

The image shows several architectural models made of light-colored paper, possibly cardboard or heavy paper, arranged on a wooden surface. The models are in various stages of construction, with some showing complex, organic shapes and others showing more rectangular forms with cutouts. The lighting is dramatic, casting long shadows and highlighting the textures of the paper and the wood. The overall composition is a top-down view of the models.

intensidades 2023

taller vertical de arquitectura 7

pablo szelagowski - pablo remes lenicov - carlos díaz de la sota

facultad de arquitectura y urbanismo - universidad nacional de la plata

intensidades 2023

producción del taller vertical de arquitectura 7

facultad de arquitectura y urbanismo
universidad nacional de la plata
2024

Remes Lenicov, Pablo

Intensidades 2023 : taller vertical de arquitectura 7 / Pablo Remes Lenicov ; Pablo E.M. Szlagowski ; Carlos Díaz De La Sota. - 1a ed - Gonnet : Pablo Remes Lenicov, 2024.

Libro digital, PDF - (Intensidades / Pablo Remes Lenicov ; Pablo Szlagowski ; Carlos Díaz De La Sota)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-00-3076-0

1. Arquitectura . 2. Diseño de Proyecto. I. Szlagowski, Pablo E.M. II. Díaz De La Sota, Carlos. III. Título. CDD 720.7

Autores, y compiladores

Pablo Remes Lenicov, Pablo E.M. Szlagowski, Carlos J. Díaz De La Sota

Edición y Diseño

Pablo Remes Lenicov

Mesa editorial

Raúl Arteca, María Florencia Pérez Álvarez; Emiliano Da Conceição Ferrero; Gustavo Casero; Remedios Casas; Fiorella Bacchiarello; Marina Rodriguez Das Neves; Simón Vilte; Agustina Veldenegro Lippo; Nahuel Palavecino

tapa: jorgelina sciallo (nivel 02)

talleryproyecto.blogspot.com

thatfau.blogspot.com

facebook that.fau

instagram that_fau_unlp

talleryproyecto@gmail.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo

calle 47 nro.162 - La Plata (1900) - Argentina

taller 7

cuerpo docente 2023

profesores titulares

Pablo E.M. Szelagowski, Pablo Remes Lenicov

profesor adjunto

Carlos Javier Díaz De La Sota

jefe de trabajos prácticos

Raúl W. Arteca

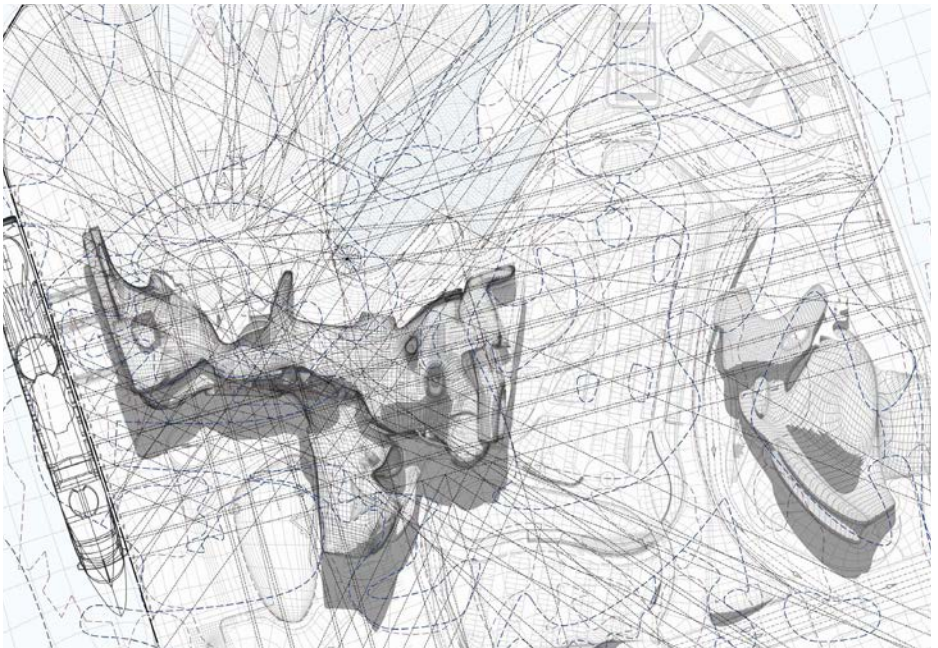
docentes

María Florencia Pérez Álvarez; Emiliano Da Conceição Ferrero

Gustavo Casero; Remedios Casas; Fiorella Bacchiarello;

Marina Rodríguez Das Neves

Simón Vilte; Agustina Valdenegro Lippo; Nahuel Palavecino (becas inic. en docencia)



balbuena, esteban emanuel; baldeon endara, oscar eduardo; banega, suyai; borassi, ivo; brauton, martina;; britos, lucas leonel; brohme, brisa; carignano, constanza; carrizo, joaquin; curbelo, martina; fernandez, teo ezequiel; fernandez castro, mateo joaquin; flores cardozo, kevin alexander; gimenez, aylen; gorosito arrieta, benjamin; ledesma carrera, francisca noemi; mansilla ratcheff, sofía katerina; migliorelli, celeste; nanni, justina; nina, braian emanuelj; rigo leyes, ludmila; rodríguez, gervasio manuelj; rodríguez, santiagoj; rodríguez, sebàstian; valentinis, lautaro nahuel; vergani, sergio emmanuel; villanueva, macarena; acosta, aylen; atalaya garcia, braian axel; gallo, natalia; boggini magno, lisa; calabrese, mateo valentino; carballo, karen roberta; castillo rivera, esteban jesus; cevallos, felix; cortadi, manuela; diaz, florencia; dominguez, juan ignacio; esquivel, federico; etchechury, pedro; farroni, luca; gagliardo, catalina; gamaler, nahiaara; gómez, valentino; gonzalez ortiz, milton; islas, lucas; lavigne, victoria; maresco, sofia; mayer, agustina; oddo, trinidad; orellana, braian ezequiel; quiroga niedfeld, juana; sansot, delfina milagros; sciallo, maria jorgelina; suarez, tiziana; vivas, lourdes yael; zampa, antonella; zapata, sofía esmeralda; znatchkowsky, candela; álvarez, luciana; brea, santiago; cuadra, etelvina; di lorenzo, sofía antonella; landa, manuel; martinez,.; lucas emanuel; ulloa, abigail magali; vegazo, claudia; azar, manuel; blanco ipanaque, luis miguel; calderon, facundo; cascardo, alan carlos; czemerys, ana paula; di tomaso, agustina; ferraris, albertina; francomano, juan ignacio; garcía, sofía marlene; larrañaga; martín, agustina belen; marquez, gustavo esteban; olmos, natalia alejandra; ramos quispe, brisa maria jose; sbarbati, nicolas daniel; vallejos, eliana noemi; wagner, sol ayelen; ardaiz, juan cruz; gosende, lucrecia maria; lara, emiliano gustavo ariel; occhi, mateo; sosa, malena rayen; stracan, tomas alberto; tomas bonetti, franco elias; coccaro, bianca antonella; costanzo, mariano; fazzina, maria agustina; fuenzalida, elias; garcía,.; verónica analía; rinaldi, florencia; goñi, maite anahí; gorgone machello, quimey; guanzetti, lucia; horna, matías camilo; hurtado villa, mariana; krassevich, natasha belen; laredo, sheila elizabeth; martínez, melina aldana; moscoloni, felipe alberto; palavecino medina, nahuel matias; pannesse, giuliana; pettovello, nicolás; pindur, martín alejandro; rodriguez, patricio daniel; valdenegro lippo, agustina; zein, clementina; aldeco, bruno nicolas; winschu jaschek, maría eugenia

ejercicios realizados 2023

intensidad del nivel 01

ejercitación 1
ejercitación 2
ejercitación 3

intensidad del nivel 02

ejercitación 1
ejercitación 2
ejercitación 3

intensidad del nivel 03

ejercitación 1

ejercitación 2

intensidad del nivel 04

ejercitación 1
ejercitación 2
ejercitación 3

intensidad del nivel 05

ejercitación 1
ejercitación 2
ejercitación 3

intensidad del nivel pfc

ejercitación 1
ejercitación 2

geometría y materia

geometrías eisenmáticas
plan matérico
decisiones monomateriales

acontecimiento y operatividad

elementos en movimiento
función del espacio_fusión espacial
bidimensiones multiplicadas

procesos de archivo

operaciones referenciales.
intercesores humanoides
operaciones tipológicas
manimal esencial serial

contexto y concepto

contexto conceptual
procesos contextuales
estructuras argumentales

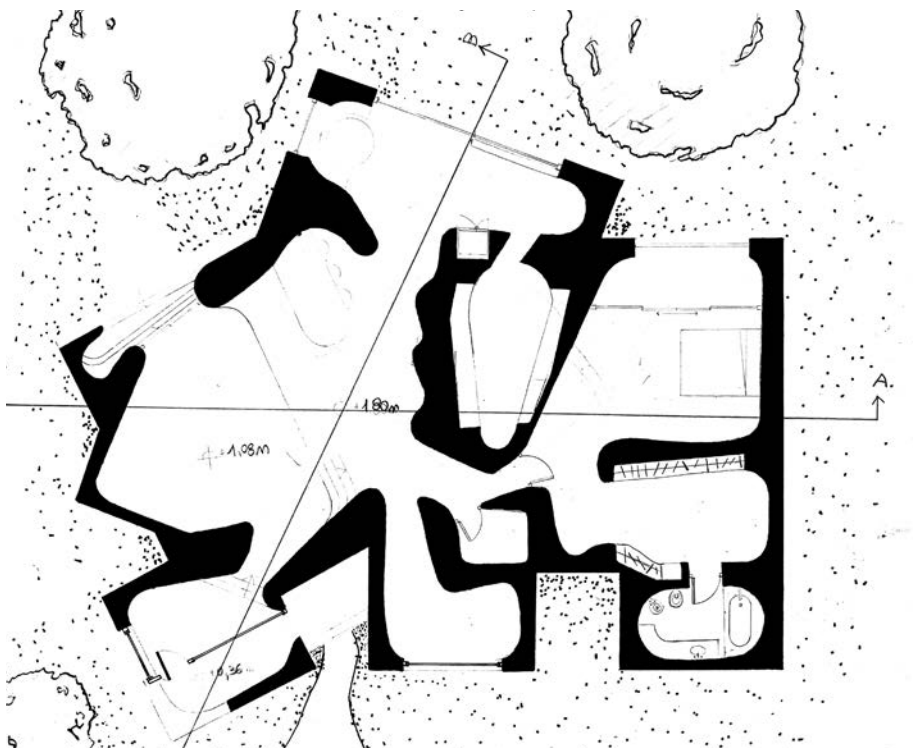
rebelión!

posiciones
ecualizador urbano
las constricciones con clichés

campos de consistencia

actualización genealógica
proyecto genealógico

cada ejercicio contó en su desarrollo con multiples instancias que utilizamos como complemento y profundización de temas específicos.



nivel 01

intensidad geometría y materia

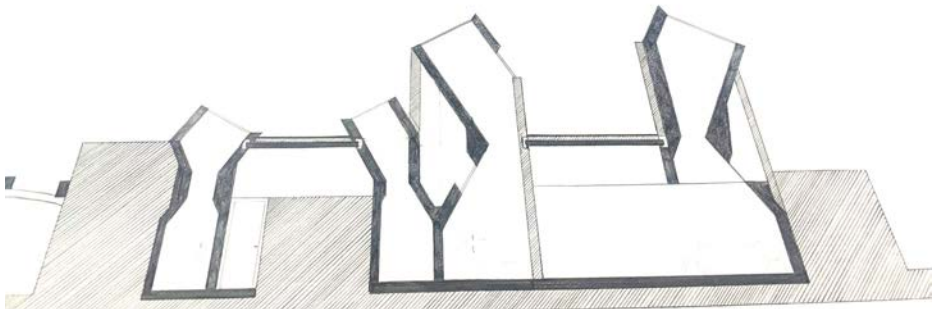
cuerpo docente

Remedios Casas
Agustina Valdenegro Lippo
(semestre 01)

Fiorella Bacchiarello
Agustina Valdenegro Lippo
(semestre 02)

estudiantes

balbuena, esteban emanuel; baldeon endara, oscar eduardo; banega, suyai; borassi, ivo; brauton, martina; britos, lucas leonel; brohme, brisa; carignano, constanza; carrizo, joaquin; curbelo, martina; fernandez, teo ezequiel; fernandez castro, mateo joaquin; flores cardozo, kevin alexander; gimenez, aylene; gorosito arrieta, benjamin; ledesma carrera, francisca noemi; mansilla ratcheff, sofía kate-rina; migliorelli, celeste; nanni, justina; nina, braian emanuel; rigo leyes, ludmila; rodríguez, gervasio manuel; rodríguez, santiago; rodríguez, se-bàstian; valentinis, lautaro nahuel; vergani, sergio emmanuel; villanueva, macarena



nivel 01
ejercicio 01

geometrías eisenmáticas

La geometría es la base de regulación para cualquier tipo de conformación arquitectónica. Mas allá de las diversas técnicas de proyecto, la geometría es el instrumento básico para determinar el óptimo posicionamiento de los elementos componentes del espacio, trabajando con leyes que la regulan, que la despliegan en el espacio. Cada forma de usar la geometría produce un espacio diferente, una concepción diferente del mismo definiendo el modo en que el hombre se inserte en el espacio y su forma de percibirlo. El observador - espectador recibe las sensaciones que el criterio de regulación geométrica de un espacio le impone.

La geometría regulará posicionamiento, dimensión, proporción, relación, escala estableciendo así un orden para el espacio.

El estudio de estos modos de regulación geométrica puede estar tanto en el espacio como en los elementos componentes del mismo. Planos, vectores, puntos, volúmenes y todas las operaciones básicas posibles de ser realizadas sobre y entre los mismos que los programas digitales hacen por nosotros pero que estamos obligados a conocer: cortar, rotar, copiar, mover, multiplicar, etc.

Es importante comprender que en todas estas operaciones estamos disponiendo materia en el espacio. Cada materia regulará los elementos y sus operaciones de manera particular, agotando sus posibilidades, maximizando las mismas. La materia, con sus técnicas específicas será el soporte de transformación del espacio. La regulación geométrica será la que guíe a la materia con sus técnicas, será la encargada de establecer los principios de los materiales del espacio.

Para regular y disponer esa materia, el dibujo será nuestra herramienta de trabajo. Dibujando iremos estableciendo los principios de orden de la materia, transformando al dibujo en un conjunto de instrucciones para materializar el espacio.

Esa materialización será una geometría distinta a la del papel, ya que la construcción misma producirá una nueva geometría, distinta. Casi como la ejecución de una partitura, depende quien la lleve adelante el resultado final cambiará con pequeñas variaciones cada vez. La geometría así es un conjunto de instrucciones que irán guiando el proceso de diseño donde cada paso tiene una decisión geométrica que la acompañe.

bibliografía general

G. Deleuze F.Guattari, Rizoma
H. Bergson, La evolución creadora,
(cap. I y II)
J.L.Borges, Así escribo mis cuentos
Reiser+Umemoto: Atlas of novel tec-
tonics
Carlos Díaz De La Sota: Pensar
geométrico (intensidades 2016)

bibliografía operativa

M.Spina, Después de Yokohama
Borie, Micheloni, Pinon, Forma y de-
formación (cap. I y II)
P.Eisenman_Las primeras casas (I a
VI). La idea del objeto autónomo
P.Eisenman_Casa I
P.Eisenman_Casa II

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

El objetivo central del ejercicio es intensificar el conocimiento sobre la geometría para el proyecto a partir de la experimentación propia con el dibujo y el modelo tridimensional. Durante el transcurso del trabajo se evaluarán los siguientes puntos:

- comprensión del dibujo en términos operativos, donde el construcción del dibujo define el proyecto
- construcción del dibujo a partir de reglas geométricas auto-impuestas
- conocer y experimentar un método analítico de proyecto
- experimentar diversas operaciones geométricas básicas de proyecto
- experimentar el espacio tridimensional sobre un modelo de estudio a partir de decisiones propias

metodología del trabajo

Fase 01_ reconocer y dibujar la planta baja, un corte y la axonométrica de la casa I o la casa II de Peter Eisenman. El estudiante deberá dibujarlas extrayendo las leyes geométricas necesarias para su generación, evitando la simplificación del calcado. (hoja A3 blanca)

Una vez realizados esos dibujos de generación, se dibujará la planta baja de la obra. (hoja A3 calco)

Se trabajará en lápiz negro H y HB, usando lápiz H para líneas de generación y el HB para consolidar las líneas necesarias. Se trabajará sobre los tableros de dibujo, escuadras a 30° y a 60 °, y compás.

Fase 02_ el segundo paso será la construcción de dibujos separados según las capas posibles de materiales de proyecto. Junto con el docente identificarán capas posibles de trabajo, el alumno deberá construir cada capa en papel calco, utilizando la planta, el corte o la axonométrica construida como base. Cada lámina deberá llevar un nombre que la identifique.

Capas posibles de dibujo:
proporciones del espacio. alturas
simetrías / no simetrías
planos interiores y exteriores
tipo de espacios según sus condiciones específicas
circulaciones verticales
secuencias espaciales
elementos. continuos, singulares, repetidos

Fase 03_ continuando con las etapas anteriores cada estudiante trabajará a partir de operaciones asignadas por el docente, produciendo una serie de dibujos iterativos, donde cada

nuevo dibujo será una variación del anterior. Se podrá trabajar sobre uno o varios de los dibujos realizados con anterioridad. Los pares de operaciones a trabajar serán: repetición-variación; repetición-escala; repetición-rotación; repetición-sustracción; repetición-adición.

Fase 04_ a partir de las operaciones realizadas anteriormente se tomarán decisiones según las operaciones realizadas. Asignaremos una ubicación y un destino funcional que terminará de consolidar el proyecto. Se utilizará madera balsa o pino en varillas y planos.

formatos

el trabajo se realizará en clase la mayor parte del tiempo, buscando que el alumno comparta experiencias con sus compañeros y docentes.

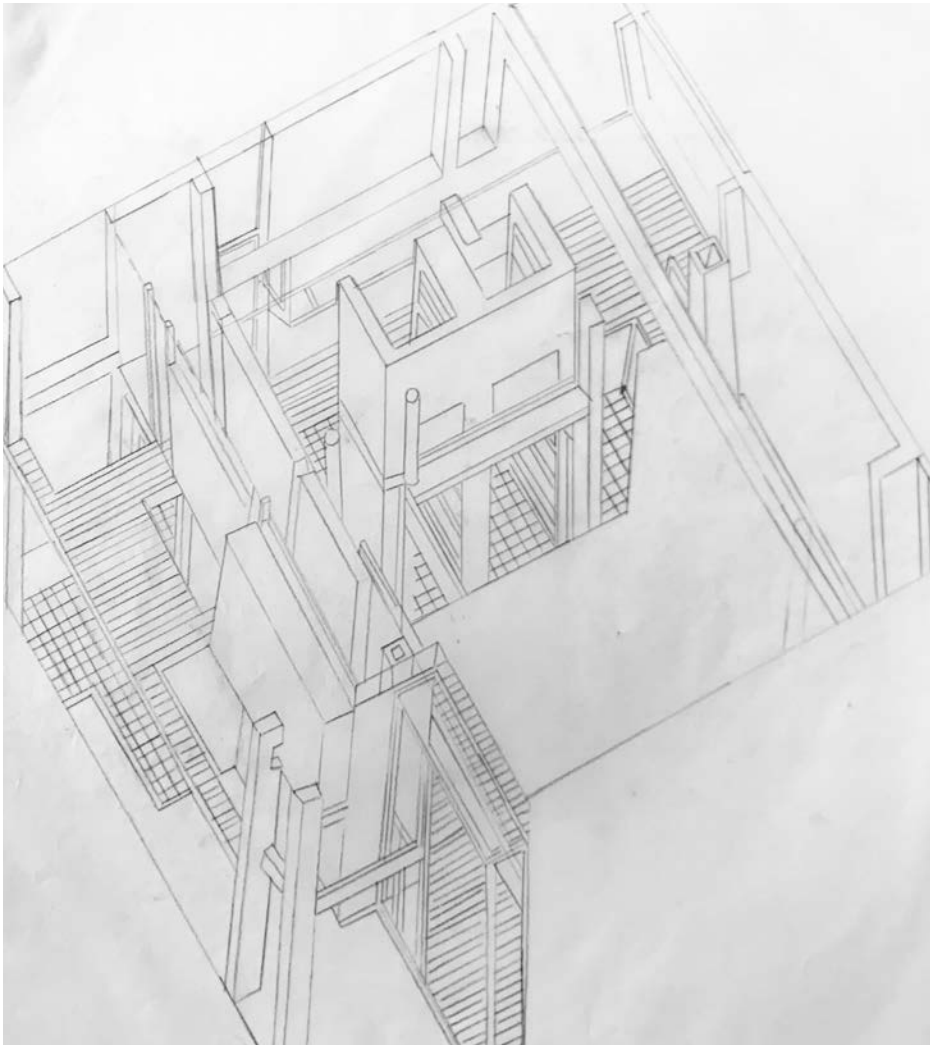
todo el trabajo será en hojas calco A3, siendo la única planta en hoja blanca la primera del ejercicio que servirá de base para el resto.

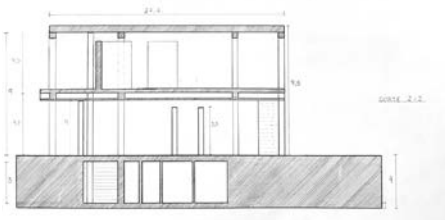
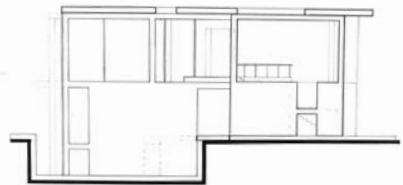
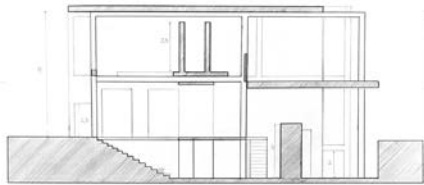
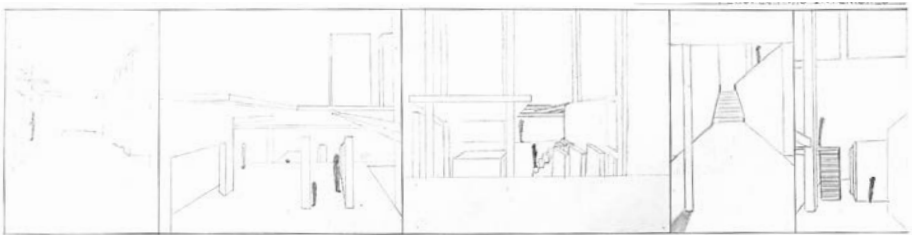
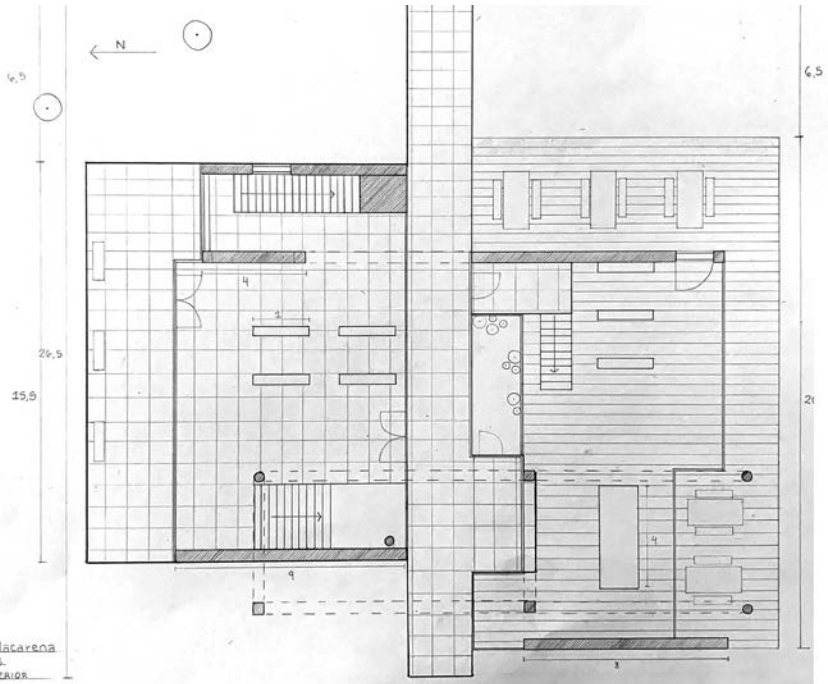
la maqueta tendrá el tamaño de los dibujos

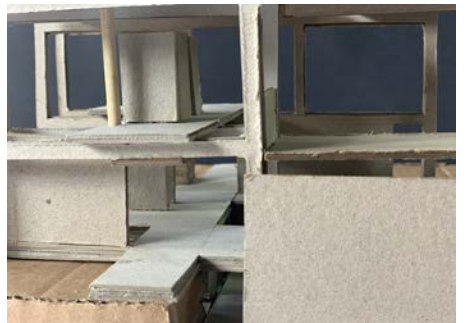
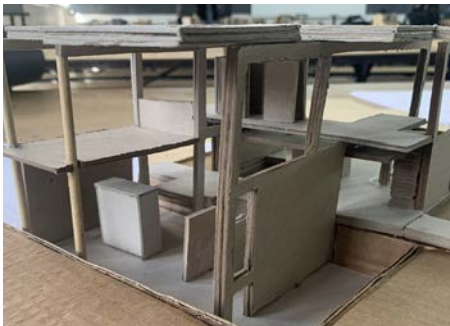
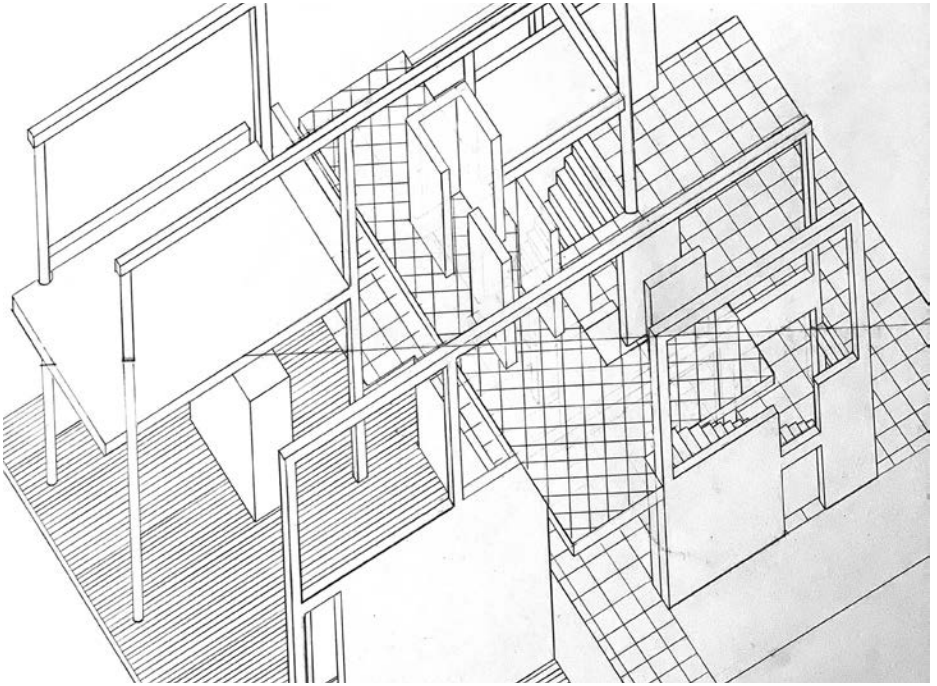
la entrega final será una carpeta A3 con todos los dibujos ordenados cronológicamente y con rótulo (donde el primero realizado es el primero de la carpeta) y la maqueta realizada.

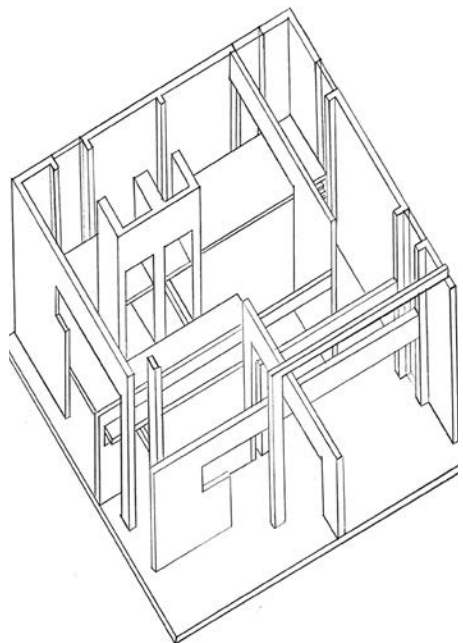
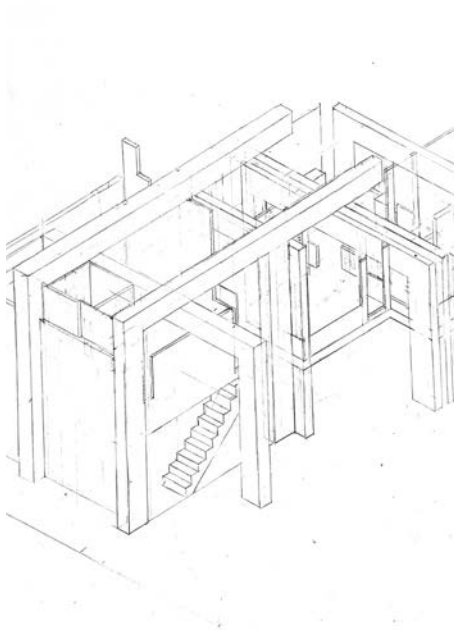
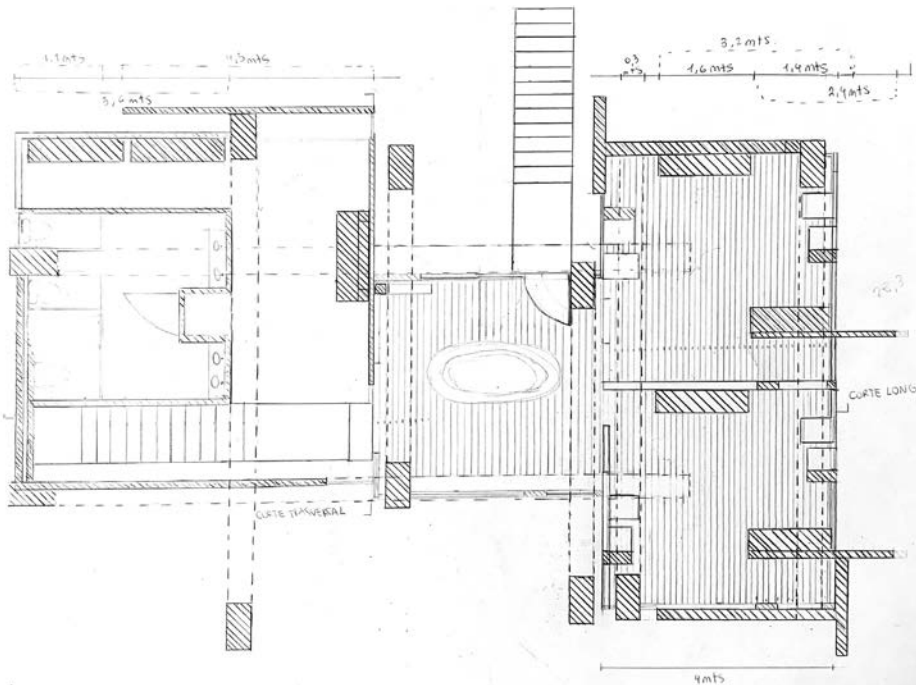
localización y destino funcional

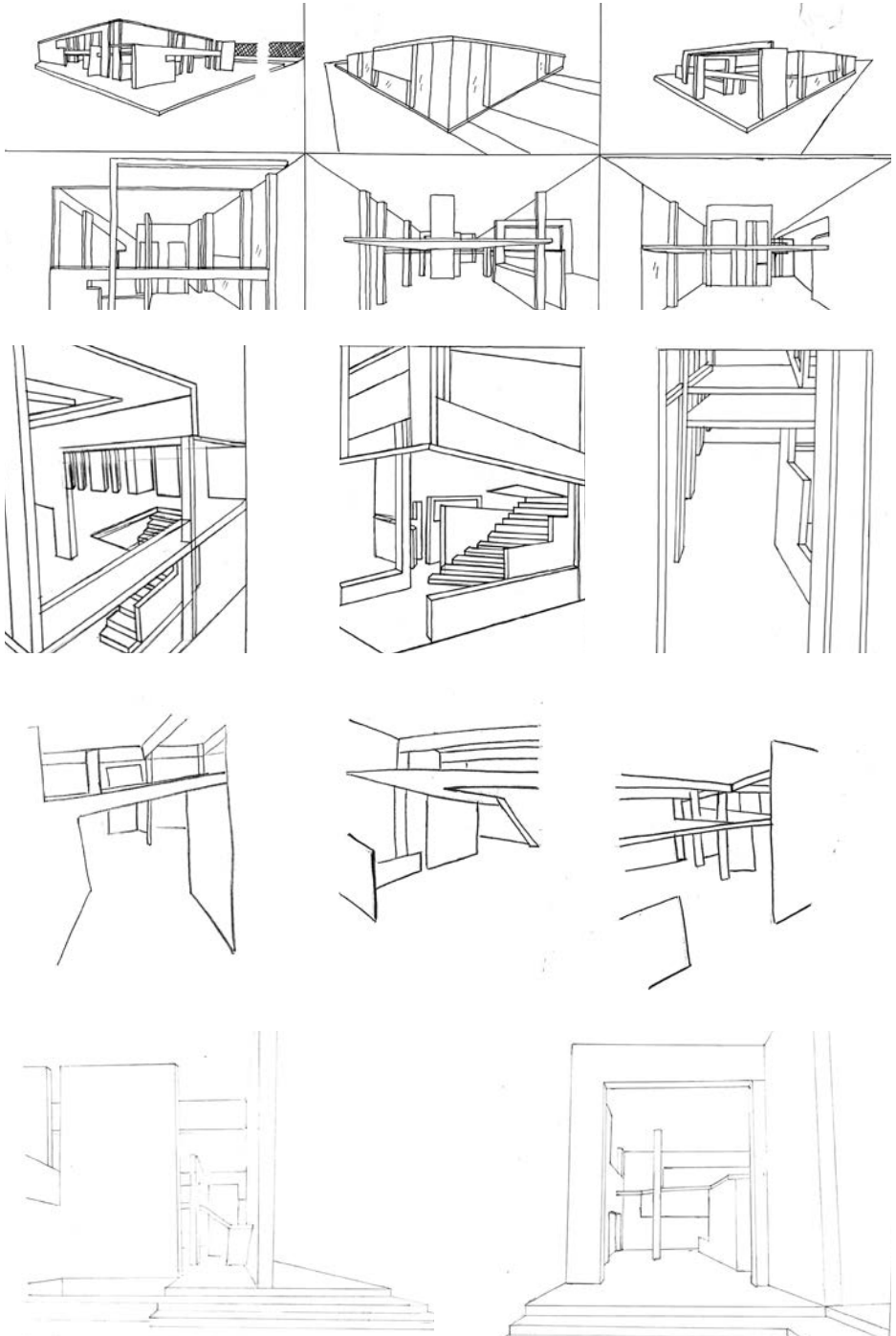
se trabajará en el predio de la UNLP, entre el jardín de la escuela Anexa, el gimnasio de la UNLP y la calle 50, realizando una biblioteca infantil que contará de un espacio de lectura conjunta, donde se ubicarán los libros al alcance de los niños, sanitarios y un espacio exterior de actividades.

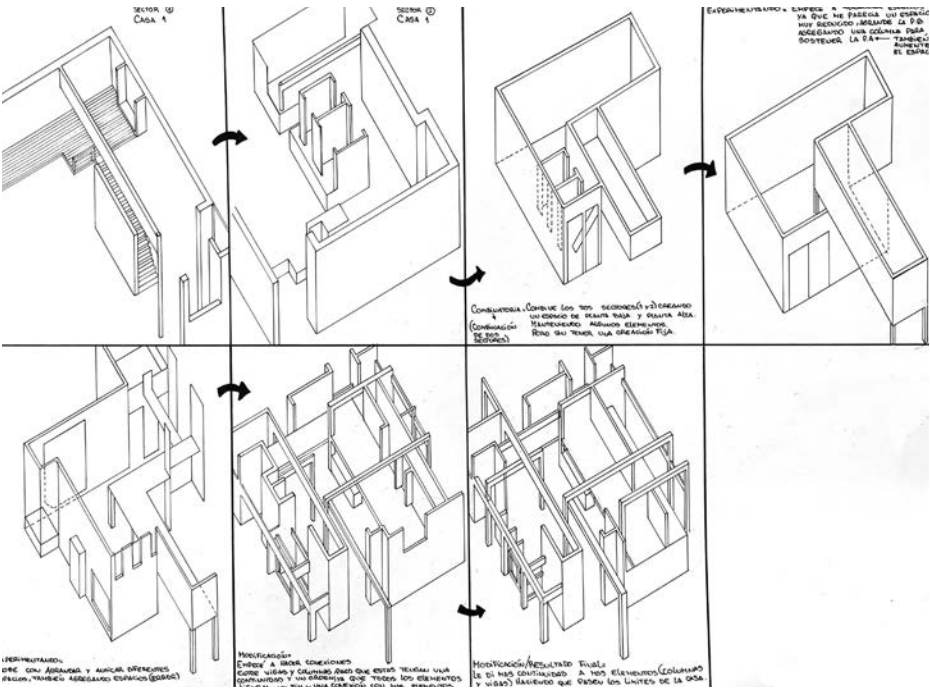
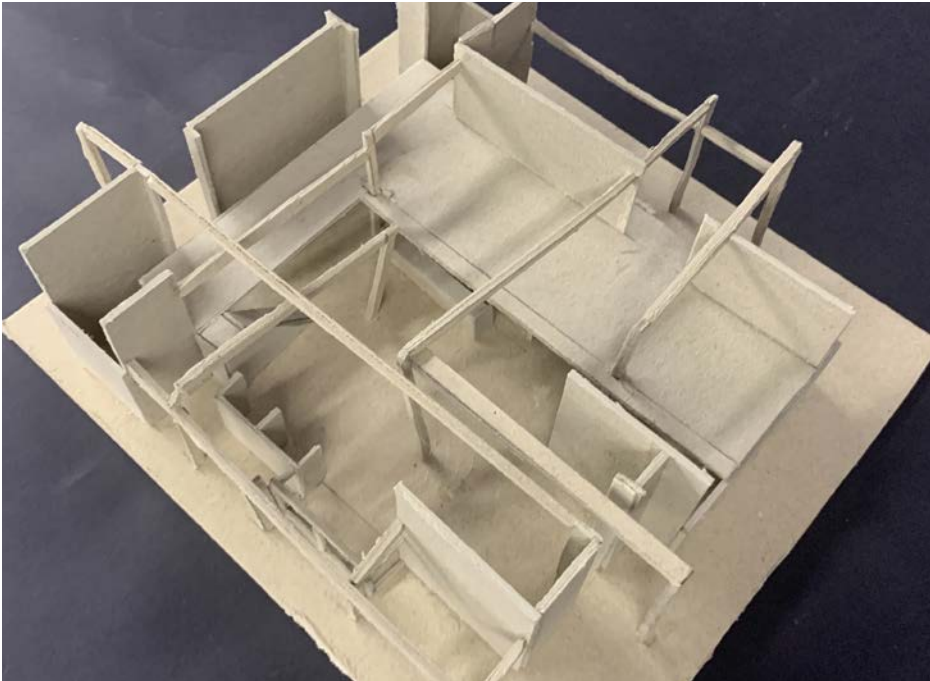


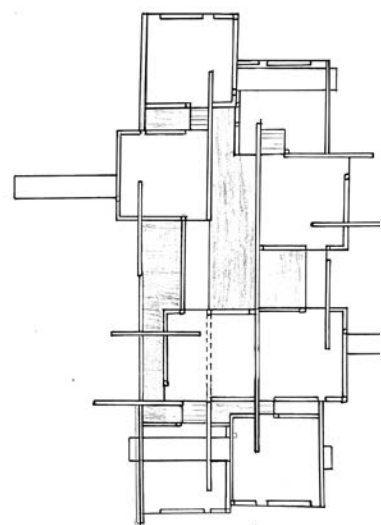
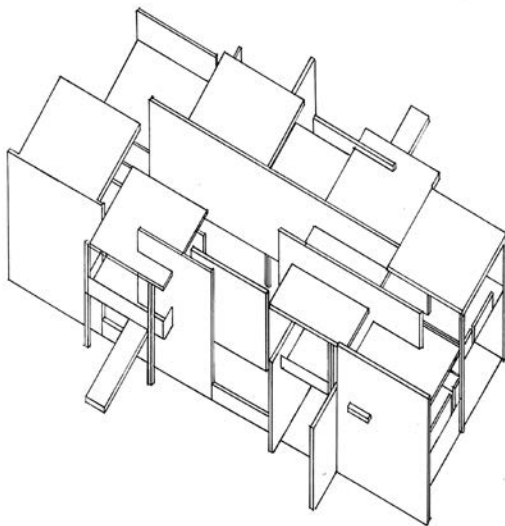


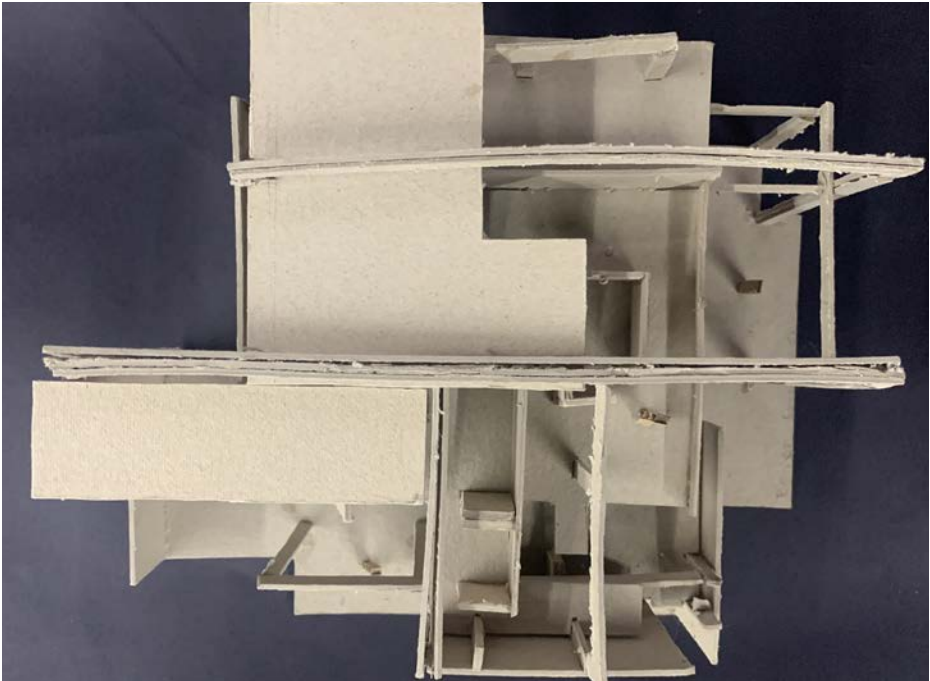


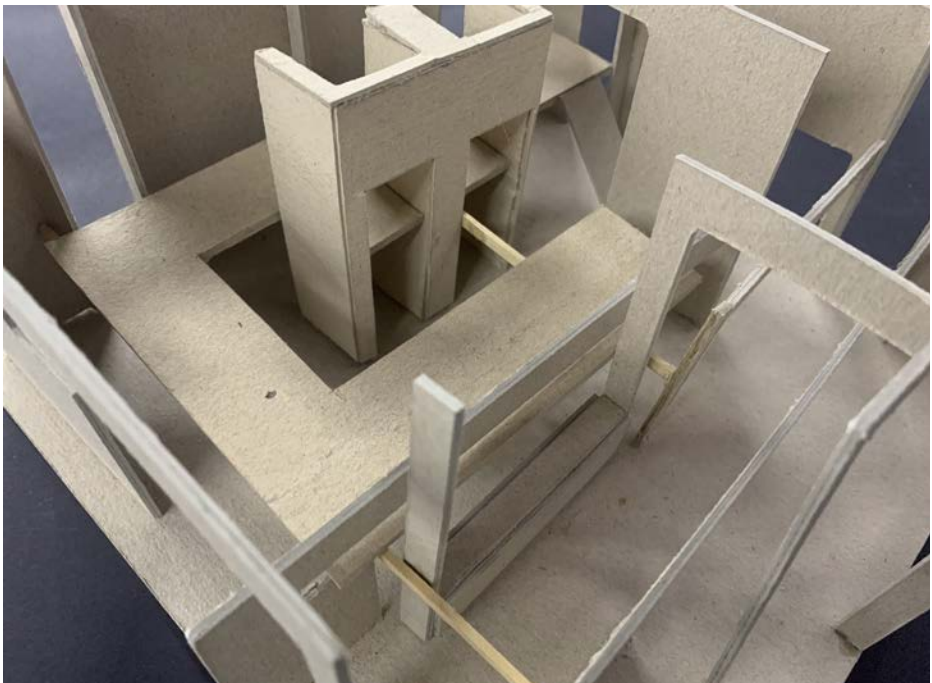
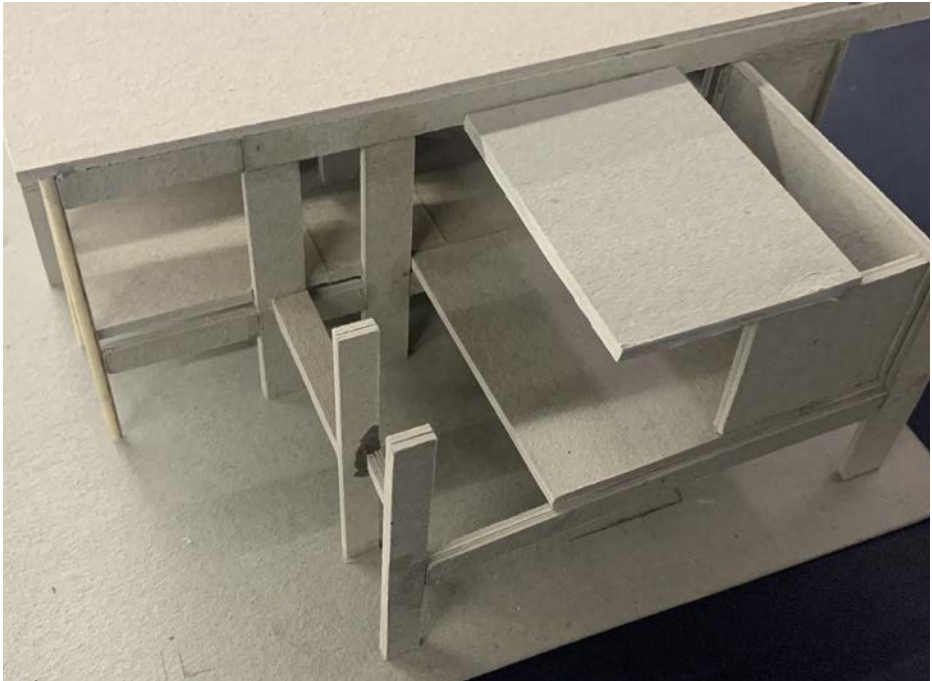












nivel 01
ejercicio 02

plan matérico

materia o material

En esta segunda parte del año buscamos poner en discusión cuestiones relacionadas con la materia como intensidad del proyecto. un camino que asista al proceso de elaboración proyectual pero a partir de las condiciones y aportes que pueda guiar la materia.

distinguimos dos campos de acción, uno relacionado con la materia y otro muy distinto, los materiales. entendimos a la materia como la masa que disponemos para establecer los límites en el espacio, a partir de diversas estrategias de acción.

hablamos de las características de acción que posee la materia al momento de disponerla, para lograr así los efectos deseados en el espacio. discutimos medidas, proporciones y geometrías posibles para la conformación a partir de un objeto dado,

en este caso el Rietveld Pavilion en la Kröller-Müller Sculpture Garden de G. Rietveld, al cual se le realizaron diversas operaciones que cambiaron el sentido original del espacio. en principio se realizaron pruebas específicas de cada operación para extraer conclusiones sobre la característica estudiada, para luego realizar un proyecto final a partir de la selección de las acciones realizadas.

obra de referencia

G. Rietveld - Rietveld Pavilion en la Kröller-Müller Sculpture Garden
Kazuo Shinohara - Casa en Uehara. Tokio, Japon

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

El objetivo central del ejercicio es introducir el conocimiento sobre la materia a partir de sus medidas, proporciones y características posibles para conformar un espacio deseado. durante el transcurso del trabajo se evaluarán los siguientes puntos:

comprensión de la materia en términos operativos

conocer y experimentar un método analítico de proyecto

experimentar diversas operaciones materiales básicas de proyecto

experimentar el espacio tridimensional sobre un modelo de estudio a partir de decisiones propias

técnica

reconocer la obra de referencia a partir de la organización de la materia

modificar la obra de referencia a partir de las distintas operaciones de la lista:

densidad de los elementos, porcentajes, posiciones y cantidades
posicionamiento nuevo de los elementos existentes. desplazamiento x o y, rotación en x.

espesores que varían tanto por incremento o disminución de su medida
dirección nueva que provoca otras situaciones

adición, nuevos elementos sumados a los existentes

sustracción, restar elementos o parte de ellos a los existentes

multiplicación del mismo elemento

desarticulación del elemento mediante capas o sub elementos de acción independiente

continuidad a elementos discontinuos

discontinuidad a los elementos que son continuos

fusión, elementos independientes

que se funden, transformándose en un nuevo elemento
extensión de su dimensión, incluso por fuera del objeto

escalado de elementos, cambiando sus proporciones.

tensiones por flexión o compresión

como resultado del ejercicio se espera la elaboración de un objeto final



nivel 01
ejercicio 03

decisiones monomateriales

“... hay algo en la atención a la materia que tiene que ver con la dosis de realidad de la arquitectura. Sin embargo, no se puede decir dogmáticamente que la arquitectura debe nacer de la construcción. Este tipo de afirmaciones no se sostienen. Hay una dimensión óptica y una háptica de la arquitectura, la dimensión de la vista y del tacto. Más allá que un asunto de sensaciones o de percepciones, más allá de un asunto de psicología de la percepción que acaba banalizando el asunto, siendo la vista el más fundamental de los sentidos, hay un chequeo del tacto que es muy fundamental.

Un saber construir da a las obras, no necesariamente una belleza, pero sí una decencia, una especie de aplomo. La materia y la construcción pueden ser entendidas como restricciones que generan unas ciertas reglas que hacen a un juego posible. La arquitectura tiende más a parecerse más a un juego de reglas que a un juego de improvisación, ahí adquiere una cierta intensidad y consistencia.”

Fernando Pérez Oyarzun

bibliografía general

A. Aravena: Material de Arquitectura
C. Arcila: Tríptico Rojo, conversaciones con Rogelio Salmona
R. Casas: geometrías arqueológicas. intensidades 2016

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

Introducir el conocimiento sobre la materia a partir de las restricciones y las condiciones propias del material. durante el transcurso del trabajo se evaluaron los siguientes puntos:

- comprensión de la materia en términos operativos
- conocer y experimentar un método analítico de proyecto
- experimentar diversas operaciones materiales básicas de proyecto
- experimentar el espacio tridimensional sobre un modelo de estudio a partir de decisiones propias

etapa 01

programa funcional y territorio se realizó una vivienda para el cuidador del bosque de la ciudad de la plata, en el lugar que los estudiantes elijieron.

la vivienda contó con espacios para: cocinar, dormir, comer, estar, observar el bosque, guardar herramientas, recibir o atender visitantes, sanitario privado.

metodología del trabajo

A cada alumno se le asignó uno de los siguientes materiales:

- ladrillo común
- maderas en todas sus medidas y variantes
- hormigón

cada estudiante realizó su proyecto utilizando solo el material asignado, experimentando sobre las posibilidades del mismo. se busca que el estudiante investigue las posibilidades del material a partir de ejemplos construidos con problemáticas similares

etapa 02

A la vivienda monomaterial realizada se le incorporó otro material, reemplazando algunos componentes por otro material asignado. buscamos así repensar la relación con el espacio material, considerando las diferentes posibilidades y situaciones que generan la incorporación de nuevas problemáticas.

los materiales fueron asignados de la siguiente forma:

quien utilizó ladrillo, incorporó hormigón; quien utilizó madera, incorporó ladrillo; quien utilizó hormigón, incorporó madera

ejemplos

ladrillo

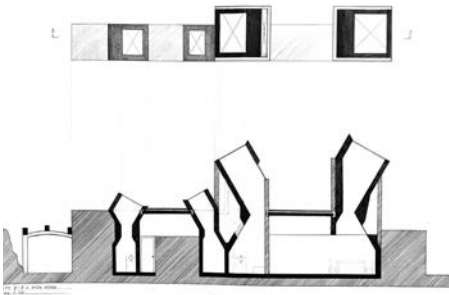
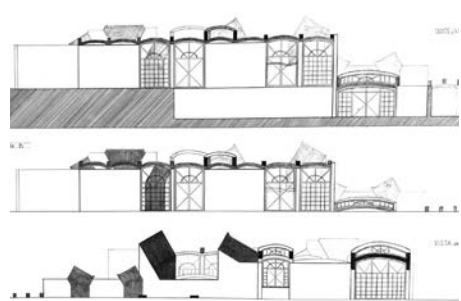
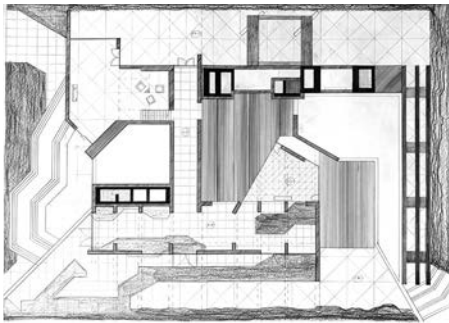
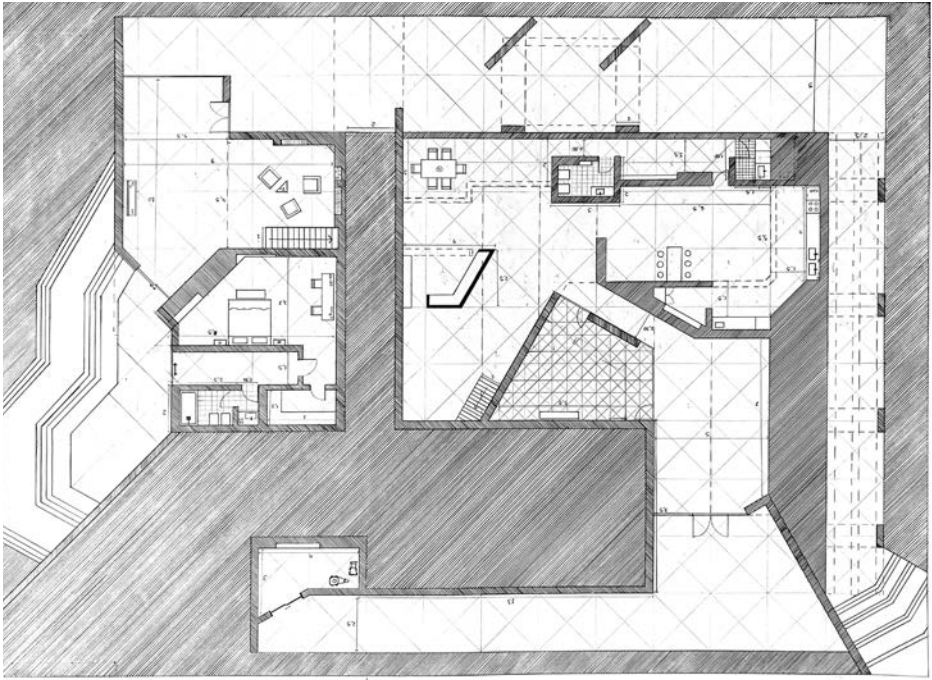
Casa en Muuratsalo, Finlandia. Alvar Aalto; Casa de ladrillos. Rosario, Argentina. Diego Arraigada; Capilla San Bernardo. Nicolás Campodónico; Casa Fanego. Asunción, Paraguay. Sergio Fanego+Solano Benitez; Casa Josef Esters. Krefeld, Alemania. Mies van der Rohe

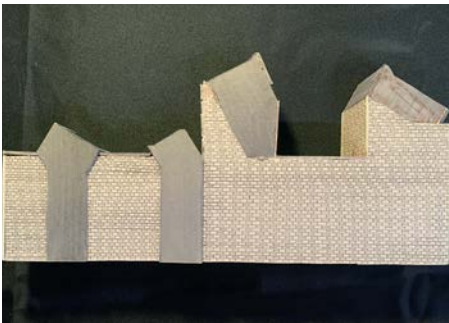
madera

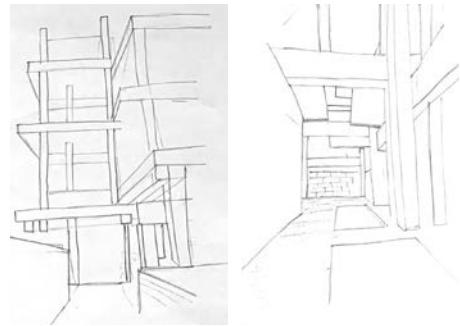
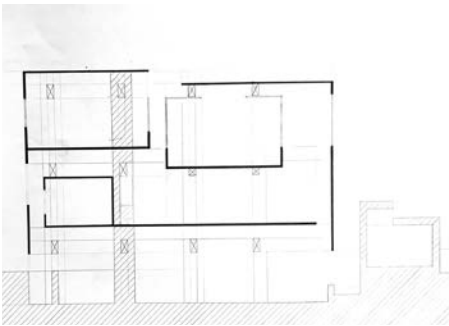
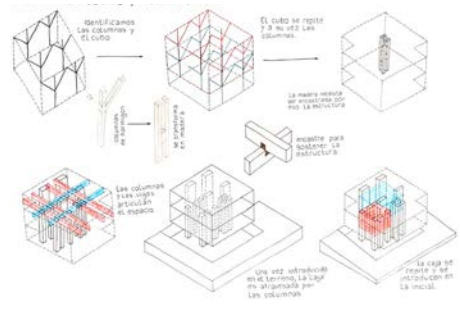
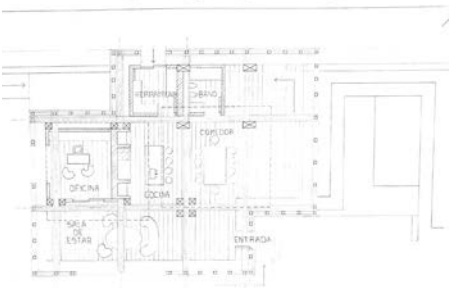
Nest we grow. Hokkaido, Japón. Kenjo Kuma+UC Berkley Segunda Residencia en Usui-gun. Ryue Nishizawa Pabellón Suiza. Hannover, Alemania. Peter Zumthor; Sillas y mesas varias. Gery Rietveld

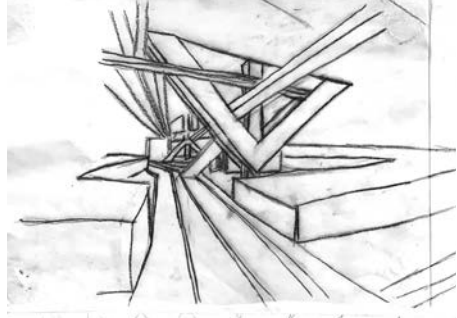
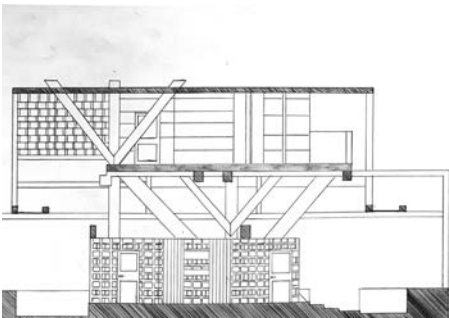
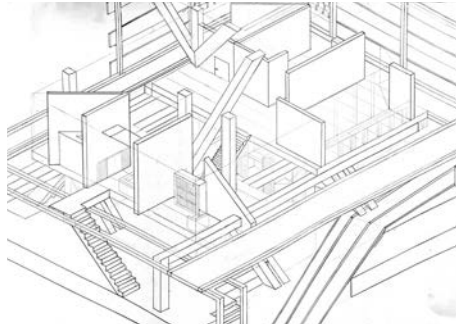
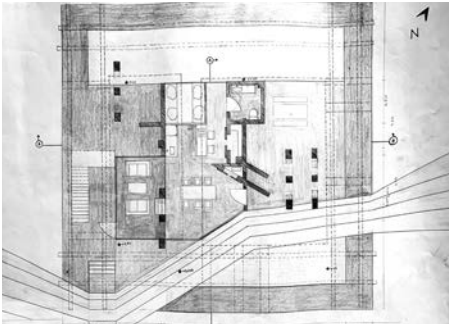
hormigón

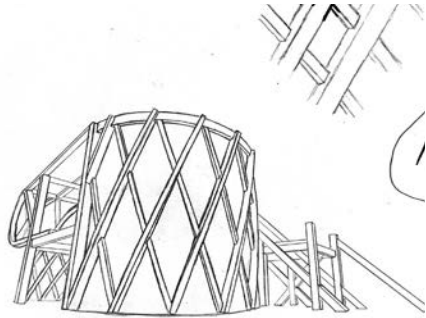
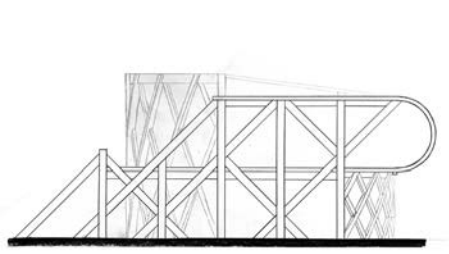
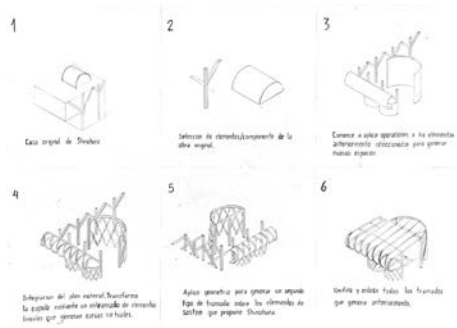
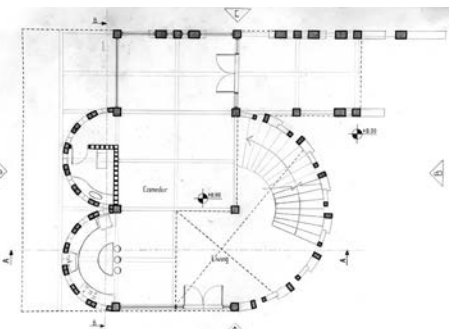
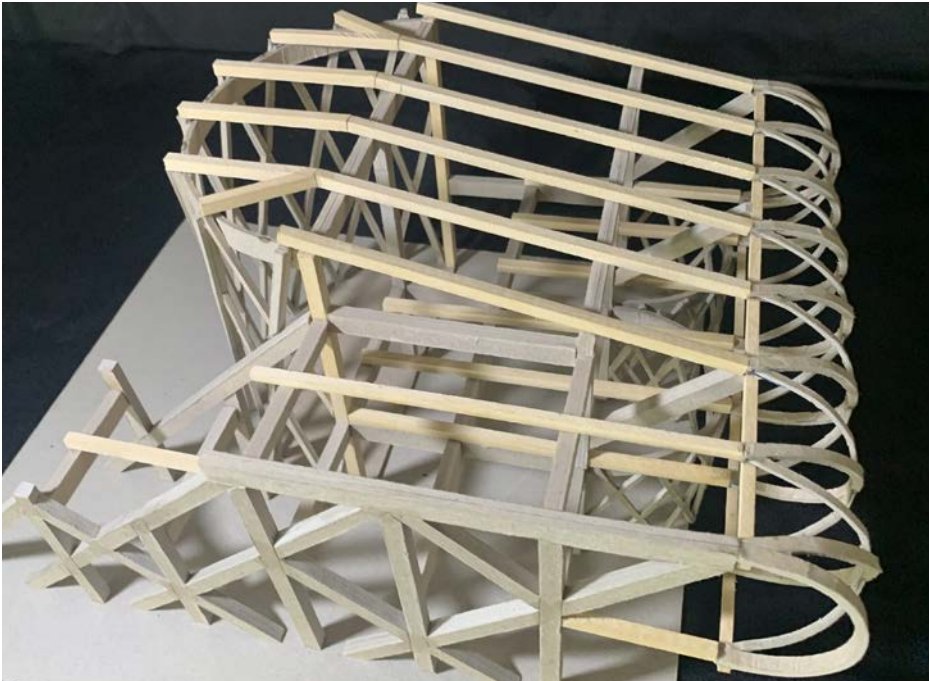
Casa sobre el arroyo. Mar del Plata, Argentina. Amancio Williams Casa en Curapicuiaba, Brasil. Angelo Bucci; Capilla en Valleaceron, España. Madrilejos Osinaga; Villa VPRO. Hilversum, Holanda. MVRDV; Atelier Bardill. Scharans, Suiza. Valerio Olgiati Museo Xul Solar, Buenos Aires, Pablo Beitía

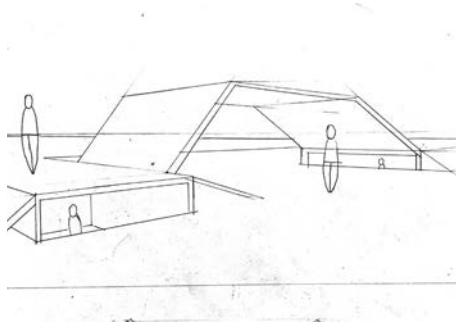
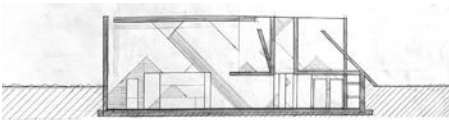
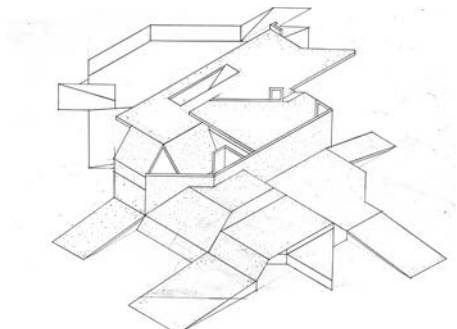
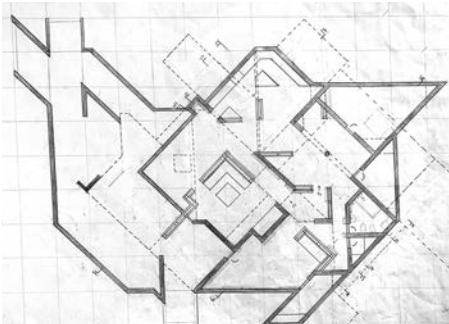


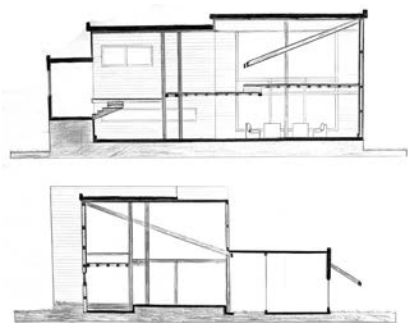
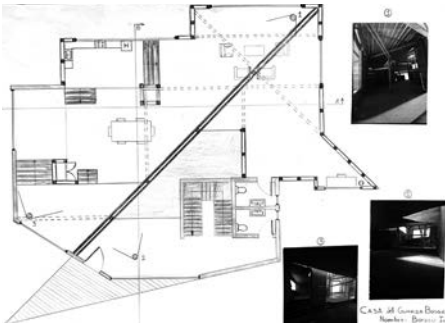
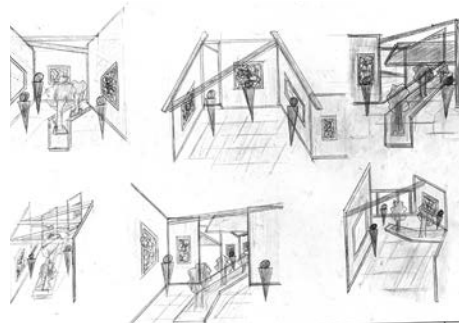
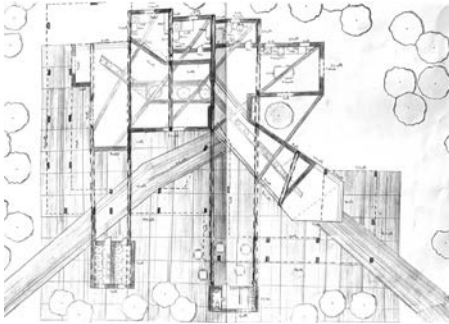


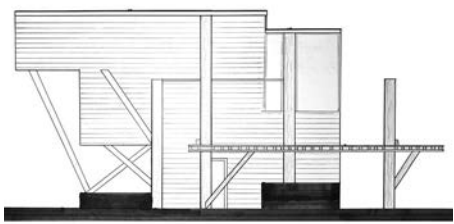
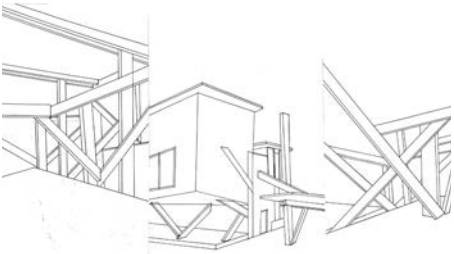
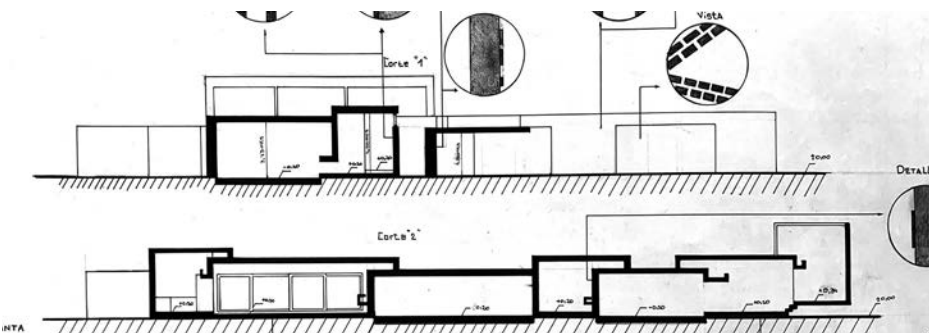
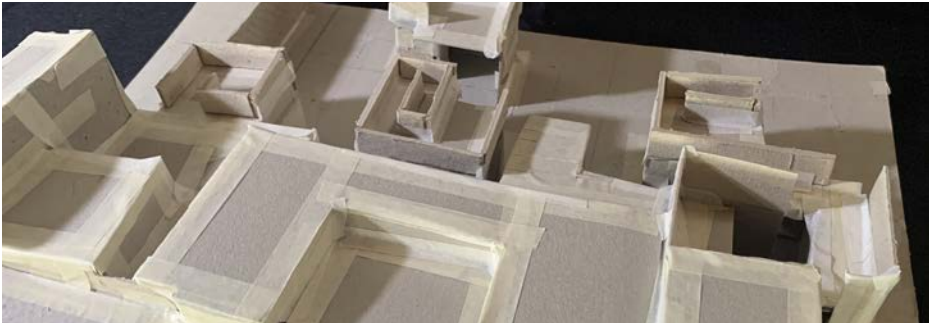


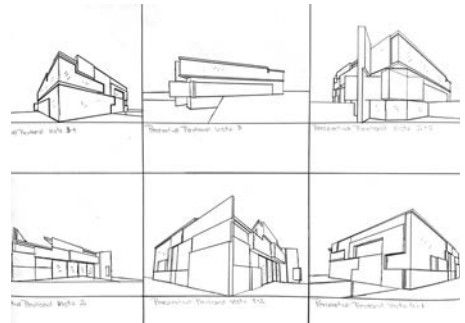
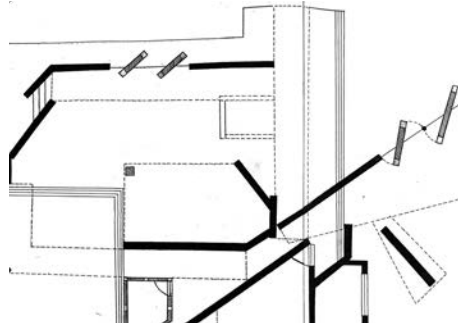
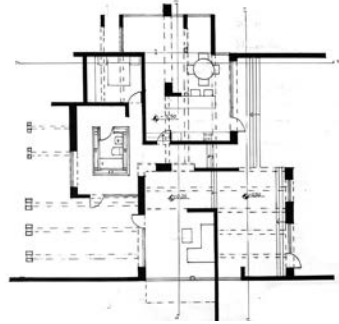
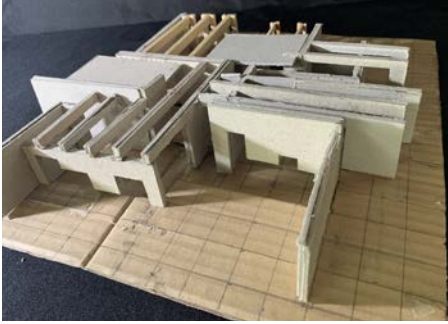


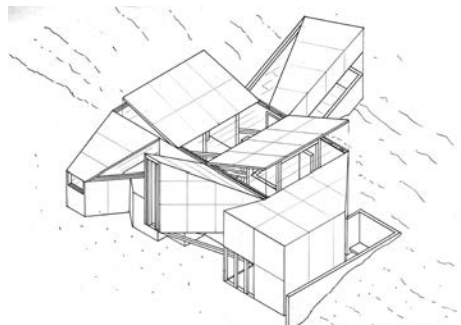
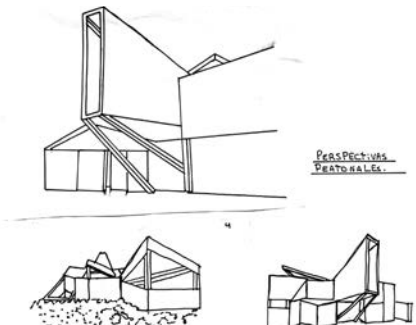
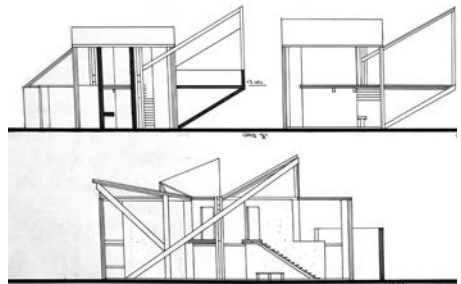
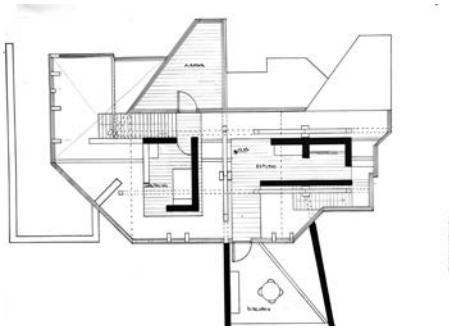












El taller 7 y la enseñanza del proyecto

los textos que se publican son un extracto de la propuesta pedagógica presentada con motivo a la evaluación del taller en noviembre de 2023

El taller 7 en la FAU

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

Es interesante la distinción que provoca A. Zaera Polo en su discurso inaugural como decano de Steadelschule Frankfurt entre dos polos opuestos para la enseñanza de la arquitectura. Por un lado el modelo politécnico, establecido como un modelo eficiente entre la educación y la práctica, que generaría estudiantes con conocimientos técnicos para trabajar en solo un ámbito específico, pero que falla notoriamente en la producción de espacios de profundización, investigación y estudio disciplinar. No produce una base teórica que permita a los estudiantes un progreso a futuro, negando una enseñanza que facilite el trabajo en condiciones diversas e inestables, tal como la realidad actúa. Es un modelo que se basa en la no crítica, no cuestiona nada, solo produce una técnica específica sin generar alternativas en la práctica arquitectónica. En el polo opuesto se encuentra el modelo artístico liberal, cuya orientación está basada en la investigación generando estudiantes con una estructura crítica potente que lo habilita a investigar, preguntar, seleccionar, con una gran capacidad de pensamiento independiente. Sin embar-

go, se ven encerrados en un proceso de internalización donde el éxito del proyecto se encuentra sólo en su excentricidad pero por momentos bastante fuera de la disciplina. El contenido disciplinar se focaliza en una posición ideológica por fuera del desarrollo de las técnicas de producción arquitectónica. Este tipo de prácticas alivia a los conservadores extremos ya que con los estudiantes formados en este modo, nunca tendrán competencia.

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

Para los docentes esta tarea es mucho más compleja ya que no tienen familias de objetos, sino individualidades de temas no repetidos sobre los cuales se construye un trabajo específico propio de cada autor. Por otro lado, esto posibilita que en un mismo nivel, con su “intensidad” específica (como veremos más adelante), podamos estudiar desde distintos proyectos, construyendo así un aprendizaje en la temática bien profundo que el estudiante ensayó tanto en su propio hacer como en la crítica sobre sus compañeros. Finalizado el semestre sobre la “intensidad”, no solo hicieron un proyecto sino que estudiaron la temática desde diversos puntos de vista, construyendo una matriz de posibilidades válidas.

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

El desafío del Taller 7 es generar un espacio académico que sea capaz de construir una posibilidad real de transformación de la arquitectura a partir de un rigor técnico radical y un pensamiento liberal, que aporte a la construcción del pensamiento disciplinar para provocar evoluciones. La producción del Taller 7 no decanta directamente sobre lo que el mercado reclama ya que estaríamos trabajando sin posiciones críticas sobre lo que sucede, repitiendo modelos conocidos y establecidos. Lo diferente molesta, es una condición histórica, todo cambio en sus inicios es resistido y el mercado no tiene ni tiempo ni espacio para lo desconocido (cabe aclarar que cuando decimos mercado nos referimos tanto al inmobiliario como a las modas disciplinares).

La pregunta hoy es cómo construir argumentos desde la operatividad y la técnica, una especie de pragmatismo teórico productivo que genere formas alternativas de prácticas. El retorno a los problemas propios de la disciplina es hoy aquello que construye innovación. Por eso la idea de construcción de un laboratorio, donde cada uno de los que formamos parte del taller, posee una investigación específica dentro de un marco más extenso que oficia de marco general. Es cuando establecemos la diferencia entre clase magistral (uno sabe, el resto escucha) y un espa-

cio colectivo de construcción de conocimiento. En la clase magistral el profesor dice y los estudiantes copian y obran en función de lo escuchado; el espacio colectivo se establece una demarcación del marco de investigación y colaboración entre estudiantes y docentes para construir una agenda propia.

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

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

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

Vivimos un momento donde la sentencia corta, un tweet, basta para expresar una idea, un concepto, siendo la superficialidad el medio natural del discurso. El problema no es que el aforismo sea irrelevante sino la necesidad expresa de evadir la profundidad del pensamiento. Existe una enseñanza de la arquitectura que preocupa por su liviandad y falta

de motivación, donde se trabaja repitiendo hasta el cansancio modelos conocidos una y otra vez, entendiendo que la arquitectura es un juego de formas que encajan. En el Taller 7 buscamos proyectos que generen nuevas problemáticas en la práctica. Una práctica productivamente crítica.

El contexto de la enseñanza actual

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

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

Esto se advierte, no sólo en las obras construidas sino también en el desarrollo de diversos procesos de enseñanza del proyecto, que apoyados en soluciones tipo, “partidos” aceptados y mediante un proceso de diseño que no es consciente por parte del estudiante, se centra en la búsqueda de un resultado por parte del docente, que mediante infinitas negociaciones va llevando al estudiante a un diseño que la mayoría de

las veces tiene más que ver con lo que el docente imagina que con lo que propone el alumno. Incluso, este tipo de trabajo docente es apoyado fuertemente por el uso de referentes fijos, no en forma crítica, sino como meta a aspirar, restringiendo las posibilidades de experimentación propia del proceso de proyecto, es decir la identidad proyectual del estudiante. Es la presencia de la máquina concreta del poder, aplicada a la enseñanza.

Por otro lado, esa mediocre forma de enseñanza realiza cambios año a año basada sólo en la modificación de las listas de necesidades a resolver y de los sitios o emplazamientos en los que desarrollar el proyecto, con una confianza ciega en que ese listado ascético y un polígono de base son el secreto para un buen aprendizaje de proyecto. Existe una fe ciega en que los contenidos adheridos al “tema funcional” sean los disparadores de las cuestiones del proyecto, a la vez que los niveles sucesivos de los talleres de diseño son definidos a partir de la “escala” que trabajan.

El mencionado detenimiento de la arquitectura es producto de una práctica profesional tipificada, relacionada con el gusto mediático de la arquitectura y basada en paradigmas ya centenarios, en contraposición a las necesidades de un mundo en medio de profundos y continuos cambios culturales, y sobre todo tecnológicos.

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

Se construye así un dogma tácito, tranquilizador, constituido por conceptos poco revisados, recursos redundantes, referencialidades reductivas, repeticiones tipológicas hasta el hartazgo, transmitidas por los docentes promoción tras promoción, sin discusión, crítica o debate alguno.

Sin embargo, aunque no siempre es consciente, existe un marco teórico que está siempre presente en el hacer del estudiante. Impuesto, inconsciente y liviano en exceso, el posicionamiento existe, aunque algunos todavía lo nieguen. Lo interesante ahora es discutirlo y llevarlo a la superficie para exponerlo, y mostrar al menos una posición posible de estudiar y profundizar.

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

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

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

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

Detenimiento, como estado, hace referencia a un camino, a un movimiento experimentado que por alguna circunstancia dejó de realizarse, para dedicarse a una actividad estática por fuera del devenir dinámico de la fuerza de impulso. El detenimiento es también la suspensión del

juicio, en donde no se puede afirmar o negar nada. La producción de la arquitectura actual en nuestra región, decíamos, experimenta este fenómeno posible de observar claramente en las experiencias que van completando nuestro ambiente construido, sobre todo en su modalidad mediática publicitaria de las publicaciones especializadas o redes de divulgación.

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

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

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

Es de suma importancia trabajar decididamente en los talleres de diseño en estos temas, de manera de incorporar la investigación proyectual como aspecto fundamental en la dinámica de los talleres de manera de

incentivar el cambio y la movilidad del concepto de arquitectura y fomentar las intenciones particulares de los estudiantes que la mayoría de las veces se tienen que someter a las del docente.

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

La enseñanza de la arquitectura de las últimas cuatro décadas estuvo orientada fundamentalmente por una serie de principios éticos, estéticos y técnicos desarrollados en la posguerra, los cuales incluyen aquellos de la arquitectura moderna heroica y las sucesivas rectificaciones efectuadas por la crítica de mediados de los años 50. Este cuerpo de ideas fue el que impulsó la renovación de la enseñanza de la arquitectura que, en algunas facultades de mayor trayectoria, luchaba contra las posiciones academicistas. El ideario moderno construido como un abstracto programa de relaciones, fue el principal eje sobre el cual se articularon los conocimientos sucesivos, las nuevas técnicas y los nuevos conceptos de cada disciplina que conforman el cuerpo de la arquitectura.

Este programa moderno, admitía siempre ampliaciones o desvíos, pero fue renuente a pensar que la enseñanza pudiese hacerse de otro modo. Se enseñaba lenguaje visual a lo Bauhaus, los modelos urbanos los proveía el Team X; las técnicas y modos de proyecto fueron cambiando, incluyendo en mayor o menor medida la Historia en el proyecto de la mano de Rossi, Argan y Rowe, o incluso pensando en los criterios de reemplazo, flexibilidad y desarrollo progresivo que promovían las primeras experiencias High Tech. Las arquitecturas realizadas en el campo profesional, reflejaron por aquel entonces las virtudes de esa enseñanza y produjeron obras de notable y singular calidad arquitectónica.

Todo fue bastante bien hasta que el discurso moderno fue paulatinamente olvidándose de algunos postulados, resumiendo idearios, simplificando principios para ir transformándose en una receta reducida olvidando los contenidos esenciales de aquel pensamiento en un momento rico y complejo. Esta reducción del ideario, la pérdida de las constantes éticas y la consecuente desactualización del discurso no vio otra manera mejor

de sostener el modelo moderno que en cuestiones sólo operativas, las que denominamos aquí instrumentación, es decir, se refugió en técnicas y operaciones, que de algún modo habían nacido con un ideal, pero que devinieron en soluciones tipo, establecidas y listas para ser transmitidas como imagen. La enseñanza moderna se empobreció y la confusión lingüística de la posmodernidad le hizo perder la poca sustancia que mantenía. El refugio en la instrumentación se tradujo en groseras tipificaciones en cuanto a formas de organización, tecnologías determinadas, lenguajes aceptados y la adopción de muletillas, sencillas de enseñar, de manera de poder garantizar el tan preciado producto final del que los docentes se sintieran orgullosos.

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

El Lenguaje para la enseñanza del proyecto

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

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

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

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

A la hora de ejercer la práctica del proyecto no se hace demasiado hincapié en estudiar los diversos métodos de proyecto que durante la historia de la disciplina se experimentaron, quizás por la mala experiencia de los años 60-70 que impregnaron la mecánica de diseño con técnicas absolutistas de escaso desarrollo de condiciones de diseño, pero con una alta rigurosidad en procedimientos pseudocientíficos asfixiantes. Pero, de todos modos, la posición contraria, casi naif de creer que solo la experimentación define un camino argumental en el proyecto, concluye en la tiranía de las posiciones del docente por sobre el estudiante. La poca explicitación de estas problemáticas en la enseñanza, y su consiguiente falta de discusión, genera mecánicas de proyecto erráticas en las que cualquier solución organizativa, técnica, estética y espacial da lo mismo, siendo la arbitrariedad (o el gusto) la que toma las decisiones del caso. En este contexto, el proyecto gasta la mayor parte de la energía en operaciones de diseño que se acercan a juegos de ingenio, intenciones de acomodamiento de partes en la búsqueda desorientada de una armonía final del conjunto. El caso de los proyectos de vivienda multifamiliar es el más expresivo de esta técnica de amontonamiento y de búsqueda de la solución más extraña de relación entre unidades mediante torturantes sistemas de circulación. El proyecto final resulta en estos casos de un forcejeo del estudiante con los espacios, bajo correcciones y re-correcciones de rumbo sugeridas por el docente, en un alto grado de ambigüedad.

Si dejamos de lado la inercia de repetir automáticamente palabras de otros, si ejercitamos el pensar con nuestras palabras arquitectónicas y con más profundidad, nuestras habilidades como proyectistas se des-

plegarán con mayor solidez, los proyectos serán más consistentes y los pasos evolutivos en el proyecto serán totalmente conscientes. Alfredo Casares comentaba en una oportunidad que preparar arquitectos para hacer propiedad horizontal es una verdadera aberración.

El secreto es detenerse. No seguir en la vorágine en que el mundo actual nos envuelve sin saber para qué corremos todo el tiempo, animados por la velocidad del cambio que nos propone la red para que todo siga igual. Detenerse en las palabras (y valga la contradicción) nos permite avanzar porque sabremos hacia dónde queremos ir. Consumir palabras no es la manera. Repetir las palabras que usan los demás no es garantía de un buen uso del lenguaje. Es cierto que estamos constantemente sometidos a estas prácticas por parte de los medios, pero no podemos perder la capacidad de resistirlo, al menos hablando de la arquitectura, y en especial en un medio universitario. Detenerse es ejercer la Mirada Cercana, la observación precisa pero desprejuiciada, independiente de lo que ya se ha dicho, observación profunda pero provisional: ni fundamentalista ni dogmática.

Retomando el criterio señalado sobre el uso de las palabras en el taller de diseño, un caso clásico es el del estudiante que dice “aquí voy a hacer un patio”. La mayoría de las veces, esa afirmación no es una palabra genérica inocente. Está cargada de des-intenciones, de cuestiones adheridas involuntarias, heredadas, básicas, de poca profundidad. Este patio, denominado así es muy probable que termine cuadrado, en una posición bastante céntrica del proyecto, de color blanco, con cuatro lados de superficie vidriada, automáticamente concretado. Prefigurado, reductivo, hace que rápidamente pasemos a otra cosa si el docente no repregunta. Si el proyectista, en lugar de decir patio enuncia sus propiedades constitutivas, los efectos deseados, el resultado es totalmente diferente y por supuesto más enriquecedor. Decir que voy a diseñar un espacio de tal proporción, dispuesto en el plan en una posición que define esto o lo otro, con la incidencia del sol de determinada manera, con tal o cual propiedad de sus límites verticales, de los horizontales, del criterio de tratamiento del suelo, tratando independientemente sus componentes, definiendo de la condición con que se relaciona con los espacios interiores, con la naturaleza, con efectos espaciales, con la incidencia climática, etc. es un tema de diseño en sí. Por eso nos interesa

que se revise el uso de la palabra. La palabra puede liberar pero también puede ser una prisión, una llamada a la operación arquitectónica robótica, sin compromiso.

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

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

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

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

nivel

02

intensidad acontecimiento y operatividad

cuerpo docente

Gustavo Casero
Simón Vilte
(semestre 01)

Remedios Casas
Simón Vilte
(semestre 02)

estudiantes

acosta, aylene; atalaya garcia, braian
axel; gallo, natalia; boggini magno,
lisa; calabrese, mateo valentino; car-
ballo, karen roberta; castillo rivera,
esteban jesus; cevallos, felix; cortadi,
manuela; diaz, florencia; dominguez,
juan ignacio; esquivel, federico; et-
chechury, pedro; farroni, luca; ga-
gliardo, catalina; gamaler, nahiara;
gómez, valentino; gonzalez ortiz, mil-
ton; islas, lucas; lavigne, victoria; ma-
resco, sofia; mayer, agustina; oddo,
trinidad; orellana, braian ezequiel;
quiroga niedfeld, juana; sansot, del-
fina milagros; sciallo, maria jorgelina;
suarez, tiziana; vivas, lourdes yael;
zampa, antonella; zapata, sofia esme-
ralda; znatchkowsky, candela



nivel 02
ejercicio 01

elementos en movimiento

El trabajo práctico busca profundizar sobre una de las mecánicas de trabajo para la generación de espacio arquitectónico a través del estudio minucioso de las múltiples funciones de cada elemento, el uso que hacemos de ellos y las actividades que desarrollamos o podríamos desarrollar en los espacios conformados. El proyecto desarrollado a partir de las funciones es una constante en la enseñanza de la arquitectura en la FAU, pero se ha caído fácilmente en considerar a la función en la única explicación válida para la toma de decisiones del proyecto arquitectónico. Sin embargo no se suele profundizar en cómo es el funcionamiento de las cosas y cuál es el uso que les damos y les daremos a futuro. Más bien las funciones suelen ser argumentos dogmáticos, preconcebidos y petrificados en el tiempo

que operan a manera de reglas fijas sin posibilidad de replantearlas. Creemos que la disciplina necesita progresar constantemente a través de la innovación y la creatividad, por medio de procesos conscientes que guíen racionalmente los proyectos. Estos procesos deben tener la posibilidad de ser re-pensados en cada nuevo inicio, con información nueva o re-actualizada, con la mirada puesta en activarse, libre de cualquier obstáculo o rozamiento y actuando por fuera de los discursos establecidos o canonizados. Los datos concretos que de la realidad los estudiantes extraigan, conformarán un cuerpo de constricciones o reglas que estimularán la creatividad, la libertad y la invención que llevarán el proyecto adelante. Con este trabajo buscaremos agotar las posibilidades formales y espaciales de las funciones que se puedan detectar en un sector muy particular y consistirá en producir operaciones e incorporar objetos sobre el lugar asignado, de manera de resolver los problemas específicos detectados y de dar cabida a potenciales nuevas actividades. No se trata de un trabajo sobre el funcionalismo, sino sobre las posibilidades que poseen las funciones. El estudiante deberá comprender cada acción de proyecto en relación a la función, desde la organización general hasta cada elemento deberá responder a funciones específicas. Tomaremos los alrededores del lago del parque Pereyra Iraola como lugar donde implantar un Centro de Difusión Ambiental en donde algunos de su espacios se puedan mover o transformar en otro uso

bibliografía general

A. Loos: Ornamento y delito

E. de Zurko: La teoría del funcionalismo en arquitectura.

R. Venturi: Complejidad y contradicción. Capítulo 2.

A. Aalto: La humanización de la arquitectura

bibliografía operativa

E. Neufert: Arte de proyectar en arquitectura

Ch. Moore/G. Allen: Dimensiones de la arquitectura

H. Tomás: El lenguaje de la arquitectura moderna

Szelagowski, Remes Lenicov, Sagüés. Teorías en el cuerpo del proyecto. pgs. 66-71

objetivos de trabajo / criterios de evaluación

capacidad de análisis metodológico y exhaustivo de la múltiple función de los elementos

definición y experimentación con herramientas y operaciones de diseño funcional

metodología del trabajo

fase 1

el cuerpo en movimiento: tiene por objeto introducirse a la dimensionalidad del cuerpo y su capacidad de generar situaciones espaciales. Para ello se realizarán registros del cuerpo en movimiento, es decir, el registro secuencial de las posiciones que conforman el movimiento de una acción.

los temas que buscamos discutir son:
_obtención de información no referencial para el proyecto

_estudio de la relación cuerpo y espacio

técnica para la fase 1

este trabajo consistió en el registro

del cuerpo en movimiento de la siguiente forma:

_producción tres videos con movimientos pre establecido en cada uno de ellos. pueden ser: desplazamientos largos (en línea recta, en línea curva, en zig zag); desplazamientos en altura (escaleras, rampas); acciones combinadas (desplazarse y sentarse, caminar y saltar, etc.)

_a partir de visualizar los videos producidos obtención al menos 25 imágenes fijas sobre las que luego comenzamos a operar.

_superposición de todas las imágenes obtenidas en una sola imagen

_abstracción las imágenes descartando elementos figurativos, eligiendo información posible de ser utilizada luego

_a partir de las secuencia de registros realización de operaciones, de manera de forzar el registro para expresar extensivamente su concepto.

_producción de una serie de dibujos abstractos, informados para proyectar, a partir de las imágenes obtenidas

_definición de la forma de una máquina informacional a partir de las imágenes generadas al momento, eligiendo qué imágenes o parte de ellas eligen y cuales descartan para hacer la maqueta del objeto

_construcción de tres maquetas de la máquina informacional, a partir del registro anterior. (aprox. 35cms de lado máximo)

_los materiales posibles de ser utilizados fueron varillas de madera balsa o pino de tamaños variados (1x1, 1x2, 1x3, 3mm de diámetro), planchas de madera balsa 2mm, enchapado de madera.

2da fase

Detección y clasificación de los elementos en las maquetas realizadas en relación a la posible producción de espacios.

Estudio de las funciones necesarias según el programa a incorporar para interrelacionar los criterios de las tres maquetas

3ra fase

A partir de los objetos obtenidos en la fase 1 y el estudio de la función específica, profundizar en el diseño de partes combinando las leyes de generación con la función de cada elemento dispuesto, sumando nuevos elementos y espacios en relación a las necesidades encontradas.

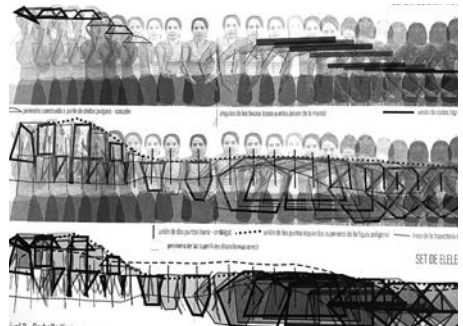
localización

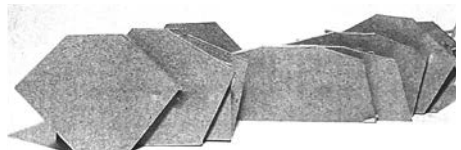
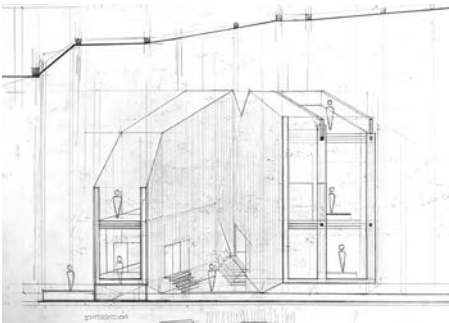
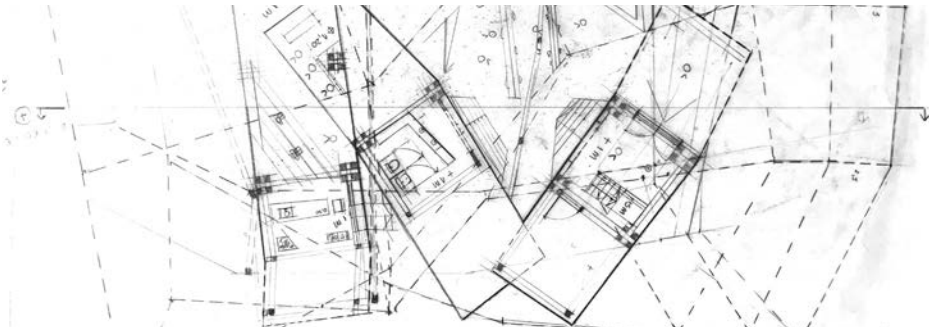
El trabajo se desarrollará en el Parque Pereyra Iraola, en los alrededores de su lago.

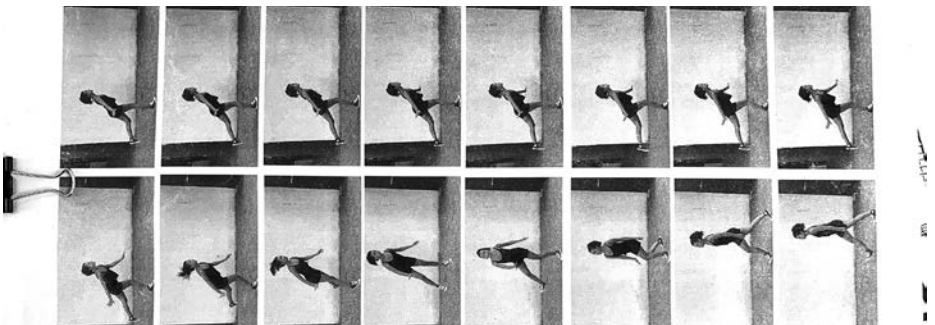
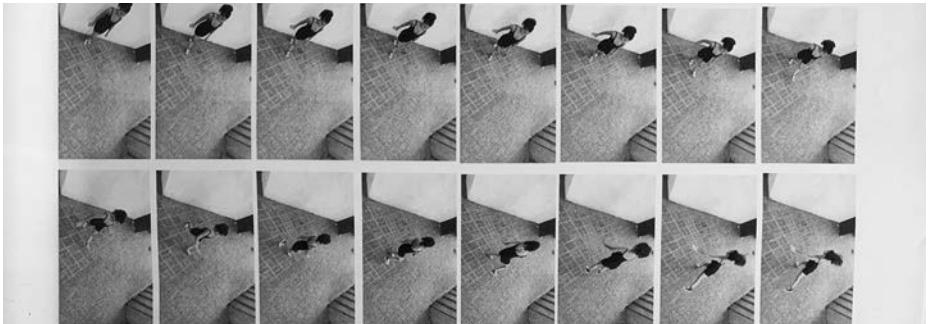
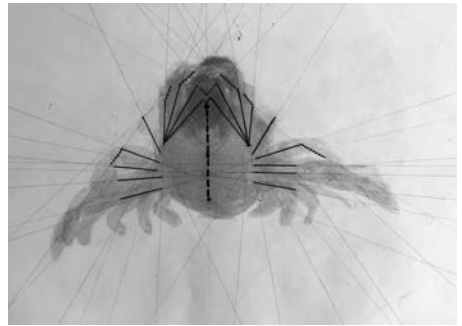
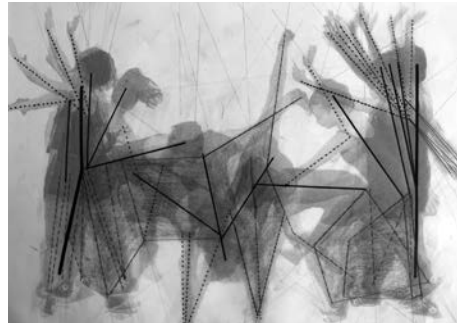
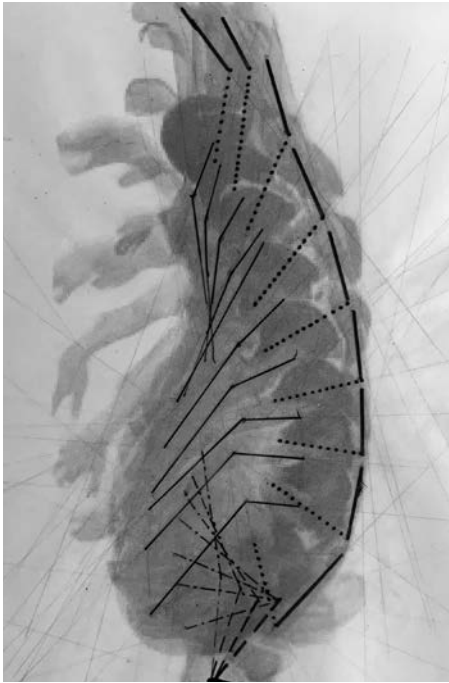
programa de usos

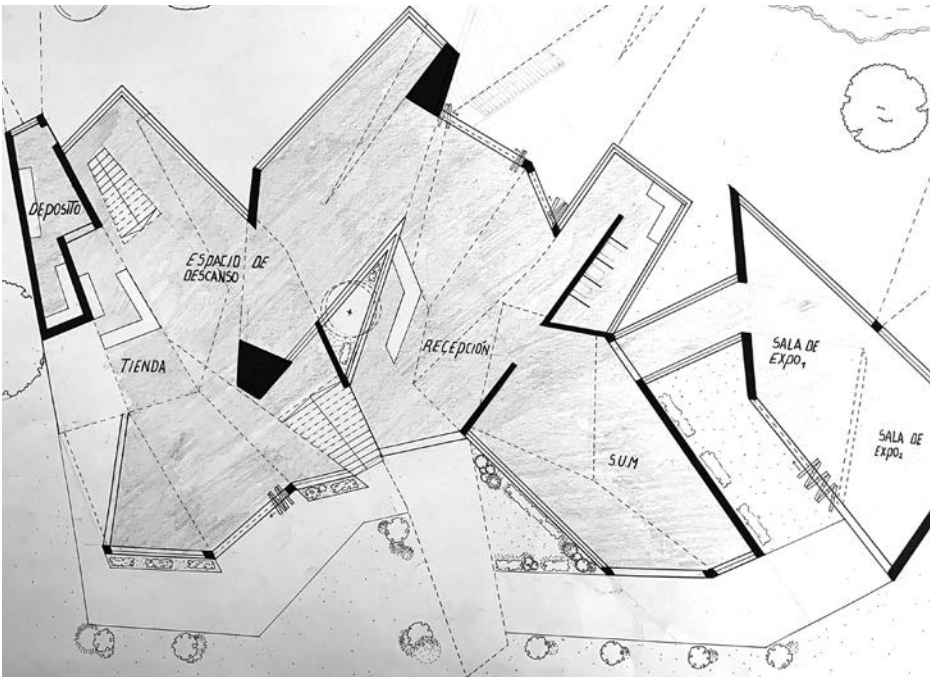
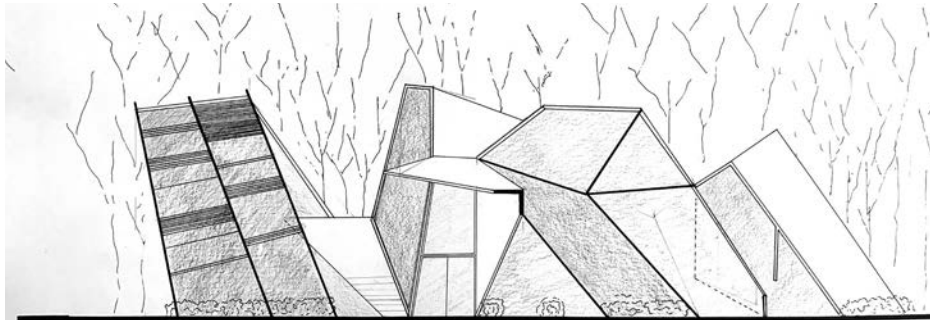
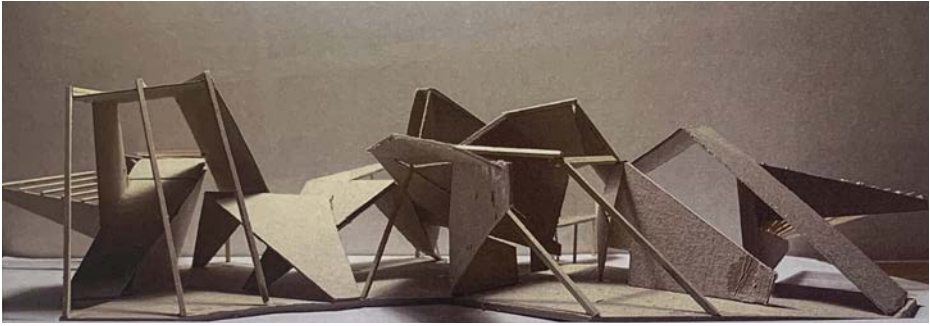
Centro de Difusión Ambiental
mostrador para consultas
espacio de charlas para 15 personas
terrazas de observación de flora y fauna a +5 y +10 mts de altura
espacio para pequeñas exposiciones
guardado de bicicletas
venta de tickets, espacio para amarras de botes de paseo, sanitarios, depósito

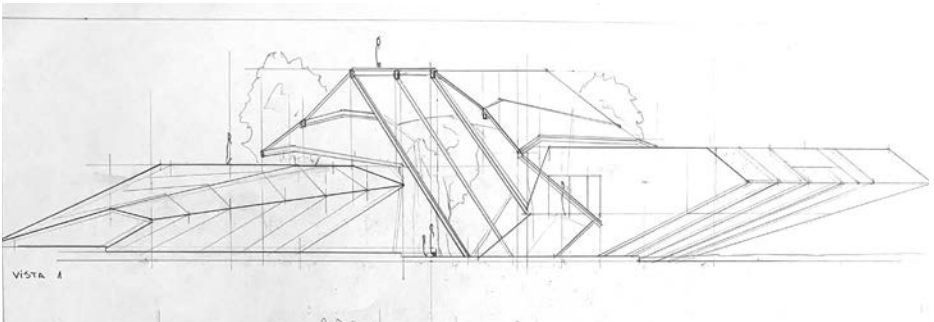
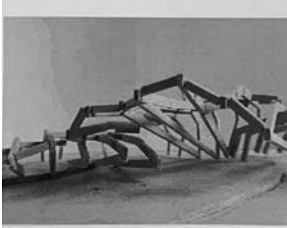
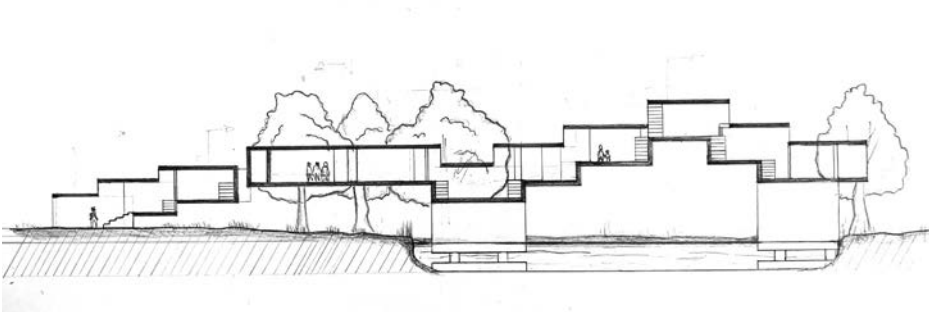
Al menos uno de los espacios del programa tiene que ser posible de moverse o transformarse en otro espacio



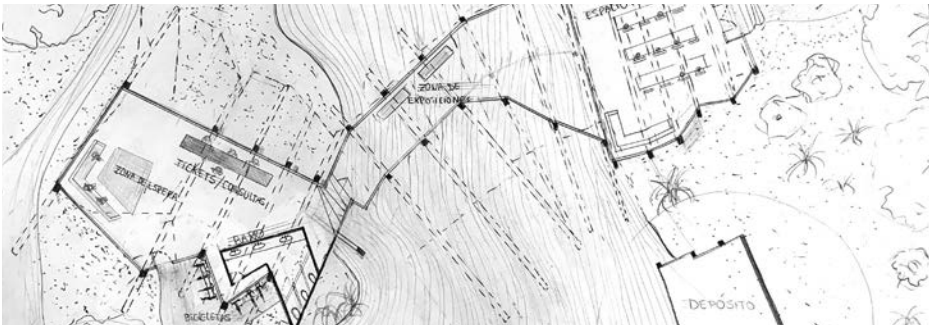
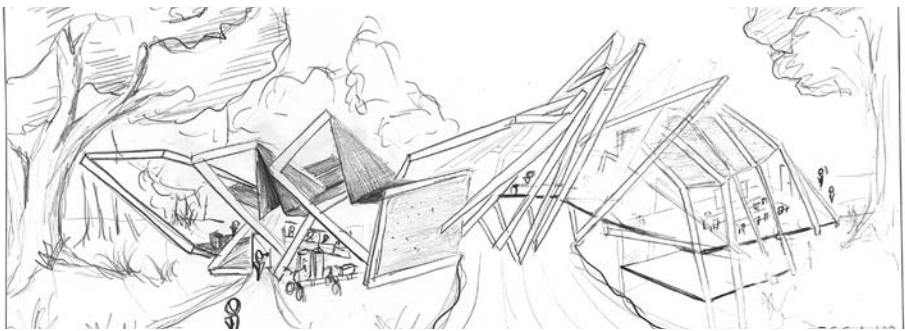
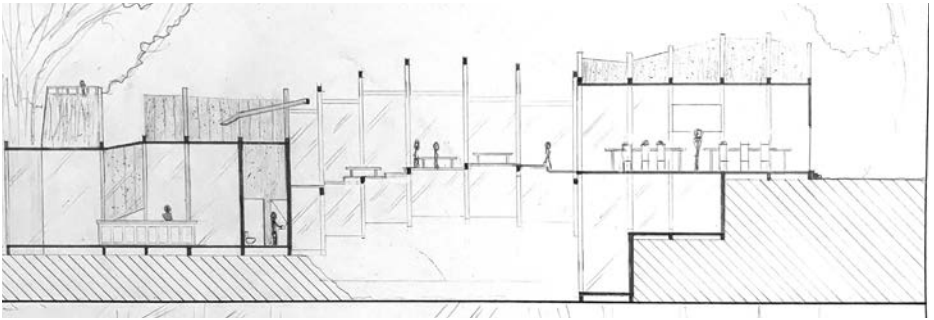
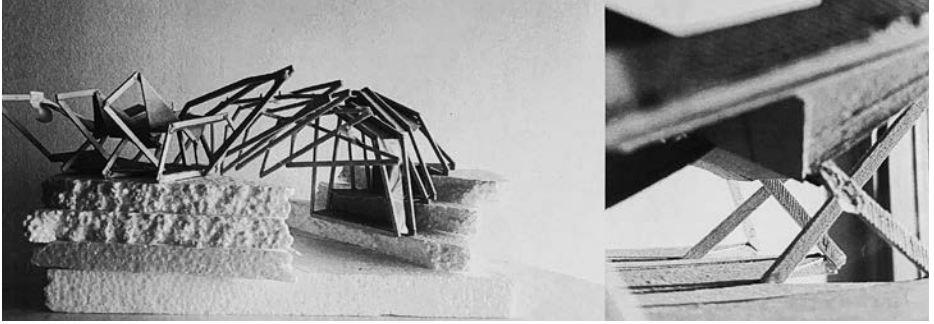


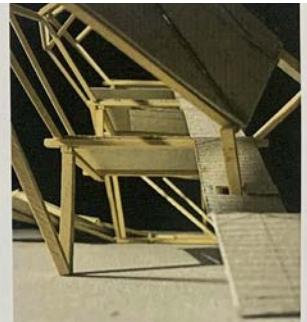
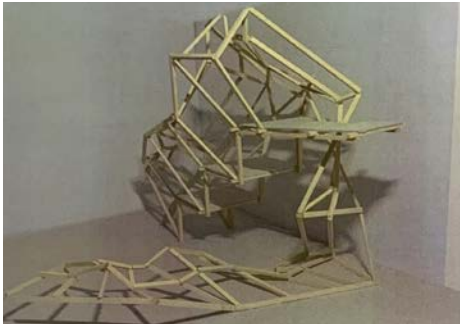
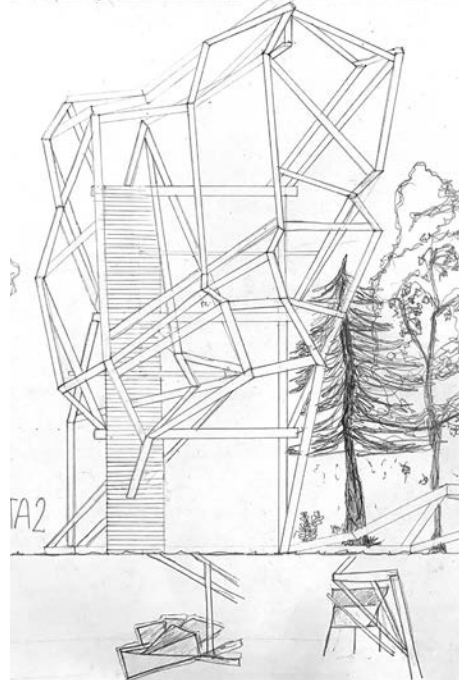
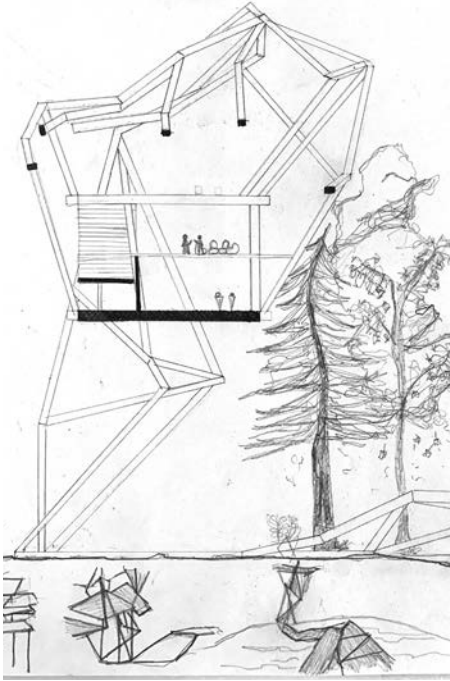


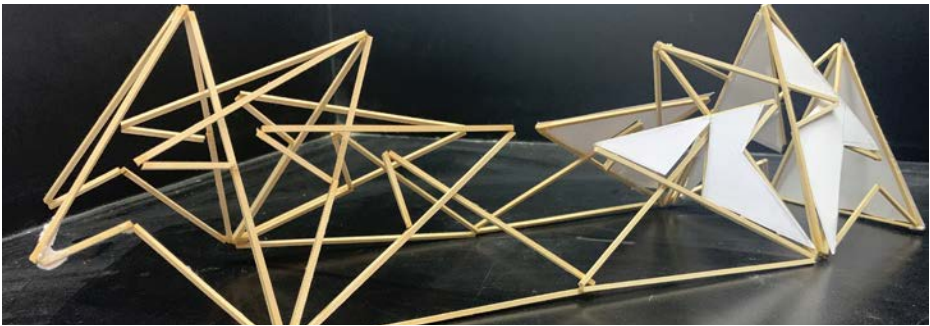
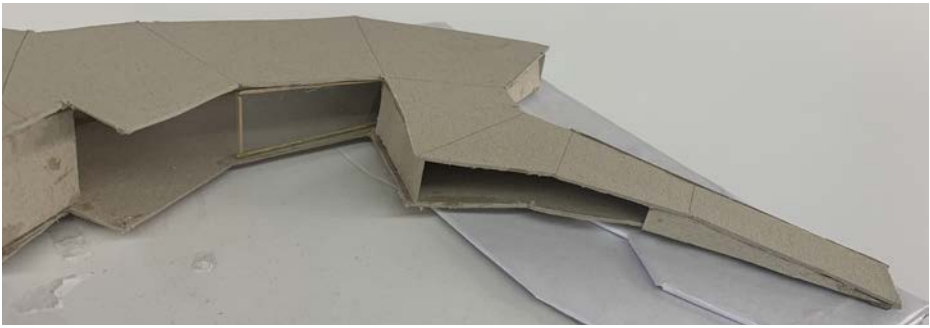




candela znatchkowsky; agustina mayer
taller de arquitectura 7 fau unlp







nivel 02
ejercicio 02

funciones del espacio

función del espacio

– fusión espacial

La arquitectura hace espacios y para hacerlos nos valemos de múltiples sistemas que, superpuestos, colaboran con su producción. si decimos que arquitectura es disponer materia en el espacio, veremos siempre aspectos técnicos de la misma con un rigor particular y específico que nos será útil en un sistema abstracto y alejado del sujeto que habita el espacio. es una condición material del mismo, donde estudiaremos el espacio como una abstracción muy precisa.

Para estudiar la relación más directa entre el sujeto y el espacio la arquitectura toma conceptos de una corriente filosófica llamada fenomenología, quienes profundizaron sobre ella fueron Husserl, Merleau-Ponty y G. Bachelard entre otros. cada uno de ellos posee una mirada particular

sobre la relación del sujeto con sus vivencias. Para unos la relación central será entre el cuerpo en estado actual, presente, y la materia con una alta carga de percepción del instante, mientras que para otros esa relación cuerpo-materia estará dada también por sus vivencias anteriores donde la cantidad de información que el sujeto trae consigo, su virtualidad, donde las experiencias pasadas se activan al experimentar el espacio. En ambos casos la experiencia del sujeto en el espacio es única y particular pudiendo profundizar sobre ambas para proponer un espacio.

Este ejercicio consiste en desarrollar las capacidades de diseño del espacio en torno a cualidades, características específicas y potencias del mismo. para desarrollar más aún la capacidad de variabilidad del espacio, y en consecuencia la percepción y el estado de ánimo derivado del mismo, es que se piensa desarrollar la casa para un hombre con dos personalidades. esto es también, desarrollar un estudio de la variabilidad del espacio, de manera de encontrar un nuevo sentido a la flexibilidad tan estudiada en diferentes momentos de la historia de la casa. la casa son dos casas y son una, un mismo elemento de continua fusión, pero encontrando los espacios para los dos estados. los dobles puntos de vista fueron algo ya practicado en la arquitectura moderna (Mies van der Rohe Casa Tugendhat, Oscar Niemeyer, su casa), pero hasta el momento de manera articulada, no fusionada. Para movilizar esta necesaria fusión de dos tipos espaciales complejos es que damos de referencia una serie de instrumentos

que define a la vez dos condiciones diferentes, pero que permitan puntos de contacto o de fusión de dos conceptos espaciales del habitar, es decir de la función del espacio.

El concepto de función en arquitectura no puede ser tomado linealmente, debemos conceptualizarlo para hacerlo operativo. Profundizar sus implicancias para poder pensar en términos funcionales. Hacemos espacios, disponemos materia, creamos límites con sentido funcional. El problema es qué entendemos por la idea de función. Desde sus orígenes cada espacio arquitectónico tiene un sentido general que responde a una función, a un uso. Una función en términos generales: un templo, una casa, una tumba. Pero asignar una función no define las cualidades del espacio, ni de la forma, ni de la materia, ya que pocas veces la función es única.

Para comenzar a entender esto debemos hablar de las funciones y de las capacidades. Es una distinción central que el mundo contemporáneo lo hace naturalmente. La función de un espacio u objeto arquitectónico es su uso específico y para lo que fue creado, su propuesta y sus capacidades son la potencia extra que posee. Importa más la potencia que posee un espacio. El proyecto cuando se construye es el inicio de algo, desde ahí en adelante donde el arquitecto pierde el control de la obra empiezan a pasar situaciones. Variadas, diversas, múltiples, simultáneas. Como taller vamos a buscar siempre trabajar sobre esas potencias, todavía proto arquitectónicas, pero con un potencial único. Ese es el espíritu del taller 7. La potencia que poseen las cosas.

Aquí podemos hablar en términos de lo que es manifiesto y lo que está latente. Estos términos provienen del psicoanálisis también, donde algunos síntomas están visibles y otros están ahí pero no son visibles o bien están por surgir. Las funciones manifiestas son aquellas para lo que fue creado, aquello que le da un nombre al espacio. La función manifiesta de una oficina es trabajar, la de la cocina es cocinar, la del dormitorio es dormir, la del teatro, representar y ver una obra. Estas funciones son las que se explicitan, las que pide el programa. La función latente es todo aquello que además sucede. Esa donde está la arquitectura. En esta función latente está aquello que entendemos por arquitectura, aquello que nos separa de la construcción simple. Cuando hacemos arquitectura estamos en este espacio, la función es central, tiene que funcionar perfectamente, pero eso es básico, nosotros tenemos que pensar algo más o pensar espacios en términos de su latencia...

técnica

Para realizar este trabajo debieron estudiar el material sugerido para la definición de cada una de las dos categorías espaciales y establecer estrategias de independencia y fusión a la vez, de manera de obtener una casa que albergue dos personalidades distintas pero que a la vez se transforme de una a otra en secuencias graduales de espacios de convivencia común.

A partir del estudio de los textos, obras y referencias, realizaron esquemas y perspectivas de posibles espacios que sugieran, para luego comenzar con el proyecto fusionado.

Como marco teórico de inicio se tomarán los criterios de Espacio Esgrima y Espacio Frontón expuestos por Federico Soriano en su libro Sin Tesis.

usos

casa bi funcional, que permita alojar a dos personalidades comprendiendo a la misma no como dos espacios separados sino como espacios independientes y fusionados a la vez.

lugar

En caso de necesitarlo, el alumno podrá buscar o imaginar un lugar. de todos modos, para el siguiente trabajo práctico, donde realizaremos operaciones sobre el proyecto ya realizado, el taller asignará un territorio.

bibliografía general

Federico Soriano: Sin- tesis. Extracto del capítulo Sin Planta. Conceptos de Espacio Frontón vs. Espacio Esgrima; Extracto del libro American Psycho de Brett Easton Ellis, Vs. Extracto del libro de Lewis Carroll Aventuras de Alicia en el país de las maravillas.

Película Mi Tío de Jacques Tati

Comprensión del concepto de espacio en la obra de O.M. Ungers, Giorgio Grassi por un lado y de Zaha Hadid y Reiser+Umemoto por otro.

Las relaciones entre forma y espacio en las obras pictóricas de Piet Mondrian por un lado, y las de Francis Bacon por otro.

El espacio Liso vs. el espacio Estriado, en Mil Mesetas de Deleuze y Guattari

bibliografía operativa

H. D. Van der Laan: Espacio Arquitectónico; cap. III Dentro y Fuera

S. Holl: Cuestiones de percepción

F. Moussavi: The function of form

P. Zumthor: Atmósferas; entornos ar-

quitectónicos

S. Fujimoto (Revista 2G nro. 50)

G. Bachelard: La poética del espacio

M. Merlau-Ponty: La fenomenología del espacio

objetivos del trabajo y criterios de evaluación

El trabajo posee diversos objetivos relacionados con la comprensión de la diversidad de influencias que el proyectista posee al momento del proyecto y las posibilidades de transformarlas en acciones operativas.

transformar temas no-arquitectónicos en problemas de proyecto

registrar espacios arquitectónicos a partir de una mirada realizada por otra disciplina

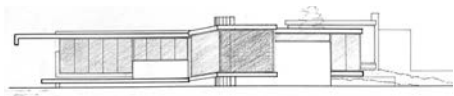
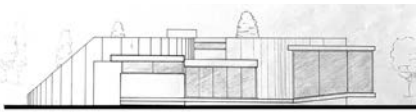
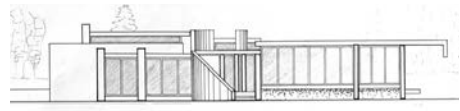
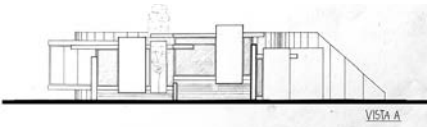
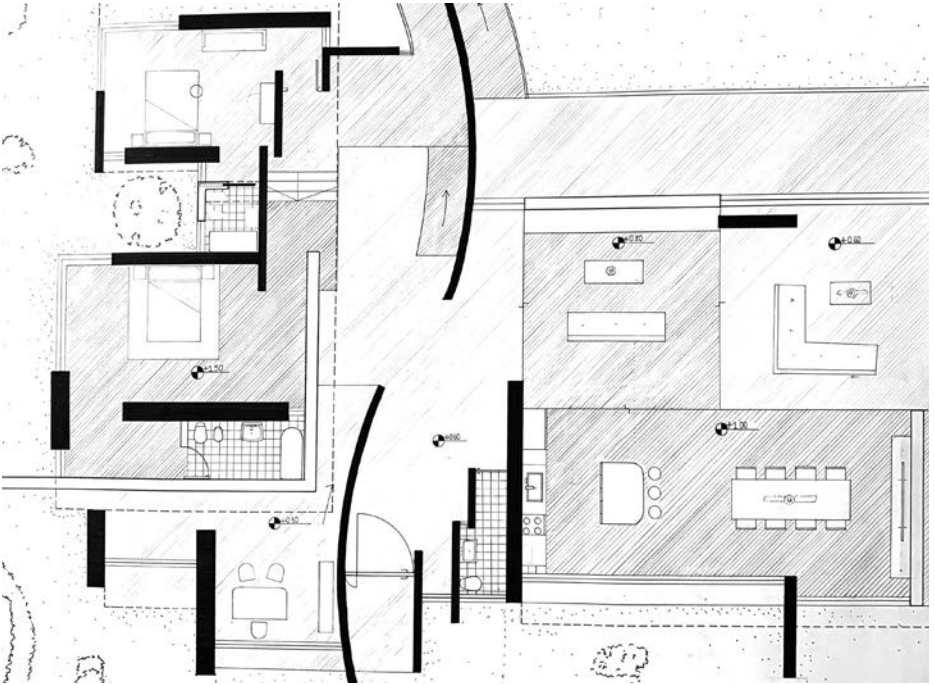
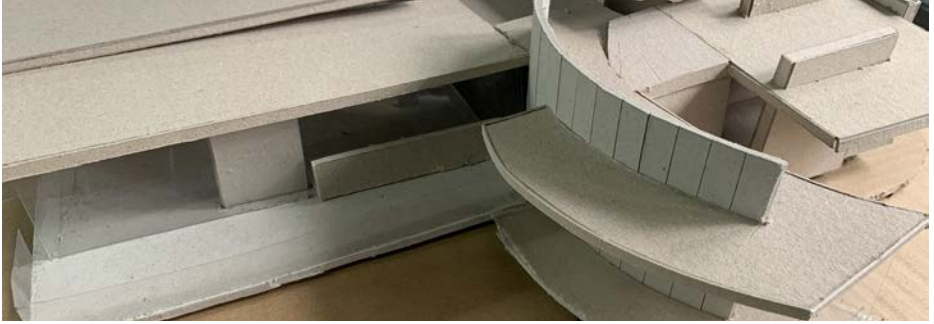
construir un nuevo objeto a partir una mirada propia y creativa sobre el texto y sus personajes

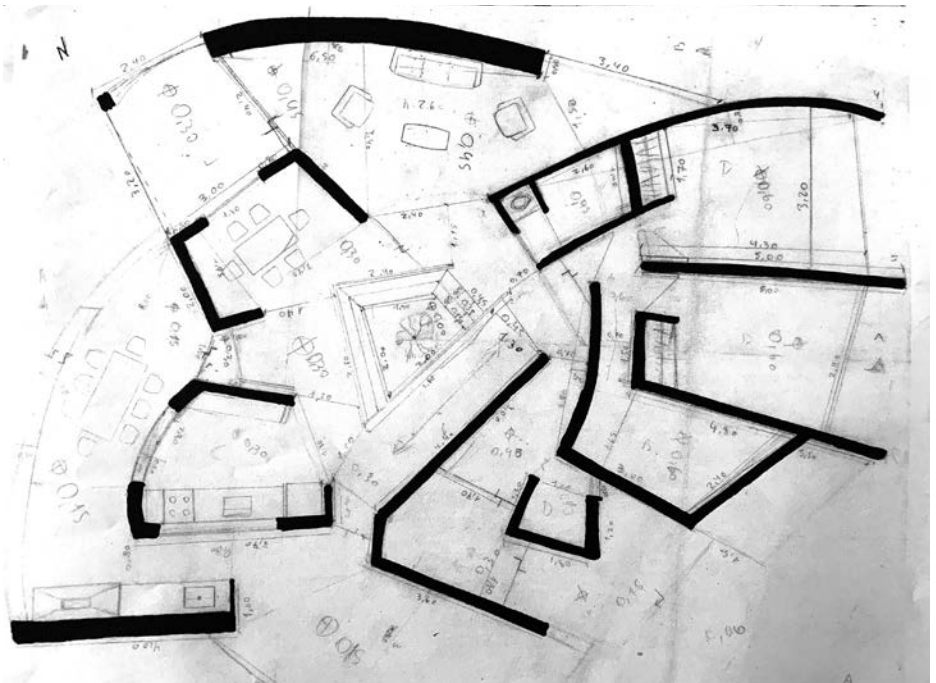
estudiar las posibles funciones potenciales de cada espacio propuesto

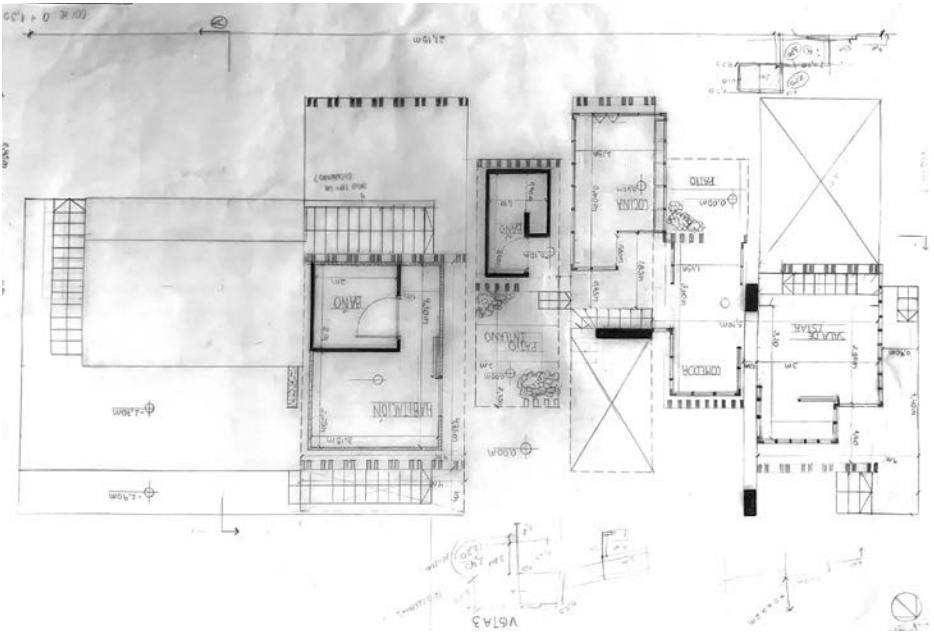
metodología del trabajo

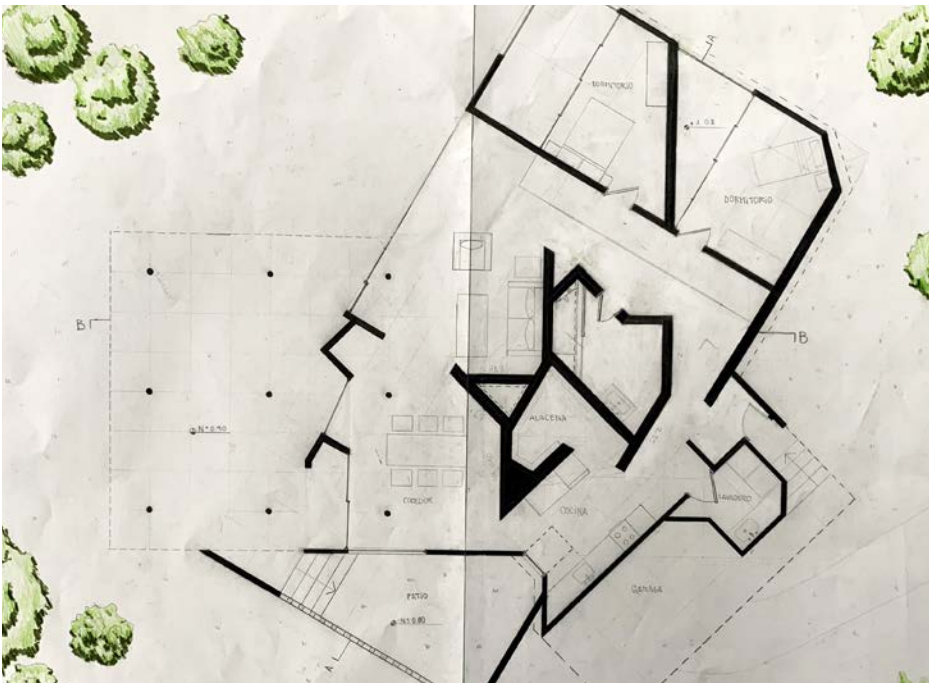
Fase 01_leer los textos y las referencias espaciales sugeridas para cada tipo de espacio y discutir las diferentes formas posibles de apropiación del espacio para cada personaje y los posibles puntos de contacto o fusión. tomar registros creativos de los posibles espacios

Fase 02_construcción de la casa bi dimensional a partir de los registros y las conclusiones extraídas de los textos. planos y modelo analógico.

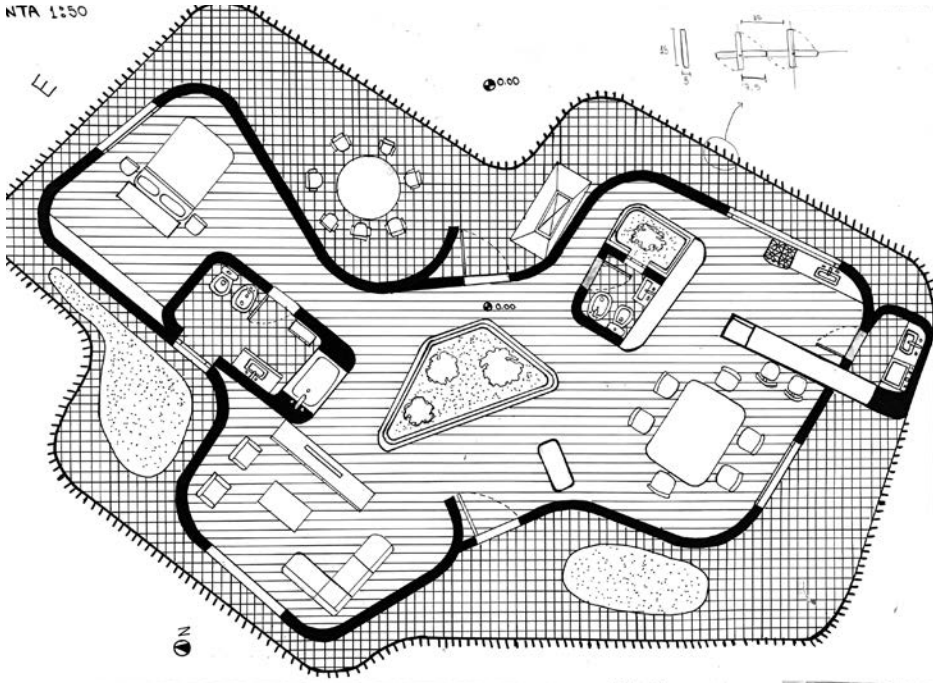




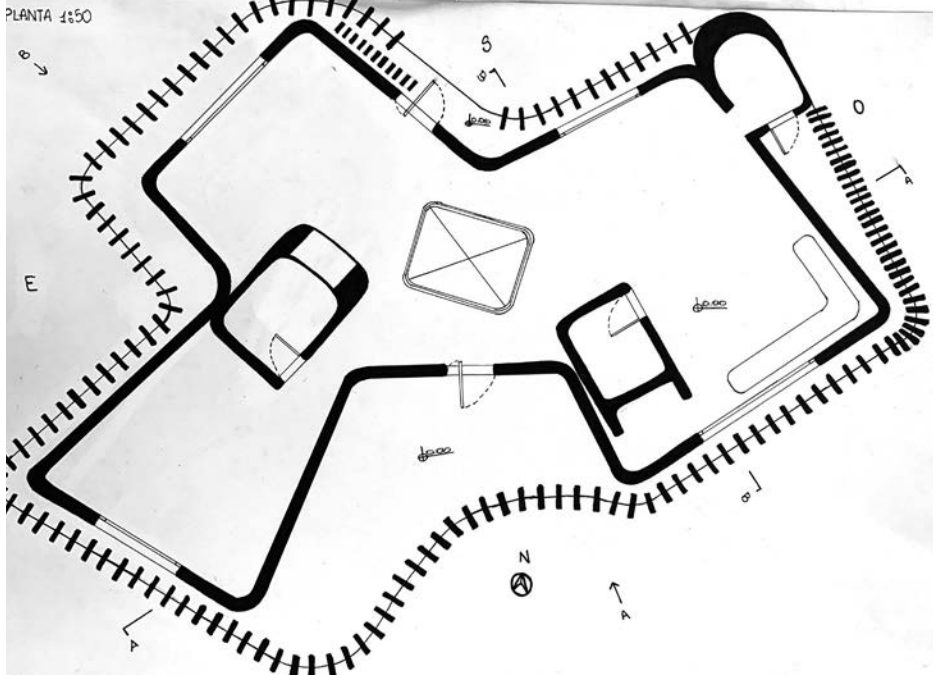


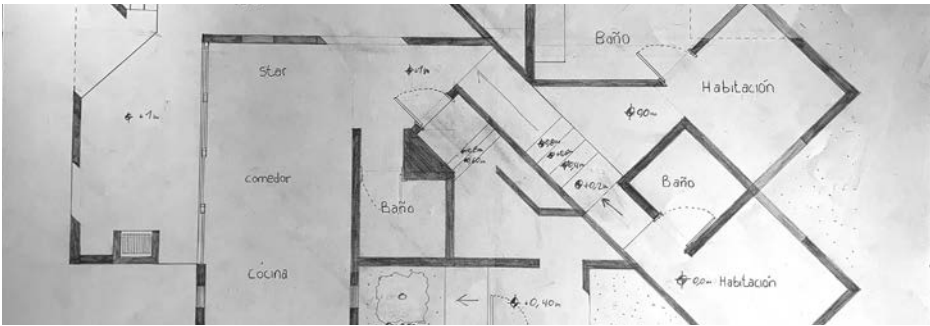


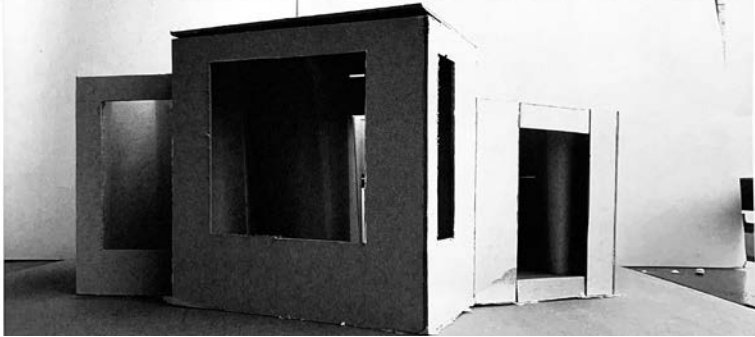
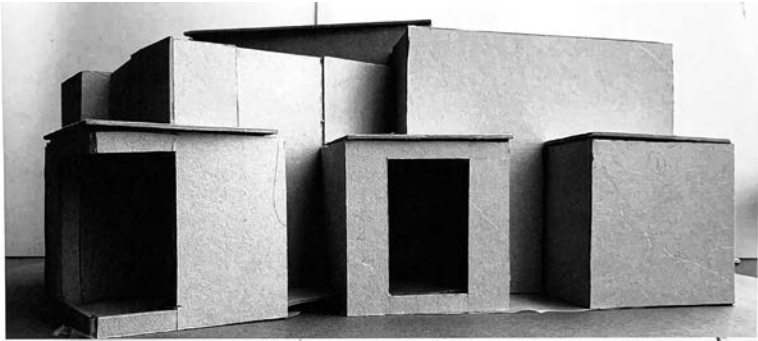
NTA 1:50



PLANTA 1:50







nivel 02
ejercicio 03

espacio

multidimensional bidimensiones multiplicadas

La arquitectura posee por finalidad construir ámbitos para la vida del hombre, mediante el camino del proyecto, pero a diferencia de otras disciplinas, la arquitectura se compromete a crear con una diferencia, un plus de significación con un valor estético funcional en brindar al hombre nuevas experiencias enriquecedoras, transformadoras. Con este trabajo buscaremos los medios para obtener estas diferencias, buscando mejorar el hábitat a partir de observaciones sobre los individuos y sus relaciones vinculares en que condicionarán las unidades habitativas a construir. La investigación será acompañada por una búsqueda consciente de cómo debe ser el diseño en nuestro espacio y tiempo.

En esta perspectiva el trabajo requiere un proyecto experimental de vivien-

da que tenga en cuenta los intereses que lo competen en esa particular escena urbana: uso del suelo integrado, densidad óptima, compatibilidad con infraestructura existente, el impacto medioambiental, planes de desarrollo, la adecuación contextual, preservación de las preexistencias de valor, y anteriormente a todos, la necesidad social. El tema subyacente del trabajo requiere una solución que activamente compromete el contexto social y económico de su escena urbana, es decir, un diseño que redefina las aspiraciones de la ciudad.

Se pidió a los estudiantes proponer un desarrollo urbano integrando vivienda de media densidad dentro de una infraestructura urbana existente.

El programa solicita la integración de nuevas viviendas de mediana densidad y los medios auxiliares con los de los residentes de un sector de la escena urbana propuesta, adaptando y/o aumentando la infraestructura de servicio existente.

En relación a lo planteado buscamos una operatividad posible para llevar adelante las discusiones. utilizamos el proyecto de viviendas como dispositivo que colabore con la indagación sobre los problemas espaciales que se plantean en la producción de la vivienda colectiva de baja escala, tanto espacios internos como espacios intermedios. un dispositivo que colabore para cuestionar, perturbar, nutrir, distorsionar y alterar las condiciones de espacio establecidos en la historia para este tipo de viviendas. para ello realizamos un proyecto dentro del proyecto a partir de la construcción de una operatividad guiada por iteraciones de la vivienda realizada en

el tp01. se construyeron campos iterativos de acción con variables específicas que permitieron indagaciones sobre la conformación del espacio (interno y entre las viviendas). cada campo ha sido una serie de posibilidades (iteraciones) sobre un tema planteado que aportó a la discusión general sobre la temática. construyendo así series iterativas rigurosas en su variación, estableciendo con precisión los gradientes de variación entre un objeto y otro.

Deleuze y Guattari desarrollan el concepto de lo maquínico en oposición a lo mecánico determinado por piezas que en sí mismas son objetos insuficientes que, en su conjunto, operan con fines específicos absolutamente determinados; por el contrario, lo maquínico se constituye de piezas que son, a su vez, máquinas. Cada una de ellas se encuentra en una relación de agenciamiento para con el resto. Esto es, no son relevantes por sus cualidades intrínsecas, sino por su relación con las demás.

lo **maquínico** representa construcciones diagramáticas sin fines funcionales específicos. no obstante, tienen fines, aunque estos son de otra naturaleza.

lo **mecánico** tiene fines productivos, es decir, llevar a cabo un trabajo específico, un resultado óptimo.

lo maquínico, por el contrario, tiene fines performativos, no persigue lo óptimo, sino el comportamiento activo de sus partes.

técnica

para realizar este trabajo los alumnos debieron multiplicar la vivienda realizada en el tp02 hasta producir un conjunto de 7 viviendas entrelazadas

que conformaron un nuevo conjunto compacto. Una de ellas tenía que ser como la vivienda original producida y las otras 6 fueron variaciones y alteraciones de la misma, que en conjunto conformaron un nuevo objeto.

usos

se realizaron 7 viviendas de entre 90 y 120 m², con espacios exteriores de uso privado y espacios de uso común. lugar

el territorio fue de aproximadamente 3000m², en mar de las pampas.

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

la comprensión de la diversidad de influencias que el proyectista posee al momento del proyecto y las posibilidades de transformarlas en acciones operativas.

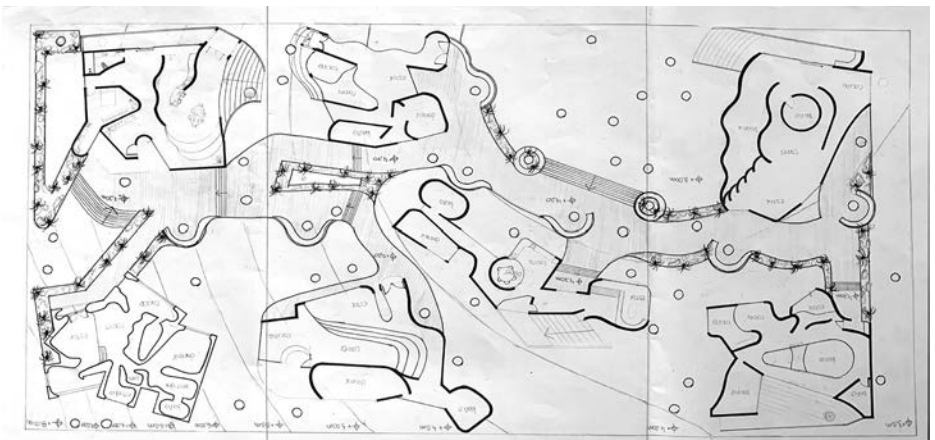
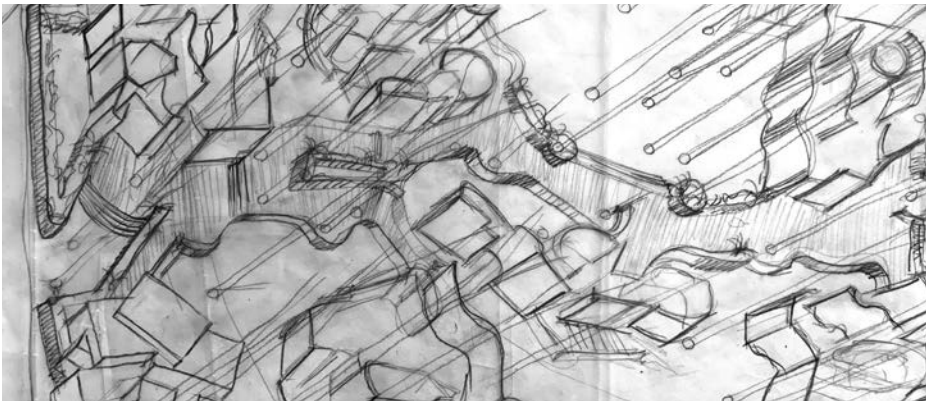
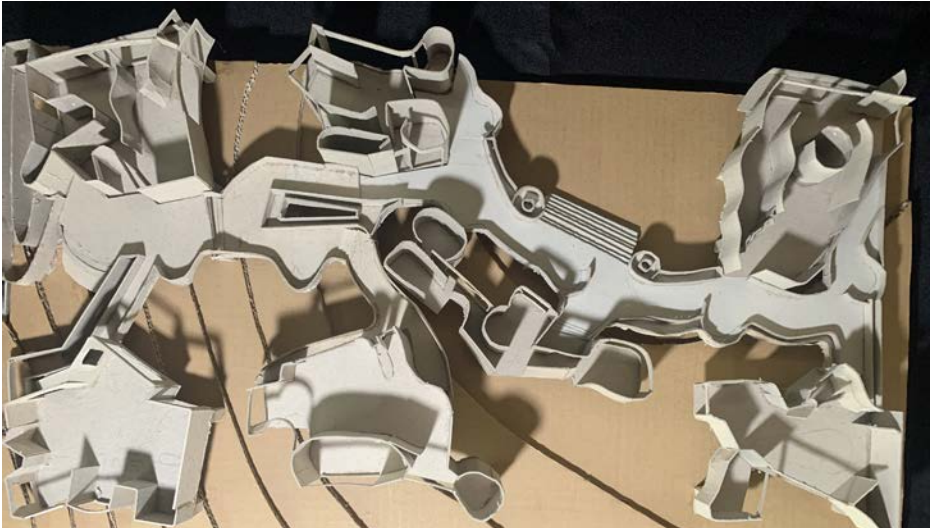
transformar la lógica de un objeto arquitectónico hacia sus posibilidades de repetición

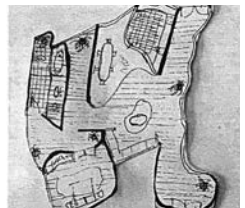
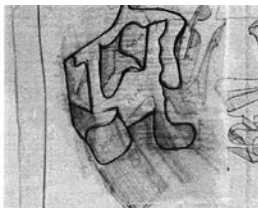
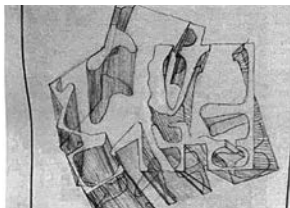
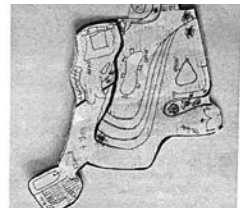
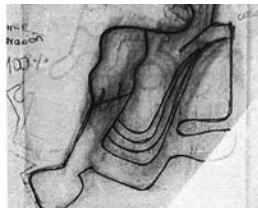
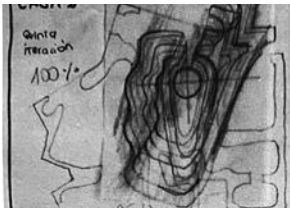
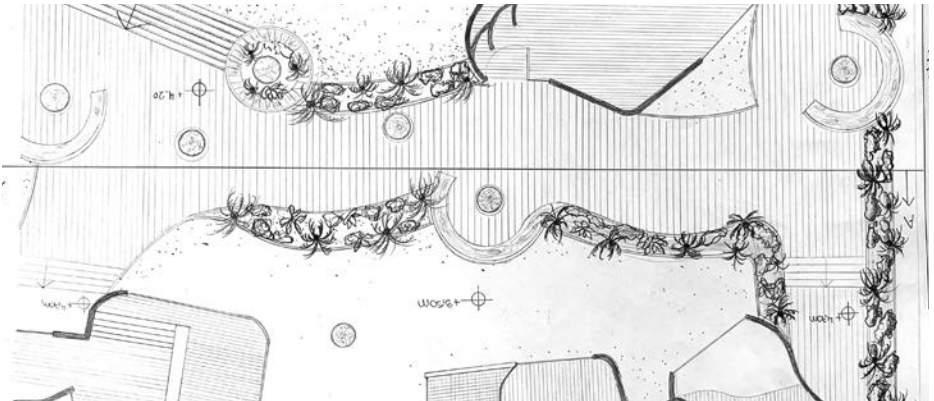
discutir con el proyecto las posibilidades de la vivienda colectiva

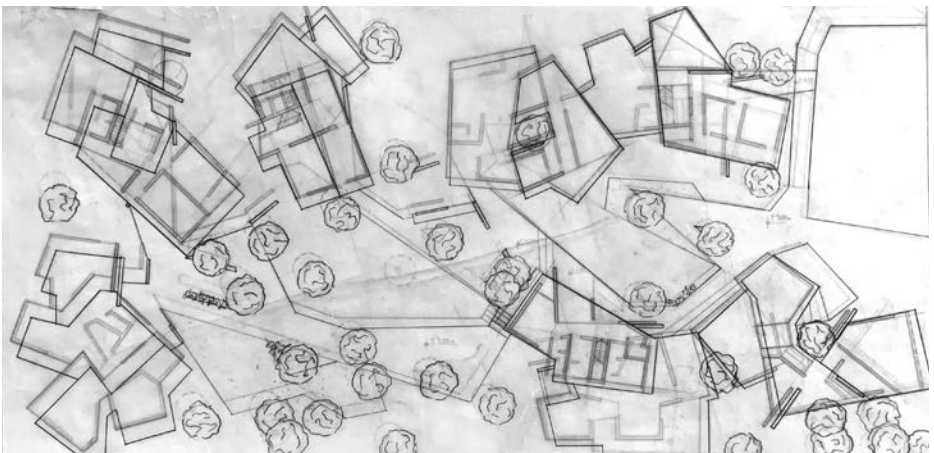
proyectar un objeto posible de ser construido técnicamente con las lógicas derivadas de su generación.

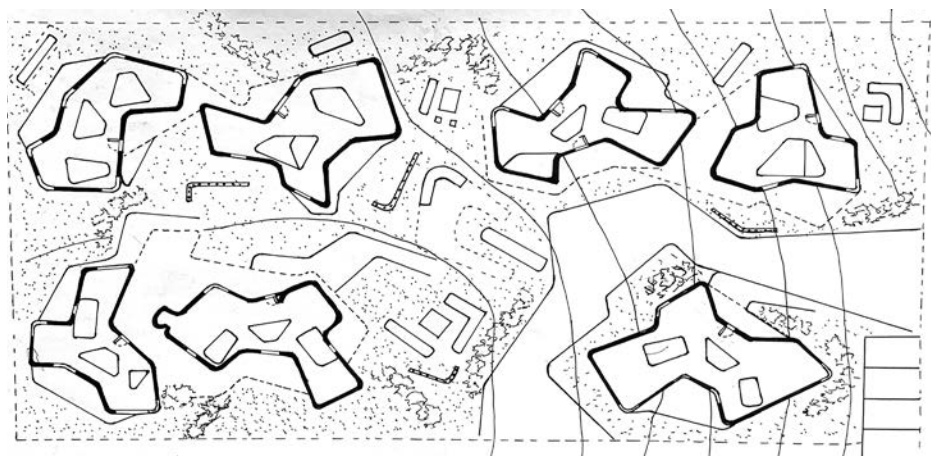
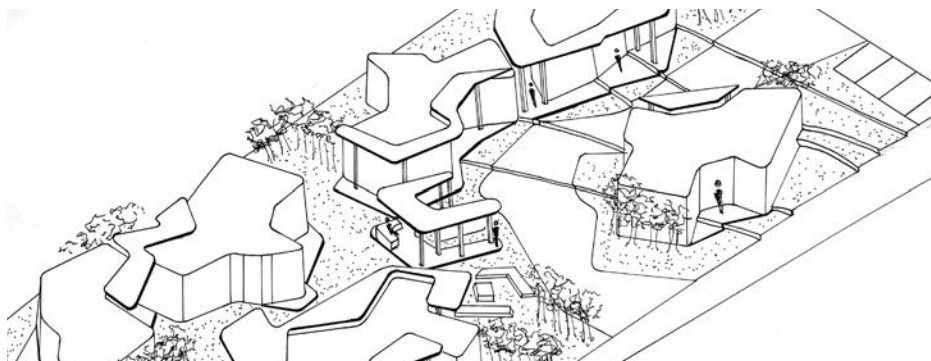
bibliografía

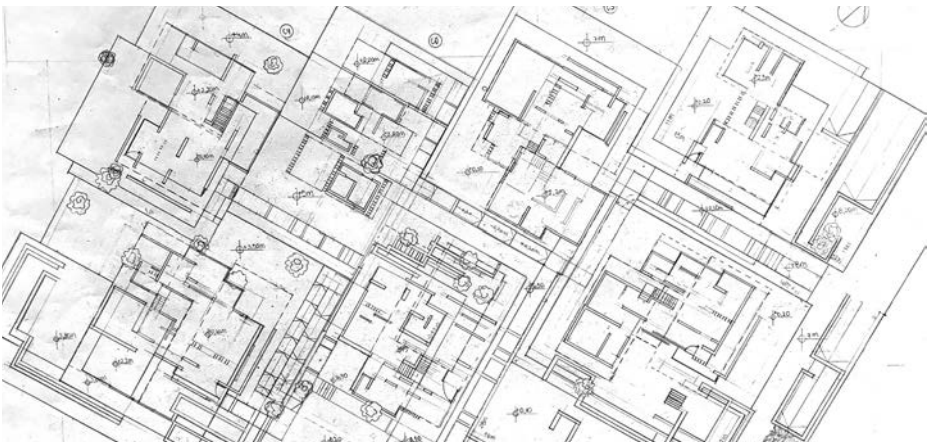
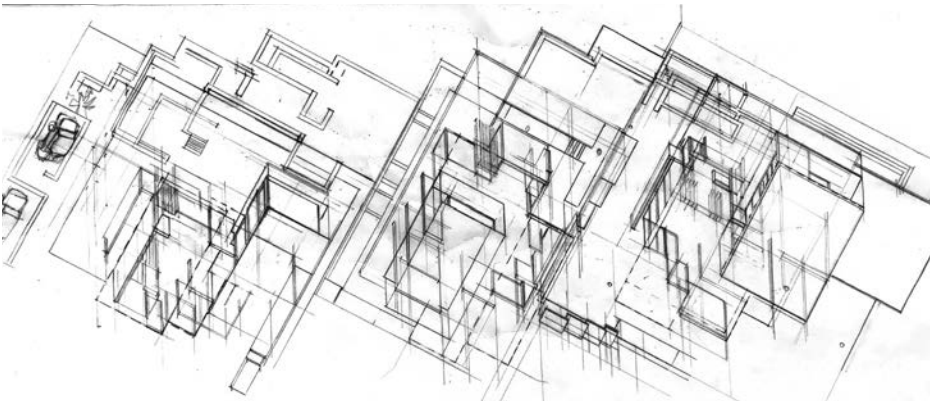
Allen, Stan: Del objeto al campo
A.Borie, P.Micheloni, P.Pinon: Forma y deformación; H. Tomás: El lenguaje de la arquitectura moderna; P. Zumthor: Atmósferas; entornos arquitectónicos; Cecilia Puga (revista 2G); Ch. Moore /G. Allen: Dimensiones de la Arquitectura; Federico Soriano, Sin-Gesto; Houellebecq: Lugares de transacción./ Koolhaas: El espacio basura.; Georges Perec: Especies de espacios; Mies van der Rohe: Mensaje al IIT.; Ábalos I. : la máquina de habitar de Jacques Tati / Cabañas, parásitos y nómadas.

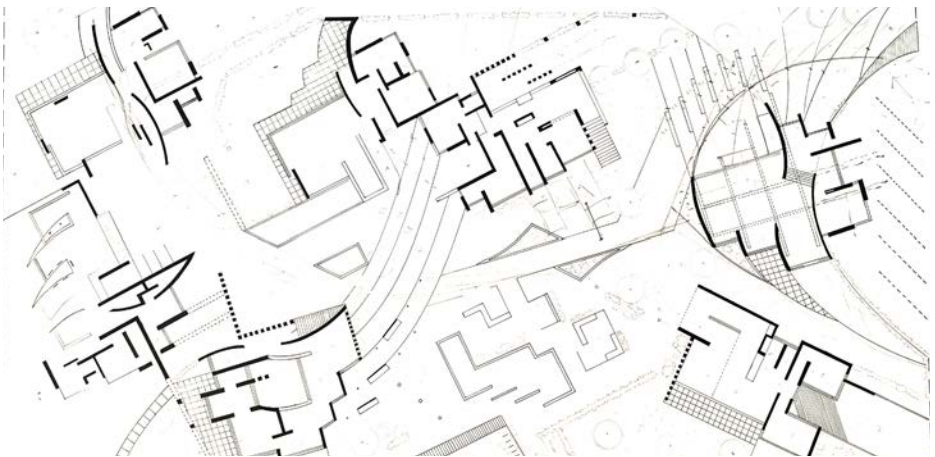
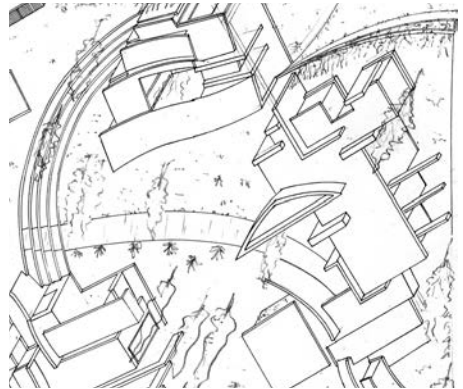
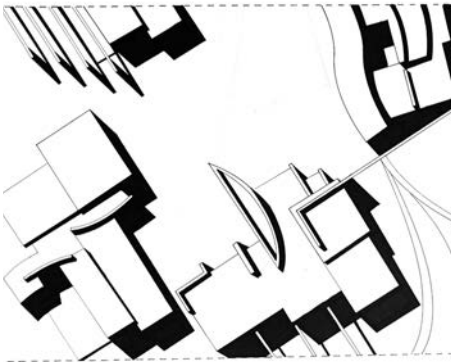












Enfoque general sobre la enseñanza. El proyecto consciente

Introducción

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

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

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

La enseñanza no puede estar ausente del contexto. Este mundo cam-

biente y veloz no acepta los mecanismos de la educación tradicional dirigista en la que unos saben y otros no, por lo que deben saber lo mismo que se les impone.

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

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

El aprendizaje Basado en Problemas es un método que permite combinar la adquisición de conocimientos con el aprendizaje de competencias. En el trabajo mediante ABP los estudiantes adquieren conocimientos al tiempo que aprenden a aprender de forma progresivamente independiente.

Todo esto supone cambios muy importantes desde la forma en cómo se concibe el aprendizaje y, por lo tanto, la docencia, así como las relaciones entre profesores y estudiantes, en especial sus actitudes recíprocas y la asignación de responsabilidades en el aprendizaje. El profesor tiene la obligación de crear problemas significativos y relevantes, dirigir la discusión de un grupo en relación a los mismos y apoyar la exploración y el trabajo de los estudiantes, pero la responsabilidad del aprendizaje corresponde sin lugar a dudas a los estudiantes. Cada uno aporta lo que le corresponde, pero es el estudiante el que se responsabiliza del esfuerzo de buscar, comprender y trabajar para alcanzar sus propios objetivos.

La enseñanza basada en problemas pone al docente en otro lugar, un lugar más adecuado a los tiempos, a la complejidad del mundo, y

sobre todo con respecto al criterio de información. Ya no es un sujeto “explicador” como menciona Jacques Rancière, sino que actúa como guía de un proceso (proyectual) en el que se construyen los intereses a aprender y estableciendo una formación autónoma, crítica y reflexiva, pasando el docente a ser el “maestro emancipador” de los estudiantes. Este tipo de enseñanza propone lo que Felix Guattari define como el “soltar las palancas de mando” creando cambios en la consistencia social del proceso. Dentro de este criterio la enseñanza tradicional trabaja como una Máquina Concreta, como superestructura ideológica que actúa (enseña) mediante el poder, mientras que la Máquina Abstracta no actúa por sobredeterminación; en ella se liberan de órdenes abstractos y contingentes, cristalizando un nudo de problema. En este criterio, el taller como espacio de síntesis de los diversos temas de la arquitectura, encontrará a la Teoría como un instrumento de proliferación de argumentos, en todo caso provisionales, no fijos; a la Historia no como una colección de verdades absolutas estratificadas, sino como el pasado de una disciplina visto como un arsenal anacrónico de dispositivos y operaciones combinables y modificables, y a las técnicas como herramientas operativas evolutivas, parte integrante del proceso proyectual.

El proyecto consciente

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

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

Pero toda consciencia también es acumulación del porvenir, ocupán-

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

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

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

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

Pero la vida la transforma, el ser vivo la transforma, la altera, ya que su rol es crear algo con ella. En un mundo material donde todo está determinado, el ser humano establece esa zona de indeterminación para que la vida dure, utilizando la consciencia para idear a futuro.

Consciencia y materialidad se presentan como formas radicalmente diferentes, antagonistas. La materia es necesidad, la consciencia es libertad. La vida se encarga de hacerlas convivir.

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

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

Tenemos entonces materia y consciencia como un par indisoluble. Un pensamiento en sí mismo, cerrado, sin expresión oral, material, es pura confusión. Para que la consciencia se convierta hace falta que se disperse en palabras, en materia. Si no se puede expresar, no posee existencia en el campo tangible. La materia es lo que provoca y vuelve posible el esfuerzo. El pensamiento que es solo pensamiento, la pintura que solo es concebida, el poema sólo imaginado, el espacio solo ideado no valen en sí mismo el esfuerzo si no puede ponerse en palabras, en texturas, en dibujos.

El esfuerzo es pesado, pero hace preciosa la obra donde desemboca, el camino donde llega. Ese esfuerzo no es posible sin la materia. Es a través de la resistencia que nos opone que podemos llevarla, es el obstáculo, el instrumento, el estímulo, conserva nuestra huella, reclama su intensificación. Donde hay creación hay alegría. Un artista que ve realizada su obra, un escritor que se lee, siente realizado su pensamiento. La consciencia, en su pasaje a la materia encuentra su lugar en el mundo, se consolida y se prepara para una acción más eficaz, más intensa. Aprende de su pasado para evolucionar. Una revolución se produce a partir de la materialización, no sólo desde su teoría.

Para que un objeto físico, un espacio realizado, exista debe poderse elaborar un pensamiento sobre ellos. Eso se logra con conocimiento. Este conocimiento está cargado de pasado, como decíamos antes, de acumulación de saber qué hace que podamos expresarnos sobre ese objeto físico. Pero la pregunta sería cómo logramos una “experiencia” sin sobrecargarnos de palabras.

Así, lo desconocido se transforma en Experiencia y lo conocido en Consciencia. Lo que estamos confirmando es la construcción de un

par objeto - sujeto, donde por un lado está el pasado del objeto (conocimiento) y por otro lado está el pasado del sujeto (experiencia). Este sujeto está cargado de operaciones propias e internas sensaciones, emociones, decisiones, movimientos, clasificaciones, expectativas que lo llevan a construir una posibilidad sobre el objeto.

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

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

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

nivel

03

intensidad

procesos de archivo

cuerpo docente

Fiorella Bacchiarello
(semestre 01)

Gustavo Casero
(semestre 02)

estudiantes

álvarez, luciana; brea, santiago; cuadra,
etelvina; di lorenzo, sofía antonella; landa,
manuel; martinez; lucas emanuel; ulloa,
abigail magali; vegazo, claudia



claudia vegazo, etelvina cuadra

nivel 03
ejercicio 01

operaciones referenciales: intercesores humanoides

Los diferentes modos de ingreso al proceso proyecto o líneas proyectuales que guían el desarrollo operativo de la arquitectura, son posibles de clasificar a partir de patrones de comportamientos relevados de las experiencias dentro de la historia de la arquitectura y que han sido considerablemente ampliadas en los últimas décadas.

Estas líneas proyectuales podemos clasificarlas en grandes grupos según sus modos operacionales y herramientas particulares a pesar de poseer un substrato ideológico.

Podemos hablar de Procesos de Archivo y procesos de Diagrama.

Los Procesos de Archivo están en estrecha relación con lo que Peter Eisenman señala como arquitectura clásica, pero también posee una directa

vinculación a lo que Greg Lynn expone como una arquitectura que se ha basado en una reflexión crítica de los hechos del pasado de la disciplina.

Los procesos de archivo estarían representados por actitudes proyectuales basadas tanto en desarrollos tipológicos o en la operación sobre referentes arquitectónicos representacionales. Mientras la tipología apunta a las características esenciales de una serie de objetos, el trabajo sobre referentes enfoca en objetos determinados como referente inicial motivador, como objeto capaz de ser sometido a operaciones de transformación o por último en forma de analogías tanto como la mecánica, biológica, arquitectónica, etc. -Las operaciones sobre Referentes.

El referente arquitectónico es un componente de lo que Peter Eisenman llama la "anterioridad" en la arquitectura. Dice: "*En la interioridad de la arquitectura hay además una historia a priori: el conocimiento acumulado de toda la arquitectura previa. Esta historia puede ser llamada anterioridad. Esto es la acumulación de temas y retóricas usadas en diferentes periodos de tiempo para dar significado al discurso arquitectónico. Hoy, por ejemplo, un programa de computadora no tiene conocimiento de esta historia: él sólo puede producir ilustraciones de condiciones que parecen arquitectónicas. Sin embargo si estas condiciones anteriores de la arquitectura no son parte de ningún proceso de diseño, no pueden ser críticas, ya que no puede ser relatado sobre la retórica existente*".

Existen varias modalidades de trabajo sobre un referente dada la natura-

leza de su origen y del modo operacional que se le imponga al objeto. Es en definitiva un trabajo sobre las cualidades de un objeto en el sentido de ser usadas como potenciales desarrollos futuros.

Este trabajo puede realizarse en varios sentidos:

El objeto como motor de un desarrollo proyectual a partir de la proyección de sus cualidades esenciales.

El objeto como dato elegido por sus propiedades de transformación y sometido a operaciones simples determinadas.

El objeto como referencia analógica sobre el cual construir un nuevo objeto.

Si viéramos al referente como Foucault, entonces el proceso proyectual sería comparable a una proposición. No sería enunciado puesto que su finalidad no es ser repetido, sino que es ser reactualizado.

El presente trabajo consiste en trabajar sobre referentes arquitectónicos para desarrollar una obra nueva.

El modo en que se extraerán propiedades de los referentes será guiado por una condición a priori que se instalará como mediador de estudio de algunos aspectos del referente.

Para ello, cada estudiante tendrá como objetivo una consigna con la cual revisar la obra de referencia y extraer temas de proyecto.

De manera de establecer formas que son referentes de una especie determinada hacemos el paralelo con las versiones que brindan la ciencia y la ciencia ficción con respecto al ser humano: humanoides.

En este paralelismo podemos enten-

der al referente como el humano y a los humanoides como el rescate de ciertas propiedades que lo definen. En este sentido, los referentes podrían ser: Cyborgs, Aliens, Clones, Mutantes, Replicantes, Espectros Zombies y Robots

De manera de introducir al modo en que las características humanas son tratadas en cada especie podríamos definir:

Cyborgs, posee un cambio de tecnología (mixto) con respecto al referente y sus consecuentes modificaciones. -

Aliens (o troyanos), su interior lo intrusióna un objeto extraño que cambia su comportamiento

Clones, mantienen las propiedades generales que lo identifican pero varía su condición de contexto.

Espectros, no son como sus referentes sino que solo permanece la esencia de aquél.

Zombies, Poseen características del referente pero no su esencia.

referentes (uno por estudiante):

Peter Zumthor: Termas, Vals

Leslie Martin Harvey Court, Caius Colledge, Cambridge

Kenzo Tange Embajada y Cancillería de Kuwait, Tokyo

Morphosis: Escuela secundaria, Diamond Ranch Pomona, California

Zaha Hadid: Museo Siglo XXI, Roma.

Alessandro Anselmi (GRAU). Edificio municipal Rezé-les-Nantes

Rogelio Salmona, Edificio de los Posgrados. Bogotá.

Ahrends-Burton-Koralek, Keble College, Oxford

bibliografía general

libro de cátedra Intensidades 2017. texto sobre referentes; libro de cátedra Intensidades 2020. texto sobre Intercesoires; Peter Eisenman, diagramas de anterioridad.

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

comprender los procesos de archivo en el proyecto

indagar sobre los elementos y componentes potenciales de una obra dada

capacidad para operar sobre temas o aspectos de una obra para producir una nueva

comprender el criterio de diseño consciente

indagar sobre las distintas posibilidades y complejidades del método referencial

metodología del trabajo

El trabajo se compone de dos fases: primera fase: consiste en el estudio de la obra a trabajar y el estudio de la bibliografía de referencia. Esta instancia necesita de un conocimiento y reflexión profundas de la obra para poder descubrir los elementos, partes o elementos que serán las referencias para operar y desarrollar un nuevo objeto.

segunda fase: consiste en la definición de los elementos de trabajo y el ejercicio de operaciones proyectuales para llegar a un nuevo objeto.

espacios necesarios/programa

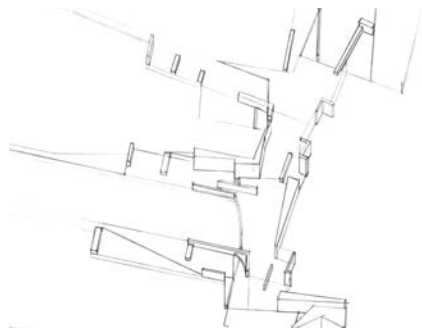
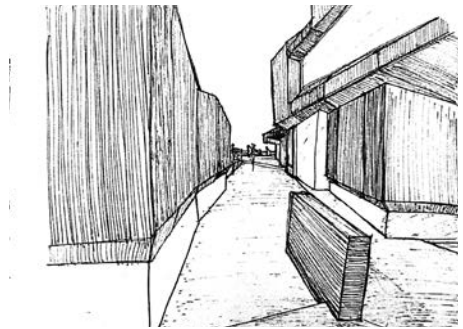
edificio de actividades turísticas y gremiales en Punta Lara
el edificio a construir se considerará como anexo a las construcciones

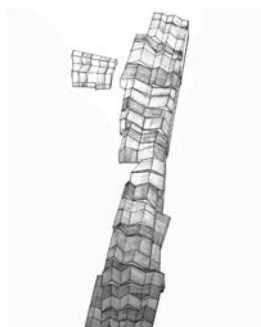
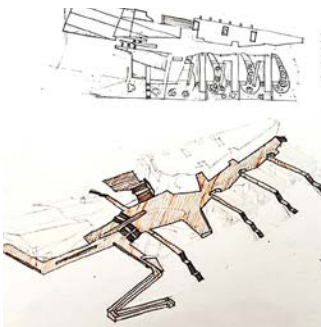
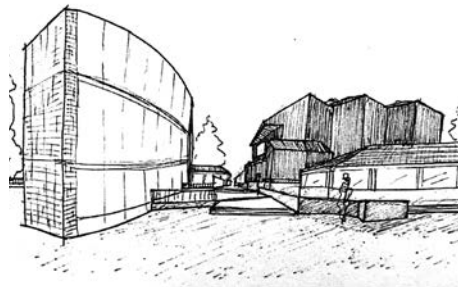
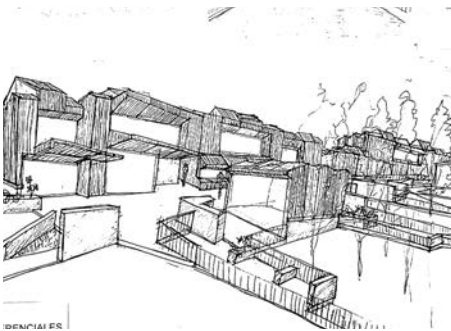
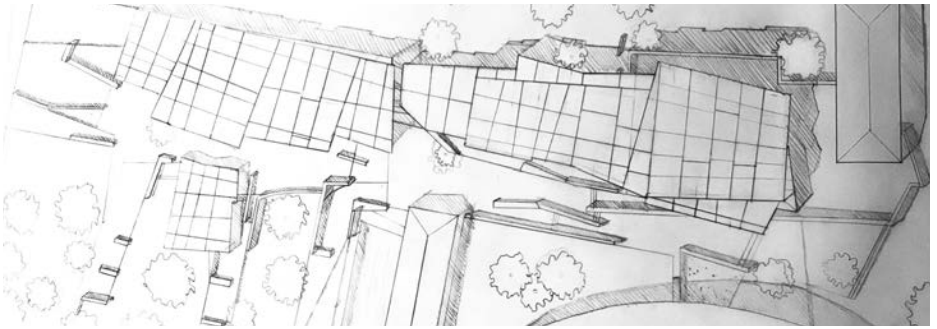
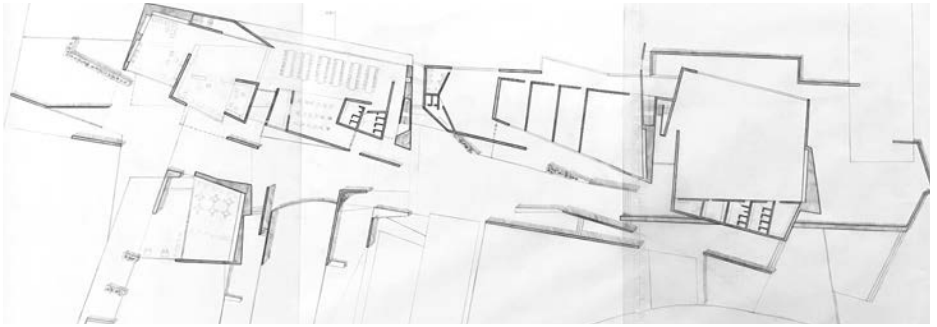
existentes ampliando las capacidades del predio. de las construcciones existentes se deberá considerar como preexistencia el Hotel curvo y la edificación cercana a la calle. las demás construcciones no se deben considerar.

se trata de realizar un conjunto armónico entre existente, el paisaje ribereño y el edificio nuevo pensado a partir de un referente.

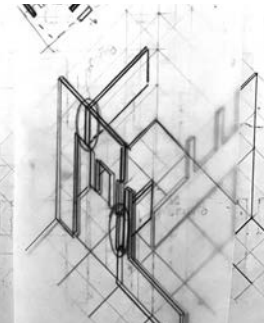
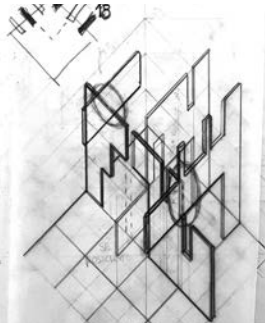
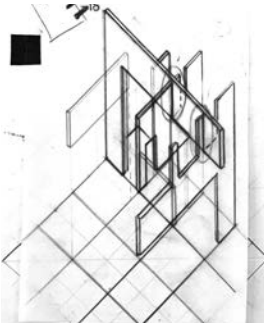
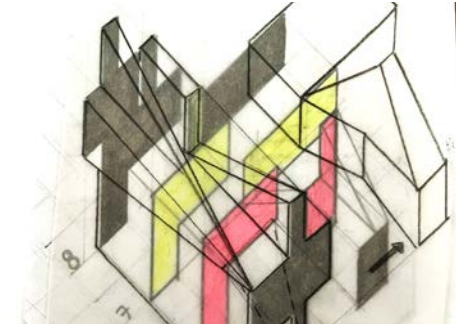
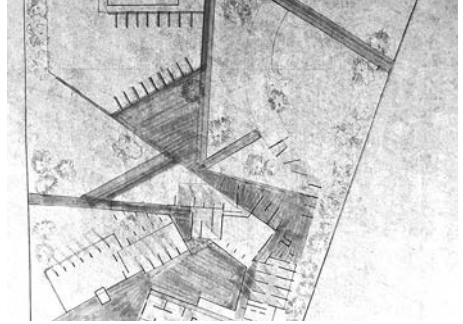
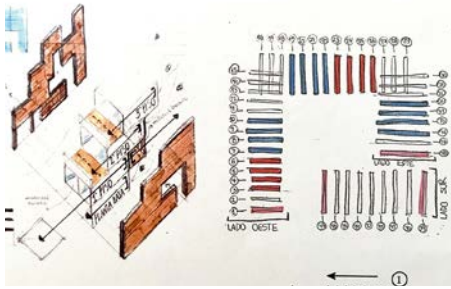
localización

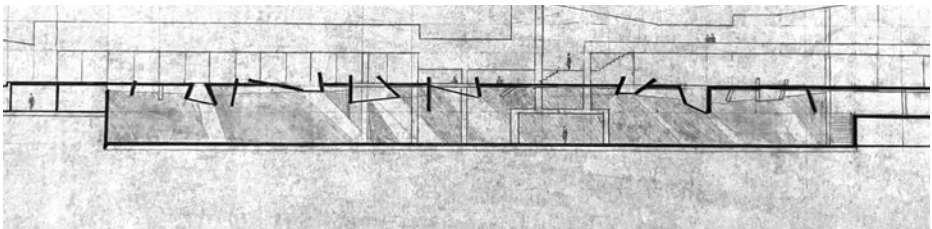
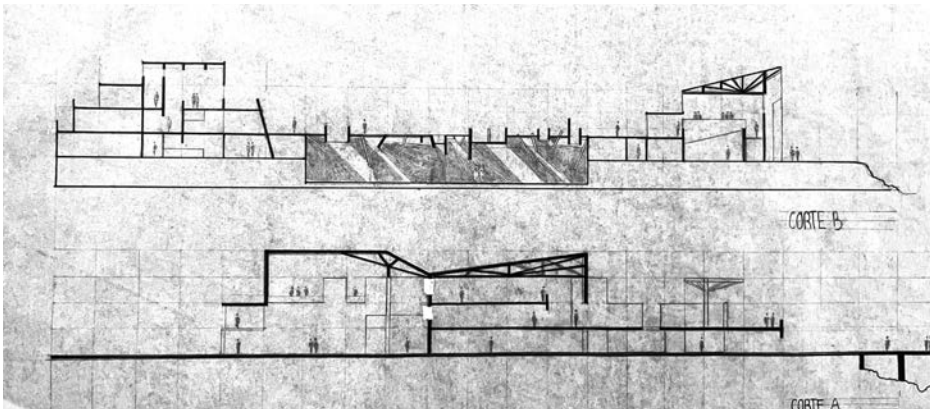
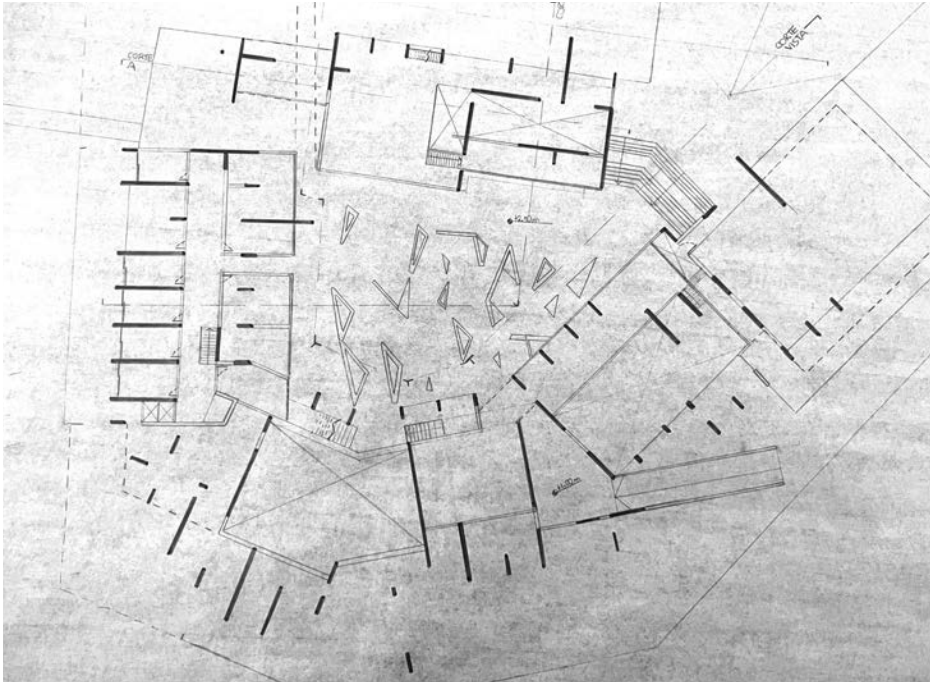
el terreno donde implantar el nuevo objeto se encuentra en la localidad de Punta Lara y está delimitado por el edificio del SUPE, el arroyo que lo separa del Ex Jockey Club (Club universitario sede náutica), el Río de la Plata y el parador municipal 13.

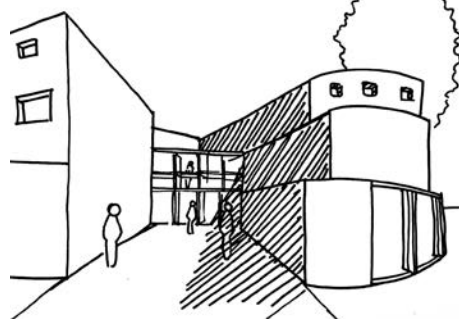
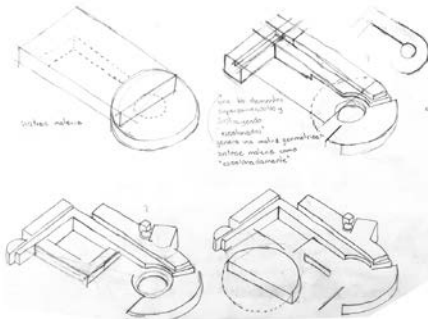
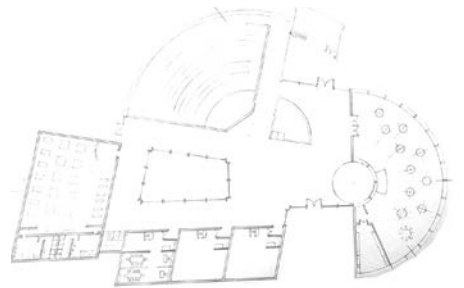
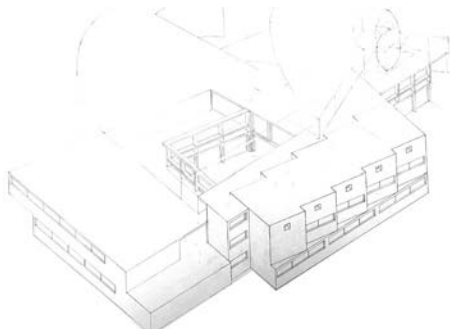
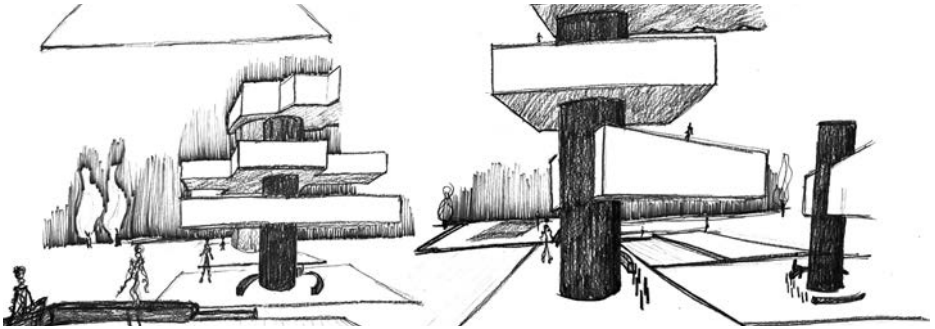
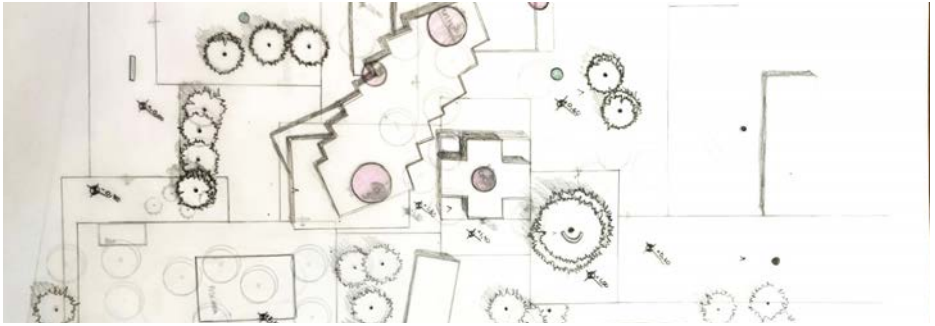


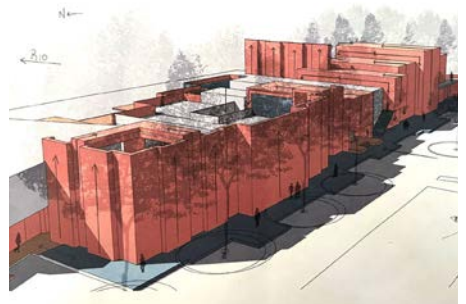
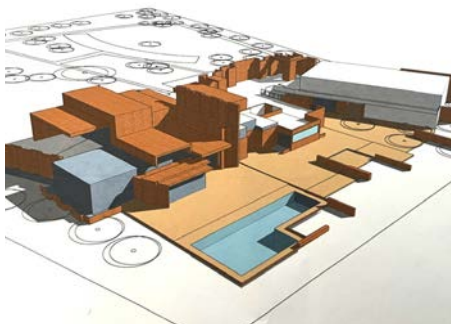


Esencia configurada en plan material y espacial









nivel 03
ejercicio 02

operaciones tipológicas manimal esencial - serial

Los diferentes modos de ingreso al proceso de proyecto o líneas proyectuales que guían el desarrollo operativo de la arquitectura, son posibles de clasificar a partir de patrones de comportamientos relevados de las experiencias dentro de la historia de la arquitectura y que han sido considerablemente ampliadas en las últimas décadas.

Estas líneas proyectuales podemos clasificarlas en grandes grupos según sus modos operacionales y herramientas particulares a pesar de poseer un substrato ideológico. En primer lugar podemos establecer una división, que a pesar de ser más restrictiva, está en estrecha relación con lo que Peter Eisenman señala al confrontar la arquitectura clásica y no clásica, pero también posee una di-

recta vinculación a la oposición que Greg Lynn expone entre una arquitectura experimental y aquella que se ha basado en una reflexión crítica de los hechos del pasado de la disciplina.

El modo crítico estaría representado por actitudes proyectuales basadas tanto en desarrollos tipológicos como en operaciones sobre referentes arquitectónicos representacionales. La tipología apunta a trabajar proyectualmente sobre las características esenciales de una serie de objetos.

Las investigaciones Tipológicas:

La arquitectura crítica consiguió a fines de los sesenta consolidar su distintiva mecánica proyectual desde las escuelas de Milán y Venecia partiendo de la renovación y de la actualización del concepto de tipo, imponiendo el método de la investigación tipológica como tema central del debate proyectual en las postrimerías de la Modernidad. Las conocidas definiciones de Quatremère de Quincy sobre tipo y modelo fueron la base sobre la cual ampliar el concepto tipológico y construir un formidable aparato analítico-proyectual eficiente. La definición de tipo de Quatremère de Quincy es muy precisa en los contenidos y en los orígenes del concepto: "La palabra tipo no representa tanto la imagen de una cosa para copiar o para imitar perfectamente, cuanto la idea de un elemento que él mismo debe servir de regla al modelo. El modelo, entendido según la ejecución práctica del arte, es un objeto que debe repetirse tal cual es; el tipo es, por el contrario, un objeto según el cual cada uno puede concebir obras que no se parecerán nada entre sí.

Todo es preciso y está dado en el modelo; todo es más o menos vago en el tipo. Así vemos que la imitación de los tipos no tiene nada que el sentimiento y el espíritu no puedan reconocer...". El texto fundamental de Giulio Carlo Argan sobre tipología actualiza a Quatremère de Quincy y considera los objetos de la producción en sus aspectos formales de serie, debidos a una función común o a una recíproca imitación, en contraste con sus aspectos individuales. De aquí se deduce una antinomia entre tipología e invención artística, a partir de que la primera no es una analítica del objeto, sino de sus caracteres.

Para Manuel M. Hernández, el tipo es un "constructo" mental deducido de una serie de objetos a los que se pretende describir desde su estructura común, es decir, una construcción propia de aquel que está analizando. Por consiguiente, el tipo nunca es un objeto concreto, es un concepto que describe objetos que tienen una estructura común y a través del cual se reconocen sus categorías esenciales. La finalidad del reagrupamiento tipológico, no es el de la valoración artística ni la definición histórica, sino el de la producción de un objeto nuevo, a partir de la analítica de los caracteres y no del objeto, estableciendo un escalón nuevo en la serie, pero como construcción provisional sin resultados definitivos.

Tampoco se da el tipo sin la serie, pues el nacimiento de un tipo está condicionado a la existencia de una serie de edificios con una analogía funcional y formal. Los tipos, así, permiten al artista la comprensión de una serie de objetos, pero sin llegar a

identificarse con ninguno de ellos. La serie es fundamental en esto puesto que protege al tipo de una utilización reductiva como sucede cuando se lo refiere como forma base o esquema, deformando y limitando sus potenciales proyectuales, como sucedió con el Movimiento Moderno al intentar relacionar articulación espacial con función formalizando un concepto de tipo planimétrico y distributivo.

Y ligado directamente a la propiedad de serie del tipo, el camino tipológico, o mejor dicho la investigación tipológica tiene por única finalidad la de proporcionar al artista una guía a lo largo de su recorrido proyectual, es decir que no existe la tipología como mero instrumento de clasificación sino como una herramienta frente a una necesidad proyectual.

Podríamos entonces considerando como Carles Martí Aris tipo y estructura sinónimos en el plano epistemológico, utilizar para el tipo las definiciones estructurales tales como la de Jean Piaget quien describe a la estructura (tipo) como "un sistema de transformaciones que posee sus propias leyes en tanto que sistema y que se conserva o enriquece mediante el juego mismo de sus transformaciones, sin que estas le conduzcan más allá de sus propias fronteras". Por todo esto, el tipo, posee ciertas características propias muy precisas que lo definen pero que lo proveen a la vez de sus habilidades de cambio, dinamismo y perdurabilidad como actitud.

El criterio de serie, su condición de estructura, su capacidad de transformación, su diferenciación del objeto, su negativa cronológica y su existen-

cia ligada al proyecto, lo distancian de las interpretaciones reductivas que hoy le dan utilidad como mera herramienta de clasificación o catalogación, como forma de congelar experiencia o de establecer nuevos paradigmas, no provenientes de los objetos, sino de una versión abreviada y reducida de características comunes.

Enunciado del ejercicio

El trabajo consistirá en el desarrollo de un proyecto bajo el modo tipológico. Se comenzará por el estudio y definición del tipo a partir de la base de un ejemplo dado, a fin de establecer un conjunto coherente de cualidades y propiedades esenciales que definan al tipo, con las cuales, luego desarrollar el proceso proyectual.

Las cualidades a extraer de los objetos para definir el tipo arquitectónico en lo general y en lo particular, deben ser estudiadas en relación a sus diferentes implicancias en el campo de las condiciones en las diferentes escalas de afectación que cada edificio posee. Se deben estudiar y definir las cualidades en relación a : condiciones urbanas y de implantación, condiciones de organización espacial del conjunto, cualidades de su base o matriz geométrica reguladora, condiciones de definición espacial de cada sector componente, cualidades y propiedades de la morfología en cuanto a su conformación y de las operaciones que lo definieron, propiedades en su condición de densidad matérica y de lenguaje arquitectónico (uso de los elementos), estudio de las condiciones y cualidades permanentes y de sus variaciones, definiciones ar-

gumentales, entre otros temas de la gran cantidad que posee un objeto dado que debe ser entendido también con características que denotan en su diseño progresivo en términos temporales.

El estudiante debe crear su propio constructo-tipo a partir de la serie de obras dada, no como copia de partes sino como progresión esencial de las propiedades esenciales de los objetos, las cuales deben ser trabajadas en función de entender al tipo como un proveedor de recursos de proyecto para realizar una obra nueva.

Se deben explicitar las condiciones esenciales de primer grado que definen al tipo y luego condiciones de segundo y tercer grado. Se entiende por primer grado los aspectos que definen el tipo; y de grados menores a los aspectos que están relacionados con variaciones del tipo principal en términos de actitudes de diseño en las diferentes escalas del proyecto.

Ya definidos los criterios tipológicos conceptuales y operativos, se encara el proceso de proyecto trabajando en primera instancia en forma abstraída de un terreno en particular, para luego establecer las condiciones de modificación necesarias para ubicarlo en un sitio determinado contextualizando el tipo, y transformándolo en un edificio con un destino específico.

Se trabajará con obras de diversas épocas como base para definir las cualidades del tipo, las cuales estarán relacionadas con problemas de organización espacial, con generaciones morfológicas, con escalas, con organizaciones urbanas, de manera de establecer leyes de trabajo para construir un conjunto edilicio

nuevo. Se trata de manejar una estructura de escala urbana que se desarrolle a partir del criterio tipológico extraído de los objetos estudiados.

El trabajo se desarrollará en términos proyectuales con lecturas de apoyo teórico sobre tipología obrantes en el blog del taller. En el blog del taller se dispondrá de material sobre las obras de la serie.

bibliografía general

C. Martí Aris: las variaciones de la identidad / Manuel M. Hernández: La invención de la arquitectura: cap. Tipología / Summario no 79, sobre Tipología. textos de Argan y Moneo./ F. Purini: La arquitectura didáctica. cap. Técnicas de invención: la reducción al arquetipo

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

comprender el método crítico de proyecto

comprender los conceptos de serie, tipo y salto tipológico

indagar sobre los elementos y componentes típicos potenciales de cada obra.

capacidad de identificar y analizar aspectos esenciales de objetos arquitectónicos del pasado.

indagar sobre las distintas posibilidades, riqueza y complejidades del método tipológico de diseño

desarrollar un proyecto basado en el camino tipológico generando un nuevo objeto en un contexto preciso.

metodología del trabajo

se desarrollará mediante correcciones grupales y pre-entregas

fase 1: lecturas teóricas y discusión del problema. Estudio de las propiedades de los objetos de partida. pre-proyecto sobre el tipo.

fase 2: desarrollo del proyecto de edificio bajo operatividad tipológica. presentación final.

localización del proyecto

Av. Manuel Belgranoy Virgen del Carmen de Cuyo. Ciudad de Mendoza. terreno de 6021 m2

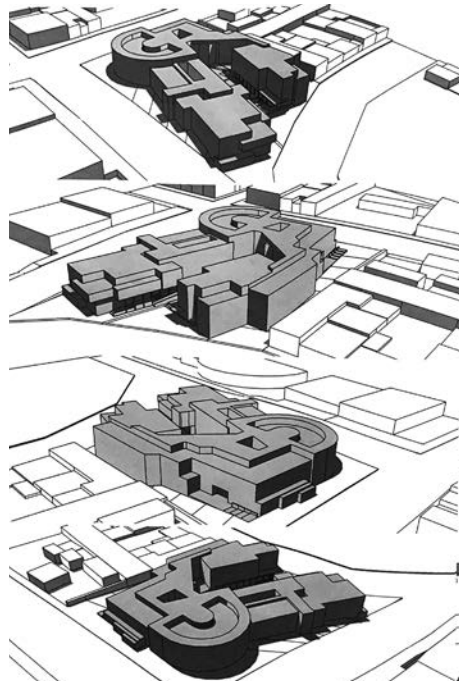
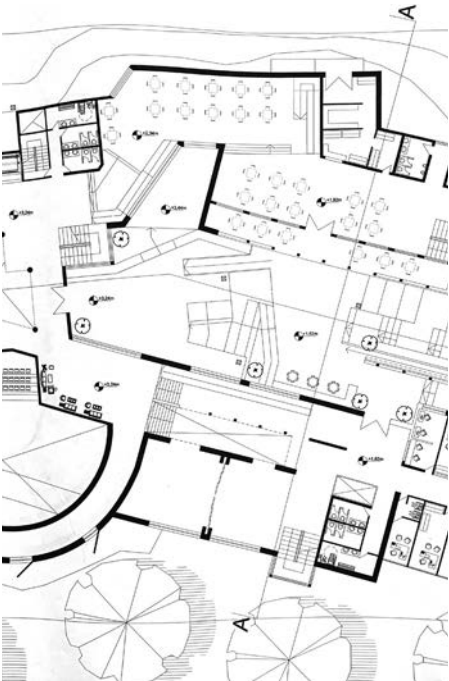
listado de obras que componen la serie

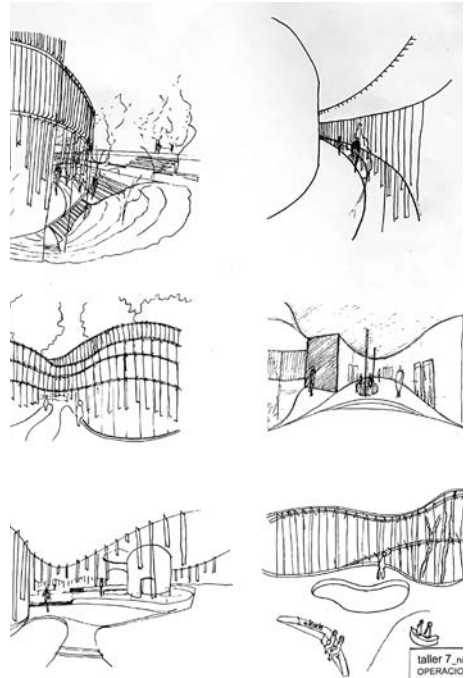
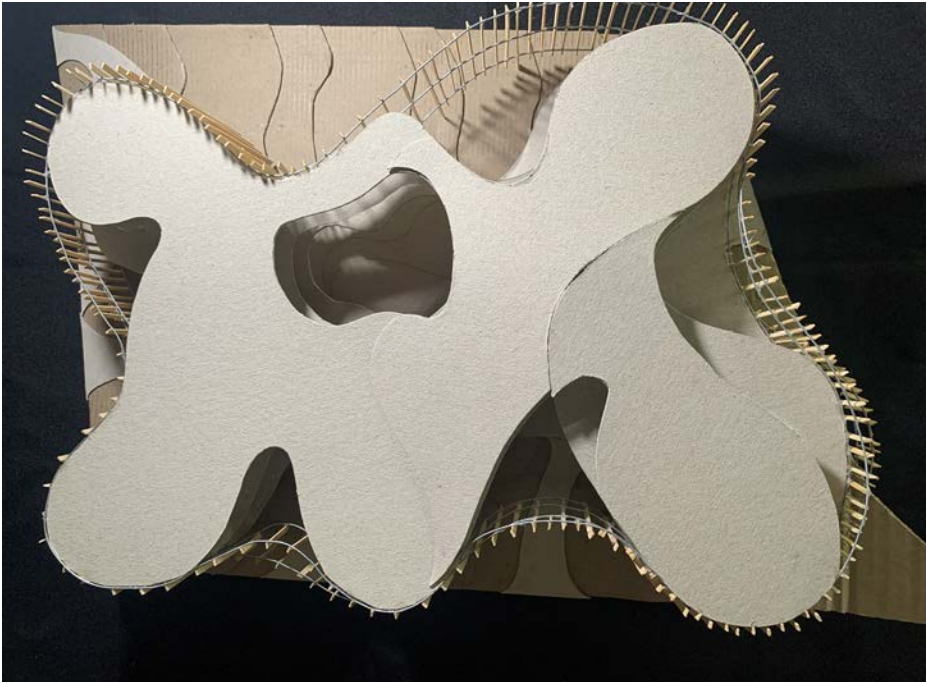
se asigna una de las tres series de organizaciones: composición de partes, matriz, vacíos organizadores. cada serie se compone de alrededor de 12 ejemplos para trabajar.

Centro de fotografía y artes visuales

Se trata de un espacio cultural de difusión de artes visuales, y enseñanza y producción de fotografía, situado en ciudad de Mendoza, en el área cercana al Parque San Martín.

Los espacios a desarrollar están referidos a la difusión de las artes visuales y al aprendizaje y producción de la fotografía en sus diversos sistemas análogos y digitales y en los distintos tipos de áreas temáticas de la fotografía. Son espacios de estudio, consulta, debate, difusión, etc.





taller 7.º
OPERACIO

Aprendizaje del proyecto a partir de sus procesos

El proyecto arquitectónico

La palabra proyecto ha significado siempre la proposición de algo nuevo. Proyecto es la ideación, generalmente acompañada por un estudio relativo a las posibilidades de actuación y ejecución. Es la organización en el tiempo de una serie de operaciones coordinadas entre sí para llegar a un resultado. Proyectar es elegir. El proyecto es prefiguración, dominio del devenir, del azar, control de lo imprevisto, la previsión de la casualidad. El proyecto es la posibilidad de unir las diferencias de las cosas que habitualmente se extienden en una equivalencia, indiferencia, en total uniformidad. Etimológicamente, proyecto proviene de *Pro-jectum*, *projectus* y de *pro+jacere* y adquiere varios significados como: una pieza de investigación definidamente formulada; idear en la mente; lanzar hacia delante; planear, prefigurar o estimar el futuro; esquema subyacente que gobierna funcionamientos, desarrollos o despliegues. El proyecto articula dos tiempos: el primero, limitado y comprimido, coincide con la proyectación y la construcción del edificio; el segundo, más intenso y menos visible, controla y articula las transformaciones lentas a las que el uso lo somete desde su aparición en la ciudad. Si pensáramos en la vida total de una construcción, sabemos que el proyecto cubre una parte limitada de esa existencia. La casa, antes de existir físicamente ya está presente virtualmente en la ciudad como eventualidad que brota de la misma lógica que produce el organismo urbano: el proyecto da la forma y organiza las acciones concretas para que esta eventualidad se convierta en real, pero al mismo tiempo

ofrece indicaciones precisas sobre el tipo de transformaciones que el objeto mismo podrá sufrir. Estas indicaciones son el momento más importante de la arquitectura y su incumbencia principal. El pensamiento, las ideas, la memoria, son los elementos que articulados definirán el camino de este proceso proyectual.

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

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

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

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

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

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

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

Las estrategias de proyecto consiguen dirigir el camino de quién va a regir el destino del objeto. Es indagar en la toma de conciencia de las direcciones y operaciones de transformación y consolidación de la obra arquitectónica. Las estrategias van desde el estudio y uso de partes, el uso de sistemas, la representación de actitudes ideológicas, hasta las regulaciones geométricas o matemáticas siguiendo líneas argumentales -conceptuales con efecto operativo.

Los enfoques conceptuales del proyecto pueden estar fundados tanto en la Razón como en la Intuición. La razón como método de control del proyecto, fue durante la Edad Moderna y Contemporánea el paradigma

ma desarrollado por todas las escuelas y academias de arquitectura. Es recién a partir de la crítica a la modernidad donde se pone en duda la validez universal de un método lineal.

La intuición como método, interpuesta por Henri Bergson y desarrollada por Gilles Deleuze es presentada no como un sentimiento ni una inspiración, tampoco como una simpatía confusa, sino como un método elaborado, incluso un método de los más elaborados en la filosofía, preciso en su dominio, como la ciencia lo es en el suyo. Para llegar al conocimiento a través de la intuición es preciso no adoptar ningún punto de vista y no utilizar ningún símbolo: “lo que perciba no dependerá del punto de vista que haya adoptado (puesto que me hallaría en el objeto mismo), ni de los símbolos mediante los cuales lo pudiera traducir (ya que habría renunciado a toda traducción para poseer el original). El objeto ya no será aprehendido desde afuera y de algún modo desde mí mismo, sino desde dentro, en él mismo, en sí. Yo aprehendería un absoluto” comenta Bergson.

Desde siempre, fue inevitable experimentar en las distintas formas del hacer proyectual, no sólo en un sentido dogmático de establecer un modo universal e indiscutible de desarrollar la disciplina, sino también y en sentido contrario, existió la necesidad de explorar las mecánicas del proyecto con la finalidad de ampliar las posibilidades operativas de la arquitectura. En este sentido, el momento más importante de la toma de consciencia del proceso de diseño es quizás el Simposio de Portsmouth en 1968, en el que los teóricos del diseño confrontaron sus posiciones al respecto. En Portsmouth es que se acuñaron los términos de “*caja negra*” y “*caja transparente*” como intentos de clasificar y explicar los procesos de diseño según su metodología, una en relación al subjetivismo, la memoria y a la creatividad como acto misterioso interior, y la otra proveniente de un acto razonado, dirigido, confrontado con necesidades absolutas y basado operativamente en desarrollos de la lógica, la matemática y “contaminada” por una forma de pensar lo operativo propia de una época que celebraba el nacimiento de la informática aplicada. Superados estos modos de comprender el fenómeno proyectual a partir de las ideas de la posmodernidad, es posible profundizar más aún las implicancias de la mecánica operacional realizando otras clasificaciones que estén basadas en un análisis del camino proyectual que se elige.

Proyecto y procesos

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

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

La transmisión de la disciplina muchas veces se produce a través de temas canonizados ya establecidos sin posibilidad de discusión ni de revisión constante como metodología de trabajo repitiendo mecánicamente formulas ya conocidas en donde lo que aparece ausente es la innovación. La disciplina de esta forma no avanza, queda estancada en saberes ya establecidos y se limita la reflexión a una repetición de referentes que anclan a la arquitectura al presente sin considerar el futuro. Por otro lado, ante la dispersión y disparidad de las formas de comprensión de la realidad, si el debate se transforma en subjetivo, se hace inocuo, deja de tener sentido. No se puede discutir sobre subjetividades. De esa forma, si el docente no permite una mirada más amplia que sobrevuele la cuestión, la enseñanza, como dice Quatremère de Quincy, se reduce a la comparación de elementos comunes sin poder ir a las fuentes de donde emanan los orígenes. La enseñanza de la disciplina se transforma así en una cuestión instrumental y de pareceres parciales, con pocas posibilidades de crecimiento ni de respuesta a los nuevos tiempos.

En ese sentido, la enseñanza sobre los procesos de proyecto se hace fundamental para establecer un plano de inmanencia común, no limitante, en donde uno de los objetivos centrales es hacer consciente las operaciones de proyecto dejando a un costado subjetividades que lleven a la disciplina hacia un camino con un final corto y ya conocido.

No es posible considerar el proyecto sin conocer sus procesos, sus operaciones ni sus posibilidades de desarrollo, para eso es necesaria una búsqueda hacia el interior mismo de la disciplina indagando sobre aquellos temas que le son propios y particulares.

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

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

Proyecto y sus intensidades

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

Buscamos construir líneas de proyecto donde las preguntas puedan emerger a partir de acotar el campo de posibilidades operativas al que llamamos "intensidad". Como decíamos antes, cada proceso de proyecto contiene múltiples entradas posibles, en este caso buscaremos que la intensidad sea el conductor de las mismas, de manera

que la especificidad y la profundidad del campo sea el motor de la operatividad. Cada proceso de proyecto es un campo de intensidades, un plano donde convergen relaciones posibles de potenciarse y debilitarse dependiendo el instante en que se cruzan, provocando nuevas condiciones. Buscamos trabajar sobre esas zonas de intensidad que el proceso de proyecto contiene y nos permite tomar las decisiones para llevarlo adelante, creando una ecología de decisiones posibles para profundizar. Crearemos así una reducción del campo de posibilidades, llevando a las mismas hacia la especificidad que nos hará profundizar y poner en relación los temas que abarcan un proyecto arquitectónico. La intensidad implica potenciar un punto de origen para el proyecto que sea capaz de irradiar energía en todas las direcciones, hacerlo incontenible para cada momento de su desarrollo. El proyecto desborda de su intensidad, habilitando el estudio de diversas posibilidades en cada decisión. En palabras de J. Derrida, la intensidad se convierte en el animal que estoy si(gui)endo, donde el proyecto se rinde ante el ímpetu y la fuerza de ese animal-intensidad. Ese animal que no siempre puede domesticarse, no siempre puede contener su devenir librado a su propia naturaleza por fuera de la disciplina preestablecida. El proyecto desencadenado rompe con la disciplina, liberado de los juicios establecidos conservando su naturaleza intensificada. La intensidad de la que hablamos no tiene prejuicios, solo prácticas, solo naturaleza intrínseca, como el animal.

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

En términos de la enseñanza, las intensidades colaboran en el conocimiento específico de un tema desde la práctica proyectual misma. Cada estudiante profundiza algunas de las respuestas posibles a la intensidad planteada en el ejercicio que será quien lleve adelante todo el desarrollo del mismo, confrontando continuamente con las distintas aproximaciones en los diferentes momentos del proyecto. A su vez, en

el trabajo de taller, cada estudiante construye su campo de acción y al mismo tiempo colabora con el desarrollo de otras posibilidades a partir de las discusiones con otros trabajos. Al final del ejercicio se estudiaron múltiples acciones proyectuales de la intensidad estudiada.

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

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

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

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

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

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

Operatividad: entendemos ésta intensidad como la sucesión de accio-

nes que llevarán adelante el proyecto hacia diversos caminos, haremos conscientes cada paso para transformarlo en una operatividad posible de ser trasladada a otro proyecto.

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

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

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

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

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

Proyecto, teoría y aprendizaje

La teoría de la arquitectura debe tener un espacio singular dentro de la actividad proyectual y, en consecuencia, en su enseñanza. En virtud de la crítica efectuada en los apartados anteriores a la forma en que se incluye o no la teoría en el aprendizaje del proyecto, es que creemos

importante referirnos al momento en que la teoría se desarrolla como tal, avanzando en un camino constante, y también señalar los modos de incidencia de ésta en las decisiones del proyecto de arquitectura. Las teorías de la arquitectura se construyen constantemente en base a operaciones simples de contemplación, reflexión y crítica del mundo que nos rodea. Se construyen generalmente a partir de nuestras posiciones sobre aspectos técnicos, situaciones socioculturales, cuestiones ambientales y, sobre todo, de los temas esenciales de la arquitectura estrechamente ligados a la condición existencial del hombre.

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

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

La construcción de una teoría para proyectar es el resultado natural del pensamiento crítico, competencia inicial y fundamental para el desarrollo de cualquier tarea de diseño. No se puede proyectar sin sentido como no se puede hacer cine, literatura ni cualquier disciplina "proyectual" sin un interés subyacente, conductor de las acciones disponibles, ejercitando el poder de elección y selección relativas a la actividad de proyectar. El campo del pensamiento, en especial la filosofía, nos pro-

vee de estructuras, puntos de vista y modos de reflexión sobre nuestro entorno y nuestros problemas que deben ser traducidos a la arquitectura como actividad humanística. Si la arquitectura es para el hombre, deben introducirse en su creación las cuestiones que le son relativas en su forma de vivir, de pensar, de expresarse, de gozar y de sufrir. Este tipo de cuestiones no es posible de resolverlas exclusivamente mediante la instrumentación práctica. Lo que sigue al uno por ciento de inspiración no es más que noventa y nueve por ciento de pensamiento crítico.

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

Proyecto como crítica cultural

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

El proyecto de arquitectura es un instrumento de crítica cultural como lo puede ser un documental, un ensayo literario, o una escultura, siempre que su producción posea argumentos y no sea una simple repro-

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

Proyecto en otros campos

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

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

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

orientado a nuestra casi ancestral preocupación de aprender técnicas de proyecto desde todos los lugares posibles.

Esta obsesiva preocupación operativa y argumental, aunque entendiendo la especificidad de nuestra disciplina, nos impulsa a salir a buscar recursos en otros campos del diseño o la creatividad. Aprender a leer proyectos en otros campos nos permite ampliar el concepto de proyecto en sí mismo, desligarlo de condicionantes centenarias, y apoyarlo en otras estrategias y metodologías más dinámicas. Es así entonces que, en el campo exploratorio de las técnicas proyectuales, nos parece sumamente importante revisar el aporte potencial que esas otras disciplinas pueden realizar al cuerpo teórico-operativo de la arquitectura.

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

La literatura, el cine, la música, las artes visuales, junto a las diferentes ramas del diseño, poseen temas y modos proyectuales específicos y a la vez modos generales o comunes a todas las disciplinas cercanas. Como parte de nuestras experiencias docentes en el aprendizaje del proyecto, hemos propuesto reiteradas veces el análisis y el trabajo operativo sobre distintas obras proyectuales, que a pesar de provenir de otras disciplinas (condición de exterioridad), poseen criterios traducibles de efecto potencializador de los modos productivos de nuestra especificidad arquitectónica.

Si recorremos algunos espacios de la literatura, encontraremos un vasto material de estudio (siempre en clave proyectual) más allá de lo que está a simple vista, más allá del relato argumental y de las historias incluidas en la narrativa. Dejando de lado esta cara visible de los tex-

tos, podemos penetrar en los procedimientos que estructuran dichas narrativas, en sus modos de organización, en las técnicas de escritura experimentadas, en la forma de pensar el inicio de un proyecto y en los procesos o procedimientos empleados por el autor para desplegarlo. Algunos son generalmente estudiados desde el ángulo de las técnicas de proyecto por sus pares, posibilitando también a los proyectistas poder leer modos operacionales, estrategias y técnicas en su obra, de manera de ser reconsideradas como integrantes de un cuerpo operativo disponible para otras actividades creativas.

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

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

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

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

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

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

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

Este mismo caso de tema y variaciones también están presentes en los dibujos de toros de Picasso y también visibles en arquitectura en proyectos de MVRDV, Jorn Utzon y Peter Eisenman.

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

nivel

04

intensidad

contexto y concepto

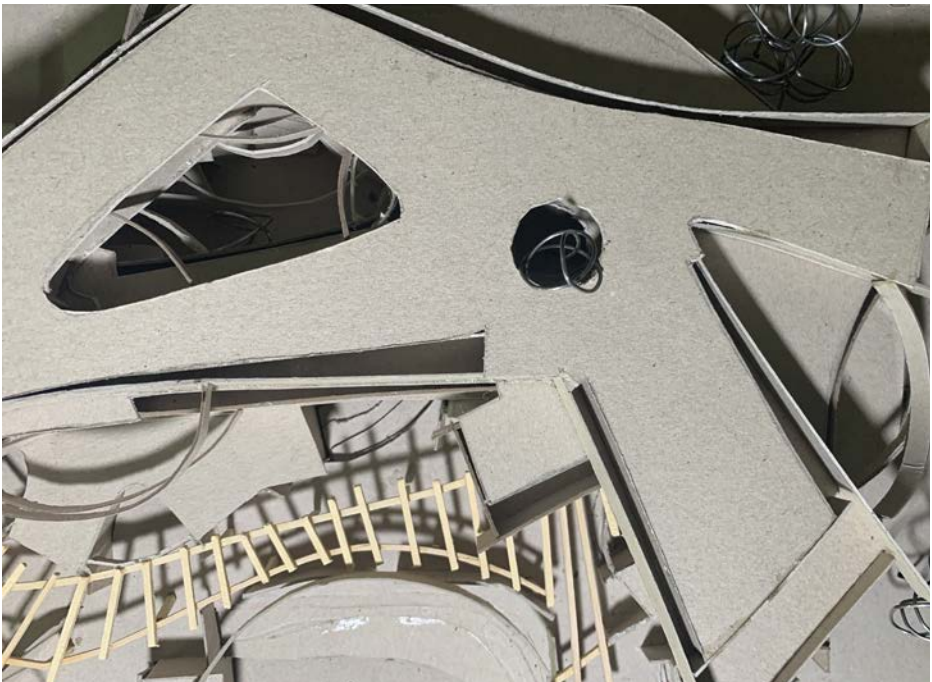
cuerpo docente

Marina Rodríguez das Neves
Nahuel Palavecino
(semestre 01)

Emiliano Da Conceição Ferrero
Nahuel Palavecino
(semestre 02)

estudiantes

azar, manuel; blanco ipanaque, luis miguel; calderon, facundo; cascardo, alan carlos; czemerys, ana paula; di tomaso, agustina; ferraris, albertina; francomano, juan ignacio; garcía, sofía marlene; larrañaga; martín, agustina belen; marquez, gustavo esteban; olmos, natalia alejandra; ramos quispe, brisa maria jose; sbarbati, nicolas daniel; vallejos, eliana noemi; wagner, sol ayelen



nicolás sbarbati, sofía garcía

nivel 04
ejercicio 01

contexto conceptual

Cada proyecto arquitectónico tiene implícito el conocimiento del contexto sobre el trabajaremos. Es un conocimiento de eventos, sistemas, elementos, objetos. En este ejercicio buscaremos diferentes modos de trabajar sobre la información contextual para proyectar.

El contexto es lo que otorga significado a las cosas, ya que un objeto siempre está en relación a su contexto, en sí mismo no significa nada y nunca está solo. El contexto está presente en todo momento, posee gran cantidad de información que no percibimos y no vemos, como si fuera un telón de fondo indiferente que damos por conocido cuando en realidad no lo es. El contexto sobre el que trabajamos es un reducción de la rea-

lidad, nunca miramos todo sino sólo un parte, siendo necesario conocer esa reducción y establecer nuestros parámetros de registro. El contexto es físico, temporal, histórico, personal y todo aquello que conforma las posibilidades de producir. El contexto es necesariamente reductivo para que podamos hacerlo productivo, construyendo una posible verdad que sea operativa, una verdad provisoria que necesariamente incluirá eventos desconocidos. Para que esto suceda debemos obtener información para seleccionar y priorizar, discernir.

La tendencia a la certidumbre hace que perdamos posibilidades de observar, el estudio del contexto nos exige desacostumbrarnos a ver, construir una nueva subjetividad que desarme la conocido para ver nueva información.

Miramos la ciudad y seleccionamos los temas sobre los que vamos a trabajar, a partir de allí será nuestra verdad temporaria, una verdad que será el motor de nuestro proyecto mientras se desarrolle. En ese momento debemos estar alerta, sabiendo que trabajamos con solo una parte, pero debemos mantener la desconfianza siempre, un estado de alerta que permita capturar otras informaciones. Esa verdad provisoria se puede romper a cada paso, siendo necesario una mirada lateral para seguir nutriendo el campo de trabajo.

metodología del trabajo

trabajamos a partir de definir el modo contextual urbano sobre el que trabajan los siguientes films:

_ Castillo Cavalcanti, Wes Anderson (2013)

_ La vida futura, HG Wells (1930)

_ Blade Runner, Ridley Scott (1982)

_ Lada Project. Francis Alys (2014)

a partir de su estudio, deberemos insertar un objeto arquitectónico posible de ser modificado (casa guardiola, peter eisenman) dentro de alguna de las imágenes del film, ya sea reemplazando a uno existente o bien completando el contexto del mismo.

para el estudio del film, buscamos diferentes miradas posibles sobre la utilización del contexto para la producción de un objeto arquitectónico, tomando diferentes temas que podemos encontrar, eliminando la dicotomía simple de continuar líneas existentes o negarlas por completo.

algunos de los temas posibles:

_situaciones morfológicas y de lenguaje que definan cualidades

_puntos perspectívos, la posición de la cámara en la construcción del espacio

_comprensión de los diferentes temas superpuestos que intervienen en el contexto

_direcciones, trazas, geometrías, tensiones

_espacio, movimiento, acontecimiento

bibliografía general

Deleuze-Guattari mil mesetas. conclusión.

Purini: la arquitectura didáctica. técnicas de invención: extrañamiento

Teresa Stoppani: artículos en 47 al fondo

Manuel Gausa: Open. Mapas y capas

Mario Gandelsonas: X - Urbanismo

Steven Holl: entrelazamientos

MVRDV: datascape, en FARMAX

Stan Allen: points+lines : Contextual tactics; Field Conditions

Raúl W. Arteca: el proyecto como contexto re informado. Intensidades 2020

Pablo Remes Lenicov: Contexto productivo. Intensidades 2020

A. Aravena: El lugar de la arquitectura Parcerisa Bundo- Rubert de Ventós: La ciudad no es una hoja en blanco

bibliografía operativa

Sadar + Vuga: fountain solkan. revista 47AF nro.9

Woody Allen: Film Zelig





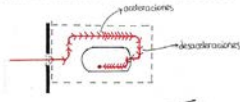
ISTEMA 2: ACOMPAÑANTE



BÚSQUEDA DEL ÁNGULO DE LA CAMARA:
VISION MAS BAJA Y LIMITADA



SE EXTRAE EL RECORRIDO DEL AUTO = USADO COMO TRADUCCIÓN DE LA DIRECCIÓN DEL SUELO



4 PUNTOS DE APOYO
RECORRIDOS NO LINEALES, LIMITAN EL MOVIMIENTO PERO NO LA VISION

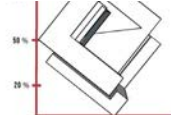
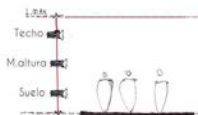


CUADRADOS PLEGADOS A LA MITAD FORMANDO TRIANGULOS = DINAMISMO DE MOVIMIENTO
TAMAÑO = DEPENDEN DE LA VELOCIDAD A LA QUE VA EL AUTO, NOS DA DIRECCION

CATALOGO DE TIPOLOGIAS QUE SE ENCUENTRAN EN EL RECORRIDO

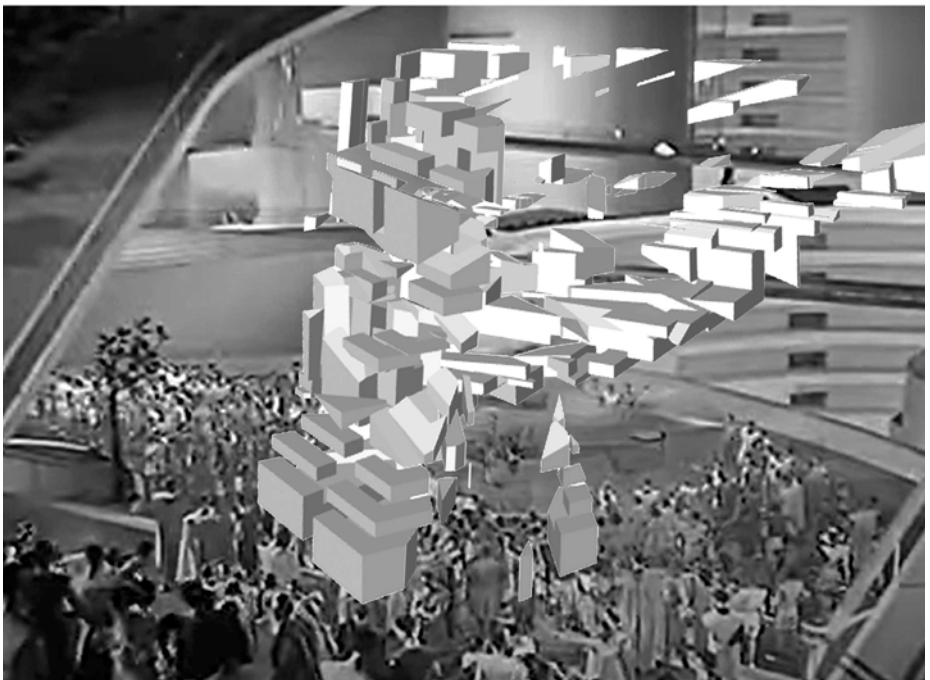
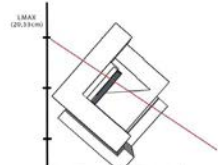
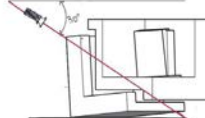
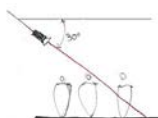
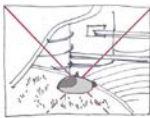
- (1m x 1m) - V1: CURVAS
- (2m x 2m) - V2: TRAMOS RECTOS
- (3m x 2m) - V3: TRANSICIONES





ANGULO / CORTE

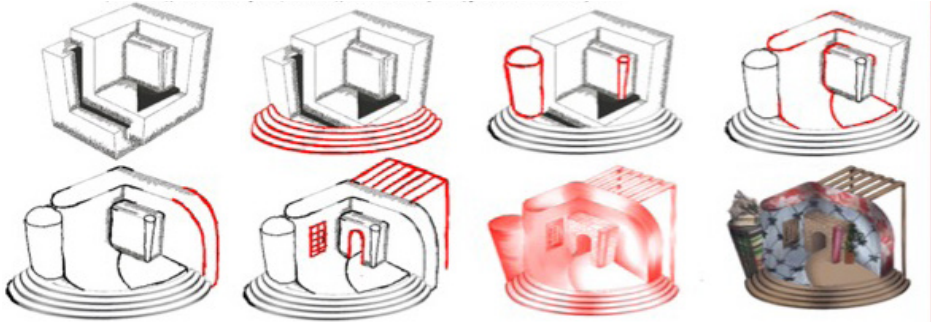
Usaremos los dos angulos de filmacion como linea que divida la pieza. Partiendo de la altura dada, este corte podria ser oblicuo hacia abajo o hacia arriba o recto segun corresponda.

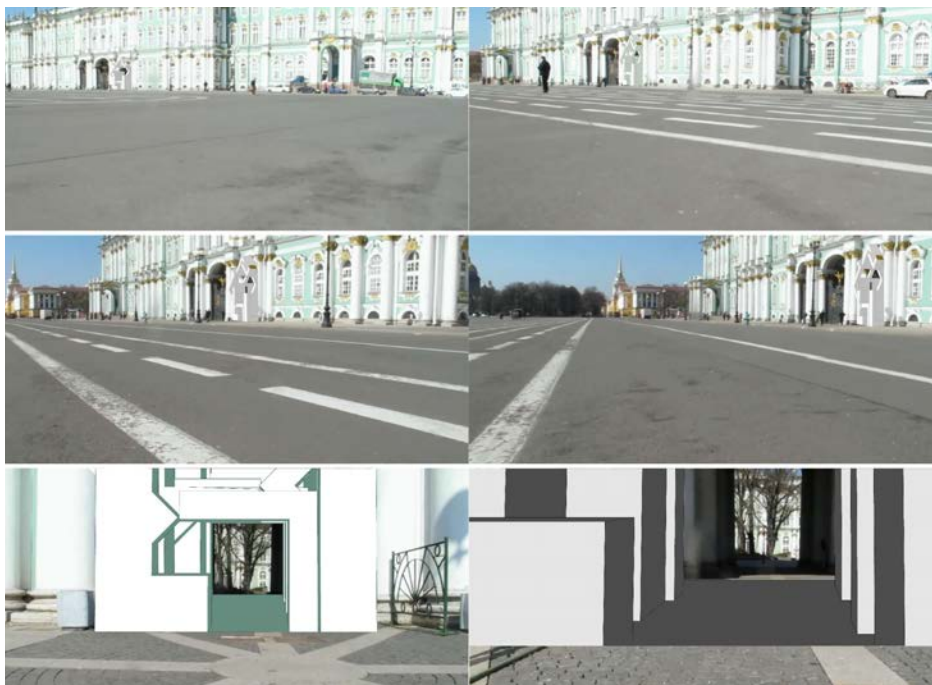
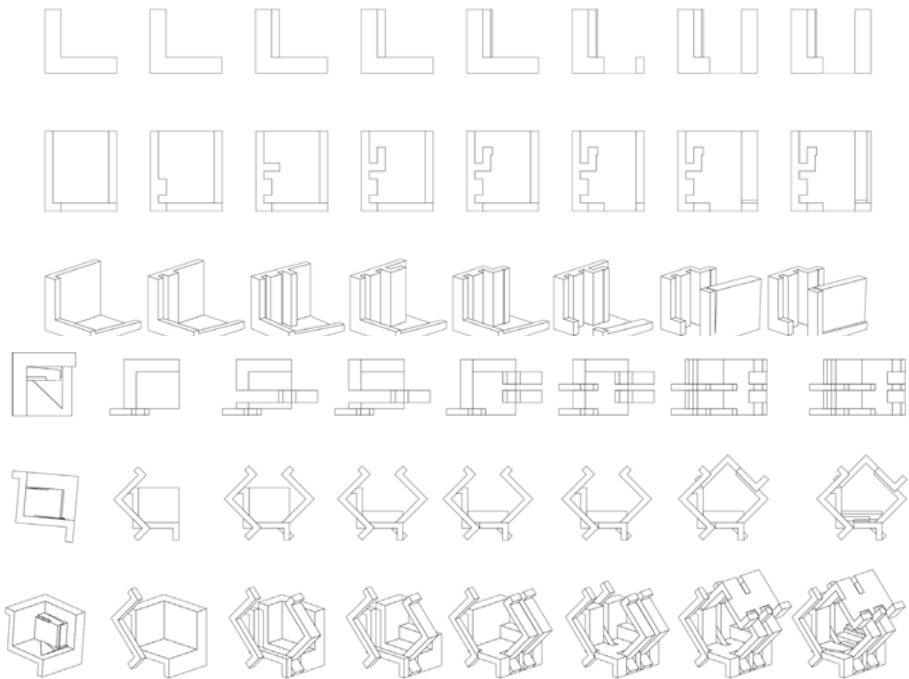


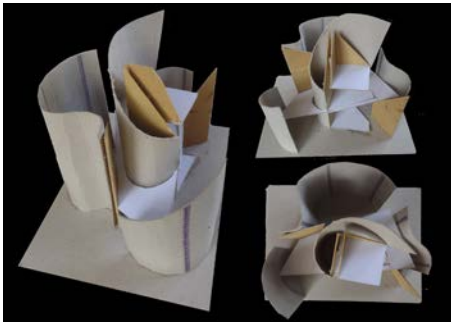
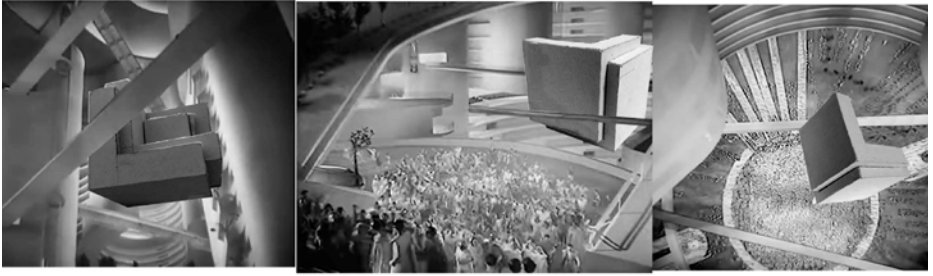
facundo calderón, alan cascado

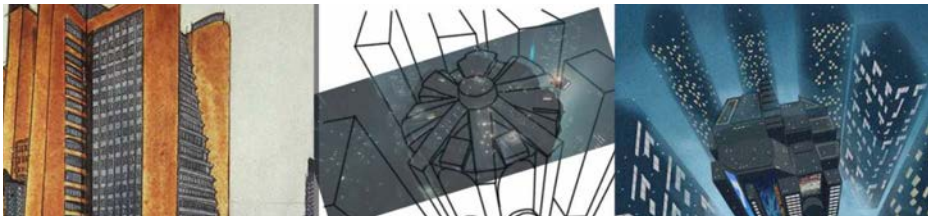
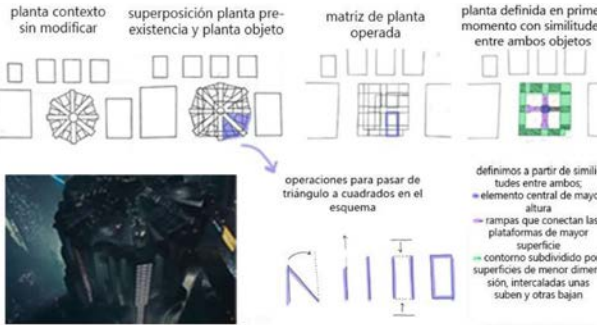
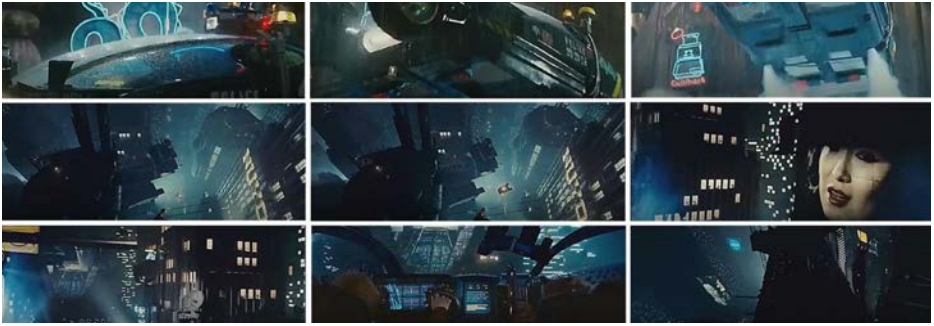


Tomamos estas escenas porque muestran a través del vehículo "la moto", el movimiento constante del personaje, este movimiento lo tratamos de representar por medio de las sombras que se generan en el objeto modificado









nivel 04
ejercicio 02

procesos contextuales

El contexto para un nuevo proyecto de arquitectura debe construirse, no está dado. las preguntas no son siempre las mismas ya que los que proyectan no son los mismos. qué posición tendremos frente al contexto? qué nos interesa? un territorio posee múltiples formas de entenderlo, escapar de la primera mirada quizás sea lo mas complejo. El contexto está presente en todo momento, así y todo está lleno de cosas que no percibimos y no vemos. Es un telón de fondo, lo damos por conocido cuando en realidad no lo es. El contexto sobre el que trabajamos es una reducción de la realidad, ser conscientes que no miramos todo sino solo una parte. Es importante saber que es una reducción y que podemos establecer nuestros parámetros. El contexto es físico, temporal, histórico, personal. Todo eso conforma las posibilidades de producir. El contexto siempre es reducción, reductivo, y también productivo. De las informaciones que disponemos tenemos que priorizar y seleccionar cuales usamos y cuales no, discernir.

Buscaremos diversas aproximaciones al contexto estableciendo posibilidades y potencialidades en cada uno de ellos. Se pretende una amplia reflexión sobre la temática a partir de clases, lecturas y referencias que muestren las posibilidades que tiene el ejercicio para establecer líneas de acción, desarrollo operativos particulares con diversas técnicas y herramientas.

técnica

en este segundo práctico trabajaremos sobre un contexto dado que contiene múltiple información, centrando el proyecto cuestiones contextuales. cada decisión que se tome durante el transcurso del proyecto deberá privilegiar cuestiones de contexto

objetivos de trabajo / criterios de evaluación

capacidad de análisis metodológico variado y exhaustivo de un contexto definición y experimentación con herramientas y operaciones de diseño contextual

capacidad de comprender las condiciones esenciales y exclusivas de un contexto y sus correlatos en las estrategias de diseño capacidad de entender al sitio por sus propiedades particulares y potencialidades

comprender las posibilidades operativas de operación en un objeto arquitectónico bajo la forma contextual.

manejo del diseño contextual en todas las escalas.

capacidad de armado y desarrollo de un edificio de mediana complejidad.

bibliografía

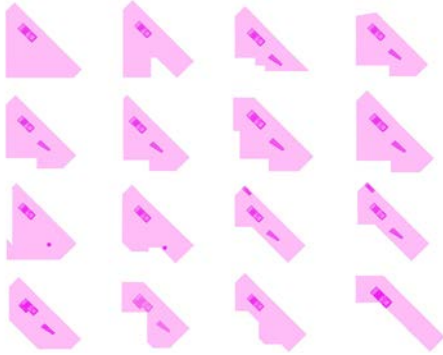
Bernard Tschumi, Museo de la Acrópolis, Atenas
Bullrich-Testa: Banco de Londres en Bs As.
Daniel Libeskind: Imperial War Museum. Manchester
Daniel Libeskind: Museo Judío Berlín
Eduardo Arroyo (no.mad): Conservatorio, Mallorca
Eduardo Arroyo (no.mad): Estonian National Museum Tartu
Eduardo Arroyo (no.mad): Museo Guggenheim Helsinki
Eduardo Arroyo (no.mad): Nam Jun Paik Museum, Seul
Hans Hollein, Museo en Mönchengladbach
James Stirling: Neue Staatsgalerie, Stuttgart
Le Corbusier: Hospital, Venecia
Morphosis: Biblioteca Americana en Berlín
Peter Eisenman: Pompei, Stazione santuario.
Peter Eisenman: proyecto para Cannareggio, Venezia
Peter Eisenman: proyecto Romeo y Julieta. Verona
Steven Holl: Beirut, Marina Zaitunay Bay
Steven Holl: New National Center for Contemporary Arts Moscú. Zaha Hadid: MAXXI Roma

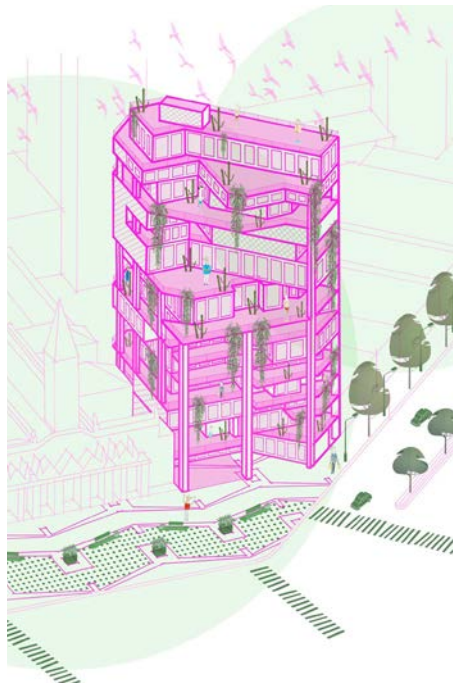
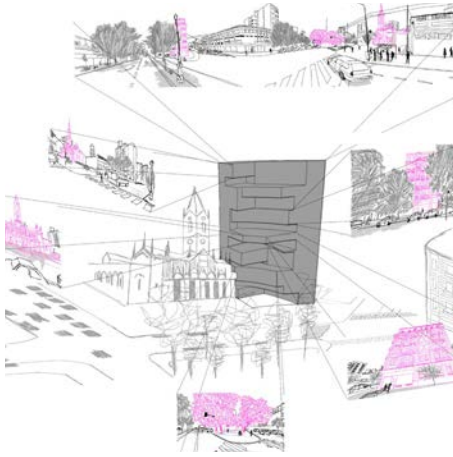
programa.

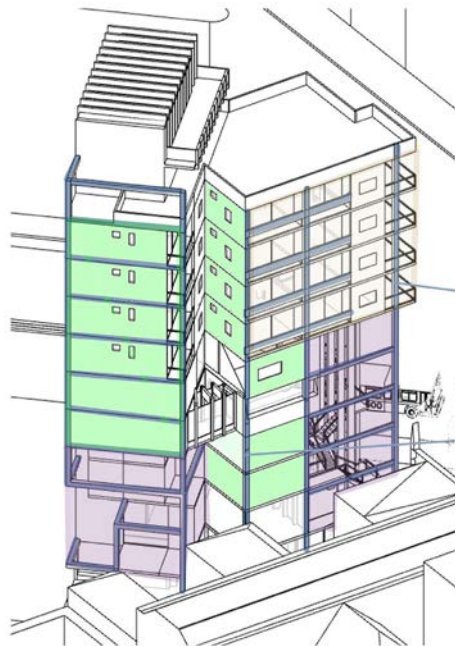
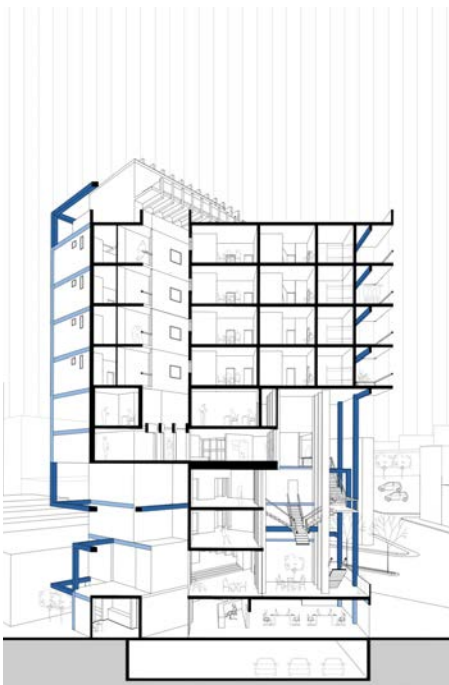
centro de artes experimentales y viviendas
1 Recepción – 50m²
4 Oficinas jerárquicas con secretaría – 150m²
4 Aulas p/50 personas – 240m²
2 Sala de Performances - 400 m²
Varios Espacios para exposiciones experimentales – 500 m²
1 Espacio para exposición permanente - 100 m²
1 Cafetería con sus servicios – 100m²
1 Depósitos con accesos desde el exterior y zona de carga y descarga – 150 m²
Viviendas para estudiantes. grupos de entre 4 y 6 personas - 1200 m²
Viviendas temporarias para profesores invitados, hasta 2 personas - 600 m²
sup. total: 3490 m²

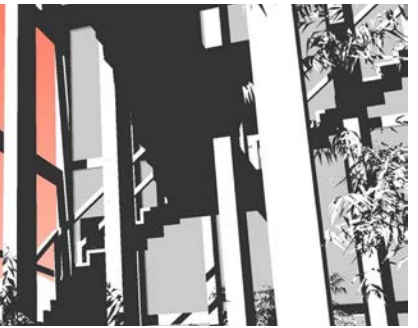
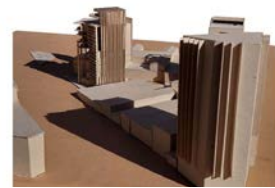
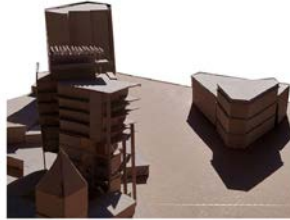
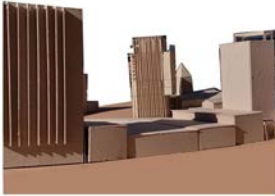
Espacio para exposiciones exteriores
8 Cocheras

FOS 0,6

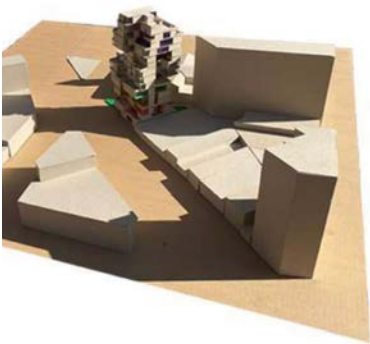
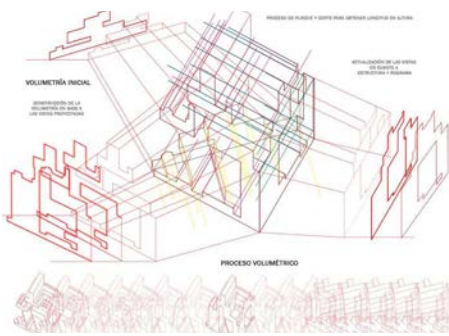
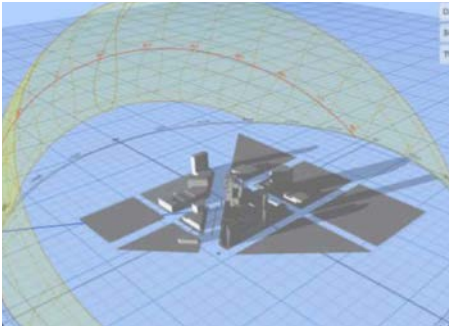


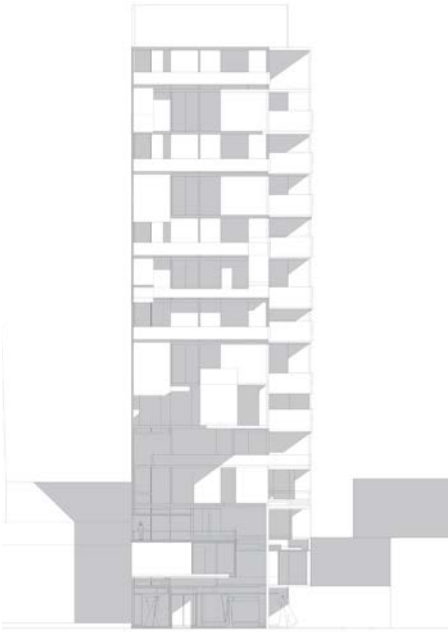




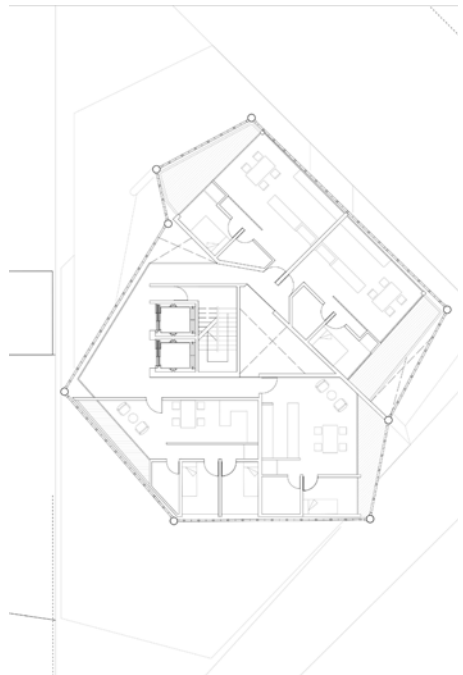
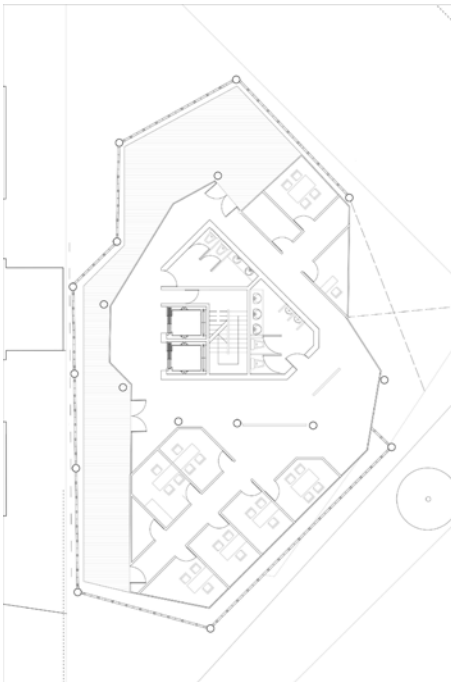
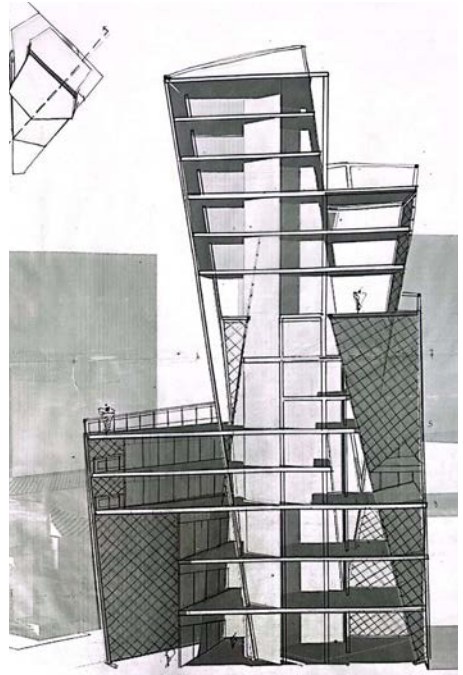
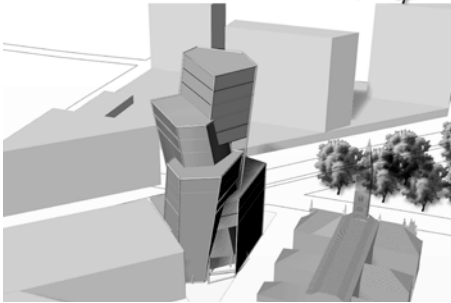
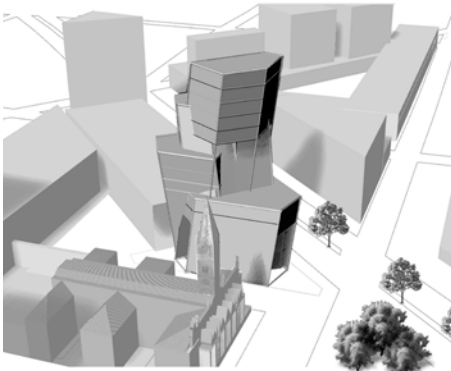








juan francomano, manuel azar; natalia olmos, gustavo márquez
taller de arquitectura 7 fau unlp



nivel 04
ejercicio 03

estructuras argumentales

Desarrollar conceptos, argumentar el diseño. En la búsqueda de crear caminos que en la enseñanza del proyecto aporten a la creación de argumentos, y en definitiva teorías que orienten y den sentido al acto de diseño, la filosofía nos da la posibilidad de pensar sobre asuntos que son esenciales al hombre en el mundo, que podemos transponer hacia el hombre arquitectónico.

Hacia 1991, Gilles Deleuze junto a Félix Guattari escriben un pequeño libro titulado *¿Qué es la Filosofía?* en el cual indagan tanto sobre el modo habitual de considerar ese campo del pensamiento como en la finalidad de esa actividad reflexiva.

Los autores de este libro suponen que poder explicar *¿qué es la filosofía?* no puede hacerse sólo en la madurez de la vida filosófica sino que debe de

haber una forma menos inalcanzable que la de querer igualar la posición de Kant o la de cualquier filósofo clásico. La respuesta, para ellos debía de ser sencilla y de alguna manera ya conocida.

Es así que la definen de la siguiente manera: la filosofía es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos. En términos de explicar lo que es relativo a tal reflexiva actividad Deleuze y Guattari desarrollan la idea de la formación de conceptos en un modo muy sencillo y singular que nosotros nos atrevemos a traducir al campo de la arquitectura y la teoría, con el preciso significado de lo que supone la traducción, es decir el de la creación de una obra nueva.

Es así como podemos ir desarrollando la tesis de estos pensadores, conscientes de que estamos hablando de arquitectura, como construcción teórica y proceso de acción, en lugar de referirnos exclusivamente a la filosofía.

Le Corbusier, Aalto, Aldo Van Eyck, Eisenman, Koolhaas, Libeskind entre muchos otros han trabajado arduamente en la definición de conceptos para hacer arquitectura, sugiriendo que vale realmente la pena indagar sobre este motor creativo del proyecto de arquitectura.

Según Deleuze, el filósofo (arquitecto para nosotros) es un especialista en conceptos, y, a falta de estos conceptos, sabe e intuye cuáles pueden ser inviables, arbitrarios o inconsistentes; cuáles no resisten ni un momento, y cuáles por el contrario están bien concebidos y ponen de manifiesto una creación incluso perturbadora o

peligrosa. Crear conceptos, señalan los autores, es aprender a pensar, a asombrarse (qué otra cosa es condición esencial de la arquitectura sino el asombro como medio de conocimiento!).

Es necesario bautizar el concepto, es decir, definir su palabra, su lengua y su sintaxis para alcanzar hasta incluso la belleza del mismo. Igualmente que los autores mencionados sabemos que los conceptos no son el único modo de argumentar, pero visualizamos la alta potencialidad de esta actividad creativa.

El concepto, señalan, no viene dado, es creado, hay que crearlo trabajosamente; no está formado, se plantea a sí mismo en sí mismo. Todo concepto remite a un problema sin el cual carecería de sentido, del mismo modo que también remite posiblemente a otros conceptos. El concepto es absoluto y relativo a la vez, absoluto como totalidad pero relativo como fragmento, y su ductilidad es tal que es posible establecer puentes de conexión entre un concepto y otro.

La palabra, decíamos, es fundamental para la construcción del concepto; se comienza con un acto de reflexión sobre un problema particular (de proyecto) que se traduce en vocablo o frase. Un concepto no es necesariamente una sola palabra, sino que muchas de las veces se utiliza la conjunción o la yuxtaposición de palabras, incluso de significado opuesto o contradictorio, de manera de crear una resonancia productiva, un efecto desplegador de imágenes del problema y en consecuencia posibles actitudes de diseño o creación tanto

como opciones o como síntoma de complejidad.

La modernidad en arquitectura ha visto desarrollar una serie de proyectos bajo ciertas denominaciones que entendidas como ideas-fuerza desplegaron las posibilidades de diseño a partir de un tema o problema claramente identificado. Los orígenes del trabajo sobre conceptos en la arquitectura moderna radican quizás en el Raumplan de Adolf Loos, pero posiblemente sea Le Corbusier quien apela a la riqueza de la palabra como motor de argumentos a la vez utilizarla como claro identificador de problemas. Unas veces usándolo como conjunción de significados en un vocablo que remite a condiciones de esencialidad y operación a la vez (DOM-INO), otras desplegando un objeto a reacción poética con las palabras envueltas en una sentencia de acción y posicionamiento (máquina de habitar, promenade architecturale), Le Corbusier se encarga de que la práctica del proyecto sea una investigación paciente, una actividad exploratoria de sucesivas fases y re-correcciones hasta llegar a la solución definitiva del tema planteado. En estos casos se crea un concepto y se lo despliega lentamente en uno o en varios proyectos de arquitectura de modo de hacerlo evolucionar o hasta agotar sus posibilidades creativas.

Aldo van Eyck en su trabajo para el Orfanato de Amsterdam, frente a un tema de fuerte complejidad espacial y funcional crea un concepto quizás más cercano a lo que expresan Deleuze y Guattari referente a sus propiedades esenciales. La "Claridad Laberíntica" propuesta por Van Eyck

se forma con dos palabras de definición espacial y organizativa casi contraria, de dinámica aparentemente opuesta, que en vez de anularse recíprocamente reaccionan positivamente, generando un camino de acción de proyecto indudable y consistente con el propio tema a resolver. En esta obra se pueden leer los ecos del concepto tanto en términos de la organización global como en cada una de las diferentes escalas de aproximación a los objetos que el autor diseña obsesivamente.

Cuando Alvar Aalto proyecta el ayuntamiento de Saynäsälö comienza desarrollando el concepto de Curia, llevando el tema administrativo de mitad del siglo XX a sus orígenes en la civilidad clásica. Sobre él luego aporta otras referencias provenientes de la memoria, de la historia local y de sus vivencias espaciales conformando una de las mejores obras de la modernidad. En el proyecto de Cannaregio, Peter Eisenman realiza varias operaciones conceptuales superpuestas definidas en tres temporalidades diferentes. Las acciones y posicionamientos de proyecto sugeridos o implícitos en un concepto tienen la ventaja de no depender de condiciones de coyuntura particulares, estéticas, técnicas o modos especiales de resolución de problemas, alejando el camino del proyecto de lo establecido, lo aceptado, lo predeterminado y de lo casual. Es justamente en esto dónde radica la potencialidad y la riqueza del trabajo sobre conceptos.

Las “fórmulas” o “tendencias” que desarrollan Sadar y Vuga se despliegan creativamente en uno o en varios

proyectos de modo de verificar las posibilidades de maleabilidad del concepto. “Monolito Suspendido” y “Estructura Cinemática” son usados por ellos en un solo trabajo mientras que “Recorrido Inducido” o “Matriz Envoltante” son trabajados en varios de sus diseños. Sucede algo similar con algunos conceptos que OMA ha trabajado sobre temas o conceptualizaciones derivadas de ideas Deleuzianas. Máquinas abstractas, diagramas y pliegues son algunas de las conceptualizaciones transferidas a la arquitectura con felices y no tan felices resultados en su desarrollo, pero que de alguna manera han contribuido a abrir caminos de experimentación y evolución de la disciplina.

En este mismo sentido la casa Möbius de Un Studio desarrolla su compleja estructura mediante la combinación de conceptos organizativos, funcionales y situacionales.

Argumentar con conceptos

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

Trabajar con conceptos es en consecuencia desarrollar un proceso des-

de la teoría o el argumento hacia las operaciones y las herramientas de diseño bajo un criterio continuo.

Nos resulta también de gran valor productivo el trabajo de proyecto argumental como método de construcción de teorías, pequeñas teorías, que no intentan tener validez ni permanente ni universal, pero que den sentido a un proyecto realizado en un lugar, en un contexto y para un problema determinado con una solución adecuada mediante un proceso de trabajo crítico.

Esta forma de enseñanza del proyecto es una manera de acercar la teoría a la enseñanza del proyectar, una actitud que tampoco debe ser exclusiva y que no debe desviarnos de la necesaria búsqueda de variadas formas de abordaje del proyecto y de su enseñanza en un mundo cambiante y diverso.

Enunciado del trabajo

El trabajo consistirá desarrollar un proyecto bajo una base argumentativa específica y rigurosa proveniente de la asignación de un concepto de carácter proyectual, encuadrado en los términos que están definidos por Gilles Deleuze y Michel Foucault. Absolutamente todas las operaciones de diseño de totalidad, de cada parte y en todas las escalas, deberían estar dirigidas por el concepto proyectual asignado a cada grupo. Los pasos del ejercicio serán precisamente determinados y el diseño, consecuencia de un proceso argumentalmente dirigido.

Las acciones proyectuales irán desde el despliegue del concepto hasta el proyecto final dirigido por esa base

argumental. El trabajo finalizará con un anteproyecto desarrollado de un edificio de equipamiento urbano que incorpore el diseño técnico del mismo.

El concepto abordado será desplegado rigurosamente, buscando los significados posibles del mismo siempre en términos de construcción de un programa de acciones proyectuales, a la vez de precisar arquitecturizaciones posibles de esas resonancias significantes que el concepto provee. El concepto deberá promover criterios operativos y formas de determinación de la totalidad y de las partes del objeto arquitectónico en cuanto a criterios de implantación, organización espacial, condiciones de calidad espacial, materialidad, lenguaje y diseño de componentes.

Notas generales

El ejercicio nos permitirá explorar nuevas formas de generación de formas "inteligentes" que permitan modificarse al andar y desandar el proceso que las produce. Documentar las distintas etapas y asentar en material gráfico o texto el proceso empleado. Esto es fundamental para poder analizar los resultados no solo colectivamente, sino que también ayudará a quien los produce a tener una relación más objetiva con su creación. Cada fase del trabajo son bloques cerrados con entregas específicas pero que trabajan en una secuencia. La coherencia entre todas las fases es fundamental para el éxito del ejercicio.

La forma final será un proyecto arquitectónico, en este caso una residencia universitaria estudiantil.

La clave del ejercicio está en la agu-

deza y profundidad del análisis, la simplicidad de los métodos utilizados y la generación de resultados espaciales de riqueza, interés y complejidad evitando complicaciones y contradicciones.

argumentos proyectuales a experimentar

estructuras contextualizadas
estructura ausente
estructuras colaborativas
estructuras transformables
estructuras habitables
estructuras fusionadas
estructuras excavadas
estructuras desplazadas
estructuras extrañadas
estructuras adaptadas
estructuras absolutas
estructuras inversas

bibliografía básica

Gilles Deleuze-Felix Guattari: ¿Qué es la Filosofía? Introducción y parte del Cap 1.

Cecil Balmond: La nueva estructura y lo Informal, revista Quaderns 222.

Reiser-Umemoto. Atlas of novel tectonics.

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

experimentar el diseño bajo una base argumental precisa
comprender la capacidad de la teoría de trazar caminos operativos de la práctica proyectual
experimentar un camino de proyecto de un edificio complejo
abordar la definición técnica de un proyecto y sus sistemas de movilidad en vertical.
coherencia argumental en todos las escalas de diseño.

metodología del trabajo

se desarrollará mediante correcciones grupales, enchinchadas y pre-entregas

fase 1: lecturas teóricas y discusión del argumento y despliegue del concepto

fase 2: búsqueda de los aspectos desplegados del concepto que a su juicio se verifiquen en obras de arquitectura.

fase 3: proyecto bajo conceptos argumentales

fase 4: desarrollo técnico del proyecto argumental

destino del edificio

residencia universitaria.

Superficie cubierta requerida: 4865m², más 20% de muros y circulaciones.

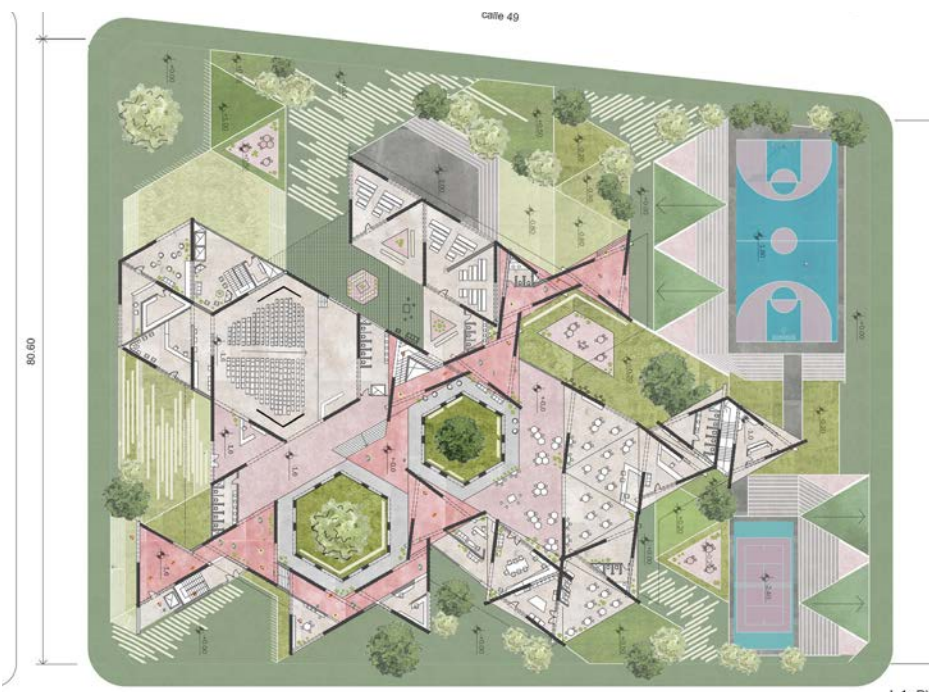
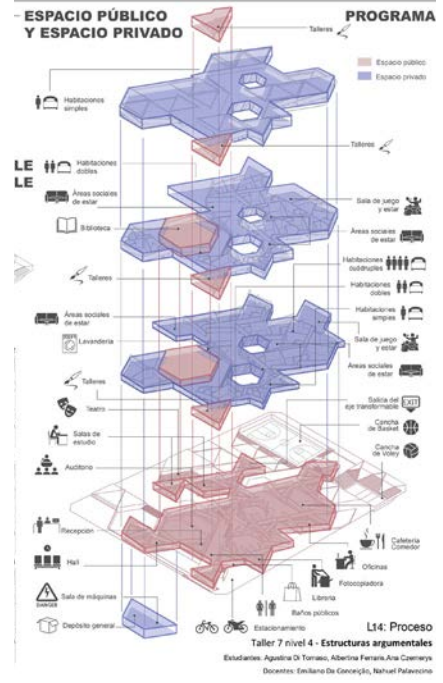
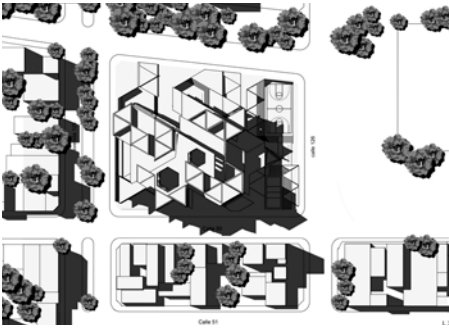
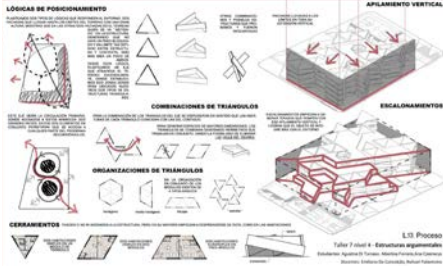
Total: 5838m²

Superficie exterior requerida: 1700m²

localización

manzana calles 125 y 126 entre 49 y 50; el Dique.

Superficie del terreno: 7.357m²



VISTA CALLE 49



VISTA CALLE 126



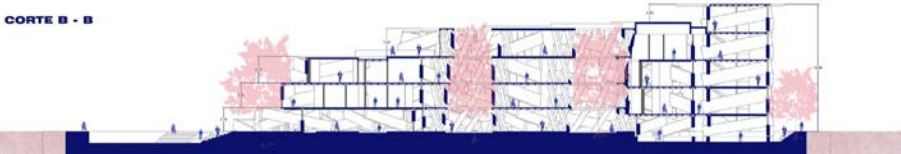
L.8: Vistas - 1:250

Taller 7 nivel 4 - Estructuras argumentales

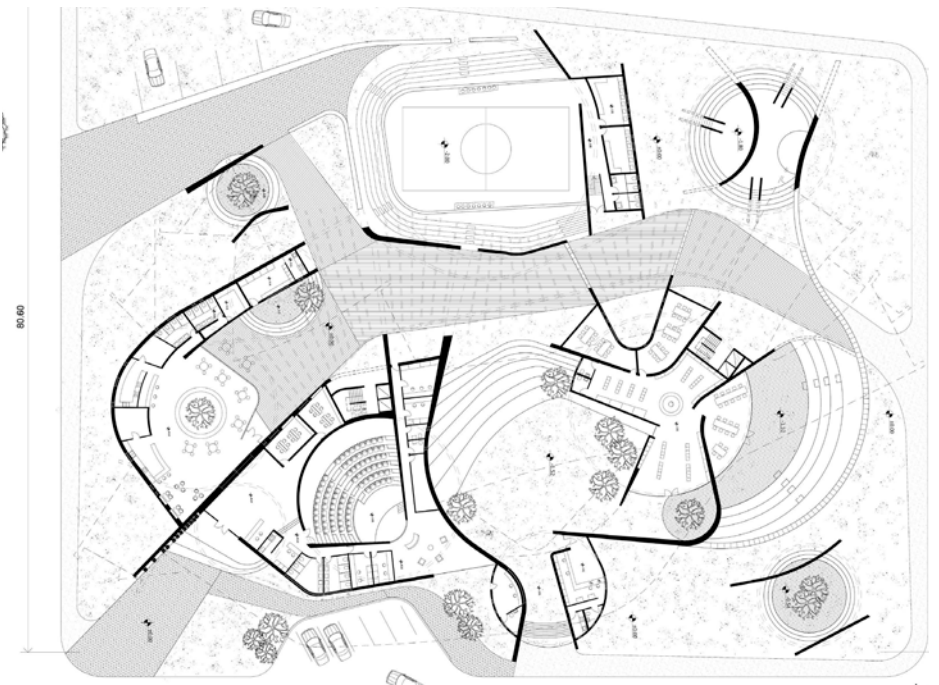
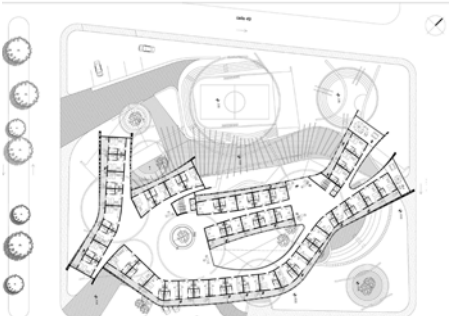
Estudiantes: Agustina Ferraris, Ana Czemyers, Agustina Di Tomaso
Docentes: Emiliano Di Corvino, Nahuel Polverini

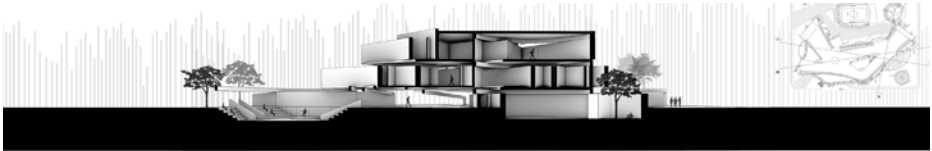


CORTE B - B

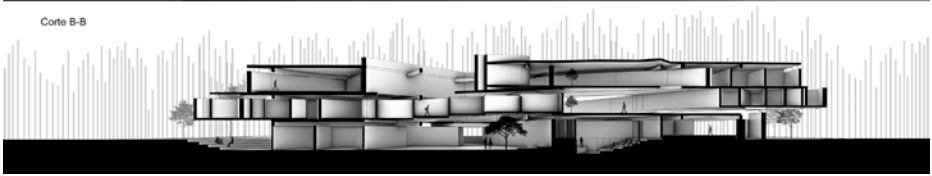


agustina di tomaso, ana czemyers, albertina ferraris





Corte B-B

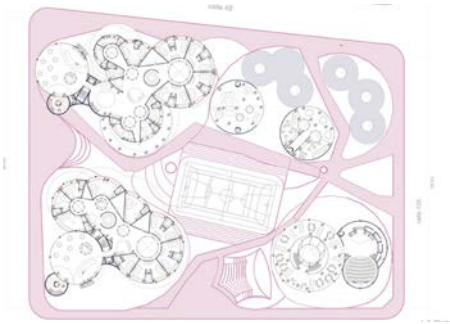
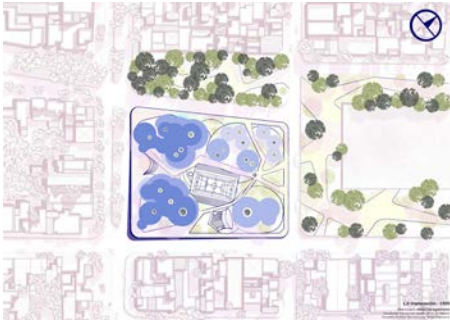


Vista desde Av.125

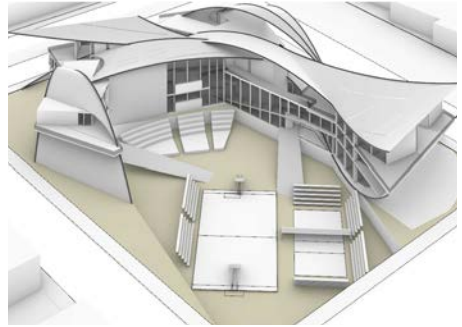
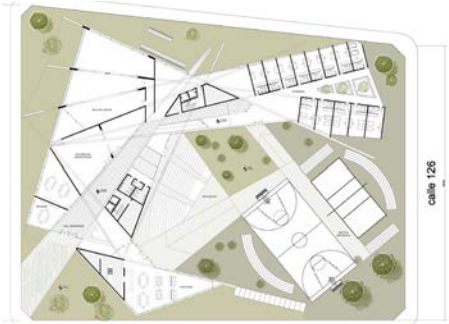
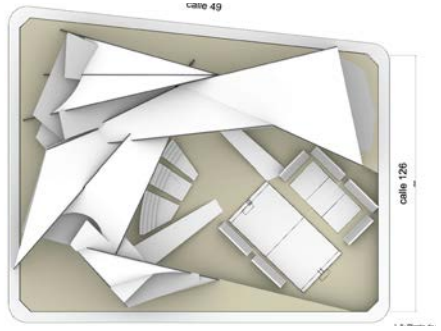


Vista desde C.50

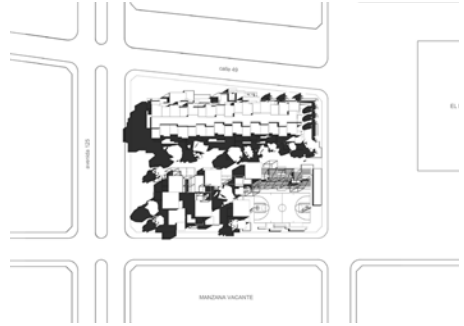


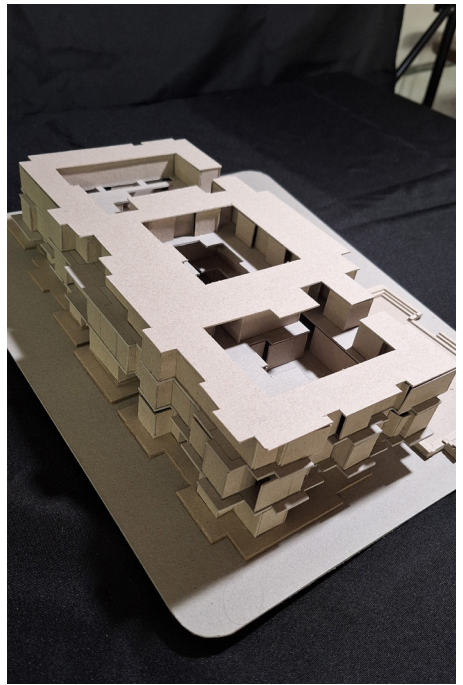
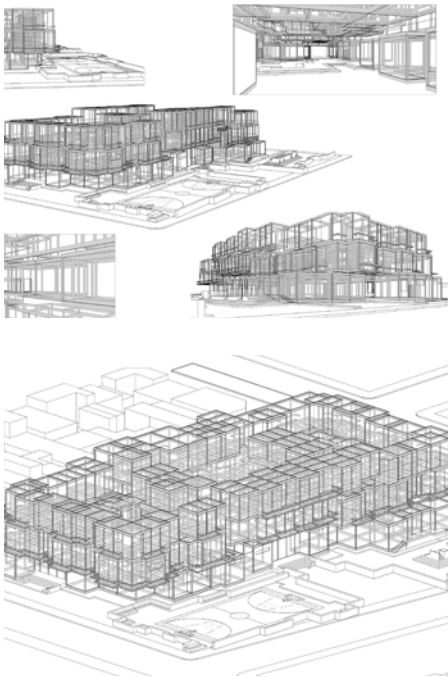
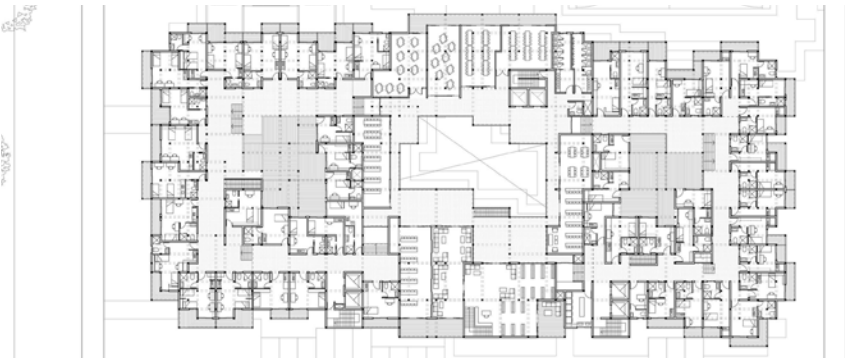
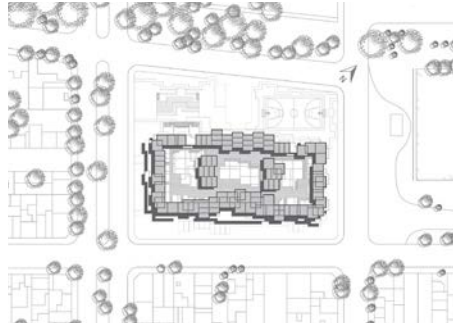
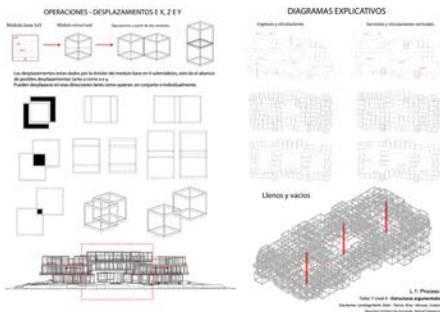


manuel azar, natalia olmos, sol wagner
taller de arquitectura 7 fau unlp



facundo calderón, alan cascado





La enseñanza del proyecto

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

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

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

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

La condición activa del proyecto, hace necesaria que se entienda como una “reflexión en la acción” donde el estudiante aprende haciendo y reflexionando, poniendo en palabras los dibujos que surjan del

hacer mismo. No podemos pensar en un docente que adoctrine a sus alumnos, debemos enseñar a pensar en arquitectura, esa debe ser una misión compleja que construya opciones propias y no solo modelos a seguir. No podemos enseñar sobre posibilidades, sean muchas o pocas, no importa, ya que eso indica caminos conocidos, debemos trabajar la enseñanza sobre realidades que no están actualizadas, sobre virtualidades que están ahí y con el proyecto se consolidan construyendo una existencia posible.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Al momento preciso del acto de proyectar, cada uno de nosotros es consciente que dispone de una trayectoria de conocimientos, saberes y también de nuestra propia capacidad de hacer. En ese momento no disponemos de tiempo para incorporar otras capacidades, pero a partir de adoptar una postura positiva hacemos un uso máximo de los recursos intelectuales disponibles. Así, en el acto de hacer se crean nuevos saberes que se capitalizarán en experiencias posteriores, conformando el caudal de saberes del estudiante. Este caudal se distribuye en parte en su memoria pasiva y en parte en su memoria activa y está en efecto, alimentado por sus experiencias como ser socializado:

experiencias de la lengua, experiencias del espacio (toda experiencia del ser humano es espacial), experiencias de la vida social, de su percepción del mundo y sus emociones. El caudal es una reserva de memoria de dónde el estudiante puede extraer conocimientos o saber hacer de manera transversal (trasladar, transponer, establecer analogías, etc.).

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

El proyecto como construcción colectiva

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

El proyecto es un saber disciplinar en el sentido de brindar reglas y principios como guías, con una lógica propia y secuenciada. La experiencia proyectual requiere disciplina y una rutina de la misma, no es probar cuestiones solo por probar, esto también requiere orden y rigor. No podemos enseñar grandes ideas ni grandes proyectos, debemos enseñar técnicas, procedimientos, métodos, instrumentos que permitan ampliar los horizontes, la creatividad, la imaginación. Esa debe ser nuestra manera de formar arquitectos que en el futuro se puedan en-

frentar con la sociedad. Al momento del proyecto tenemos una serie de disponibilidades que hacen que decidamos de una forma u otra, en ese momento activo la adquisición de saberes para ese proyecto es más difícil, ya que el mismo requiere tiempo y distancia para su aprehensión.

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

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

Bill Murray cada día que se despierta es el mismo día, repitiendo todas las acciones cada vez.

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

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

En la enseñanza lo implícito es peligroso y puede llegar a parasitar la comunicación entre los estudiantes y los docentes para pensar y obrar juntos, para desarrollar una formación en proyecto.

La enseñanza es un careo entre seres humanos y necesita que uno acepte al otro como ser humano. Oscila entre emoción y racionalidad, desde que aceptamos que sin emoción, ninguna acción existe. El profesor es ante todo un aperitivo, debe dar ganas de aprender. El grupo de seres humanos (los estudiantes) son la referencia inicial y final.

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

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

En la enseñanza de proyecto, las preguntas son más importantes que las respuestas para ello la rutina y el estudio sistemático permitirá quedarse bastante tiempo en las cuestiones para llegar al fondo de ellas. Para el aprendizaje del proyecto hay que “darse una disciplina”, en el sentido de darse reglas y principios como guía porque el experimentar tiene sus reglas, sus condiciones, su rigor; no es hacer cualquier cosa en cualquier momento y de cualquier manera.

Experimentación y Proyecto

Si analizamos la enseñanza del proyecto desde finales de los años '70 en la FAU UNLP, podemos observar que los talleres de diseño prácticamente no desarrollan actividades experimentales. De alguna manera, el período de la intervención militar en la universidad se encargó de hacer de la enseñanza algo previsible y aceptado. Devuelta la democracia cada taller fue construyendo una manera de hacer arquitectura intentando definir su propia identidad y definiendo un rol social de la arquitectura mediante las temáticas a desarrollar en cada uno de los

cursos. La mayoría de los talleres realizan cambios año a año basados sólo en la modificación de los programas de necesidades a resolver y los sitios o emplazamientos en los que desarrollar el proyecto, con una gran confianza en que esa lista anodina y un polígono de base son el secreto para un buen aprendizaje de proyecto. Existe una fe ciega en que ciertos contenidos adheridos al “tema” son los disparadores de las cuestiones del proyecto a la vez que los niveles de los talleres de diseño son definidos a partir de la escala que trabajan.

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

Planteamos el taller de arquitectura como un espacio para la experimentación colectiva a partir de una serie de premisas comunes que posibiliten el intercambio entre alumnos y el cuerpo docente.

Se considera la experimentación en el proyecto como una actividad que tiene por objeto producir conocimientos disciplinares desde y para el proyecto, de manera que puedan transferirse a posteriori a otros proyectos futuros, tanto en la enseñanza de grado como de posgrado y finalmente al ejercicio profesional.

Buscamos continuar consolidando un espacio de taller que posibilite el estudio y la experimentación de diversas condicionantes que lleven adelante un proyecto, sus modos, métodos y procesos pudiendo aportar solidez a las prácticas de transmisión de la actividad proyectual a los alumnos.

Se proponen también actividades de experimentación que tengan a la innovación como premisa y que permita trabajar sobre bases poco consolidadas para experimentarlas y afirmarlas o descartarlas temporalmente hasta que un nuevo proyecto las experimente en lo sucesivo. La innovación es entendida como pequeños avances dentro de los mismos procesos de proyecto.

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

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

Enseñanza contemporánea

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

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

En las facultades de Arquitectura las instrucciones se apoyan en una tradición al menos tricenaria, desde la creación de las Academias Reales de Arquitectura. El éxito de esa tradición asegura un nivel mínimo de resultado en la enseñanza, pero esconde la importancia de la conminación o de la intimación al momento de entregarlas a los estudiantes. Esto a veces proporciona la ex-

cosa para reproducir año tras año, gestos, comportamientos y actuaciones de los profesores y “dispensarlos” de pensar exponiéndolos a una rutina peligrosa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la formación hay promotores y motores: El profesor es el pro-

motor, es responsable de poner la dinámica en marcha. El motor es el alumno; es responsable de mantener la dinámica y de utilizarla de manera óptima.

La finalidad de la enseñanza es el crecimiento de la autonomía del estudiante de pensar, elegir y actuar en un dominio definido, y si es posible, trasladando esas capacidades a otros dominios. Esto aumenta en la medida que crezcan las opciones, crezcan los conocimientos para poner juicios y elegir una opción, existan las competencias y las capacidades para asumir la opción elegida, y finalmente crezca la conciencia de la identidad.

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

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

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

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

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

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

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

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

Como en cualquier ciencia, los métodos son asuntos personales y adaptados a un contexto.

Pero también hay ciertos “principios metodológicos” que pueden guiarnos para ser más eficaces, en menor tiempo sin reducir la calidad del aprendizaje.

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

En cada momento de su trayectoria, el estudiante tiene un caudal. El caudal se distribuye una parte en su memoria pasiva y la otra en su memoria activa. El caudal es clasificado en cajas: Disciplinarias (parte del caudal adquirida a través de una secuencia de docencia en un campo delimitado por una disciplina). De actuación, (parte del caudal adquirida a través de un trabajo que demanda al estudiante el uso de saberes, conocimientos, un saber transversal).

El caudal del estudiante está alimentado por sus experiencias como ser socializado en un espacio: experiencias de la lengua, experiencias del espacio, experiencias de la vida social, de su percepción del mundo y sus emociones. El caudal es una reserva de memoria de dónde el estudiante puede extraer conocimientos

o saber hacer de manera transversal (trasladar, transponer, establecer analogías, etc.) El estudiante debe transformar su memoria pasiva en activa.

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

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

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

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

Jean Francois Mabardi

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

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

Desde hace 30 años este discurso paralelo dirige las acciones más experimentales y arriesgadas asociadas al proyecto, y sin

duda acompaña a lo que llamamos investigación en arquitectura, si por tal entendemos el conjunto de estrategias movilizadas para descubrir algo específicamente buscado, pero inicialmente desconocido. De esta forma, el proyecto ya no es una sucesiva maceración de unas intuiciones a la búsqueda del encaje perfecto sino un proceso estimulado por unos objetivos específicos. Estamos pues ante el cambio de paradigma en el cual ciertos arquitectos superan la figura del modelo a imitar o admirar por sus resultados para convertirse en materia de estudio por sus sistemas de trabajo”.

Juan Herreros

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

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

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

Jacobo García Germán

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

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

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

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

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

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

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

Juvenal Baracco

“El pensamiento crítico, el pensamiento estratégico, el pensamiento creativo.

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

Constantin Spiridonidis

“¿Cómo se puede enseñar a la gente a especular creativamente, en un modo conjetural?

Hay dos tipos de escuelas: las que su propósito es entrenar gente para una profesión de servicio. Pero las escuelas de mayor desafío son las que enseñan arquitectura como un discurso cultural. Los centros de conjetura persiguen investigación básica y examinan la viabilidad de los cánones aceptados. Son experimentales, y aceptan el error como parte del proceso de investigación.”

Jeffrey Kipnis

nivel

05

intensidad
rebelión!

cuerpo docente

Emiliano Da Conceição Ferrero
(semestre 01)

Marina Rodríguez Das Neves
(semestre 02)

estudiantes

ardaiz, juan cruz; gosende, lucrecia
maria; lara, emiliano gustavo ariel;
occhi, mateo; sosa, malena rayen;
stracan, tomas alberto; tomas bonetti,
franco elias



nivel 05
ejercicio 01

posición verbal

posición práctica

posición disciplinar

Entendemos por rebelión! a la sublevación o resistencia ante el poder dominante. entendemos este nivel como un momento de reflexión y re elaboración de posiciones propias frente a la disciplina arquitectónica y a su hacer proyectual. es central en este nivel que cada estudiante encuentre su camino, mas allá de los establecidos previamente por el status quo. entenderemos al proyecto de arquitectura como un instrumento de crítica cultural como lo puede ser un documental, un ensayo literario o una escultura, siempre que su producción posea argumentos y no sea una simple reproducción de un estilo o un modelo. cada proyecto que realizaremos será una toma de posición frente a diversos temas, una manera de expresar la opinión o poner en discusión argumentos propios sobre una

realidad. para lograr esto es necesario un estudio profundo del proyecto, donde naturalmente la teoría está inmersa, posicionando al autor frente al mundo.

Esquicio 01. Posición Verbal

Para este esquicio de una jornada, buscamos que cada estudiante elija una obra y la comente con sus compañeros, haciendo foco en los motivos de la elección, descartando la simple descripción de la misma. buscamos que cada estudiante sea capaz de poner en palabras su opinión sobre una obra determinada, estableciendo sus prioridades, su línea de pensamiento, comprendiendo la cantidad de temas que intervienen en un proyecto.

Esquicio 02. Posición Práctica

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

Esto se advierte, no sólo en las obras construidas sino también en el desarrollo de los procesos de enseñanza del proyecto en los Talleres de Arquitectura de nuestras universidades, que apoyados en soluciones tipo, “partidos” aceptados y mediante un proceso de diseño que no es consciente por parte del estudiante; se centra en la búsqueda de un “resultado” por parte del docente, que mediante infinitas negociaciones va llevando al estudiante a un diseño que la mayoría de las veces tiene más que ver con lo que el docente imagina que con lo que propone el alumno. Incluso, este tipo de trabajo docente es apoyado fuertemente por el uso de referentes fijos, no en forma crítica, sino como meta a aspirar, restringiendo las posibilidades de experimentación propia del proceso de proyecto. Por otro lado, la mayoría de los talleres realizan cambios año a año basados sólo en la modificación de los programas de necesidades a resolver y los sitios o emplazamientos en los que desarrollar el proyecto, con una confianza ciega en que ese listado ascético y un polígono de base son el secreto para un buen aprendizaje de proyecto. Existe también una fe ciega en que los contenidos adheridos al “tema” son los disparadores de las cuestiones del proyecto a la vez que los niveles de los talleres de diseño son definidos a partir de la “escala” que trabajan.

El detenimiento de la arquitectura es producto de una práctica profesional tipificada, relacionada con el gusto mediático de la arquitectura y basada en paradigmas casi centenarios, en contraposición a las necesidades de

un mundo en profundos y continuos cambios culturales y sobre todo tecnológicos.

En este esquicio buscamos que cada estudiante, a partir del reconocimiento y la mirada de la producción proyectual en los distintos talleres de proyecto de la fau, pueda establecer sus críticas y comentarios. Para esto contamos con la exposición de los talleres de arquitectura de la fau que se encuentra exhibida en los patios; como complemento buscaron en los distintos blogs de los talleres, linkeados a partir de la web de la fau .

Esquicio 03. Posición Disciplinar

Entrados ya en el siglo XXI, el panorama que presenta la actualidad es el establecido a partir de la lógica de pensamiento del capitalismo, en donde las voluntades colectivas sucumben a un mercado sin restricciones y el lucro es lo que dicta el quehacer diario. El contexto lleva a los individuos a la búsqueda competitiva del éxito y de la felicidad y tiene como mandato que la naturaleza de las cosas no debe alterarse. Es un estado de atenuación de choques, de normalización de singularidades y de homogenización de contrastes como producto de un cada vez más acentuado cosmopolitismo. Ante esta realidad, la resignación es el camino más cómodo y seguro; mientras que el camino del cambio es el más arduo. Sin embargo, la actitud crítica es justificable con independencia de sus reales posibilidades de modificar algo, no como motor de cambio, sino una apuesta de que el cambio es posible.

En el ámbito de la arquitectura, la línea curatorial que propone Rem Koolhaas en la XIV Bienal de Arquitectura de Venecia de 2014 busca evidenciar cómo los distintos países absorbieron la modernidad en el último siglo o cómo la modernidad transformó la arquitectura contrastando edificios de distintas partes del mundo en 1914 y en la actualidad, denunciando un “proceso de eliminación de las características nacionales en favor de la adopción casi universal de una sola lengua moderna en un repertorio único de tipologías”. Destaca la necesidad de conservar una postura crítica con respecto a esta pérdida de la singularidad y a la postura de la sociedad actual. En esa misma línea es sintomática la postura de Jean Nouvel, que plantea que “uno de los dramas actuales de la arquitectura es la modelización, la clonación. A menudo no se sabe qué hacer, el contexto es desesperante. No únicamente el contexto geográfico, urbano, sino también el contexto humano, el contexto del encargo, el contexto financiero, todo es desesperante. Y los arquitectos diplomados se tropiezan con esa realidad. Eso me recuerda lo que decía Judd: “¡Busqué en la guía de teléfonos de El Paso, hay dos mil quinientos arquitectos y sin embargo no hay arquitectura en El Paso!”. Muchos arquitectos copian un modelo, sea el de la revista, sea el del empresario, sea el del cliente; en ese momento es necesario encontrar ciertos parámetros a priori tranquilizadores, puesto que si se hace arquitectura es para que se vea y al mismo tiempo, no haga olas. Ahora bien la mayor parte de la arquitectura realizada hoy en día no

está hecha a partir de reglas simples, sanas, salvajes, radicales. Llegado el caso, es un collage de objetos, que es el que traerá menos problemas ya sea al que lo hace, ya al que lo recibe, ya al que lo construye”.

Es necesario realizar una revisión de la práctica de la arquitectura para devolverle a la disciplina un lugar más útil y más real, asumiendo que no existe hoy un solo modelo de arquitecto y tampoco una sola forma de ejercer la profesión. La formación actual en el ámbito de la facultad de arquitectura de La Plata se centra en el paradigma del profesional que establece un estudio en el cual recibe encargos, construye y participa en concursos, lo cual no sólo resulta anacrónico sino que va en contra-sentido con una enseñanza pública e irrestricta. Este modelo en nuestros días es un modelo endogámico, en donde el profesional tiende a aislarse de la realidad que lo rodea, generando relaciones fuertes solo con sus pares. La formación entonces, debe apuntar a capacitar a los alumnos para que puedan desarrollar actividades de diversa índole y en diferentes ámbitos, dotándolos de herramientas para poder resolver creativamente problemas, proyectar, diagramar, organizar, elaborar sistemas y métodos de trabajo; interactuando con personas provenientes de diferentes ámbitos y estableciendo de esta manera fuertes lazos con la sociedad. Solo así, y nutriéndose del intercambio y referenciándose dentro un campo cultural lo más abarcativo posible, es que los arquitectos podrán realizar un verdadero aporte a la sociedad.

En este esquicio buscamos que cada estudiante posicione su práctica dentro del campo disciplinar. A partir de la lectura de dos textos de Alejandro Zaera Polo, “Un mundo lleno de agujeros” y “Ya bien entrado el siglo XXI, ¿las arquitecturas del post-capitalismo?”, cada estudiante buscó su posición en el mapa de la arquitectura contemporánea.

Como anexo revisamos el sitio globalarchitectureoliticalcompass.com

nivel 05
ejercicio 02

ecualizador urbano

ciudad contemporánea

La ciudad no existe desde hace tiempo, al menos no como la conocíamos. Aquello que antes llamábamos ciudad es hoy un conjunto de referencias con una cantidad infinita de relaciones posibles que cada uno de nosotros construye para habitar su espacio colectivo. Estos espacios se transforman continuamente haciendo complejo encontrar un solo modo de nombrarlos. La ciudad no existe pero está por todos lados, dentro un campo de posibilidades globales que todo lo permite. No posee forma, ni materia, ni función que posibilite establecer comparaciones productivas, más allá de su colectividad.

Buscamos que el territorio tal cual lo conocemos deje de influirnos, ya que la historia como referencia absoluta

comienza a ceder ante una geografía de datos operativos. La idea de representación deja lugar a la idea de mapa: diagramas en los que el lugar se potencia como un cruce de fuerzas, movimientos y relaciones, y en donde la forma surge de sistemas mas que de composiciones.

Este artefacto-ciudad del que hablaremos se aparece como una amalgama, un material hasta ahora desconocido, un conglomerado de elementos naturales, artificiales e inmateriales o flujos, al mismo tiempo poroso y fibroso, con áreas densas y estables, cargadas de memoria, y vastas extensiones desleídas, sin cualidades, casi líquidas; constituida por elementos antitéticos que han roto con la precisión de los límites tradicionales entre natural y artificial.

El espacio urbano será construido a través de la memoria y la información disponible, mapas, imágenes, datos, localización geográfica, dimensión, accidentes, organización topográfica, orografía, orientación solar, clima, vegetación, cultivos, vientos, mareas, movimientos sísmicos y tantos otros elementos aceptados pasivamente como datos del proyecto pasaran a ser elementos proyectuales primordiales.

El lugar será por tanto el primer proyecto. dejar de ser inerte para ser consecuencia de un puro acto de voluntad proyectual. fabricar una topografía. Construir un lugar apto para un desarrollo positivo del sujeto contemporáneo.

La realización de un proyecto tiene implícita la producción de un sistema de generación. el proyecto establece sus propias reglas que irán acompa-

ñando el desarrollo del mismo desde el inicio hasta el final, desplegando acciones y decisiones en cada paso. en este ejercicio buscaremos hacer consciente estos sistemas, estableciendo reglas a cada paso, hacia la producción de un proyecto definitivo. buscamos la producción de un sistema auto-organizable, donde el orden no está impuesto por el entorno sino que establece su propio sistema. esto no quiere decir que esté separado del mismo, sino que estará inter actuando todo el tiempo, pero no determinado por sus lógicas sino conviviendo de manera colaborativa con el mismo. estos sistemas auto-organizables producen patrones de organización caracterizados por la independencia de las partes que responden a la comprensión de la totalidad. Humberto Maturana y Francisco Varela llaman a esto autopoiesis, o auto producción. es un sistema abierto que mantiene sus patrones de organización a pesar de los cambios del entorno, estableciendo una negociación constante entre ambos. este sistema se distinguirá de sus bordes por sus propias dinámicas, produciendo perturbaciones recíprocas, transformándose en inseparable.

No buscaremos una ciudad que responda a una idea o concepto único, sino que trabajaremos sobre un conjunto de posibilidades que deberán convivir y donde cada uno deberá otorgar una intensidad y un lugar posible a cada concepto. como si fuera un trabajo de capas el proyecto será un conjunto complejo construido de sistemas que irán conviviendo según los sectores intervenidos.

los modos de ciudad fueron los siguientes:

ciudad modo autosuficiente

Es una ciudad que intenta obtener la autosuficiencia a partir de producir alimentos, energía y útiles para vivir. La tecnología ha cambiado nuestras vidas, pero aún no nuestras ciudades, por eso buscaremos espacios productivos en pos de pequeñas interdependencias urbanas.

Guallart, V. (2012) La ciudad autosuficiente. Habitar en la sociedad de la información. RBA:Barcelona

ciudad modo mercado liberado

La ciudad en nuestra región, y en algunos otros lugares, posee una influencia y una confianza plena en los actores privados que a partir de mínimas regulaciones estatales construyen grandes urbes. El sentido de esta ciudad es el rendimiento máximo del suelo, pudiendo vender el mismo en diversos niveles, densificando la ciudad al máximo. por otro lado, el mercado construye ficciones de vidas ideales que están lejos de la realidad. MVRDV (1998), FARMAX

ciudad modo público

Habitamos la ciudad desde su espacio público, una ciudad que permite la libre utilización de todos sus espacios para diversas actividades de sus habitantes. el hábitat está en la pausa, en esos espacios donde podemos parar y compartir, ser parte de la construcción colectiva de lo urbano. no solo el nivel cero sino sobre o bajo el mismo.

ciudad modo de las conexiones

la ciudad tiene su correlato con las calles. la ciudad existe solo como función de circulación y sus circuitos; es un punto singular en los circuitos por la cual es creada. Está definida por entradas y salidas: algo debe entrar y salir desde allí. Esto crea una polarización de la materia viva, inerte o humana que causa flujos a través de sitios específicos, por redes. La velocidad como valor de proyecto.

Deleuze, G.;Guattari, F. City/State

ciudad modo controlado

Félix Guattari imaginaba una ciudad en la que cada uno podía salir de su apartamento, de su casa o de su barrio gracias a su tarjeta electrónica (individual) mediante la que iba levantando barreras; pero podría haber días u horas en los que la tarjeta fuera rechazada; lo que importa no es la barrera, sino el ordenador que señala la posición, lícita o ilícita, y produce una modulación universal.

Deleuze, G. Post-scriptum sobre las sociedades de control

ciudad modo genérico

¿La ciudad contemporánea es como el aeropuerto contemporáneo -"todos iguales"? ¿Es posible teorizar esta convergencia? ¿Y si es así, a qué configuración final se está aspirando? La convergencia sólo es posible a costa de despojarse de la identidad... (...) ¿Qué queda después de que se ha despojado de la identidad? ¿Lo Genérico? (...)

La Ciudad Genérica es la ciudad liberada del cautiverio del centro, de la camisa de fuerza de la identidad. La Ciudad Genérica rompe con este

destrutivo ciclo de dependencia: no es nada sino un reflejo de la actual necesidad y la actual habilidad. Es la ciudad sin historia. Es suficientemente grande como para todos. Es fácil [easy]. No necesita mantenimiento. Si se torna demasiado pequeña simplemente se expande. Si se torna vieja simplemente se autodestruye y se renueva. Es interesante -o no interesante- en todas partes por igual. Es "superficial" -como un estudio de Hollywood, puede producir una nueva identidad cada lunes por la mañana. (...)Koolhaas, R. (1994) La Ciudad genérica

ciudad modo poroso

La porosidad es la medida del espacio vacío que se produce entre los sólidos, construyendo una relación de tensión entre los mismos. Se define mediante la característica de sus espacios-entre y la relevancia de sus bordes. Esta porosidad se constituirá en herramienta de generación multi escalar (de lo específico a lo abstracto) para la producción del espacio urbano, que buscará las secuencias proporcionales entre los mismos. En esta ciudad importa tanto el vacío como sus límites y sus continuidades en todos sus niveles.

Stirling, J. (1977) Revisiones al plano de Nollis, Roma / Rowe, C.; Koetter, F. (1984) Ciudad collage /Bostjan Vuga; Alvaro Velasco, Diploma 13 AASchool 2020

ciudad modo natural

Construir a partir de elementos vivos pasa por el encuentro con lo imprevisible. La aparición de una especie vegetal determinada en un momento

dado viene condicionada por múltiples factores. Algunos de esos procesos serán controlados y predecibles; otros tantos no lo son, o por lo menos parte de su control no estarán al alcance de los que gestionan y manejan el material viviente. Podemos introducir material natural artificialmente, gestionando su aparición y crecimiento, simulando espontaneidad, pero lo espontáneo siempre gobernará.

Gali-Izard, T. (2004) El aprendizaje de lo imprevisible. en *Naturaleza y Artificio*, GG.

ciudad modo temporario

¿Cuánto debe vivir una ciudad? Las ciudades viven eternamente, pero se deben adaptar a los cambios que se suceden, tanto de sus habitantes como de la naturaleza que la padece. Una ciudad podría tener la capacidad de mover algunos de sus elementos de manera que se pueda cambiar su conformación cada vez que sea necesario. Mover estructuras con sus capacidades de provocar eventos, o nuevas funciones según su necesidad, construyendo una ciudad indeterminada que nunca posee la misma conformación física.

Ron Herron, Archigram (1964). *Walking city*

ciudad modo enterrado

La naturaleza no-visible de la ciudad contiene la infraestructura necesaria para que lo que sucede por encima se desarrolle. Se considera que la infraestructura y los servicios no son lo suficientemente agradables como para hacerlos visibles, entonces se entierran. Pero por otro lado, aquello

que está por debajo posee otras lógicas de proyecto que hace posible que innumerables cuestiones se desarrollen a partir de nuevas formas de organización, iluminación y ventilación, liberando el espacio superior para otras cuestiones. La ciudad no termina en el cero, eso es el punto medio entre lo que está por debajo y aquello que está por encima.

OMA (1995) *Túnel de Equipamientos en La Haya* / Perrault, D. (2019) *Îlle de la Cité, Paris* entre otros proyectos del autor

ciudad modo objetos

La relación que se establece entre el objeto arquitectónico y su espacio urbano dónde cada parte condiciona a la otra. No busca objetos aislados sino que los entiende en su relación intrínseca con su contexto inmediato pero estableciendo una presencia única y protagónica del espacio. Objetos singulares, específicos, aislados, pero parte inseparable de la ciudad a la que pertenecen.

Rossi, A. (1971) *La arquitectura de la ciudad* / Morphosis (1988) *Biblioteca Americana en Berlin*

ciudad modo campo

Refiere a las matrices formales o espaciales capaces de unificar diversos elementos aparentemente diferentes, respetando sus características diferentes, pero caracterizados por su porosidad y sus conexiones locales. Es un proceso que va de lo particular a lo general definido por sus intrincadas conexiones locales, donde lo importante no son las cosas sino lo que sucede entre ellas. No son condiciones figurativos, sino relacionales. no son

figuraciones geométricas, sino relaciones funciones, vectores y velocidades. Allen, S. (1996) Del objeto al campo: condiciones de campo en la arquitectura y el urbanismo

bibliografía general

M. Cacciari: La Ciudad

A. Aravena: El lugar de la arquitectura

Manuel Gausa: Metrópolis-Metápolis.

Manuel Gausa: Trayectorias y movimientos

Stan Allen: Tácticas Contextuales

Stan Allen: El urbanismo de las infraestructuras

Rem Koolhaas: Más que nunca, la ciudad es todo lo que tenemos.

Houellebecq: Lugares de transacción./ Koolhaas: El espacio basura.

Bondó / Ventós: La ciudad no es una hoja en blanco

Rem Koolhaas.: (HPC) Mutations.

Textos recomendados: Cómo construir una ciudad; Post-Blt City

Reyner Banham: Los Ángeles. La arquitectura de cuatro ecologías

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

Es un trabajo experimental, donde se buscaron nuevas formas de investigación proyectual sobre el espacio urbano, decantadas a partir de las lecturas y discusiones llevadas adelante durante la cursada.

_ incorporar una posición crítica frente al espacio urbano existente y proponer una concepción espacial urbana propia

_ identificar y producir sistemas específicos para generar el proyecto

_ producir un espacio urbano que posea un sentido crítico frente a las cuestiones urbanas existentes

_ los modos de ecualizar los sistemas propuestos se deberán ver, y poder explicar, todos los sistemas en un solo proyecto complejo. cada trabajo deberá poder explicar la incidencia de cada sistema

metodología del trabajo

fase 01_ discusión y primeras hipótesis gráficas de los diversos sistemas
fase 02_ estudio de casos. estudiamos la generación y utilización de sistemas en distintos ejemplos. a cada estudiante se le asignó una obra o un arquitecto y estudió su sistema para luego realizar una exposición oral al resto del curso.

fase 03_ en esta fase cada grupo produjo un proyecto arquitectónico urbano que fue producto de las fases anteriores y de una elaborada crítica sobre lo existente. se produjo la información necesaria para mostrar el proyecto, acompañada con una maqueta 1:1250

localización y destino funcional

Las actividades que se desarrollarán en el sector a realizar el proyecto surgirán como parte de la propuesta de cada proyecto.

el terreno está ubicado Ensenada, Argentina. Península de los Perros, entre Río Santiago y los canales, frente a Astilleros Río Santiago

. se adjuntan imágenes y planos del terreno en .dwg

casos de estudio

_West Side Convergence - Reiser + Umemoto

_Post carbon city-state - Terreform Michel Joaquim

_Porocity - The why factory (Winy Maas)

_I've heard about... (a flat, fat, growing urban experiment) - R&Sien Francois Roche

_Free water district - Urban lab - Sarah Dunn, Martin Felsen

_Cumulus - Smaq - Sabine Müller, Andreas Quednau

_Antroposcene Isle - EcoLogicstudio - Claudia Pasquero, Marco Poletto

_After Oil Das Island, Das Crude - Rania Ghosn, El Hadi Jazairy

_Potteries Thinkbelt - Cedric Price.

_Melun Senart - OMA

_Melun Senart - Coop Himmelb(l)au

_Seamangeum Island City - varios

_Stop City or a Simply Heart - DOGMA

_La Villette - OMA

_Hauptstadt - Smithson

_Alexanderplatz - Libeskind/Kolhoff

_Parallele District, PARIS - Archizoom

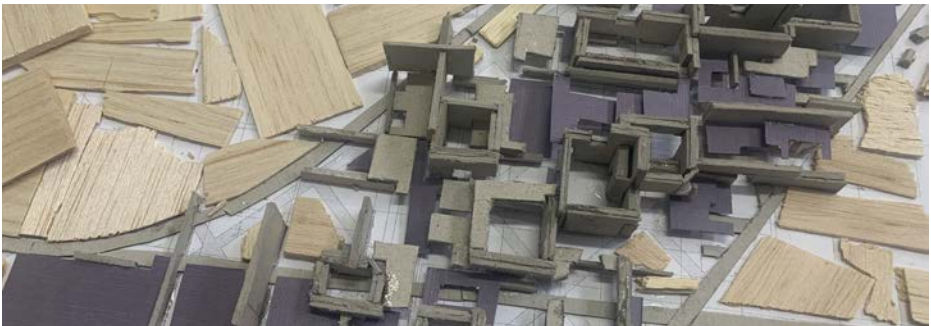
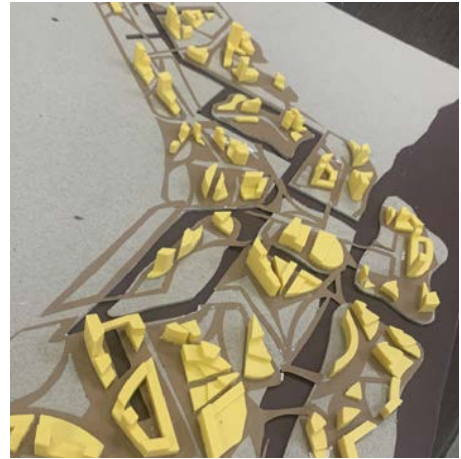
_Nueva Babilonia - Constant

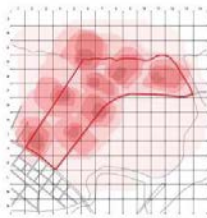
_China Hills - MVRDV.

_Skycar City _ MVRDV.

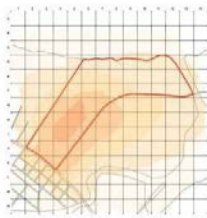
_Grand Paris _ MVRDV

_Montivry - MVRDV

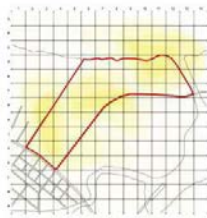




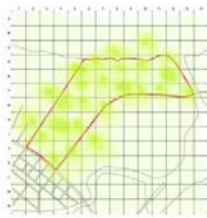
mapa modo autosuficiente



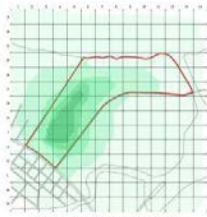
mapa modo mercado liberado



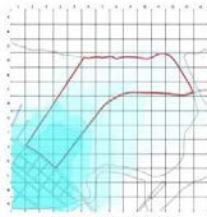
mapa modo público



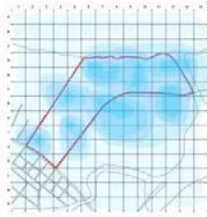
mapa modo de las conexiones



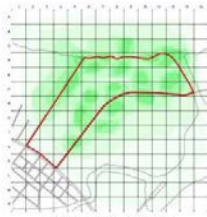
mapa modo controlado



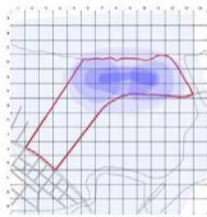
mapa modo genérico



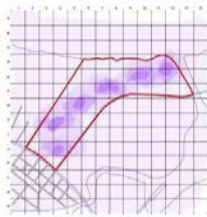
mapa modo poroso



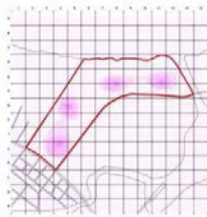
mapa modo natural



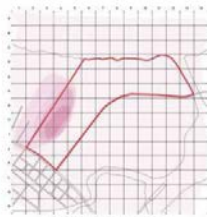
mapa modo temporario



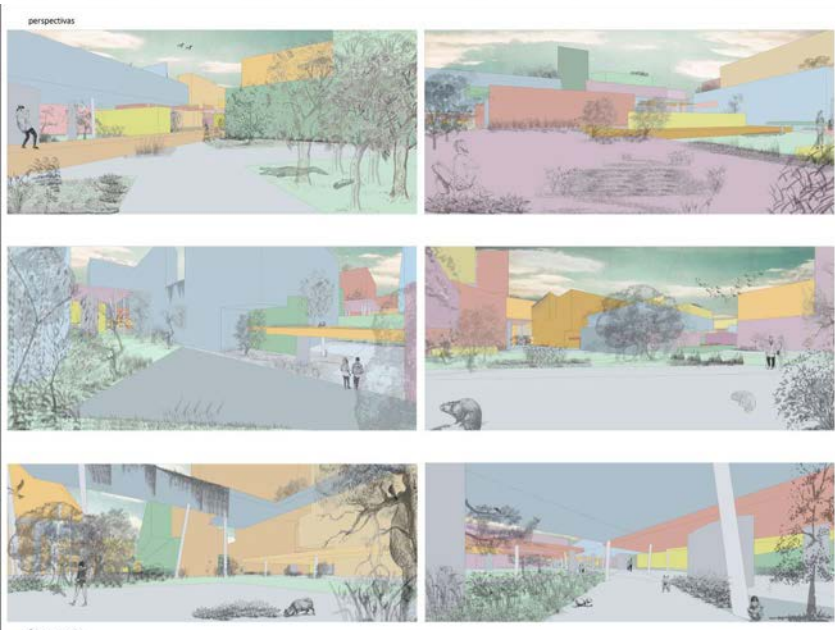
mapa modo enterrado



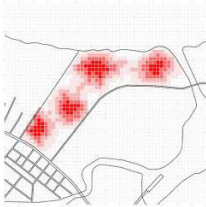
mapa modo objetos



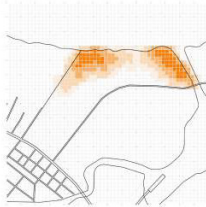
mapa modo campo







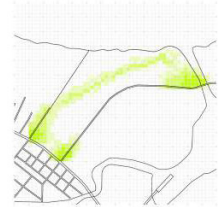
mapa modo autosuficiente



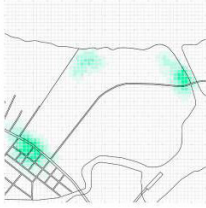
mapa modo mercado liberado



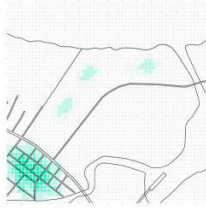
mapa modo publico



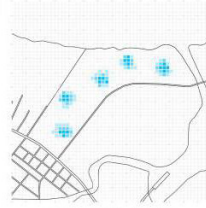
mapa modo de las conexiones



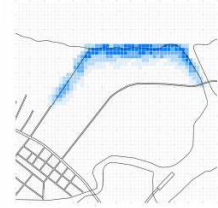
mapa modo controlado



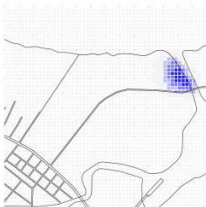
mapa modo generico



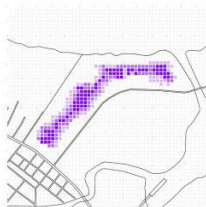
mapa modo poroso



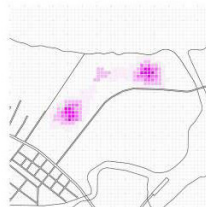
mapa modo natural



mapa modo temporario



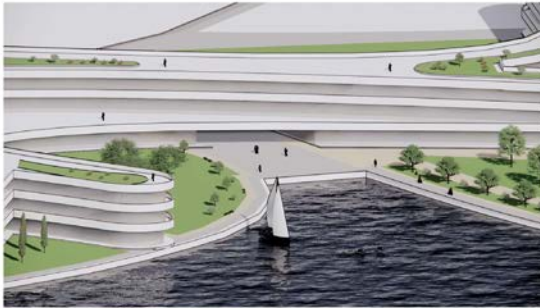
mapa modo enterrado

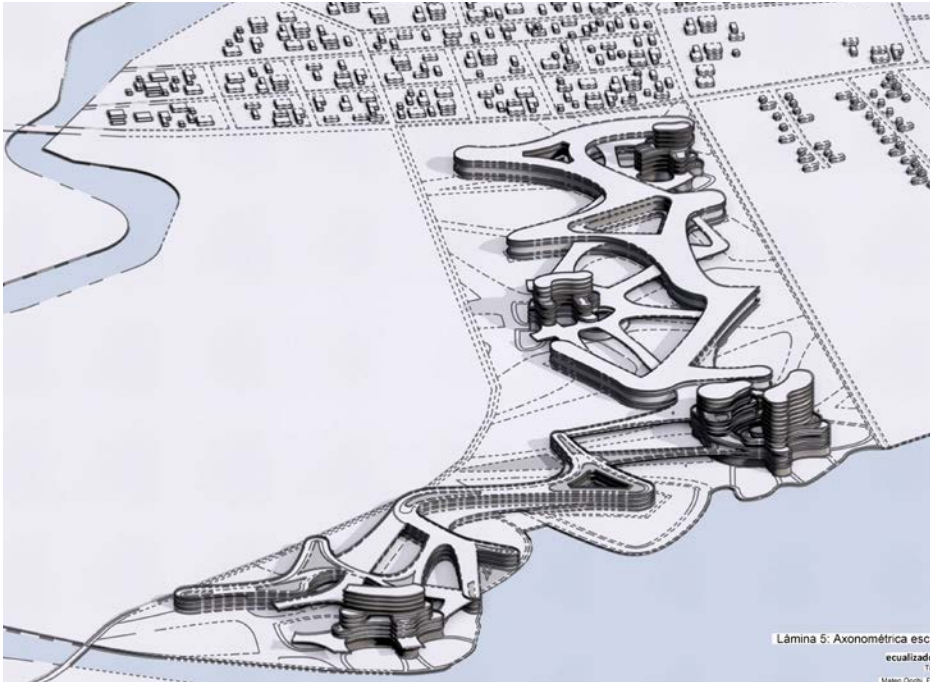


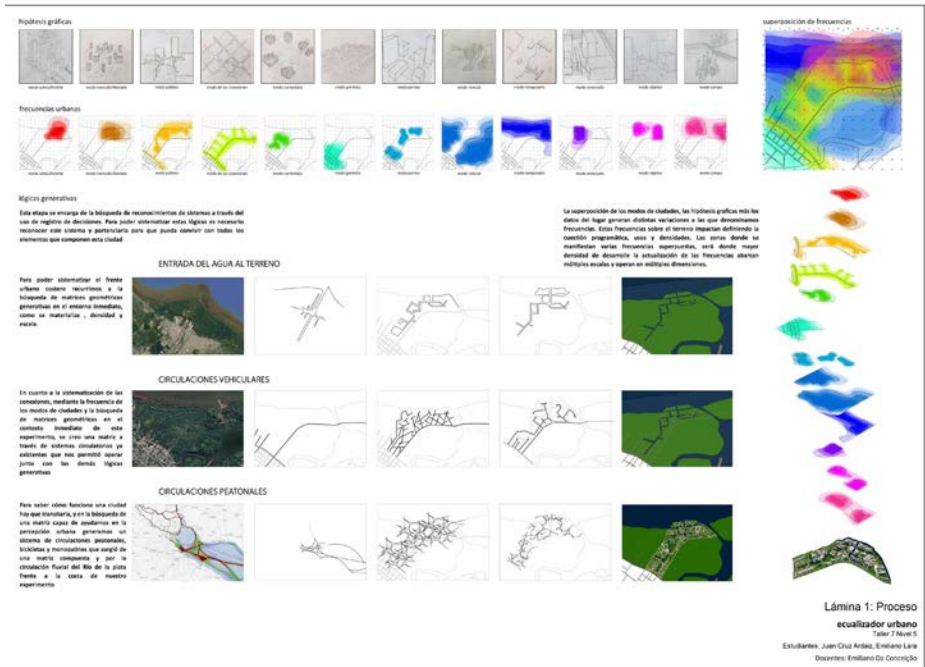
mapa modo objetos



mapa modo campo









nivel 05
ejercicio 03

las constricciones con clichés

Es un error creer que el pintor está delante de una superficie blanca. La creencia figurativa se origina de ese error: en efecto, si el pintor estuviera delante de una superficie blanca, podría reproducir un objeto exterior que funcionaría como modelo. Pero no es así. El pintor tiene muchas cosas en la cabeza, o en torno a él, o en el estudio. Ahora bien, esto que tiene en la cabeza, o a su alrededor, está en la tela antes de comenzar su trabajo, más o menos virtualmente, más o menos actualmente. Todo está presente sobre la tela como imágenes actuales o virtuales. El pintor no tiene que llenar una superficie blanca, tendría más bien que limpiar, vaciar, despejar. Entonces, no pinta para reproducir sobre la tela un objeto que funciona como modelo, pinta sobre

las imágenes que ya están ahí para producir una tela en la cual el funcionamiento va invertir los elementos del modelo y de la copia. En resumen, lo que hay que definir son todos esos "datos" que están sobre la tela antes de que el pintor comience su trabajo. Y de entre esos datos algunos son obstáculos, algunos ayuda o aún efectos de un trabajo preparatorio.

Cliché, clichés! No se puede decir que la situación sea mejor después de Cézanne. No sólo se han multiplicado las imágenes de todo tipo, alrededor nuestro y en nuestras cabezas, sino que aun las reacciones contra los clichés engendran clichés. La pintura abstracta no ha dejado de producir sus clichés, "Todos esos tubos y esas vibraciones de chapa ondulada que son más tontos que otra cosa, y bastante sentimentales". Todos los imitadores siempre han hecho renacer el cliché, y precisamente de aquello que se había liberado de él. La lucha contra los clichés es una cosa terrible. Cómo dice Lawrence, es muy bello haberlo conseguido, haber ganado, para una manzana y para un vaso o dos. Los japoneses lo saben, toda una vida vale la pena por una brizna de hierba. Es por esto que los grandes pintores tienen frente a su obra una gran severidad. Mientras que la gente toma una foto por una obra de arte, un plagio por una audacia, una parodia por una risa o peor aún un miserable hallazgo por una creación. Pero los grandes pintores saben que no basta mutilar, maltratar, parodiar el cliché para obtener una verdadera risa, una verdadera deformación. (Extractos de Gilles Deleuze, "Francis Bacon: Lógica de la sensación")

Raymond Roussel decidió escribir algunos de sus libros usando dos frases homónimas, o casi homófonas, como el principio y el final de sus historias; Samuel Beckett decidió escribir varios de sus libros en un idioma distinto al suyo; Thomas Bernhard decidió escribir algunas de sus novelas en un párrafo; Jerzy Andrzejewsky decidió escribir una novela en una frase; Michel Butor decidió escribir una novela en segunda persona; Italo Calvino decidió escribir una novela con diez comienzos; Raymond Queneau decidió escribir un conjunto de diez sonetos cuyos versos correspondientes podían ser sustituidos entre sí; Jacques Roubaud decidió escribir una serie de poemas correspondientes a las piezas de un juego de go; Georges Perec decidió escribir una novela en la cantidad de tiempo que Stendhal había empleado al escribir una de las suyas, pero fracasó; Marcel Bénabou decidió escribir un libro dando cuenta de su imposibilidad de escribir uno; Jacques Jouet decidió escribir poemas correspondientes a las paradas de sus viajes en metro; Gilbert Sorrentino decidió escribir una novela sólo en base a preguntas; Harry Mathews decidió escribir una novela bajo una restricción que no quiso revelar. Alain Resnais decidió hacer una película que rastrearía todas las posibles bifurcaciones de una historia; Chantal Akerman decidió hacer una película siguiendo al protagonista; Luis Buñuel decidió hacer una película donde el protagonista cambia constantemente; Dziga Vertov decidió hacer una película usando la ciudad como protagonista; Joris Ivens decidió hacer una película usando la

ciudad y la lluvia como protagonistas; Werner Herzog decidió hacer algunas de sus películas documentando acciones reales; Jean-Luc Godard decidió hacer varias de sus películas sólo en base a un arma y una mujer; Chris Marker decidió hacer una película recurriendo sólo a instantáneas; Friedrich Wilhelm Murnau decidió hacer una película muda sin recurrir a intertítulos; Alfred Hitchcock decidió hacer una película en una toma continua; Aleksandr Sokurov decidió hacer una película en una toma; Néstor Almendros decidió aceptar la decisión de Terrence Malick de rodar una película casi por completo durante la hora mágica después de la puesta del sol; Jørgen Leth decidió aceptar la decisión de Lars von Trier de rehacer cinco veces una de sus películas; Stanley Kubrick decidió en una de sus películas iluminar una escena a la luz de las velas usando sólo velas.

(Extracto del artículo de Enrique Walker, "Ideas recibidas")

Las constricciones son opresiones, reducciones, limitaciones que se imponen, en este caso para escaparle a los clichés proyectuales que invaden la arquitectura contemporánea, repitiendo hasta el hartazgo soluciones conocidas para contextos completamente diferentes. Buscaremos en este trabajo definir la idea de cliché, encontrar esos temas que ya están pre-definidos por la época en la que vivimos para permitirnos hacer otra cosa, no habitual, no conocida o al menos poco experimentada. trabajamos con las siguientes constricciones:

a partir de la repetición variable
trabajar a partir de deformaciones se-
cuenciadas
trabajar a partir de sustracciones

Definiendo estas constricciones, pu-
diendo sumarle otras a lo largo del
trabajo según lo defina cada grupo
de trabajo.

bibliografía general

Deleuze: Francis Bacon: Lógica de la
sensación. Capítulos XI, XII y XIII
Reiser Umemoto: Atlas of novel tectonics
F. Moussavi: The function of form;
G.Lynn: Beautiful Monsters; P. Eisen-
man: El fin de lo clásico

bibliografía operativa

José Antonio Sosa: del mat building a
la lava programática; P. Eisenman: A
conversation with PE (taboo in archi-
tecture today); F. Soriano: Sin Escala;
Sin Forma; S.Allen: Reportaje por F.
Rodríguez; G. Lynn: Forma animada
R. Koolhaas: Strategy of the void. Trés
Grande Biblioteque. Paris, Frande.
Competition, 1989. SMLXL

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

exposición de ideas propias tanto en
el proceso de análisis del contexto
cultural como de la producción del
espacio.

utilización de elementos teóricos en el
diseño.

utilización y puesta en valor de técni-
cas y metodologías precisas de pro-
yecto arquitectónico.

correcta utilización tanto de la estruc-
tura de soporte como de la técnica
constructiva.

representación y comunicación de
las ideas.

metodología del trabajo

Fase 01_ lectura del texto de G.De-
leuze, "Francis Bacon: Lógica de la
sensación" (cap. XI, XII y XII). Defi-
nición propia de cliché. Hacer consi-
ciente los clichés propios. Definir las
constricciones habituales a las cuales
se somete cada estudiante. Confec-
cionar listas con los mismos. Al final
de la fase, el docente asignará a cada
grupo una restricción sobre la cual
trabajar.

Fase 02_ generación de primeras
hipótesis de trabajo. en esta fase
se busca que el estudiante constru-
ya una agenda posible de temas de
trabajo para ser contrastados con
pequeños esquemas y maquetas. el
estudiante debe profundizar aquí so-
bre sus propios intereses, posibles
de ser desarrollados en un proyecto
arquitectónico.

Fase 03_ los estudiantes realizaron un
anteproyecto.

Fase 04_ se desarrolló el anteproyec-
to con niveles de especificidad técni-
ca según cada trabajo

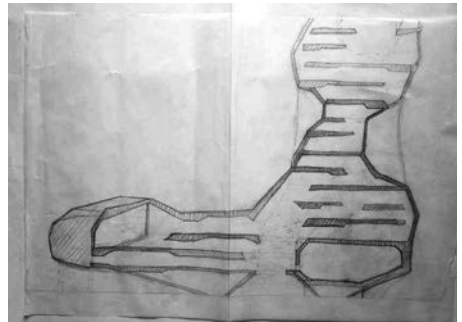
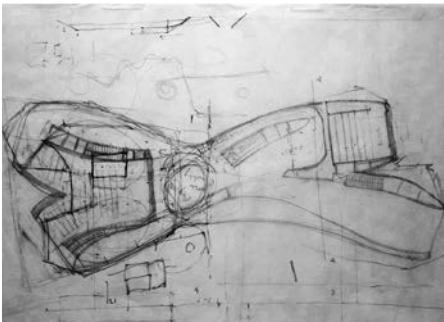
localización y destino funcional

7000 m2 aprox. dentro del terreno
trabajado en el tp01.

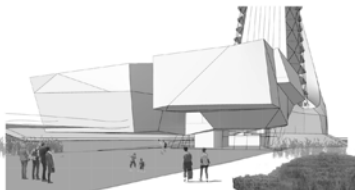
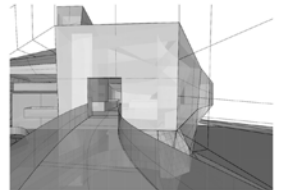
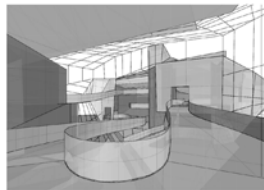
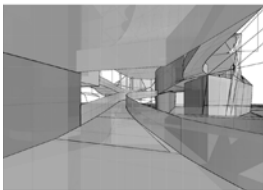
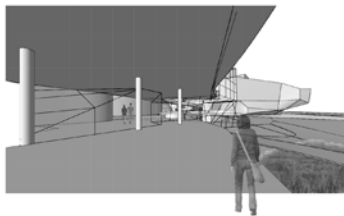
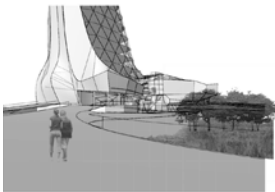
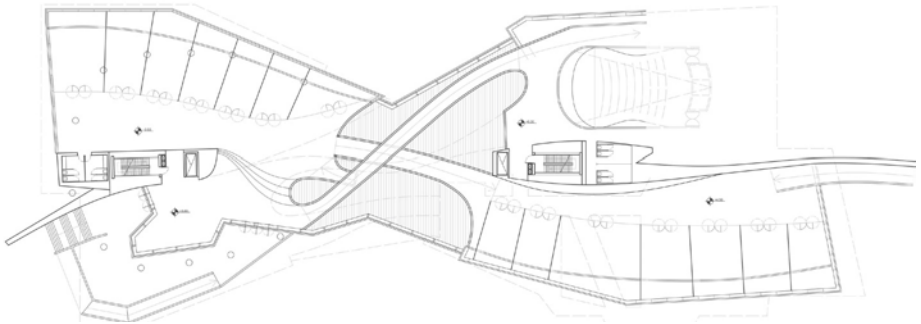
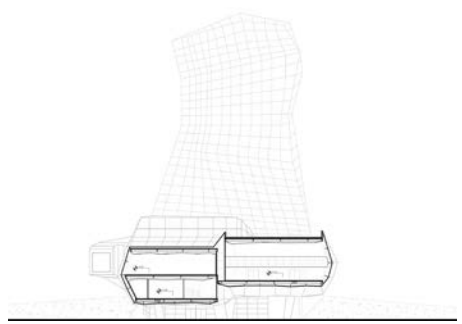
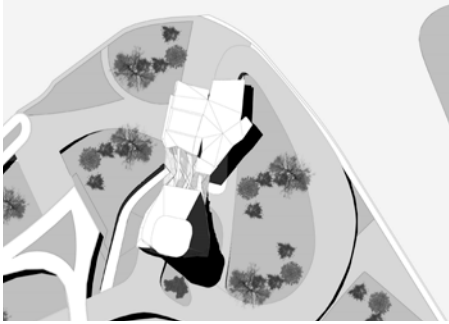
El programa cubierto será mixto, de
10.000m2, donde se incluirán: 75%
viviendas; 5% oficinas; 5% comercio
y 15% para un centro cultural.

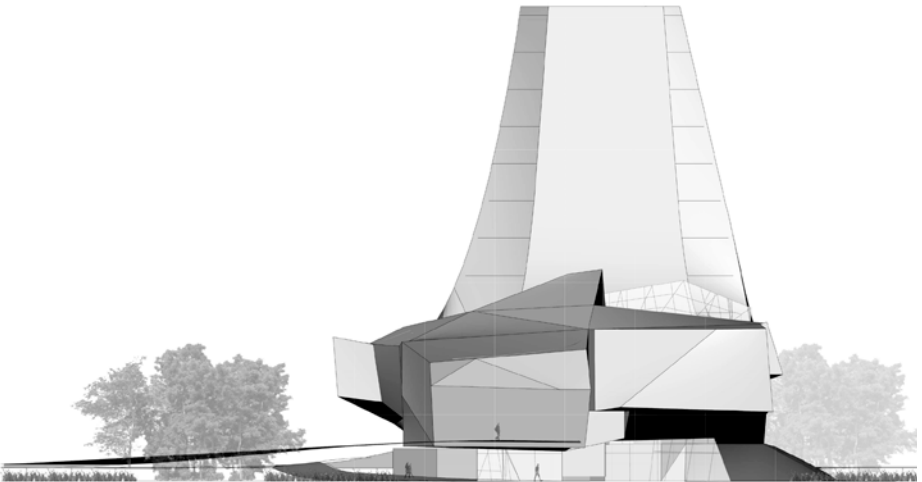
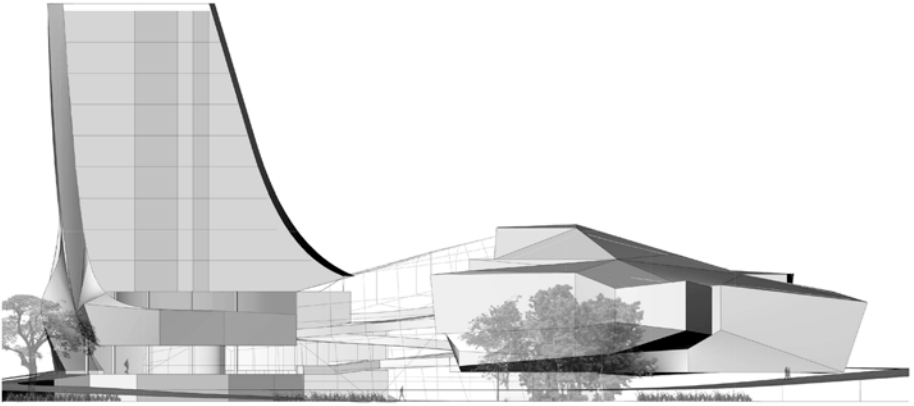
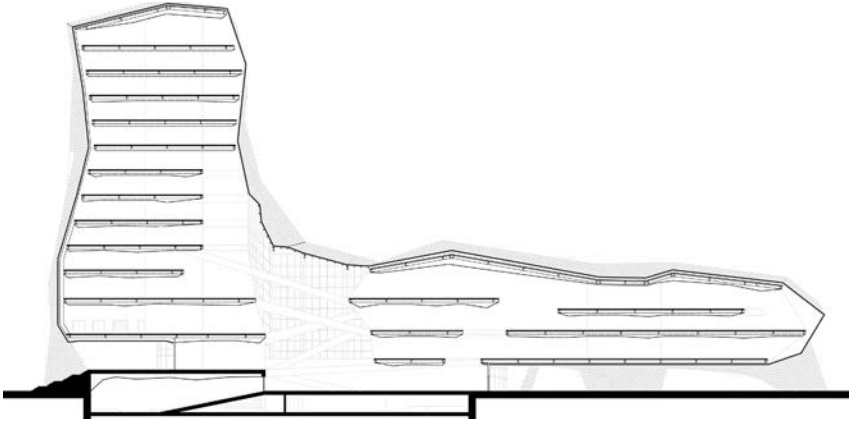
Se deberá contemplar estaciona-
miento para abastecer el programa
propuesto.

El programa de espacio exterior será
a consideración de cada propuesta,
debiendo ser el mismo un 60% del
sector a trabajar.



mateo occhi, franco tomas bonetti, lucrecia gosende





Constriccion 1

Proponer un concepto estructural que se pueda comprender sin necesariamente recurrir a un proceso lineal de argumentación abstracto y literal.

Prueba 1 Sistema de volúmenes jerárquicos, que apoyan sobre el nivel 0, y plataformas que se encastran de estos sosteniéndose con tensores.



Constriccion 2

Plantear estructuras espaciales asociadas a las estructuras materiales que se trabajaron en la primera construcción

Hipótesis

Búsqueda estructural con la finalidad de lograr los menores apoyos posibles en el suelo para poder dejar este libre de materia respetando, requeriendo y cuidando los procesos naturales del humedad.

Prueba 2 Se propone romper con el rectángulo para liberar el nivel 0 de materia, a partir de esto, los volúmenes comenzarían a apilarse desdoblados unos de otros, mientras que las plataformas se aislaron mediante muros portantes generando la posibilidad de otros espacios debajo de

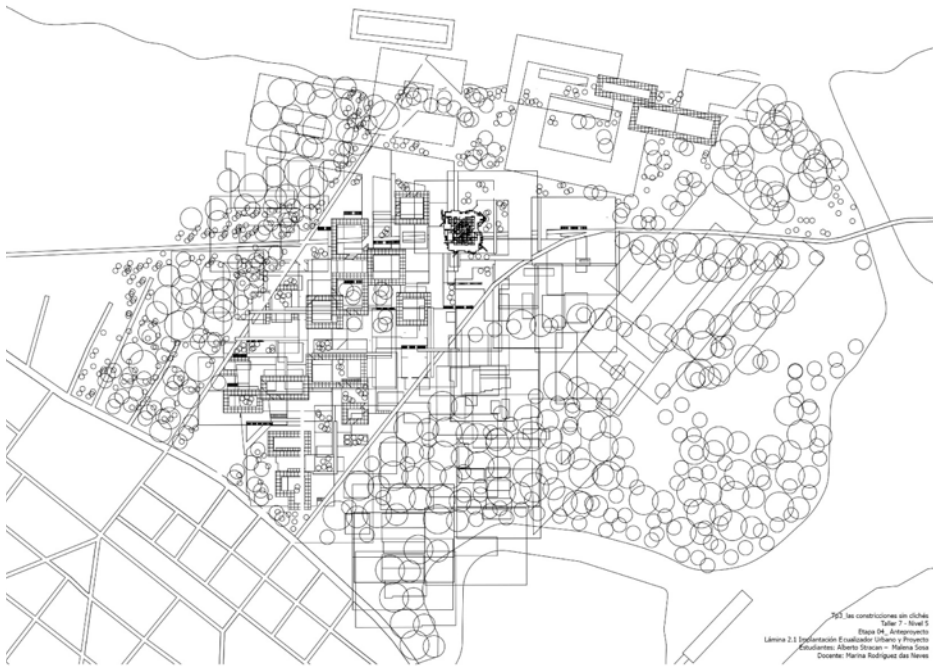
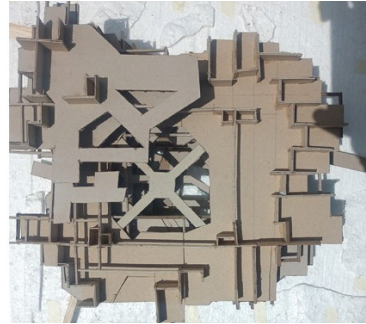
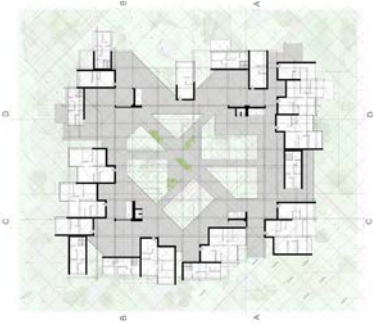
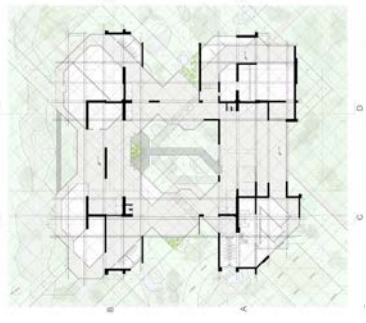
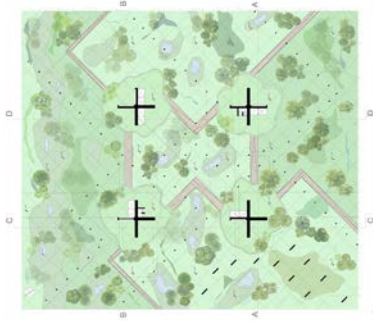


Prueba 3 Se empieza a experimentar con elementos dejando atrás el volumen, y se plantea una estructura fractal en donde los elementos se comienzan a repetir encastándose unos con otros creando así una estructura descentrante

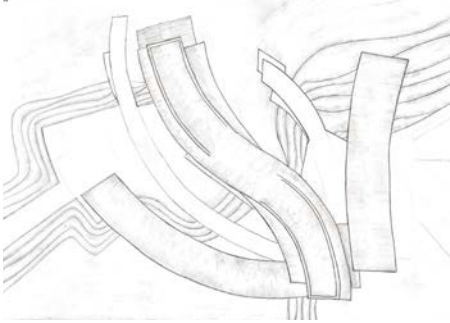


Prueba 4 Partiendo de una estructura descentrante se comienzan a pensar posibilidades espaciales resultantes del planteo estructural, de esto resulta la necesidad de variación en cuanto a la escala, proporción y densidad de los elementos.



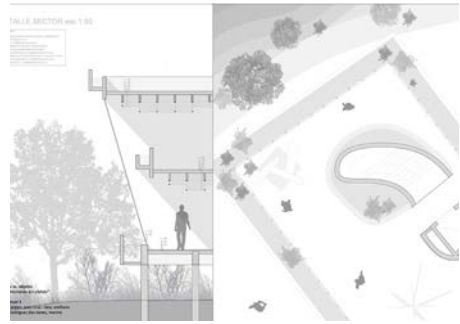
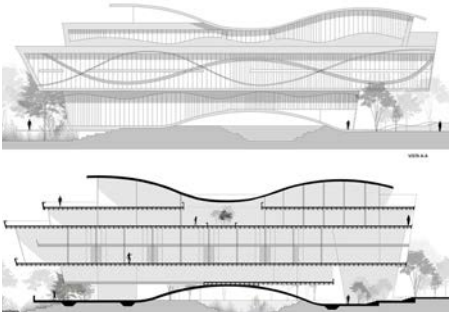
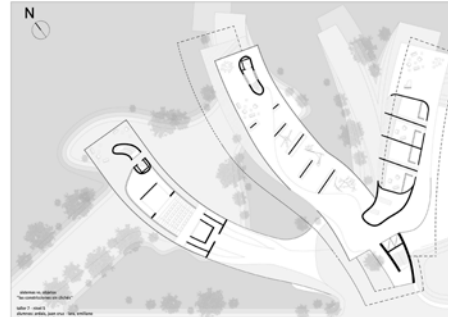
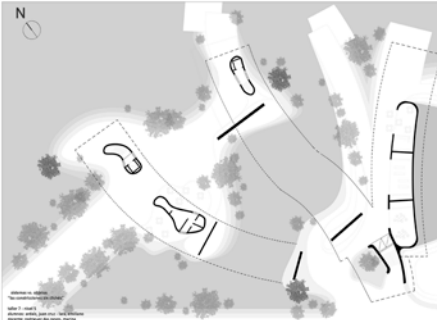


363 las construcciones sin clichés
 Taller 7 - Nivel 5
 Etapa 04 - Anteproyecto
 Lámina 2.1 Implantación Ecuilador Urbano y Proyecto
 Alumnos: Alberto Stracan - Malena Sosa
 Docente: Marina Rodríguez das Neves



SISTEMAS ESPACIALES Y FLUJOS DE MOVIMIENTO





nivel proyecto final de carrera

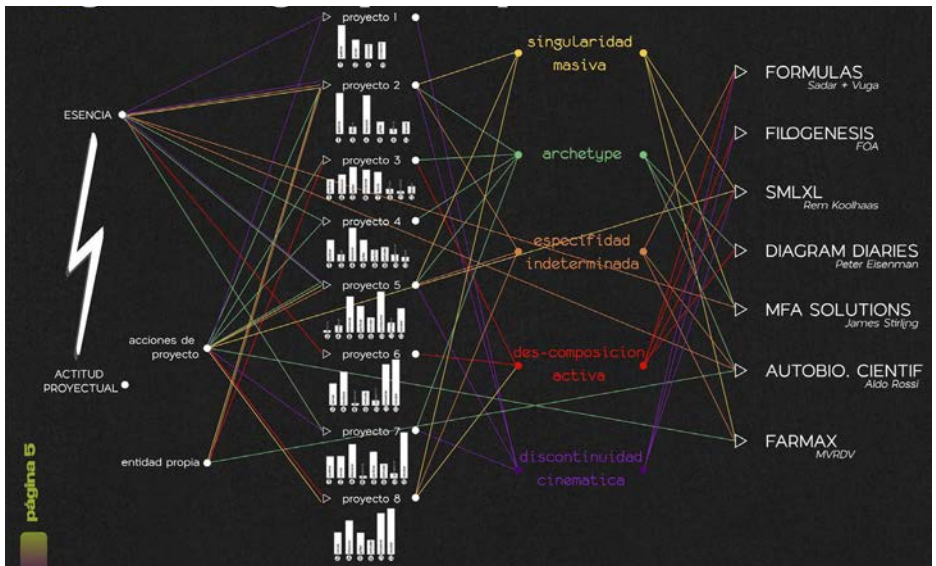
**intensidad
actualización y
campos de
consistencia**

cuerpo docente

María Florencia Pérez Álvarez

estudiantes

coccaro, bianca antonella; costanzo, mariano; fazzina, maria agustina; fuenzalida, elias; garcía,; verónica analía; rinaldi, florencia; goñi, maite anahí; gorgone machello, quimey; guanzetti, lucía; horna, matías camilo; hurtado villa, mariana; krassevich, natusha belen; laredo, sheila elizabeth; martínez, melina aldana; moscoloni, felipe alberto; palavecino medina, nahuel matias; pannesse, giuliana; pettovello, nicolás; pindur, martín alejandro; rodriguez, patricio daniel; valdenegro lipponi, agustina; zein, clementina; aldeco, bruno nicolas; winschu jaschek, maría eugenia



nivel PFC

tp01_actualización genealógica archivo proyectual

planteo del problema

El objetivo general del este nivel es la preparación conceptual y operativa para el Proyecto Final de Carrera (PFC), en el que los estudiantes del plan 6 luego deberán presentar su trabajo frente a un jurado conformado a tal fin, según lo regulado por la FAU.

Esta ejercitación pretende la autoexposición de los trabajos de cada estudiante entendiendo que al comienzo del nivel ya se tiene una trayectoria proyectual, un caudal, sobre el cual cada estudiante deberá realizar un ejercicio crítico de autorreflexión proyectual y cultural determinando y ordenando ese caudal. Es un momento de intervalo entre proyectos y de reflexión crítica de lo realizado. Un estudio genealógico proyectual.

El estudiante posee un saber proyectual ya incorporado, no solo adquirido en la facultad sino también de otras actividades que lo han formado. Este trabajo es un momento de reflexión como todos los momentos entre proyecto y proyecto necesarios para poder interrogarnos acerca del éxito o del fracaso del proyecto anterior, pensamiento que sirve para la próxima vez que se enfrente con un proyecto similar. Este intervalo de reflexión es tan importante como el momento del proyecto. La reflexión nos señala qué tenemos firme y hacia dónde se puede explorar. Se debe evocar, convocar, cruzar, teorizar sobre el caudal. Al momento del proyecto tenemos los conocimientos que sabemos que conocemos o sabemos, también sabemos hacer lo que sabemos

hacer. Pero en ese momento no tenemos tiempo para buscar otros saberes o nuevos saber hacer. Nos ponemos en una postura intelectual afirmativa para hacer al máximo con los recursos intelectuales disponibles. Sin embargo, haciendo, percibimos nuevos saberes. En los intervalos, podemos tomar el tiempo para interrogar esta percepción y las modificaciones que en el hacer queremos introducir según un deseo de calidad y de voluntad artística (Kunstwollen). En los intervalos, debemos tener una postura intelectual interrogativa. Debemos preguntarnos qué nos falta para llegar a una mejor calidad. Es una autoevaluación constructiva, formativa.

Cada estudiante tiene en sí mismo más de lo que cree o piensa. Se trata de descubrir su formación construida para afianzar su autonomía.

Debe asociar el conocimiento y el saber “existencial” al conocimiento disciplinar especializado para enriquecer las capacidades de comprensión, de juicio, de elección y de actuación.

El objeto de este trabajo es el de construir la propia memoria de proyecto para ejercitarla en sus últimos diseños de la carrera, es decir develar su propio Archivo Cultural Projectual.

bibliografía de referencia

Libro de cátedra Intensidades 2017, texto sobre genealogías
Aldo Rossi, autobiografía científica
Reiser, Atlas of novel tectonics
Peter Eisenman. Diagram Diaries.
James Stirling. Memoria de Proyecto

para Roma Interrota.
Código FOA remix 2000
Manuel Gausa: OPEN
Van Berkel . Move
Rafael Moneo. Inquietud teórica y estrategia proyectual.
Aby Warburg, Atlas Mnemosyne
Michel Foucault. La Arqueología del saber. El a priori histórico y el archivo.

objetivos del trabajo

En este trabajo se pretende que cada estudiante, de manera reflexiva, recopile, reconstruya, reconfigure sus proyectos de la carrera catalogando, ordenando construyendo familias de estrategias, problemas, argumentos y operaciones.

Revisar toda la producción propia de proyecto estudiando temas recurrentes y también temas ausentes.

Reconstruir la personalidad cultural-proyectual de manera de afianzar lo adquirido y abrir espacios de exploración posibles. El Archivo personal de proyecto.

Se estudiará cada proyecto desde la actualidad de manera de ir construyendo o develando las teorías propias para el proyecto.

Luego de los temas proyectuales y argumentales, se buscarán además temas de interés a futuro:

– Cuáles cuestiones les quedaron por fuera de sus proyectos y qué les gustaría proyectar.

– Plantearse una serie de descubrimientos de los sucesos, intentos y experimentos fallidos donde se indica su manera de mirar, de investigar, de pensar, de nombrar y sobre las posiciones especulativas de sus proyectos.

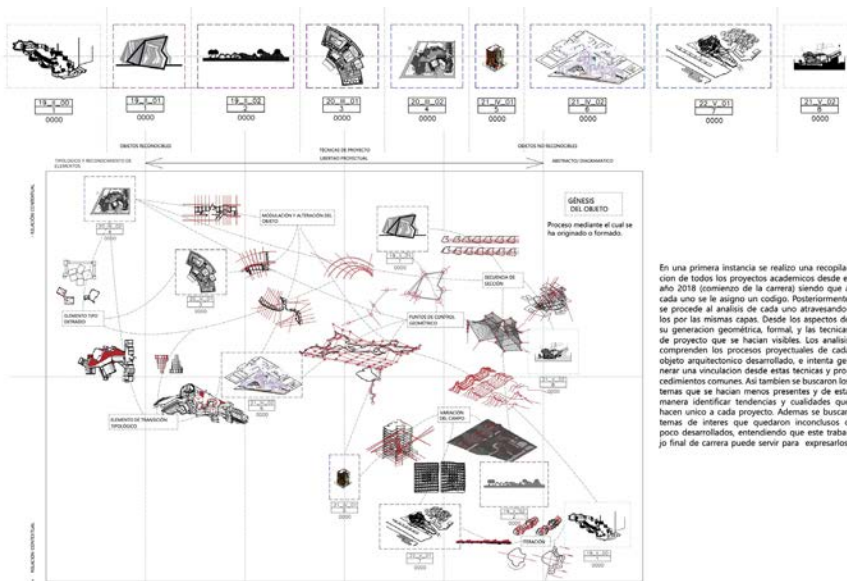
En esta primera etapa, cada proyecto de la carrera será expuesto en forma reflexiva, productiva, no descriptiva.

Para este trabajo se presentará una presentación como colección re-imaginada consciente de trabajos e intenciones que confluyen en una mirada personal de la arquitectura, en su propio Archivo Proyectual. Una exposición razonada de lo producido, sus temas, sus conceptos y los nuevos intereses que puede ser la guía del Proyecto Final de Carrera

metodología del trabajo

Archivo Proyectual.

1. búsqueda del material de proyectos propios
2. armado de una presentación PPT con los trabajos para desde allí, derivar en temas, conceptos o criterios que conforman la identidad proyectual.
3. reflexión crítica de los temas, estrategias y argumentos proyectuales develados. Definición del espacio cultural de cada uno, intereses estéticos y proyectuales. Reflexiones sobre temas y estrategias recurrentes, temas y experimentaciones ausentes o inconclusas. Rastreo de ejemplos o casos similares en obras de otros autores. Definición preliminar del tema de interés para el PFC.
4. Construcción de un elemento gráfico (como un montaje) que represente su propio Archivo, es decir, las conclusiones del análisis genealógico cultural proyectual (este elemento debe ser la diapositiva final del PPT).



En una primera instancia se realizó una recopilación de todos los proyectos académicos desde el año 2018 (comienzo de la carrera) siendo que a cada uno se le asigna un código. Posteriormente se procede al análisis de cada uno atravesando los por las mismas capas. Desde los aspectos de su generación geométrica, formal, y las técnicas de proyecto que se hacen visibles. Los análisis comprenden los procesos proyectuales de cada objeto arquitectónico desarrollado, e intenta generar una vinculación desde estas técnicas y procedimientos comunes. Así también se buscan los temas que se hacen menos presentes y de esta manera identificar tendencias y cualidades que hacen único a cada proyecto. Además se buscan temas de interés que quedaron inconclusos o poco desarrollados, entendiendo que este trabajo final de carrera puede servir para expresarlos.

genealogías proyectuales

definición del tema de proyecto

Esta primera ejercitación consiste en la autoexposición de los trabajos de cada estudiante entendiendo que ya se tiene una trayectoria proyectual, un caudal, sobre el cual cada estudiante puede realizar un ejercicio crítico de autorreflexión proyectual determinando y ordenando ese caudal.

El estudiante posee un saber proyectar ya incorporado, no solo adquirido en la facultad sino también de otras actividades que lo han formado. Este primer trabajo es un momento de reflexión como todos los momentos entre proyecto y proyecto necesarios para poder interrogarnos acerca del éxito o del fracaso del proyecto anterior, pensamiento que sirve para la próxima vez que se enfrente con un proyecto similar. Este intervalo de reflexión es tan importante como el momento del proyecto. La reflexión nos señala qué tenemos firme y hacia dónde se puede explorar.

Al momento del proyecto tenemos los conocimientos que sabemos que conocemos o sabemos, también sabemos hacer lo que sabemos hacer. Pero en ese momento no tenemos tiempo para buscar otros

saberes o nuevos saber hacer. Nos ponemos en una postura intelectual afirmativa para hacer al máximo con los recursos intelectuales disponibles. Sin embargo, haciendo, percibimos nuevos saberes. En los intervalos, podemos tomar el tiempo para interrogar esta percepción y las modificaciones que en el hacer queremos introducir según un deseo de calidad y de voluntad artística. En los intervalos, debemos tener una postura intelectual interrogativa. Debemos preguntarnos qué nos falta para llegar a una mejor calidad. Es una autoevaluación constructiva, formativa. Cada estudiante tiene en sí mismo más de lo que cree o piensa. Se trató de descubrir su formación construida para afianzar su autonomía. Debe asociar el conocimiento y el saber “existencial” al conocimiento disciplinar especializado para enriquecer las capacidades de comprensión, de juicio, de elección y de actuación.

El objeto de este primer trabajo es el de construir la propia memoria de proyecto. De este trabajo genealógico-proyectual realizado surgen temas y problemas antes trabajados que se desean profundizar, o bien temas

ausentes en la experimentación proyectual de la carrera. Estas temáticas son las que deben trabajarse para construir el tema de desarrollo del PFC.

Cuando se habla de tema se está haciendo referencia a un problema (teórico, operativo, etc) que el estudiante interpone en el proyecto, independiente del programa de trabajo que el destino funcional del proyecto sugiera. Es decir, se construye una hipótesis de trabajo que será el motor de investigación de temas-problema que el estudiante defina y sean aplicados en la proyectación del edificio solicitado, en este caso las condiciones de implantación y el diseño de una nueva terminal de pasajeros para el puerto de La Plata.

programa de trabajo

1. definición y presentación del tema-problema a desarrollar en el proyecto
2. aceptación del tema con sus correcciones, sugerencias y ajustes.
3. investigación conceptual de los modos de acción y formas operativas para desarrollar el problema.
4. estudio de casos relacionados con terminales de pasajeros.
5. estudio de desarrollos alternativos del proyecto.
6. desarrollo proyectual
7. definición final argumental del tema-problema y definición de un anteproyecto desarrollado del edificio.
8. elaboración de la presentación a la Comisión Evaluadora.

enunciado del trabajo de proyecto 2023 : terminal de pasajeros

Mediante los criterios anteriormente señalados y a partir del tema-problema definido por el estudiante, se realizará el desarrollo del proyecto de una nueva terminal de pasajeros

Escala urbana: implantación y conectividad

La hipótesis de trabajo planteada es la de una terminal de pasajeros con destinos nacionales e internacionales. Se trabajará en las estrategias de localización del edificio de la terminal de pasajeros, en la conectividad, en la determinación de áreas funcionales, en la configuración de los elementos componentes del paisaje y las infraestructuras.

Detalle de los requerimientos a escala del plan general

Estrategias de localización de la terminal de pasajeros y sus conexiones conectividad y accesos, áreas operativas y de servicio de apoyo organización del espacio exterior y del paisaje.
áreas funcionales: organización y delimitación de áreas públicas y privadas.
ubicación de la terminal de pasajeros en relación a los muelles.

diseño de los accesos:

acceso público al aeropuerto (vehículos particulares y transporte público)

accesos a las diferentes instalaciones de servicio.

accesos de emergencia

accesos de vehículos de carga,

ercaderías, mantenimiento y aprovisionamiento.
estacionamientos

diseño de vialidades

sistema público (arribos y partidas)
sistema privado (zonas restringidas, aprovisionamiento, servicio, etc

escala Arquitectónica: Terminal de pasajeros y Centro de Convenciones

requerimientos de la terminal de pasajeros

Flujo en partidas nacionales:
espacios de detención de vehículos de pasajeros en partidas
veredas de acceso con marquesinas
accesos de pasajeros
Hall de partidas
Sector de facturación (check-in) y despacho de equipajes con sus oficinas. (mostradores de check in regular, web check in y terminales autoservicio).
sector comercial (negocios, kioscos, actividades de servicio al pasajero, cafetería, restaurante)
control de documentación
control de seguridad
área de embarque con cafetería
negocios, sanitarios y kioscos. Salas VIP.
puertas de embarque con pasarelas telescópicas.
sanitarios por sector

Flujo en arribos nacionales:
Circulación de arribos desde pasarelas telescópicas.
hall de retiro de equipaje con 1 hipódromos
hall de arribos nacional con oficinas

de turismo y de alquiler de autos taxis o remisses
puertas de salida
veredas con marquesina
espacios de espera de transporte público de pasajeros
sanitarios por sector
Flujo en partidas internacional:
espacios de detención de vehículos de pasajeros en partidas
veredas de acceso con marquesinas
accesos de pasajeros
Hall de partidas
Sector de facturación (check-in) y despacho de equipajes con sus oficinas. (mostradores de check in regular, web check in y terminales autoservicio).
sector comercial (negocios, kioscos, actividades de servicio al pasajero, cafetería, restaurante)
control de documentación
control de seguridad
control migraciones
área de embarque con cafetería, negocios, sanitarios, kioscos y salas VIP.
puertas de embarque internacional con pasarelas telescópicas.
sanitarios por sector
Flujo en arribos Internacional:
Circulación de arribos desde pasarelas telescópicas.
control de migraciones
hall de retiro de equipaje con 1 hipódromo
control de aduana
hall de arribos internacional con oficinas de turismo y de alquiler de autos taxis o remisses
puertas de salida
veredas con marquesina
espacios de espera de transporte público de pasajeros

sanitarios por sector

Sector privado:

áreas de oficinas para: administración del puerto, oficinas de las empresas navieras, oficinas para capitanes y tripulantes, oficinas de personal de Prefectura, oficinas de personal AGP y otros organismos de control, aduana, oficinas de personal del concesionario de la terminal, oficinas privadas, meteorología, etc.

Vestuarios de personal

depósitos de mercancías, alimentos, maestranza y mantenimiento sala de máquinas, salas de transformadores, aire acondicionado, sectores de mantenimiento.

área de manejo de equipajes en partidas

área de manejo de equipajes en arribos

sector de estacionamiento de vehículos de servicio del muelle.

Otras áreas: terraza de visitantes (pública) para el saludos y despedida de los pasajeros. Espacio con vistas al paisaje.

Se deberá prestar especial interés en la segregación de circulaciones, teniendo en cuenta los flujos descritos, además de las circulaciones técnicas, de servicios y todos los sistemas de conexión privados propios de la operatividad de edificio terminal.

requerimientos del centro de convenciones

El centro de convenciones podrá ser un área de un edificio unificado con el del terminal o puede constituirse en un edificio independiente,

entendiendo siempre la idea de conjunto y criterios proyectuales compartidos.

Se lo entiende como un espacio para el uso público urbano, además de su relación con la terminal de pasajeros. Como hipótesis de trabajo se contempla que habrá un hotel de categoría (no a proyectar en este trabajo) que alojará los pasajeros que participen de actividades en el centro de convenciones.

Esta área del Centro de Convenciones comprenderá los siguientes espacios:

Salas de conferencias:

Dos espacios de reuniones de funcionamiento independiente y apoyos de cabinas de traducción.

Salón de intercambio cívico:

800 personas y con varias salas de reuniones para pequeños grupos.

Considerar los espacios para eventos variados y ceremonias, haciendo posible su uso dividido con particiones móviles para las distintas escalas de eventos. Proveer equipamiento audiovisual.

Galería de Exhibiciones

Proveer espacios de exposiciones e instalaciones mediáticas para objetos que tengan o no que ver con el tema náutico o portuario. Debe ser un lugar apto para todas las edades.

Espacio Comercial. Disponer espacio para locales de comercio en relación con los espacios públicos exteriores.

Restaurantes, cafeterías, terrazas:

Proveer variados espacios para beber y comer con la vista del paisaje para los usuarios y en los distintos momentos considerando su relación

con los jardines y terrazas.
Salas de máquinas, y espacios de
servicio y mantenimiento
Servicios sanitarios para cada sector.

objetivos de trabajo y criterios de evaluación

experimentar el diseño bajo una
base argumental precisa derivada
de la construcción de un tema y del
estudio genealógico proyectual
individual
comprender la capacidad de la
argumentación de trazar caminos
operativos de la práctica proyectual
experimentar un camino de proyecto
de un edificio complejo
abordar la definición técnica de un
proyecto y sus sistemas de movilidad
integrar las diferentes áreas del
conocimiento

metodología del trabajo

este trabajo se desarrollará median-
te correcciones y pre-entregas de
avance en fechas a definir dentro de
cada etapa.

fase 1: redefinición del tema/proble-
ma e hipótesis de trabajo genealógi-
co a aplicar en el proyecto. Estudio
de la bibliografía

arquitectónica recomendada.

fase 2: desarrollo de la implantación
y la escala urbana. estudio parte
técnica diseño de terminales.

fase 3: desarrollo del anteproyecto
de la terminal de pasajeros y del
centro de convenciones a partir del
esquema organizativo propuesto.

fase 4: Desarrollo técnico del pro-
yecto de la terminal y el centro de
convenciones.

pfc presentados

los trabajos completos pueden verse en la Biblioteca Digital arq. Hilario Zalba de la FAU UNLP.

Simón Vilte

Maquinacions performáticas. Aeropuerto en La Plata

Patricio Rodriguez

El tipo fluodinámico - disolviendo partículas. Terminal de ferrys en Ensenada

Florencia Amaro

Estratificación sustraída. Aeropuerto en La Plata

Florencia González Rinaldi

Natutectura, materialización de espacios para la vida. Aeropuerto en La Plata

Agustina Manson

Criterios morfológicos como inicio proyectual. Aeropuerto en La Plata

Julieta Morales

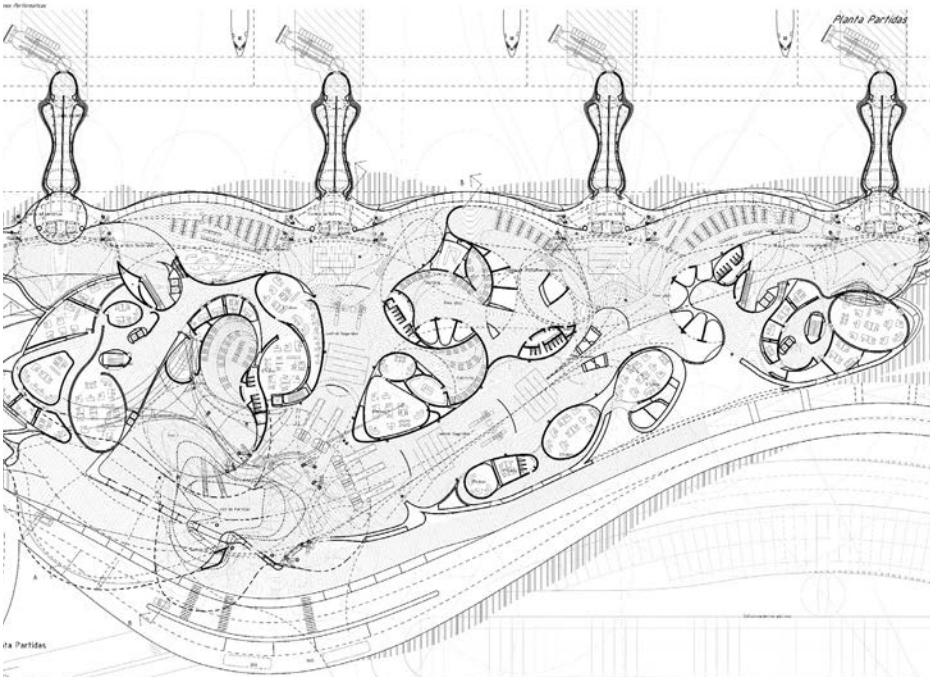
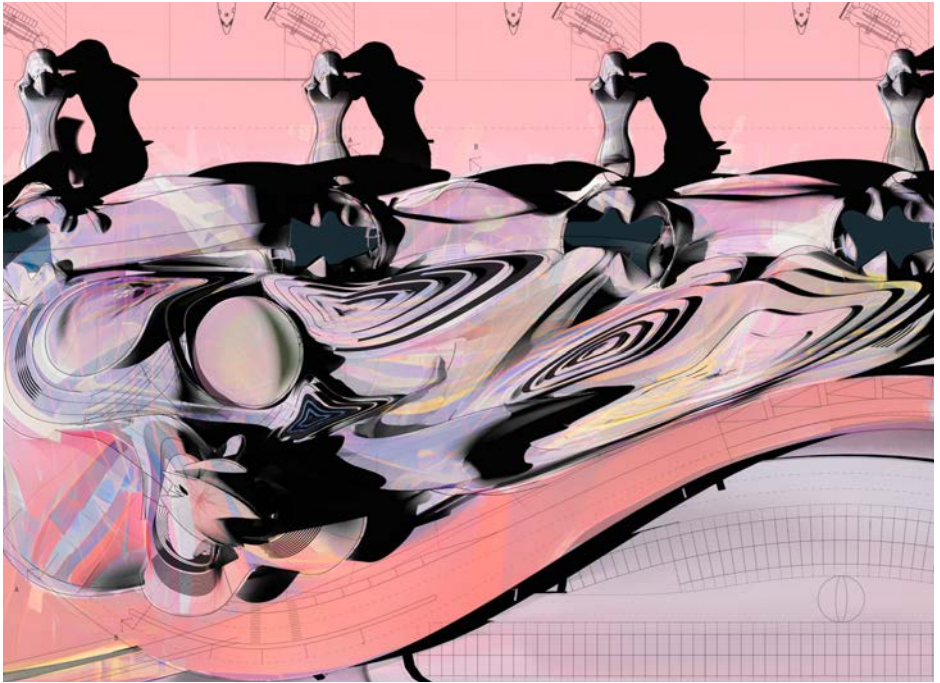
Entre la máquina y la envolvente. Aeropuerto en La Plata

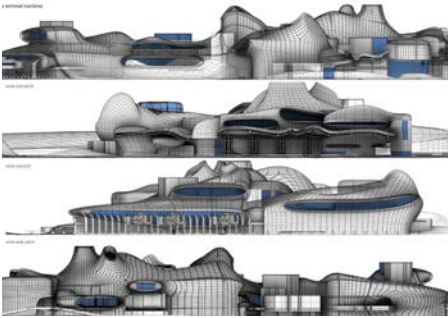
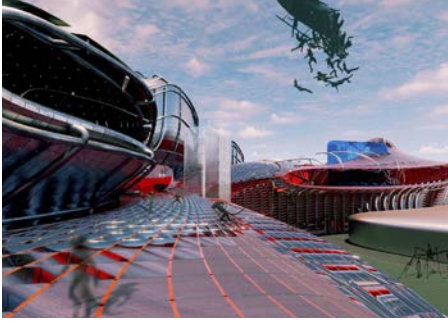
Melisa Nicolliello

Morfogénesis dinámica. Aeropuerto en La Plata

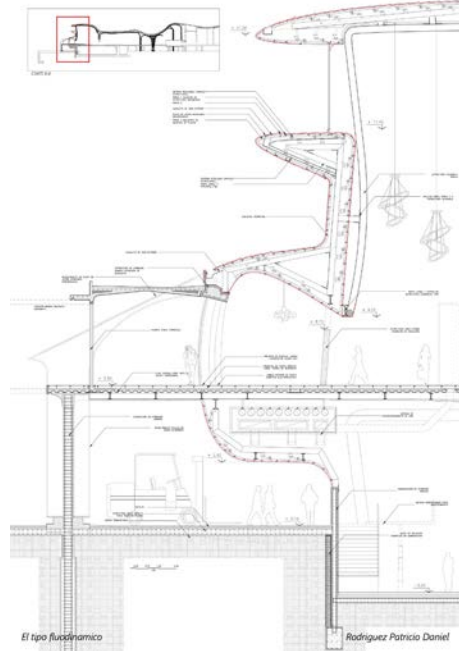
Paula Pulgar Peña

Arquitectura por partes. Aeropuerto en La Plata

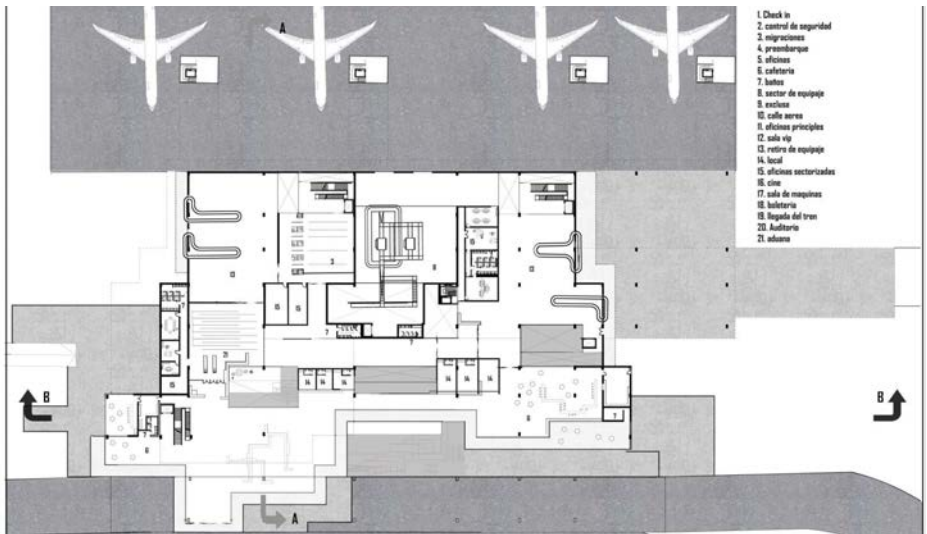
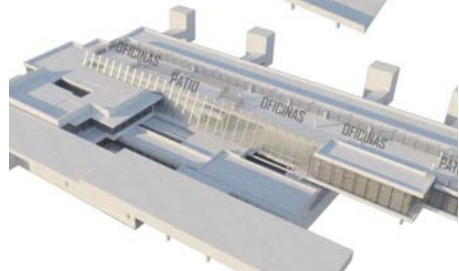
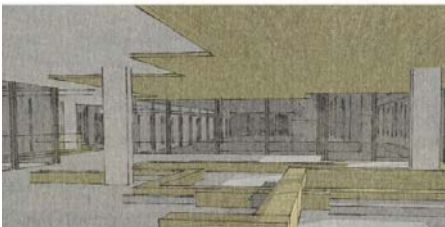
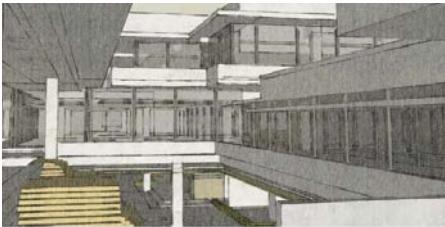


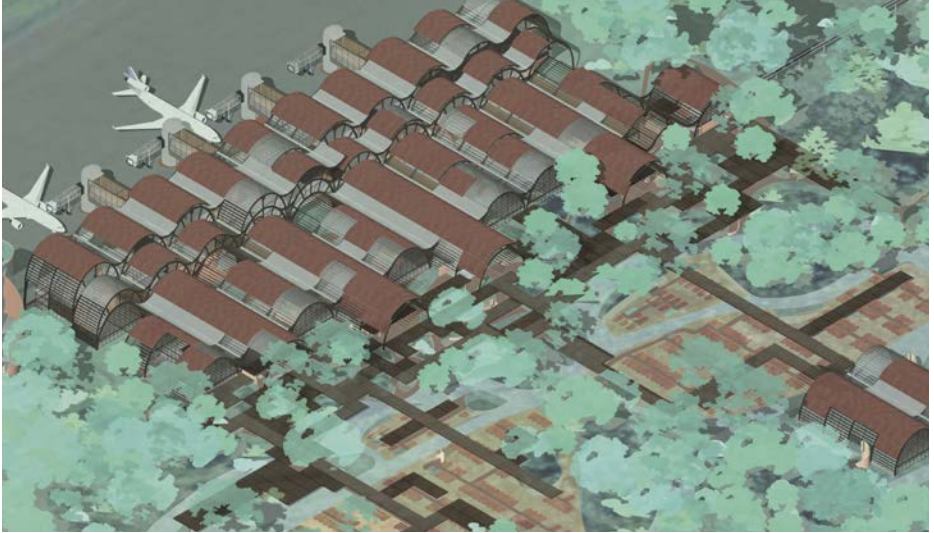
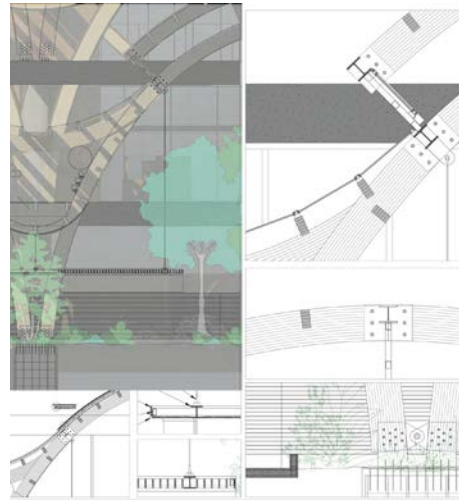


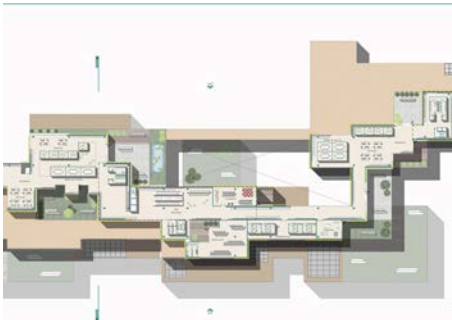
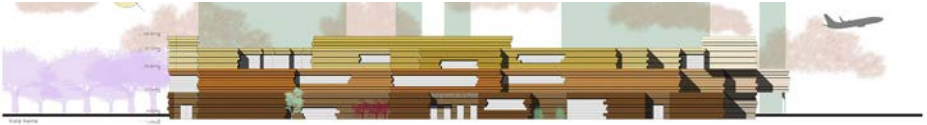
Detalle constructivo 1:25

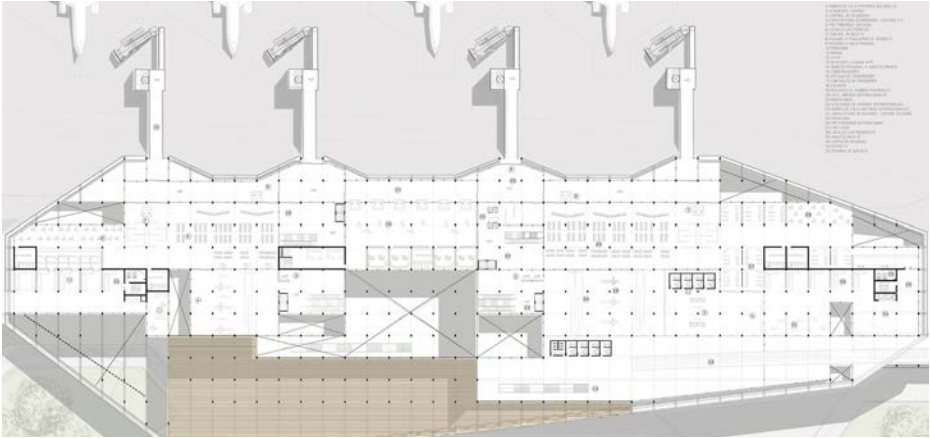
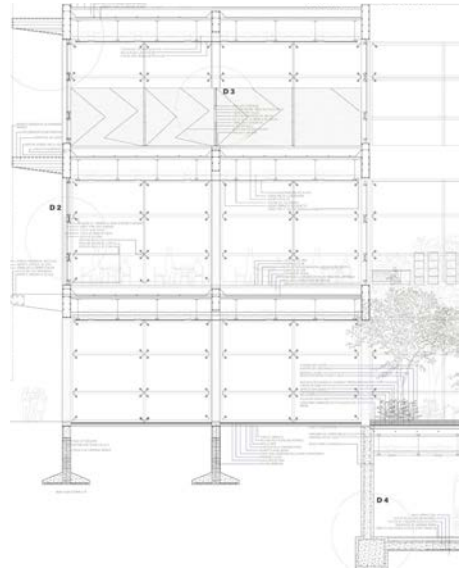
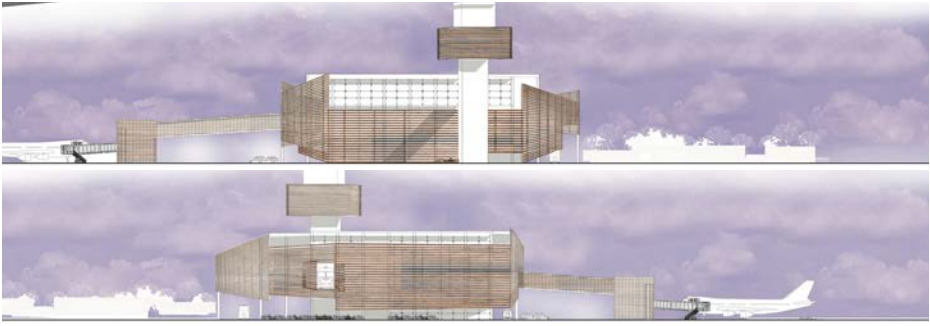


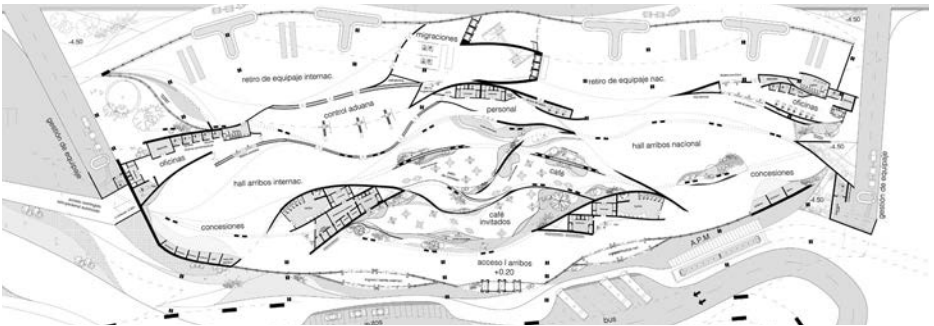
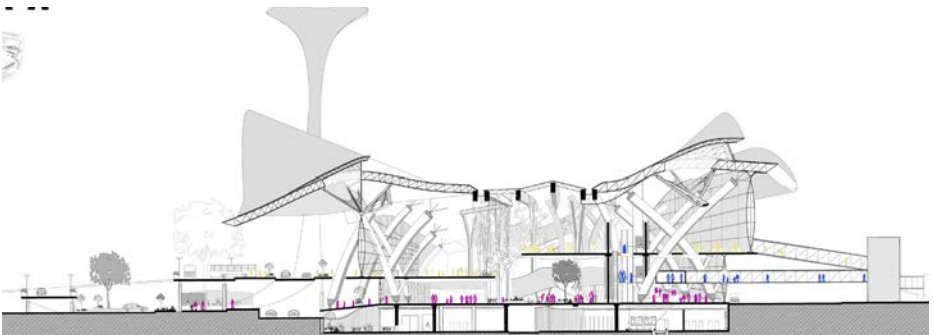
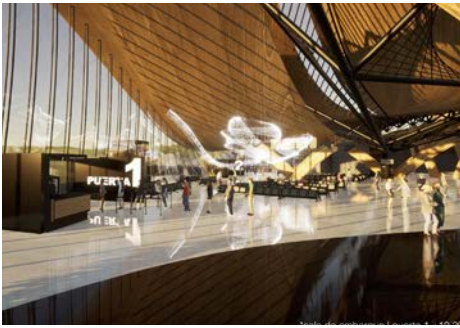
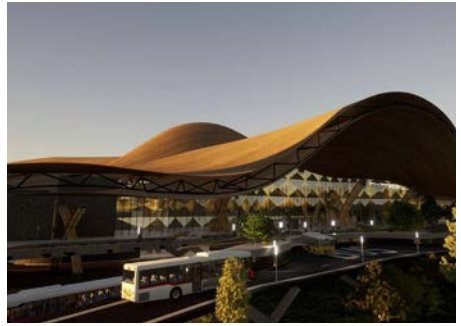
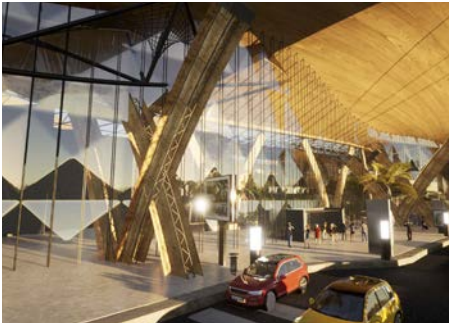








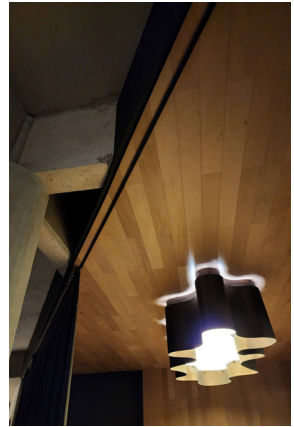




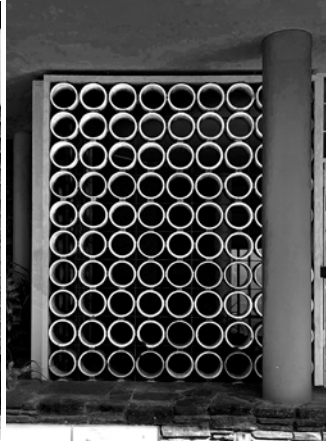
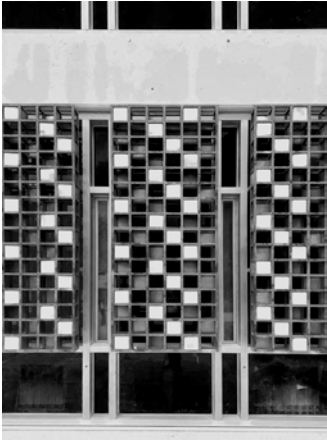
viaje de estudios a mendoza

concurso fotográfico

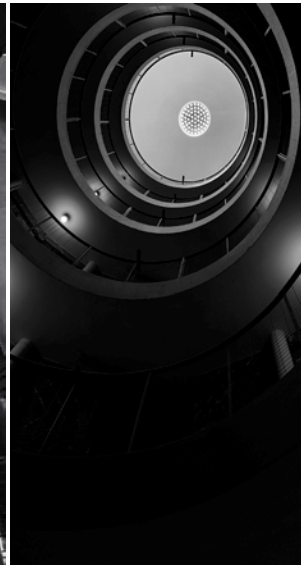
septiembre 2023



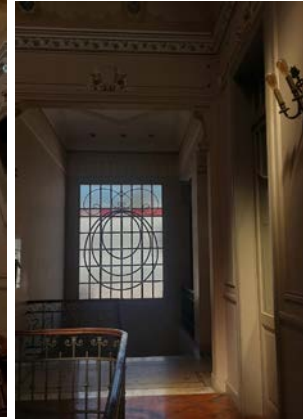
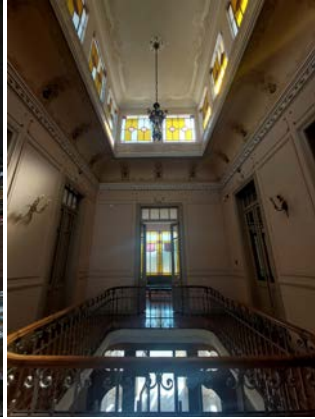
1er. premio: encuentros y texturas. paula thea
taller de arquitectura 7 fau unlp



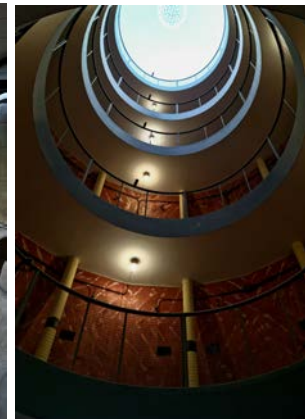
2do.. premio: en trama dos. nicolás sbarbati



3er. premio: el túnel del tiempo. agustina fazzina



mención: luz natural. albertina ferraris



mención: centralidad. lourdes vivas





mención: texturas. lourdes vivas



ángulos y texturas. patricio rodríguez; materia entramada. karen carballo; particularidad material. nicolás sbarbati

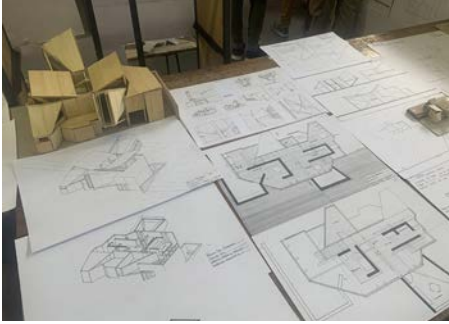


exposición that

aula 2 fau unlp
7 de diciembre 2023

organizada por maría florencia pérez  lvarez, simón vilte, paula
thea y sheila laredo





Andar, detenerse, hospedar/se

Francesco Careri

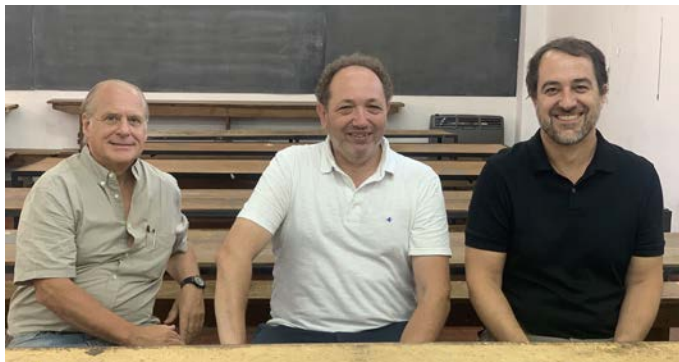
noviembre 2023

Le propusimos al arquitecto italiano Francesco Careri que nos visitara en la FAU y que trabajáramos juntos en un taller en el ex-frigorífico Swift y la calle Nueva York de Berisso. Aceptó. Fueron tres jornadas intensas en colaboración con un equipo de trabajo conformado por Alejandro Meitin de Casa rio Lab, Franco Palacios de Arquitectura Rioplatense y Alicia Vandamme de Galeria Damme, que culminó con una caminata “guiada” por el autor de “Walkscape. El andar como práctica estética” por las ruinas del Swift, por la calle Nueva York, el nuevo puerto de contenedores y la isla Paulino. Del taller participaron cerca de 50 personas donde había arquitectos, artistas, paisajistas, biólogos, historiadores y activistas ambientales.

El link de la charla realizada en el auditorio de la FAU el 7 de noviembre del 2023 es el siguiente: <https://www.youtube.com/watch?v=xJ1atrD8WcU>







pablo szelagowski, carlos díaz de la sota, pablo remes lenicov

índice

estudiantes 2023

ejercicios realizados

nivel 01 - geometría y materia

nivel 02 - acontecimiento y operatividad

nivel 03 - procesos de archivo

nivel 04 - contexto y concepto

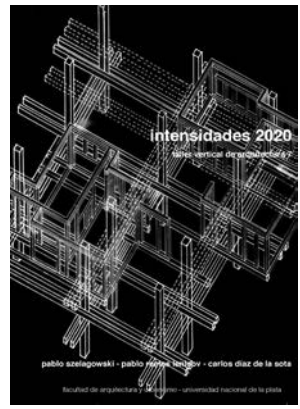
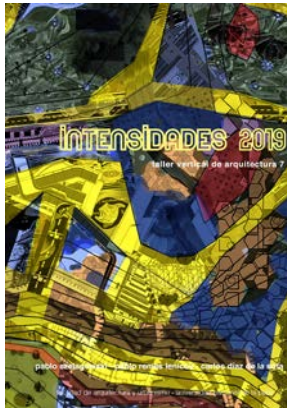
nivel 05 - rebelión!

nivel pfc - genealogía proyectual

viaje de estudios a mendoza. concurso fotográfico

exposición that

andar, detenerse, hospedar/se. francesco careri



libros publicados

ISBN 978-631-00-3076-0

