las disciplinas o la complejidad de los temas, se están modificando con una asombrosa velocidad en todos los campos disciplinarios.” (p.240).

Esta situación nos conduce a admitir, de acuerdo con Vain (1998), que esta mutación en el modo de producir y transmitir los conocimientos nos obliga a

“revisar al mismo tiempo los modelos epistemológicos, los contenidos de las materias y los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (p.8).

Es intención del presente trabajo estructurar una serie de lineamientos teórico-metodológicos que motiven esta revisión, en pos de un intento de abordar la complejidad del conocimiento proyectual. El mismo, tal como lo definen Mazzeo-Romano en su texto de 2007, *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*:

“forma parte de un grupo de disciplinas que sólo puede aprenderse en la práctica [...] y demandan al alumno la integración de diversos campos epistemológicos, el que corresponde a las disciplinas tecnológicas (construcciones, técnicas de producción, etc), el que se vincula a las disciplinas referidas a las ciencias sociales (Historia, Psicología, Sociología, etc) y finalmente el que se nutre de contenidos que, originalmente, surgieron del campo de las artes plásticas...” (p.57).

Estos campos epistemológicos conviven en la enseñanza disciplinar, dentro de una estructura curricular que requiere un proceso de transferencia y articulación que provea las herramientas necesarias para abordar los problemas del proyecto.

“El alumno, sin sospecharlo, debe vincular estos distintos campos y articular los aspectos racionales y sensibles que están involucrados en el pensamiento proyectual” (p.58).

Esta noción se ve obstaculizada, en línea con lo planteado por Torres Santomé (2015), porque:

“Pocos estudiantes son capaces de vislumbrar algo que permita unir o integrar los contenidos o el trabajo, en general, de las diferentes asignaturas.

La coherencia con la que se dice que se planifican los contenidos de los sistemas educativos, es difícilmente visible por el alumnado e incluso, en ocasiones, por el propio profesorado. [...] **el principio que rige la selección de los distintos contenidos, como su forma de organización en áreas de conocimiento y asignaturas, no**

acostumbra ser objeto de reflexión y discusión colectivas, se acepta como algo a priori ...” (p.29)

Esto se vincula a la forma de organización del *currículum*, a lo cual aporta:

“**El currículum** puede organizarse, no sólo, centrado en asignaturas, como viene siendo costumbre, sino que **puede planificarse alrededor de núcleos superadores de los límites de las disciplinas, centrados en temas, problemas, tópicos, instituciones, períodos, espacios geográficos, colectivos humanos, ideas, etc.**

Se trataría de cursos en los que **el alumnado se viera obligado a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos, destrezas de diferentes disciplinas para comprender o solucionar las cuestiones y problemas planteados.**” (p.29)

Se pretende mediante la propuesta, evidenciar estos procesos de articulación entre campos de conocimiento asociados a distintas áreas, a partir de la inclusión de un contenido transversal, *relación cuerpo-espacio*, abordado en los distintos espacios curriculares, y que el mismo opere como referencia de las posibilidades de integración de temáticas disciplinares.

Desde esta perspectiva, se hace imprescindible repensar los modos en los cuales operamos con el conocimiento en pos de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de estrategias que colaboren en una apropiación significativa de los contenidos.

Tal como plantea Torres Santomé (1998),

“Si algo está caracterizando a la educación en los niveles obligatorios en todos los países, es su interés por **lograr una integración de campos de conocimiento y experiencia que faciliten una comprensión más reflexiva y crítica de la realidad, subrayando no sólo dimensiones centrales en contenidos culturales, sino también el dominio de los procesos que son necesarios para conseguir alcanzar conocimientos concretos** y, al mismo tiempo,

la comprensión cómo se elabora, produce y transforma el conocimiento, así como las dimensiones éticas inherentes a dicha tarea. Todo lo anterior subraya un objetivo educativo tan definitivo como es el **“aprender a aprender”**.”(p.30)

En relación al rol de los contenidos y su estructuración en pos de lograr un diseño articulado del *currículum*, se podría mencionar lo expresado por Díaz Barriga (2015) en su texto anteriormente citado:

“El tratamiento de los contenidos se ha marginado en el desarrollo curricular, en ocasiones se concede más importancia a la presentación formal de los objetivos de cada asignatura, que al establecimiento de las relaciones de los contenidos, la enunciación de contenidos mínimos y la caracterización de los mismos de acuerdo a los procesos cognitivos que promueven: aprendizaje de datos, conceptos y procedimientos.” (p.81)

En otro párrafo se refiere a las tensiones asociadas a este mismo tema:

“Ello de alguna forma impide que se incorporen nuevas perspectivas en el tratamiento de los contenidos. La tensión que existe, entre contar con una información básica indispensable para poder aplicar el conocimiento -y en el momento actual para conformar una competencia- y la necesidad de emplear enfoques complejos [...]. Información básica y articulaciones de información en la resolución de problemas, es seguramente el reto de la educación del siglo que comienza. Un reto que demanda establecer nuevas formas de experimentación curricular y abre nuevos retos al trabajo de ordenamiento de los contenidos.” (p.45)

El debate se encuentra tensado entre por una parte la necesidad de establecer contenidos básicos y de frontera, la determinación de contenidos que permitan generar habilidades y competencias

para la resolución de problemas y al mismo tiempo reconocer la diversidad cultural de cada grupo humano, que demanda que sus temas vitales, cosmovisiones, tengan una posibilidad de expresión en un plan de estudios. (p.47)

Es relevante definir cuáles son los contenidos que pueden operar como estructurantes de esta articulación explícita del currículo. Esto nos llevaría a considerar lo sugerido por Vain (1998) en relación a la organización del conocimiento: “Comenzar por definir el objeto disciplinar, cuando el alumno no ha tenido la oportunidad de entrar en contacto con los principales problemas de la disciplina, es partir de un grado de abstracción y extrañamiento a todas luces incompatible con la idea de interioridad del conocimiento.” (p.42).

Esto nos enfrenta a otro desafío sobre el cual es necesario reflexionar para poder diseñar los lineamientos de intervención pertinentes a la situación planteada: los alcances y formas de tratamiento de los contenidos:

Lo cual nos acerca nuevamente a Torres Santomé (1998):

“Lógicamente, cuanto más general o amplio sea el contenido con el que se va a trabajar en las aulas, al menos en los primeros momentos del inicio de cada proyecto curricular, más posibilidades existirán de que llegue a resultar significativo y motivador para el alumnado. [...] Esto no impide que, a medida que se desarrolla la unidad didáctica, se puedan ir organizando y sistematizando los contenidos que subyacen a tales propuestas de enseñanza y aprendizaje; detenerse en cómo determinados campos disciplinares o especialidades se ocupan con mayor detenimiento de dimensiones particulares o núcleos de contenido más específicos.” (p.46)

Tal como plantea Rama (2009), cada vez es más patente que:

“El aprendizaje no se basa exclusivamente en la profundización y en el fraccionamiento disciplinario, sino en abordajes internacionales comparativos, en procesos de investigación transdisciplinarios, en

disciplinas sistémicas, y en escenarios multilingüísticos. **El nuevo escenario de comprensión de los problemas, está borrando las fronteras tradicionales entre las disciplinas e imponiendo abordajes transdisciplinarios** que derivan en profundas reingenierías en las organizaciones y en las formas de trabajo y competencias de los propios docentes. **La ampliación de los conocimientos muestra que la comprensión de los fenómenos no se produce meramente por la vía de la fragmentación disciplinaria, sino que se necesitan enfoques abarcales, sistémicos.** (p.246)

Ezcurra (2007) alude a la noción de comunidad como principio rector para revertir la fragmentación académica y social en un espectro amplio:

“Por un lado, entre estudiantes [...] Por otra parte, comunidad entre cursos y disciplinas, con una mejor coordinación o integración curricular -sobre todo-, en torno a dichos temas en común. **Se pretende, pues, que los alumnos vivan el currículo como un cuerpo de experiencias coligadas, más que como la suma de cursos atomizados, aislados.** Entonces, también se apunta a reestructurar y así fortalecer el currículo.” (p.43).

Reforzando además la idea de que si el currículo de primer año es comprendido, o debe ser entendido, como una unidad, “un foco central es determinar qué y cómo los estudiantes deberían aprender en el tramo como un todo.”(p.47)

Torres Santomé (1998) asevera que “En el desarrollo del curriculum, en la práctica cotidiana en la institución escolar, **las diferentes áreas de conocimiento y experiencia deberán entrelazarse, complementarse y reforzarse mutuamente para contribuir de un modo más eficaz y significativo a esa labor de construcción y reconstrucción del conocimiento; de los conceptos, destrezas, actitudes, valores, hábitos [...]**” (p.125); lo cual resulta particularmente relevante en el primer tramo de la formación académica.

Relación cuerpo-espacio

Según lo argumentado por Bloomer y Moore (1977)

“Al comienzo de su vida como individuo, el hombre mide y ordena el mundo partiendo de su propio cuerpo: el mundo se abre por delante de él y se cierra por detrás. En consecuencia, comienza a aparecer una clara diferencia entre las ideas de delante y detrás [...] En cuanto somos capaces de hacerlo, luchamos por mantenernos erguidos, con la cabeza por encima de la columna vertebral, contrariamente a lo que hacen otros seres vivos, con lo que aquello que está *arriba* adquiere unas connotaciones opuestas a las que asocian a lo que se encuentra *abajo*.” (p.13).

Estas condiciones asociadas a los primeros conocimientos que adquirimos de manera inconsciente, condicionan nuestra manera de ser-en-el-mundo. Sin embargo, estas nociones raramente son revisitadas para ahondar en la comprensión de nuestra relación con el mundo que nos rodea y las actitudes que tomamos frente a él. Siguiendo este razonamiento, cabe citar a Pallasmaa (2012) **“La conciencia humana es una conciencia corporal;** el mundo está estructurado alrededor de un centro sensorial y corpóreo [...] **El cuerpo humano es una entidad cognitiva.** Todo nuestro ser en el mundo es un modo de ser sensorial y corporal, y este mismo sentido de ser constituye la base del conocimiento existencial.” (p.9).

Por este motivo, es intención de la presente propuesta de innovación, poner el eje la reflexión de Holl (2011) que supone **“Reafirmar el cuerpo humano como el lugar de la experiencia [...]** y como un objetivo firme para reestablecer las raíces en el mundo perceptivo con su ambigüedad inherente, plantea nuevas cuestiones de proporción y escala en el desarrollo de la arquitectura futura” (p.39).

Sobre el presupuesto de Bloomer y Moore (1977) que aseveran:

“Los individuos poseen una imagen inconsciente y cambiante de sus propios cuerpos que, hasta cierto punto, puede considerarse

independiente de las características más objetivas y cuantificables de su constitución física. [...] **El principio organizativo general que rige la formación de nuestra imagen corporal consiste en que toda persona sitúa su cuerpo inconscientemente dentro de una envoltura tridimensional.** Esta envoltura rodea completamente el cuerpo y marca la frontera entre el espacio personal “interno” y el espacio extrapersonal que está “fuera” de nosotros.” (p.49).

Esa premisa básica, referida al reconocimiento de la tridimensionalidad que supone la percepción sensorial del espacio que nos rodea, resulta fundante para entender la disponibilidad y las posibilidades que ese espacio despliega, la oportunidad de proyectar sobre él la experiencia arquitectónica.

Entender el espacio en todas sus dimensiones, haciendo consciente la capacidad de aprender y proyectar desde la complejidad sensorial que nos proporciona el propio cuerpo, tal como describe Holl (2011) “[...] la arquitectura ofrece las sensaciones táctiles de la textura de la piedra y de los bancos pulidos de madera, la experiencia de la luz cambiante con el movimiento, el olor y los sonidos que resuenan en el espacio y las relaciones corporales de escala y proporción.” (p.10). Desde los orígenes de la arquitectura, las cuestiones de escala y proporción, han funcionado como el modo de relación más habitual entre cuerpo y espacio. En términos de Pallasmaa (2006) **“Entender la escala arquitectónica implica medir inconscientemente el objeto o edificio con el cuerpo de uno, y proyectar el esquema del cuerpo en el espacio en cuestión.”** (p.67).

Otra cuestión significativa en torno a la historia de la configuración del espacio en relación al cuerpo, se define a partir de finales del siglo XIX, de acuerdo a lo citado por Quesada (2013):

“El movimiento del cuerpo en el espacio fue el gran *descubrimiento* de la arquitectura moderna en su celebración de la cuarta dimensión: el espacio-tiempo. **El entendimiento del movimiento corporal como estructura del espacio permitió, desde finales del siglo XIX, un gran avance en la producción del espacio arquitectónico.**” (p.18)

Algunas de estas reflexiones, así como otras referencias asociadas a campos disciplinares convergentes en la *relación cuerpo-espacio*, operarán como insumo para la elaboración de las experiencias didácticas de cada uno de los espacios curriculares.

Coincido con Pallasmaa (2012) en que “[...] un arquitecto sabio y maduro trabaja con todo su cuerpo y con su sentido del yo. [...] Además de las habilidades y del conocimiento operativo e instrumental, el proyectista y el artista necesitan un conocimiento existencial moldeado a partir de sus experiencias de vida.” (p.133).

Primer año de la carrera

En términos de la elección de este tramo formativo como contexto y motivo de la intervención propuesta, se debe aludir a dos condiciones. Por una parte la relevancia que supone este ciclo en la trayectoria formativa de los estudiantes, como espacio de transición y de conformación de afiliación a un nuevo entorno educativo. En ese sentido, comparto con Casco (2008) que:

“[...] si afiliarse significa aprender la institución de la tarea y asignarle un sentido a los objetos institucionales y cognitivos del mundo académico (Coulon, 1995: 211), será posible distinguir dos tipos de afiliación: institucional e intelectual. La primera tiene que ver con el conocimiento de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. La segunda con el **dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas** propios de la esfera de la educación universitaria.”(p.2)

Por otra parte, asumir el compromiso de

“Asegurar la democratización del ingreso y la calidad de la formación depende de **una intervención didáctica orientada a la explicitación de lo implícito universitario** y al conocimiento de las preadquisiciones estudiantiles (Romainville, 2004a). Las reglas de la

cultura universitaria pueden estar muy alejadas de los saberes, representaciones y valores estudiantiles, pero éstos no son todos descartables. Conocer la medida de esa disonancia parece el primer imperativo para mitigarla. Claro que esto no significa solamente detectar las carencias estudiantiles sino también identificar las contradicciones de un sistema de enseñanza en el que perviven prácticas no favorecedoras de aprendizajes legítimos.” (p.11)

Este análisis sobre las particularidades que comporta la problemática del ingreso a la universidad y el tránsito por el primer año de la carrera, está siendo ampliamente desarrollado en los últimos tiempos, fundamentalmente con intención de facilitar el proceso de transición de los estudiantes y sostener la permanencia en el sistema de educación superior. Desde estas perspectivas, trabajos como el desarrollado por Bill Johnston (2013) en relación a la Experiencia de Primer Año de Universidad (EPAU) develan algunas consideraciones de interés al respecto: “[...] hay una nueva y fuerte tendencia entre los especialistas en la EPAU que aboga por una **implementación holística de la experiencia del estudiante como base para su desarrollo estratégico**, opuesta a la dependencia respecto a unas iniciativas fragmentadas dirigidas a problemas específicos.” (p.50).

Surgen de estas reflexiones otras problemáticas orientadas a repensar las estrategias y los modos pertinentes para desarrollar estas experiencias, por ejemplo “[...] la necesidad imperante de renovar el currículo de primer año y adaptarlo, para enfrentarse a las necesidades de los estudiantes en transición.” (p.22).

En el mismo texto, el autor enfatiza que:

“El currículo de primer año no se puede seguir trazando, simplemente, bajo la forma de unas clases generales e introductorias dirigidas a brindar un material de base sobre el tema que después se irá construyendo en los años venideros [...]. La tendencia es **abogar por una renovación del currículo para desarrollar unos ambientes de aprendizaje potentes**, dando relevancia a la vida de los estudiantes, en vez de unas modificaciones parciales y *ad hoc* de

los cursos para afrontar problemas surgidos por el aumento de las matrículas, seguimiento, lagunas de competencias, falta de compromiso, etc. “(p.46)

Esto nos remite a la doble vertiente inicial en cuanto al desafío que se requiere para concretar ese tránsito de manera adecuada, tal como plantea Carli (2014)

“[...] mientras que la afiliación supone una institución en la que los estudiantes se inscriben constituyéndose como tales, **la articulación alude a un trabajo institucional pendiente que permita pensar los itinerarios formativos de los estudiantes**, no en estancos cerrados (secundaria-universidad) sino considerando tanto los elementos de discontinuidad como de continuidad de las biografías educativas.”(p.17)

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

En función de lo formulado por Barraza Macías (2013) sobre los posibles ámbitos empíricos donde se concretan las prácticas de innovación educativa, la presente propuesta estará comprendida en la modalidad innovación didáctica, más específicamente lo que el autor define como “Prácticas de intervención didáctica: construcción de estrategias didácticas y medios para la enseñanza” (p.19)

La hipótesis de trabajo supone el diseño de un conjunto de lineamientos teórico-metodológicos para el tratamiento articulado del contenido *la relación cuerpo-espacio* en los distintos espacios curriculares del Ciclo Básico de la carrera de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata.

La propuesta está orientada a las asignaturas del Ciclo Básico correspondientes al primer año de la carrera: Arquitectura I y Teoría I del Área Arquitectura, Comunicación I y Sistemas de Representación del Área Comunicación, Introducción a la Materialidad y Elementos de Matemática y Física del Área Ciencias Básicas.

De acuerdo a la modalidad de intervención seleccionada y el recorte del marco teórico, la metodología a utilizar será de carácter cualitativo-interpretativo, utilizando distintas técnicas y herramientas, acorde a las etapas de trabajo propuestas y al tipo de tareas previstas en el cronograma.

La elaboración de la propuesta de intervención se organizó en etapas, que incluyeron distintas fases: *construcción del problema generador de la innovación* - elección y definición de la temática, elaboración del marco teórico-, *fase exploratoria y sistematización de información* -análisis e indagación de antecedentes y referentes, proceso crítico y analítico de sistematización- y *diseño de la propuesta de innovación* -. Tal como estaba previsto, el orden de las mismas e incluso las tareas propuestas, funcionaron como hipótesis secuencial y no como una prescriptiva de organización ya que el trabajo requirió de una construcción paralela y sincrónica de instancias y actividades para darle coherencia y consistencia al desarrollo.

La elección y definición del problema y del marco teórico se organizaron a partir de la búsqueda, análisis y selección de información sobre la temática. Estas tareas incluyeron clasificación de fuentes bibliográficas referidas a los temas didáctico-pedagógicos citados en el apartado 5 y referencias interdisciplinarias que ayudaron a definir el corpus del contenido a desarrollar. Esto abrevó en la elaboración y estructuración del marco teórico con la correspondiente enunciación de la bibliografía.

El objetivo de la fase exploratoria fue sistematizar experiencias próximas al proyecto tanto en términos didácticos como de contenido temático en pos de indagar sobre herramientas útiles para la evaluación de estrategias, dispositivos e instrumentos de posible implementación. En ese sentido se relevaron experiencias formativas realizadas en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de La Plata y en otras escuelas de arquitectura. Las mismas permitieron analizar procedimientos, procesos, recortes temáticos, modalidades de abordaje didáctico, etc. También se realizó un análisis crítico de una secuencia de Trabajos Prácticos desarrollados en la asignatura Teoría 1 de la cátedra Teoría

uno Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés, en la cual me desempeñé como docente. Estos trabajos prácticos se han considerado, en el período citado, como eje estructurante de la materia, en términos de concatenación temática y principal desencadenante del proceso de aprendizaje. No sólo abordan la temática seleccionada, *relación cuerpo-espacio*, sino que han tenido un desarrollo sostenido a lo largo de los años de implementación, con modificaciones motivadas por la constante evaluación de la puesta en marcha y los resultados obtenidos.

Se analizaron también documentos curriculares y otros instrumentos correspondientes a las asignaturas incluidas en el tramo formativo definido como ámbito de intervención -programas, fichas de trabajos prácticos, trabajos de estudiantes, etc-.

A partir de los resultados obtenidos de la etapa anterior se efectuó un estudio comparativo que permitió esbozar criterios, operativos y metodológicos, que constituyeron el marco de referencia para el posterior diseño de lineamientos de intervención para el desarrollo articulado del contenido *relación cuerpo-espacio* en las distintas asignaturas del Ciclo Básico de la carrera. Dichos criterios, como posibles insumos de partida, aportarán al necesario trabajo conjunto de los sujetos curriculares de la Facultad quienes profundizarán sus alcances y consecuencias prácticas de manera participativa.

SISTEMATIZACIÓN DE LA FASE EXPLORATORIA

La fase exploratoria supone el trabajo con diferentes tipos de documentos e indagaciones que se vinculan con el proyecto de intervención desde diversas perspectivas.

Algunos están orientados a la comprensión de las propias dinámicas institucionales en relación al tema de la articulación de contenidos. Para el trabajo en esta categoría se trabajó principalmente con tres tipos de fuentes: el documento curricular (Plan de Estudios VI de 2008), una publicación realizada por la Facultad en 2013 en la cual se compilan una serie de experiencias de

articulación e integración y los Trabajos Finales Integradores de la Especialización en Docencia Universitaria realizados por docentes de la Facultad. Cabría aclarar que el criterio para la selección de estas fuentes se enfocó en la voluntad de registrar ciertos acuerdos y preocupaciones comunes, atadas a la tradición institucional reciente, en relación a la dimensión detectada como problemática - articulación curricular-.

Otras fuentes relevadas y analizadas refieren a trabajos o experiencias didácticas que incluyen la temática específica seleccionada para el desarrollo de la propuesta de intervención, la *relación cuerpo-espacio*. Es el caso de actividades desarrolladas en distintas escuelas de Arquitectura.

En este apartado se tratará en particular el caso de la Bauhaus, escuela alemana de arquitectura y diseño fundada en 1919, cuyos presupuestos didácticos y pedagógicos constituyen hasta la actualidad fundamento de la mayoría de las escuelas de arquitectura a nivel mundial. Resulta de particular relevancia a los efectos del desarrollo del Trabajo Final, profundizar en los procesos de esta escuela, no sólo por ser pionera en la propuesta de integración curricular, fundamentalmente de términos de articulación efectiva teoría-práctica, sino por la impronta que el contenido *relación cuerpo-espacio* supone para la implementación didáctica y los fundamentos pedagógicos, principalmente en las instancias iniciales -iniciáticas- de formación de los estudiantes.

Se presentarán además algunos ejercicios del Taller 5 a cargo del Prof. Arq. Juvenal Baracco de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Ricardo Palma, Lima-Perú, que también cumplen con esta misma condición.

Como referencia próxima se planteará la genealogía⁵ de una secuencia de Trabajos Prácticos realizados en el Taller de Teoría 1 de la FAU, a cargo de los

⁵ Se seleccionó esta modalidad para estructurar el relato de la experiencia en el Taller, en línea con lo planteado por Dussel y Caruso (1999) que definen la genealogía como historia con perspectiva, crítica, interesada, que trata de hacer un mapa de las luchas y los conflictos que configuraron el problema; un racconto de cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente, poniendo el énfasis en el interés y el punto de vista propio, en relación al argumento que plantea el desarrollo del presente trabajo. (p.23)

Profs. Arqs. Pablo Szelagowski, Pablo Remes Lenicov y María Elisa Sagüés, del cual formo parte del plantel docente desde el inicio de sus actividades.

ARTICULACIÓN CURRICULAR. Preocupaciones y propuestas vinculadas a la tradición de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo

- Plan de Estudios VI: organización del Ciclo Básico, objetivos y contenidos mínimos por asignatura

El propio diseño curricular expresa un sesgo hacia la articulación e integración progresiva de saberes, al organizarse como una estructura tramada de Áreas de Conocimiento y Ciclos de Formación. Tal como expresa el Plan de Estudios vigente (2008) “La obtención de los objetivos planteados y la integración de las operaciones proyectuales y disciplinares fundamentan la estructura curricular propuesta; dado que, mediante la coordinación de los conocimientos de cada Área y su pertinencia con su Ciclo correspondiente, se establece el marco adecuado para los procesos de transferencia y síntesis final.” (p.14)

Los Talleres Verticales⁶, y más recientemente, los nuevos espacios curriculares incorporados a partir de la puesta en vigencia del Plan de Estudios VI (2008) -materias electivas y optativas, prácticas pre-profesionales y Proyecto Final de Carrera-, se inscriben en este espíritu de manera explícita “De ese modo el proyecto arquitectónico y urbano, rasgo cualitativamente distintivo de la formación disciplinar, se desarrolla en los Talleres de Arquitectura, hacia donde convergen los conocimientos abordados en las diversas asignaturas, a los efectos de producir su integración en el proyecto. Asimismo, la confluencia de diferentes tipos de formación, general y disciplinar, se constituye en objetivo central del Plan para la

⁶ “Además de los Ciclos y las Áreas, constituye otro importante nivel de integración curricular, el dado por la coordinación de los distintos niveles de las Asignaturas de un mismo campo disciplinar, por parte de un mismo equipo docente de cátedra, lo que garantiza la coherencia y continuidad en el pasaje de un nivel a otro. De esta manera, el tradicional Taller vertical ampliamente consolidado como modelo organizativo de la enseñanza en la práctica del diseño arquitectónico, se hace extensivo en esta Facultad al conjunto de las asignaturas, con el objetivo de garantizarlos principios antes enunciados” (Plan de Estudios VI:2008, p.13)

construcción de los niveles de síntesis requeridos curricularmente en cada estadio formativo.” (p.14)

Sin embargo, subraya Rocca (2014) “el mencionado diseño curricular con sus momentos evaluativos, no asegura por sí mismo la articulación, de no mediar instancias y mecanismos que favorezcan esos procesos y que necesariamente, deben instalarse en las propias prácticas docentes” (p.8)

De acuerdo a lo planteado por el documento curricular (2008):

“El ciclo básico es introductorio y define la pertenencia a la disciplina, la formación general y básica disciplinar. Sus objetivos generales son:

- Generar las actitudes básicas de acercamiento al campo de la carrera.
- Introducir al alumno en la problemática arquitectónica, su origen, naturaleza y campos de acción.
- Brindar una formación básica y general y otorgar los fundamentos necesarios para favorecer los procesos de interpretación de la realidad.
- Favorecer actividades de integración interdisciplinaria.
- Introducir al alumno en el conocimiento inherente a las Áreas de la carrera: Arquitectura, Planeamiento, Comunicación, Ciencias Básicas, Tecnología, Producción y Gestión e Historia de la Arquitectura.
- Introducir al alumno en el manejo de los medios de representación y comunicación.” (p.11)

Se tomarán como referencia específica para el desarrollo del trabajo, las condiciones que definen el ciclo en cuestión en tanto introductorio y orientado a una formación disciplinar básica. Del mismo modo, los objetivos que promueven el desarrollo de actitudes de acercamiento al campo disciplinar, introduciendo a los estudiantes en la problemática arquitectónica a partir de actividades de integración interdisciplinaria serán rasgos a recuperar en el diseño de lineamientos para la articulación de un contenido transversal en las asignaturas del primer año.

En relación también a la propuesta, se realizó una lectura analítica de los objetivos y los contenidos mínimos de las asignaturas que componen el ciclo Básico. El propósito de esa lectura fue detectar criterios y pautas que definen las áreas o

campos disciplinares específicos para poder operar luego sobre la definición de estrategias de intervención. (ver anexo 02. Ciclo Básico. Plan VI)

Respecto a los objetivos dichas pautas estarán vinculadas al tipo de acciones pedagógicas que permitan articular la intervención con los métodos de trabajo que desarrollan las asignaturas mientras que la selección de los contenidos aportará en la construcción de instrumentos didácticos que posibiliten integrar los contenidos específicos de las asignaturas con el contenido propuesto, la *relación cuerpo-espacio*.

Del proceso realizado se concluye que los objetivos que se recortan para ser utilizados en el diseño de lineamientos son:

Área Arquitectura:

- impulsar aproximaciones experimentales basadas en aspectos conceptuales e instrumentales
- abordar conceptualmente la noción de proyecto como operación de análisis y síntesis de los elementos que lo componen.

Área Comunicación:

- adquirir el lenguaje gráfico, técnico y expresivo para representar y comunicar
- identificar elementos estructurantes y variables modificadoras: las formas naturales

Área Ciencias Básicas

- promover la consolidación de una visión global del saber arquitectónico desde las diferentes disciplinas que participan de su desarrollo
- comprender la relación sistémica de los diferentes componentes [...]
- brindar al estudiante el conocimiento básico que le instrumentará para el desarrollo de los problemas físicos y tecnológicos que la arquitectura plantea.

Para los contenidos mínimos, la selección por Área de conocimiento y Asignatura es la siguiente:

Área Arquitectura:

Asignatura Arquitectura I

-Iniciación al conocimiento de los medios de producción del espacio y de sus soportes instrumentales y conceptuales, a partir de una aproximación experimental que permita el primer escalón de conocimiento en la producción del espacio arquitectónico.

Asignatura Teoría I

-El proyecto como operación de análisis y síntesis.

Área Comunicación:

Asignatura Sistemas de Representación

-La representación (gráfica y bidimensional) del espacio, como forma objetivamente real y repetible. Los códigos de representación como lenguaje.

Asignatura Comunicación I

-Percepción consciente: análisis, representación, expresión. Comprensión perceptiva, principios de generación, coordenadas espaciales, organización y ordenamiento.

Área Ciencias Básicas

Asignatura Introducción a la Materialidad

-La construcción como sistema y sus subsistemas.

Asignatura Elementos de Matemática y Física

-Transformaciones en el plano.

-Teoría de la Proporción.

- Sobre la publicación “Estrategias de articulación e integración de conocimientos en la FAU: Experiencias al 2013”

Uno de los materiales seleccionados para recabar datos sobre el estado de la cuestión en la Facultad de Arquitectura es el libro “Estrategias de articulación e integración de conocimientos en la FAU: Experiencias al 2013”, que recoge una serie de experiencias tendientes a integrar y articular saberes, de distinta complejidad y alcance, que se han desarrollado hasta el año 2013. Esta compilación comprende un prólogo a cargo de la Directora de Evaluación y Seguimiento Académico FAU, Arq. María Julia Rocca, el relato de nueve experiencias a cargo de distintas cátedras, algunas realizadas y otras proyectadas

o en fase de ejecución, y un artículo final a cargo de Mg. Fernanda Barranquero, miembro de la Asesoría Pedagógica de la institución, a modo de síntesis.

Tal como reseña el prólogo, la integración de contenidos no es un propósito novedoso para la Facultad de Arquitectura, ya que a lo largo de la historia institucional se han formalizado distintas experiencias y proyectos inter e intra cátedras desde esta perspectiva.

En particular los casos presentados en el libro, manifiestan un marcado carácter de introspección al espacio áulico, en muchos casos endógenas a las cátedras, como experiencias aisladas. (*ver anexo 03. Experiencias de articulación FAU, 2013*)

Muchas de las experiencias se dan al interno de un área, lo cual supone un distanciamiento en relación a las restantes lo que favorece la conceptualización de las mismas como compartimentos estancos (ya no de asignaturas sino de áreas de conocimiento) o bien parte de una concertación en torno a los contenidos a trabajar, los cuales se tratan como adicionales, en instancias de cierre o conclusión de procesos, y manteniendo un carácter de “asesoría” o complementariedad a los desarrollos del Taller de Arquitectura.

Denota esta cuestión la disparidad que algunas de las propuestas presentan en relación a los roles de cada espacio curricular interviniente, las formas de participación (completas o parciales en relación a los sujetos que se incorporan por ejemplo) o a la distinción por área o asignatura de los objetivos que persiguen en el desarrollo de la experiencia.

Los casos particulares de intercambios académicos con otras escuelas o los proyectos vinculados a la Extensión o la Investigación presentan el mismo sesgo.

La segunda cuestión alude a centrar el rol integrador en *la tarea docente* o en *el estudiante*, sin dar cuenta de los procesos de apropiación de unos y otros como sujetos participantes del proceso de construcción. Es decir, se infiere como presupuesto recurrente que la integración de conocimientos descansa en el docente quien asume la responsabilidad de esta construcción significativa y articulada de conocimiento para facilitar/mediar el proceso de aprendizaje. O bien

en el estudiante, quien tiene que desarrollar esa habilidad de modo intuitivo, casi sin posibilidad de apropiar las herramientas para aprender a hacerlo.

En general, las experiencias presentadas están narradas desde la perspectiva docente, detallan estrategias y dispositivos de implementación de las propuestas, pero no describen como estos instrumentos impactarán en la construcción de conocimientos de los estudiantes, propiciando esa integración o en realidad esa comprensión de la naturaleza compleja y diversa del saber proyectual.

En algunos casos la intervención es sólo docente, es decir los intercambios suponen ver en acción a otro docente, uno que no pertenece a la cátedra, que presenta una perspectiva diferente en relación al contenido en cuestión o a la forma de presentarlo.

La voz de los estudiantes en relación a cómo vivenciaron estas experiencias y sus apreciaciones en torno a si fueron apropiadas para integrar/articular conocimientos, está ausente.

Un aporte del libro, que considero relevante para recuperar en este trabajo, gira justamente en torno al tipo de experiencias que se ofrece a los estudiantes y cómo estas afectan la construcción de conocimiento de una disciplina. En este sentido Barranquero (2014), plantea algunas orientaciones que podrían contribuir a una construcción integrada de conocimientos y a facilitar la articulación entre asignaturas:

- trabajar a partir de lo que los estudiantes ya conocen
- repensar el saber enseñar en términos de integración
- proponer estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje en base a problemas auténticos, vinculados a la práctica profesional real
- coherencia entre enseñanza y evaluación (p.104)

Y agrega [...] “para que esto suceda es imprescindible desnaturalizar la integración de conocimientos como un proceso de aprendizaje obvio y espontáneo, explorar las particularidades y diversidad de los conocimientos y trayectorias de los estudiantes para establecer un punto de partida común para relacionar lo que ya se sabe con nuevos saberes, ofrecer la posibilidad de vivenciar experiencias de aprendizaje que a través de la problematización y

resolución de situaciones auténticas promuevan la resignificación de lo aprendido y la interrelación de saberes” (p.108)

- ***Trabajos Finales Integradores de la Especialización en Docencia Universitaria UNLP - docentes de la FAU***

Esto se condice con una preocupación recurrente en los docentes, cuyo reflejo más evidente son las temáticas abordadas por la mayoría de los Trabajos Finales Integradores desarrollados por colegas de la Facultad de Arquitectura en el marco de esta Especialización.

De los doce (12) trabajos presentados hasta el momento, dos (2) explicitan la temática de la articulación o la integración como problema central mientras que otros cuatro (4) manifiestan interés en algún rasgo de interrelación, articulación o integración ya sea al interno de alguna asignatura o instancia formativa o bien en términos didácticos en relación por ejemplo a la dicotomía teoría-práctica. Esto refuerza la noción de que el problema de cómo integrar conocimiento o cómo abordar la articulación entre distintas áreas involucradas en el hacer proyectual se presenta de manera recurrente entre las preocupaciones del cuerpo docente en su interés por mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la Facultad de Arquitectura. (*ver anexo 04. TFI Arquitectura*)

Algunas ideas relevantes que se recortan de los trabajos serían las siguientes: De acuerdo a lo planteado por Primerano (2014), una posible forma de revertir la falta de articulación curricular sería “**afrentar la complejidad de la práctica pedagógica en torno a la transdisciplina**” y “**aportar un cúmulo de conocimientos que permitan obtener un insumo que habilite a intervenir y mitigar los obstáculos en torno a la fragmentación del conocimiento**”

Para Zuccari (2019), quien propone la integración de contenidos desarrollados en las asignaturas Comunicación y Arquitectura:

“Para producir un avance cualitativo en la intervención docente – que como adelantáramos se circunscribe a ensayos en el curso- se propone realizar un “Trabajo de Integración” que permita **generar otras**

relaciones alumno conocimiento y optimizar la motivación y el interés sobre la base del planteamiento y resolución de situaciones problemáticas emparentadas con la práctica profesional.”

Mientras que Dellavedova (2014) propone **“configurar una adecuada articulación entre teoría y práctica, entendida como proceso dialéctico permanente en la construcción del conocimiento”**.

Bertolini (2015), quien indaga sobre nuevas herramientas en el Taller de Arquitectura, entiende que el desarrollo de “nuevas actividades proyectuales vinculadas a la generación de ideas así como a la intensificación de la relación entre los saberes adquiridos en las asignaturas teóricas y los ejercicios de anteproyecto dentro del taller de arquitectura”. Y puntualiza que el objetivo de esos ejercicios será tratarlos como “alternativas para el aprendizaje del conocimiento arquitectónico y buscan **profundizar, fortalecer y explicitar los vínculos en los procesos proyectuales con los saberes técnicos de las materias complementarias**”.

La propuesta de Sanchez Salvioli (2018) aporta una perspectiva centrada en el uso Tecnologías de la Información y la Comunicación: “su desarrollo y puesta en práctica se apoya en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), buscando la **articulación de la instancia presencial en el taller (aula), con el desarrollo de actividades mediadas por tecnologías a través del entorno virtual de aprendizaje** de la UNLP (Aulasweb UNLP), que media diversas actividades”

Finalmente la preocupación de Velázquez (2018) que reflexiona sobre las estrategias de ingreso, la innovación se propone como “meta pedagógico-didáctica de poder **trascender la propia experiencia para atravesar y transversalizar las prácticas de taller**”.

Este último trabajo enlaza otro de los temas recurrentes en los documentos revisados, el referido a la inscripción como alumno universitario, la construcción de

oficio de estudiante y la noción de trayectoria en los primeros tramos formativos de la carrera (ingreso, ciclo básico); repensando estas condiciones desde una lógica de aporte al momento fundante de reconocer la disciplina, sus métodos, alcances, formas particulares de hacer y estrategias para apropiarse esos rasgos de la cultura arquitectónica.

RELACIÓN CUERPO-ESPACIO. Experiencias didácticas vinculadas al contenido temático: métodos de implementación, estrategias pedagógicas, instancias formativas

- BAUHAUS (Weimar-Dessau-Berlín) 1919-1932

El surgimiento y desarrollo de la Bauhaus, se ciñe indefectiblemente a una serie de condiciones históricas que la definen y la atraviesan a lo largo de su existencia. Diferentes perspectivas proponen establecer etapas en este proceso en función de reconocer las diferencias que definen la localización de la escuela en tres ciudades distintas en función de atravesamiento de condicionantes políticos (Weimar, Dessau y Berlín); o bien en relación a la sucesión de Directores y los consecuentes ajustes en los presupuestos pedagógicos, didácticos y de articulación con el medio productivo (Walter Gropius, Hannes Meyer y Ludwig Mies van der Rohe) o aquellos que prefieren revisarlo como un proceso complejo en el que reconocen distintos estadios de consolidación del modelo Bauhaus en términos ideológicos.

Fuertemente asociada en sus orígenes a las propuestas desarrolladas por el Werkbund⁷, a las controvertidas críticas sobre las academias de arte, a las

⁷ La Deutscher Werkbund, fundada en 1907 en Múnich por Hermann Muthesius, fue una asociación mixta de arquitectos, artistas e industriales que contó con apoyo estatal. Su principal objetivo fue la integración de los oficios tradicionales con las técnicas industriales de producción en masa, con el propósito de posicionar a Alemania en un lugar competitivo respecto a otras potencias. La búsqueda de una expresión artística acorde a la era de la máquina a partir de principios tanto estéticos como teóricos (abstracción formal, abandono del ornamento, normalización y estandarización de los procesos productivos y materiales, etc) que promovieran nuevos estilos de vida a través de la educación, la propaganda y una postura unánime ante diversos aspectos de lo cotidiano.

acaloradas y no zanjadas discusiones sobre los procesos de industrialización y el artesanado y el ambiente convulsionado de la República de Weimar, la Bauhaus inicia su labor en 1919 como una “academia de arte libre y aplicado” que reemplazará a la escuela de artes y oficios sostenida por Henry van de Velde en los años precedentes.

En función de lo planteado en los objetivos del TFI, se analizarán dos aspectos vinculados a la escuela, que referenciarán los temas involucrados en la construcción del problema:

1.-la incidencia del “curso preliminar” o “estudio fundamental” (correspondería al ciclo básico, es decir al período de formación inicial de los estudiantes)

2.-relación cuerpo-espacio como contenido

A su vez, estos aspectos se revisarán en distintas variables que aportarán precisiones sobre presupuestos, metodologías y estrategias de implementación.

- *La incidencia del “curso preliminar” o “estudio fundamental”*

En relación a la incidencia del curso preliminar o estudio fundamental el interés se centra en dos cuestiones que podrían significar un aporte al marco teórico planteado en el TFI respecto a la elección del tramo formativo en el cual se propondrá la intervención: la definición del rol de actores involucrados en esta primera instancia de interjuego pedagógico y los mecanismos y métodos de introducción/inclusión/aceptación de los recién llegados al campo disciplinar.

Los aspirantes a ingresar a la Bauhaus eran admitidos a título de prueba por ese semestre que duraba el curso introductorio. En ese período debían asistir a la clase preparatoria cuyos contenidos incluían la enseñanza elemental de la forma y el estudio de la materia mediante clases teóricas sobre problemas básicos y ejercicios prácticos. “Se fomentaba que cada alumno, cada futuro artesano-artista, se encontrara a sí mismo y con ello surgiera su forma de expresión original e individual; para algunos la clave sería el color, para otros el claroscuro o el ritmo.

Los diferentes ejercicios ayudaban a decidir a los estudiantes que aprobaran, qué talleres cursarían en los años siguientes.” (Blume-Hiller, 2014, s/p.)

Era requisito cumplir con la asistencia y producir los trabajos indicados; la admisión definitiva era discutida por un comité de maestros que avalaban la incorporación del aspirante al taller seleccionado.

Tal como plantea Wick (1986) “La idea de un nivel o escuela preliminar, que **debía servir para la propia práctica y autoexploración de los que empiezan sus estudios, para la comprobación de sus aptitudes creadoras y como ayuda con vistas a la decisión en un momento especialmente crítico de los estudios**, nivel éste que fue consagrado en la Bauhaus como el “**curso preliminar**” (p.58)

La progresiva institucionalización de este tramo formativo, que cambió de denominación y ajustó sus propósitos, métodos y contenidos en varias ocasiones a lo largo de la historia de la escuela, fue iniciativa de Johannes Itten, formado pedagógicamente en la Escuela de Magisterio de Berna inicialmente y luego en el estudio de Hölzel en relación a temáticas específicamente artísticas (teorías del color, problema del claroscuro, historia del arte, *dibujo automático*), al momento de incorporarse al plantel de Bauhaus como profesor era un artista reconocido en los círculos de arte vieneses.

De la mano de Itten y sus revolucionarios métodos didácticos, “El **curso preliminar se convirtió así en la base pedagógica de la Bauhaus**. “El **objeto de este curso era “el conocimiento y la evaluación correcta del medio individual de expresión”**. Ante todo se trata de “liberar las fuerzas creadoras en el estudiante”, al tiempo que se evita “toda adscripción vinculante a un determinado movimiento estilístico”. **Con ello la enseñanza se limitaba a “observación y la representación”, con el propósito de “conocer la identidad de forma y contenido”**” (p.68)

El proceso de enseñanza centrado en las aptitudes y habilidades personales y en la formación integral de los estudiantes, se basó en ejercicios que vinculaban la instrucción sobre temas específicos de la forma con la experimentación material y el trabajo corporal.

Tal como plantea Wick (1986) “Las pretensiones pedagógicas globales de Itten, van más allá de la mera formación artística profesional. Así, **el curso preliminar no se entendía en el sentido tradicional de una mediación de habilidades gráficas básicas que eran adquiridas en la formación habitual en las academias [...] sino que se entendía como una preparación que contemplaba al hombre como unidad físico-anímico-espiritual, esto es, en el sentido de una enseñanza de conjunto**”. (p.88)

Y además refuerza la noción de un proceso paidocéntrico: “El ideal de una educación que coloque al alumno en el punto central de los esfuerzos, que tome como punto de partida su temperamento, su talento y sus habilidades, que se base en una relación informal profesor-alumno, que conceda prioridad al trabajo sobre el puro aprendizaje” (p.101)

Y la forma de abordar ese proceso de aprendizaje de acuerdo a las apreciaciones del propio Itten suponen que “cada estudiante está cargado de una elevada dosis de adiestramiento, que debe rechazar para llegar a la experiencia y al propio conocimiento” (p.103)

De acuerdo a lo esbozado por los curadores de la exhibición “Human-Space-Machine. Stage experiments at the Bauhaus shows”, Torsten Blume y Christian Hiller (2014)

“El objetivo no era únicamente liberar a los alumnos del lastre académico que trajeran consigo, ni prepararles para un taller particular o aumentar las capacidades creativas, sino que lo que Itten buscaba era crear personalidades íntegras, ayudando a sus alumnos a llegar a su interior, para que fuesen capaces de conocerse a sí mismos. La base de sus talleres era “Intuición y Método”, es decir, una organización por opuestos, sensación (intuición subjetiva) y norma (intuición objetiva). Itten creía que la creación artística sólo podía lograrse siguiendo un sistema fijo de reglas pero manteniendo siempre la personalidad única de cada uno. Las clases de Itten se complementaban con una serie de talleres impartidos por Klee (Dibujo de desnudos) y Kandinsky (Introducción a los elementos de la forma

abstracta y dibujo analítico). Estas clases más tradicionales eran opuestas al resto de los cursos basados en la experimentación.” (s/p)⁸

En las sucesivas etapas de desarrollo del mismo, y ya bajo la dirección de Lazlo Moholy-Nagy y de Josef Albers, el curso preliminar irá complejizando su rol: “Junto a este objetivo de encontrarse a sí mismo, **el curso preliminar pretende también [...] el afianzamiento de una comprensión creadora básica común a todos los alumnos como base para la posterior enseñanza de la forma y el aprendizaje en el taller.**” (Wick, 1986, p.68)

Con la mudanza a la sede de Dessau, se tiende a una enseñanza más formalizada, lo cual impacta en la estructura del *curso preliminar* que no sólo renueva su denominación a *estudio elemental* sino que es ampliado a un año y organizado en función de un propósito programático, “[...] **el estudio elemental es dividido, a semejanza de la llamada enseñanza principal, en una enseñanza básica de taller y una enseñanza básica de la forma.**” (Wick, 1986: p.70). Si bien, los cambios son notorios se mantienen vigentes algunos de los principios fundantes del curso. En ese sentido, Wick (1986) aporta: “**El primer año en la Bauhaus sirve, según Moholy, para “el desarrollo y maduración del sentido, el tacto y las ideas -especialmente en aquellos jóvenes que como consecuencia de la educación habitual infantil tenían tras de sí una acumulación inútil de saber enciclopédico”** (p.130)

La crítica a los métodos tradicionales de aprendizaje, especialmente en las academias de arte, y el rol preponderante de los aspirantes en su propio proceso de aprendizaje se mantendrán casi hasta las instancias finales de la escuela. Pero la progresiva formalización del sistema y el interés por encontrar pautas comunes básicas termina deformando las intenciones iniciales. Al respecto, Wick (1986) puntualiza: “Si Itten ha contribuido, con el objetivo de hacer libres a los estudiantes, a la práctica de sus posibilidades creativas y a la estimulación del desarrollo individual, diez años después el curso preliminar persigue una educación hacia la uniformidad en el sentido del concepto de creación dominante en la Bauhaus y con ello se cae en un nuevo academicismo. “ (p.72). Es

⁸ Traducción de la autora.

importante señalar que a esta fecha, las particulares condiciones sociopolíticas del país -Alemania-, y especialmente, el modo en que impactan en la Bauhaus (presiones económicas y políticas del gobierno local y del régimen en función del mercado productivo) no son datos menores para comprender este cambio en la orientación pedagógica y didáctica de la escuela.

- ***Relación cuerpo-espacio como contenido curricular***

También en este tópico, se puede analizar el aporte de la Bauhaus a la temática en una doble vertiente: por un lado, los presupuestos didácticos que incluyen el trabajo corporal como dispositivo de mediación de los procesos creativos (intelectuales y manuales) y por otra parte, los ejercicios de concientización corporal que permiten ajustar la comprensión del espacio en relación al despliegue del cuerpo en él. Ambas perspectivas permitirán analizar temas y mecanismos posibles de ser trasladados al diseño de lineamientos propuesto.

El *curriculum* de Bauhaus incluyó ejercicios físicos desde los inicios. En el curso preliminar de Johannes Itten, en el cual los estudiantes dibujaban al ritmo de la música de Wilhelm Hausenstein, o en la “Teoría de la Armonización” de Gertrud Grunow, el foco principal estaba en mantener un balance terapéutico entre el cuerpo y el alma.

Después de 1926, con la creciente influencia de los cambios tecnológicos y mecánicos que reformaron la vida cotidiana y el mercado laboral, el ejercicio físico en Dessau se tornó más formal y funcional, por ejemplo a través de las clases de deporte y entrenamiento físico dictadas por la bailarina Karla Grosch y el actor Werner Siedhoff. En el curso preliminar a cargo de Láslo Moholy-Nagy y Josef Albers, el entrenamiento se centró en el “ser humano como totalidad” incluyendo los mecanismos de percepción desde la perspectiva de la bioingeniería. Innumerables registros fotográficos de ejercicios gimnásticos realizados en clases y juegos deportivos así como estudios analíticos, pinturas y esculturas del cuerpo ilustran las aproximaciones a la temática así como también un amplio rango de prácticas de armonización que eran utilizadas como herramientas de optimización del rendimiento físico y mental de los estudiantes. La conciencia del cuerpo como

un medio que podía y debía ser moldeado estuvo presente en Bauhaus durante años y culminó en 1928 con el curso “El ser humano”, concebido por Oskar Schlemmer con clara orientación antropológica. También jugó un rol significativo el curso que desarrollo en Dessau Joost Schmidt, quien con sus estudiantes, reactivaron algunas ideas esotéricas de los inicios de la escuela, por ejemplo el análisis de los chacras del cuerpo humano como base del sentido de color y forma -inspirados en las teorías hindúes del yoga-. (Blume-Hiller, 2014, s/p)⁹

En relación al trabajo corporal como dispositivo de mediación de los procesos creativos (intelectuales y manuales) se pueden citar entonces, los trabajos propuestos por Johannes Itten y Lázló Moholy-Nagy, principalmente en el curso preliminar. Itten recurre, tal como plantea Wick (1986), en la formulación de sus objetivos pedagógicos “... a la tripartición de Platón de la educación en educación gimnástica, música y matemática. Por consiguiente educación para él es liberación, un fortalecimiento y una diferenciación de las funciones corporales, anímicas e intelectuales.” (p.101). Este presupuesto se enlaza con los relatos sobre sus clases:

“Itten empezaba sus clases generalmente con ejercicios gimnásticos, para así “despertar en el cuerpo la expresividad. **Primero, el cuerpo tiene que experimentar.** Por ello utilizaba **ejercicios gimnásticos, para experimentar, para sentir, promover movimientos caóticos, sacudir bien el cuerpo.** Sólo entonces venían los ejercicios de armonización””. Dentro de estos preliminares, que podrían estar inspirados por Hölzel, se contaban también ejercicios rítmicos de las formas” y sigue “[...] **los alumnos debían mover el cuerpo para ser “libres”,** contraerse convulsivamente, **al tiempo que experimentaban físicamente el movimiento y el ritmo como el principio existencial básico y como principio organizativo plástico.**” (Wick, 1986, p.89)

⁹ Traducción de la autora.

La influencia de su maestro Hölzel, así como también su adhesión a la doctrina Mazdaz, confluyen en esta integración de lo físico, lo espiritual y lo intelectual como disparadores del acto creativo.

Pero también su curso incluye otros ejercicios que se centran en el desarrollo de las capacidades corporales en sí: “Quiero adiestrar el ojo y la mano, y también la memoria. Por tanto, aprender de memoria lo que se ve. **Quiero ejercitar primero el cuerpo físico, la mano, el brazo, el hombro, el sentido. Esto es el adiestramiento del hombre externo. Poco a poco tiene lugar la formación de la inteligencia. Observación clara, sencilla, pensada, de lo que se percibe por los sentidos**” (Wick, 1986, p.93)

O aquellos, orientados específicamente, a los procesos de diferenciación de la perceptibilidad óptica. Tal como relata Wick (1986) “con el fin de afinar el sentido de los estudiantes tanto desde el punto de vista óptico como táctil, Itten realizó en su clase estudios de material y de textura, que, modificados, fueron asumidos por su sucesor Moholy-Nagy... Itten escribió al efecto [...] “Los alumnos debían sentir estas series de texturas con las puntas de los dedos manteniendo los ojos cerrados. En breve tiempo mejoraba el sentido del tacto de forma asombrosa.”” (p.91).

El desarrollo de estas ejercitaciones a lo largo de los cursos introductorios, fueron adquiriendo nuevos matices en función de los presupuestos de los docentes a cargo. Mientras que “**en Itten los ejercicios táctiles permanecieron asentados en lo experimentable, lo sensible** en lo puramente sensualista mientras que **bajo Moholy se objetivaba lo sentido y registrado subjetivamente mediante “diagramas táctiles” y se hacía accesible a la ejecución intersubjetiva**” (Wick, 1986, p.133).

El uso del cuerpo como instrumento mediador de los aprendizajes, queda patente en la reflexión que realiza Wick (1986) sobre la concepción propedéutica que Moholy-Nagy le asignaba a este tipo de trabajos con los alumnos:

“[...] la difusión de una “teoría general de los elementos” que fuera co y postrealizable de un modo racional, a las que Moholy concedió significativamente un status de “caja de herramientas bien organizada”. Según el concepto de

Moholy, una enseñanza de este tipo posibilita **“de entrada únicamente un enriquecimiento del saber, una ayuda para la ampliación de las culturas visual y sensorial”, pudiendo, a partir de ahí, “convertirse en propulsora de un activo trabajo creativo”**” (p.140)

El otro rasgo que interesa revisar, los ejercicios de concientización corporal que permiten ajustar la comprensión del espacio en relación al despliegue del cuerpo en él, remite de manera directa al trabajo en distintas áreas y talleres de Oskar Schlemmer. Por una cuestión epocal, aparecen “herramientas de un nuevo orden de lectura de los estados físicos y perceptuales del hombre [...]. Se incrementan las exploraciones analíticas sobre la figura humana y sus patrones de movimiento lo que produce un amplio espectro de ilustraciones diagramáticas y de notaciones de movimiento. Esto representa los intentos de describir el cuerpo humano con precisión a través de una geometría simplificada y embebido de una visión racional.” (Blume-Hiller, 2014, s/p). Esto sumado a la fascinación por la máquina y los dispositivos mecánicos, establece nuevos vínculos entre naturaleza y artefacto, que encontrarán campo fértil en las experimentaciones de la escuela.

Tal como plantean los curadores Blume-Hiller en el catálogo de la exposición “Human-Space-Machine. Stage Experiments at the Bauhaus” (2014):

“[...] Oskar Schlemmer en particular, realizó una distinción y un aporte al cosmos de los seres de existencia artificial e inspiró a sus alumnos a llevar adelante sus propios experimentos. Como otras figuras de la época, sus pinturas, esculturas e imágenes de danza establecen una división entre naturaleza y artefacto. Sus imágenes geometrizadas, vestuarios y escenarios móviles responden a las capacidades de la mecanización de la era industrial y justamente la vestimenta del hombre se ajusta a la lógica y los ritmos de “era de la máquina”. En ese sentido, va más lejos al proponer un hombre incondicionalmente sumido a los principios del diseño de la máquina y sus leyes (ritmo). Para él es más importante la forma de lo nuevo, una imagen de la humanidad absolutamente ligada al “signo de los tiempos”” (s/p)

Asimismo, es destacable el aporte de Schlemmer en relación de la integración y articulación de los distintos talleres que supuso la sección de teatro a su cargo, tal como refiere Wick (1986): “si en los talleres de producción de la Bauhaus de Dessau los estudiantes se sometían a la obligación de un trabajo en equipo con la pretensión de una solución óptima de los problemas y unos métodos de fabricación racionales, en la sección de teatro era la pretensión de **precisión derivada del concepto básico de “matemática danzante”** de Schlemmer la que les exigía hasta cierto punto la disposición y capacidad de cooperación, la disposición al colectivo escénico.” (p.253).

Nuevamente aparece en la figura de este profesor, la fuerte ligazón entre acciones para articulación efectiva de la formación de los estudiantes y un concepto marco, lo suficientemente complejo y amplio, como para permitir un abordaje interdisciplinario e integral.

“Las danzas Bauhaus desarrolladas en Dessau por Schlemmer eran “con el propósito del producir efecto en el hombre a partir de representaciones naturalmente abstractas y movimientos de origen formal y constructivo”. Ellos mostraron una forma de reconfigurar el hombre como figura artística que también puede interpretarse como un símbolo, cuyo entorno es la síntesis abstracta del área de la escena. Para Schlemmer la escena era un arte espacial independiente generado por el interjuego entre formas del arte libres y leyes autónomas.” (Blume-Hiller, 2014, s/p).

- **Taller Baracco. Facultad de Arquitectura. Universidad Ricardo Palma, Lima, Peru.**

Ejercicios “Habitando lo imaginario” y “La unidad generativa”, nivel BÁSICO I – año 2012, 2013 y 2014.

“Habitando lo imaginario”

El proceso de recreación imaginario encuentra en la virtualización un sistema organizado en el que confluyen sutilmente diversas líneas en el espacio a manera

de trazos libres materiales definidos, que levitan estableciendo un sistema organizado de coordenadas que se pueden trasladar directamente al lenguaje binario de un ordenador, haciendo reproducible cualquier modelo físico dentro de lo que conocemos comúnmente como realidad.

La aproximación virtual del modelo físico, se somete gradualmente a indistintos esfuerzos dentro del entorno real, que posibilitan la progresiva insinuación de un modelo estructural primario, el cual a su vez prolifera en múltiples instrucciones generativas que derivan en una configuración pre-dimensional elemental y básica. **Mediante acciones diversas de movimiento corporal individual y colectivo dentro de un contexto imaginario, el pensamiento crítico de cada estudiante establece una primera aproximación a la idea sensorial del espacio.** Inmerso en múltiples variables y generando información.

“La unidad generativa”

El texto acciona a manera de múltiples estímulos en el ejecutor, **condicionando complejas secuencias primarias de apropiación del espacio. El estudio del movimiento corporal se diversifica, desdoblándose en fluidas secuencias vivenciales, las cuales son posibles de ser organizadas en un programa elemental.**

Toda secuencia vivencial se establece en un marco definido de tiempo que gira en torno al ejecutor. La materialización fluye por etapas a partir de la consecución de unidades generativas libres que al ser organizadas pueden responder a los criterios definidos en el programa.

Cada unidad generativa es sometida a indistintos esfuerzos y su condición estructural se va modificando en correspondencia al movimiento de la secuencia completa. De esta manera se organiza el conjunto. En un patrón de datos que se desprende de una infinidad de variables en movimiento. En donde secuencia, lugar y tiempo confluyen para permitirnos visualizar una propuesta física.

- ***Análisis genealógico de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Teoría, Taller UNO Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés, nivel 1 (2011-2019)***

El análisis y seguimiento del desarrollo de este Trabajo Práctico se inscribe en mi participación en la cátedra de Teoría 1 Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés, nivel 1, desde el inicio de actividades de la misma en 2011, coincidente con la implementación del Plan de Estudios VI, en los roles de Auxiliar de Curso Diplomado y Jefe de Trabajos Prácticos luego.

Dos cuestiones impulsan el interés particular en este ejercicio dentro de las actividades que se desarrollan en el Taller. Por una parte, la consideración que la temática que aborda el ejercicio supone un acierto no sólo en términos de utilidad disciplinar sino en relación al grado de significación que comporta para los estudiantes en relación a repensar el espacio y repensarse localizados en él, un reconocimiento elemental del espacio que será insumo específico de trabajo en la carrera que han elegido realizar.

Por otra parte, la comprensión de que esta suerte de “grado cero” en el conocimiento de lo específicamente disciplinar que es el primer año de la carrera, impone como desafío iniciar a los estudiantes en una definición amplia del espacio, desde la multiplicidad de condiciones que implica. Por esto, no se trata de subestimar sus experiencias previas ni de instrumentalizar nuevas habilidades sino de hacer consciente la posibilidad de intervención concreta a partir de recuperar intereses, explorar el campo conceptual desde una diversidad de enfoques que permita incluir diferentes miradas y posiciones; hacer lugar a la individualidad en el tramado colectivo del Taller, al tiempo que se incorporan los rudimentos del hacer proyectual. Tal como plantea Torres Santomé en el texto ya citado, contribuir a la estimulación de los necesarios conflictos sociocognitivos considerando la experiencia previa de los estudiantes, sus niveles de comprensión, sus modos de percepción individual y sus ritmos de aprendizaje, para evitar un trabajo intelectual exclusivamente memorístico (p.111).

En estos nueve años de labor ininterrumpida del Taller y de implementación sostenida del Trabajo Práctico motivo de reflexión, la evaluación permanente de resultados ha funcionado como insumo para ponderar el proceso y motorizar

cambios asociados a las cuestiones didácticas: modificaciones en la estructuración, organización y secuenciación de los trabajos prácticos, clases teóricas, materiales de referencia, etc. Es decir, una puesta en acto de lo curricular, adaptándolo a las necesidades concretas de la labor en el aula, a los requerimientos de los estudiantes y a la demanda disciplinar sobre el área de conocimiento. (*ver anexo 05. Fichas Trabajos Prácticos, Teoría 1. SRLS 2011-2019*)

Esto se torna aún más relevante a partir del cambio de modalidad de la cursada de la materia, que por Resolución 1/14 del Consejo Directivo de la FAU UNLP pasó a dictarse en forma cuatrimestral. Si bien, este cambio no tuvo incidencia sobre la cantidad de horas asignadas en el Plan de Estudios, supuso la revisión y reordenamiento de los contenidos y de la estructura de los trabajos prácticos en función de la aparición de nuevas problemáticas en las prácticas de enseñanza devenidas del ajuste de los contenidos y su aplicación instrumental, tomando en consideración la disponibilidad de una menor cantidad de clases por ciclo lectivo pero con mayor carga horaria diaria.

La modificación de la organización de los trabajos prácticos, enfatizando las actividades vinculadas al espacio-tiempo áulico, puso de manifiesto la importancia de generar ciclos de reflexión más acotados, asociados al pensar-haciendo - reflexión en la acción- y agudizó el reconocimiento de la diversidad de intereses y actitudes hacia la práctica evidenciado en los modos de hacer que desplegaron los estudiantes.

Mientras que en la versión anual de dictado de la materia, el proceso de reflexión se desarrollaba en un tiempo “expandido”, en el que el rol docente suponía casi una tutoría semanal y la profundización conceptual estaba asociada a los intervalos de reflexión “en solitario” sobre lo actuado apoyado por lecturas y trabajos, en la modalidad cuatrimestral, la acción es el motor del proceso reflexivo y se da en un contexto grupal que contiene lo individual. En este sentido, se puede destacar el aporte fundamental del trabajo de Taller, en relación a la concentración temporal y espacial que garantiza el desarrollo de una capacidad instrumental y operativa sustentada en la vigilancia epistemológica. La dedicación horaria al

trabajo en el ámbito del Taller, con todas las variables que esto supone en cuanto a multiplicidad de miradas, trabajo colaborativo, intercambio entre pares, sumado a un acompañamiento docente constante a lo largo del desarrollo de la tarea, ha fomentado la conformación de un escenario propicio para un aprendizaje significativo, autogestivo e integral.

Del mismo modo, considero que el nivel de producción material ha mejorado en cuanto a cantidad y calidad, así como también la posibilidad de contrastación y evaluación colectiva, la generación de un ámbito de confianza y contención para el diálogo y la participación, lo que supone la consolidación de otro tipo de habilidades, asociadas a la capacidad de argumentar, de debatir, de construir desde el discurso oral una modalidad de autoevaluación y crítica que expande el campo de acción de los estudiantes.

Así situados, intentaré tramar un relato más próximo a los presupuestos didácticos y pedagógicos, que han ido orientando los cambios, algunos acotados sólo a optimizar condiciones operativas, otros más profundos que supusieron una lectura crítica del contexto y fundamentalmente de la necesidad de asumir la diversidad de trayectorias formativas y de experiencias de los estudiantes y poner en juego un proceso de mediaciones que permitieran aproximarlos al campo disciplinar con un enfoque más significativo.

En ese camino, surgieron distintas problemáticas, algunas posibles de ser articuladas y otras singulares, que fueron delineando los cambios progresivos en el modo de abordaje de la temática central del Trabajo Práctico en cuestión y en consecuencia de organización de las actividades en el aula.

Del mismo modo, hubo algunas condiciones que se mantuvieron invariantes como por ejemplo el objetivo general, *introducir a la dimensionalidad del cuerpo y del espacio mediante ejercicios de estudio y registro del desarrollo del cuerpo en diferentes situaciones de espacio*. Esto supuso la continuidad temática, es decir mantener un elemento fijo que permitió evaluar a partir de parámetros comparativos la posibilidad de ajuste de las estrategias y las herramientas didácticas para ponerlo en acto.

Los temas que recurrentemente aparecieron como problemáticos, fundamentalmente en el primer tramo de lo revisado (2011-2014) fueron la administración del tiempo y el manejo idóneo de herramientas de representación necesarias para llevar adelante la instancia de registro fundamentalmente.

Esto obstaculizaba la concreción de los objetivos que se articulaban con el principal, *manejar diferentes modos de registro y modos de procesamiento de información como instrumentos argumentales*.

El registro se veía dificultado por la falta de instrumentación gráfica motivada por la instancia formativa de los estudiantes y la diversidad de trayectorias (alumnos de primer año de la carrera, con formación secundaria diversa, cursando los primeros meses de formación disciplinar, con experiencia reciente en las asignaturas encargadas de instrumentarlos en lenguaje gráfico). Estas dificultades se traducían en un registro escaso, mal documentado, con anomalías, que no permitían vincular la información obtenida (utilización apropiada de criterios de representación bidimensional de objetos tridimensionales, escala, precisión gráfica, uso de instrumental, etc.) y por ende, entorpecían el proceso analítico, comparativo y de sistematización, requerido para la construcción de argumentos.

En términos didácticos se trató de subsanar esta cuestión con progresivos cambios en las formas sugeridas de registro del cuerpo; paulatinamente se fue pasando de un registro gráfico en escala real que suponía delinear los contornos del cuerpo en distintas posiciones sobre grandes superficies de papel a la incorporación de otros recursos y herramientas. Se fueron introduciendo algunos elementos que servían de “andamiaje” o ayuda técnica a la representación y posterior análisis de los registros: cintas, elásticos y varillas adosadas al cuerpo, lo que facilitaba la captura de la imagen del cuerpo a partir de la lectura de elementos “geometrizable”. Luego se decidió un cambio de los instrumentos, lo que culminó en el registro fotográfico (ráfaga, slow motion, etc) o por video.

Estas modificaciones fueron propiciadas por la introducción masiva de telefonía celular en el aula, todos los estudiantes cuentan hoy en día con un smartphone, lo que permitió un trabajo individual y colectivo coordinado a partir de herramientas de uso cotidiano con un nuevo enfoque de utilidad. Las indicaciones del ejercicio

están orientadas al uso de determinadas aplicaciones que optimizan la primera etapa de desarrollo del trabajo práctico.

Asimismo la incorporación de estos mecanismos supuso una intensificación del comportamiento lúdico y experimental en relación a la tarea; los estudiantes trabajan con entusiasmo, probando estas opciones que en muchos casos les son desconocidas, exploran las posibilidades gráficas y de representación que les proveen las nuevas tecnologías y tienen un acceso homogéneo a esta instancia de producción (anteriormente como ya fue mencionado, las diferencias de trayectoria formativa, principalmente en relación al lenguaje gráfico y su instrumentación, influían en el proceso de aprendizaje de un número significativo de estudiantes).

En los últimos tres años, esta forma de trabajo, fue reperfilando el requerimiento del trabajo en relación a qué registrar, con lo cual actualmente se opera sólo sobre situaciones del cuerpo en movimiento, enfatizando el desplazamiento y la ocupación del espacio. Esta complejización temática no sólo promueve una comprensión de la *relación cuerpo-espacio* de manera integral, sino que supone la activación de procesos de aprendizaje de mayor significatividad en términos creativos y de abstracción, lo que queda manifiesto en el aumento de la variedad y heterogeneidad de la producción de los estudiantes en cada ciclo lectivo.

También se han ido introduciendo modificaciones en las formas de sistematizar y analizar la información obtenida. Además de pasar de representaciones analógicas a digitales, la posibilidad de manipulación digital de las imágenes, permite un trabajo de exploración que amplía los criterios de selección y organización del material obtenido. Sobre un mismo registro, se pueden producir variantes de representación asociadas a procedimientos mecánicos (contraste, iluminación, blur, cambios de escala, deformaciones, superposiciones, etc) lo que extiende exponencialmente las opciones de acción y por ende, los posteriores alcances de las etapas de análisis y construcción de información para el proceso proyectual.

Otra consideración en torno al uso de fotografía digital reside en la corrección de parte de los problemas derivados de la comprensión dimensional del espacio y la escala. La precisión en el registro facilita los procedimientos de medición e invalida

inconsistencias al momento de definir dimensiones o proporcionar los esquemas, bocetos o modelos.

Un rasgo a destacar en el mismo sentido, fue el cambio en la posición relativa de la asignatura en el *curriculum* del primer año. Al dictarse en el segundo cuatrimestre, los estudiantes han tenido/cuentan con un grado de avance en otras materias que aportan a las cuestiones de representación y cálculo, facilitando las instancias de producción.

Otra condición que también se fue renovando en el proceso revisado, fue el uso de materiales para la construcción del modelo. En los primeros años, no había restricciones respecto al uso de materiales para la maqueta. Este grado de libertad en la elección operaba en muchos casos de modo contradictorio, como un obstáculo en el proceso de materialización. Las dificultades en la manipulación de determinados materiales que seleccionaban de manera intuitiva o por comodidad en la forma de obtención, en general producían resultados adversos en el proceso de construcción, lo cual desalentaba el trabajo.

La elección de un único material, la madera balsa, surtió efecto en un doble sentido. Desde el punto de vista operativo porque reduce cuestiones ejecutivas básicas en relación a conocimiento empírico de posibilidades de uso (herramientas, resistencia, formas de corte, unión, empalme, etc) que pueden ser aprehendidas y compartidas en el trabajo grupal. Pero también se manifiesta en relación a los resultados finales. La homogeneización de posibilidades materiales tiene como consecuencia el carácter unificador de los modelos, no desde la apariencia sino en términos de opciones “técnicas” o manufactura. Estas condiciones permiten a los estudiantes la evaluación de lo producido a nivel individual y grupal -en relación a la totalidad del taller- no condicionada/mediada solamente por las habilidades particulares (destreza manual, por ejemplo).

En cuanto al manejo del tiempo áulico para el desarrollo de actividades pautadas y espontáneas y el ajuste de esas actividades a la optimización y aprovechamiento del “tiempo compartido”, se veían obstruidas por mayor demanda temporal de las instancias de recolección de datos y sistematización de los mismos y por ende, se

producía retraso en las etapas analíticas, de construcción de información, tanto individuales como grupales o de puesta en común. Esta problemática también mejoró sustancialmente con los cambios en la modalidad de registro, lo que permite acotar y dinamizar la etapa de registro, para profundizar los momentos de reflexión y debate. Tal como afirma Zabalza (2007) “No es posible un buen aprendizaje si no se dispone del tiempo suficiente para conseguirlo y afirmarlo. Ni es fácil mantener la tensión intelectual y la buena disposición afectiva si no nos permitimos disfrutar de los logros alcanzados. Ambos aspectos merecen especial atención en relación al “tiempo” del aprendizaje: la posibilidad de sedimentación del aprendizaje y la posibilidad de disfrute del mismo. Todo aprendizaje precisa de un proceso demorado de sedimentación” (p.202)

Una de las cuestiones asociadas al Trabajo Práctico y el rol central que se le asigna en el desarrollo de la asignatura, es la articulación con otros contenidos que contempla la propuesta. En general, el contenido se ha trabajado de manera integrada, como secuencia temática articulada en distintos ejercicios en el desarrollo del Taller. (ver anexo 06. Línea de tiempo TP Teoría 1. SRLS)

En los primeros años, 2011-2013, se trataba de un único trabajo práctico que incluía etapas en las cuales el contenido era desagregado: *cuerpo fijo, cuerpo en movimiento, espacio existencial y el cuerpo de la arquitectura*. Los dos primeros apartados trabajan sobre el tema de la dimensionalidad del cuerpo y su registro, el siguiente estaba vinculado al proyecto y construcción de un modelo de espacio mínimo cuya lógica resulta de la incidencia del cuerpo en el espacio -despliegue- y el último suponía “arquitecturizar” la membrana envolvente. De este modo, se articulaban las fases analítica y proyectiva, definiendo instancias de acción que incluían relevamiento, análisis y elaboración de datos para esgrimir argumentos de base para el desarrollo de un proceso proyectual. Esto se completaba con la construcción de un modelo a escala y la redefinición del mismo a partir de incorporación de otras variables (contextualización, materialidad).

En el período 2014-2015, los apartados se convirtieron en trabajos prácticos independientes, aunque mantuvieron la noción secuenciada que permitió el

tratamiento articulado del contenido. En líneas generales persisten las condiciones planteadas en el primer tramo aunque se refuerza la noción de construcción de información como insumo del siguiente trabajo práctico. El énfasis puesto en esta actividad de construcción, supuso la revisión de los modos de trabajo en las instancias de puesta en común y reflexión sobre textos que acompañan al desarrollo práctico de los ejercicios. Se ajustó la pertinencia y operatividad de los autores y textos seleccionados para cada uno de los prácticos y se instrumentaron modalidades de trabajo áulico más pautado, con fuerte impronta de la discusión teórica orientada a la formulación de argumentos proyectuales.

El siguiente paso, que en la línea de tiempo propuesta corresponde al año 2016, el trabajo práctico se desfasa en el cronograma, siendo antecedido por un ejercicio de análisis de obras de arquitectura. Este corrimiento se produce en relación a ciertas reestructuraciones discutidas en función de problemáticas detectadas, principalmente las dos citadas anteriormente -dificultades en la representación y manejo del tiempo- y a una fuerte demanda desde las demás asignaturas de reforzar el conocimiento analítico a partir del estudio de ejemplos disciplinares paradigmáticos. De este modo, se actualiza el criterio de realización del ejercicio pero sobre todo, la manera de articularse la temática del cuerpo en el espacio. Por una parte, aparecen los primeros cambios significativos en la etapa de registro del cuerpo. Se incorporan varillas y elásticos que se adosan al cuerpo para enfatizar las condiciones del movimiento, con la intención de buscar otro tipo de información para construir los datos que serán la base del trabajo práctico siguiente, por ejemplo tipos de movimientos, articulaciones involucradas y/o necesarias para realizarlos, tensiones que se producen, etc.

El tercer trabajo práctico del año es una incorporación completamente nueva a la secuencia y supone la integración del ejercicio de análisis de obras de arquitectura (TP01) con el de dimensionalidad del cuerpo y su registro (TP02). Tal como formula la ficha provista a los estudiantes “se busca elaborar un mecanismo creativo capaz de motivar otros proyectos posibles de transformarse en arquitectura”.

Es así que la información recabada en ambas prácticas es sintetizada en el proyecto y construcción de un “camuflaje corporal”, una suerte de armadura articulada, conformada por los elementos y operaciones relevadas en el estudio de obras arquitectónicas reorganizados en esta nueva estructura a partir de las lógicas obtenidas del registro del cuerpo en movimiento.

Dos condiciones se plantean como relevantes en la ejecución del ejercicio, como reaseguro de esta concatenación: la capacidad de identificación con la obra de referencia y la posibilidad de desplazamiento. Esto requiere de un trabajo exhaustivo en la comprensión de mecanismos de pertenencia-adequación, en relación a la selección de elementos y operaciones identificados y clasificados en el TP01 y de las condiciones específicas que permiten el movimiento del cuerpo en el espacio.

Se puede notar, tanto en términos didácticos como pedagógicos, un acercamiento a ciertos desarrollos de la escuela de arquitectura alemana Bauhaus, en particular a los ejercicios realizados por Oskar Schlemmer en sus cursos de teatro y en el taller integral “el hombre”.

Si bien el ejercicio tuvo un desarrollo interesante en términos de práctica de taller - participación, involucramiento y motivación de los estudiantes- y experiencia grupal de puesta en común, la articulación de los contenidos no consiguió el efecto didáctico buscado. Hubo significativos avances en términos de profundización del análisis de las obras de referencia y también en cuanto al registro del cuerpo, aunque resultó insuficiente el tiempo destinado a profundizar las nociones de dimensión en relación al movimiento.

Al momento de condensar estas experiencias en el proceso proyectual, aparecieron dificultades como el manejo de mecanismos de abstracción que permitieran revisar los datos construidos para encontrar modos de reorganización de los elementos en un nuevo objeto y falencias en las decisiones materiales y definición de detalles como también escaso desarrollo de estrategias de montaje que facilitaran la construcción del modelo a escala.

Los camuflajes contruidos y usados por los estudiantes fueron presentados en un desfile organizado para tal fin en el patio de la Facultad. (*ver anexo 07. Registros fotográficos Teoría 1, SRLS*)

Finalmente, en los últimos tres años 2017-2019, el desarrollo y modificación del trabajo práctico, se centr en la condensación de la etapa de registro mediante el uso de aplicaciones móviles para la captura de imágenes (primero fijas y luego sólo en movimiento) y en el énfasis en la fase analítica, que supone la construcción de nuevos datos a partir de la manipulación intencionada de las imágenes obtenidas. En el último ciclo lectivo además se incorpor una fase que intermedia entre esta construcción de datos y la instancia proyectual. La misma está orientada a un proceso más exhaustivo de clasificación, que se consigue a partir de la elaboración de una serie de notaciones que definen un diagrama. Esas notaciones se vinculan al reconocimiento de particularidades que devienen del movimiento registrado: velocidad, aceleración, fuerza, resistencia, coordinación (entre partes), tiempo, equilibrio, espacio ocupado (reconocimiento de la tridimensionalidad), repeticn, intervalos, secuencias.

Esta incorporación que se asocia a la evaluación de resultados de los años anteriores, completa la resolución de la mayoría de los problemas suscitados por las dificultades en el registro (inconsistencias en el desarrollo del trabajo ocasionadas por fallas en la representación, diferencias sustantivas en el rendimiento de los estudiantes de acuerdo a trayectorias anteriores) así como también amplía y revisa los relacionados al “salto al vacío” del proceso proyectual. La condición de pautas sucesivas que van complejizando pero a la vez guiando las actividades solicitadas, permite un mayor control de los tiempos de ejecución así como también la optimización de recursos didácticos e instrumentales. Se intenta mantener un alto grado de libertad en el desarrollo de las actividades, promoviendo los intereses y ritmos particulares, pero interviniendo para profundizar los niveles de reflexión y análisis en tiempos más acotados y asociados al trabajo grupal.

LINEAMIENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA LA ARTICULACIÓN DE LA TEMÁTICA RELACIÓN CUERPO-ESPACIO EN LAS DISTINTAS ASIGNATURAS

Tal como se ha planteado, el diseño de lineamientos teórico-metodológicos que operen como referencia para la inclusión articulada de la temática *relación cuerpo-espacio* en las distintas asignaturas que conforman el Ciclo Básico, deviene del estudio y análisis desarrollado en las páginas precedentes.

En este sentido, se definirán posibles acciones pedagógicas y didácticas, de carácter introductorio a los problemas disciplinares, que posibiliten el trabajo articulado teoría-práctica a partir de revisar una temática transversal con diferentes variables.

Cada una de esas variables estará asociada a la especificidad de requerimientos planteados por las asignaturas respectivas, explicitando cómo actúa la integración interdisciplinaria en la comprensión y resolución de problemas del proceso proyectual. Tal como ya ha sido planteado, el propósito es conducir a una formación proyectual coherente y coordinada en todos los momentos de la enseñanza del diseño para garantizar una línea argumental que evidencie continuidad en la totalidad del tramo formativo.

Así, el bascular entre la especificidad del contenido del área y el reconocimiento explícito de engranaje del mismo en la comprensión de un tema complejo, será el primer indicio de la multiplicidad de perspectivas que incluye cualquier acción proyectual.

La implementación supondrá una tarea previa de los planteles docentes, consensuando los alcances de esta articulación, en función de algunas condiciones acordadas en relación a la construcción integrada de conocimiento.

En la misma línea, esta actitud deliberativa sobre la implementación deberá ampliarse a las instancias de evaluación de la propuesta.

Es oportuno aclarar en este punto que, en consonancia con lo planteado por Gimeno Sacristán en el prólogo del libro *Investigación y desarrollo del currículum* (1991), se parte de “[...] concebir el desarrollo del *currículum* como proceso de

deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción a comprobar en situaciones reales. Este enfoque procesual es válido para concebir todo el *currículum* de un área determinada de conocimiento, para conceptuar el propio *proceso de programación* o diseño de la enseñanza y para entender la *acción* misma”. Esto supone por parte de los docentes participantes una tarea constante de indagación y reflexión sobre la acción, que les permita desarrollar una investigación en el aula sobre la propia práctica, así como también mantener un diálogo permanente con sus pares, en pos de compartir experiencias, consensuar actividades y modos de abordaje que faciliten conceptualizar sobre lo actuado de forma sistemática.

Pertinencia de la inclusión del contenido relación cuerpo-espacio

Tal como se ha revisado, la *relación cuerpo-espacio* no figura como un contenido del *currículum* del tramo formativo seleccionado, en ninguna de las asignaturas que lo componen. Por lo tanto, se enumerarán algunas consideraciones que justifican la necesidad de inclusión de la temática y el planteo de su tratamiento transversal en las distintas asignaturas que conforman el Ciclo Básico de la carrera, tanto en relación al proceso de afiliación disciplinar como, en términos operativo-metodológicos, a modo de instrumento de articulación en el proceso de aprendizaje.

- *en relación al tramo formativo*

Un aspecto a considerar, en cuanto a la pertinencia de la inclusión transversal de la temática, se vincula al grado de significatividad que comporta en relación a la particularidad del tramo formativo en que se pretende introducirlo.

Como ya se mencionó, la heterogeneidad de trayectorias de los estudiantes del primer año, suponen un desafío en términos de la definición de los aprendizajes básicos a apropiar. Me refiero a lo que Casco (2008) plantea en términos del “dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un

terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas” (p.2) cuyas lógicas y alcances les resultan ajenos/desconocidos. La comprensión e internalización de estas lógicas asociadas a lo específicamente disciplinar -las dinámicas de los procesos de enseñanza, los modos de hacer, el lenguaje- depende en gran medida de la posibilidad de integración con la experiencia previa. Es en este punto donde la elección de la temática juega un rol significativo.

El reconocimiento del propio cuerpo, como herramienta básica para introducirse en este nuevo escenario de actuación, intenta homogeneizar la posibilidad de acceso como así también promueve el desarrollo de un ambiente de aprendizaje potente en términos de significatividad. En este sentido, resulta pertinente citar lo expresado por Solas (2017):

“La reflexividad debe comenzar en el nivel del cuerpo, “... solo una esencia que se concibe a sí misma como corporal –y en principio visible- puede ver, es decir, puede ser interrumpida por otras miradas” (Alloa, 2014, p. 216). Por lo cual, la reflexión corporal nunca llega a un punto final; hay una duplicación (como en la “sensación doble de la mano que toca y es tocada”); se trata de una reflexión que no puede abstraerse de la experiencia. Y en tal sentido, equivale a un acto creativo: “Creatividad corporal y creatividad lingüística vinculan el mismo rasgo fundamental, esto es, el hecho de producir algo en su ejecución activa que no existe en la pura reflexión de sus componentes analíticos” (Alloa, 2014, p. 217).” (p.203)

El trabajo con un núcleo conceptual aprehensible, que supone la disponibilidad de ciertos presupuestos comunes que permiten intermediar en el proceso de aprendizaje y la generación de condiciones propicias en términos didácticos serán las pautas para transitar la introducción al campo disciplinar.

- ***en relación a objetivos y contenidos mínimos por asignatura previstos en el Plan de Estudios VI para el Ciclo Básico***

Por su construcción compleja, la temática puede ser abordada desde perspectivas diversas, participa de muchos campos que involucran a la disciplina lo que permite su tratamiento por partes, y a la vez articulado, pudiendo hacer explícitas sus relaciones. Esto facilita su tratamiento asociado a contenidos particulares de las distintas asignaturas que conforman el tramo formativo en cuestión, promoviendo un modo de introducción de la temática que no supone cambios sustantivos en las propuestas de las cátedras respecto a los contenidos mínimos planteados en el Plan de Estudios, sino acciones de reorientación de alguno de esos contenidos para promover la inclusión de la *relación cuerpo-espacio*.

En este sentido, y como corolario del análisis de los objetivos generales para el ciclo y los objetivos y contenidos mínimos por asignatura descritos en el Plan de Estudios, se realiza un reconocimiento de aquellos propósitos y temas factibles de ser abordados en relación a la problemática a introducir.

Se considera que los objetivos definen acciones pedagógicas que podrían sintetizarse en un modo de abordaje integral, que supone la instrumentación de ejercicios, que posibiliten el trabajo articulado teoría-práctica a partir de un problema con diferentes variables. De este modo, se intenta introducir a los estudiantes en la problemática disciplinar, a partir de una formación básica y general al respecto que les permita interpretar la realidad, desde una integración interdisciplinaria. En esta integración estarán presentes los contenidos inherentes a las diferentes áreas de conocimiento.

Al mismo tiempo, cada una de las variables en las que es posible revisar el tema propuesto, puede estar asociada a la especificidad de requerimientos planteados por los objetivos de las asignaturas, a saber: *construir conceptos, representar el espacio, comprender relaciones sistémicas*.

Del mismo modo, partiendo de la primera selección de contenidos mínimos y de la segunda reflexión que supone el recorte aún más específico de ellos, surge la trama que podrá incluir el contenido que se intenta trabajar transversalmente, *relación cuerpo-espacio*. Si bien, los contenidos aparecen ordenados de acuerdo a la estructura de Áreas de conocimiento y asignaturas, es intención del trabajo

reproponer el tramado de estos contenidos en función de un orden que permita establecer su mutua implicancia.

Así, el proyecto como *operación de análisis y síntesis y el manejo de soportes instrumentales y conceptuales y de los códigos de representación como lenguaje*, actuarán como finalidades didácticas mientras que otros como, *principios de generación, coordenadas espaciales, organización, ordenamiento, transformaciones en el plano* tendrán un carácter articulador en la comprensión de la temática.

Rasgos que definen las acciones pedagógicas y didácticas que orientarán los lineamientos

En términos de enunciación de acciones pedagógicas y didácticas que orientarán el diseño de lineamientos, caben algunas aclaraciones asociadas a los aprendizajes básicos a apropiarse en relación al análisis de las particularidades del ciclo formativo así como también cuestiones vinculadas a la definición del campo de actuación.

Como ya se ha mencionado, el dispositivo didáctico por excelencia en la formación disciplinar es el Taller. En la tradición arquitectónica el taller es además el ámbito físico de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades. Esto configura la particularidad del espacio áulico en tanto integrador de actividades teóricas y prácticas, de conformación de tareas grupales e individuales y de intercambio cognitivo en distintas instancias.

En relación al tiempo, las asignaturas se concentran en bloques horarios diarios, por lo tanto los estudiantes cursan una materia por día, cubriendo las tareas teóricas y prácticas correspondientes. Esta distribución favorece la concentración temática en relación a las especificidades de cada Área de conocimiento.

En cuanto a la posibilidad de sincronización en el desarrollo de la propuesta, en pos de favorecer nociones de articulación efectiva, la misma se verá obstaculizada por el esquema actual de organización de cursadas. Me refiero a la falta simultaneidad

de actividades de las asignaturas Introducción a la Materialidad y Teoría, las cuales se dictan en distintos cuatrimestres. Esto supondrá algún rasgo particular en la intervención a definir en función de los objetivos y contenidos seleccionados por Área de conocimiento.

- ***Dinámica del taller***

El Taller promueve el aprender haciendo, los conocimientos se adquieren a partir de una práctica concreta. Se prioriza una metodología de apropiación del saber en la que los conocimientos teóricos, los métodos, las técnicas y las habilidades se adquieren en un proceso de trabajo. Se basa en una situación problemática que propicia el aprender-haciendo y la integración del pensar-hacer. Incluye la comprensión de las cuestiones disciplinares -encuadre, alcances, realidades de la práctica- , la información, debate y formación acerca de temas esenciales - investigación, crítica, teorización- y la práctica de la actividad proyectual.

Schön (1998) sostiene que el desafío en la enseñanza de una práctica profesional, consiste en asumir que los estudiantes deberán aprender hechos y operaciones relevantes, pero también las formas de indagación que les permitan razonar sobre cómo abordar situaciones problemáticas, comprendiendo las conexiones entre el conocimiento general y el caso particular.

En este sentido, las estrategias puestas en juego, en cuanto a transposición, interacciones didácticas y procesos apropiación, cobran relevancia.

- *atender a lo singular, asumir la diversidad, reconocer la perspectiva del actor*

La intervención de los integrantes, provoca entrecruzamientos y atravesamientos de la individualidad, generando pluralidad: pluralidad de miradas que acrecientan la objetividad, pluralidad de fuentes de información que favorecen la comparación de situaciones similares, estimulan la discusión grupal y movilizan la reflexión, pluralidad de percepciones individuales que ponen en funcionamiento estímulos colectivos.

Una organización diversa es más proclive a la tolerancia y a la aceptación de la pluralidad de ideas; en el Taller esta situación está asociada no sólo a la

masividad, sino también al reconocimiento de las trayectorias individuales de los sujetos participantes. Esta cuestión se verifica tanto respecto a los estudiantes como a los docentes. Las condiciones particulares de construcción de subjetividad, como de diversidad de recorridos de los estudiantes en relación a sus experiencias y grados de socialización, da cuenta del nivel de heterogeneidad del grupo de trabajo. Por otra parte, la heterogeneidad de trayectorias formativas del cuerpo docente permite abordar la problemática del proceso proyectual desde una perspectiva amplia, abarcativa, poniendo en consideración de los alumnos distintos enfoques vinculados a las posibilidades de acción en el campo profesional.

Los participantes del Taller, no parten desde una tabula rasa sino que inician el trabajo contando con una taxonomía o esquema conceptual mínimo, una estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información reordenándola -reflexión, análisis de la acción, nuevas conceptualizaciones teóricas, sistematización-.

En este sentido, el conocimiento no se presenta como algo acabado, incuestionable, sino en construcción en función de saberes teóricos y supuestos meta-teóricos -cosmovisión, paradigma, ideología-.

- *rol activo de estudiantes*

La vivencia está en la base de la reflexión pero necesita de un trabajo analítico para convertirse en conceptualización. El estudiante construye sus instrumentos, su estructura conceptual de acción, en definitiva, se construye a sí mismo en la medida en que se relaciona con el objeto arquitectónico. Tal como explica Schön (1998) “El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver.” (p. 151).

Los *aprendices* tienen que desplegar un tipo de *reflexión en la acción* que va más allá del conocimiento de un repertorio de reglas existentes; tienen que desarrollar

la capacidad de construir y comprobar nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas.

Para producir este vínculo es necesario comprender los problemas que se estudian.

En el espacio del Taller la producción del estudiante se constituye en el eje del proceso formativo, conjuntamente con la toma de conciencia de los aspectos implicados en la misma, tanto conceptuales, como prácticos y creativos.

La transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos. En términos de Meireu (1998) “Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo”. (p.77).

Es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. El aprendizaje ocurre cuando una nueva información interrelaciona con un concepto relevante existente, esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva y funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras.

- *transparentar el acontecer del proceso de enseñanza*

Tal como plantea Sennett, en su libro “El artesano” (2009) “Un taller bien administrado debe equilibrar el conocimiento tácito y explícito. Se insistirá ante los maestros para lograr que se expliquen, que saquen a la luz el conjunto de pistas y movimientos que han asimilado silenciosamente en su interior. Gran parte de su autoridad les viene de ver lo que otros no ven, de saber lo que otros no saben; su autoridad se manifiesta en silencio.” (p.101)

Se trata de generar un proceso para que el otro aprenda. El desafío de los docentes no redunda en *cómo se resuelven los problemas*, sino en *cómo enseñar a un estudiante cómo se resuelven los problemas*. El docente guía y acompaña a

sus alumnos hacia una estrecha vinculación entre los campos de la teoría y de la práctica -entre *el pensar y el hacer*-.

Es función del docente construir el ámbito que facilite la mediación entre los saberes a aprehender y las situaciones problemáticas que los desencadenan. El rol docente supera el lugar de simple moderador de la actividad en el aula, estableciendo relaciones de horizontalidad en la relación *con* y *entre* alumnos, comprometiéndose en la provocación hacia el conocimiento. Se deben motorizar las condiciones del sujeto para incitar la resolución del conflicto, crear las circunstancias propicias para liberar el proceso de formación. Esto se lleva a cabo en un proceso colectivo, donde el grupo construye conocimiento a través de la discusión de un cuerpo de saberes específico que en muchas ocasiones se valida en el hacer.

- *Lógicas de estructuración didáctica*

La estructura de las tareas académicas -propuesta de trabajo, mecanismos de inclusión de conceptualizaciones teóricas y actividades prácticas, formato y pertinencia de materiales seleccionados - y el tipo de vínculos que propician -trabajo individual o grupal, puesta en común, exposición, debates- resultan decisiones fundamentales en el proceso de enseñanza.

En relación a la propuesta de articulación de un tema transversal a las distintas asignaturas, la relevancia de estas decisiones será aún mayor, en tanto comportará uno de los instrumentos de homologación de la experiencia de los estudiantes. Los acuerdos deberán tomar en cuenta fundamentalmente la trayectoria de los estudiantes, para definir en función de esto las estrategias pedagógicas pertinentes para optimizar los procesos de enseñanza y así construir actividades de aprendizaje con alcances significativos y delinear condiciones de evaluación coherentes al proceso esbozado.

Se plantearán algunas pautas que orienten el diseño de las clases en cuanto a criterios operativos así como también objetivos y particularidades temáticas que expliciten la integración de contenidos durante el trabajo en taller (denominación - título-, selección de perspectivas en relación al contenido, tipo y formato de

materiales a trabajar, etc); los mismos serán fundamentales para reforzar el objetivo de la intervención.

Definición de principios de procedimiento

Como corolario de todo lo expuesto, cabe una aclaración en relación al tercer objetivo específico que planteaba en el inicio del trabajo *“Diseñar lineamientos teórico-metodológicos que operen como referencia para la inclusión articulada de la temática en las distintas asignaturas del Ciclo Básico”*.

En función de lo revisado hasta aquí y en consonancia con lo explicitado en los apartados anteriores, no plantearé lineamientos teórico-metodológicos sino principios de procedimiento cuya función será orientar la acción didáctica en cada uno de los espacios curriculares incluidos en la propuesta. Motiva esta modificación, la emergencia de sentidos más ajustados a las intenciones iniciales, los cuales que se fueron redefiniendo en el transcurso del trabajo, a partir de la incorporación de aportes teóricos y reflexiones surgidas del análisis precedente.

Stenhouse (1991) formula que un *curriculum* debe traducirse en principios de procedimiento, de tal modo que éstos constituyan una expresión operativa de lo que significa actuar de acuerdo a los fines propuestos. Los principios no indican qué es lo que hay que hacer exactamente, sino que mantienen abierta la decisión de cómo se trasladan a las actuaciones en el aula, lo cual exige al profesor reflexionar y deliberar tanto sobre las actuaciones como sobre los principios de lo que aquellas tratan de ser expresión.

Esta noción se asienta en la labor de los docentes implicados, mediante la exploración, el cuestionamiento y la discusión de experiencias así como también el compromiso activo con una cultura colaborativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal como plantea Angulo (1991) “los principios de procedimiento alrededor de los que se organiza un diseño curricular [...] son, por lo tanto, *criterios de actuación*

prudente, los criterios de la *acción práctica*, que apuntan mucho más a las cualidades morales de las competencias de los docentes y de los centros, que a sus posibles repertorios de conocimiento técnico. No definen, como señala Elliot (1981a 10), objetivos y efectos extrínsecos resultado del proceso educativo, sino fines que deben articularse en las decisiones y elecciones, fines que deben ser realizados en las acciones educativas concretas de los docentes.” (p. 130).

Como ya mencioné, en el contexto de intervención, es factible definir algunas nociones que orientan las prácticas y encuadran los modos de hacer *tácitamente* consensuados: la defensa de la modalidad Taller como estrategia didáctica, la convicción de que el aprendizaje basado en problemas es el modelo pedagógico que resulta óptimo en la construcción de conocimiento en Arquitectura, el reconocimiento de la condición de masividad de la educación pública como oportunidad para el desarrollo de un aprendizaje colaborativo, la importancia de focalizar la docencia en el proceso antes que en el producto como mecanismo para actualizar el conocimiento frente a distintos retos disciplinares y en contextos cambiantes.

Intentaré identificar entonces, algunos principios de procedimiento, que permitan distinguir qué puede aprenderse y enseñarse en relación a la temática propuesta, qué estrategias didácticas resultan pertinentes considerando fundamentalmente la instancia formativa de los estudiantes y qué condiciones posibilitan diferenciar los ámbitos de implementación en pos de favorecer una articulación explícita del contenido seleccionado entre los distintos espacios curriculares que conforman el Ciclo Básico de la carrera.

Recuperando el aporte de Johnston (2013) en relación a las particularidades que comporta el tramo formativo

“[...] la transición y el compromiso del estudiante no pueden abandonarse a la casualidad, sino que requiere una acción sistemática a todos los niveles de la institución para maximizar el éxito de las experiencias del primer año, de tal manera que sienta las bases para estudios subsiguientes. Los profesores universitarios son clave en dicha acción, de modo que es crucial

que reflejen en su didáctica de primero que se trata de un grupo distinto, considerando sus necesidades particulares y diseñando un planteamiento que se ajuste a las mismas” (p.29)

Esto conduce a enfatizar algunas de las condiciones sobre las cuales, plantear los principios de actuación que orientarán las prácticas.

-identificar aspectos de la temática transversal que puedan ser articulados con los contenidos mínimos de cada una de las asignaturas y problematizados a partir de instrucciones simples, de ejecución controlada. Por ejemplo, el registro del movimiento del cuerpo en el espacio puede funcionar como disparador para la caracterización de distintos métodos de representación bi y tridimensional (Comunicación y Sistemas de Representación), la comprensión de las coordenadas espaciales y las transformaciones en el plano (Elementos de Matemática y Física) o para introducir a las condiciones dimensionales y proporcionales del cuerpo y del espacio (Arquitectura, Teoría).

-compilar un corpus teórico de referencia, de modo tal que los textos y documentos sean revisados desde distintos enfoques y comporten utilidades diversas en los trabajos planteados en cada asignatura. La inclusión de textos que pertenezcan a otras disciplinas favorecerá la lectura y el abordaje del contenido, tomando en consideración que los estudiantes de primer año presentan variedad de trayectorias formativas. La pluralidad en la selección y uso de materiales didácticos (textuales, multimedia, etc) impulsa la inclusión de distintos puntos de vista en relación a las formas de apropiación de los mismos (sensorial y/o intelectual).

-acordar modos didácticos de abordaje de la temática que incluyan la experimentación y el componente lúdico como motor de la indagación y la relectura de lo cotidiano así como también para favorecer la integración de actores con distintos perfiles personales (tanto estudiantes como docentes). Pensar al aula como laboratorio, en términos de generar un clima de provocación y confianza, en

el que se propicie la abstención de juicios de valor para estimular la diversidad de propuestas. El docente debe alentar la formulación de soluciones irreverentes, incluso absurdas, que promuevan la singularidad y la creatividad en el proceder.

-proponer ejercicios que cuestionen y problematicen la temática a abordar. Las instancias que definen esta estrategia de enseñanza son homologables a los que requiere la resolución de un proyecto en el desempeño profesional: identificar el problema, analizarlo, investigar alternativas de solución, evaluar las mismas y tomar decisiones que definan el curso de acción. Hacer explícita esta vinculación entre procesos frente a los estudiantes, puede resultar significativo al momento de potenciar la participación de los mismos en las instancias de debate de argumentos, justificación de resoluciones y confrontación de hipótesis de trabajo. Esto refuerza la necesidad de planificar momentos individuales y grupales de realización, para favorecer el intercambio y la reflexión sobre lo actuado, promoviendo la integración teoría-práctica en distintos niveles.

-implementar mecanismos que permitan transparentar el acontecer de la clase propiciando el encuentro grupal en el inicio y en final de la misma (admitirá estructurar tareas, organizar tiempos de ejecución y recuperar lo hecho para sintetizar la jornada). El proceso cíclico de esta mecánica, no sólo da cuenta de un modo de hacer sino que favorece mantener la atención y la vigilancia epistemológica y retomar reflexiones, dudas o temáticas recurrentes, que complementan la actividad y le dan continuidad, tramándola en el tiempo.

-estructurar actividades en tiempos acotados, que no excedan la carga horaria de una clase. Esto facilita al docente concentrarse en momentos críticos en cuanto a desconexión de la tarea o desorganización en la misma, dando posibilidad a una intervención que reoriente la ejecución.

-monitorear el desempeño de los estudiantes en cada uno de los espacios curriculares, a fin de detectar grados de participación, compromiso y rendimiento

en relación a conocimientos previos, competencias y motivaciones. Este seguimiento permitirá evaluar la experiencia de transición que supone el tramo inicial de la carrera y en particular en función de la propuesta de articulación planteada.

-diseñar una herramienta de evaluación consensuada, de aplicación sistemática y permanente, que incluya distintos mecanismos y formas de devolución dirigida a desarrollar la autorregulación del proceso de aprendizaje. Esto supondrá concertar criterios que permitan valorar el desarrollo de competencias específicas para cada espacio curricular así como aquellas pautadas como básicas de la disciplina y del tramo formativo -comprender y representar el espacio, identificar relaciones sistémicas, construir conceptos entre otras-. Si la evaluación se realiza a lo largo de todo el proceso, supone ventajas tanto en relación a la implicación de los estudiantes en la reflexión sobre el propio aprendizaje como también en lo significativo del mismo en términos de conexión entre áreas, ideas y conceptos, lo cual se torna clave en la promoción de un aprendizaje autogestivo y articulado.

-realizar reuniones periódicas del equipo docente, a fin de evaluar y ponderar el proceso, produciendo modificaciones o reforzando acciones que promuevan el óptimo desarrollo del mismo en virtud de las contingencias surgidas en la práctica. En la instancia de implementación, sería oportuno que estas reuniones fueran interáreas (incluyendo a docentes de las distintas asignaturas) para enriquecer el intercambio de experiencias y fortalecer la estructura organizativa de la propuesta.

REFLEXIONES FINALES

“El buen artesano entiende la importancia del esbozo, es decir, la falta de conocimiento acabado de los detalles de una empresa en el momento de embarcarse en ella. [...]

El buen artesano asigna valor positivo a la contingencia y la limitación. [...]

Para un buen artesano es necesario evitar la persecución implacable de un problema hasta tenerlo perfectamente detectado en sus propios términos, porque, al hacerlo, éste pierde su carácter relacional [...]

El buen artesano aprende cuándo es el momento de parar. [...]"

(SENNETT: 2009; p.321)

Abordar una práctica reflexiva implica poner en suspenso, aunque sea de manera temporaria, los presupuestos, las concepciones y el juicio crítico en pos de una reconstrucción de lo observado con el fin de encontrar recurrencias, hallar nuevas explicaciones, descubrir relaciones... volver a buscar respuesta a las preguntas que motivaron la búsqueda.

La condición rizomática del proceso provoca contradicciones, abre perspectivas, plantea enfoques alternativos y requiere de cierto grado de sistematización, que es lo que he intentado construir a lo largo del texto. No todos los interrogantes han encontrado respuesta y nuevas preguntas han insinuado su formulación.

Sería imposible en esta instancia, plantear conclusiones que supusieran una síntesis o cierre, por lo tanto estas reflexiones serán sólo un paso más.

Recuperando las intenciones que motivaron la realización del trabajo, así como también los objetivos planteados para orientar el desarrollo del mismo, corresponde dar cuenta del proceso transcurrido para llegar hasta aquí.

En primera instancia, la motivación para acercarme a la carrera de Especialización en Docencia Universitaria estuvo ligada a la búsqueda de herramientas y estrategias que me permitieran abordar la tarea docente con mayor idoneidad. Creo que, en aquel momento, buscaba certezas, instrucciones sobre modos de hacer pertinentes, efectivos. Sin embargo, en el trayecto, surgieron nuevos cuestionamientos que movilizaron otras experiencias y provocaron la necesidad de abordar otros retos.

En este contexto, delinear el tema a desarrollar y producir un recorte posible de ser abarcado, supuso un desafío. Múltiples intereses, problemas diversos, una trama de incógnitas y posibles hipótesis que por circunstancias, que en esta instancia sería imposible reconstruir, me condujeron al planteo que originó el presente trabajo. Centré la indagación en los problemas de articulación curricular y en algunos indicios devenidos de la propia experiencia y del relevamiento de otras similares, que daban cuenta de procesos de aprendizaje significativos dentro del campo disciplinar. Inicié la sistematización de experiencias didácticas y desarrollos curriculares que abordaran esta problemática, la búsqueda de un contenido factible de ser transversalizado en las distintas áreas de conocimiento que componen el ciclo básico de la carrera, así como también de instrumentos y materiales que permitieran construir un corpus para definir criterios de actuación. En ese camino, no sólo fue necesario profundizar en temáticas disciplinares sino también reorientar las intenciones y objetivos del trabajo en función de la complejidad que se desplegaba al afrontar conocimientos específicos de otros campos.

Como conclusión de este largo proceso, resulta difícil definir si la deriva realizada cumple con las expectativas planteadas en el inicio del trabajo. Lo que puedo asegurar es que el camino recorrido ha resultado productivo en términos de reflexión sobre la propia práctica y sobre las implicancias que supone la construcción de acuerdos curriculares más allá de la mórbida letra de un documento. Revisar de manera sistemática cómo se articula una propuesta a nivel institucional con la realidad áulica, en tiempos de redefiniciones constantes y cambios permanentes, bajo condiciones inciertas o al menos difíciles de prever, supone un compromiso y una ardua tarea. Se torna necesario asignar un rol preponderante a los procesos -de enseñanza y de aprendizaje- para reforzar los vínculos y desarrollar habilidades que nos permitan mantener una actuación consciente y significativa. Propiciar una actitud de “desnaturalizar” lo propio en el acto de compartirlo y resignificarlo en virtud de un otro que actúa como interlocutor, que interpela; volver a poner en marcha ese mecanismo que me desvela.

“[...] no hay nuevas ideas o huecos vacíos de respuestas que han quedado ocultos en la historia, sino especulaciones que surgen de nuestras propias preguntas nuevamente formuladas”

(SORIANO: 2000)¹⁰

AGRADECIMIENTOS

Corresponde para finalizar, mencionar una serie de agradecimientos y reconocimiento a las personas que me han acompañado en este proceso.

A mi directora, Raquel Coscarelli, cuyas intervenciones, cautas y precisas, ayudaron a orientar el proceso y motivaron nuevos desafíos.

A Glenda Morandi, cuyo acompañamiento fue crucial para seguir remando y llegar a puerto. Y en ella también, a todo el equipo de la Especialización en Docencia Universitaria, siempre dispuestos a allanar el camino.

A mis compañeros docentes, con quienes comparto tareas y amistad desde hace años, por su presencia y sus aportes al trabajo... juntos pudimos superar la orfandad y somos un gran equipo!. A mis estudiantes, que me obligan a diario a cuestionar la pasión por el trabajo que elegí.

A mi amiga y socia, Andrea Mohr, que es una interlocutora atenta en el devenir de mis pensamientos y una crítica sagaz de mis escritos y reflexiones, además de incondicional en la tarea de acompañar todas mis decisiones.

A mi familia, especialmente a mis padres, por haber luchado para que tuviera las mejores oportunidades para crecer y forjar una profesión y que no abandonan nunca la tarea de alentar todos mis desafíos. Y a mis amigas, la familia elegida, por estar ahí, siempre.

A mi segunda casa, la Facultad de Arquitectura, donde habito la mayor parte del tiempo y desarrollo la tarea que más me satisface... aprender y enseñar.

¹⁰ Soriano, Federico (2000). En: *Diccionario Metápolis de Arquitectura Avanzada. Ciudad y tecnología en la sociedad de la información*. Barcelona: Actar. Voz YO, pág. 615.

A la Universidad Pública por la posibilidad de seguir estudiando, por ayudar a expandir mi mundo y por permitirme delinear recorridos posibles para las generaciones futuras.

A todos y cada uno...gracias!

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía se estructura en tres ejes, de acuerdo al modo en que se sistematizó el material utilizado en la confección del Trabajo Final Integrador en relación a los campos disciplinares de pertenencia; a los criterios seleccionados en la construcción del marco teórico, la justificación metodológica y el recorte de contenidos temáticos específicos de la propuesta de intervención y a las referencias de otros tipos de documentos utilizados en la elaboración del trabajo (documentos curriculares, material didáctico, fotografías, material audiovisual, etc)

Disciplinas humanísticas

ABRAMOVICH, A. L. [et al] (2012). *Aprender haciendo con otros: una experiencia de formación universitaria en articulación con organizaciones sociales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

ANGULO RASCO, J.F. (1994) Enfoque práctico del curriculum. En: ANGULO RASCO, J.F / BLANCO, N. [coords]. *Teoría y desarrollo del curriculum*. Málaga: Ediciones Aljibe. Capítulo 6.

BARRAZA MACIAS, A. (2013). *Cómo elaborar proyectos de innovación educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. Primera Parte. Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/COMO%20ELABORAR%20PROYECTOS%20DE%20INNOVACION%CC%81N.pdf>

CARLI, S. (2014). "Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes". En: *Revista POLÍTICA UNIVERSITARIA Fortalecimiento de la docencia y democratización de la universidad nro. 1*. Mayo 2014, p.15.

- CASCO, M. (2008). "Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual". En: *Actas V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación "Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior universitaria"*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- DIAZ BARRIGA, A. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DUSSEL, I. / CARUSO, M. (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.
- EZCURRA, A.M. (2007). "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidades de las instituciones universitarias". En: *Cadernos de Pedagogía Universitaria nro. 2*. San Pablo. Noviembre de 2007
- (2011). "Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos" En: ELICHIRY, N. [coord]. *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización*. Buenos Aires: Noveduc. Capítulo 6.
- FERNANDEZ LAMARRA, N. [dir] (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales: Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Tres de Febrero: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- JOHNSTON, B. (2013). [Traducción de S. Zayas] *El primer año de Universidad: Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea Ediciones
- LUCARELLI, E. (2004). *Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad?*. En: Actas 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur
- MABARDI, J.F (2012). [Rodrigo Lagos ed]. *Maestría del proyecto: Apuntes para la práctica de la enseñanza del proyecto*. Concepción: Universidad del Bio-Bio

- MAZZEO, C. / ROMANO, A.M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: Hacia una construcción didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko
- ORTEGA CUENCA, P. y otros. (2007). "Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación". En: *RIED Revista Iberoamericana de Educación a distancia V. 10: 1. Universidad Técnica Particular de Loja*. Ecuador. p 145-173. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142346.pdf>
- PERRENOUD, P. (1994) [Traducción de Gabriela Diker]. "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible". En: *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM Grenoble*.
- RAMA, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias UNAH - Universidad Nacional Autónoma de Honduras*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires, Argentina]
- REMEDÍ, E. (2004). [Conferencia magistral]. *La intervención educativa*. Reunión Nacional de Coordinadores de Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México.
- ROCCA, M.J. / BARRANQUERO, F. [comp] (2014). *Estrategias de articulación e integración de conocimientos en la FAU: Experiencias al 2013*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo: Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- VAIN, P. (1998) *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*.

Trabajo elaborado en el marco de la Convocatoria organizada por CONEAU para la realización de trabajos Teórico-Methodológicos sobre evaluación institucional universitaria, durante el mes de octubre de 1998.

ZABALZA BERAZA, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

ZABALZA BERAZA, M. y ZABALZA CERDEIRIÑA, A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Disciplinas proyectuales y artísticas

BLUME, T. / HILLER, C. [curadores] (2014) *Human-Space-Machine. Stage Experiments at the Bauhaus*. Leipzig: Torsten Blume, Christian Hiller, Bauhaus Dessau Foundation.

BARDET, M. (2016). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Buenos Aires: Cactus

BLOOMER, K. / MOORE, C. (1982) *Cuerpo, memoria y arquitectura: Introducción al diseño arquitectónico*. Madrid: Blume Ediciones

BOTHMER, A. (2008) *Gimnasia Bothmer: Posibilidades de aplicaciones pedagógicas y terapéuticas*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner

GAUSA, M. (2000). "Voz proyectivo". En: AAVV. *Diccionario Metápolis de Arquitectura Avanzada. Ciudad y tecnología en la sociedad de la información*. Barcelona: Actar, pág. 488.

HOLL, S. (2011). *Cuestiones de percepción: Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili SL

PALLASMAA, J. (2006). *Los ojos de la piel: La arquitectura y los sentidos*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili SL.

(2012). *La mano que piensa: Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili SL.

(2014). *La imagen corpórea: Imaginación e imaginario en la arquitectura*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili SL

(2016) *Habitar*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili SL.

- QUESADA, F. (2012). *Del cuerpo a la red: Cuatro ensayos sobre la descorporeización del espacio*. Madrid: Ediciones Asimétricas.
- SEEMAN, E.A. (2015). *Das Bauhaus Tanz*. Leipzig: Stiftung Bauhaus Dessau, Torsten Blume und E.A. Seeman Verlag in der Seeman Henschel GmbH & Co.
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama
- SERRES, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WICK, R. (1986). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza Forma

Otros documentos (parte de estos documentos se adjuntan en el apartado ANEXOS)

- BARACCO, J. [coord.] (2012). *Baracco 5: Talleres 2012*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- (2013). *Baracco 5: Talleres 2013*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- (2014). *Baracco 5: Talleres 2014*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- BERTOLINI, I. (2015) *Nuevas herramientas teórico prácticas dentro del Taller de Arquitectura*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51662/Documento_completo.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019
- DELLAVEDOVA, M. G. (2014) *Desarrollo de innovaciones pedagógico-didácticas en la formación universitaria: implementación de nuevas estrategias de intervención pedagógica en las clases prácticas de la asignatura Teorías Territoriales de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49398/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019
- ESPÍNDOLA, M. (2015) *Identidad universitaria y la construcción del oficio de ser*

Estudiante. Los primeros años en la Facultad de Arquitectura. Disponible en:

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/66595/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019

FACULTAD DE ARQUITECTURA Y URBANISMO. UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. (2008). *Plan de Estudios VI de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo.* [Resolución Nro. 262/08]. Disponible en: http://www.fau.unlp.edu.ar/web2018/wp-content/uploads/2018/12/planVI_res282.pdf. Consultado 13/10/2019.

(2019). Anuario Facultad de Arquitectura y Urbanismo. La Plata: Área editorial Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.fau.unlp.edu.ar/web2018/wp-content/uploads/2019/04/ANUARIO-final-final-40pt.pdf-PDFA.pdf>. Consultado 13/10/2019.

FERENZ, V. (2017) *Proyecto de evaluación educativa para el Taller de Historia de la Arquitectura.* Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/66586/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019

HERNÁNDEZ, M. (2018) *El Taller de Arquitectura. Factores específicos que lo constituyen como dispositivo pedagógico de formación.* Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/73535/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019

LOMBARDI, N. (2018) *Procesos de evaluación en la materia Estructuras de la carrera de Arquitectura (FAU).* Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/73529/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019

MOHR, A. / PUGNI, M.E (2015). *El taller como ámbito de contingencia.* . Artículo completo en XXXIV Encuentro Arquisur - XIX Congreso Arquisur “Ciudades vulnerables: Proyecto o incertidumbre”. La Plata: Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP. ISSN-e 2469-1305. Disponible en: <https://ocs.congresos.unlp.edu.ar>. Consultado 11/03/2020.

- PRIMERANO, P. (2014) *Vínculos transdisciplinarios en las prácticas pedagógicas de planeamiento territorial*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49396/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019
- PUGNI, M.E (2015). *Anotaciones sobre las prácticas de enseñanza en el Taller de Teoría*. Artículo completo en XXXIV Encuentro Arquisur - XIX Congreso Arquisur "Ciudades vulnerables: Proyecto o incertidumbre". La Plata: Facultad de Arquitectura y Urbanismo. UNLP. ISSN-e 2469-1305. Disponible en: <https://ocs.congresos.unlp.edu.ar>. Consultado 11/03/2020.
- RODRÍGUEZ, L.G. (2014) *Evaluándonos: la reconstrucción crítica de nuestras prácticas de enseñanza*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/52663/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019
- SÁNCHEZ SALVIOLI, A. P. (2018) *La forma del juego. Propuesta didáctica mediada con TIC que trabaja sobre la experimentación proyectual con juegos de ingenio como disparadores de la forma*. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/73532/Documento_completo.pdf-PDFA1b.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019
- SZELAGOWSKI, P.- REMES LENICOV, P.- SAGÜÉS, M.E. (2010) Concurso Público de Profesores. Taller Vertical de Teoría I y II. Propuesta Pedagógica. Apartado 06: La Enseñanza de la Teoría de la Arquitectura <http://teoriayproyecto.blogspot.com/p/06-la-ensenanza-de-la-teoria-de-la.html?m=0>. Consultado 13/10/2019. Apartado 07: Contenidos pedagógicos del taller de Teoría. Disponible en: <http://teoriayproyecto.blogspot.com/p/07-contenidos-y-objetivos-pedagogicos-html?m=0>. Consultado 13/10/2019.
- (2019) Fichas Trabajos Prácticos 2019. Tp01-el cuerpo en movimiento. Disponible en: https://drive.google.com/field/d/1lbPi_feazMwcFG7MiaR4UluPloybmHW/view. Consultado 13/10/2019. Tp02-la máquina existencial. Disponible en: <https://drive.google.com/field/d/1wAHB8o8GF9xHbHILTyfg2IUvVtsVRa3/vi>

ew. Consultado 13/10/2019. Tp03-activación. Disponible en:
https://drive.google.com/file/d/1rr21su62_kpHUgrEd4_wCL_GCby6Lsy/view
ew. Consultado 13/10/2019.

(2019) Teorías en el cuerpo del proyecto. Taller de Teoría 1 2011-2018. Consultado 20/02/2020. Disponible en:
https://issuu.com/taller7/docs/teorias_en_el_cuerpo_2019_12_02

VELÁZQUEZ, F. J. M. (2018) *Propuesta de innovación y mejoramiento de las estrategias de ingreso: una alternativa para abordar la relación teoría-práctica en el Curso introductorio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU).* Disponible en:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/73536/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019

ZUCCARI, T. (2019) *Propuesta de integración de contenidos para mejorar la enseñanza de la materia Comunicación: articulación con la materia Arquitectura.* Disponible en:
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/81649/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el 22/10/2019

ANEXOS

01. Estructuración del marco teórico
02. Plan de Estudios VI. Ciclo Básico: objetivos y contenidos mínimos por asignatura
03. Extractos sistematizados sobre la publicación Experiencias de articulación FAU.
04. Trabajos Finales Integradores correspondientes a docentes FAU. Especialización en Docencia Universitaria.
05. Fichas de Trabajos Prácticos Teoría 1 (2011-2019), Taller 1 Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés

06. Línea de tiempo (2011-2019) Trabajos Prácticos Teoría 1: desarrollo y modificaciones de fichas, Taller 1 Szlagowski-Remes Lenicov-Sagüés
07. Acceso a recursos, material didáctico, fotografías y registros audiovisuales del trabajo en clase del Taller 1 de Teoría 1 Szlagowski-Remes Lenicov-Sagüés (2011-2019)

anexo 01 – **ESTRUCTURACIÓN DEL MARCO TEÓRICO**

[inter]acciones cuerpo-espacio

Experiencias didácticas de articulación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura

Las perspectivas teóricas que enmarcan la producción del TFI, se ordenarán en cuatro tópicos, determinados por preguntas de referencia, y en dos modalidades: argumentativa e instrumental. Mientras los ejes de reflexión, recortan una serie de supuestos en torno a la construcción del problema, las modalidades darán cuenta de la operatividad de los conceptos seleccionados en tanto resulten de utilidad para articular el discurso teórico, andamiar la justificación de decisiones particulares de la intervención u operar como dispositivo de referencia para la práctica.

En cada caso se señalan los autores que se siguen a tal efecto. La referencia a las obras en las cuales se desarrollan los conceptos seleccionados se listan en la Bibliografía.

EJES TEMÁTICOS	AUTORES / CONCEPTOS DE REFERENCIA	
	ARGUMENTATIVO	OPERATIVO
<p>Qué tipo de acción reclama la hipótesis de trabajo?</p> <p>INTERVENCIÓN INNOVACIÓN</p>	<p>REMEDE (2004) -lo institucional (procesos instituidos e instituyentes) -experiencias situadas</p> <p>LUCARELLI (2004) -praxis creativa (relación teoría-práctica)</p> <p>FERNANDEZ LAMARRA (2015) -relaciones entre identidad institucional / cultura disciplinar e innovación</p>	<p>BARRAZA MACIAS (2013) -estructuras metodológicas de la intervención</p> <p>ORTEGA CUENCA (2007) -criterios de innovación educativa</p> <p>ZABALZA (2012) -innovación como proceso (fases) -recursos básicos</p>
<p>Cuál sería/n la/s estrategia/s de intervención posible?</p> <p>ARTICULACIÓN DE UN CONTENIDO TRANSVERSAL (<i>curriculum</i>: articulación, integración, flexibilidad; características y roles de los contenidos curriculares)</p>	<p>DIAZ BARRIGA (2015) -tensiones conceptuales en prácticas del <i>curriculum</i> -rol de los contenidos</p> <p>RAMA (2009) -<i>flexibilidad curricular</i></p> <p>TORRES SANTOMÉ (1998) -<i>curriculum</i> integrado</p>	<p>MABARDI (2012) -<i>curriculum</i> en arquitectura</p> <p>EZCURRA (2007) -articulación de contenidos en el primer año de carrera</p> <p>MAZZEO-ROMANO (2007) -didáctica de las disciplinas proyectuales</p>
<p>Sobre qué tema/contenido esa intervención puede resultar significativa?</p> <p>RELACION CUERPO-ESPACIO</p>	<p>QUESADA (2012) -descorporeización del espacio</p> <p>PALLASMAA (2006/12/14/16) -el pensamiento corporal (arquitectura)</p> <p>SERRES (2011) -experiencia corporal</p> <p>HOLL (2011) -fenomenología de la arquitectura</p> <p>BLOOMER-MOORE 1982() -los límites del cuerpo -el movimiento corporal</p>	<p>BOTHMER (2008) -principios de configuración del organismo humano y su relación con las tres dimensiones del espacio</p> <p>SCHLEMER (ver WICK:1993, BLUME-HILLER:2014) -exploraciones kinéticas</p> <p>BARDET (2016) -experiencia de relación gravitatoria</p> <p>LABAN (ver QUESADA:2012) -notación del movimiento</p>
<p>En qué tramo formativo o espacio curricular sería pertinente realizar esa intervención?</p> <p>PRIMER AÑO DE LA CARRERA</p>	<p>CASCO (2008) -afiliación institucional -explicitación de lo implícito universitario</p> <p>CARLI (2014) -experiencias de conocimiento en la universidad</p>	<p>JOHNSTON (2013) -experiencia del primer año universitario</p> <p>ZABALZA (2007) -estudiantes como aprendices</p>

anexo 02 –**PLAN DE ESTUDIOS VI, CICLO BÁSICO**
OBJETIVOS Y CONTENIDOS MÍNIMOS POR ASIGNATURA

[inter]acciones cuerpo-espacio

Experiencias didácticas de articulación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura

Posibles objetivos y contenidos mínimos en los cuales podría inscribirse el desarrollo de la temática planteada tomado en cuenta la estructura de Áreas de conocimiento y Asignaturas correspondientes al Ciclo Básico de la carrera de Arquitectura, de acuerdo a lo previsto en el Plan de Estudios vigente (Plan VI – Ordenanza 262/08)

CICLO BÁSICO – correspondiente al primer año de la carrera de Arquitectura			
ÁREA	ASIGNATURA	OBJETIVOS	CONTENIDOS MÍNIMOS
ARQUITECTURA	ARQUITECTURA I	<ul style="list-style-type: none"> -Promover un compromiso con la organización de la estructura del espacio urbano y arquitectónico. - Introducir al desarrollo de la construcción de saberes de la disciplina a través de la práctica de proyectos comprendida como síntesis de diversas actuaciones a partir de una actividad creativa. -Impulsar aproximaciones experimentales basadas en aspectos conceptuales e instrumentales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprensión del espacio habitable como parte del fenómeno cultural integral y de la producción del hábitat en sus problemáticas urbanas y arquitectónicas. -Reconocimiento del espacio específico de la arquitectura en el campo de la cultura y la pertenencia de la misma a las disciplinas que basan sus actuaciones en acciones propositivas. -Iniciación al conocimiento de los medios de producción del espacio y de sus soportes instrumentales y conceptuales, a partir de una aproximación experimental que permita el primer escalón de conocimiento en la producción del espacio arquitectónico.
	TEORIA I	<ul style="list-style-type: none"> -Introducir a los alumnos en la identificación del objeto de estudio del campo disciplinar de la Arquitectura y sus implicaciones sociales, culturales y económicas. - Reconocer el campo de intervención del arquitecto en el contexto social y las implicancias éticas de su accionar. -Abordar conceptualmente la noción de proyecto como operación de análisis y síntesis de los elementos que lo componen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento introductorio del concepto de hábitat y de los instrumentos para su transformación. -Las necesidades sociales como origen y fin último de la actividad del Arquitecto. El compromiso ético. -El proyecto como operación de análisis y síntesis. -Sus vínculos con los condicionantes del medio: culturales, técnicos, ambientales, económicos, funcionales. Su campo específico: las formas, el espacio, la construcción, la organización, el significado. -La aplicación combinada de la imaginación, la inteligencia y la creatividad. Las interpretaciones de la realidad y la encomienda social. -La cultura arquitectónica y la sensibilidad. -Ubicación en el devenir de la historia como hacedores del presente y sus proyecciones hacia el futuro.

			-El proyecto como fenómeno productivo.
COMUNICACIÓN	SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN	-Alcanzar una comprensión perceptiva del espacio de interés para la Arquitectura. -Adquirir el lenguaje gráfico, técnico y expresivo para representarlo y comunicarlo.	-Sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales para la representación y prefiguración integral del espacio arquitectónico. -Las transformaciones proyectivas, sustentando tres Sistemas Metodológicos básicos para la expresión del pensamiento arquitectónico: Sistema Monge –Proyecciones Diédricas Ortogonales, Perspectivas Paralelas y Perspectiva Cónica. -Los sistemas metodológicos, mecanismo de apoyo al razonamiento y la intuición: dominio, manejo, uso interrelacionado y complementariedad. El sustrato geométrico de las formas. -La luz-sombra enfatizando formas resueltas y presentadas bidimensionalmente según las metodologías enunciadas. -La representación (gráfica y bidimensional) del espacio, como forma objetivamente real y repetible. Los códigos de representación como lenguaje. La graficación como camino de concreción y expresión al mismo tiempo. Distintas escalas. Distintas y crecientes complejidades metodológicas y espaciales.
	COMUNICACIÓN I	-Desarrollar el Pensamiento Espacial en Arquitectura desde la observación, la percepción y la expresión. -Identificar elementos estructurantes y variables modificadoras: materialidad, luz, color; las formas naturales. -Abordar la representación: dibujo, técnicas, escalas.	Espacio Arquitectónico: Elementos estructurantes. - Variables: modificadores materiales y perceptuales: luz, color, textura. - Forma natural: humana-vegetal. - Forma habitable. Usos. -Percepción consciente: análisis, representación, expresión. Comprensión perceptiva, principios de generación, coordenadas espaciales, organización y ordenamiento. -El dibujo en arquitectura. El pensamiento gráfico. Metodologías. Escalas. Técnicas. -Representación mediante sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales.

CIENCIAS BÁSICAS	INTRODUCCIÓN A LA MATERIALIDAD	<p>-Abordar los conceptos básicos que constituyen el fundamento para la ideación y materialización de la arquitectura desde una óptica tecnológica.</p> <p>-Promover la consolidación de una visión global del saber arquitectónico desde las diferentes disciplinas que participan de su desarrollo.</p> <p>-Reconocer el rol de la tecnología en el diseño y procesos productivos de la construcción de la arquitectura.</p> <p>-Comprender la relación sistémica de los diferentes componentes de la obra, estructura, envolventes, instalaciones, etc.</p> <p>-Generar las actitudes de trabajo metódico requeridas para afrontar los desarrollos específicos del área.</p>	<p>-Fundamentos básicos para la ideación y materialización de la Arquitectura desde una óptica tecnológica y con sustentabilidad ambiental, desde una visión totalizadora de cada campo que la conforma.</p> <p>-Arquitectura y Construcción. El mundo tecnológico. Relación con el mundo social, cultural, económico. Devenir histórico. Su relación con las distintas etapas del proceso de elaboración arquitectónica.</p> <p>-Las condiciones de implantación y la consideración de las problemáticas medioambientales.</p> <p>-Las prestaciones técnicas: sostén, aislamiento, protección y habitabilidad.</p> <p>-Los materiales naturales y artificiales con diverso grado de industrialización. Su evolución.</p> <p>-La construcción como sistema y sus subsistemas.</p> <p>-Las estructuras resistentes y las fuerzas actuantes sobre las construcciones. Materialización y funcionamiento de las estructuras resistentes. Tratamiento no analítico.</p> <p>-La estabilidad, sujeción y rigidez de las construcciones. La seguridad en las construcciones.</p> <p>-Los cerramientos o envolventes, su materialización. Las terminaciones: su materialización.</p> <p>-Mantenimiento y reposición. Su conservación y protección.</p> <p>-Los procesos constructivos. Construcción tradicional, racionalizada, industrialización y prefabricación. La durabilidad de las construcciones. Patologías.</p> <p>-Las instalaciones como subsistema de las estructuras edilicias. La anexión artificial de prestaciones.</p> <p>-Evolución de la comodidad.</p> <p>-Economía y costos en la construcción. Normativas. Legislación. Documentación. La organización y control de las distintas etapas del proceso ideación/ construcción de la obra.</p>
	ELEMENTOS DE MATEMÁTICA Y FÍSICA	<p>-Introducir al alumno en un lenguaje, el lógico matemático, que se utiliza normalmente en la Investigación científica.</p>	<p>-Matemática: revisión de elementos básicos de trigonometría y sistemas de ecuaciones.</p>

		<p>-Brindar al estudiante el conocimiento básico que le instrumentará para el desarrollo de los problemas físicos y tecnológicos que la arquitectura plantea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Funciones. -Transformaciones en el plano. -Teoría de la Proporción. -Cálculo Diferencial: límite y derivada. Aplicaciones. -Física: revisión de elementos básicos de sistemas de unidades, estática y dinámica. Hidrostática. - Calor. -Electricidad.
--	--	--	--

anexo 03 – **EXPERIENCIAS DE ARTICULACIÓN FAU 2013**

[inter]acciones cuerpo-espacio

Experiencias didácticas de articulación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura

ESTRATEGIAS DE ARTICULACIÓN E INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS EN LA FAU. EXPERIENCIAS AL 2013

Prof.Arq. María Julia Rocca / Prof.Mg.Fernanda Barranquero [comp]. La Plata, UNLP. (2014)

título de la experiencia	<i>Experiencias de articulación implementadas en el TV Instalaciones I-II</i>	<i>Trabajo integrador</i>	<i>Articulación de contenidos, técnicas y métodos entre Teorías Territoriales y Arquitectura. Análisis de un sector urbano</i>	<i>La construcción de una epistemología relacional</i>	<i>Experiencias de intercambio docente en el Taller Historia nro.2</i>
autores	Lloberas, José Luis Toigo, Adriana Lombardi, Nelly	Sbarra, Alberto Morano, Horacio Cueto Rua, Verónica Cremaschi, Gustavo Marsili, Luciana Saézn, Adrián	López, Isabel Rocca, María Julia Etulain, Juan Carlos Ríos, Licia	García, Carla Beatriz Viera, Lidia Mabel García, Tomás Oscar	Azpiazu, Gustavo Szelagowski, Pablo González, Augusto
categoría	entre cátedras con articulación de contenidos – docente invitado aporta integración (asignaturas: Matemática y física aplicada, Estructuras, Producción de obras, Procesos constructivos)	entre cátedras con articulación de contenidos – relación complementaria (proyecto ↔ posible materialización)	entre cátedras con articulación de contenidos – relación complementaria (proyecto ↔ análisis de sitio implantación)	entre cátedras con articulación de contenidos– relación complementaria (proyecto ↔ estrategias de representación)	integración docente en instancias de evaluación (jury con profesores invitados)
objetivos	-desarrollar capacidades para individualizar necesidades y condicionantes de diseño -desarrollar capacidades para generar una metodología de abordaje y resolución de problemas -adquirir conocimiento científico y técnico	-comprender el diseño constructivo como parte indisoluble del diseño arquitectónico -difusión de las actividades del Área Arquitectura dentro del Taller de Procesos Constructivos -integración de la actividad docente entre áreas (profesores-	-articular contenidos asumiendo que las respuestas desde la Arquitectura pueden ser más significativas para los estudiantes si son contextualizadas en su realidad social, cultural, económica y política -trabajar sobre un área-problema perteneciente al contexto significativo	-lograr una formación integral del estudiante para la interpretación de la realidad y la propuesta de transformación Este objetivo general se asocia con los particulares en los siguientes términos: -desarrollar en el estudiante de los	-discutir conjuntamente los contenidos y presupuestos desarrollados en el taller en función del aporte a los talleres de proyecto -evaluar la actividad docente centrando la crítica en la forma de enseñanza impartida

	<p>inherente al área</p> <ul style="list-style-type: none"> -generar espacios de reflexión y debate sobre comportamientos éticos en relación al medio ambiente -generar un análisis crítico sobre conceptos -generar incorporación de lenguaje pertinente a la disciplina, tanto oral como gráfico -proponer la diversidad y la alternancia de temáticas -profundizar el trabajo de taller grupal e individual y desarrollar situaciones cognitivas integradoras y transversales -generar instancias de intercambio e integración vertical entre niveles y horizontal entre asignaturas del área -individualizar las instalaciones en relación con el sistema estructural y con la materialidad de la obra de arquitectura -pre-dimensionar, para estimar los requerimientos 	<p>auxiliares) fomentando el intercambio de experiencias, roles y actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> -optimización del recurso “tiempo” a través de la eliminación de tareas superpuestas o repetitivas en las materias participantes de la experiencia -fortalecer la tarea de integración de contenidos por parte de los alumnos a partir de la vinculación de actividades prácticas entre distintas áreas de conocimiento -construcción de un espacio que promueva una práctica integral y abarcativa de la problemática de la concepción y materialización de los espacios arquitectónicos -fomentar y profundizar la visión interdisciplinaria del proyecto -intercambio de experiencias y métodos evaluatorios entre áreas y talleres -fomentar el desarrollo 	<p>de los estudiantes asumiendo que la experiencia pedagógica cercana facilita los procesos de aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> -acercamiento a contextos diferentes del ejercicio profesional asumiendo que las prácticas de enseñanza deben minimizar las distancias entre formación y práctica -reconocer situaciones urbanas diversos, procesos estructurales compartidos y panorama de repercusiones a partir del análisis de diferentes sectores urbanos -incorporación de distintas miradas sobre los hechos arquitectónicos y territoriales, asumiendo que existen miradas teóricas disciplinares pero también de cada actor involucrado en la intervención (estudiantes, docentes) 	<p>primeros años la sensibilidad en la percepción vivencial del espacio desde una óptica específica de la comunicación, a partir de la observación y conocimiento de los conceptos básicos constitutivos del fundamento de la expresión de la arquitectura, como base del pensamiento espacial y de la ideación creativa</p> <ul style="list-style-type: none"> -identificar variables cuantitativas y cualitativas en la formalización de un proyecto - comprender el rol de la comunicación como parte integrante de las distintas disciplinas que participan del saber arquitectónico -procurar enseñar un oficio. Facilita, dar argumentos para resolver el espacio arquitectónico. Enriquecer el vocabulario para lograr una mejor expresión de las ideas 	
--	--	---	--	---	--

	<p>espaciales de los distintos componentes</p> <ul style="list-style-type: none"> -dimensionar los espacios técnicos necesarios, relacionándolos con la estructura y lo constructivo 	<p>de espacios entre áreas potenciando la integración de conocimientos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> -motivación de los estudiantes a través del desarrollo del proyecto propio dentro de las distintas áreas de conocimiento -establecer pautas de evaluación para el “ciclo de formación” -desarrollo de espacios curriculares inter áreas e inter cátedras -desarrollo de actividades prácticas unificadas entre materias, entre áreas, entre talleres -integración con otras materias del área a fin de conformar un espacio de síntesis en el Área Ciencias Básicas 		<ul style="list-style-type: none"> -hacer que el alumno no encuentre trabas para interpretar de manera precisa, sintética, lo que intenciona -enseñar a partir de modelos 	
estrategias de implementación	<p>Se promueve la jerarquización del trabajo en taller en tanto forma de producir conocimiento, dilucidar problemáticas, generar preguntas adecuadas y respuestas apropiadas</p>	<p>Se basa en la concepción sistémica de la arquitectura y la construcción. Interrelacionar conceptos propios con los de otras materias evitando tratar los</p>	<p>Análisis de sector urbano utilizado por los estudiantes en sus respectivos talleres de Arquitectura. Dispositivos utilizados: clases expositivas, visitas al área de</p>	<p>Trabajos que entrenen en una capacidad analítica. Proceso de síntesis basado en el <i>conocer analíticamente</i> una obra de arquitectura de referencia para integrar</p>	<p>El jury como herramienta de evaluación en dos niveles: estudiantes en términos de recibir críticas y correcciones de otros docentes y docentes en relación a</p>

	<p>tres instancias en el proceso:</p> <ul style="list-style-type: none"> -charla introductoria del tema a cargo de un profesor invitado de la cátedra con la cual se articula -desarrollo de actividades diseñadas para alcanzar los objetivos propuestos para lo cual se cuenta con guías de apoyo y consignas de trabajo por nivel -cierre en forma conjunta para reflexionar y sacar conclusiones del tema abordado <p>Hay una última instancia que supone el vínculo entre las cátedras intervinientes que posibilita continuar con tareas comunes o intercambio de material didáctico propio para ser utilizado en nuevas aplicaciones</p>	<p>problemas como estancos.</p> <p>Los proyectos de 20 alumnos de nivel 3 de Arquitectura realizados en la primera parte del ciclo 2013 serán desarrollados en su aspecto constructivo en Procesos Constructivos, retornando al taller con la información de su proceso.</p> <p>La tutela de los trabajos se mantiene en el Taller de Arquitectura que es el espacio pedagógico donde se cierra la experiencia</p>	<p>estudio, encuestas, juego de roles, análisis de cartografía temática, fotografías aéreas y artículos periodísticos.</p> <p>Los resultados se expresaron con distintas técnicas gráficas y escritas: mapas conceptuales, matrices, cuadros sinópticos</p> <p>Se alternó trabajo en pequeños grupos y instancias de participación de la comisión completa para reconocimiento de compromisos individuales y grupales así como también afianzamiento de discusión y producción colectiva.</p>	<p>los subsistemas que la componen y adquirir habilidades para comunicar las intenciones de proyecto.</p>	<p>la pertinencia de contenidos y conceptos desarrollados en relación a los requerimientos de otras áreas de conocimiento (principalmente Arquitectura)</p>
reflexiones/conclusiones	<p>La integración no se da sólo el día de ejecución del taller vertical sino en momentos previos y posteriores a la realización del mismo:</p>	<p>“el entusiasmo demostrado por estos 20 alumnos en particular, en relación a la materialización de su proyecto, ha sido una</p>	<p>Respecto a la experiencia enunciada “[...]la misma constituye una instancia inicial hacia la construcción de un espacio de</p>	<p>“nuestro objetivo no es lograr instrucción, sino construir conocimiento, desarrollando en los sujetos actitudes evaluativas y críticas</p>	

	<p>-de modo transversal cuando invita a participar del taller a un profesor de otra cátedra y se concertan metodologías y abordajes a poner en juego</p> <p>-participación de los alumnos en una charla de Instalaciones dictada por un profesor identificado como “de otra materia”</p> <p>-integración y transferencia entre pares al realizar la actividad propuesta</p> <p>-instancia de cierre colectivo: conclusiones y reflexiones surgidas de la producción</p> <p>-nuevo vínculo entre las cátedras</p>	<p>consecuencia que se valora como positiva de la experiencia”</p>	<p>articulación posible que, en el marco de la pluralidad de propuestas pedagógicas de los Talleres de Arquitectura, apunte a una interacción y complementación efectiva entre las dos asignaturas”</p>	<p>respecto de los contenidos del aprendizaje y sus propios procesos”</p>	
--	--	--	---	---	--

título	<i>Estrategias de mejoramiento del hábitat. La correcta utilización del material en situaciones habitacionales del barrio Villa Alba construidas con mínimos recursos. Extensión Universitaria en el marco del desarrollo curricular</i>	<i>Experiencia argentino-cubana: reflexiones proyectuales en torno al concepto de lugar. Barrio Casablanca/Cuba</i>	<i>Trabajo integrador del ciclo básico</i>	<i>Vínculos transdisciplinarios en las prácticas pedagógicas de Planeamiento Territorial</i>	CONCLUSIONES
autores	Páez, Gustavo Di Giuseppe, Marcos Enrich, Rosa Castro, Silvia	FAU-UNLP San Juan, Gustavo Santinelli, Gabriel Varela, Leandro CUAJE-CUBA Rodríguez, Etanislao Gutierrez Maidata, René Matamoros Tuma, Mabel	Miró, Jorge Daniel	Primerano, Priscila	
categoría	articulación a partir de proyectos de extensión universitaria	experiencias de intercambio con otras escuelas de Arquitectura	proyectos de intervención	proyectos de investigación	Mayor cantidad de experiencias se da entre cátedras, en general propiciando una condición de asesoría desde las distintas áreas de conocimientos al trabajo en el Taller de Arquitectura, encargado de conjugar la integración.
objetivos	-fomentar la generación, el intercambio y retroalimentación de	-interactuar en un grupo, conformando una "unidad productiva de conocimiento" entre	-aportar al alumno un trabajo de acercamiento a la disciplina como condensadora de	-conocer la apreciación y valoración de los docentes y alumnos sobre la heterogeneidad	

	<p>saberes entre cátedras de diferentes ciclos de formación, propiciando mejorar la calidad de vida con beneficio económico y social en viviendas del Barrio Villa Alba</p> <p>Se proponen además objetivos particulares por asignatura, referidos a los contenidos específicos de cada espacio curricular</p>	<p>alumnos y docentes, en pos de objetivos y metas comunes</p> <p>-desarrollar un proyecto de los sectores urbanos implicados abordando el espacio público y la escala arquitectónica</p> <p>-interactuar con diferentes metodologías de abordaje del proyecto así como instrumentos propios del accionar disciplinar</p> <p>-abordar distintas escalas del proyecto</p>	<p>miradas y saberes aportados por distintas áreas/materias</p> <p>-generar la necesidad de interpretación de una realidad y el compromiso de darle respuesta</p> <p>-práctica de un proceso de diseño donde el alumno asume e integra los distintos aportes generando un “camino” a replicar en el desarrollo de toda su carrera</p>	<p>disciplinar docente y la articulación del conocimiento en base a la misma</p> <p>-analizar la articulación y aportes interdisciplinarios activos de los docentes en el marco del desarrollo del trabajo práctico</p> <p>-explorar las instancias y momentos donde se manifiesta, percibe o aborda con mayor eficacia la integración de conocimiento</p> <p>-identificar prácticas que obstaculizan el logro de la transdisciplinariedad en las experiencias pedagógicas y aportar un cúmulo de conocimientos que permitan impulsar este tipo de articulación</p>	
estrategias de implementación	<p>Materialización de propuestas en modelos 1:1 y detalle de recomendaciones para la ejecución/formalización de las mismas por los interesados (vecinos del Barrio Villa Alba)</p>	<p>Dos etapas con participación distintiva de estudiantes:</p> <p>-nivel 6: diagnóstico comprensivo del área de intervención (a través del análisis de cartografías del sitio y materiales diversos que</p>	<p>La propuesta se plantea con un desarrollo mensual en el segundo cuatrimestre del año, cada semana concentra una etapa de aproximación al proyecto con tareas específicas de aporte</p>	<p>La investigación asume una perspectiva metodológica de corte cuantitativo-cualitativo utilizando como herramientas de recolección de información encuestas y entrevistas semi-</p>	

	<p>Se presentan objetivos y tareas particulares para cada asignatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Introducción a la materialidad: diagnóstico de los casos testigos -Elementos de Matemática y Física: aplicación de conceptos de conducción de calor aplicados al análisis de comportamiento térmico en situaciones habitacionales seleccionadas -Producción de obras: adecuación de tecnologías a prototipos de estudio, cuantificar y presupuestar propuestas, especificar procedimientos de trabajo, incorporar conceptos de seguridad laboral. 	<p>favorecieron la comprensión de la cultura cubana) y desarrollo de propuestas del Plan Maestro para Casa Blanca</p> <ul style="list-style-type: none"> -conformación de cuatro equipos de trabajo, divididos en comisiones verticales (estudiantes de distintos niveles) en los que cada nivel cumplió con la responsabilidad que supone su etapa de formación. 	<p>por materia. Se espera que cada docente, desde los contenidos de su asignatura, aportará conceptos para el proyecto y seguimiento del proceso de diseño.</p>	<p>estructuradas y observaciones directas sobre estudiantes, docentes y espacios áulicos.</p>	
reflexiones/conclusiones			<p>Como expectativa se resalta la integración de los docentes de las distintas áreas y materias ante la necesidad del seguimiento y evaluación de un trabajo en común así como considerar al</p>		

			ejercicio un primer ensayo del Trabajo Final de Carrera.		
--	--	--	--	--	--

anexo 04 – **TFI ARQUITECTURA**

[inter]acciones cuerpo-espacio

Experiencias didácticas de articulación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura

Trabajos Finales Integradores - Especialización en Docencia Universitaria. ARQUITECTURA

título	autor	tipo trabajo	palabras claves	resúmen
<i>Vínculos transdisciplinarios en las prácticas pedagógicas de planeamiento territorial</i>	Primerano, Priscila	Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2014	vínculos transdisciplinarios articulación prácticas pedagógicas planeamiento territorial	El presente trabajo, busca dar cuenta del tipo de vínculos existentes en las prácticas pedagógicas que tienen lugar en una cátedra de Planeamiento Territorial en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata, integrada por profesionales provenientes de distintas disciplinas . Se trata del desafío de afrentar la complejidad de la práctica pedagógica en torno a la transdisciplina , desde un abordaje cualicuantitativo que permite el acercamiento profundo a los sentidos y prácticas que –a través de entrevistas y encuestas semi-estructuradas– pueden recuperarse desde las perspectivas de dos actores centrales: los estudiantes y docentes de la cátedra. Con todo, la indagación realizada busca aportar un cúmulo de conocimientos que permitan obtener un insumo que habilite a intervenir y mitigar los obstáculos en torno a la fragmentación del conocimiento ; para impulsar la articulación del saber que traspase la barrera de la multidisciplina de cara a una labor transdisciplinaria; hacia la profundización y progreso de los aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos en favor de la formación de profesionales arquitectos-urbanistas.
<i>Desarrollo de innovaciones pedagógico-didácticas en la formación universitaria: implementación de nuevas estrategias de intervención pedagógica en las clases prácticas de la asignatura Teorías Territoriales de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo</i>	Dellavedova, María Gabriela	Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2014	pedagogía	El presente Trabajo Final Integrador plantea generar una propuesta que permita configurar una adecuada articulación entre teoría y práctica, entendida como proceso dialéctico permanente en la construcción del conocimiento , reformulando la forma en que actualmente se concibe el aprendizaje de la teoría, es decir, aislada en sí misma, y no como sostén y soporte conceptual, referente del aprendizaje de los procedimientos prácticos. El proyecto de intervención que se propone, consiste en la elaboración del diseño de propuestas metodológicas para las clases denominadas “prácticas” de la asignatura Teorías Territoriales, que partan de experiencias de trabajo con el conocimiento que requiera la puesta en juego de las categorías teóricas abordadas en el marco de la misma.

				Esto supone también la revisión de los modos en que se desarrolla el espacio de las clases “teóricas”, sobre las que se generan asimismo interrogantes y preguntas que desafían a esta integración.
<i>Evaluándonos: la reconstrucción crítica de nuestras prácticas de enseñanza</i>	Rodríguez, Lucas Gastón	Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2014	autoevaluación enseñanza superior talleres docencia	En este trabajo se abordan estrategias basadas en el análisis conjunto y la autoevaluación posactiva a partir de la reconstrucción crítica de la propia práctica disciplinar como fuente de reflexión del conocimiento, en vistas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Para ello se trabaja en la descripción de las actividades desarrolladas en las clases en los talleres de Arquitectura, lo cual es sometido a análisis y reflexión desde el punto de vista didáctico metodológico. Con las conclusiones construidas se estiman alternativas hacia la redefinición de nuestra práctica docente cotidiana.
<i>Nuevas herramientas teórico prácticas dentro del Taller de Arquitectura</i>	Bertolini, Ignacio	Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2015	taller universidad arquitectura estudiante protagonista proyecto	La intervención propone nuevas actividades proyectuales vinculadas a la generación de ideas así como a la intensificación de la relación entre los saberes adquiridos en las asignaturas teóricas y los ejercicios de anteproyecto dentro del taller de arquitectura . Por otro lado se busca apuntalar y fortalecer el espacio taller como ámbito motivador de trabajo y los estudiantes como protagonistas del quehacer proyectual. Estos nuevos ejercicios operan como alternativas para el aprendizaje del conocimiento arquitectónico y buscan profundizar, fortalecer y explicitar los vínculos en los procesos proyectuales con los saberes técnicos de las materias complementarias así como reafirmar y abreviar a los procesos protagonizados por el estudiante dentro del espacio taller.
<i>Identidad universitaria y la construcción del oficio de ser estudiante Los primeros años en la Facultad de Arquitectura</i>	Espíndola, Mariana	Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2015	estudiante universitario educación superior identidad	Investigaciones abordadas acerca del quiebre que existe entre la escuela media y el nivel universitario, como también la importancia de la construcción del oficio de ser estudiante universitario durante los primeros años de la Universidad, llevan a profundizar la investigación sobre la razón por la cual un porcentaje de estudiantes de los primeros años no logran hacerse “miembro” de la comunidad universitaria. La inserción del estudiante secundario en el ámbito universitario y particularmente en la facultad de Arquitectura y Urbanismo perteneciente a la

				<p>Universidad de La Plata es el tema que se trabajó para poder indagar sobre la problemática. Se realizó un seguimiento durante el año 2012 de los alumnos de segundo año de Taller de Arquitectura Penedo-Risso-Carasatorre, utilizando distintos métodos de recolección de datos. La investigación arrojó resultados que tienen que ver con la característica de éste alumno, que determinan su situación de vulnerabilidad en este trayecto. Acomodarse a la vida universitaria les demanda un período de adaptación y madurez que dependerá de cada alumno. Cuestiones como dejar la casa paterna para venir a estudiar a La Plata, con una formación previa totalmente ajena a la disciplina. Modalidades de trabajo y exigencias diferentes, son cuestiones que afectan a la inserción del alumno en este nuevo ámbito. Habrá que buscar otras alternativas como docentes para facilitarle la construcción del oficio de ser estudiante que a su vez le proporcione al estudiante una mejor adaptación en esta instancia educativa, que repercuta y mejore el rendimiento académico. El trabajo se formula teniendo en cuenta los conceptos elaborados por el investigador francés Alain Coulon, quien determina tres tiempos en el proceso de iniciación de la carrera universitaria. La investigación propone indagar sobre cómo se dan estos tiempos y en qué momento de este proceso el estudiante encuentra mayores dificultades para generar “su espacio” dentro de este nuevo ámbito.</p>
<p><i>Proyecto de evaluación educativa para el Taller de Historia de la Arquitectura</i></p>	<p>Ferenz, Verónica</p>	<p>Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2017</p>	<p>historia de la arquitectura prácticas intervención evaluación enseñanza instrumentos</p>	<p>El presente Trabajo Final Integrador de la Especialización en Docencia Universitaria se sustenta en la intención de mejorar las prácticas evaluativas desarrolladas en la asignatura Historia de la Arquitectura Taller N° 3 de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo¹. De este modo se promueve una práctica de intervención académica a través de una alternativa que posibilite suplir las falencias causadas por la aplicación de los instrumentos de evaluación actuales y servir como punto de partida para revisar, introducir cambios y promover un proceso participativo. Al mismo tiempo, se cumple con uno de los objetivos dispuestos por la propia carrera en relación “a promover el mejoramiento de la práctica docente</p>

				<p>universitaria en el marco de las funciones docentes previstas en el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata y consecuentemente propender al mejoramiento de la enseñanza y la calidad de la formación ofrecida” La formulación de una serie de interrogantes en relación a saber de qué modo, cuándo y a partir de qué instrumentos fuera posible mejorar las prácticas evaluativas sirvió como punto de partida para este planteo. Por último, cabe aclarar que el diseño de proyecto está destinado a evaluar tanto la enseñanza como el aprendizaje debido a que se delimitaron los objetivos evaluativos en ambas dimensiones y en función de ello se establecieron los criterios e instrumentos para las distintas instancias diagnóstica, formativa y sumativa, a través de la presentación de algunos ejemplos. De este modo, se garantiza obtener información a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que posibilitará, una vez interpretada, justificar la toma de decisiones. Es decir, se promueve regular su intervención para orientar las decisiones pedagógicas – didácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el Taller de Historia de la Arquitectura.</p>
<p><i>Procesos de evaluación en la materia Estructuras de la carrera de Arquitectura (FAU)</i></p>	Lombardi, Nelly	Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2018	evaluación-formación- arquitectura Estructuras intervención	<p>En el presente trabajo se abordara una temática relevante para el docente universitario, como son los procesos de evaluación, específicamente en la materia “Estructuras” de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. Esta temática pertenece al campo de los estudios sobre la Universidad y la Educación Superior, como son “Los procesos de formación en la Universidad desde una dimensión pedagógica-didáctica”. Será abordado como objeto de Intervención Académica, a partir del análisis de la actual situación, la identificación de los problemas que se advierten, la reflexión acerca de los mismos y la determinación de un marco teórico dentro del cual se fundamentará la propuesta. Asimismo se explicitarán los propósitos, objetivos y las estrategias a implementar para el logro de la mejora esperada. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizajes es una parte fundamental de la práctica docente, en este caso, centrada en la materia Estructuras 1 que en sus 3 niveles de</p>

				dictado, se ubica dentro del ciclo Medio de la carrera en el nuevo Plan de estudio VI ,implementado desde 2011.
<i>La forma del juego Propuesta didáctica mediada con TIC que trabaja sobre la experimentación proyectual con juegos de ingenio como disparadores de la forma</i>	Sánchez Salvioli, Ana Paula	Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2018		El diseño de este proyecto de intervención está centrado en la construcción del oficio de estudiante universitario, que acompañe en la definición de un “modo de hacer como arquitecto”. Busca acompañar al alumno en la incorporación y posterior construcción de hábitos, prácticas y modos de hacer, característicos de los ámbitos de la universidad y fundamentalmente de la modalidad de trabajo de taller propia de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU). Su desarrollo y puesta en práctica se apoya en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), buscando la articulación de la instancia presencial en el taller (aula), con el desarrollo de actividades mediadas por tecnologías a través del entorno virtual de aprendizaje de la UNLP (Aulasweb UNLP), que media diversas actividades destinadas a la extensión, el grado y el posgrado. La posibilidad de contar con un espacio virtual a través del cual extender las actividades presenciales, enfatizando el trabajo con los recursos disponibles en la Web 2.0; que entre otras acciones, propician un rol proactivo en los estudiantes, permite la construcción guiada no solo de conocimientos, saberes y conceptos, sino también, fomenta en el alumno la construcción e incorporación de su propia metodología y estrategias frente a las nuevas prácticas y modos de hacer en el ámbito universitario. El proyecto se desarrolla a través de una propuesta didáctica para el segundo año del Taller de Vertical de Arquitectura (TVA) para la carrera de Arquitectura y Urbanismo, buscando incorporar una instancia de exploración, investigación y observación a partir de la experimentación formal como un modo diferente de abordaje al proyecto y la forma arquitectónica.
<i>El Taller de Arquitectura Factores específicos que lo constituyen como dispositivo pedagógico de formación</i>	Hernández, Mariana	Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2018	educación superior pedagogía	El tema que se propuso analizar en el presente trabajo es el taller como dispositivo pedagógico de formación. Se realizó una investigación desde la hipótesis de que los talleres constituyen los dispositivos más utilizados y valorados para la formación en el campo disciplinar del diseño arquitectónico. La indagación pretendió recuperar los

				<p>sentidos que los sujetos implicados -los docentes- le atribuyen al taller, para lo cual se realizó un acercamiento a las prácticas abarcadas en el Taller Vertical de Arquitectura (TVA) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), desde la perspectiva de diferentes docentes involucrados para conformar un muestreo pautado de diferentes opiniones. Se realizó un análisis crítico del material recolectado, con el fin de intentar contribuir a la generación de conocimientos sistémicos sobre las prácticas docentes en el nivel universitario y su transferencia al contexto concreto del Taller.</p>
<p><i>Propuesta de innovación y mejoramiento de las estrategias de ingreso: una alternativa para abordar la relación teoría-práctica en el Curso introductorio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU)</i></p>	<p>Velázquez, Facundo Julián Matías</p>	<p>Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2018</p>	<p>curso de ingreso educación superior</p>	<p>La siguiente propuesta de intervención busca mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas proyectuales, en marco del curso introductorio de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (UNLP) como contexto de clase-taller. La producción de conocimiento, en su dimensión didáctica, buscará integrar la reflexión teórica en espacios tutorados mediados por tecnologías virtuales con la práctica presencial del taller. En este ámbito, el desarrollo de la maqueta de estudio habrá de incorporar los saberes emergentes trabajados en la virtualidad por la misma dupla docente que conduce la praxis proyectual. Esta modalidad de aula extendida comprenderá en un mismo equipo (conformado por un docente diplomado y un estudiante-ayudante) tanto la reelaboración de los contenidos teóricos como su aplicación a la práctica del taller. Si bien la FAU viene llevando adelante una experiencia de curso introductorio semipresencial¹, esta intervención se desarrolla para ser aplicada en el curso introductorio presencial que se dicta durante febrero y marzo en el inicio de cada ciclo lectivo. La propuesta, busca innovar en la alternancia diaria entre virtualidad y en encuentro presencial a través de la implementación de una red social virtual (Padlet) para complementar el trabajo áulico. Su desarrollo implica el uso de las TIC como herramientas a disposición de la experimentación y el aprendizaje. El aporte resultará en un mejor anclaje teórico al momento de la práctica del taller de arquitectura. En ese</p>

				<p>sentido la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) señala en su Cuadernillo curso introductorio 2017: “la educación debe repensarse multiplicando y diversificando fuentes de aprendizaje, de conocimiento, integrando formas tradicionales con otras en constante transformación. El Siglo XXI nos obliga a reformular el proceso de enseñanza aprendizaje como integración de diversas estrategias en el mismo sistema educativo, abierto a experimentación e innovación a fin de potenciar nuestras capacidades”. (FAU, 2017:3) Este trabajo recupera distintas miradas conceptuales, aportes críticos de colegas docentes que actualmente dictan el curso y la propia experiencia en ese ámbito, con el propósito de argumentar y enriquecer la reflexión dialógica, y con la meta pedagógico-didáctica de poder trascender la propia experiencia para atravesar y transversalizar las prácticas de taller.</p>
<p><i>Propuesta de integración de contenidos para mejorar la enseñanza de la materia Comunicación: articulación con la materia Arquitectura</i></p>	Zuccari, Tania	Trabajo Final Integrador Especialización en Docencia Universitaria 2019	Comunicación integración educación superior	<p>Desde este trabajo se pretende presentar una experiencia pedagógica que surgió a partir de la necesidad de ampliar e incrementar la participación y actividad de los estudiantes en la resolución de los trabajos prácticos en la materia Comunicación 2. Esta asignatura es de carácter anual y pertenece al Segundo nivel de la carrera de Arquitectura de la UNLP. El objetivo de este trabajo es plantear una propuesta de intervención que busca la integración de contenidos desarrollados entre las materias Comunicación y Arquitectura que se refleje en la elaboración de una propuesta de enseñanza innovadora, que proponga un abordaje metodológico novedoso que sea un aporte a la práctica docente tradicional de la enseñanza en la carrera de Arquitectura de la UNLP.</p>

anexo 05 – **FICHAS TRABAJOS PRÁCTICOS, TEORÍA 1**
TALLER UNO Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés, 2011-2019

[inter]acciones cuerpo-espacio
Experiencias didácticas de articulación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura

el cuerpo en movimiento

un proyecto comienza a partir de la **construcción de información** necesaria para llevarlo adelante, momento fundamental dentro de un proceso ya que de eso depende en gran parte su devenir. la información inicial puede provenir de diversos espacios, ya sea de su propio contexto, de una condición material o bien de una situación espacial determinada. cuando seleccionamos información debemos ser conscientes que es una reducción de la realidad, en ese momento estamos eligiendo información que utilizaremos y eligiendo aquella que descartamos, convirtiendo lo que tenemos en un hecho productivo. complejizar la mirada es una condición fundamental para obtener información, mirando aquello que otros ojos no ven, construyendo una realidad propia y particular diferente a la de los ojos no entrenados.

reducimos la información para poder trabajar, ahora lo importante es la selección que se realiza de todo lo que podemos encontrar. ésta tarea se trata de relacionar y aislar, ajustar y empalmar. seleccionar y priorizar, casi como la tarea de un arqueólogo donde a partir de determinada información construye un supuesto, una de las realidades posibles.

por otro lado debemos preguntarnos cómo podemos representar esa información hallada. parte de esa realidad que cada uno de nosotros se construye debe representarla con algún medio que facilite su comprensión. trazos, huellas, fotos, palabras, vectores, posiciones, cantidades, todo aquello que sea operativo para el proyecto a realizar.

objetivos

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad y la capacidad de generar situaciones espaciales del cuerpo. Para ello se realizarán registros del cuerpo en movimiento, es decir, el registro secuencial de las posiciones que conforman el movimiento de una acción. el docente coordinará con cada grupo una acción y un modo de representación.

técnica

este trabajo consiste en el registro del cuerpo en movimiento de la siguiente forma:

_a partir del modo ráfaga en cualquier cámara fotográfica.

_a partir de utilizar la cámara lenta y luego ir deteniendo para obtener las imágenes fijas

_utilizar alguna de las apps disponibles tanto para android como para ios: Flow ; Slo Mo video; o cualquier otra que permita filmar un movimiento y luego visualizarlo cuadro a cuadro. también se pueden utilizar apps que permitan stop motion. de esta manera obtendremos al menos 25 imágenes fijas sobre las que luego comenzaremos a operar.

_llevar las imágenes a escala de grises, descartando el color

_superposición de todas las imágenes obtenidas en una sola imagen

_repetir la acción pegando sobre el cuerpo al menos 50 cintas de papel horizontales y registrarla. Abstraerlos.

_a partir de las secuencia de registros realizar operaciones como superponer, oscurecer, virar, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.

_producir una serie de dibujos abstractos a partir de las imágenes obtenidas

_los movimientos a realizar serán de dos tipos: movimiento SIN desplazamiento (saltar la soga, tocar un instrumento, paso de ballet, etc); movimiento CON desplazamiento (subir una escalera, salto en largo; salto con skate, etc).

materiales necesarios

maquina de fotos con modo ráfaga o cámara lenta; teléfono celular que permita la utilización de las apps; hojas tamaño A3 (la entrega se realiza en estas hojas); cinta de papel; fibras

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

referencias

étienn jules marey

eadward muybridge

gjon mili

cronophotography

<https://vimeo.com/77208868> <https://vimeo.com/68769168> <https://vimeo.com/72269231>

bibliografía

Julio Cortazar. Posibilidades de la Abstracción. Instrucciones para subir una escalera. No se culpe a nadie

Anybody: Diálogo Universal sobre el cuerpo y el espacio

A. M: Battistozzi: Los nuevos límites del cuerpo.

Rasmussen, Steen E. - La Experiencia de la Arquitectura. Observaciones Básicas.

Serres, M.: Variaciones sobre el cuerpo

Gausa, M.: Open. Cap X: Trayectorias y movimientos

taller uno teoría 1

trabajo práctico 02

la máquina existencial

objetivos

se trata de definir una máquina espacial a partir de los registros del cuerpo generados en el tp anterior. buscaremos **crear un artefacto a partir de la información previamente obtenida**, considerando aspectos materiales y estructurales de elaboración. sus componentes serán fijos.

el docente indicará a cada grupo el modo de generación y producción.

técnica

- _definir la forma de una máquina existencial a partir de las imágenes generadas en el práctico 01, eligiendo qué imágenes o parte de ellas eligen y cuales descartan para hacer la maqueta
- _construir la maqueta de la máquina existencial, a partir del registro anterior. (escala 1:4)
- _los materiales posibles de ser utilizados serán varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro), planchas de madera balsa 2mm, enchapado de madera.
- _registrar fotográficamente y por escrito cada una de las operaciones realizadas: cortar, abrir, doblar, rotar, duplicar, sumar, restar, unir
- _en clase se trabajará sobre la maqueta específicamente.

materiales necesarios

varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro, al menos 40 varillas), planchas de madera balsa 2mm al menos 3 o enchapado de madera; pegamento instantáneo, cámara fotográfica digital

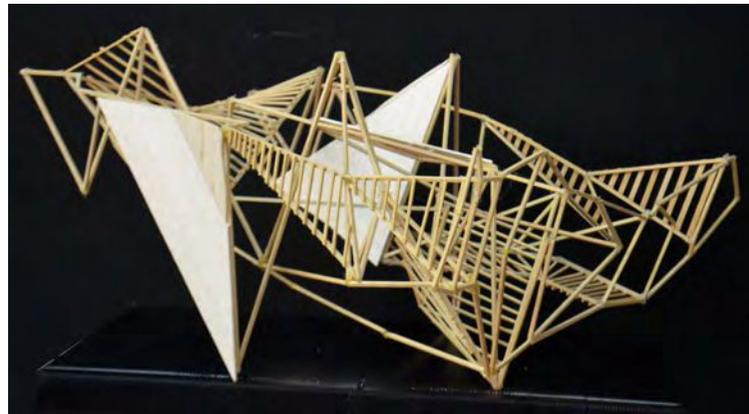
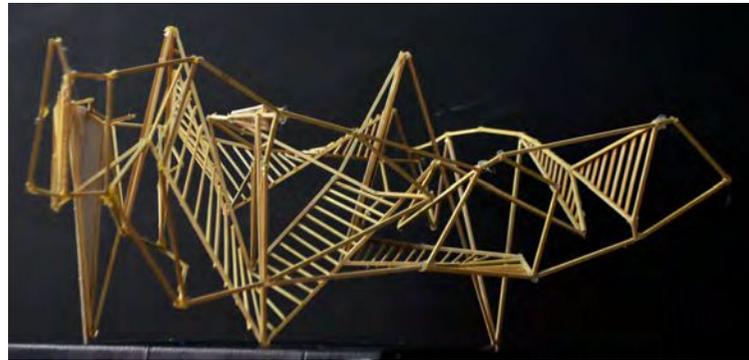
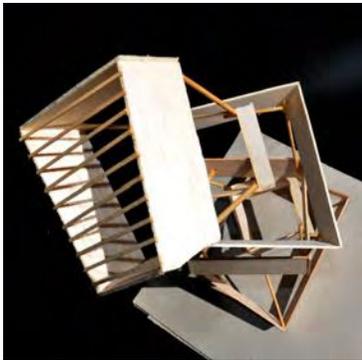
especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

Los registros del proceso de elección y construcción de la maqueta se entregarán y expondrán la clase siguiente en hojas A3.

bibliografía

- _Marcelo Spina, Después de Yokohama
- _Ben van Berkel, Diagramas
- _Eisenman, diez obras canónicas, bibliotecas en jussieu



taller uno teoría 1

trabajo práctico 03

activación

objetivos

en el presente práctico buscaremos una forma de activación de la máquina generada en los tps anteriores. la misma será puesta en marcha a partir de la contextualización y del escalado de la maqueta generada, considerando a la misma como el esqueleto estructural y formal de uno de los posibles proyectos arquitectónicos que la máquina nos permitirá realizar.

buscaremos realizar intervenciones en la máquina que nos permitirán acomodarla al territorio, sumando planos que colaboren con la acción.

técnica

- _estudiar la ubicación del territorio dado por el taller observando las posibilidades de contextualizar la máquina existencial
- _registrar la máquina realizada a partir de fotografías desde los mismos ángulos que las imágenes del territorio, prestando especial atención a ángulos de visión e iluminación.
- _a partir de los registros realizados, tanto de la máquina cómo del territorio, realizar operaciones con planos para que la máquina se acomode de mejor al territorio. estas operaciones llevarán a transformar la máquina en un pabellón temporal de 100m2 aprox.
- _realizar el fotomontaje final de la máquina sobre el territorio seleccionado. se buscará una imagen representativa y tres mas que acompañarán la presentación.

materiales necesarios

la maqueta realizada de la máquina, artefacto para sacar fotos, ordenador

lugar

plaza igor stravinsky, paris, francia. recorrerla en google earth y google maps. en ambos sitios se puede recorrer, ver imágenes 360° y guardar las imágenes según la perspectiva y el lugar buscado



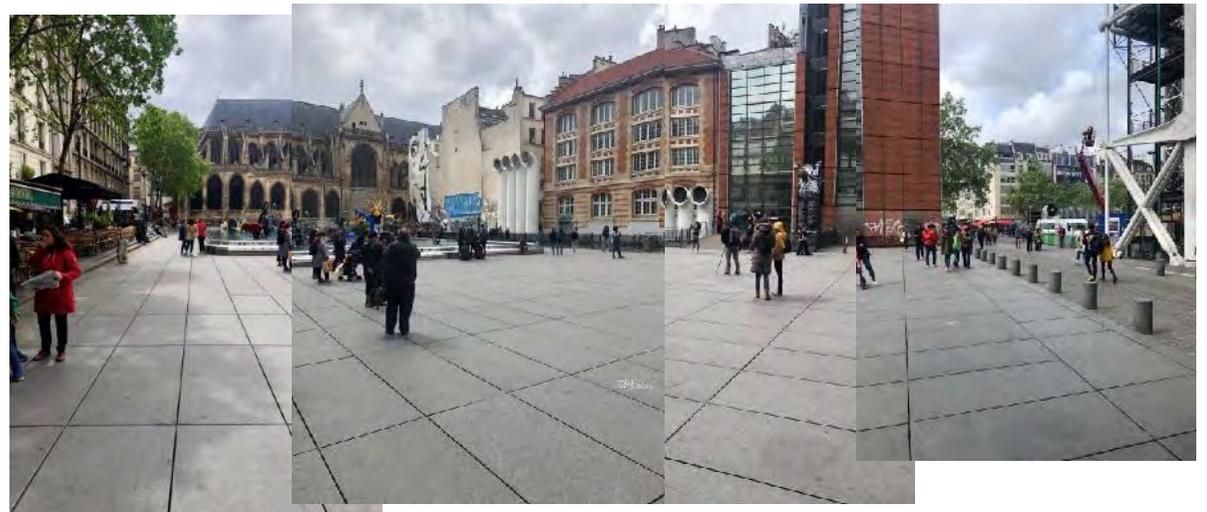
especificaciones

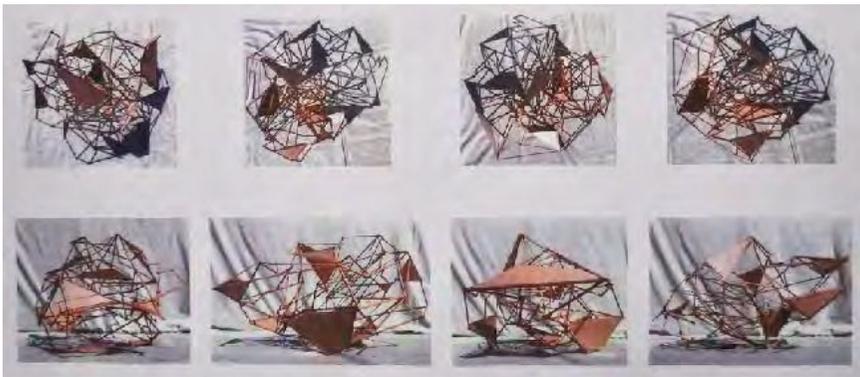
trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

Los registros del proceso de elección y construcción de la maqueta se entregarán y expondrán la clase siguiente en hojas A3.

bibliografía

- _Stan Allen, Tácticas Contextuales
- _Manuel Gausa, Trayectorias y movimientos (Open, cap.X)





taller de teoría uno - szelagowski.remes lenicov.sagüés

fau unlp - nivel I - 2019

el cuerpo en movimiento

un proyecto comienza a partir de la **construcción de información** necesaria para llevarlo adelante, momento fundamental dentro de un proceso ya que de eso depende en gran parte su devenir. la información inicial puede provenir de diversos espacios, ya sea de su propio contexto, de una condición material o bien de una situación espacial determinada. cuando seleccionamos información debemos ser conscientes que es una reducción de la realidad, en ese momento estamos eligiendo información que utilizaremos y eligiendo aquella que descartamos, convirtiendo lo que tenemos en un hecho productivo. complejizar la mirada es una condición fundamental para obtener información, mirando aquello que otros ojos no ven, construyendo una realidad propia y particular diferente a la de los ojos no entrenados.

reducimos la información para poder trabajar, ahora lo importante es la selección que se realiza de todo lo que podemos encontrar. ésta tarea se trata de relacionar y aislar, ajustar y empalmar. seleccionar y priorizar, casi como la tarea de un arqueólogo donde a partir de determinada información construye un supuesto, una de las realidades posibles.

por otro lado debemos preguntarnos cómo podemos representar esa información hallada. parte de esa realidad que cada uno de nosotros se construye debe representarla con algún medio que facilite su comprensión. trazos, huellas, fotos, palabras, vectores, posiciones, cantidades, todo aquello que sea operativo para el proyecto a realizar.

objetivos

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad y la capacidad de generar situaciones espaciales del cuerpo. Para ello se realizarán registros del cuerpo en movimiento, es decir, el registro secuencial de las posiciones que conforman el movimiento de una acción. el docente coordinará con cada grupo una acción y un modo de representación.

técnica

este trabajo consiste en el registro del cuerpo en movimiento de la siguiente forma:

_a partir del modo ráfaga en cualquier cámara fotográfica.

_a partir de utilizar la cámara lenta y luego ir deteniendo para obtener las imágenes fijas

_utilizar alguna de las apps disponibles tanto para android como para ios: Flow ; Slo Mo video; o cualquier otra que permita filmar un movimiento y luego visualizarlo cuadro a cuadro. también se pueden utilizar apps que permitan stop motion. de esta manera obtendremos al menos 25 imágenes fijas sobre las que luego comenzaremos a operar.

_llevar las imágenes a escala de grises, descartando el color

_superposición de todas las imágenes obtenidas en una sola imagen

_repetir la acción pegando sobre el cuerpo al menos 50 cintas de papel horizontales y registrarla. Abstraerlos.

_a partir de las secuencia de registros realizar operaciones como superponer, oscurecer, virar, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.

_producir una serie de dibujos abstractos a partir de las imágenes obtenidas

_los movimientos a realizar serán de dos tipos: movimiento SIN desplazamiento (saltar la soga, tocar un instrumento, paso de ballet, etc); movimiento CON desplazamiento (subir una escalera, salto en largo; salto con skate, etc).

materiales necesarios

maquina de fotos con modo ráfaga o cámara lenta; teléfono celular que permita la utilización de las apps; hojas tamaño A3 (la entrega se realiza en estas hojas); cinta de papel; fibras

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

referencias

étienn jules marey

eadweard muybridge

gjon mili

cronophotography

<https://vimeo.com/77208868> <https://vimeo.com/68769168> <https://vimeo.com/72269231>

bibliografía

Julio Cortazar. Posibilidades de la Abstracción. Instrucciones para subir una escalera. No se culpe a nadie

Anybody: Diálogo Universal sobre el cuerpo y el espacio

A. M: Battistozzi: Los nuevos límites del cuerpo.

Rasmussen, Steen E. - La Experiencia de la Arquitectura. Observaciones Básicas.

Serres, M.: Variaciones sobre el cuerpo

Gausa, M.: Open. Cap X: Trayectorias y movimientos

taller uno teoría 1

trabajo práctico 02

la máquina existencial

objetivos

se trata de definir una máquina espacial a partir de los registros del cuerpo generados en el tp anterior. buscaremos **crear un artefacto a partir de la información previamente obtenida**, considerando aspectos materiales y estructurales de elaboración. sus componentes serán fijos.

el docente indicará a cada grupo el modo de generación y producción.

técnica

- _definir la forma de una máquina existencial a partir de las imágenes generadas en el práctico 01, eligiendo qué imágenes o parte de ellas eligen y cuales descartan para hacer la maqueta
- _construir la maqueta de la máquina existencial, a partir del registro anterior. (escala 1:4)
- _los materiales posibles de ser utilizados serán varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro), planchas de madera balsa 2mm, enchapado de madera.
- _registrar fotográficamente y por escrito cada una de las operaciones realizadas: cortar, abrir, doblar, rotar, duplicar, sumar, restar, unir
- _en clase se trabajará sobre la maqueta específicamente.

materiales necesarios

varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro, al menos 40 varillas), planchas de madera balsa 2mm al menos 3 o enchapado de madera; pegamento instantáneo, cámara fotográfica digital

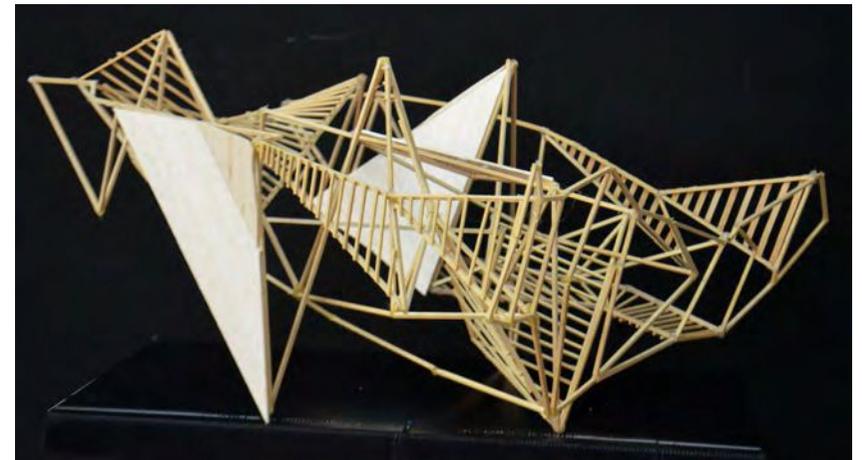
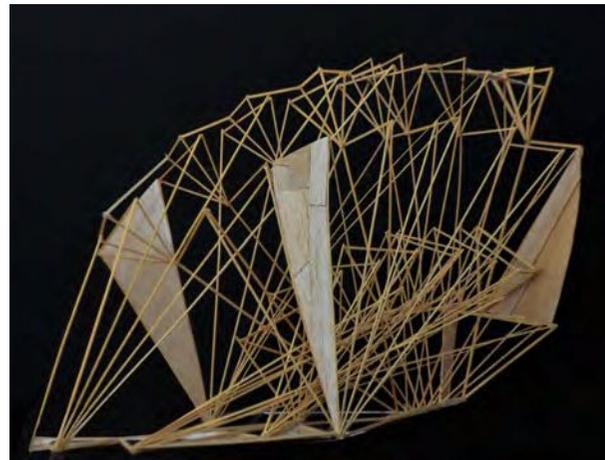
especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

Los registros del proceso de elección y construcción de la maqueta se entregarán y expondrán la clase siguiente en hojas A3.

bibliografía

- _Marcelo Spina, Después de Yokohama
- _Ben van Berkel, Diagramas
- _Eisenman, diez obras canónicas, bibliotecas en jussieu



taller uno teoría 1

trabajo práctico 01

el cuerpo fijo

objetivos

un proyecto comienza a partir de la construcción de información necesaria para llevarlo adelante, momento fundamental dentro de un proceso ya que de eso depende en gran parte su devenir. la información inicial puede provenir de diversos espacios, ya sea de su propio contexto, de una condición material o bien de una situación espacial determinada. cuando seleccionamos información debemos ser conscientes que es una reducción de la realidad, en ese momento estamos eligiendo información que utilizaremos y eligiendo aquella que descartamos, convirtiendo lo que tenemos en un hecho productivo. complejizar la mirada es una condición fundamental para obtener información, mirando aquello que otros ojos no ven, construyendo una realidad propia y particular diferente a la de los ojos no entrenados.

reducimos la información para poder trabajar, ahora lo importante es la selección que se realiza de todo lo que podemos encontrar. ésta tarea se trata de relacionar y aislar, ajustar y empalmar. seleccionar y priorizar, casi como la tarea de un arqueólogo donde a partir de determinada información construye un supuesto, una de las realidades posibles.

por otro lado debemos preguntarnos cómo podemos representar esa información hallada. parte de esa realidad que cada uno de nosotros se construye debe representarla con algún medio que facilite su comprensión. trazos, huellas, fotos, palabras, vectores, posiciones, cantidades, todo aquello que sea operativo para el proyecto a realizar.

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo en estado fijo mediante registros de estudio en diferentes situaciones en el espacio. se pretende también que se relacionen los estudios con textos, que se manejen diferentes modos de registro, y modos de procesamiento de la información, como instrumentos argumentales.

técnica

este trabajo consiste en el registro del cuerpo fijo en escala real en posición vertical de frente y de perfil, dibujando los contornos y fotografiando el original y los dibujos en la siguiente forma:

- _ dibujos a escala real, fotografías del cuerpo y de los dibujos
- _ descubrir un sistema de proporciones entre la longitud del cuerpo y la longitud de una de sus partes
- _ dibujar junto a medio cuerpo, la extensión de los perímetros de al menos 30 secciones horizontales del cuerpo

se trata de obtener una abstracción de la información del cuerpo, no dibujar solo contornos sino información variada

materiales necesarios

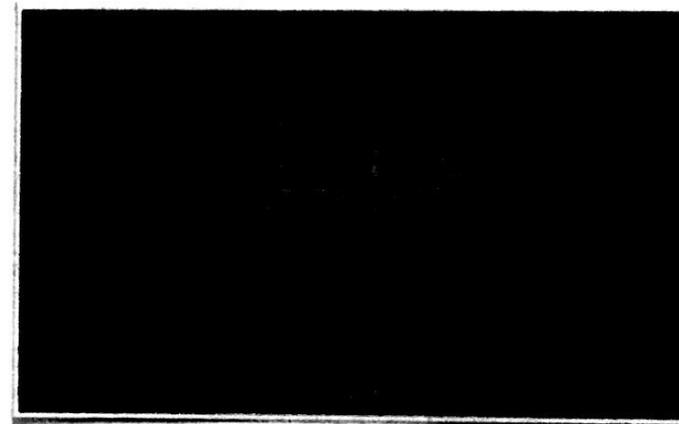
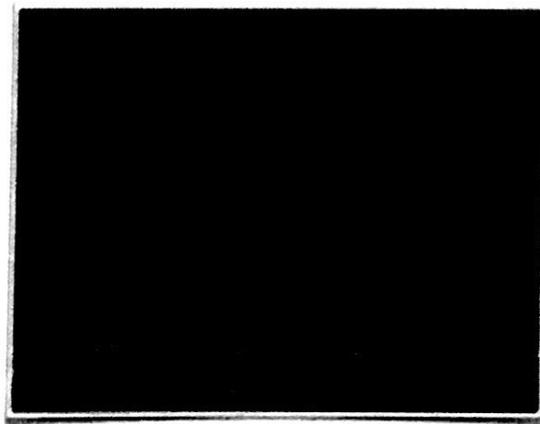
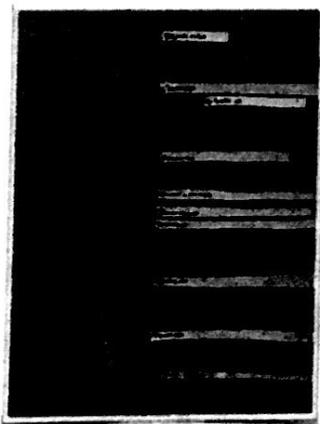
papel obra o similar color blanco tamaño de 2mts. de largo (al menos 5); fibras de colores; cinta de papel; cámara fotográfica digital; cinta métrica

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

bibliografía

- _ TI Julio Cortázar, Las posibilidades de la abstracción.
- _ TI Rasmussen, Steen E. - La Experiencia de la Arquitectura. Observaciones Básicas.



taller uno teoría 1

trabajo práctico **02**

el cuerpo en movimiento

objetivos

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo en movimiento. Para ello se realizarán registros del cuerpo en movimiento, es decir, el registro secuencial de las posiciones que conforman un movimiento en la simulación de una acción cotidiana (ej.: sacarse un buzo y un pantalón largo). el docente asignará a cada grupo un modo de representación.

técnica

este trabajo consiste en el registro del cuerpo en movimiento de la siguiente forma:

- _dibujos a escala real de los sucesivos contornos producidos por el movimiento sobre el mismo papel.
- _fotografía de la secuencia de los movimientos y de la superposición de líneas
- _repetir la secuencia de movimientos pegando sobre el cuerpo al menos 30 cintas horizontales y fotografiarla. Abstraerlos.
- _disponer en forma equidistante sobre el cuerpo pequeños trozos cuadrados de 2 cm. x 2cm. y fotografiarla. Abstraerlos.
- _a partir de las fotos de los registros realizar operaciones como superponer, oscurecer, virar, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.

materiales necesarios

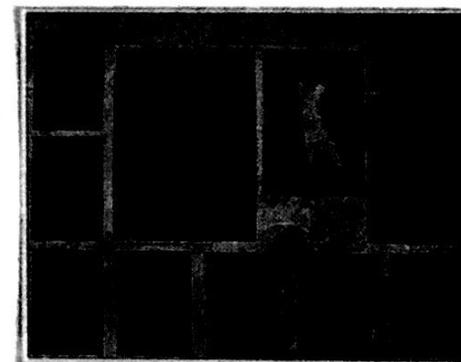
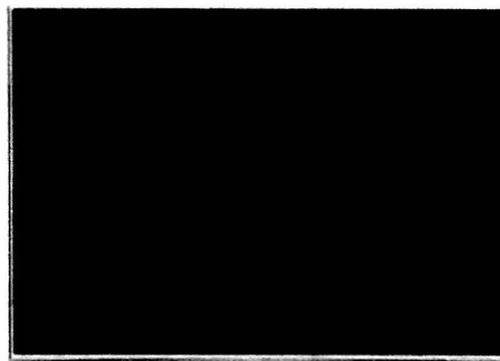
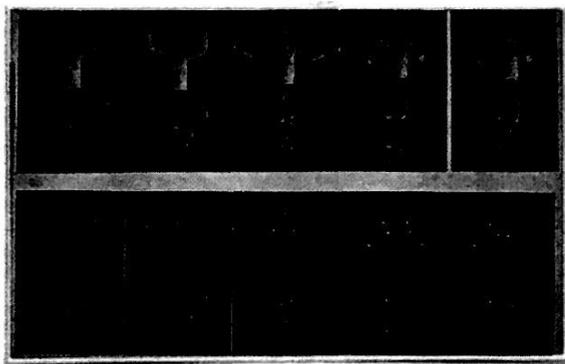
papel obra o similar color blanco tamaño de 2mts. de largo; fibras de colores; cinta de papel; cámara fotográfica digital; hojas tamaño A3 (la entrega se realiza en estas hojas)

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

bibliografía

- _TI 01/ Julio Cortazar. Posibilidades de la Abstracción. Instrucciones para subir una escalera. No se culpe a nadie
- _TI 19/ Anybody: Diálogo Universal sobre el cuerpo y el espacio
- _TI 32/ A. M: Battistozzi: Los nuevos límites del cuerpo.



taller uno teoría 1

trabajo práctico **03**

la máquina existencial

objetivos

se trata de definir una máquina espacial a partir de los registros del cuerpo generados en los dos tp anteriores. buscaremos crear un artefacto a partir de la información previamente obtenida, considerando aspectos materiales y estructurales de elaboración. sus componentes serán fijos.

el docente indicará a cada grupo el modo de generación y producción.

técnica

- _definir la forma de una máquina existencial a partir de los dibujos generados en los prácticos 01 y 02, eligiendo qué dibujos o parte de dibujos eligen y cuales descartan para hacer la maqueta
- _construir la maqueta de la máquina existencial, a partir del registro anterior. (escala 1:4)
- _los materiales posibles de ser utilizados serán varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro), planchas de madera balsa 2mm, enchapado de madera.
- _registrar fotográficamente y por escrito cada una de las operaciones realizadas: cortar, abrir, doblar, rotar, duplicar, sumar, restar, unir
- _en clase se trabajará sobre la maqueta específicamente.

materiales necesarios

varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro, al menos 40 varillas), planchas de madera balsa 2mm al menos 3 o enchapado de madera; pegamento instantáneo, cámara fotográfica digital

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

taller uno teoría 1

trabajo práctico 02

el cuerpo en el espacio

objetivos

un proyecto comienza a partir de la construcción de información necesaria para llevarlo adelante, momento fundamental dentro de un proceso ya que de eso depende en gran parte su devenir. la información inicial puede provenir de diversos espacios, ya sea de su propio contexto, de una condición material o bien de una situación espacial determinada. cuando seleccionamos información debemos ser conscientes que es una reducción de la realidad, en ese momento estamos eligiendo información que utilizaremos y eligiendo aquella que descartamos, convirtiendo lo que tenemos en un hecho productivo. complejizar la mirada es una condición fundamental para obtener información, mirando aquello que otros ojos no ven, construyendo una realidad propia y particular diferente a la de los ojos no entrenados.

reducimos la información para poder trabajar, ahora lo importante es la selección que se realiza de todo lo que podemos encontrar. ésta tarea se trata de relacionar y aislar, ajustar y empalmar. seleccionar y priorizar, casi como la tarea de un arqueólogo donde a partir de determinada información construye un supuesto, una de las realidades posibles.

por otro lado debemos preguntarnos cómo podemos representar esa información hallada. parte de esa realidad que cada uno de nosotros se construye debe representarla con algún medio que facilite su comprensión. trazos, huellas, fotos, palabras, vectores, posiciones, cantidades, todo aquello que sea operativo para el proyecto a realizar.

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo mediante registros de estudio en diferentes situaciones en el espacio. se pretende también que se manejen diferentes modos de registro y modos de procesamiento de la información, como instrumentos argumentales.

técnica

este trabajo consiste en el registro del cuerpo tanto fijo como en movimiento. se esperan registros originales, a modo de ejemplo en años anteriores se han realizado los siguientes procesamientos de información:

- _ dibujos a escala real de los ~~sucesivos contornos~~ producidos por el movimiento sobre el mismo papel.
- _ fotografía de la secuencia de los movimientos y de la superposición de líneas
- _ repetir la secuencia de movimientos pegando sobre el cuerpo ~~al menos 30~~ cintas horizontales y fotografiarla. Abstraerlos.
- _ a partir de las fotos de los registros realizar operaciones como superponer, oscurecer, virar, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.
- _ dibujos a escala real, fotografías del cuerpo y de los dibujos
- _ descubrir un sistema de proporciones entre la longitud del cuerpo y la longitud de una de sus partes
- _ dibujar junto a medio cuerpo, la extensión de los perímetros de al menos 30 secciones horizontales del cuerpo
- _ relacionar la información obtenida del cuerpo con otros objetos del aula

se trata de obtener una abstracción de la información del cuerpo, no dibujar solo contornos sino información variada

materiales necesarios

papel obra o similar color blanco tamaño de 2mts. de largo (al menos 5); fibras de colores; cinta de papel; planchas de cartón corrugado 3mm o mayor; cámara fotográfica digital; cinta métrica

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 3 alumnos

la entrega se realiza obligatoriamente al final de la clase, a las 13hs.

bibliografía

- _ Julio Cortázar, Las posibilidades de la abstracción.
- _ Rasmussen, Steen E. - La Experiencia de la Arquitectura. Observaciones Básicas.

cronograma

trabajo durante la clase del 13/9

- 10 varillas (4x4/5x5/6x6)
- 4 hojas 2x1 papel obra
- 6 m elásticos
- cinta métrica
- cinta papel

taller de teoría uno - szelagowski.remes lenicov.sagüés

fau unlp - nivel I - 2016

taller uno teoría 1

trabajo práctico **03**

camuflajes

objetivos

el presente trabajo busca continuar con los trabajos anteriores, profundizando sobre la obra analizada y sobre el cuerpo en relación al espacio. se busca elaborar un mecanismo creativo capaz de motivar otros proyectos posibles de transformarse en arquitectura.

la idea de *camuflaje* busca que cada grupo de estudiantes establezca una relación particular con la obra estudiada en el TP01, como una especie de camaleón humano, buscamos que a partir de los elementos y las operaciones estudiadas sobre la obra produzcan un camuflaje corporal capaz de ser identificado con dicha obra.

pensamos la idea de camuflaje como adecuación al medio, como una forma de estar conectados con el medio que cambia constantemente. nada es alienante, todo tiene un tiempo de adecuación donde nos camuflamos para sentirnos parte. la arquitectura continuamente convive con esta idea de pertenencia y adecuación. la obra pertenece a su contexto todo el tiempo a pesar de la movilidad continua del mismo, reconfigurando y estableciendo nuevos contactos en cada instante.

la arquitectura presenta una concepción de identificación que es necesaria para su existencia. en este trabajo buscaremos desarrollar esta idea a partir de construir un camuflaje para el cuerpo que se *identifique* con la obra de referencia.

por otro lado, buscaremos realizar un registro del camuflaje a partir de diversas técnicas. entendemos que en la representación del registro se encuentra el motor del proyecto, dependiendo de cómo se registre o represente el proyecto tomará caminos distintos.

técnica

- _este trabajo consiste en la construcción a escala real de un camuflaje que se identifique con la obra estudiada
- _para el ejercicio se tomarán los elementos y las operaciones de la obra trabajada en el TP01 para transformarlos en argumentos precisos de elaboración
- _deberá realizarse un camuflaje para la totalidad del cuerpo, desde la cabeza a los pies, permitiendo movimientos y desplazamientos
- _se podrá usar cartón gris o corrugado y maderas con sus elementos de unión necesarios como pegamento, alambre y tornillos
- _ el camuflaje final deberá poder referenciarse con la obra tanto visual como conceptualmente
- _una vez finalizado el camuflaje realizaremos registros del mismo, según la técnica asignada:
 - _ *El Cartógrafo Funámbulo*_ la fotografía como registro. A partir de la técnica fotográfica y de la construcción de la imagen desde la sumatoria de fragmentos del espacio. Ver David Hockney.
 - _*El Explorador Contemporáneo*_ el espacio múltiple, simultáneo y multicapa; el análisis según planos de capas, con una representación precisa. Leer X-Urbanism de M.Gandelsonas.
 - _ *El Contextualizador*_ a partir de fotografías o collages, contextualizar el camuflaje realizado en distintos ámbitos, buscando tanto la mimesis como la alienación, con sus matices, dependiendo de las intensiones.

materiales necesarios

cartón gris o corrugado, madera balsa, mdf, madera de enchapados, pegamentos, alambre, tornillos, cinta métrica, cutter, máquina de fotos

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 3 alumnos
se trabajará preferentemente en clase
se realizará una caminata de los camuflajes

bibliografía

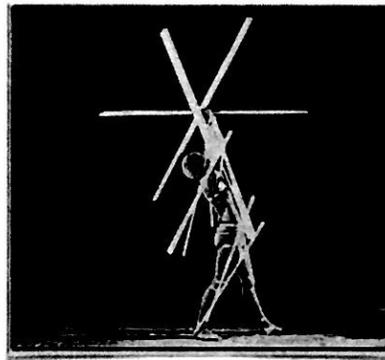
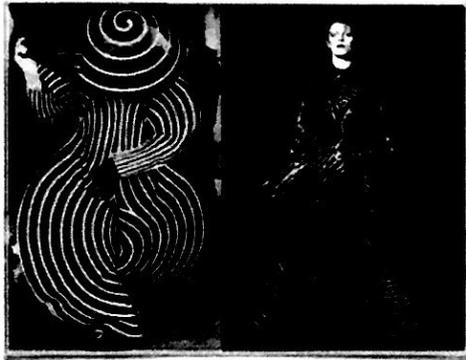
_ Julio Cortázar, Las posibilidades de la abstracción.
_ Ch. Moore /G. Allen: Dimensiones de la Arquitectura (cap. El espacio; cap. La escala)
_ A. Loos: Ornamento y delito (cap. Ornamento y delito; cap. El principio del revestimiento; cap. Arquitectura; cap. Mi casa en Michaelerplatz; cap. La casa de una pared; cap. Regla para quien construya en las montañas; cap. ¡Aprender a habitar!; cap. Ornamento y educación; cap. Demasiado moderno: ¡prohibido!)

cronograma

inicio 27/9

caminata del camuflaje, 11/10

entrega de camuflaje y registros, 1/11



taller uno teoría 1

trabajo práctico 01

el cuerpo fijo

objetivos

un proyecto comienza a partir de la construcción de información necesaria para llevarlo adelante, momento fundamental dentro de un proceso ya que de eso depende en gran parte su devenir. la información inicial puede provenir de diversos espacios, ya sea de su propio contexto, de una condición material o bien de una situación espacial determinada. cuando seleccionamos información debemos ser conscientes que es una reducción de la realidad, en ese momento estamos eligiendo información que utilizaremos y eligiendo aquella que descartamos, convirtiendo lo que tenemos en un hecho productivo. complejizar la mirada es una condición fundamental para obtener información, mirando aquello que otros ojos no ven, construyendo una realidad propia y particular diferente a la de los ojos no entrenados.

reducimos la información para poder trabajar, ahora lo importante es la selección que se realiza de todo lo que podemos encontrar. ésta tarea se trata de relacionar y aislar, ajustar y empalmar. seleccionar y priorizar, casi como la tarea de un arqueólogo donde a partir de determinada información construye un supuesto, una de las realidades posibles.

por otro lado debemos preguntarnos cómo podemos representar esa información hallada. parte de esa realidad que cada uno de nosotros se construye debe representarla con algún medio que facilite su comprensión. trazos, huellas, fotos, palabras, vectores, posiciones, cantidades, todo aquello que sea operativo para el proyecto a realizar.

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo en estado fijo mediante registros de estudio en diferentes situaciones en el espacio. se pretende también que se relacionen los estudios con textos, que se manejen diferentes modos de registro, y modos de procesamiento de la información, como instrumentos argumentales.

técnica

este trabajo consiste en el registro del cuerpo fijo en escala real en posición vertical de frente y de perfil, dibujando los contornos y fotografiando el original y los dibujos en la siguiente forma:

- _ dibujos a escala real, fotografías del cuerpo y de los dibujos
- _ descubrir un sistema de proporciones entre la longitud del cuerpo y la longitud de una de sus partes
- _ dibujar junto a medio cuerpo, la extensión de los perímetros de al menos 30 secciones horizontales del cuerpo
- _ relacionar la información obtenida del cuerpo con otros objetos del aula

se trata de obtener una abstracción de la información del cuerpo, no dibujar solo contornos sino información variada

materiales necesarios

papel obra o similar color blanco tamaño de 2mts. de largo (al menos 5); fibras de colores; cinta de papel; planchas de cartón corrugado 3mm o mayor; cámara fotográfica digital; cinta métrica

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

la entrega se realiza obligatoriamente al final de la clase, a las 13hs. completando el *presente* a la clase. En caso de ser necesario se podrá complementar (no *completar*, sino *complementar*, *agregar material*) la entrega con material producido durante la semana, entregando el mismo a las 8hs de la semana siguiente.

bibliografía

- _ TI 1 Julio Cortázar, Las posibilidades de la abstracción.
- _ TI 2 Rasmussen, Steen E. - La Experiencia de la Arquitectura. Observaciones Básicas.

taller uno teoría 1

trabajo práctico **02**

el cuerpo en movimiento

objetivos

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo en movimiento. Para ello se realizarán registros del cuerpo en movimiento, es decir, el registro secuencial de las posiciones que conforman un movimiento en la simulación de una acción cotidiana (ej.: sacarse un buzo y un pantalón largo). el docente asignará a cada grupo un modo de representación.

técnica

este trabajo consiste en el registro del cuerpo en movimiento de la siguiente forma:

- _ dibujos a escala real de los sucesivos contornos producidos por el movimiento sobre el mismo papel.
- _ fotografía de la secuencia de los movimientos y de la superposición de líneas
- _ repetir la secuencia de movimientos pegando sobre el cuerpo al menos 30 cintas horizontales y fotografiarla. Abstraerlos.
- _ disponer en forma equidistante sobre el cuerpo pequeños trozos cuadrados de 2 cm. x 2cm. y fotografiarla. Abstraerlos.
- _ a partir de las fotos de los registros realizar operaciones como superponer, oscurecer, virar, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.

materiales necesarios

papel obra o similar color blanco tamaño de 2mts. de largo; fibras de colores; cinta de papel; cámara fotográfica digital; hojas tamaño A3 (la entrega se realiza en estas hojas)

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

la entrega se realiza obligatoriamente al final de la clase, a las 13hs. completando el *presente* a la clase. En caso de ser necesario se podrá complementar (no *completar*, sino *complementar*, *agregar material*) la entrega con material producido durante la semana, entregando el mismo a las 8hs de la semana siguiente.

bibliografía

- _TI 01/ Julio Cortazar. Posibilidades de la Abstracción. Instrucciones para subir una escalera. No se culpe a nadie
- _TI 19/ Anybody: Diálogo Universal sobre el cuerpo y el espacio
- _TI 32/ A. M: Battistozzi: Los nuevos límites del cuerpo.

taller uno teoría 1

trabajo práctico **03**

el espacio existencial

objetivos

se trata de definir el espacio mínimo de incidencia del cuerpo en virtud de su movimiento estableciéndolo a partir de los dibujos generados en la fase anterior. el límite de ese espacio es una especie de membrana que rodea el cuerpo con sus diferentes morfologías. el docente asignará a cada grupo un modo de representación.

técnica

- _definir los límites y la forma de un espacio existencial a partir de los dibujos generados en los prácticos 01 y 02, eligiendo qué dibujos o parte de dibujos eligen y cuales descartan para hacer la maqueta
- _construir la maqueta de los límites del espacio existencial, a partir del registro anterior. (escala 1:4)
- _los materiales posibles de ser utilizados serán varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro), planchas de madera balsa 2mm, enchapado de madera.
- _registrar fotográficamente y por escrito cada una de las operaciones realizadas: cortar, abrir, doblar, rotar, duplicar, sumar, restar, unir
- _en clase se trabajará sobre la maqueta específicamente, durante la semana siguiente se trabajará sobre los registros del proceso realizados en clase para entregar y exponer la clase siguiente (en hojas A3)

materiales necesarios

varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro, al menos 40 varillas), planchas de madera balsa 2mm (al menos 3) o enchapado de madera; pegamento instantáneo, cámara fotográfica digital

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

la entrega se realiza obligatoriamente al final de la clase, a las 13hs. completando el *presente* a la clase. En caso de ser necesario se podrá complementar (no *completar*, sino *complementar*, *agregar material*) la entrega con material producido durante la semana, entregando el mismo a las 8hs de la semana siguiente.

Los registros del proceso de elección y construcción de la maqueta se entregarán y expondrán la clase siguiente en hojas A3. .

bibliografía

- _ T1 01 Cortázar Instrucciones para subir una escalera
- _ T1 03 Moore - Allen Dimensiones de la arquitectura

taller uno teoría 1

trabajo práctico **01**

el cuerpo fijo

objetivos

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo en estado fijo mediante registros de estudio en diferentes situaciones en el espacio. se pretende también que se relacionen los estudios con textos, que se manejen diferentes modos de registro, y modos de procesamiento de la información, como instrumentos argumentales.

técnica

este trabajo consiste en el registro del cuerpo fijo en escala real en posición vertical de frente y de perfil, dibujando los contornos y fotografiando el original y los dibujos en la siguiente forma:

- _ dibujos a escala real, fotografías del cuerpo y de los dibujos.
- _ descubrir un sistema de proporciones del cuerpo en base a una parte (cabeza, pie, mano, etc.)
- _ dibujar junto al cuerpo, la extensión de los perímetros de secciones horizontales del cuerpo.
- _ proponer otras ejercitaciones, por ejemplo plantillas de cartón de las secciones del cuerpo generando el volumen vacío, volumen lleno, etc.
- _ (no dibujar solo contornos del cuerpo)

materiales necesarios

papel obra o similar color blanco tamaño de 2mts. de largo (al menos 5); fibras de colores; cinta de papel; planchas de cartón corrugado 3mm o mayor; cámara fotográfica digital; 3 cartulinas de colores diferentes

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

la entrega se realiza obligatoriamente al final de la clase, a las 13hs. completando el *presente* a la clase. En caso de ser necesario se podrá complementar (no *completar*, sino *complementar*, *agregar material*) la entrega con material producido durante la semana, entregando el mismo a las 8hs de la semana siguiente.

bibliografía

- _ TI 1 Julio Cortázar, Las posibilidades de la abstracción.
- _ TI 2 Rasmussen, Steen E. - La Experiencia de la Arquitectura. Observaciones Básicas.

taller uno teoría 1

trabajo práctico **02**

el cuerpo en movimiento

objetivos

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo en movimiento. Para ello se realizarán registros del cuerpo en movimiento, es decir, el registro secuencial de las posiciones que conforman un movimiento en la simulación de una acción cotidiana (ej.: sacarse un buzo y un pantalón largo). el docente asignará a cada grupo un modo de representación.

técnica

este trabajo consiste en el registro del cuerpo en movimiento de la siguiente forma:

- _ dibujos a escala real de los sucesivos contornos producidos por el movimiento sobre el mismo papel.
- _ fotografía de la secuencia de los movimientos y de la superposición de líneas.
- _ repetir la secuencia de movimientos pegando sobre el cuerpo unos cintas horizontales y otros pequeños trozos cuadrados y fotografiarla. Se puede realizar también con puntos. Abstraerlos.
- _ a partir de las fotos de los registros realizar operaciones como superponer, oscurecer, virar, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.

materiales necesarios

papel obra o similar color blanco tamaño de 2mts. de largo; fibras de colores; cinta de papel; cámara fotográfica digital; 3 cartulinas de colores diferentes; hojas tamaño A3 (la entrega se realiza en estas hojas)

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

la entrega se realiza obligatoriamente al final de la clase, a las 13hs. completando el *presente* a la clase. En caso de ser necesario se podrá complementar (no *completar*, sino *complementar*, *agregar material*) la entrega con material producido durante la semana, entregando el mismo a las 8hs de la semana siguiente.

bibliografía

- _ TI 01/ Julio Cortazar. Posibilidades de la Abstracción. Instrucciones para subir una escalera. No se culpe a nadie
- _ TI 19/ Anybody: Diálogo Universal sobre el cuerpo y el espacio
- _ TI 32/ A. M: Battistozzi: Los nuevos límites del cuerpo.

taller uno teoría 1

trabajo práctico 03

el espacio existencial

objetivos

se trata de definir el espacio mínimo de incidencia del cuerpo en virtud de su movimiento estableciéndolo a partir de los dibujos generados en la fase anterior. el límite de ese espacio es una especie de membrana que rodea el cuerpo con sus diferentes morfologías. el docente asignará a cada grupo un modo de representación.

técnica

- _definir los límites y la forma de un espacio existencial a partir de los dibujos generados en los prácticos 01 y 02, eligiendo qué dibujos o parte de dibujos eligen y cuales descartan para hacer la maqueta
- _construir la maqueta de los límites del espacio existencial, a partir del registro anterior. (escala 1:4)
- _los materiales posibles de ser utilizados serán varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro), planchas de madera balsa 2mm, enchapado de madera.
- _registrar fotográficamente y por escrito cada una de las operaciones realizadas: cortar, abrir, doblar, rotar, duplicar, sumar, restar, unir)
- _en clase se trabajará sobre la maqueta específicamente, durante la semana siguiente se trabajará sobre los registros del proceso realizados en clase para entregar y exponer la clase siguiente (en hojas A3)

materiales necesarios

varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro, al menos 40 varillas), planchas de madera balsa 2mm (al menos 3) o enchapado de madera; pegamento instantáneo, cámara fotográfica digital

especificaciones

trabajo en equipos de hasta 4 alumnos

la entrega se realiza obligatoriamente al final de la clase, a las 13hs. completando el *presente* a la clase. En caso de ser necesario se podrá complementar (*no completar, sino complementar, agregar material*) la entrega con material producido durante la semana, entregando el mismo a las 8hs de la semana siguiente.

Los registros del proceso de elección y construcción de la maqueta se entregarán y expondrán la clase siguiente en hojas A3.

bibliografía

- _ T1 01 Cortázar Instrucciones para subir una escalera
- _ T1 03 Moore - Allen Dimensiones de la arquitectura

taller uno

teoría 1 trabajo práctico 1

fau unlp
2013

_ el cuerpo en el espacio

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo y del espacio mediante ejercicios de estudio y registro del desarrollo del cuerpo en diferentes situaciones en el espacio. se pretende también que se relacionen los estudios con textos, que se manejen diferentes modos de registro, y modos de procesamiento de la información, como instrumentos argumentales. Las actividades propuestas se realizarán en grupos de 4 ó 5 alumnos en cada comisión, alentando a que cada grupo realice experimentaciones diferentes.

Toda la serie de experimentos será registrada y volcada en láminas normalizadas.

El trabajo experimental se realizará principalmente en el Taller y será desarrollado en 4 fases:

1_ el cuerpo fijo

esta fase consiste en el registro del cuerpo fijo en escala real en posición vertical de frente y de perfil, dibujando los contornos y fotografiando el original y los dibujos en la siguiente forma:

en taller:

- _ dibujos a escala real, fotografías del cuerpo y de los dibujos.
- _ descubrir un sistema de proporciones del cuerpo en base a una parte (cabeza, pie, mano, etc.)
- _ dibujar junto al cuerpo, la extensión de los perímetros de secciones horizontales del cuerpo.
- _ proponer otras ejercitaciones, por ejemplo plantillas de cartón de las secciones del cuerpo generando el volumen vacío, volumen lleno, etc.
- _ como referencia leer texto de Julio Cortázar *Las posibilidades de la abstracción.*

en casa:

- _ registros de la huella del cuerpo sobre objetos, huella parcial y total (la huella sobre la cama, la almohada, el fiaca, la mano en el espejo empañado, en la arena, en el pasto la sombra de noche sobre la vereda dibujando el contorno, etc.).
- _ a partir de las fotos de los registros y /o del cuerpo corromper la imagen mediante programas de PC (filtros, textura, invertido, solarizado, bajorrelieve, etc.)



2_ el cuerpo en movimiento

en esta segunda fase se realizarán registros del cuerpo en movimiento, es decir, el registro secuencial de las posiciones que conforman un movimiento en la simulación de una acción cotidiana (sacarse un buzo y un pantalón largo). el docente asignará a cada grupo un modo de representación. se utilizará el texto de Julio Cortázar *No se culpe a nadie* como referencia, previamente leído.

en taller:

- _dibujos a escala real de los sucesivos contornos producidos por el movimiento sobre el mismo papel. Fotografía de la secuencia de los movimientos y de la superposición de líneas.
- _repetir la secuencia de movimientos pegando sobre el cuerpo unos cintas horizontales y otros pequeños trozos cuadrados y fotografiarla.

en casa:

- _a partir de las fotos de los registros realizar operaciones como superponer, oscurecer, virar, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.
- _preparar material para clase siguiente

3_ el espacio existencial

se trata de definir el espacio mínimo de incidencia del cuerpo en virtud de su movimiento estableciéndolo como un contorno superior derivado de los contornos sucesivos definidos en la fase anterior. el límite de ese espacio es una especie de membrana que rodea el cuerpo con diferentes morfologías.

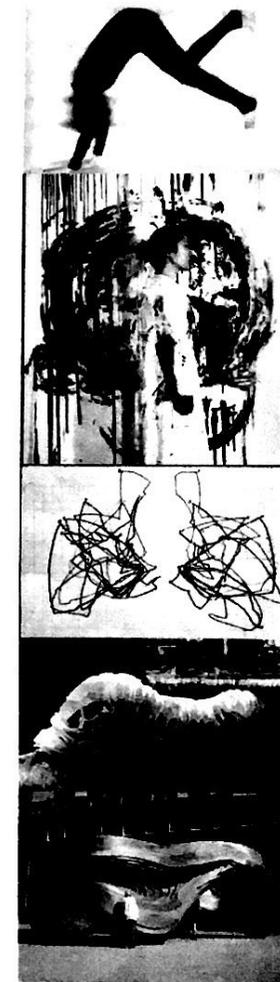
en taller:

- _definir los límites y la forma de un espacio existencial. registrar la forma.
- _definir el espacio existencial expandido, es decir **proponer una actividad** que se realice en soledad que obligue a la ampliación de la membrana (p.ej. tirado en el pasto con una netbook) de manera que el individuo no sea visto en su actividad en privado.
- _construir una membrana o alambre representativo de los límites del espacio existencial extendido. (escala 1:4)
- _aplicarle distintas operaciones al objeto. el docente asignará una operación posible a cada grupo (cortar, abrir, doblar, rotar, duplicar, sumar, restar, unir)

4_ el cuerpo de la arquitectura:

En este ejercicio se trata de arquitecturizar la membrana envolvente. Se propone cada grupo realice experimentaciones diferentes como:

- _realizar le operaciones de modificación de su superficie para llevarlo a un estado modificado que posea algunas características del objeto arquitectónico (abierto, cerrado, resistente, transparente, reposo en el suelo, etc.) Un ejercicio que proponga abstraerse del origen de la forma y trabajarlo en escala 1:4, construyendo una arquitectura.
- _colocarlo en relación con espacios arquitectónicos de diferente escala, para estudiar las relaciones dimensionales y proporcionales.
- _buscar el espacio doméstico real en el que ese espacio existencial quepa. El espacio, dentro de otro espacio mínimo.



lecturas recomendadas (los textos se encuentran en el calle 1nro.660)

Todas las lecturas son importantes para llevar adelante el trabajo práctico.

Cada alumno deberá entregar un informe sobre alguno de los textos que el docente les asigne. Este informe será individual y de 1 carilla.

TI 1/ Julio Cortazar. Posibilidades de la Abstracción. Instrucciones para subir una escalera. No se culpe a nadie.

TI 2/ Rasmussen, Steen E. - *La Experiencia de la Arquitectura.* Observaciones Básicas.

TI 3/ Moore/Allen, *Dimensiones de la Arquitectura.* El Espacio. La Escala.

TI 4/ Zevi, B. : *Saber ver la arquitectura.* El espacio, protagonista de la Arquitectura.

TI 5/ P. Oyarzun, Aravena A., Quintanilla, J.: *Los hechos de la arquitectura.* Forma, Materia, Uso, Lugar.

TI 6/ George Perec: *Especies de Espacios.* Prólogo. La página. La cama. La habitación.

TI 19/ Anybody: Diálogo Universal sobre el cuerpo y el espacio

TI 32/ A. M: Battistozzi: Los nuevos límites del cuerpo.

calendario

26/3 el cuerpo fijo

09/3 el cuerpo en movimiento

16/4 el espacio existencial

30/4 el cuerpo de la arquitectura

14/5 entrega final y exposición

requisitos entrega final

A - 4 Láminas normalizadas 50x70 cms. (apaisadas y encarpetadas, NO rollos):

L1: Cuerpo Fijo

L2: Cuerpo en Movimiento

L3: Espacio Existencial. Fotos del modelo y procesos

L4: Síntesis, incluyendo objeto en los contextos

B - Todo el material del proceso del trabajo, doblado en 50x70 y en sobre.

C- Informe del texto (individual)

En cada lámina se explicaran las decisiones que fueron tomando.

El rótulo se descarga del blog de la cátedra y se incluye en todas las láminas.

taller uno

teoría 1 trabajo práctico 1

fau unlp
2012

el cuerpo en el espacio

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo y del espacio mediante ejercicios de estudio y registro del desarrollo del cuerpo en diferentes situaciones en el espacio. se pretende también que se relacionen los estudios con textos, que se manejen diferentes modos de registro, y modos de procesamiento de la información, como instrumentos argumentales. Las actividades propuestas se realizarán en grupos de 4 ó 5 alumnos en cada comisión, alentando a que cada grupo realice experimentaciones diferentes.

Toda la serie de experimentos será registrada y volcada en láminas normalizadas.

El trabajo experimental se realizará principalmente en el Taller y será desarrollado en 4 fases:

1_ el cuerpo fijo

esta fase consiste en el registro del cuerpo fijo en escala real en posición vertical de frente y de perfil, dibujando los contornos y fotografiando el original y los dibujos en la siguiente forma:

en taller:

- _ dibujos a escala real, fotografías del cuerpo y de los dibujos.
- _ descubrir un sistema de proporciones del cuerpo en base a una parte (cabeza, pie, mano, etc.)
- _ dibujar junto al cuerpo, la extensión de los perímetros de secciones horizontales del cuerpo.
- _ proponer otras ejercitaciones, por ejemplo plantillas de cartón de las secciones del cuerpo generando el volumen vacío, volumen lleno, etc.
- _ como referencia leer texto de Julio Cortázar *Las posibilidades de la abstracción.*

en casa:

- _ registros de la huella del cuerpo sobre objetos, huella parcial y total (la huella sobre la cama, la almohada, el fiaca, la mano en el espejo empañado, en la arena, en el pasto la sombra de noche sobre la vereda dibujando el contorno, etc.).
- _ a partir de las fotos de los registros y /o del cuerpo corromper la imagen mediante programas de PC (filtros, textura, invertido, solarizado, bajorrelieve, etc.)



2_ el cuerpo en movimiento

en esta segunda fase se realizarán registros del cuerpo en movimiento, es decir, el registro secuencial de las posiciones que conforman un movimiento en la simulación de una acción cotidiana (sacarse un buzo y un pantalón largo). el docente asignará a cada grupo un modo de representación. se utilizará el texto de Julio Cortázar *No se culpe a nadie* como referencia, previamente leído.

en taller:

- _ dibujos a escala real de los sucesivos contornos producidos por el movimiento sobre el mismo papel. Fotografía de la secuencia de los movimientos y de la superposición de líneas.
- _ repetir la secuencia de movimientos pegando sobre el cuerpo unos cintas horizontales y otros pequeños trozos cuadrados y fotografiarla.

en casa:

- _ a partir de las fotos de los registros realizar operaciones como superponer, oscurecer, virar, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.
- _ preparar material para clase siguiente

3_ el espacio existencial

se trata de definir el espacio mínimo de incidencia del cuerpo en virtud de su movimiento estableciéndolo como un contorno superior derivado de los contornos sucesivos definidos en la fase anterior. el límite de ese espacio es una especie de membrana que rodea el cuerpo con diferentes morfologías.

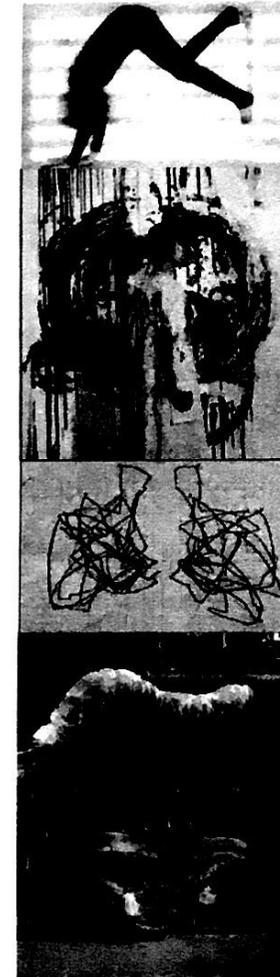
en taller:

- _ definir los límites y la forma de un espacio existencial. registrar la forma.
- _ definir el espacio existencial expandido, es decir proponer una actividad que se realice en soledad que obligue a la ampliación de la membrana (p.ej. tirado en el pasto con una netbook) de manera que el individuo no sea visto en su actividad en privado.
- _ construir una membrana o alambre representativo de los límites del espacio existencial extendido. (escala 1:4)
- _ aplicarle distintas operaciones al objeto. el docente asignará una operación posible a cada grupo (cortar, abrir, doblar, rotar, duplicar, sumar, restar, unir)

4_ El cuerpo de la arquitectura:

En este ejercicio se trata de arquitecturizar la membrana envolvente. Se propone cada grupo realice experimentaciones diferentes como:

- _ realizar le operaciones de modificación de su superficie para llevarlo a un estado modificado que posea algunas características del objeto arquitectónico (abierto, cerrado, resistente, transparente, reposo en el suelo, etc.) Un ejercicio que proponga abstraerse del origen de la forma y trabajarlo en escala 1:4, construyendo una arquitectura.
- _ colocarlo en relación con espacios arquitectónicos de diferente escala, para estudiar las relaciones dimensionales y proporcionales.
- _ buscar el espacio doméstico real en el que ese espacio existencial quepa. El espacio, dentro de otro espacio mínimo.



taller uno

teoría 1 trabajo práctico 1

fau unlp
2011

el cuerpo en el espacio

el presente trabajo tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo y del espacio mediante ejercicios de estudio y registro del desarrollo del cuerpo en diferentes situaciones en el espacio. SE pretende también que se relacionen los estudios con textos, que se manejen diferentes modos de registro, y modos de procesamiento de la información, como instrumentos argumentales. Las actividades propuestas se realizarán en grupos de 4 ó 5 alumnos en cada comisión, alentando a que cada grupo realice experimentaciones diferentes.

Toda la serie de experimentos será registrada y volcada en láminas normalizadas.

El trabajo experimental se realizará principalmente en el Taller y será desarrollado en 4 fases:

1_ el cuerpo fijo

esta fase consiste en el registro del cuerpo fijo en escala real en posición vertical de frente y de perfil, dibujando los contornos y fotografiando el original y los dibujos en la siguiente forma:

en taller:

- _ dibujos a escala real, fotografías del cuerpo y de los dibujos.
- _ descubrir un sistema de proporciones del cuerpo en base a una parte (cabeza, pie, mano, etc.)
- _ dibujar junto al cuerpo, la extensión de los perímetros de secciones horizontales del cuerpo.
- _ proponer otras ejercitaciones, por ejemplo plantillas de cartón de las secciones del cuerpo generando el volumen vacío, volumen lleno, etc.
- _ como referencia leer texto de Julio Cortázar *Las posibilidades de la abstracción*. Ver el film de Peter Greenaway: El Vientre del Arquitecto.

en casa:

- _ registros de la huella del cuerpo sobre objetos, huella parcial y total (la huella sobre la cama, la almohada, el fiaca, la mano en el espejo empañado, en la arena, en el pasto la sombra de noche sobre la vereda dibujando el contorno, etc.).
- _ a partir de las fotos de los registros y /o del cuerpo corromper la imagen mediante programas de PC (filtros, textura, invertido, solarizado, bajorrelieve, etc.)



2_ el cuerpo en movimiento

en esta segunda fase se realizarán registros del cuerpo en movimiento, es decir, el registro secuencial de las posiciones que conforman un movimiento en la simulación de una acción cotidiana (sacarse un buzo y un pantalón largo). se usará el texto de Julio Cortázar *No se culpe a nadie* como referencia, previamente leído.

en taller:

- _dibujos a escala real de los sucesivos contornos producidos por el movimiento sobre el mismo papel. Fotografía de la secuencia de los movimientos y de la superposición de líneas.
- _repetir la secuencia de movimientos pegando sobre el cuerpo unos cintas horizontales y otros pequeños trozos cuadrados y fotografiarla.

en casa:

- _ a partir de las fotos de los registros realizar operaciones como superponer, oscurecer, virar, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.
- _ preparar material para clase siguiente

3_ el espacio existencial

se trata de definir el espacio mínimo de incidencia del cuerpo en virtud de su movimiento estableciéndolo como un contorno superior derivado de los contornos sucesivos definidos en la fase anterior. el límite de ese espacio es una especie de membrana que rodea el cuerpo con diferentes morfologías.

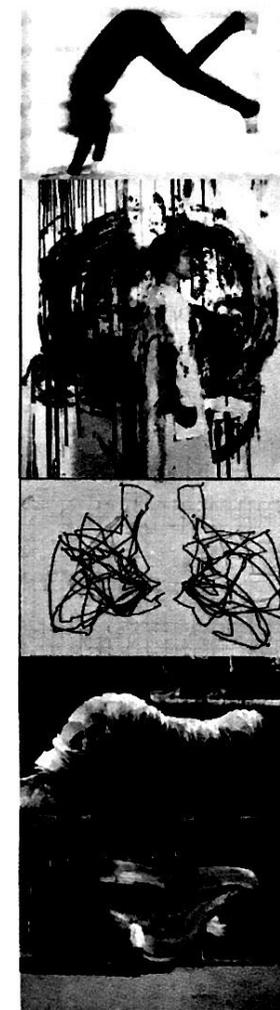
en taller:

- _definir los límites y la forma de un espacio existencial. registrar la forma.
- _definir el espacio existencial expandido, es decir proponer una actividad que se realice en soledad que obligue a la ampliación de la membrana (p.ej. tirado en el pasto chateando con una netbook) de manera que el individuo no sea visto en su actividad en privado.
- _construir una membrana o alambre representativo de los límites del espacio existencial extendido.
- _aplicarle una funcionalidad a la membrana: protección del calor, aperturas para ver, etc.

4_ El cuerpo de la arquitectura:

En este ejercicio se trata de arquitecturizar la membrana envolvente. Se propone cada grupo realice experimentaciones diferentes como:

- _realizar le operaciones de modificación de su superficie para llevarlo a un estado modificado que posea algunas características del objeto arquitectónico (abierto, cerrado, resistente, transparente, reposo en el suelo, etc.) Un ejercicio que proponga abstraerse del origen de la forma y trabajarlo en escala 1:4, construyendo una arquitectura.
- _colocarlo en relación con espacios arquitectónicos de diferente escala, para estudiar las relaciones dimensionales y proporcionales.
- _buscar el espacio doméstico real en el que ese espacio existencial quepa. El espacio, dentro de otro espacio mínimo.



anexo 06 – **LÍNEA DE TIEMPO TRABAJOS PRÁCTICOS, TEORÍA 1**
TALLER UNO Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés, 2011-2019

[inter]acciones cuerpo-espacio

Experiencias didácticas de articulación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura

LÍNEA DE TIEMPO. TRABAJO PRÁCTICOS, TEORÍA 1, TALLER UNO Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés 2011-2019

2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<p>TP 01: cuerpo en el espacio</p> <p>El TP se divide en 4 apartados: cuerpo fijo cuerpo en movimiento espacio existencial cuerpo de la arquitectura Los dos primeros apartados trabajan sobre el tema de la dimensionalidad del cuerpo y su registro (representaciones bidimensionales). Fase analítica El siguiente a la construcción de un espacio mínimo que deviene de la incidencia del cuerpo en el espacio –despliegue-. (representación tridimensional). Fase proyectiva El último supone “arquitecturizar” la membrana envolvente. (representación tridimensional). Fase proyectiva</p>	<p>TP01: cuerpo fijo TP02: cuerpo en movimiento TP03: espacio existencial</p> <p>Los dos primeros ejercicios trabajan sobre el tema de la dimensionalidad del cuerpo y su registro (representaciones bidimensionales). Se refuerza la noción de <u>construcción de información</u> como insumo del siguiente TP. Fase analítica El tercero aborda la construcción de un espacio mínimo que deviene de la incidencia del cuerpo en el espacio –despliegue-. (representación tridimensional). Fase proyectiva</p>	<p>TP02: cuerpo en el espacio TP03: camuflajes</p> <p>El TP02 refiere a dimensionalidad del cuerpo y su registro (representaciones bidimensionales). Hay cambios en las maneras de registro, se incorporan varillas y elásticos que se adosan al cuerpo para enfatizar las condiciones del movimiento. Se refuerza la noción de <u>construcción de información</u> como insumo del siguiente TP. Fase analítica El TP03 integra los resultados analíticos del TP02 (condiciones dimensionales y de movilidad de cuerpo) con los del TP01 (análisis de una obra de arquitectura). Los datos recabados en ambas prácticas son sintetizados en la construcción de un “camuflaje corporal” (representación tridimensional). Fase proyectiva</p>	<p>TP01: cuerpo fijo TP02: cuerpo en movimiento TP03: espacio existencial</p> <p>Los dos primeros ejercicios trabajan sobre el tema de la dimensionalidad del cuerpo y su registro (representaciones bidimensionales). Se refuerza la noción de <u>construcción de información</u> como insumo del siguiente TP. Fase analítica El segundo aborda la construcción de un espacio mínimo que deviene de la incidencia del cuerpo en el espacio –despliegue-. (representación tridimensional). Fase proyectiva</p>	<p>TP01: cuerpo en movimiento TP02: máquina existencial TP03: activación</p> <p>El primer ejercicio trabaja sobre el tema de la dimensionalidad del cuerpo y su registro. El mismo se realiza sólo con medios digitales, incorporando videos y fotografía en ráfaga, aplicaciones y programas de edición de video y fotografía no sólo en la etapa de registro sino también para la sistematización de datos (representaciones bidimensionales). Se refuerza la noción de <u>construcción de información</u> como insumo del siguiente TP. Fase analítica El segundo se centra en la creación de un artefacto a partir de la información construida en el TP anterior. (representación tridimensional). Fase proyectiva El último opera sobre la contextualización del objeto, supone la actualización del mismo a partir de operaciones sobre el esquema estructural y la envolvente. (representación bidimensional y tridimensional). Fase proyectiva.</p>				

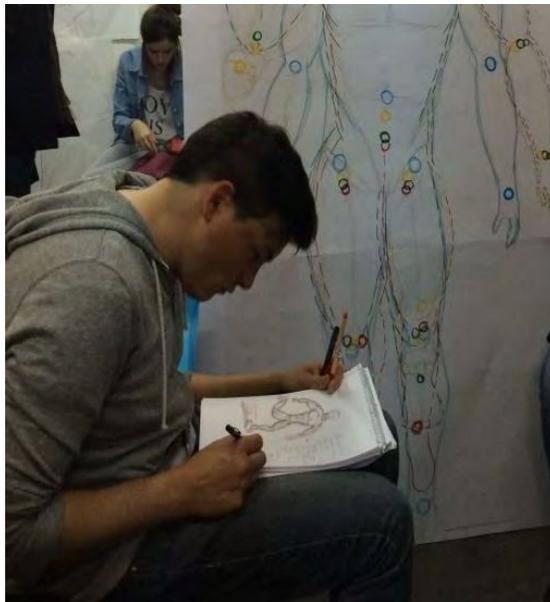
anexo 07 – FOTOGRAFÍAS Y REGISTROS AUDIOVISUALES DEL TRABAJO EN CLASE,
TEORÍA 1 TALLER UNO Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés, 2011-2019

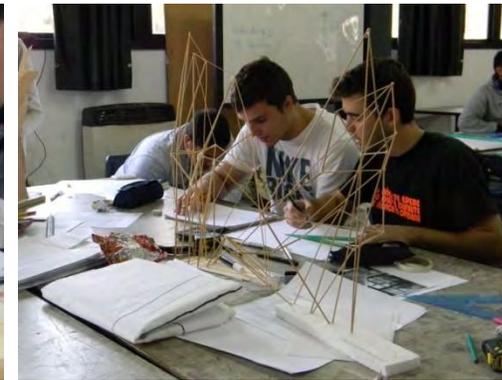
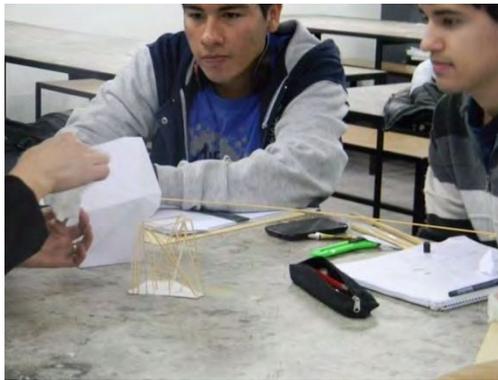
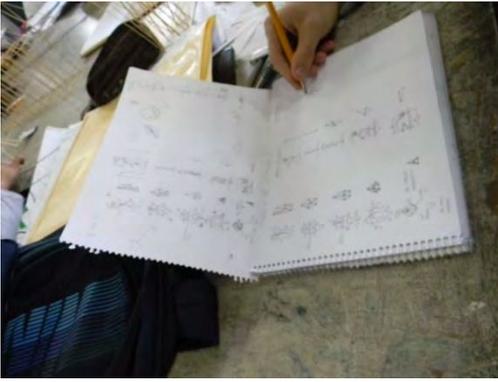
[inter]acciones cuerpo-espacio

Experiencias didácticas de articulación en el Ciclo Básico de la carrera Arquitectura



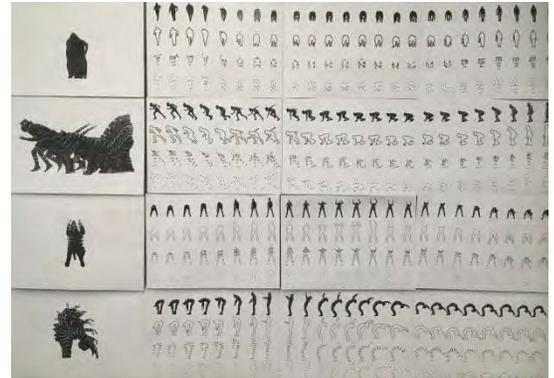
teoriayproyecto.blogspot.com.ar







+



Más información en ***“Teorías en el cuerpo del proyecto. Taller de Teoría 1 2011-2018”*** (2019)
https://issuu.com/taller7/docs/teorias_en_el_cuerpo_2019_12_02

anexo 07 –**FOTOGRAFÍAS Y REGISTROS AUDIOVISUALES DEL TRABAJO EN CLASE. TEORÍA 1**
TALLER UNO Szelagowski-Remes Lenicov-Sagüés 2011-2019