

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA



Trabajo Final Integrador

Año 2024

**“Del micromundo de la imagen visual y la palabra hacia la alfabetización del
ingresante a la carrera de Arquitectura de la UNLP”**

Autora: arq. Giaccio, María Inés

Directora: Mg. Ana María Ungaro

INDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCION A LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	5
CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN	10
OBJETIVOS DEL TFI	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
ABORDAJE METODOLOGICO DE LA SISTEMATIZACIÓN	17
EL EJE DE LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIA	19
La afiliación intelectual en las/os ingresantes	20
CONTEXTO TEÓRICO DEL CAMPO EDUCATIVO	24
Perspectivas teóricas de las dimensiones que justifican la Sistematización	25
Alfabetización académica y afiliación discursiva	29
CONTEXTO DEL CAMPO (INTER)DISCIPLINAR	30
El dibujo y la palabra	30
El Taller	32
Las matrices y su inercia temporal	34
<i>De tal ojo, tal objeto</i>	36
<i>Imagen y palabra</i>	39
El croquis, esa forma que piensa	41
SOBRE LA EXPERIENCIA	44
Primera experiencia	44
Proceso de implementación en el tiempo	47
ANALISIS DE LA EXPERIENCIA	49
El contexto de la experiencia	50
Un imaginario para Comunicación, su objeto de enseñanza	52
El redibujo y los aprendizajes significativos	55
El objeto de enseñanza y aprendizaje de “Comu”, desde los estudiantes	60
La afiliación discursiva en las configuraciones didácticas	63

Entre las tensiones de la evaluación /certificación y el ejercicio profesional	68
La afiliación discursiva en el experienciar de la imagen	73
Vacancia o las prácticas del misterio. Mutaciones de la didáctica	83
REFLEXIONES FINALES.....	90
AGRADECIMIENTOS	95
BILIOGRAFÍA GENERAL	96
BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA	97
ANEXOS.....	99

RESUMEN

¿En qué momento los ingresantes a la Carrera de Arquitectura comienzan a “pensar como arquitectos”? ¿Qué prácticas de comunicación facilitan el pasaje a la cultura disciplinar y propician el saber considerado legítimo por la comunidad académica? Estos interrogantes motivaron una propuesta de trabajo práctico para la asignatura Comunicación 1 del Taller Vertical de Comunicación TV2, cátedra García, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata. La implementación de esta iniciativa pedagógica será sistematizada en el Trabajo Final Integrador, con el propósito de reconstruir la experiencia centrada en los procesos de afiliación intelectual y alfabetización académica de los/as ingresantes.

En la Carrera de Arquitectura, el Proyecto arquitectónico y urbano se concibe como un lugar de integración y síntesis de las áreas de conocimiento. La práctica proyectual se explora y configura en un campo preponderantemente gráfico, donde la relación del Proyecto con el dibujo resulta un vínculo cifrado para quienes ingresan. En el nivel inicial, el dispositivo Taller aborda la complejidad del pensamiento arquitectónico introduciendo nuestro principal objeto de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo hacer explícito un conocimiento que, por su propia naturaleza, se construye en la *acción*? Así, se plantea la dificultad para adquirir habilidades cognitivas en la construcción del conocimiento de nuestro principal objeto de estudio, la noción de espacio arquitectónico.

Los interrogantes iniciales encuadran esta problemática dentro de los procesos de afiliación intelectual de los ingresantes, entendidos como el paso hacia el dominio de formas de trabajo intelectual, conceptos, categorizaciones, discursos y prácticas propias del mundo académico (Casco, 2007). Asimismo, se retoma la noción de alfabetización académica (Carlino, 2005) para evidenciar el carácter implícito que adquieren las prácticas comunicativas en el ámbito universitario, entendidas como

modos particulares de comprender las categorías disciplinares propias de su campo de estudio. Realizada entre 2011 y 2019, la propuesta presentó nuevas estrategias didácticas para el desarrollo de las prácticas de comunicación disciplinar, con la intención de mejorar estos procesos. En este contexto, se cuestiona cómo la introducción temprana de la convención gráfica gravita en la demarcación epistemológica de los marcos perceptivos que predisponen la visualización de los objetos arquitectónicos y urbanos, reconociendo también áreas de vacancia al pensar la innovación desde la perspectiva de los aprendizajes significativos.

La sistematización ofrece una oportunidad para visibilizar las prácticas de comunicación implícitas en los procesos de construcción del pensamiento arquitectónico en el inicio de la Carrera, analizar el rol de la convención disciplinar como dispositivo para la reproducción (*habitus*) y para la apropiación del saber legítimo de los ingresantes reconociendo áreas de vacancia en las prácticas de comunicación y explorando la mutación y emergencia de nuevos paradigmas que indican la necesidad de revisar los contenidos de Comunicación en el curriculum. Propone reconstruir, a partir de lo vivido, la complejidad, contradicciones, condicionamientos y los nudos problemáticos que atraviesan unas prácticas de enseñanza y aprendizaje fundamentales en esta etapa de pasaje a la nueva cultura universitaria, sensible a las tasas de desgranamiento.

INTRODUCCION A LA SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Es importante aclarar que, si bien la propuesta de trabajo práctico retomaba los aportes de la Carrera de Especialización, no fue diseñada en el marco de las consideraciones previstas para las Prácticas de Intervención Académica (PIA), dado que aún no había cursado el Seminario. Posteriormente, puedo inscribir mi iniciativa como Propuesta de Intervención Innovadora (en adelante PII). Antes de comenzar, es necesario trazar algunas coordenadas del itinerario propuesto para su

sistematización. Inicialmente, reconoceremos el vínculo entre las convenciones y las prácticas de comunicación de la disciplina, y su relación con la construcción del pensamiento arquitectónico. Esto nos acerca a un segundo cruce, entre el dibujo y el pensamiento arquitectónico, fundamento de la problemática abordada en la PII. El tercer entrecruzamiento destaca la importancia del abordaje metodológico centrado en las configuraciones didácticas para la construcción del conocimiento en la PII y su relación con los aprendizajes significativos. Finalmente, se enfocará la problemática de la afiliación intelectual y alfabetización académica.

Los interrogantes iniciales nos conducen al núcleo de la sistematización. Para explorarlo, nos situamos en el umbral donde considerar la relación de la convención¹ disciplinaria con las prácticas de comunicación. Esta relación es relevante por su influencia en la configuración del marco cultural implícito, conjeturando que allí se modela la disposición de los/as ingresantes para abordar el saber legítimo disciplinar (Casco, 2007). Nos preguntamos, retomando el abordaje de Schnait (1987), cómo gravitan las prácticas de comunicación: si se ajustan a las normas y convenciones establecidas por la disciplina o si se integran como parte intrínseca y adaptación significativa del sistema de convenciones disciplinarias.

En nuestra disciplina, el Proyecto se erige como una actividad de índole intelectual, mientras que el dibujo se manifiesta como su campo de exploración, configurando así un vínculo que cifra los modos en que una/un estudiante recién llegado se inicia en el saber legítimo. Las obras y proyectos de arquitectura, en tanto ejemplos paradigmáticos, decantan una materia fundamental, disponible para comenzar a explorar y construir el conocimiento disciplinar. La práctica del *redibujo*, una tradición formativa de la disciplina, implica la elaboración de una imagen visual fija

¹ “Convención’, aquí, no significa un acuerdo voluntario y consciente entre los hombres. Designa, más bien, a la tradición cultural como marco de referencia implícito, no consciente, dentro del cual se estructuran y se transforman estos códigos y sus mutuas relaciones”. Schnaith, 1987, p.26

codificada, la copia intencionada de la información objetivada en las planimetrías bajo la convención gráfica del Sistema Monge², concebida como una forma de activar y recuperar los fundamentos de la praxis del proyecto, Si bien esta convención garantiza precisión y estabilidad de la disposición y aspecto dimensional de los elementos que conforman el proyecto y sus relaciones, tiende a neutralizar la complejidad tridimensional fenomenológica de la obra.

El aprendizaje del redibujo promueve habilidades de comunicación procedimentales esenciales en la disciplina, pero también nos interpela en los modos con que imprime un vínculo inaugural en la construcción del pensamiento arquitectónico. Esta huella cognitiva resulta particularmente sensible para la *afiliación intelectual* de los ingresantes (Casco,2007). En este contexto encontramos los fundamentos de la PII que se presenta como una alternativa didáctica a la práctica del *redibujo* en el inicio de la formación, buscando la integración curricular entre la materia Comunicación y las del área Arquitectura. Cuestiona y conjetura que el *redibujo*, abordado desde la convención del Sistema Monge (en adelante SM), no siempre propiciaría el desarrollo de aprendizajes significativos³, en la construcción del conocimiento disciplinar. Esta conjetura se fundamenta al observar recurrentemente la dificultad para la aprehensión de nuestro objeto de conocimiento principal, el espacio arquitectónico. Un problema transversal que nos interpela.

Según Romano (2019), en las disciplinas proyectuales confluyen dos vertientes:

² “Antes de finalizar el siglo XVIII se produjo un hecho crucial para el desarrollo del dibujo de arquitectura. En 1798, el gran matemático francés Gaspard Monge publicó su Geometría descriptiva y codificó de un modo estrictamente científico todos los sistemas de proyección utilizados por la arquitectura: proyecciones ortogonales, perspectivas y axonometrías. (...) Según las leyes de Monge, dentro de un determinado sistema de proyección geométrica, cada objeto se puede reproducir de un modo unívoco e independiente del ejecutor material del dibujo.” (Sáinz, 2005, p.53)

³ Según Lucarelli, aquellos “relacionados con la capacidad de abstracción y síntesis, el establecimiento de relaciones, la apertura mental, la actitud reflexiva, conducentes a la posibilidad de vincular producción creativa y reflexión (...)” (Lucarelli, 2009, p.159)

una racional y otra poética, la primera pone en valor los datos objetivos tamizados por un proceso de reflexión y análisis y la segunda está cargada con el discurso social que atraviesa al diseñador, que los articula con su sensibilidad, sus experiencias, sus deseos, sus instintos, sus fantasías, sus sueños y sus recuerdos, lugares desde donde el proyecto construye su sentido y concreta su desplazamiento simbólico. (p.23)

Coincidiendo con esta caracterización, conjeturamos la necesaria heterogeneidad del soporte discursivo, que abarca lo gráfico, verbal y gestual, para comprender la dimensión visoespacial-fenomenológica de los objetos arquitectónico-urbanos.

La hipótesis que dio origen a la PII cuestiona, la preeminencia de las rutinas de representación bidimensional (SM) en la secuencia didáctica de las prácticas de comunicación iniciales como dispositivo instituido/instituyente. Planteo que esta prevalencia promueve la disposición a un hábito perceptivo limitante que denomino “mirada seccionadora”⁴, enfoque que descuida la integración del espacio-tiempo, la forma, la materia y el habitar humano, aspectos cruciales para la experiencia del espacio arquitectónico.

La práctica del *redibujo*, arraigada en una convención autónoma respecto de la interacción del lenguaje verbal, revela una vacancia en los procesos de afiliación discursiva: la palabra sistematizada como instancia de anclaje de significado para la construcción del objeto de estudio. La verbalización no sólo cumple una función de relevo conceptual, sino que también activa la dimensión temporal en la construcción de nuestro objeto, convocando todos los sentidos de la esfera

⁴ De acuerdo con IRAM 4502-40, sección es la representación de la figura resultante de la intersección de uno o más planos de corte con un objeto, mientras que corte es definido como la representación de la sección y los contornos detrás del plano de corte.

sensorial y propiciando una percepción integral de las obras desde la dislocación simbólica que sugiere su dimensión poética.

La PII centrada en lo metodológico, propuso innovar modificando el material didáctico mediante el recurso de la *restricción*, en este caso, sustituyendo las imágenes fijas codificadas según SM (los “planos”⁵) por la fotografía como puente cognitivo para la interrogación de los ejemplos. Siguiendo a Eisner, desde “el papel que juegan los sentidos en la formación de conceptos”, se propuso iniciar un proceso de intuición, “que significa ‘mirar atentamente, contemplar, fijarse’”⁶ (1998). Esta propuesta pretendía activar y reelaborar los saberes previos de los estudiantes en la interpretación espacial y fenomenológica de objetos arquitectónico-urbanos iniciando a los/as estudiantes en los procesos de abstracción inherentes a la praxis del proyecto. El medio para desplegarlos sería la práctica del croquis preliminar, entendida como una actividad que *invita procesos del pensar* (Litwin, 1997, p.100)

El interés de esta sistematización radica en la experiencia de la PII, por tratarse de “procesos de transformación de propuestas de enseñanza que los docentes desarrollan en sus prácticas cotidianas, esto es, las experiencias de innovación de las que los sujetos del aula son protagonistas” (Lucarelli, 2009, p.28).

El análisis de la experiencia nos remite necesariamente a explorar los procesos implicados en la construcción del conocimiento, indagando cómo los sujetos se apropian de él. Desde la perspectiva de Edelstein, se destaca la importancia de "recuperar el lugar de lo metodológico en la enseñanza," proponiendo la revisión de la articulación forma-contenido como constituyente nuclear de toda propuesta de

⁵ Planimetría: imagen codificada del proyecto desde la convención del SM.

⁶ Tener intuición equivale a tener perspicacia, ver algo que antes no veía, comprender mediante los sentidos” (Eisner, 1998, p.78).

enseñanza. Retomando los aportes de Litwin (1997) se conceptualizan las “configuraciones didácticas”, como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (97). Esto subraya la importancia de la metodología en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el análisis de las prácticas de los docentes universitarios, es fundamental examinar cómo las dinámicas de transformación de las experiencias de innovación y la articulación teoría-práctica influyen en la situación didáctica. Siguiendo a Lucarelli (2009), se retoma la conceptualización de la *didáctica fundamentada crítica* como disciplina reflexiva que forma parte del fenómeno que estudia, comprensiva para “dar cuenta de su naturaleza, sus determinantes, sus limitaciones” y de intervención, propiciando la generación de nuevas propuestas. La didáctica crítica busca “explicar para proponer” condensando así su “función de intervención en la realidad del aula para orientarse en la realización de una enseñanza acorde con las finalidades educativas”(p.41)

Centralmente, enfocaremos la problemática de la *afiliación intelectual* en el nivel inicial de la Carrera desde las dimensiones referidas a la “autonomía y al saber legítimo” (Casco, 2007). Desde este umbral, el encuadre se orienta a hacer visibles y analizar las prácticas de comunicación gráfica y verbal en los procesos de enseñanza y aprendizaje iniciales. Se busca identificar áreas de vacancia en la currícula y examinar cómo el discurso gráfico y el verbal interactúan para facilitar la apropiación del “saber legítimo” de la disciplina. Asimismo, se indagan las posibilidades didácticas para desarrollar una nueva discursividad basada en la interacción entre imagen y palabra, contribuyendo a la comprensión viso espacial-fenomenológica de los objetos arquitectónico-urbanos de modo de lograr la integración de las/os estudiantes a la cultura disciplinar.

CONTEXTUALIZACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La PII a sistematizar recoge mi experiencia docente en la FAU UNLP (FAU UNLP) en las materias complementarias Comunicación en la cátedra García –Morzilli desde el año de su creación, 1984, hasta el presente (2023) hoy Taller Vertical de Comunicación TV2 García de 1º a 3º año, como también desde la vigencia del Plan de Estudios VI, mi desempeño en la cátedra de Teoría en el Taller Vertical “Teoría uno” cátedra Szelagowski/ Remes Lenicov/ Sagüés en el nivel de 1º año.

Este recorrido me permite descubrir problemáticas transversales a toda la currícula, fundamentalmente en el Ciclo Introdutorio de la carrera.

Una contextualización institucional de las asignaturas dentro del Plan de Estudios VI da cuenta de una concepción del currículum de tipo trama, donde existen contenidos “horizontales”, las áreas de conocimiento, y por otra parte contenidos “verticales” dados por el grado creciente de complejidad según la evolución de los ciclos. Como elemento vinculante de esta trama, la materia troncal Arquitectura jalona este progreso al mismo tiempo que es reconocida como lugar de convergencia de las demás asignaturas complementarias. El Plan VI ⁷prescribe dos asignaturas en el Área Comunicación: Sistema de Representación en 1º año y Comunicación (I, II, III) para los tres primeros años de la Carrera. En el primer año, los objetivos explicitados para la materia Comunicación I plantean “Desarrollar el Pensamiento Espacial en Arquitectura mediante la observación, la percepción y la expresión. Identificar elementos estructurantes y variables modificadoras: materialidad, luz, color; las formas naturales. Abordar la representación: dibujo, técnicas, escalas” (Plan de Estudios VI –Ciclo Básico-Comunicación I). Conjuntamente Sistema de Representación en 1º año (Plan VI -Ciclo Básico) postula como objetivos “Alcanzar una comprensión perceptiva del espacio de interés para la Arquitectura. Adquirir el lenguaje gráfico, técnico y expresivo para representarlo y comunicarlo.”

⁷ Ver Plan VI en el Anexo.

La asignatura Comunicación integra el ciclo Introdutorio y culmina en el 3º nivel, consolidando el tramo de formación establecido en Plan de Estudios, materia que considero vector lingüístico entre áreas de conocimiento. Se desarrolla en la modalidad de taller vertical de 1º a 3º año. El curso es anual y se aprueba por promoción directa, sin instancia de examen final. Una de sus principales características, desde la recuperación del orden democrático en el país, ha sido la masividad. En el caso del Taller Vertical cátedra García, desde 1984 a la fecha, su matrícula se ha incrementado siendo actualmente una asignatura masiva con un volumen de estudiantes aproximado de 250 para el primer nivel, organizados en comisiones de, aproximadamente, 30 a 35 estudiantes por cada auxiliar docente. El equipo docente previsto conforma una cátedra con dos profesores titulares, una profesora adjunta, tres jefes de trabajos prácticos responsables de la coordinación de cada nivel, y los docentes asignados a cada comisión, integrando un conjunto cuya colaboración es de larga data. Asimismo, ex estudiantes del Taller se incorporan alternadamente como ayudantes alumnos, comenzando así su formación docente.

Según la Propuesta Pedagógica del Taller Vertical TV2 ⁸(en adelante PP), el perfil del estudiante esperado señala como rasgo principal el dominio de las técnicas expresivas, con el fin de emplear con pertinencia el lenguaje gráfico específico de la arquitectura. En consecuencia, cada tramo de la PP no solo contempla los contenidos específicos de cada nivel -I, II, III- sino que también los dispone de modo de establecer un cierto grado de recurrencia en el siguiente. Esta particular estructura permite encontrar conexiones “verticales” a lo largo del *currículum*. La PP estructura la asignatura en sus tres niveles en cuatro etapas, con una evaluación parcial al finalizar cada una de ellas. El trabajo se realiza principalmente en el aula, aunque también se incorporan prácticas de campo (registro de un ámbito urbano).

⁸ Ver en Anexo Propuesta Pedagógica Taller Vertical de Comunicación TV2 -Cátedra García

Dada la masividad de los cursos, cada clase desarrolla un Trabajo Práctico (en adelante TP) publicado en una guía que los estudiantes reciben al inicio de la jornada, junto con la explicitación del docente a cargo de la comisión. La teoría se concibe como lugar de llegada a partir de la praxis. Así, la construcción de conocimiento resulta de la interacción de estudiantes y profesores, evitando la escisión entre teoría y práctica al desestimar el dispositivo *clase teórica* donde el profesor encarna el lugar de irradiación del conocimiento. Algunos de los TP publicados adjuntan una pequeña separata cuando el contenido teórico o complementario lo requiera.

Desde la dimensión didáctica, la PP propicia la integración curricular con el área Arquitectura, dando relevancia a la adquisición y dominio del lenguaje gráfico “como instrumento y no como fin en sí mismo” (PP 2010), centrado en el pensamiento arquitectónico. Desde sus orígenes, ha propuesto un tipo de práctica transversal en los tres niveles del Taller de Comunicación: el *redibujo* de una obra de arquitectura paradigmática del siglo XX o XXI, una práctica que en el tiempo fue extendida y reproducida por otras materias abocadas a sus propios contenidos. Como se explicita en la PP, esta práctica permite desarrollar habilidades para comunicar un objeto urbano-arquitectónico. Al mismo tiempo, a través del “esfuerzo de observación y autorreflexión hace consciente la comprensión del espacio y sus relaciones, transitando desde la aproximación intuitiva a la sistemática” (PP 2010). Esta concepción del dibujo, no como fenómeno autónomo (Sainz, 2005) e inseparable de la reflexión arquitectónica, la diferencia de otras propuestas, reforzando su compromiso con la materia troncal. Sin embargo, a lo largo de casi cuatro décadas de experiencia pedagógica en el Taller de Comunicación, he observado que el redibujo, como instancia de comprensión del objeto de estudio de las obras paradigmáticas -el espacio arquitectónico-, presenta una dificultad en su planteo didáctico. Esto se observa en la centralidad que, como principal fuente de información asumen las planimetrías -Sistema Monge- en el inicio de la

interpretación del ejemplo. La inserción de esta operación de decodificación, inherente al aprendizaje de una nueva convención, en el comienzo de la secuencia didáctica, interpela la expectativa que tenemos de los aprendizajes en tanto son concebidos como

procesos que impliquen la puesta en acción de operaciones mentales, tales como la relación de conceptos, el análisis, la abstracción, la comparación, el juicio crítico; operaciones que permiten ir conformando, a su vez habilidades y actitudes favorables al pensamiento creativo necesario para el proceso de diseño. (Lucarelli, 2009, p.159)

En el nivel inicial, en los trabajos prácticos del Área de Comunicación y en el Área de Arquitectura (Talleres de Arquitectura y Talleres de Teoría) es común observar un problema recurrente y generalizado que muchos docentes señalan en las evaluaciones: la representación de los ejemplos se ha realizado conforme a la convención del sistema de representación gráfica, sin embargo, se comprueba la dificultad para la aprehensión del espacio arquitectónico, noción central en la construcción del objeto de conocimiento de la disciplina. Esta dificultad se manifiesta en comentarios como "no ve el espacio" o "ve el espacio" cuando el estudiante no logra argumentar la intención comunicativa de sus registros gráficos o maquetas. Este aspecto ha sido crucial al determinar si un trabajo práctico es aprobado o no, lo que sugiere que se trata de un fuerte *marcador de afiliación* intelectual en este período, conceptualizado por Casco (2007) como una de las condiciones que demuestran el dominio del trabajo intelectual en las categorizaciones propias de la disciplina:

Para ser considerado miembro afiliado es preciso exhibir «marcadores de afiliación» (Coulon, 1995: 161; 1997: 105 y ss.) que acrediten esa condición. Entre ellos, los marcadores de afiliación discursiva son centrales: apenas llegados al nuevo medio, los estudiantes son puestos a prueba como

lectores/escritores en un universo comunicativo completamente nuevo para ellos. (Casco, 2007, p.4)

Paralelamente al desarrollo de las habilidades de la comunicación gráfica existe un intercambio verbal en el taller promovido por los docentes, un *saber decir*, la palabra especializada, el lenguaje disciplinar en la interpretación de lo que se está comunicando gráficamente. Esta actividad se observa en el Taller como una práctica implícita, y su sistematicidad no siempre es evidente. Este uso de la lengua posee baja estructuración a la hora de preguntarse: ¿cómo se inicia el conocimiento arquitectónico en los ingresantes? ¿Qué sistematizaciones lo propician?

Atendiendo a la relevancia de estos interrogantes, desde mi rol como Jefe de Trabajos Prácticos en la materia Comunicación he diagnosticado y elaborado propuestas de intervención que se inscriben dentro de situaciones pedagógicas, didácticas y curriculares que atienden a la problemática indicada anteriormente. A partir de la propia reflexión de nuestras prácticas y desde un contexto teórico que pone en el eje a la afiliación intelectual en el ingresante (Casco, 2007, p.2) he planteado la implementación de una propuesta innovadora, PII, para el Taller de Comunicación objeto de esta sistematización.

Las razones que nos convocan a sistematizar esta experiencia de innovación devienen de la necesidad de articular teoría y práctica, coincidiendo con Jara (2018) en el doble propósito de mejorar por un lado la intervención desde lo que ella está enseñando y por otra parte resignificar el conocimiento teórico vigente para cuestionarlo, potenciando su rol transformador de la realidad.

La interpretación crítica de la experiencia de innovación permitirá transparentar el proceso vivido desde la reordenación de las experiencias, los factores intervinientes qué y cómo se han relacionado para develar sus lógicas. Asimismo, de qué modo los sujetos participantes aportan su interpretación crítica. Implica la creación del conocimiento a partir del cotidiano del aula en una retroalimentación dialéctica entre el saber acumulado y tal vez no reconocido como conocimiento existente y los nuevos conocimientos emergentes de nuevas situaciones. En consecuencia,

sistematizar constantemente desalienta la reproducción de rutinas, propicia nuevas vías de acción y revela territorios vacantes.

Se intenta” identificar nudos de significación en la variabilidad de las prácticas de la enseñanza en las Instituciones y Planes de Formación” (Edelstein, 1996). Asimismo, reconocer el atravesamiento del peso de la evaluación en nuestras prácticas, el lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido (Remedi y Becerra citados por Edelstein, 1995, p.18)

Retomaremos el aporte del pasado escolar, en un reconocimiento de la biografía personal, como los modelos y matrices de origen, junto a la noción de *habitus* (P. Bourdieu, 1992) para teorizar sobre la lógica de las prácticas.

OBJETIVOS DEL TFI

Objetivo general

Hacer *visibles* las prácticas de comunicación implícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial de la Carrera de Arquitectura y Urbanismo y su rol en los procesos de *afiliación intelectual del ingresante* en la apropiación del *saber legítimo* del arquitecto.

Objetivos específicos

- Analizar el proceso de construcción discursiva desplegado en la experiencia para proponer ajustes futuros en la Propuesta Intervención Innovadora.
- Analizar la secuencia didáctica en la que se incorporan los sistemas de representación gráfica a los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto dispositivos para la reproducción (*habitus*) o apropiación del *saber legítimo* del ingresante.

- Reflexionar en torno al rol de la interacción de la palabra y la imagen en relación a los procesos formativos del *pensamiento arquitectónico*.
- Reconocer áreas de vacancia emergentes de la integración curricular que den cuenta de la problemática de la alfabetización académica en el nivel inicial de la carrera.
- Analizar las implicancias que devienen de la ausencia de sistematización en la interacción de la palabra y la imagen en los procesos de aprehensión espacial

ABORDAJE METODOLOGICO DE LA SISTEMATIZACION

El abordaje metodológico de la SE remite a la construcción del conocimiento de las prácticas de enseñanza. Siguiendo la perspectiva de Edelstein, esto implica la

reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego, procesos que, desde la descripción de tramas de evidencia diversa, aproximan a una mayor comprensión de los complejos procesos sociales- de reproducción, apropiación, intercambio, negociación, resistencia, simulación, entre otros-que se materializan en las prácticas de enseñanza. (Frigerio, 2005, p.141).

Desde el enfoque epistemológico de Edelstein, la enseñanza es una práctica social compleja que se desarrolla en escenarios singulares sometidos a tensiones y contradicciones (Frigerio, 2005, p.140). Esta perspectiva propone una reflexión crítica que examina la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico. (Lucarelli, 2009, p.220). En lo referente a la contextualización de la PII para el abordaje metodológico, se la encuadra como generada/emergente, dado que surge dentro de la organización de nuestra facultad. Simultáneamente podría inscribirse en lo

que Hannan y Silver (citados en Fernández Lamarra, 2015) denominan innovación guiada dirigida e incentivada desde las instituciones, la que propone “introducir variaciones como resultado de procesos de evaluación y ajuste de lo que se estaba haciendo “(Zabalza y Zabalza, 2012).

Asimismo, desde la perspectiva de los *aprendizajes significativos*⁹ (Davini, 2008) que dan sentido a la práctica, se advierte la necesidad de indagar posibles contradicciones en la enseñanza de la introducción a las convenciones de la comunicación en el nivel inicial en tres asignaturas sensibles: Arquitectura, Teoría y Comunicación. Dado este carácter transversal, la SE convoca no solo a los actores que participaron de modo directo en la experiencia, sino también a quienes pertenecen al área de Arquitectura.

El abordaje metodológico consistió en el análisis de documentos, tanto fuentes de información primaria como secundaria. A partir de los aportes de la Documentación Narrativa (D. Suárez, Ochoa, Dávila, 2005), se propone documentar aquellos aspectos no visibilizados de la vida del aula, como las prácticas de comunicación verbal entre los docentes y los estudiantes. Las fuentes de información primaria incluyen la Propuesta Pedagógica del taller de Comunicación TV2, registros de campo del primer curso (2012) del Taller Vertical de Teoría uno (Plan VI), instancias de intercambio verbal entre docentes y estudiantes, y registros de evaluación colectiva de trabajos prácticos de Comunicación en el período de implementación de la PII. Las fuentes secundarias consisten en publicaciones de los trabajos

⁹ “El aprendizaje significativo (Ausbel,Novak,Hanesian, 1983) es opuesto al aprendizaje repetitivo, producto de la memorización mecánica. Este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y por ello, los comprende. Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones”. (Davini,2008, p.47)

prácticos, trabajos realizados por los estudiantes (láminas) y el Plan de estudios VI de la FAU-UNLP.

Para complementar esta información, se realizaron entrevistas a 10 participantes, indispensables para reconstruir el cotidiano del aula. Se llevaron a cabo bajo la modalidad de entrevistas no estructuradas para captar para los matices de las experiencias individuales y poder seleccionar momentos relevantes para la interpretación. Los criterios de selección de las personas entrevistadas incluyeron a actores directamente implicados en la experiencia de la PII, como docentes y estudiantes del Taller, así como otros actores que contextualizan los procesos de atravesamiento curricular y el reporte de egresados de la FAU en actividad profesional docente.

Las 10 entrevistas comprenden: dos profesores del área de Arquitectura e Historia que no pertenecen al área de Comunicación, dos profesores de la materia que participaron de la experiencia, una persona estudiante que experimentó la propuesta en su primera implementación y actualmente es docente en otra área, tres estudiantes que participaron en la última edición (2019) y que al momento de la entrevista estaban en situación de egreso, una persona estudiante que cursó Comunicación 1 en la modalidad virtual durante el año de confinamiento por la pandemia en otro taller y en el nuestro el nivel 2 y 3, y una persona convocada por haber sido docente en el área de Arquitectura y que consolida su perfil en la actividad profesional privada.

EL EJE DE LA SISTEMATIZACION DE EXPERIENCIA

¿Cómo se inicia en los ingresantes el conocimiento disciplinar de la arquitectura?
¿Cuándo consideramos que el ingresante a la Carrera de Arquitectura comienza a “pensar como arquitecto”? Desde las prácticas de comunicación, ¿qué

sistematizaciones propician en los ingresantes una disposición a encontrar ese *saber legítimo*? ¿Alcanzan los medios de representación visual para la percepción tridimensional -fenomenológica de los objetos urbano-arquitectónicos?

Estas preguntas, resignificadas como “preguntas de intervención” para el diseño de la PII, se enfocan en el aspecto central de la sistematización de la experiencia: los procesos afiliación discursiva y alfabetización académica de las/los ingresantes a la carrera de Arquitectura y Urbanismo.

La afiliación intelectual en las/os ingresantes

Los interrogantes planteados anteriormente configuran los fundamentos de la elaboración de la PII, remitiéndonos a los conceptos aportados por Casco (2007) para comprender los procesos de afiliación intelectual en los ingresantes a nuestra carrera. Además, se retoma la noción de alfabetización académica (Carlino, 2005), para revisar el carácter implícito que adquieren las prácticas comunicativas en el ámbito universitario. Según esta perspectiva cada disciplina posee modos particulares de “leer y escribir”, propios de su campo de estudio, que facilitan la comprensión de las categorías disciplinares y permiten “abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que provienen de otras culturas” (p.15).

En este contexto, examinamos el papel asignado en las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) a las rutinas de representación, como el Sistema Monge, en tanto contenido que transmite “visiones de mundo autorizadas y con autoridad” (Edwards,1997) depositario de las “claves” para comprender el espacio arquitectónico. Aunque no se subestima la importancia del dominio de la convención del SM para el aprendizaje de la disciplina, indispensable para abordar la fase analítica del estudio riguroso del proyecto, este análisis especula sobre cómo

estas rutinas se convierten en *habitus*, siendo una estructura estructurante que configura modos de “leer y escribir”, y actúa como un legítimo “marcador de afiliación intelectual” (Casco, 2007). Siguiendo con esta conjetura, se trata de un *dispositivo* (Foucault, 2005) donde se depositaría el saber legítimo que habilita la comprensión del espacio, blindando así las prácticas de comunicación en la construcción de membresía (Casco, 2007), tornándolas predominantemente convencionales y visuales.

La noción de *habitus*¹⁰, según Edelstein (1995), es una “matriz generativa históricamente constituida, institucionalmente enraizada y, por lo tanto, socialmente variable” (p.26) que está en el principio de la percepción y apreciación de las experiencias. Bourdieu destaca la importancia de “las experiencias tempranas del sujeto, estructurantes del *habitus*, que están en el principio de la percepción y apreciación del conjunto de experiencias posteriores, a la vez que de los principios de clasificación, pensamiento y acción.” (Edelstein, 1995, p.26). Este análisis no pretende invalidar ciertos contenidos de la carrera, sino desentrañar las lógicas implícitas en “el sentido práctico” (Edelstein, 1995, p.27) que subyace en nuestras prácticas.

El Plan de Estudios vigente (Plan VI) y anteriores han cristalizado prácticas altamente profesionalizantes en la selección de sus contenidos que son demandadas desde el campo disciplinar-profesional. Tanto Comunicación como Sistemas de Representación incorporan el Sistema Monge entre los primeros contenidos a enseñar, adoptado como dispositivo hegemónico para la interpretación espacial. Coincidiendo con Sainz (2005), se trata de “un auténtico sistema de

¹⁰ “Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta”. (Bourdieu, 1991, citado en Edelstein, 1995, p.26.)

comunicación”, con elementos bien definidos y relaciones monosémicas (p.54). Tradicionalmente, en el historial curricular de la asignatura, este aprendizaje se ha ubicado en el principio de la secuencia didáctica para dar inicio a la interpretación de una obra de arquitectura. Por lo tanto, si bien se trata de una práctica comunicativa convencional indispensable para transitar el Ciclo Introdutorio de la carrera, dado que permite a quienes ingresan decodificar “los planos”- representaciones bidimensionales de objetos de tres dimensiones-, subyace el supuesto de que desde esta convención se logra la viso cognición tridimensional: quien sabe “leer” los planos puede visualizar¹¹ tridimensionalmente una obra, es decir, lograr una representación mental del espacio.

En este contexto, Eco (1999), siguiendo a Miller define código como “un sistema de símbolos que por convención previa está destinado a representar y a transmitir la información desde la fuente al punto de destino” (p.11). La importancia según Eco, fue “el haber introducido con la noción de código la de *convención y acuerdo social* por un lado, y la de mecanismo regido *por reglas* del otro” (Joly,2012a p.108). En esta dirección, las conceptualizaciones de Snaicht (1987) son cruciales para comprender que los códigos visuales no son simplemente “actuantes”, sino más bien “condicionantes” dentro de un marco cultural específico. La autora identifica tres planos de codificación en una cultura visual: el perceptivo, el representativo y el cognitivo. Estos planos no solo coexisten, sino que están profundamente entrelazados, y los cambios en uno pueden afectar significativamente a los otros: “los cambios en los códigos de representación repercuten en los perceptivos, “no sólo ‘representamos’ sino que ‘vemos’ de manera diferente” (p.26). Por lo tanto, en este contexto, se establece que “el objeto de la percepción nunca es un objeto en abstracto sino un objeto culturalmente coordinado, por lo tanto, se percibe dentro de un campo de significaciones” (Snaicht, 1987, p.27).

¹¹ El término visualizar hace referencia al carácter construido y social de la visión.

Aunque aún no hemos definido específicamente en el contexto de este trabajo, qué entendemos por “imagen”, tema que se desarrollará más adelante, asumimos que en nuestras configuraciones didácticas, predominan las imágenes codificadas bajo el SM, principalmente valoradas en el plano referencial o representacional. Paralelamente, las imágenes, tanto visuales fijas como móviles, que aportan mayor interés en el plano perceptivo, tienden a ser tratadas meramente como elementos ilustrativos, complementarios a la información principal. A partir de las argumentaciones presentadas, nos preguntamos de qué modo la convención SM encuentra su límite cuando deviene en interferencia para el aprendizaje significativo de los ingresantes. ¿Qué diversidad de códigos se despliegan en el aula? ¿A qué convenciones pertenecen? ¿Cómo potenciar el plano cognitivo en nuestras prácticas de comunicación? En este sentido, se reconoce una práctica vacante en los procesos de afiliación intelectual: la visualización de la imagen. La PII propuso abordar un ensamblaje entre la imagen visual en su función epistémica y la palabra disciplinar. Reconocemos así, como observa Carlino (2005), la importancia de no relegar esta práctica a una actividad espontánea, que emerge de nuestra socialización naturalizada en la disciplina. Sino considerar que con los estudiantes, aunque se comparta la misma lengua, “no compartimos inicialmente similares presupuestos, ni los modos de leer, escribir, o proceder con el conocimiento”. (Carlino, 2005, p.161)

Esto implica dar lugar al lenguaje verbal disciplinar como instancia de anclaje de la interpretación tridimensional- fenomenológica de las obras, preparando la disposición para facilitar el pasaje de una codificación a otra, tanto desde los saberes que exploren las relaciones visoespaciales referidas a la práctica del proyecto, como desde la experiencia situada previa¹² de los/as ingresantes. Este

¹² Según Aumont, al distinguir lo visible de lo visual anticipa que “la percepción del espacio en la vida común no es casi nunca solo visual. La idea de espacio está fundamentalmente ligada al cuerpo y a su desplazamiento. El concepto de espacio es entonces tanto de origen táctil y kinésico como visual”. (Aumont, 2019, p.27)

enfoque es esencial en la relación entre ver y saber dentro de la convención perceptiva de la disciplina y fundamental en los procesos de afiliación intelectual y alfabetización académica.

CONTEXTO TEÓRICO DEL CAMPO EDUCATIVO

Siguiendo la perspectiva de Jara (2018), la sistematización de esta experiencia nos permitirá abordar una interpretación crítica, reordenar las experiencias, examinar los factores intervinientes y dar voz a los participantes, generando conocimiento a partir de la interacción dialéctica entre el saber acumulado y los nuevos aprendizajes emergentes de la práctica cotidiana. De allí su relevancia como una práctica permanente que revele áreas de vacancia, nuevas líneas de acción y el abandono de las prácticas rutinarias.

En esta fundamentación teórica se entienden las prácticas de enseñanza como prácticas sociales. Seguimos la visión multidimensional de Edelstein, que las sitúa más allá de la simple transmisión y apropiación de conocimientos, reconociendo la importancia de revelar y abordar estas tensiones y contradicciones, para una comprensión más completa de la práctica educativa, de los sujetos y las instituciones. (Edelstein, 1995)

Desde un punto de vista que busca trascender la mirada pedagógica tradicional arraigada en categorías heredadas, se concibe el aula taller como un dispositivo donde tanto alumnos como docentes se enfrentan a situaciones de aprendizaje y enseñanza no preestablecidas. En consonancia con los enfoques etnográficos, se busca construir *la historia no documentada*, “contraponiéndose muchas veces a la historia oficial, la de los registros y estadísticas consagrados por la institución” recuperando “lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica, aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto

de sentido para los actores sociales.” (Edelstein 1995, p.74). Ello implica reconocer la importancia de los aportes del pasado escolar en la biografía personal de los individuos, e incluyendo modelos y matrices de origen.

Perspectivas teóricas de las dimensiones que justifican la Sistematización

A modo de síntesis, entre las configuraciones y dimensiones interesa destacar:

En la *dimensión del conocimiento*, coincidiendo con Martínez Bonafé se considera necesario redefinir la relación del profesorado con el conocimiento, “la renovación pedagógica en las escuelas no puede depender únicamente de un conocimiento regulado por destrezas técnicas. La actual división del trabajo en el interior del sistema educativo establece una radical separación entre expertos, teóricos y administradores, y el profesorado de las escuelas e institutos. Esa tradicional racionalidad instrumental que establece un amplio abismo entre quienes piensan y quienes ejecutan; entre quienes dicen poseer la teoría y quienes quedan relegados a aplicar la técnica. Para este autor “la renovación pedagógica es práctica teórica organizada”, profesores que se reconocen dentro del sistema educativo como productores de ese conocimiento para comprender el contexto en el que intervienen y brindan alternativas desde la “diferencia, la complejidad y la contradicción” (Martínez Bonafé, 1997, p.58).

Se introduce la noción de “construcción metodológica” considerando que

Definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia. Penetrar en esa lógica para luego, en un segundo momento atender a la lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. Esto es plantearse las vías que permitan ‘deconstruir ciertas

estructuras producidas para ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto de aprendizaje'. (Díaz Barriga, 1985 en Edelstein 1996, p.81)

Contribuyen a la reflexión sobre las formas del conocimiento los aportes de Edwards (1997), quien subraya que “el conocimiento es una producción social e histórica, que se posibilita a partir de un determinado interés. . . La formalización de la realidad - que es el conocimiento- es una construcción particular de lo real” (p.3). Los contenidos académicos, al presentarse como “verdaderos,” transmiten “visiones de mundo autorizadas y con autoridad”, definiendo implícitamente lo que no es conocimiento válido. Entre las formas de conocimiento que distingue la autora, nos centramos en el conocimiento como operación y en el conocimiento situacional. El primero se caracteriza por ser una “forma de aplicación de un conocimiento general altamente formalizado” (p.8), con una lógica deductiva y respuestas únicas, mientras que el segundo se enfoca en hacer inteligible una situación, permitiendo la autoconstrucción del sujeto, interrogar el mundo en relación consigo mismo y significarlo y alejándose de su utilidad como valor de cambio en el mercado laboral.

Se introduce la distinción entre procedimiento y método según desarrolló Schwab (Frigerio, 2005), lo que resalta la importancia de cuestionar la relación entre contenido y método. Estas conceptualizaciones enmarcan el análisis de la selección de contenidos en la currícula de la FAU, prácticas demandadas desde el campo disciplinar-profesional, que nos permiten examinar la tensión entre lo pedagógico y lo disciplinar

Desde la *dimensión curricular*, se analiza el Plan de Estudios de la FAU UNLP (Plan VI, 2011) para dar cuenta de los procesos de integración / fragmentación de los contenidos que se suponen implícitos en el eje troncal.

En la *dimensión normativa*, se destaca como un punto clave para observar y analizar las características de las universidades en América Latina, marcadas por un modelo educativo profesionalizante, por lógicas disciplinarias y fragmentación académica,

que contrastan con los nuevos escenarios de la masificación, diferenciación institucional, disciplinaria y curricular del siglo XXI (Rama, 2009). Se espera que la sistematización contribuya al desarrollo de fines educativos comunes, cuestionando las normas y prácticas vigentes y promoviendo una investigación en y para la educación que emane de la vida cotidiana. (Barraza Macías, 2010. p.19)

En la *dimensión social*, el desgranamiento plantea la importancia de trabajar en el primer año donde se dan las tasas de abandono más importantes. Según Ezcurra pensamos “la integración curricular para suscitar aprendizajes más profundos y una motivación e implicación mayores”. (Ezcurra, 2011 p.155)

Desde la *dimensión del rol de profesoras y profesores*, se busca fomentar el trabajo colaborativo y la cooperación para impulsar la Innovación Educativa (Barraza Macías, 2010). Se adopta una concepción del profesor como intérprete cultural, con una racionalidad práctica y deliberativa, crítico del modelo tecnológico y agente de desarrollo curricular. La enseñanza se concibe como un acto creativo y artístico, donde el profesor despliega su conocimiento y deliberación de manera singular para cada situación. El cambio curricular se entiende como un proceso que se lleva a cabo en el contexto donde será implementado, siendo abierto y jugándose en los “intersticios” donde los profesores lo interpretan y reconstruyen. El profesor no es simplemente un transmisor neutral de la innovación curricular, sino un mediador e intérprete del currículo que se adapta a sus necesidades y “dilemas prácticos”. La reflexividad de la práctica docente, en línea con la idea de Schön, se destaca como esencial, reconociendo al profesor como un intelectual comprometido en una práctica crítica y emancipadora. (Bolívar, 1992)

Dimensión de la concepción del aula: Las escuelas deben ser consideradas como esferas públicas y democráticas (Giroux, citado en Guarro Pallás, 2002). El aula como espacio vital donde experimentar los valores de la cultura democrática. Enseñar mediante una metodología basada en la investigación y el descubrimiento.

A ello agregar la necesidad de legitimar la búsqueda de discusiones abiertas sin el afán de dar respuestas definitivas. El profesorado es un recurso para el aprendizaje más que una autoridad.

El dispositivo didáctico desde la perspectiva de la Didáctica fundamentada crítica propone fortalecer las relaciones de saberes que portan los sujetos con aquellos nuevos a incorporar.

En la *dimensión pedagógica*, el currículo, las estrategias y prácticas pedagógicas, el vínculo de los docentes con los alumnos y el tipo de apoyo académico son moldeados por el *habitus* más general de la institución (Ezcurra, 2011). Una reforma educativa que se propone sistémica deriva en ruptura con el *habitus* dominante (Bourdieu, 1996).

En la dimensión de la Evaluación, es necesario un modelo de cambio que de paso a innovaciones ya no periféricas- aquellas que se sitúan al margen del aula como tutorías, programas de orientación, seminarios de escritura, etc.- sino en el centro que es la enseñanza misma en las aulas. Una reflexión que estimule los procesos metacognitivos de los docentes en relación a nuestras prácticas de evaluación, tanto formales como informales.

Desde la *dimensión de las prácticas*, se destaca el valor de la noción de Prácticas reflexivas (Brockbank y McGill, 2002, p. 92), que señalan la relevancia del aporte de Schön, al rescatar la reflexión sobre el valor del saber proveniente de la experiencia práctica, ese *saber tácito* que retroalimenta las situaciones nuevas de aprendizaje. En nuestro caso, se trata del saber implícito desarrollado en el aula taller ante el uso del lenguaje verbal en interacción con el lenguaje gráfico. Se trata de un saber incorporado naturalmente, sin una práctica reflexiva sobre cómo se configura. La importancia de la construcción del conocimiento *en la práctica* aleja toda tentación de fijar la experiencia en un saber proposicional, de una enseñanza de tipo academicista.

Dimensión de las innovaciones, implica proponer soluciones construidas a partir de la experiencia personal de cada uno de los agentes educativos con sus creencias y valores, que no entren en conflicto para que sea exitosa la innovación educativa.

Alfabetización académica y afiliación discursiva

Tal como fue anticipado en el Eje de la Sistematización, las nociones tanto de alfabetización académica como afiliación discursiva y habitus son centrales para el desarrollo de la sistematización.

La alfabetización académica, es un concepto clave para la integración de los estudiantes a la cultura disciplinar. Definida por Carlino (2005) como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad” (p.13). Los estudiantes se encuentran con unos modos de indagar, aprender, pensar, las formas de leer y escribir propias de la comunidad académica de pertenencia. Según la autora cuando los docentes, contrariamente se centran en la transmisión de conocimientos, a menudo descuidan los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que ellos mismos han desarrollado a lo largo de su formación (Carlino, 2005). En lugar de esto, Carlino sugiere que las clases deberían estructurarse alrededor de propuestas de trabajo que guíen a los estudiantes en la obtención y elaboración del conocimiento (Carlino, 2005, p.12) participando activamente en su propio proceso de aprendizaje.

Complementa la noción de alfabetización académica el concepto de “afiliación discursiva en el ingresante” desarrollado por Casco (2007) para explicar los procesos de afiliación intelectual mediante la identificación de “marcadores de afiliación discursiva” en las prácticas de comunicación implícitas en la construcción

de “membresía. La autora sostiene que la distancia entre las prácticas comunicativas estudiantiles y los modos de saber legitimados por la universidad a menudo se manifiesta como una disonancia extrema entre dos universos cognitivo-culturales. Reflexión que nos interpela en una dimensión poco visible cuando aquella disonancia no aborda el “explicitar las reglas de afiliación intelectual para ahondar luego en los problemas que dificultarían el establecimiento de relaciones legítimas con el saber” (Casco, 2009, p.235).

Comparte centralidad con los procesos de afiliación la noción de *habitus* (Bourdieu, 1992) para teorizar sobre la lógica de las prácticas. Gutiérrez (1994), citando a Bourdieu, describe el *habitus*, como una “bisagra”, que articula lo individual y lo social, las estructuras internas y las estructuras sociales externas. Esta articulación permite comprender que ambas, son “ dos estados de la misma realidad, de la misma historia colectiva que se deposita y se inscribe a la vez e indisolublemente en los cuerpos y en las cosas” (Gutiérrez, 1994, citado en Edelstein, 1995, p.25).

La integración de estas tres nociones nos permitirán abordar el análisis de la experiencia en los apartados que siguen.

CONTEXTO DEL CAMPO (INTER)DISCIPLINAR

El dibujo y la palabra

Se retoman las nociones sobre afiliación intelectual y alfabetización académica previamente discutidas por Casco (2007) y Carlino, (2005, p.13) respectivamente. para dar cuenta de los procesos de integración de las/os recién llegados a la cultura discursiva de la disciplina mediante las prácticas de comunicación. Según Carlino, el concepto de alfabetización académica permite revelar que es justamente en los “modos de leer y escribir” implícitos en la matriz específica de cada disciplina donde acontece. Sin embargo, reconocer que las/os estudiantes ingresan a nuevas formas

discursivas (Casco, 2007) y, que a la vez pueden tornarse barreras cognitivas, plantea un desafío en la tarea docente para superarlas.

El Taller, tanto en el área de Arquitectura como de Comunicación constituye el ámbito donde los estudiantes desarrollan sus proyectos, interpretan y estudian una obra paradigmática, configurando el contexto discursivo para la práctica de la comunicación, gráfica, verbal y gestual. La comunicación gráfica y verbal implica procesos de abstracción en la demarcación epistemológica de nuestra disciplina. Esta experiencia conlleva adentrarse de manera intuitiva a las *grandes* obras, como observa Martí Arís (2005), sin descuidar que

no pueden entenderse sin la existencia, explícita o implícita, de una labor teórica, de un pensamiento activo, que pone constantemente en relación las formas arquitectónicas concretas con las ideas y los conceptos de que aquellas formas se alimentan. Sin esa labor reflexiva que es propia de la teoría, no cabe hablar de conocimiento” (p.27)

Aproximarnos a la enseñanza y aprendizaje de la comunicación en arquitectura necesariamente reorienta nuestra mirada al Proyecto arquitectónico, contenido troncal de la carrera desarrollado en el área Arquitectura. Reconocer una obra implica develar los procedimientos intelectuales dieron lugar a estrategias tanto visibles como ocultas (M. Aris, 2005). El rol de la comunicación es determinante, el dibujo y la palabra como instrumentos de indagación. En acuerdo con Seguí de la Riva, señalamos la relevancia que asumen las prácticas de comunicación para inscribir el saber proyectual en marcos teóricos concisos, de allí la importancia que da el autor a la toma de conciencia de esos procesos:

es posible pensar que el oficio de proyectar arquitectura que se ejerce operativamente en un campo gráfico (icónico) soportado por un lenguaje configural mal conocido (dibujo o modelización) nos haga mantener una

mente bicameral respecto al proyecto, en paralelo a un espacio-mente (conciencia) estructurado por el lenguaje verbal.

Quizás mientras no podamos describir o nombrar con palabras las operaciones que hacemos con dibujos o maquetas no será posible que tengamos conciencia de lo que hacemos cuando proyectamos.” (Segui de la Riva, en Sarquis, 2007.p.117)

El Taller

El Taller es el ámbito donde se llevan adelante las prácticas de comunicación tendientes a la afiliación discursiva. En este contexto la PII se propuso revelar aspectos no visibilizados de la vida del aula, en un marco de reflexión crítica sobre la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico (Lucarelli, 2009). Coincidimos con López en la caracterización del ámbito taller en las disciplinas proyectuales, donde se enseña sin enseñar, prescindiendo del modelo académico tradicional, generándose conocimientos fundamentales de la disciplina a través de la interacción entre docentes y estudiantes. Aquí lo dicho impregna de singularidad la situación: “Así, el diálogo es una pieza clave en la enseñanza del Diseño Gráfico como disciplina proyectual. Ese diálogo adquiere la forma de una interacción interpersonal presencial, en donde la tríada estudiante/s, proyecto y docente recrean los saberes.” (López, 2012, p.12)

A diferencia de otras disciplinas donde lo verbal prevalece, en Arquitectura el discurso se compone tanto de elementos gráficos como verbales. Esta heterogeneidad otorga al dibujo un rol equiparable al de la palabra escrita en otras áreas de conocimiento. En este contexto, Carlino (2005), resalta el potencial de la escritura para reestructurar cognitivamente el pensamiento (p.27). Sugiero de manera análoga, que el entrelazamiento gráfico-verbal, mediante el croquis

conceptual, también reestructura el pensamiento arquitectónico. Aunque no homologables, tanto el lenguaje verbal como el dibujo comparten una “comunicación diferida”, y la capacidad de estabilizar un pensamiento y fijar “pistas informativas recordables” (26). El vínculo entre la palabra y la imagen es objeto de estudio en otras disciplinas proyectuales con prácticas similares. López señala que

Un proyecto en proceso, antes de concretarse en su forma definitiva, es una imagen mental en diálogo permanente con un trazo, con un boceto cuya forma icónica colaborará solidariamente en la conformación final de la idea. En esa instancia creativa, la palabra, parece irrelevante para algunos; irreverente, para otros. Ciertamente, es dudosa la necesidad de una mediación verbal en esa fase de producción. Sin embargo, al centrar la atención en los diálogos entre el docente y sus estudiantes sobre los proyectos gráficos, el lenguaje verbal resulta una llave de acceso para descubrir cómo se reproduce y legitima el saber. (López, 2012, p.11)

Si bien el dibujo en arquitectura es un modo, un “lenguaje” desde donde es concebido el acto de comunicar, “como medio y atmósfera en la que nace y se inicia el proyecto” (Seguí de la Riva, 2007, p.122) trasciende los límites de la disciplina al considerarse también como una *práctica social* (Robbins 1997). Este enfoque teórico ofrece una perspectiva más compleja que permite comprenderlo como un instrumento que define tanto una agenda social, el reparto de roles, como la organización de la producción social de la arquitectura. Robbins reconoce en las presentaciones de arquitectura varios tipos de dibujos afines al estadio del diseño y la implicancia del arquitecto en él, una comunicación que, si bien se manifiesta gráfica, no excluye la verbal, de modo de ordenar, clarificar y recordar las ideas en una conversación (Robbins 1997). Por otro lado, Robbins señala los diversos roles del dibujo, que van desde su relevancia en la conceptualización cultural y el diseño hasta su función en la organización y estructuración de la interacción social entre los actores involucrados en un proyecto arquitectónico. Estos aportes teóricos

enmarcan al dibujo como un puente entre la práctica conceptual y la práctica social arquitectónica. En concordancia con estas ideas, es posible identificar una distinción entre el diálogo externo e interno en la práctica arquitectónica, lo que lleva a reflexionar sobre la importancia de adecuar la comunicación a los diferentes actores involucrados. Esto incluye tanto los potenciales usuarios o comitentes, quienes deben visualizar mentalmente la propuesta arquitectónica, como a aquellos que participan en el proceso de diseño y materialización de la obra. Dentro de esta última categoría, se encuentran los interlocutores que interpretan y ejecutan los proyectos, así como los profesionales y colaboradores internos que forman parte de la toma de decisiones. A esta última categoría se agrega otra clasificación referida a las imágenes que circulan para la comunicación de contenidos específicos del conocimiento arquitectónico como dibujos a mano alzada, representaciones convencionales rigurosas (planos en general), pinturas, fotografías, cine, etc. Estas clasificaciones nos permiten abordar la complejidad, diversidad de funciones y pertinencia de la comunicación en Arquitectura.

Las matrices y su inercia temporal

Dado el alcance y extensión de este trabajo, no nos adentraremos en una historización detallada de las matrices implícitas en nuestras prácticas de comunicación. En cambio, nos centraremos en el análisis de las hipótesis que subyacen en el proceso de escisión entre la configuración gráfica y el lenguaje verbal en las prácticas de comunicación del pensamiento arquitectónico. Propongo tres matrices para identificar su origen.

Primera matriz: La Representación Gráfica se identifica como umbral para la emergencia de la Arquitectura como disciplina. El Renacimiento es señalado por la historiografía como su momento fundante. Dos rasgos emergen como innovación: la escisión del momento de elaboración intelectual de la obra respecto del momento

de su ejecución material. Así nacen el Proyecto y por consiguiente su autor, el arquitecto. Según L.B. Alberti el dibujo encarnaba la toma de conciencia de las operaciones desplegadas en el acto proyectual (Sainz, 2005, p.47), el arquitecto renacentista elabora el "documento teórico" en el que ensayará mediante prueba y error propuestas formales, expresivas, tipológicas en breve tiempo, dejando plasmadas sus ideas, su tarea intelectual sobre reinterpretaciones e indagaciones formales del trabajo de sus predecesores. De Lapuerta (1997) advierte el germen de la práctica del croquis de exploración al señalar el uso de la perspectiva central, no como documento de proyecto -que sí luego se difundirá en el siglo XVII – sino como boceto de investigación, “nuevas formas de dibujo y el empleo de nuevos sistemas de representación profundizan el concepto de conjetura gráfica de formas arquitectónicas innovadoras y aún no existentes.” (p.22)

Segunda matriz: Caracteriza la relación entre el dibujo y la creatividad. En la relación creatividad-proyecto se identifican tres actitudes respecto de la práctica del boceto. Lo observado por De Lapuerta (1997) da cuenta de una cierta inercia en el fundamento del uso del boceto en el proyecto de arquitectura desde el Renacimiento hasta nuestros días: para algunos arquitectos-autores el proyecto se define en la mente, antes del croquis – por ejemplo, para F. LL. Wright, en algunos casos Le Corbusier. Para otros es esa “chispa creativa” que enciende el primer dibujo, la inspiración del proyecto, en la cual los autores reflejan su talento, construyendo alrededor de esas figuras, generalmente del siglo XX, el mito del artista inspirado (Pei, Wright, Utzon). Una tercera actitud destaca la de arquitectos que combinan bocetos y, simultáneamente dibujos más rigurosos como condición indispensable para llevar adelante el proyecto.

Tercera matriz: La representación gráfica como instrumento de conocimiento y normalización. Señalaremos algunos rasgos del contexto de su emergencia. (Scolari,1984 p.42) indica como dificultad el sitio que la historiografía – Panofski- ha concedido a la hegemonía de la *prospettiva* o proyección central en tanto no ha

permitido observar cómo otras alternativas intentaron desarrollarse desde tiempos precedentes. Tal es el caso de la proyección paralela presente desde el siglo IV a.C., que busca mantener la semejanza geométrica entre objeto y representación, alejándose de la seducción realista de la perspectiva convergente. Su principal objetivo era demostrar la tridimensionalidad y la fabricabilidad de los objetos, preservando su mensurabilidad. Su desarrollo deberá esperar hasta finales del siglo XVIII cuando la fractura entre proyecto y ejecución iniciada en el Renacimiento ponga a prueba la pericia de los constructores que deben traducir en los materiales disponibles de la época las obras sin participar del proceso de proyecto. La Revolución francesa y con ella la investigación científica influye en las técnicas de construcción, introduciendo la geometría descriptiva y el sistema métrico decimal. Gaspard Monge, en la Escuela Politécnica, establece en el eje del *curriculum* la matemática y la física. Formula y consolida de forma rigurosa los varios sistemas de representación, legados por los tratadistas del Renacimiento, de un objeto tridimensional en las dos dimensiones de una lámina. Con independencia del observador, “los proyectistas cuentan así con un procedimiento universal para determinar unívocamente, a través de dibujos, cualquier disposición de los elementos constructivos, por complicada que sea, y los constructores tienen una guía para interpretar unívocamente los gráficos elaborados” (Benévolo, 1979, p.37)

Observaremos en adelante cómo se integra la representación gráfica en los procesos de enseñanza formal para identificar la inercia de sus matrices en la actualidad.

De tal ojo, tal objeto

Las tres matrices antes desarrolladas aportan referencias que singularizan la configuración del *habitus* en la enseñanza de las prácticas de comunicación. Sin embargo, resulta fundamental detenernos antes en la cuestión del observador, la

relación de la imagen y la palabra, y la relación entre la percepción y el conocimiento.

En nuestro campo disciplinar, el lenguaje - en tanto representación verbal y visual - se expresa en distintas codificaciones, soportes y materialidades, que articuladas en el tiempo construyen diversas narrativas, donde 'el modo visual constituye todo un cuerpo de datos que, como el lenguaje, puede utilizarse para componer y comprender mensajes situados a niveles muy distintos de utilidad'. (Dondis, 2012). Consideramos esa relación entre ver y saber en la base del proceso de alfabetización. (Giaccio, Panizza, 2023, p. 649)

Siguiendo esta línea, los aportes de Gaspard Monge a la ciencia moderna, a través del Sistema Monge, resultaron ser una herramienta indispensable para abstraer las condiciones del observador. Esto completó el proceso de dualización entre sujeto y objeto¹³.

De esta manera, se edificó procesualmente, la disociación de los significantes visuales respecto de los significados textuales. Este fenómeno es denominado por Martin Jay (2007, p. 46) como la *desnarrativización de lo ocular*, una 'transformación generalizada por la que se pasó de leer el mundo como un texto inteligible (el «libro de la naturaleza») a mirarlo como un objeto observable pero carente de significado. . . . Sólo con esta transformación epocal pudo darse la «mecanización de la imagen del mundo» tan esencial para la ciencia moderna". (Giaccio, Panizza, 2022)

Este modelo epistemológico, basado en la hegemonía de la visión, será cuestionado para dar lugar a la imbricación de los otros sentidos. Esta idea será retomada en el

¹³ "Este sistema de proyección no es específico de la arquitectura, sino que se trata de un procedimiento universal que tiene unas reglas propias aplicables a todos los objetos, sean o no arquitectónicos, y que permite conseguir así un grado bastante alto de convencionalidad" (Sáenz, 2005, p.115)

siglo XX por Merleau-Ponty, quien reclama el retorno al cuerpo del espectador, a su “ojeada encarnada” más que a su “mirada incorpórea”¹⁴

El retorno del cuerpo implicó asimismo una mayor sensibilidad hacia la dimensión temporal de la vista, hacia la *glance* frente a la *glaze*” (Jay, 2007, p.119). El paradigma de la cámara cartesiana se había instalado como el lugar de la proyección ordenada del mundo en una superficie bidimensional, la extensión del mundo, la claridad de las relaciones magnitudinales, su observador domina la existencia infinita de los cuerpos en el espacio“ (Crary, 2008, p.22)

No se trata de desconocer la observación y la concentración como facultades indispensables para promover la reflexión disciplinar. Sin embargo, no debemos ignorar la complejidad de los atravesamientos que las interpelan.

Esta suerte de disciplinamiento de la mirada de la mano de la pervivencia del modelo epistemológico, ha erigido y consolidado en la cultura disciplinar un modo incuestionable de representación de mundo, un método “verdadero” refractario a los vaivenes que el paso del tiempo, la técnica, la tecnología y la filosofía imprimen a todo campo del saber. (Giaccio, 2023, p. 649)

Las prescripciones de Durand de principios del siglo XIX conceptualizan el dibujo de arquitectura más allá de las nociones de representación o de expresión, ubicándolo en el territorio más amplio de la comunicación de las ideas arquitectónicas. De acuerdo con Sáenz (2005), esta perspectiva inaugura la importancia de la cualidad del dibujo como transmisor de los razonamientos e intuiciones de los arquitectos reconociendo que el medio más idóneo para expresar pensamientos relativos a la disciplina “ no es el oral o el escrito, sino el gráfico. Así se consolida una noción científica del dibujo que descarta cualquier

¹⁴ Ver en la N.T. : Jay, en su libro, distingue dos tipos de mirada, “*gaze* y *glance*, “mirada fija” y “ojeada, vistazo” en inglés. (Jay, 2007, p. 17)

“ambigüedad de lectura”, “autonomía formal” de la expresión gráfica y función no descriptiva (p.55).

Imagen y palabra

En la actualidad, se comparte la caracterización generalizada de nuestra época, como la “civilización de la imagen”. La familiaridad y espontaneidad con la que nos vinculamos a un caudal de información visual -novedoso en los procesos de enseñanza y aprendizaje – torna difuso ese saber implícito: la lectura de la imagen, en el que la cultura nos inicia. ¿Qué oportunidades nos ofrece el trabajo con las imágenes para la tarea de iniciar la afiliación intelectual del ingresante? Desde este interrogante, se convoca el abordaje que Joly (2012b) presenta para el estudio de la imagen desde una perspectiva semiótica. Al referirnos a imágenes, no se desconocen las variadas acepciones del término, que según la autora devienen de sus múltiples significaciones. Su enfoque nos permite comprender a la imagen como “herramienta de comunicación, signo, entre muchos otros, “que expresa ideas” por medio de un proceso dinámico de inducción e interpretación, para encontrar el modo de producción de sentido (p.32).

Lo desarrollado por Dussel sobre educación de la mirada nos recuerda que

la imagen no es un artefacto puramente visual o icónico, sino que es una práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular, y que involucra a creadores y receptores, productores y consumidores, poniendo en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión. Explicitarlo y trabajarlo es un aspecto fundamental para “educar la mirada”. (Dussel, (Dussel, 2006, p.280)

Interesa en este trabajo retomar los tres planos de codificación relevantes en una cultura visual antes presentados, para detenernos en la función epistémica de la imagen visual fija. Partimos del supuesto que las imágenes - visuales fijas- configuran un “lenguaje universal” (Joly, 2012b). Sin embargo, su reconocimiento e interpretación implica dos operaciones cognitivas diferentes, aunque complementarias. El pasaje de lo percibido a lo interpretado (p.48), no debería eludir el pensamiento verbal que subyace a tal experiencia (p. 52). Coincidiendo con Joly, la complementariedad entre imagen y lenguaje señala la falsedad de la oposición imagen/lenguaje, dado que el “lenguaje no solo participa de la construcción del mensaje visual, sino que también lo releva, incluso lo completa, en una circularidad a la vez reflexiva y creativa” (Joly, 2012b, p.15). En esa línea, se incorpora el concepto de *nominación* desarrollado por Metz como el acto de transcodificar en palabras lo percibido, para introducir el problema de la relación entre lo percibido y lo ya conocido, y acercar aquellas corrientes de la filosofía del lenguaje que afirman el lazo indisoluble entre pensamiento y lenguaje, las que sostienen que no existe un pensar sin la presencia de la palabra. Esta tesis no es compartida por aquellos que, como R. Arnheim, sostienen que la existencia del pensamiento no estaría mediada exclusivamente por el lenguaje verbal, sino que “existiría un pensamiento sensorial, ‘que se organiza directamente a partir de preceptos de nuestros órganos de los sentidos. Entre estos actos de pensamiento ocupa un lugar privilegiado el pensamiento visual’, cercano pero distinto al pensamiento verbal. Arnheim no cree que la palabra sola vuelva posible la reflexión y distingue dos tipos de pensamiento que llama respectivamente ‘cognición intuitiva y cognición intelectual’ (M. Joly, 2012a, p.30)

El pasaje de lo percibido a lo nombrado, en el que “la descripción es capital ya que constituye la transcodificación de las percepciones visuales al lenguaje verbal” (Joly, 2012b, p.80) es el que sostengo habilita la percepción de los objetos dentro del contexto cultural de nuestra disciplina. Se desplaza así “el horizonte de una experiencia estética intersubjetiva previa” y con ello los sistemas de referencia, las

convenciones de lectura naturalizadas (Joly, 2012b, p.70), para dar lugar al lenguaje de la convención disciplinar y de este modo propiciar los procesos de afiliación discursiva.

La incorporación de la fotografía a la didáctica en las prácticas de comunicación propuesta en la PII permite abordar en los procesos de afiliación intelectual la construcción del “problema” de la “ semejanza”. Desarrollado por Joly (2012a), como recomendación para evitar la “tentación icónica”, y tener así la impresión de “comprender” la imagen.” (Joly, 2012a, p.152). Esta noción es clave para nuestro análisis, al recordar que es la convención perceptiva la que permite el desciframiento y representación del mundo de manera cultural, al recordar lo desarrollado por Metz, quien “demuestra que, si existe semejanza , es entre los mecanismos de percepción del mundo y los mecanismos de percepción de la imagen, ambos culturalmente codificados, y no entre la imagen y el objeto considerado como su modelo, quienes mantienen una relación de semejanza (transformación) (Joly, 2012a, p.85).

Desde esta acotada introducción, intento delimitar una tarea indispensable para los objetivos planteados en esta sistematización, la asociada al trabajo del semiólogo, al concebir la lectura de la imagen como una tarea que no es “natural”, ni “pasiva”. Desde estos argumentos se diseñó el material didáctico para iniciar la introducción a la convención disciplinar de la lectura e interpretación de la imagen tendiendo a la construcción y apropiación del conocimiento de los estudiantes en los “procesos del pensar característicos de las actuaciones expertas (Litwin, 1997, p.85)

El croquis, esa forma que piensa

Siguiendo a Sáenz (2005), la intuición, universalidad y facilidad de lectura son los principales rasgos del lenguaje gráfico, sustentado en la percepción visual y el uso de signos icónicos. Un esquema gráfico simple puede reemplazar un razonamiento

extenso y complejo, superando las barreras culturales (p. 29). "El dibujo de arquitectura no es un simple instrumento o una forma de expresión; es el principio generador, el motor de la arquitectura" (Sáenz, p. 58). Con esta cita, el autor desplaza la concepción del dibujo como representación o expresión hacia la idea del dibujo como vehículo del pensamiento. No solo su contenido tendrá una finalidad arquitectónica, sino que es por su carácter abstracto que se distingue de otras expresiones, como una "disposición mental", una "*forma mentis*" que hace del dibujo "un campo diferenciado dentro del medio gráfico", en cuyo horizonte converge la intencionalidad arquitectónica. Sáenz, buscando la especificidad del dibujo de arquitectura, propone esta distinción a partir de Hutter, para quien "los dibujos artísticos de arquitectura son un producto acabado en su forma y en su calidad de dibujos, y difieren de los planos y diseños impersonales y exactos precisamente en el mismo carácter de 'escritura' que distingue a los dibujos artísticos" (Sáenz, 2005, p.60). Estas consideraciones le permiten a Sáenz ubicar la especificidad del dibujo de arquitectura en "un punto intermedio entre los planos exactos de proyecto y las obras gráficas de carácter autónomo". El "contenido abstracto" no solamente está destinado a expresar la idea del proyecto a construir, sino que, más allá de la obra singular, expresan nuevas concepciones teóricas, promoviendo el desarrollo disciplinar. En este caso, el dibujo opera como herramienta, como instrumento analítico, a modo de vía de doble mano, para arribar a tales generalizaciones tanto desde "la idea a la realidad" como desde el ejemplo a sus "principios compositivos" (Sáenz, p. 60), principios generadores.

En el contexto de las reflexiones antes planteadas, podemos reconocer también la existencia de otras imágenes visuales fijas que no se inscriben dentro de la versión científica que encarnan las imágenes del dibujo convencionalizado. ¿Qué potencial didáctico les asignamos? ¿Qué prácticas propician los procesos de abstracción necesarios para construir nuestro objeto de conocimiento? Para ello, consideraremos las disposiciones previas al ingreso universitario que portan los

sujetos, en particular el lugar que culturalmente ocupa el sistema euclídeo en la conformación de la representación del espacio en las etapas de crecimiento y la educación formal. Dado el alcance y extensión de este trabajo indicaremos someramente la relevancia de los aportes de Piaget para reflexionar sobre la relación entre las diversas geometrías y su incidencia en las operaciones cognitivas para la representación del espacio, como asimismo la relación entre la experiencia perceptiva del espacio y su representación mental mediante el dibujo. La concepción piagetiana de la representación del espacio en el niño muestra una trayectoria inversa entre los procesos de elaboración espacial y la secuencia de su racionalización por la cultura occidental. “A partir de los seis años los conceptos topológicos se empiezan a transformar en conceptos proyectivos y conceptos euclidianos, permitiéndole a niño la construcción de un espacio exterior elaborando representaciones mentales para ubicarse desde otro punto de vista” (Cabrera Feroso, y otros 2017, p.100). En la evolución de la representación mental del espacio en los sujetos, la familiaridad con las relaciones topológicas es anterior a la euclidiana. Las operaciones cognitivas que devienen de una y otra geometría desencadenan procesos relevantes de comprensión y representación mental del espacio, cruciales para arribar a nuestro objeto de estudio.

En este sentido, nos interesa examinar cómo la disposición a visualizar los objetos desde la geometría euclidiana condiciona la percepción en los ingresantes como primera aproximación en una secuencia didáctica. El croquis, a diferencia de la fragmentación neutra de la representación en SM, se basa en la representación topológica de un objeto arquitectónico, centrado en establecer relaciones espaciales, sin escindir forma¹⁵, materia y espacio, propiciando operaciones de abstracción propias del proceso de proyecto. Esta consideración apela además a la capacidad

¹⁵ Al decir forma, no se hace referencia a “molde” -horma-, sino a *formación*, como potencialidad.

del dibujo señalada por Sáenz de ser “ más selectivo y (que) puede establecer una jerarquía de valores entre los diversos aspectos de la realidad” (Sáenz, 2005, p.36)

Conceptualizar el espacio desde la topología posibilita además comprender no solo las operaciones intelectuales que subyacen en el proceso proyectual, sino también las propuestas de la arquitectura contemporánea y de las últimas décadas del siglo XX influenciadas por las geometrías no euclidianas. Estos abordajes facilitan la relación entre las herramientas operativas disponibles y las acciones morfológicas, al reconocer que la proliferación de las herramientas digitales permite trabajar con órdenes complejos superadores de la configuración espacial estereotómica (Peries, 2020 p.175), desplazando el lugar prevalente del orden cartesiano ortogonal.

SOBRE LA EXPERIENCIA

Primera experiencia

En el marco del diseño de los trabajos prácticos para la materia Comunicación de 1º año del curso 2011, Taller de Comunicación TV2 cátedra García-Viera-García, los profesores titulares y profesora adjunta solicitaron la creación de una nueva propuesta que abordara la enseñanza y aprendizaje de habilidades comunicativas para detección y propuesta de la “idea arquitectónica” en el proyecto. Su requerimiento se fundamentó en la observación realizada por los mismos profesores en su Taller de Arquitectura (Viera- García), ante la dificultad de los estudiantes para comunicar, mediante la práctica del boceto o croquis sus intenciones preliminares en la fase de ideación al inicio del proyecto. La noción de "idea arquitectónica"¹⁶ ha

¹⁶ Según A. M. Romano (2019), en las disciplinas proyectuales la idea se refiere a un concepto que pueda integrar las variables correspondientes en una síntesis capaz de vertebrar el proyecto y que suponemos puede dar respuesta satisfactoria al problema. Este concepto devendrá en una imagen mental y más tarde en una imagen formal, que unos llamarán propuesta, otros partido,

sido relevante en la tradición de la formación académica, aunque su pertinencia actual es motivo de debate. Excede los propósitos de esta SE debatir su vigencia en el proceso proyectual; por este motivo en el desarrollo de la sistematización se deslinda el análisis de la práctica del croquis preliminar de la validez de la noción de *idea* en la praxis proyectual.

La nueva propuesta (PII), formalizada como Trabajo Práctico de Comunicación 1, debía incorporarse a la estructura del Taller en la 3º etapa, realizada a mitad del curso durante 5 clases. Históricamente, en el desarrollo del curso de Comunicación 1, esta etapa correspondía a la de estudio de una obra de arquitectura paradigmática del siglo XX y XXI mediante la práctica de su *redibujo*, un método que sigue el proceso inverso del proyecto, desde su concretización hasta el momento de su ideación. Se intentaba propiciar la integración curricular con el área Arquitectura, solicitando al estudiante desde el “esfuerzo de observación y autorreflexión hacer consciente la comprensión del espacio y sus relaciones, transitando desde la aproximación intuitiva a la sistemática” (PP 2010). Un encuadre que reafirma el carácter del dibujo no como fenómeno autónomo. Originalmente, esta actividad consistía en estudiar la información de planos aportada por la cátedra para luego redibujar bajo la convención del SM, tanto las plantas, los cortes, las vistas como la implantación en las escalas requeridas por el enunciado del TP desde la técnica con instrumental. En versiones posteriores, esta práctica se realizó a mano alzada, prescindiendo del instrumental.

La nueva iniciativa buscaba que los estudiantes exploraran el dominio del boceto o croquis preliminar en una instancia de integración curricular con la materia troncal,

algunos idea rectora, lo importante es tener claro que, más allá de su denominación, estamos hablando del germen que dará origen al proyecto y guiará el resto del proceso, un concepto que poco a poco irá tomando forma. (p.25)

promoviendo así la introducción a las prácticas discursivas de la disciplina. Sin embargo, la reflexión que fundamentó mi planteo permitió encuadrar la práctica del croquis preliminar no como una alternativa más entre las posibilidades de comunicación gráfica, sino considerarlo parte de la construcción misma del objeto de conocimiento de una obra de arquitectura, llave de acceso a los procesos de abstracción e integración de múltiples dimensiones en la praxis del proyecto.

El propósito fundamental de la PII se orientó a generar las condiciones propicias para la enseñanza y aprendizaje del boceto de síntesis, un contenido que, aunque implícito, podría pasar inadvertido en la currícula, cuando no, vacante. En la fase de construcción del problema, se reconoce como componente el rol primordial asignado a las rutinas de representación bidimensional -SM- en la configuración didáctica de las prácticas de comunicación, ya que podrían contradecir los procesos de cognición visoespacial-fenomenológica de objetos arquitectónico-urbanos. La reflexión acerca de la metodología, reveló las posibilidades para innovar en el material didáctico. La innovación consistió en la restricción de información de planimetrías del SM como fuente primaria y, en su lugar, propuso la fotografía como puente cognitivo para activar los saberes previos de los estudiantes en la experiencia espacial- fenomenológica de un objeto urbano-arquitectónico y el pensamiento arquitectónico asociado a las decisiones iniciales relevantes del proyecto.

Al dispositivo didáctico habitual -la ficha del trabajo práctico con la enunciación por escrito de los objetivos y pautas de realización- se adjuntó un material impreso inédito, en un soporte diverso al habitual, una hoja A3, que incluía información sobre dos obras paradigmáticas del siglo XX y XXI. Este material constaba de un conjunto de imágenes exclusivamente fotográficas con la restricción deliberada de toda información referida a planos. Se esperaba que los estudiantes, junto con la guía de los docentes, llevaran a cabo un proceso de mapeo o cartografía de las imágenes, donde trazarían los indicios y pistas relevantes, como parte integral de la actividad.

Desde esta innovación se proponía iniciar un proceso de intuición espacial basado en la lectura e interpretación de los diversos componentes de la imagen y sus relaciones. La expectativa estaba centrada en propiciar un trabajo de interrogación de la imagen, trabajando la construcción de contenidos teóricos -no explicitados a priori- reconocidos como “saber legítimo” (Casco, 2007) emergente del diálogo entre estudiantes y docentes. Se buscó iniciar un proceso dialéctico entre las nociones de *cognición intuitiva* y *cognición intelectual* (Arnheim, 1986), inicialmente indagando la imagen, para luego dar paso al proceso de abstracción que permitiría identificar las principales decisiones proyectuales, mediante sucesivos esquemas preliminares, utilizando la técnica del boceto. En la instancia siguiente, se propuso la elaboración de una memoria-síntesis gráfica y escrita de lo explorado. Durante todo el proceso se desarrolló la tarea docente de dotar el lenguaje de la disciplina cumpliendo su rol estabilizador. Desde esta metodología, se intentó propiciar la detección de las pistas informativas que revelaran la cualidad tridimensional fenomenológica de los ejemplos. Este enfoque pretendía superar la descripción localizada e iniciar el proceso de transcodificación para acercarse a la construcción de la noción de espacio arquitectónico.

Proceso de implementación en el tiempo

Desde su inicio en 2011 hasta 2019, esta experiencia se llevó a cabo durante la tercera etapa del curso, de las cuatro totales. A partir de la implementación del TP, se advirtió como potencial seleccionar obras que pudieran dialogar por "oposición". En una instancia posterior, se retomaron estos pares dialécticos como única modificación. También, se propuso a los docentes participar en la selección de las obras a estudiar, dentro de las pautas antes explicitadas, que resultaran de su interés particular.

Luego de estas experiencias y en sucesivas reflexiones con el equipo docente, surgió la iniciativa de incorporar ejemplos de obras que proponen una particular cualificación del espacio público urbano, enfocándose en la interpretación y conceptualización del vacío urbano. En los últimos tres años, se incorporaron ejemplos singulares que destacan la relevancia de este aspecto.

El seguimiento a lo largo del tiempo reveló un fuerte *habitus* en los estudiantes en relación a las decisiones de la comunicación gráfica. Se observó, por un lado, una tendencia a limitar la interpretación a la producción de plantas y alzados utilizando la convención del SM, así como recurrir a una representación de tipo “ilustración del real”, no adecuada para construir el objeto de conocimiento, el croquis de estudio. Además, en la mayoría de los casos, la memoria escrita y gráfica solicitada como parte integral del trabajo, mostró un vocabulario descriptivo localizante y neutro, con gran dificultad para reconocer los conceptos generativos de los ejemplos. Asimismo, muy pocos estudiantes aceptaron el desafío de ampliar sus argumentaciones mediante la observación y la asociación libre entre las fotografías y las palabras, explorando así la dimensión poética de las obras.

Reflexionando sobre las prácticas del curso 2016, decidí hacer más concisa y constreñida la solicitud del TP. El objetivo era que los estudiantes descubrieran los temas cruciales para comprender las obras. Se mantuvo la restricción de identificar solamente paquetes programáticos para evitar el habitual “análisis funcional” y así prevenir la común simulación de contenido en las explicaciones de los/as estudiantes. A fin de ceñir el enfoque y propiciar la abstracción conceptual tridimensional, se solicitó a los estudiantes material de tipo cajas de cartón de diferentes tamaños. Estos elementos debían asociarse conceptualmente, evitando la reproducción mimética de los ejemplos. Quienes siguieron la propuesta, al no realizar una maqueta icónica, alcanzaron un nivel de abstracción que facilitó la elaboración posterior de bocetos, explorando los temas de manera satisfactoria.

En la secuencia didáctica, la etapa siguiente implicaba fotografiar los modelos conceptuales o abstracción volumétrica y luego copiarlos a mano alzada, una actividad que fomentaba la reflexión sobre la investigación realizada e incentivaba la inclusión de la palabra durante el proceso y en las conclusiones. Sin embargo, pocos estudiantes asumieron la experiencia de emplear la palabra para identificar indicios concretos en las imágenes, elementos clave para formular hipótesis sobre la configuración espacial de las obras y sus conceptos generativos. Finalmente, se solicitaba a los estudiantes que elaboraran, con la menor cantidad posible de trazos, esquemas que reflejaran las principales decisiones del proyecto. Todo el proceso culminaba en un panel de síntesis que integraba y comparaba conceptualmente las obras en un ensamblaje entre la información gráfica y escrita.

ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

El análisis de la experiencia busca identificar los nudos problemáticos, las transversalidades dentro de la red compleja de factores que intervienen en la SE. Siguiendo la propuesta de Edelstein, se destaca la necesidad de “recuperar el lugar de lo metodológico en la enseñanza” especialmente “la necesaria articulación forma-contenido como constituyente nuclear de toda propuesta de enseñanza” (Frigerio y otros, 2005, p.148). Las reflexiones de Reid y Schwab sobre la distinción entre procedimiento y método son relevantes para este análisis, diferenciando este último como una guía que deja abierta su conclusión y cuya lógica se reconstruye continuamente a medida que interactúa con su contenido (Frigerio, 2005, p.149, Edelstein).

En los apartados siguientes intentaremos delinear la cartografía de esa reconstrucción desde la perspectiva de los sujetos implicados en la experiencia. La estructura de la exposición busca acercar los testimonios de los estudiantes y de los docentes que fueron protagonistas de la experiencia, así como las voces de

aquellos que, sin ser participantes directos, contextualizan la experiencia por su pertenencia a la cultura académica.

El contexto de la experiencia

Las nociones de afiliación intelectual (Casco, 2007) y alfabetización académica (Carlino (2005), y *habitus*, constituyen los aspectos centrales que contextualizan el análisis de la experiencia. El objetivo es identificar en el momento del ingreso las “estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas”, así como “las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior”. Durante el análisis, profundizaremos la reconstrucción de las entrevistas para detectar las estrategias y prácticas de comunicación de los estudiantes al ingresar a la carrera que dan inicio al “proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso.” (Carlino, 2005, p.13).

Asimismo, se ponen en tensión las expectativas respecto a la pertinencia de las estrategias de comunicación y su lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto desde la conceptualización disciplinar como desde la práctica profesional. Se plantea una mirada bifocal para observar, por un lado, cómo la introducción a las prácticas de comunicación basadas en la convención del SM resulta un dispositivo instituido/instituyente que propicia la consolidación del *habitus*, y, por otra parte, para dar nitidez a aquellas experiencias que atienden a la afiliación intelectual del ingresante.

Al inicio nos preguntamos cuándo los ingresantes a la Carrera de Arquitectura comienzan a pensar como arquitectos, y qué prácticas formativas en la comunicación promueven el encuentro con ese “saber legítimo”. En ese sentido, se

identifican los entrecruzamientos problemáticos en los que se anudan los “modos de leer y escribir implícitos en la matriz específica” de nuestra disciplina, donde, según Carlino ocurre la alfabetización. Se aborda la tarea de recopilar lo diverso, las tensiones, lo inconexo y las contradicciones involucradas en la introducción a las convenciones del SM en las prácticas de comunicación en tanto habilitan el ingreso a la cultura discursiva de la disciplina o se tornan en “barrera cognitiva”.

Examinaremos la articulación entre forma y contenido, focalizándonos en las configuraciones didácticas en la puesta en acto de las prácticas de comunicación. Particularmente para ‘deconstruir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, construidas o reconstruidas por el sujeto de aprendizaje’ (Díaz Barriga, citado en Edelstein, 1996, p.81)

En un primer nivel de análisis se observa que la concepción del objeto de enseñanza de la comunicación se basa en dos supuestos básicos subyacentes: el primero, identifica la adquisición de las técnicas de representación¹⁷ con las “estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas”; mientras que el segundo asocia las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior con la práctica del redibujo de una obra de arquitectura mediante el SM como aprendizaje significativo. Aunque se reconoce la pertinencia y relevancia del aprendizaje de esta convención para la

¹⁷ Según Sáenz, “podríamos clasificar las técnicas gráficas en función del tipo de *mancha* que utilizan dentro del sistema gráfico arquitectónico. Tendríamos así técnicas puntuales, lineales y superficiales. En realidad, las primeras tienden a formar elementos lineales y superficiales discontinuos; entre ellas podríamos citar el lápiz, la plumilla e incluso la acuarela. Las lineales tal vez son las más utilizadas y, en todo caso, siempre sirven de apoyo a las superficiales. (...) Las técnicas superficiales son las más variadas, ya que pueden conseguirse por todos los procedimientos anteriores y con otros más específicos (...)”. Luego ampliará la clasificación en función de los medios gráficos utilizados, reconociendo “técnicas ‘blandas’ y técnicas ‘duras’”, como también en relación a los materiales empleados, se tratará de “técnicas ‘secas’ y técnicas ‘húmedas’”. (Sáenz, 2005, p.199 -201). En su tesis el autor aclara que sus argumentos, desarrollados y expuestos en la década del '80, no alcanzan a las evoluciones del dibujo asistido por ordenador.

conceptualización disciplinar y la práctica profesional, se cuestiona su momento de su inserción en la configuración didáctica para el ejercicio de reconocimiento de un ejemplo paradigmático: ¿qué tipo de conocimiento implica la práctica del redibujo en la convención SM? Dado que se basa en el dominio de una convención preestablecida, indicaría que se trata de un tipo de *conocimiento como operación*. Este enfoque, revela su fuerte sesgo procedimental, dominado por una lógica formal donde el sujeto se ve impulsado a apropiarse de un orden externo y reproducirlo. Esto promovería la disposición hacia el hábito perceptivo que denomino "mirada seccionadora", es decir, una mirada que soslaya la percepción tridimensional fenomenológica de los objetos, a expensas de una interpretación cualitativa del espacio arquitectónico.

Un imaginario para Comunicación, su objeto de enseñanza

El análisis pondrá en tensión el punto de vista de los docentes y de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, intentando recuperar de las entrevistas, desde la dimensión del *habitus* y de los procesos de afiliación intelectual, el objeto de enseñanza y aprendizaje de la comunicación .

Uno de los roles asignado a la materia comunicación por el conjunto de la comunidad académica es el de proveer las "técnicas de representación" con las que comunicar la indagación espacial tanto en la praxis del proyecto como en el estudio de obras en todas sus escalas de intervención.

Los aportes de las entrevistas dan cuenta del lugar que ocupa en el imaginario de la institución la materia Comunicación. La entrevista a una persona docente de las materias de las áreas Arquitectura y Comunicación, Entrevista 3 (E3) señala que se la piensa como "dibujo", contrariamente, la considera de "pensamiento" porque "encuentra un canal en el dibujo, pero no donde se aprende a dibujar...se puede

aprender a dibujar más en Sistemas de Representación. Acá se aprende a expresar pensamientos, ideas, por eso la materia se llama Comunicación y no dibujo” (E3, comunicación personal, 10 de mayo de 2022). Coincidiendo con este punto de vista, aunque con algunos matices diferentes, la misma preocupación por la integración curricular surge en las entrevistas con los docentes tanto del área Comunicación como de Arquitectura e Historia.

Las reflexiones aportadas en la Entrevista E1 a docente del área de Arquitectura coinciden:

El tema de la comunicación no es un tema en sí mismo de dibujo o de técnicas, . . . que supuestamente sirven unas para esto otras para tal otro y yo creo que lo que no tienen es la propia comodidad de quien va a comunicar algo, la técnica tiene que nacer del alumno, . . .yo no puedo decir ‘una axonometría te muestra esto y el proyecto tenés que mostrarlo así’, ‘un croquis es esto y llega hasta acá’. Eso es algo descriptivo, que te puede dar un paneo, pero para mí no tiene nada que ver con la enseñanza de la comunicación. Me parece que la comunicación tiene que ver con que cada alumno descubra cuál es su lugar asociado a la arquitectura que está haciendo. Hay una comunicación para cierta arquitectura y otra para otra...nosotros no podríamos desprender la arquitectura de Richard Meier de las axonometrías, porque en verdad tienen un trabajo sobre cuerpos muy determinados, muy pregnantes, que obviamente se exaltan bajo esa técnica pero no podríamos pedirle a Hadid que muestre una axonometría porque eso en verdad le desmerece el trabajo, es un trabajo que fusiona las formas, se estiran, se salen de la escala óptica, lo tanto hay que mostrarlos de otra manera como ella lo mostraba“ (E1, comunicación personal, 5 de mayo 2022)

El testimonio de la Entrevista 2 (E2) da cuenta de la preocupación y expectativa respecto de la articulación de contenidos entre la práctica proyectual y la práctica

comunicacional, al asociar que “por nuestra forma de entender el proyecto arquitectónico, los estudiantes no tienen las herramientas básicas, y las tradicionales- en referencia al dibujo en SM- les quedan *cortas* para contar su proyecto”, refiere así la presencia de una actitud que encuadramos como *habitus*, dado que “entonces terminan haciendo una planta y un corte y no explica eso el proceso que hicieron en el proyecto que están haciendo” Una crítica fundada en la ausencia de la explicación de “los argumentos que tiene el alumno y cuáles son los intereses, las preocupaciones, sino que por ahí describen una cosa más física. Distingue la propuesta de su taller de pertenencia: “Cuando hacemos una entrega en el taller de arquitectura es una entrega de 50 hojas, mientras que en un taller tradicional son las plantas cortes y vistas, 6 láminas”. Una observación a una cuestión sensible de la didáctica, el hacer explícito la construcción de ese conocimiento, dando a ver “intentos fallidos, problemáticas que se le fueron presentando,. . . en definitiva el edificio corresponde a eso. Sin embargo, muchas veces nos pasa que (aparece) “planta- corte –vista”, el (estudiante) reacciona a una normalidad que no alcanza para contar todo “. (E2, comunicación personal, 10 de mayo 2022)

Estas entrevistas revelan un enfoque de la enseñanza y aprendizaje de la Comunicación que prioriza la adecuación del dibujo a la singularidad de cada proyecto, promoviendo estrategias de comunicación pertinentes en lugar de meras técnicas- procedimientos-. Estas apreciaciones buscan superar la contradicción de la persistencia de una matriz normalizadora en los procesos de enseñanza, explicitada en el contexto interdisciplinar, resultando un claro reconocimiento a la arraigada centralidad de la convención del Sistema Monge (SM) que desde la “autoridad” del procedimiento impone una "normalización" que limita la exploración y apropiación del conocimiento disciplinario por parte de los estudiantes.

El redibujo y los aprendizajes significativos

En la entrevista E9, intentamos reconstruir el TP que habitualmente se desarrollaba en la tercera etapa, la práctica del redibujo de una obra paradigmática: se llevaba a cabo en cinco clases de cinco horas cada una, comenzando con la implantación, seguido de las plantas, luego todos los alzados y finalmente, el modelo a escala. No una instancia dedicada al registro de análisis. El testimonio de la entrevista a docente, E9, expresa dudas sobre el conocimiento construido, cuestionando si en el redibujo “lo que están dibujando es la descripción -que ya sabemos-. Hay algo que es visible, pero hay algo que no aparece, son las ideas del arquitecto” (E9, comunicación personal, 12 julio 2023). Esta reflexión se conecta con la crítica de Carlino en referencia a las “formas de escribir” que no transforman el conocimiento de quien redacta, sino que simplemente “lo transcriben”.

Esos “modos de leer y escribir” son reinterpretados en el punto de vista de la E3, al sugerir un ejercicio independiente o paralelo, para abordar las proporciones y la relación lleno-vacío, como componentes del objeto de conocimiento, el espacio arquitectónico. Así, propone realizar una pequeña axonométrica del patio de la FAU para comprender “las relaciones proporcionales y la relación lleno-vacío”. Destaca la necesidad de estimular en los estudiantes el pensar en términos axonométricos apelando a la familiaridad e intuición innata para comprender un objeto de tres dimensiones, respetando la rigurosidad de las proporciones,” expresar en axonométrica, desde un dibujo rápido, veloz, dibujo de estudio, despiezar sacar, que permite ocultar, desocultar, extraer, explotar... dejaría como saldo para volcar en la materia Arquitectura,. . . el usar la tridimensión” (E3, comunicación personal, 10 de mayo de 2022).

Ambas entrevistas, E9 y E3, resaltan la preocupación por evitar el automatismo del SM y buscar una relación de “interioridad” con el conocimiento, encontrando una instancia didáctica que minimice el riesgo de mantener escindidos forma y

contenido. Se evidencia la percepción del problema al admitir “yo he recibido estudiantes de 3º año que no entienden un corte y se habían sacado un 9 en Representación (Sistemas de Representación), . . . espejan el corte, . . . en Arqui no entienden el espacio, en 3º año y más adelante también” (E3, 10 de mayo de 2022). Este testimonio no solo revela el *habitus* que comporta la instancia de “entrega” del proyecto formalizada bajo la convención del SM, que “autorizada” como contenido verdadero, puede llevar a los/as estudiantes a simular una comprensión de las cualidades espaciales de su propuesta.

A continuación, las entrevistas E1 y E2 presentan dos alternativas didácticas que abordan los procesos de visocognición tridimensional en la materia Arquitectura e Historia mediante la comunicación gráfica. En el primer caso comienza con una clara definición del abordaje metodológico: “entenderlo en tres dimensiones, primero dibujan en 3d y después en 2d”. El siguiente testimonio revela la preocupación que suscita el uso convencionalizado del SM cuando no media una reflexión que permita apropiarlo para los procesos de visocognición espacial de una obra de arquitectura:

ahora ellos (los estudiantes), están dibujando dos casas muy complejas ... la casa uno y la casa 2 de Peter Eisenman, tiene muchísima cantidad de elementos. . . . El tema del dibujo para mí es algo más complejo que la representación en Monge, que es importante obviamente, y que tiene que ver con igual que como se fabrica una sombra, un dibujo hay que perseguirlo, hay que seguirlo dónde una pieza comienza y dónde termina, porque yo veo que de pronto hay determinadas cuestiones inconclusas en el dibujo de los alumnos que son a simple vista muy lindos muy completos pero que evidentemente no los terminan de entender, porque hay pliegues, dobleces, etcétera, donde a ellos les faltan aristas, detalles, bueno.... una cosa importante del dibujo es que ellos tienen que seguir la continuidad de los elementos para descubrir donde se interrumpen qué es lo que hacen que

piezas aparecen intermedias comprender lo que están dibujando...por eso hace falta aislarlo de otros y después hacer aparecer otros y aislarlos, porque ahí te das cuenta que uno es el complemento del otro para armar el espacio, pero tenés que entenderlo en tres dimensiones, primero dibujan en 3d y después en 2d. El dibujo de dos dimensiones es un dibujo muy complejo para mí porque hay muchas cosas superpuestas, a diferentes alturas y el dibujo en tres dimensiones los introducen directamente en la lógica del proyecto es complejo pero bueno... eso es primer año. . . . Serpentin Pavillion de Herzog de Meuron que es muy complejo porque es una especie de topografía aparentemente bastante caótica, pero que tiene una geometría muy precisa y ellos tienen que descubrir qué es esa diferencia entre obras donde la geometría coincide con el pautado del espacio y otras como el Serpentin Pavillion que su geometría en verdad es algo que aparece solamente para posicionar elementos y luego desaparece, esas diferencias tienen que entenderlas, una cosa es una pauta y otra cosa es una geometría presente, por ejemplo Ungers, la geometría y la arquitectura están en el mismo lugar.” (E1, comunicación personal, 5 de mayo 2022)

El segundo testimonio E2, resalta y se alinea con mi crítica a la “extrusión” como operación automática que sobreviene en el proyecto derivada de utilizar una planta base para desarrollar las elevaciones. Este automatismo se cuestiona en la cita: “en Historia, . . . cambia todo, vas para arriba,. . . , la linterna, ¿cuántas plantas hay acá? Les damos una planta que no es la de abajo. Pensamos de otra manera” (E2, comunicación personal, 10 de mayo 2022). Esta reflexión sugiere una ruptura y desafío a la mecanización del sistema de representación (SM), promoviendo una reconsideración crítica de cómo concebir espacialmente un proyecto:

la idea es que el (estudiante) esté pensando, que esté viendo y esté pensando...lo ideal es que relacione muchas cosas...por un lado temas físicos, por otro lado, son temas o de referentes, o condiciones del lugar, o

antecedentes...en el caso de Historia nos gusta trabajar miradas cercanas, vamos a ver un edificio en profundidad. Quiere decir vamos a dibujar en planta todo lo que ves en el edificio, no calcar una planta, no tienen que calcar la misma planta, las imágenes, los cortes, relacionan todo y que puedan entender todos los temas de (E2, comunicación personal, 10 de mayo 2022)

En los testimonios revisados, distinguimos dos enfoques diversos: el "conocimiento situacional", que implica la inteligibilidad del sujeto, y el "tipo operacional" que se limita a la aplicación de una lógica ya dada. Esta diferenciación nos permite vincular la discusión de Carlino sobre la transformación cognitiva que se produce cuando la escritura modifica el pensamiento del autor, en contraposición al "escriba", que simplemente reproduce lo conocido. La discusión se extiende y profundiza hacia la identificación de lo que Casco define como marcadores de afiliación discursiva, para reflexionar sobre su presencia implícita desde la perspectiva de la enseñanza. Lo observamos en el análisis del aporte de la E1, en su concepción pedagógica e implementación didáctica de un ejercicio de redibujo de una obra para el taller de Arquitectura de primer año: "no es un dibujo exacto, les hacemos parcializar algunas cosas les hacemos descubrir algunos elementos por sobre otros mientras les vamos enseñando qué hay" un proceso que no se desentiende de la enseñanza de las "técnicas básicas que tienen que mostrar un código, que lo van descubriendo mientras parcializan ópticas sobre un dibujo" (E1, comunicación personal, 5 de mayo 2022). Respecto del uso de la convención del SM, se destaca qué tipo de precisión orienta:

descubrirle una geometría, pero la geometría que les hacemos descubrir es la que ellos ven en el trabajo no es la que nosotros o el autor dijo que tenía. Lo exacto tiene que ver con que en verdad ellos hacen una observación del dibujo y parcializan según un criterio que quizás puede no coincidir, . . . puede ser primero una geometría subyacente, . . . la segunda es que ellos tienen que descubrir un criterio para aislar algunos elementos y otros no, por

ejemplo paramentos que sean no estructurales, y que estén formalizados en una sola orientación, después otros en una orientación inversa , con eso los chicos descubren mientras aprenden las técnicas de dibujo, que la obra tiene parámetros espaciales que están dados por la presencia de algunos elementos o la repetición de algunos elementos o la variación de algunos elementos cuando está todo junto es muy difícil que ellos lo puedan ver. (E1, comunicación personal, 5 de mayo 2022)

Esta alternativa al redibujo, tal como ha sido conocido en la cultura académica, da relevancia a los procesos de visocognición tridimensional, comenzar a descubrir el espacio, salir de la lectura de las dos dimensiones para encontrar cómo es la configuración espacial, superar el código de representación normalizado “sino que quizás pueda haber otra categoría, ciertos elementos van más fuertes porque esos determinan el espacio, . . . pero el criterio tiene que ser espacial no tiene que ser de dibujo nada más” (E1, comunicación personal, 5 de mayo 2022). Se advierte en esta propuesta didáctica un caso que supera el *habitus* en el uso del SM por fuera de las rutinas de representación, imbricando simultáneamente la conceptualización espacial y la práctica comunicacional, propiciando el “interés de conocer”, de hacer inteligible una situación. La selección y construcción de los criterios de parte del estudiante lo aparta de la neutralidad que propone el SM, habilitando una lectura cualitativa del espacio. Considero que este tipo de abordaje pedagógico-didáctico en la construcción metodológica propicia la detección de marcadores de afiliación discursiva. Según lo anterior, reflexionamos sobre la pertinencia de la didáctica fundada en SM en 1º año como primordial medio de comunicación y sus posibles contradicciones, reconociendo que “es importante porque la técnica la tenés que conocer, tenemos un código que también te ayuda a explorar. La respuesta es que es simultáneo con las 3 dimensiones,...no es un progreso de la representación llegar a las 3 dimensiones, es simultáneo”. La diferencia radica en la lectura cualitativa del espacio, como ejemplo expone, “una casa usoniana (en cambio) tiene

un montón de planos en altura que no están representados en planta” (E1, comunicación personal, 5 de mayo 2022)

Como alternativa metodológica para subsanar el visibilizar solamente la planimetría y educar la mirada en la visocognición tridimensional propone comenzar a “ver 3 dimensiones en maqueta...a dibujar en 3 dimensiones y simultáneamente hacer un registro después que hizo las 3 dimensiones”. Seguidamente manifiesta lo que considero está en la base de los procesos de abstracción indispensables para la afiliación intelectual de un ingresante, tal como expresa: “pero el alumno no tiene por qué ver la totalidad porque nosotros no proyectamos con totalidades tampoco, tenemos 3 o 4 elementos que son muy importantes que por ahí hay que aislarlos” Una visión abstracta que considera propia de nuestra profesión y no de otra, da como ejemplo los ingenieros “no tienen esa visión...nosotros estamos viendo todo...esa parte es la esencial, es la que hay que dibujar de entrada...para eso está el valor del dibujo... de otro modo no le daría las técnicas si no les digo para qué sirven... (E1, comunicación personal, 5 de mayo 2022).

Vemos aquí que el aspecto procedimental prescinde de la universalidad y neutralidad de una convención comunicacional válida para diversas disciplinas visualizada como “visión de mundo con autoridad”. En consecuencia, esta concepción pedagógica cambia la noción de procedimiento por la de método, entendido este último como una guía que deja abierta su conclusión (Frigerio, 2005, p.149). De este modo, se presenta como una alternativa didáctica que atiende a las “propias elaboraciones” del estudiante, donde el “mundo se vuelve significativo”.

El objeto de enseñanza y aprendizaje de “Comu”, desde los estudiantes

La Entrevista 4 (E4) revela cómo en su etapa de estudiante experimentó las prácticas de comunicación desarrolladas dentro del Sistema Monge al ingresar a la carrera, qué le permitió visibilizar y entender de la arquitectura en el inicio de la misma. Afirma: “a largo plazo sí, (aunque) en ese momento (1º año), no. Me costó mucho porque venía de un bachillerato de economía, me costó entender un escalímetro, usar las rotring...Me costó mucho entenderlo para poder aplicarlo, hoy lo entiendo mucho más” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022)

En el contexto de la reflexión sobre la práctica del redibujo la siguiente entrevista 5 (E5)- estudiante de 3º nivel de la carrera- manifiesta cómo la convención de la comunicación está implícita y naturalizada desde el inicio de la formación. En su percepción, da cuenta del *habitus* introyectado al dar por descontado que siempre partimos del dibujo de representación en 2 dimensiones (2d):

Dibujé en 2d en todas las etapas, logré comunicar fácilmente lleno y vacío, a veces se necesitaba otra forma de comunicar...yo arranco a proyectar con perspectivas, cada uno tiene sus características...comienzo por la planta, o escribiendo, por lo general a un punto de fuga, veo las transiciones, los caminos. Necesitaba comunicarme con esquema en 3d...se me hacía bastante complejo hacerlo en 2d...si yo no le pongo palabras ¿se está entendiendo lo que yo hago?, ¿hasta qué punto la abstracción se puede comunicar y hasta qué punto me sirve a mí como arquitecto para interpretar o proyectar?. . . al SM le falta el tiempo, es la crítica que se le hace, la cuarta dimensión. Está bueno como abstracción. Lo uso más para contar el proyecto no tanto para el proceso, (lo uso) cuando paso en limpio. (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022)

La problematización planteada en el diseño de la PII se dirige al momento de inserción de la convención del SM en la secuencia didáctica, particularmente hacia el modo que asume la relación contenido-forma, en un tramo tan sensible del

proceso formativo donde los estudiantes están desarrollando sus marcos perceptivos para decodificar los objetos arquitectónicos. Sin embargo, lo expresado en la E4, da cuenta de la necesidad de efectuar una revisión:

querría volver más al SM que a la foto, porque en Historia, hay una cuestión de lo constructivo que descubrí ahora y me interesa, . . . el corte tiene mucha más información que una imagen, . . . la objetividad de un corte no es lo mismo que un render trabajado, . . . para mí no está explotado el SM , ‘hay que hacerlo’ (pero) hay algo de no entender para qué.” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022)

Si bien esta declaración puede parecer contradictoria con las argumentaciones previas, considero importante reflexionar sobre estas observaciones. Estos comentarios no solo evidencian la disonancia cognitiva (Casco, 2009, p.235) que provoca la incorporación temprana del SM, sino también la relativa a la dificultad procedimental en cuanto al manejo del instrumental como barrera operativa. La frase final de la E4, sugiriendo que el SM deviene en *habitus* – “hay que hacerlo”- plantea interrogantes sobre su verdadero propósito y la búsqueda de sentido en su utilización. Es en el “largo plazo”, cuando la persona se percibe “alfabetizada”, donde encuentra respuesta, utilizando el SM como instrumento de indagación una vez transitado cierto recorrido en la formación disciplinar.

La expresión “entenderlo para poder aplicarlo” revela lo señalado por Edwards (1997) en cuanto al conocimiento como operación “al interior de un sistema de conocimientos”. Retomando estas sugerencias, la escisión entre contenido y método reflejaría una relación de “exterioridad” del sujeto con el conocimiento, que percibe como problemático o inaccesible, lo que lleva a buscar pistas para acceder a la respuesta correcta que identifica con la apropiación del contenido explícito. Por el contrario, lo expresado en la E1 plantea una relación de “interioridad” con el conocimiento, dado que el sujeto puede relacionarse significativamente con él generando una apropiación más profunda y significativa. (Edwards, 1997, s/p)

Así, la práctica del redibujo, analizada desde esta perspectiva restringe las posibilidades de los sujetos para superar un orden externo y reproducirlo. Podemos preguntarnos, junto a Edwards, por el lugar de las “propias elaboraciones” del estudiante, donde el “mundo se vuelve significativo para él”. Interpreto, en el decir de E4, que “el SM no está explotado” la falta de un tipo de conocimiento situacional estructurado en torno al “interés de conocer”, para hacer inteligible una situación.

La afiliación discursiva en las configuraciones didácticas

En los siguientes párrafos, indagaremos en las entrevistas el proceso de apropiación del conocimiento. Siguiendo a Edwards (1997), los contenidos académicos no son simplemente “lo dado”, sino que se corporizan en la red de relaciones entre maestros y alumnos en la complejidad del microcosmos escolar (p.4). Al presentarse como verdades absolutas, transmiten “visiones de mundo autorizadas” (con autoridad), definiendo “implícitamente lo que no es conocimiento válido”. Así, se retira de la escena la legitimidad de los “conocimientos ‘marginales’ genuinamente construidos en el microcosmos del aula.

¿Qué objeto de conocimiento perciben construir los estudiantes?

La E4, ex estudiante que cursó la materia Comunicación 1 en nuestro taller y que, actualmente, poco después de graduarse, participa como docente en un taller de Historia, revela un aspecto sensible en el objeto de enseñanza de esta materia al reconocer que *hay algo más* que el aprender a dibujar en la materia:

aprendí a mirar, a poder ver, no sabía bien las proporciones, ni dibujar, (aprendí) a construir mi representación de la realidad y lo que quiero que sea. . . . Lo que hice en C1 me permitió hacer mis relevamientos del sitio para el Taller de Arquitectura de 1º año. Me sirvió para analizar y proponer” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022)

Sin embargo, la E4, aunque expresa su aprendizaje en la construcción del objeto de conocimiento de la disciplina, define el objeto de enseñanza de la Comunicación permeado por las matrices antes descritas, confrontando el énfasis en lo instrumental, es decir, en “enseñar cómo hacer”, con la matriz implícita asociada a las prácticas basadas en la inspiración del autor: Según explica: “es la construcción metodológica, el aprender haciendo...hay un método para hacer las cosas...no es la iluminación, no es por el talento” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022)

En cada entrevista, la pregunta central, se centró en las ideas o prácticas que los estudiantes descubrieron para comenzar a “pensar como arquitectos”. En el caso de la E5, destacó como beneficio respecto de sus compañeros/as su dominio previo en la interpretación de planos, adquirido durante su formación en una escuela técnica. Sin embargo, reconoció como salto cualitativo en términos de inmersión en la cultura disciplinar el hecho de haber participado activamente en el concurso *Habitat emergente 2020*. Refiere una experiencia muy significativa,

con estudiantes más grandes y profesores, 15 arquitectos a debatir entre ellos...escuchaba y aportaba...la importancia de la palabra, lo que iban dibujando en el ‘Zoom’ (encuentro sincrónico a distancia) arriba de fotos, cosas que tomé un montón. En esos dibujos había una volumetría en SketchUp (software de diseño 3D) y empezaban a darle sensibilidad (...), estaba la volumetría seca, vacía y solo el lleno y el vacío y empezaban a dibujar con colores, la callecita, las personas, sobre una base.” (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022)

Esta escena refleja un momento esencial del proceso de afiliación intelectual de un/a estudiante que, a pesar de tener saberes previos en nociones constructivas y dominar la convención del lenguaje gráfico (SM), experimenta la incorporación de “lo nuevo”. Indagamos de qué manera hacía esta inscripción, con el fin de distinguir, como señala Carlino (2005), entre una mera *transcripción o una reescritura* del

pensamiento. Exploramos cómo interpretaba la categoría de espacio arquitectónico, si lograba diferenciar Arquitectura de “construcción” y qué le permitió alcanzar esa comprensión:

Tengo una base de construcciones... lo nuevo, (fue que) me encontré con la parte sensitiva del espacio que es hermoso, a la hora de pensar los espacios, . . . me lo dio la arquitectura, te abre la cabeza, . . . la combinación de lo técnico con la arquitectura. Fue nuevo bocetar a mano alzada, ciento por ciento, yo sabía sistemas de representación, pero ponerme delante de (el edificio) la facultad de Ingeniería (en referencia a un trabajo práctico de Comunicación) fue nuevo, ¿para qué hacerlo? Tengo puntos a favor o que no entiendo, no era solamente dibujar, que ya para mí era un aprendizaje porque no sabía dibujar, sino sumarle la interpretación y a eso la comunicación de lo que yo entiendo, todo ese proceso de algo que estoy viendo en vivo, entenderlo, de qué manera lo grafico,. . . lo tengo en vivo, ¿cómo es? ¿Qué límites, como se accede, recorrerlo, caminar, mirar hacia arriba, cómo le cuento a otra persona que es así? (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022)

Asimismo, destacó la importancia del dibujo a mano alzada debido a sus capacidades para comprender mediante la abstracción y para trabajar la intención comunicativa. Su énfasis sugiere una reflexión más profunda, que trasciende la simple apropiación de un contenido puramente procedimental.

El análisis revela la importancia y la centralidad que asumen las diversas configuraciones didácticas en relación al contenido, como indica Litwin (1997). Trabajar con lo emergente, como señala la autora, favorece la comprensión auténtica (p.51). Lo acontecido en la escena narrada por E5 se alinea con lo observado por la autora, quien destaca la importancia de utilizar representaciones epistemológicas que delimiten las formas de conocimiento dentro de un campo

disciplinar. Estas representaciones brindan una base sólida para una comprensión profunda del tema y promueven una mayor conexión entre el conocimiento del experto y el aprendizaje del estudiante.

El análisis que sigue proporciona una visión de lo que sucede en el aula cuando aparece un componente “disonante”. La E9 a una de las personas docentes participantes que experimentó la implementación de la PII desde el origen, refleja lo disruptivo que resultó encontrarse con una propuesta de estas características, al encontrarse con un material didáctico “ausente”, es decir, el recurso de la “restricción” de información de “planos” operó un desplazamiento de la rutina:

Hicimos un quiebre bastante grande, un cambio bastante grande, para los docentes también ...llegar a las primeras ideas de esa obra. Porque hacíamos el (tendíamos al) análisis funcional de una obra de arquitectura como en el taller de Arqui. Era un trabajo complejo para un estudiante de 1º año, hacerlo en 5 clases... (E9, comunicación personal, 12 julio 2023)

Una de las fases del trabajo práctico proponía realizar una maqueta conceptual, eso implicaba una tarea de abstracción novedosa para los estudiantes dado que no se trataba de replicar icónicamente la tridimensionalidad de la obra. Posteriormente sobre las fotografías de la maqueta realizaban una intervención gráfica y trataban de encontrar desde esta nueva imagen unos bocetos que sintetizaran en escasas líneas las intenciones de los ítems que iban explorando, “Trabajaron similitudes y diferencias (casa las 8 Quebradas y la casa Península de Godsell), . . .similitudes a partir de lo físico o abstracto, ideas, desde el programa, desde lo material” (E9, comunicación personal, 12 julio 2023).

Durante la reflexión sobre el material didáctico del TP, que implicaba la restricción de la información de planimetrías y la provisión exclusiva de las fotografías de cada ejemplo, reconocimos la dificultad no solo de los estudiantes: “a nosotros nos costó, en este sentido, cómo nosotros hacer el proceso de síntesis para que ellos lo

tuvieran que entender, . . . cómo yo se los bajaba para que pudieran entender” (E9, comunicación personal, 12 julio 2023). Así, se hace eco de las dificultades que presentó llevar adelante la práctica, principalmente para evitar el *habitus*. Esto se advierte de manera explícita en la apelación de los estudiantes a reproducir lo conocido, el análisis “funcional” como forma de simular la producción de un contenido, como se analizará después, ante la tensión que genera el atravesamiento de la evaluación y la certificación. La interferencia, inadvertida, del *habitus* frente a una propuesta innovadora nos alcanza a los docentes, en gestos casi inadvertidos. Esto se evidencia, en parte, en la secuencia de palabras con la que la persona de la E9 rememoraba el material didáctico, tanto el aportado como el omitido: “implantación”, “planta”, “imágenes del interior y exterior”, una serie semejante a lo establecido en la práctica habitual del *redibujo*. Mientras que la propuesta implementada por primera vez no incluía ninguna información que no fueran fotografías. En las siguientes experiencias, a pedido de los docentes para orientar hacia dónde se encaminaba el trabajo propuesto, se incorporó una pequeña imagen de los croquis de estudio de los autores de las obras.

La E3, rescata en primer término la decisión de diferenciar Comunicación de la materia Sistemas de Representación, donde se practica también el *redibujo* y evitar así la replicación del contenido. Además, reconoce un enfoque sobre la construcción del conocimiento “de una manera más honesta con la Propuesta Pedagógica del taller por aquello de que en Arquitectura se va de los contenidos a las formas, en Comu es inverso...de las formas a los contenidos, al hacer una lectura más conceptual.” Asimismo, destaca positivamente el hecho de iniciar este proceso sin recurrir a una información dada como “planos, planta, cortes, vista, . . . puede ser una información que para un ingresante sería como neutra, como sin contenido,...como cosa muda” (E3, comunicación personal, 10 de mayo de 2022).

Al analizar las entrevistas para identificar las estrategias de los estudiantes ante la información aportada por la ficha del TP, especialmente en relación con la falta de

planimetrías, se observa que, en los dos últimos años (2018 y 2019), es común que los estudiantes recurran a la información disponible en línea durante la clase. Esto representa una novedad, ya que en la propuesta original no se contemplaba la posibilidad de que los estudiantes accedieran fácilmente a Internet en el aula. Los entrevistados coinciden en justificar su deseo de “saber más cosas sobre la obra”. Tal es el caso de la persona de la E10, quien investigó y encontró las referencias del autor en relación al proceso de ideación, como la imagen proporcionada por el autor de la Biblioteca Nacional, de su conocida metáfora del gliptodonte. El recuerdo de la información presentada en la lámina A3, resultaba difuso en los estudiantes más antiguos, pero no en los que cursaron el último año de su implementación. Esta falta de memoria respecto del dispositivo didáctico podría explicarse desde dos situaciones posibles. Por un lado, la restricción de planimetrías podría soslayarse debido a la disponibilidad de conexión a Internet en el ámbito de la facultad. Por otra parte, el hecho de recurrir a la información contextual en lugar de comenzar a indagar sobre lo que las imágenes aportan sugiere una resistencia a iniciar su lectura y una falta de percepción de su función epistémica como contenido de la materia. Además, en la secuencia de aproximación a un ejemplo también se percibe un cierto *habitus* de la cultura académica en la metodología de la construcción del conocimiento, como señala la cita: “Después nos acercábamos con un estudio exterior, luego más interno, su funcionamiento. De lo general a lo particular”. (E10, comunicación personal, 15 julio 2023)

Entre las tensiones de la evaluación /certificación y el ejercicio profesional

A continuación, analizaremos cómo los contenidos y las metodologías experimentan tensiones en los procesos de afiliación intelectual, abordados desde las dimensiones de la evaluación, la certificación, y las exigencias del campo profesional y mercado laboral. Observaremos cuánto estas tensiones desdibujan

los fundamentos, tanto de la práctica conceptual en la formación, como de la práctica social del dibujo. Inicialmente, se contrastarán por un lado, los anudamientos entre la autonomía del estudiante y la construcción del referente en la evaluación, y, por otro, entre el procedimiento y el método.

Desde la perspectiva docente, el testimonio de la E3 critica el abordaje de la situación de “entrega” en la materia Arquitectura, donde se espera que los proyectos se concreten de una manera uniforme en “todos los talleres”, donde “a los chicos se les dibuja cómo tiene que ser la entrega: son 5 hojas, la planta a escala tal”. Una práctica que el/la docente cuestiona, especialmente desde su experiencia en la asignatura Comunicación. E3 enfatiza el esfuerzo por hacer que los estudiantes comprendan la “composición”, destacando que el problema radica en la “escolaridad” implícita en la configuración didáctica. (E3, comunicación personal, 10 de mayo de 2022), un tema que apareció en varias entrevistas como un problema recurrente. Observado como un atajo para garantizar el contenido de las producciones de los estudiantes, esto revela dos problemas principales: el descuido en la formación de la autonomía del estudiante (Casco, 2007), que de este modo elude el desafío de diseñar su propuesta de comunicación, creando una disociación entre el contenido y su forma de “dar a conocer” su proyecto; y por otra parte, la desatención a la fragmentación curricular.

A su vez, los procesos de aprendizaje también se ven atravesados por lógicas que devienen de las valoraciones identitarias propias de los talleres de Arquitectura. “Me pasó en las cátedras de Arquitectura, en las que según el modo de representar te va mejor...” observa E4, quien también menciona la presión de los estudiantes por seguir las propuestas instrumentales del momento: “A Comu la tenés que ver necesaria, el compromiso de los *pibes* tiene que ver con eso...que si aprendés esto y podés conceptualizar, lo puedas llevar a otro lado” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022). Esta cita destaca la importancia formativa de la materia y la búsqueda de la autonomía estudiantil. Conjeturo que esta supuesta “normalización

en las entregas” compromete tanto la autonomía de los sujetos como la consolidación de los contenidos y objetivos de la materia Comunicación. La Entrevista 6, profesional que egresó y se inició en la docencia en la FAU (E6), revela que, al finalizar el ciclo de las tres Comunicaciones, independientemente del taller de origen, los estudiantes no tienen claro qué lenguaje es el adecuado para cada instancia comunicacional. Es decir, las tensiones producidas entre la evaluación y la certificación debilitan los procesos de apropiación de habilidades en el dominio de la pertinencia del lenguaje disciplinar. Además, las entrevistas reflejan la existencia de un imaginario que, como corolario de la formación ubica en su horizonte al *render*. Desde el punto de vista de E6, aunque no debería ser obligatorio en la currícula, sí sería beneficioso incluir “un taller de construcción de imágenes”, algo más abarcador que implique, “saber posicionar una cámara, qué conviene mostrar, quién lo va a ver, qué está buscando, si es una imagen para publicar en una revista o si es para vender un proyecto...” (E6, comunicación personal, 10 de octubre 2022).

La prevalencia del *render* en las presentaciones de los Proyectos Finales de la Carrera, expone nuevas tensiones entre la conceptualización disciplinar y la formación en las destrezas profesionales evidenciando otro anudamiento significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto plantea como desafío reorientar la integración de los medios digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la conceptualización disciplinar. Contrasta así la necesidad de incorporar la “imagen” en el currículo como un contenido relevante, que propicie, más allá del dominio técnico y procedimental de su producción material, una interpretación crítica. E5, estudiante avanzado que domina las técnicas digitales, comenta: “el render es para vender...tiene otros fines, no tiene un fin de entender una obra, la imagen es importante para captar la atención.” (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022). Esta mirada dicotómica de los entrevistados perfila el contexto donde se despliegan las prácticas de producción

de este tipo de imágenes. Con un tono cargado de avidez, la E4 admite que, “desde los estudiantes hay una búsqueda del taller que brinde herramientas digitales, . . . porque es tiempo extra para algo súper necesario” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022). Con la misma intensidad, luego señala cómo este interés responde a un ciclo retroalimentado por las presiones del mercado y la remodelación curricular que afecta directamente a la materia de Comunicación, al favorecer ciertas lógicas que emergen del mundo laboral. Según E4, y sin perder la vehemencia en el hilo de la conversación, esta orientación se ve reflejada en los modos que asume el mensaje promocional de los egresados, centrado en la relevancia del render: “porque la gente está trabajando haciendo renders, legajos para otras personas, porque acá no hay trabajo de obra, hacen prototipos como los de Procrear para otros desarrolladores inmobiliarios” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022). Un señalamiento al ciclo recursivo entre la demanda del mercado y las expectativas de los estudiantes de un título habilitante que garantice ante todo su inserción laboral, lo cual, desde su perspectiva, relega a “una minoría la que viene para pensar otra arquitectura” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022).

Las entrevistas ponen de manifiesto la complejidad del contenido “imagen”. Por un lado, se aborda desde una dimensión puramente instrumental, como lo ejemplifica el render. Por otro, se presenta como un contenido implícito, difuso e incluso vacante en su aspecto formativo para la conceptualización disciplinar. Sin embargo, esta dualidad no debería implicar una contradicción, ya que representa el anverso y reverso de una misma práctica: la didáctica de los contenidos procedimentales no puede concebirse a expensas de los conceptuales. Esto plantea interrogantes sobre cómo conceptualizar la “imagen” como contenido curricular dentro del ciclo de los tres niveles de Comunicación. Como contribución teórica a esta reflexión, considero relevante revisar la distinción entre procedimiento y método, sin dejar de priorizar la función epistémica de las imágenes. Trabajar sobre el método posibilita abrir nuevas vías de indagación de la praxis proyectual.

Para avanzar en el análisis, volvamos a contextualizar las prácticas de comunicación dentro del marco del SM. Por un lado, esta iniciación ha sido influenciada por la tradición profesional en la cultura académica, reflejando una de las divisiones del trabajo en la profesión del arquitecto. Esto ha facilitado la integración temprana al mercado laboral de aquellos estudiantes que, aunque no han completado su carrera, se consideran “dibujantes” profesionales. Por otra parte, en el nivel inicial los procesos de conceptualización disciplinar están arraigados en un dispositivo instituido/instituyente, el *redibujo* de una obra paradigmática. Al reflexionar sobre las principales dificultades observadas durante mi experiencia docente, destaco dos puntos principales. Por un lado, existe una tendencia a reducir la interpretación del ejemplo utilizando únicamente el Sistema Monge mediante plantas y alzados. Además, en cuanto al uso de la palabra, la mayoría de los estudiantes tiende a emplear un vocabulario descriptivo localizante y neutral, lo que dificulta el reconocimiento conceptual de las propuestas espaciales. Esto se ha evidenciado durante la verificación conceptual de los modelos analógicos en 3 dimensiones, donde se han observado contradicciones entre las decisiones del proyecto que relacionan espacio, forma y materia. Por otro lado, se ha constatado una tendencia a simular la producción de contenido al describir principalmente los aspectos de organización funcional como el principal objeto de conocimiento.

La caracterización del contexto donde se implementó la nueva propuesta nos permite analizar tensiones relevantes en su implementación. Una dimensión es la relativa a la recepción de la PII por parte de los docentes percibida como disruptiva. La entrevista E 9 aborda las razones detrás del cese del TP. Reconoce como primera explicación la falta de resultados esperados, como también lo desafiante de la propuesta para los docentes, tanto más que para los estudiantes: “Nosotros como docentes nunca habíamos pasado por la experiencia como alumno/a, no tengo el recuerdo de haber hecho algo así (...) estamos tan estructurados que

cuando te sacan la *grilla...*”, en un claro reconocimiento del *habitus* ante una propuesta innovadora. Señala la presión evaluativa por la resistencia de los estudiantes que apelaban al análisis funcional, “porque en el final de la jornada debían tener un trabajo realizado” y destaca que este apremio no es exclusivo del estudiante sino también del docente, tal como manifiesta: “a mí me costó interpretarlo...cuando miraba los resultados en la evaluación no era lo que planteaba la ficha” (E9, comunicación personal, 12 julio 2023). Mientras, compara los resultados excepcionales de la comisión de otra/o colega integrante del nivel y concluye: “si uno no lo tiene claro difícilmente puedan comprenderlo” reconociendo la tensión que siente el docente porque también se siente evaluado. Este comentario de E9 da cuenta de otra dimensión del análisis, la referida al trabajo de sensibilización con los docentes previo a la implementación de una propuesta de innovación. Si bien esta tarea es la que debe preverse en el desarrollo metodológico de una Propuesta de Intervención Académica, al momento de su elaboración e implementación lo desconocía. Observo también aquí, a modo de autocrítica, la presencia de otro supuesto básico subyacente al considerar innecesaria la explicitación del marco epistemológico que da origen a la PII, dando por sobreentendido su conocimiento por parte de mis colegas. Otra de las tensiones a tener en cuenta en la implementación de la PII es la falta del “referente implícito” frente a una iniciativa de innovación. Tanto para los estudiantes como para los docentes, la orientación hacia el “resultado”, tal como se desprende de este diálogo, visibiliza la importancia dada a la expectativa de logro enfocada en el producto terminado, en comparación con el valor de la experiencia como instancia de aprendizaje de la PII.

La afiliación discursiva en el experienciar de la imagen

Incorporar en el diseño de la PII la fotografía en su función epistémica, más que referencial o representacional, permite otro abordaje teórico, al ubicar en primer plano el “problema de la semejanza” en la comunicación gráfica en nuestra disciplina. Los aportes de M. Joly (2012a) sobre la semiología de la imagen introducen una noción clave para nuestro análisis, al advertir que es la convención perceptiva la que permite el desciframiento y representación del mundo de manera cultural. Una labor que propone asociada al trabajo del semiólogo, haciendo de la lectura de la imagen una tarea que no es “natural”, ni “pasiva”. Si el signo icónico tiene un referente, este referente no es un ‘objeto’ extraído de la realidad, sino que de entrada es siempre un objeto culturizado” (Joly, 2012a, p.86).

¿Desde qué convenciones perceptivas un ingresante a la carrera de Arquitectura “lee” las imágenes? ¿Desde qué convenciones las reconoce o las produce?

Estos interrogantes guían el análisis del enfoque didáctico de la PII en esta parte. El enunciado de la ficha del TP en una primera fase proponía, tal como se explicó, la intervención gráfica en la fotografía para rescatar elementos de la imagen que proporcionaran pistas informativas para intuir las decisiones primordiales del proyecto. Se buscaba extraer gráficamente del *continuum* de la imagen, tanto *signos icónicos* (analógicos) como *signos plásticos* (colores, formas, composición interna, textura) (Joly M., 2012b, p.43) para asociarlos y constituirlos en nuevos signos, que dieran cuenta de las principales decisiones del autor. Además era requisito el uso simultáneo del lenguaje verbal. Se estableció como restricción no replicar la imagen para evitar quedarse en el plano de la *denotación*, o de una *simple transcripción*.

Para contextualizar este análisis abordo una dimensión que en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta difusa: los contratos de lectura de una imagen. La persona de la E4, desde el recuerdo en su etapa de estudiante, formula una fuerte crítica a la cultura académica que considera “academicista, por la homogeneidad de lenguajes, materialidades, estrategias de comunicación mismas“, y argumenta vehementemente que están en juego:

no solamente las técnicas, también los encuadres, qué se mira de la arquitectura. Hoy desde mi experiencia docente veo que uno evalúa, mira, reflexiona sobre la base de lo que se vivencia. . . . Hoy el render superó todo, no hay otra manera de hacer las cosas que no sea a través de eso. Creo que hay una disociación entre la mano o técnica más analógica y lo que realmente pensamos que es la arquitectura. A mí me gustó la experiencia con C1 de lápices acuarelables, yo tenía mi propia técnica, no me dijeron se trabaja de esta manera. . . . Tengo una crítica a la facultad respecto de qué arquitectura se mira o se pondera y eso hace que las imágenes ‘que están bien’ sean las que habilitan a que sigan construyendo los estudiantes y a pensar la arquitectura. . . La arquitectura más hegemónica reproduce lo que tiene que ser la imagen, desde la cuestión del render que es algo que destruye la mano y la mano se tiene que asimilar cada vez más a eso, una pérdida total de la identidad...me recuerda a la escuela: hago lo correcto o lo incorrecto. (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022)

Más allá de la vivencia personal de estar frente a una pedagogía de tipo academicista que impone un “deber ser” de la imagen, se revela al mismo tiempo la preocupación por un tipo de “contrato de lectura” implícito para visibilizar ciertas arquitecturas, y la necesidad de trabajarlo en la didáctica.

El siguiente testimonio E2, da cuenta de lo que entra en juego en las prácticas de comunicación que atienden la relación entre ver y saber mediante el dibujo y la palabra. Refiere que, al trabajar sobre un edificio se exploran sus condicionantes, “cuáles son sus relaciones con otras ideas arquitectónicas de otras teorías de otras épocas o, cómo se trabajó el mismo problema de distintas maneras no tiene que ver con una condición histórica.” En esta propuesta los estudiantes construyen su propia información indagando a partir de la obra, en lugar de depender de fuentes externas. La repregunta se centró en cómo propiciar ese proceso de visualización, es decir, “ver” dentro de un marco cultural específico, no dado a priori. La respuesta,

según este enfoque, está en la interrogación de la “propia red” que se va conformando en la indagación, de modo que los estudiantes construyan desde sus lógicas propias, un trabajo “coherente dentro de su sistema, aunque provenga de otras disciplinas, porque considera que la “disciplina es cada vez más abierta” (E2, comunicación personal, 10 de mayo 2022)

El análisis del recuerdo del material didáctico del TP diseñado reveló diferentes niveles de apropiación por parte de los estudiantes dentro de los objetivos previstos.

La E4, quien participó en la primera implementación de la PII, recuerda vagamente la actividad del TP y no logra asociar las obras específicas asignadas, aunque tenía presente la imagen de la lámina A3 con las fotografías. En cuanto a la huella dejada por la experiencia, la E4, ahora docente, destaca la dificultad inicial para comprender el espacio, aunque admite que, inclusive hoy le resulta complejo interpretar espacialmente una obra. Ante la opción de visualizar una fotografía para indagar sobre ella, o utilizar la información de las planimetrías, reconoce “una incapacidad para ver de esa manera” - en referencia a la fotografía- e inclusive, desde la experiencia situada. Recuerda que, en otras materias, en los primeros años, había vivenciado el acercamiento a una obra como un “relato prefijado” para abordar su reconocimiento, siguiendo una secuencia de pasajes de escalas y códigos de representación predeterminados.

En los testimonios de las/os estudiantes, E10 (comunicación personal, 15 julio 2023) recuerda de modo difuso el contenido de la lámina A3. Al igual que E7 y E8, en los tres casos, utilizaron el material conforme a los objetivos del TP. Tanto E7 como E10, mencionan el empleo de videos e imágenes fotográficas para comprender las decisiones proyectuales, y visualizar el corte del perfil urbano para comunicar la "idea" de la Biblioteca Nacional de Clorindo Testa. A pesar de no recurrir a las plantas y cortes, afirman haber logrado interpretar las intenciones proyectuales. Además, E10 destaca el valor de abordar el TP por etapas, comenzando con la

maqueta volumétrica para entender la relación con el entorno y entrenar el ojo al observar las fugas y las relaciones proporcionales entre las 3 dimensiones a partir de la observación de las fotografías. También, valoró la importancia de manipular un objeto tridimensional, interactivo como la maqueta conceptual.

Indagamos en estas conversaciones la transgresión al dispositivo didáctico. En el caso de E8, aunque suele comenzar el estudio de una obra a partir de las planimetrías, siguió el enfoque propuesto en el TP y pudo interpretar las intenciones proyectuales sin recurrir a ellas. En cuanto a E7, no sintió la falta de información del SM y pudo trabajar con las fotografías debido a su experiencia previa con imágenes y familiaridad con el “arte” en general, aunque observó que otros estudiantes tuvieron dificultades para extraer “la idea”. En su caso, se trataba de un/a estudiante con un cierto grado de disposición propiciado en su taller de Arquitectura, donde trabajan con el concepto de idea síntesis. (E7, comunicación personal, 27 junio 2023)

En la experiencia reconstruida por los docentes, E9 afirma que los estudiantes respetaron la información proporcionada, pero dirigieron la indagación hacia un análisis de tipo funcional debido a la dificultad para abordar temas complejos. Una vez más, encontramos la presencia del *habitus*: “terminaban haciendo lo que podían hacer, o porque lo hicieron en el taller de arquitectura...y lo volcaban en un análisis en comunicación, que no se pedía algo descriptivo funcional, sino pedía algo mucho más abstracto que no podían ver”.

En cuanto al uso del material proporcionado, la entrevista a docente E3, señaló un primer escollo en el hecho de que los estudiantes consideraran inconveniente intervenir el material fotográfico, insumo “intocable”, un *habitus* “heredado de la escuela secundaria”, como también una razón de índole económica para preservarlo. La segunda opción que habilitaba el TP era la de producir una serie de calcos con similar propósito. Sin embargo, se constató la tendencia inicial a

reproducir fielmente la imagen, confundiendo el objetivo del trabajo al intentar lograr la ilustración realística en lugar de la interpretación mediante procesos de abstracción. Esta segunda fase solicitaba la producción de una serie de “dibujos simples” que, sin “asemejarse fielmente a la obra”, “comunicaran con gran economía de recursos las decisiones más determinantes del proyecto”, pero en su lugar, optaron por *la imagen espejo*, muy distante de una imagen abstracta. Aunque algunos intentaron llegar a las intenciones del autor mediante esquemas en 3 D, como también de plantas y cortes, desatendían las relaciones dimensionales y proporcionales, iniciativa que debían abordar los docentes, con el inconveniente del tiempo que demandaba

En la experiencia mencionada por E3, no se constataron transgresiones ni reemplazos de fuentes de información. Sin embargo, refiere que aportó sugerencias para trabajar la alfabetización explorando otras vías. El enfoque didáctico implementado apeló al saber previo de los estudiantes y al recurso de la intertextualidad, ya que encontraba difícil llevar a cabo el TP solo con el texto y las fotografías proporcionadas en la ficha. Para tal fin, propuso el uso de palabras clave, referentes de movimientos artísticos e imágenes que actuaran como disparadores para estimular la curiosidad y la búsqueda de analogías . E3 reconoce el acto de lectura de la información como el inicio de un proceso de viso-cognición:

estás leyendo un dibujo de acuerdo con lo que tenés como carga previa, entendés más o entendés menos, y...un estudiante que ingresa lee una planta y le puede significar un conjunto de cosas, en cambio uno, con experiencia visual, espacial transitada lee el espacio ya con otra formación, entonces uno puede ver una planta y entender este espacio es así y es fantástico viendo un dibujo riguroso metodológico. Siempre les digo a los chicos, me encanta tanto un corte perfecto hermoso, detallado con toda la precisión del SM, tanto como un trazo así... (eleva un gesto con la mano como dibujando en el aire (E3, comunicación personal, 10 de mayo de 2022)

E3 coincide en que no se trata solo de que un ingresante “lea” y se detenga en la inscripción textual, sino que logre desencadenar un proceso de transformación cognitiva. Así, alude con el dibujo hecho en el aire, al croquis de síntesis, tema que se analizará más adelante.

Como se anticipó, el reconocimiento del pasado escolar, la biografía personal, como los modelos y matrices de origen, nos permiten ahondar la reflexión sobre la lógica de las prácticas. E3 reconoce que, en su experiencia de ingresante, no disponía de los medios que hoy están al alcance de todos los estudiantes y debía llevarse de la biblioteca de la facultad en su memoria tres cosas esenciales de la obra a estudiar, la imagen más pregnante, la idea, por ejemplo. Actitud que, en la actualidad, no le parece posible, dada la “sobreabundancia” de imágenes que no se “filtran”. Incorporar este tema como un tema de enseñanza, concluye, comporta superar la inercia de las estructuras establecidas.

El olvido de los detalles del material didáctico del TP sugiere la baja estructuración que caracteriza a la práctica de “lectura” de una imagen. Los estudiantes vacilan entre adoptar una “mirada seccionadora” que se centra en la información primaria de las planimetrías, y condicionar su percepción al validar lo que los autores dicen sobre sus obras.

A modo de conclusión provisoria, advierto la necesidad de hacer explícitos los procesos de visualización de las imágenes como instancia liminar en la afiliación discursiva de los ingresantes (Casco, 2007). Además, señalo las limitaciones que una lectura pasiva o relegada a la “tentación icónica” provoca cuando nuestro propósito es activar los procesos de abstracción devenidos de la práctica del croquis de síntesis. Intertextualidad, saberes previos, aproximación fenomenológica a la imagen, emergen como parte integrante de una relación de interioridad con el conocimiento.

Revisamos hasta aquí el hilo conductor que conecta las nociones de alfabetización académica y afiliación discursiva en sus anudamientos con los procesos de abstracción que intervienen en la visocognición tridimensional fenomenológica de una obra. Conjeturo así el entramado de la comunicación gráfica y verbal como un conjunto solidario que introduce a un estudiante en la demarcación epistemológica de la disciplina. Este entramado posibilita el desarrollo de las habilidades cognitivas para transformar su pensamiento dentro de la matriz disciplinar y dar lugar a lo ya explicitado en relación al proceso de transcodificación (Joly, 2012b, p.80), más allá de las destrezas propias para el dibujo.

¿Cómo tomamos contacto con la producción disciplinar? ¿qué lecturas “académicas” nos propone la disciplina?, ¿Cómo fueron esas prácticas en nuestras propias biografías de formación? Estos interrogantes coinciden con Carlino (2005) sobre la cultura académica, quien afirma que “leer es un componente intrínseco al aprendizaje “ (p.67). La autora señala dos implícitos que obstaculizan la comprensión de la bibliografía: lo que los “textos “callan porque dan por sobreentendido, y las “expectativas tácitas” de los docentes sobre cómo “ha de leerse en nuestras materias” (p.67). Pongo entrecomillas la palabra texto para abrir la pregunta sobre qué consideramos “texto” en nuestra disciplina, entendiendo que no estamos limitando su concepto al convencional, sino que abarcamos toda la información que proviene tanto de la cultura material como de la textual y visual de la disciplina.

Una imagen también es un “texto” a ser interpretado. Sin embargo, esa tarea queda relegada a la iniciativa de los estudiantes. Ese proceso estratégico implica una tarea de selección orientada por un “propósito de lectura”. En el análisis que sigue, intento poner en relación las implicancias de una lectura de la imagen pasiva frente a la que busca recuperar y construir los contenidos pertinentes a nuestra disciplina, coincidiendo con Carlino en que “*el texto da pistas* que guían este proceso, pero

también es cierto que los contenidos que pasan a primer plano “dependen de lo que busca y sabe el lector” (Carlino, 2005, p.70)

En el próximo apartado analizaremos el vínculo entre la imagen y la palabra en los procesos de afiliación discursiva. Retomo el comienzo de la entrevista E5 para exponer las implicancias de la invisibilización de la naturaleza heterogénea de la comunicación en arquitectura en el ensamblaje imagen- palabra en los procesos de afiliación discursiva en los ingresantes a la carrera.

Analizamos el rol de anclaje de la palabra, como contenido específico del proceso de enseñanza y aprendizaje en la visualización de una obra. Observamos la secuencia de estrategias que sigue un estudiante de nivel medio para reconocer una obra publicada de su interés, cómo inicia el proceso de visualización:

Del material que hace a la información de la obra, yo arranco leyendo la memoria descriptiva, capaz que veo una perspectiva para ver el volumen, pero necesito el texto, si no tengo alguien que me lo cuente no lo entiendo...que hay cosas que no se pueden representar gráficamente, lo físico es más fácil...un pensamiento es más difícil. (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022)

Su relato da cuenta de otro supuesto permeado por el *habitus* en la práctica del lenguaje verbal, al indicar que desde su taller de arquitectura para realizar las entregas, se promueve una proporción “standard”, una relación gráfico-palabra de 60/40, pero que en su caso la lleva a 50/50 porque le gusta mucho la escritura, “la preferencia es el gráfico porque da mayor sencillez de lectura. Los docentes llevaron a esa elección, esa forma de comunicar tiene que ver con que a los docentes no les gusta la palabra.” (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022). Reconoce como salto un cualitativo que lo introdujo en nuestra cultura académica la comunicación como interacción de la palabra y la imagen en la enseñanza y aprendizaje, por su participación activa en un concurso con estudiantes más

grandes y profesores, “15 arquitectos a debatir entre ellos, escuchaba y aportaba, . . . la importancia de la palabra, lo que iban dibujando en el ‘Zoom’ (encuentro sincrónico a distancia) arriba de fotos. . . . Cosas que tomé un montón”. (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022).

En contraste con la apreciación de la E5, la entrevista E6 revela otro aspecto que también involucra al *habitus* de la comunicación referido al rol de la palabra. Durante su formación, registraba previsiblemente que aquellos estudiantes que se desempeñaban bien en Comunicación también lo hacían en la materia Arquitectura. Refiere una especie de “ley implícita” (*habitus*) que dicta que cada entrega debe “hablar” por sí sola, sin la intervención de la palabra del estudiante o del docente: “los proyectos se defienden solos”. Aunque sea clara y concisa, la comunicación gráfica es relativamente autónoma, dado que “siempre los proyectos los cuentan los alumnos, aunque noto que la palabra les cuesta mucho, están en el final de la carrera”, señalando también la dificultad para jerarquizar el discurso. A su vez, recuerda, la instancia comunicacional que sintetizaba lo más importante del proyecto consistía en una “memoria gráfica, croquis síntesis de la idea o tema morfológico, diagrama de relación con el entorno, elementos muy sintéticos que hicieran a la idea, ayudados por los docentes de arquitectura para poder construir esos diagramas...el proyecto comenzaba con estos croquis” (E6, 1 comunicación personal, 10 de octubre 2022).

Como se advierte en estas exposiciones, la comunicación verbal es una práctica que se mantiene escindida de las prácticas de la representación gráfica, y difusa como contenido específico en la formación. Este vínculo entre lo retórico y lo semántico es el que comienza a corporizar el “tamiz cognitivo” necesario para filtrar las categorías, los conceptos, las jerarquizaciones de los “textos” que se leen/ dibujan y se constituyen como imagen mental, en su captación fenomenológica, es decir, integrando todas las esferas sensoriales.

Vacancia o las prácticas del misterio. Mutaciones de la didáctica

¿Forman parte de una práctica institucional del misterio (Carlino, 2005, p.164) los usos cotidianos del lenguaje gráfico y verbal en el aula? ¿Son estas prácticas inobservables? Indagar sobre cómo esta "materia" vacante nos interpela, qué revela y qué oculta al mismo tiempo, es una tarea que parece estar pendiente. Según Robbins (1997), interpretando a Roland Barthes, lo que se silencia en cualquier área o discurso humano se convierte en una poderosa mitología que representa el orden social establecido. Sostiene el autor que, detrás de estos mitos se esconden supuestos que necesitan ser separados de las prácticas que los enmascaran, para así abrir nuevas posibilidades creativas y transformadoras de conocimiento. Robbins también destaca cómo el dibujo, como instrumento de los poderes creativos del arquitecto, lo inviste como actor social con un estatus de creador y hacedor, fusionando al mismo tiempo, lo artístico, lo cultural y lo social, Dado que el croquis o boceto preliminar es una práctica fundamental tanto en la función epistémica como en la tarea creativa, resulta relevante cuestionar por qué se silencia su transmisión y por qué se mantiene en el ámbito de la mistificación. ¿Interpela esto, en última instancia, a la arquitectura como disciplina en términos de sus posibilidades de ser enseñada? A partir de estas reflexiones e interrogantes, intentaremos descubrir otros anudamientos de nuestras prácticas de comunicación, retomando lo discutido en el contexto del campo (inter)disciplinario relacionado con las matrices que mencioné en el origen de nuestra práctica de comunicación. Acordamos con Carlino (2005) en la importancia de las instituciones "en dar una direccionalidad" a las prácticas lectoescritoras, prácticas que no deberían aprenderse por "ósmosis en las universidades de masas que tenemos (p.164).

Según lo anterior, el croquis, ¿se enseña o se “contagia”? Desde la perspectiva de los estudiantes, observamos cómo esta práctica se despliega en el aula, ya sea de forma explícita o implícita. Comparte su vivencia un/a estudiante:

Aprendí en el Taller de Arquitectura sin hablar del programa...que es como contamos los proyectos. El titular del taller nos hacía hablar del proyecto sin hablar del programa, nos hacía hablar de decisiones, por ejemplo, él dibuja una línea y una cajita...la cajita puede estar sobre una línea, entre la línea, debajo, en referencia a los distintos modos de la arquitectura de relacionarse con el suelo...ese tipo de dibujo no lo sabía hacer.” (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022)

Se desprende de este diálogo, que el/a estudiante no sabía clasificar ni nombrar en ese momento tal práctica. Reconoció que “en C3 tuvimos mucho de eso, es un proceso bastante delirante poder entender”, recreando la experiencia del profesor, “yo te hago la cajita arriba de una línea y lo entendés rápidamente, pero (da entender que si tuviera que hacerlo sobre otro objeto no sabría cómo hacerlo) ...Capaz que empezás a hacer un dibujo re complejo cuando podías hacer una cajita”. Los nombra como “esquemas”, que valora especialmente por la posibilidad de comunicarse en las instancias de trabajo grupal más que para su trabajo consigo mismo, dado que prefiere los esquemas en 3d:” siempre empiezo en 3d”. (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022). Rescatamos en estas entrevistas el valor asignado a las prácticas en las que interviene la abstracción, al proponer compararlas con la ilustración realista. Distingue que “la abstracción, (le permite) poder entender algo, . . . en la copia de la foto uno copia hasta el detalle, . . . el dibujo a mano permite hacer una abstracción que quizás la foto se la come, valoro y rescato el dibujo a mano.” (E5, comunicación personal, 8 de octubre 2022)

En otra escena semejante en el taller de Arquitectura, la relación de la palabra como parte necesaria de ese acto educativo se percibe con malestar: E4 lo manifiesta

frente “al dibujito que hacía el docente así nomás, a lo Le Corbusier y decía, ‘esto es la idea’, y era cualquier cosa que no se entendía” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022). Un señalamiento al croquis preliminar como herramienta fundamental en nuestra práctica de comunicación que según la persona entrevistada, no se explica, no se enseña y desde su percepción como alumno/a “se lo usa para ostentar un lugar de superioridad respecto de los estudiantes”. Seguidamente argumenta las razones por las que no se enseña, admitiendo que las respuestas a las primeras aproximaciones al Proyecto están bastante predeterminadas, se pasa rápidamente a soluciones ya tipificadas, probadas y conocidas. “Yo sentí como siempre, una cuota de misterio, de cómo llegar a ese tipo de dibujo, de registros... ¿explícame cómo tengo que hacer? por ahí tiene que ver con algo del lenguaje” (E4, comunicación personal, 31 de agosto 2022)

En la experiencia de los estudiantes, analizamos su percepción del croquis como contenido a abordar en la construcción metodológica de una propuesta. En la entrevista de E10, exploramos la reconstrucción de su experiencia en 2018 como alumno/a en el TP objeto de esta sistematización. Nos centramos en la típica escena de los talleres de Arquitectura, donde los estudiantes interactúan con su proyecto a través de dibujos, croquis, que el profesor les proporciona como guía, explorando cómo utilizan ese tipo de lenguaje para comunicarse. Reconoce que a los estudiantes de primer año les resulta difícil expresarse mediante sus propios dibujos; prefieren “ir a algo mucho más técnico” Sin embargo, cree que es mejor conectar el lápiz con la mano, permitiendo que la mano dirija el trazo en lugar del instrumental. “(...) Se pierde la espontaneidad de la idea, el instrumental hace endurecer la idea. No es que los estudiantes no tengan el recurso del dibujo, sino que no se sienten seguros mostrando ese dibujo”. (E10, comunicación personal, 15 julio 2023).

El comentario de la E8, estudiante que cursó en 2019, sobre los bocetos que hacen los profesores en los talleres de Arquitectura:

Los primeros meses entendía en el acto, pero cuando llegaba a mi casa quería pasarlo y no recordaba esto, y con el correr del tiempo lo fui afinando más, entendiendo, es como un dibujo de síntesis, del croquis es desde donde nosotros podemos contar una idea, o cuando me pongo a proyectar, me pongo a hacer un dibujo a mano alzada rápido, de ahí salen las grandes ideas, y por eso siento que al principio no los entendía, súper, súper feos sentía que eran dibujos. (E8, comunicación personal, 29 junio 2023)

Examinamos ahora el croquis en la experiencia de los docentes. Retomamos la entrevista de la persona docente E 9 en relación al desarrollo del croquis como práctica asociada a la interpretación de una obra. En relación a la metodología que planteaba el TP, no recordaba claramente si se había respetado la restricción del uso de planimetrías. Reconstruimos parte de la configuración didáctica de su clase y destacó que no se ubicaba en el pizarrón correspondiente al área asignada a su comisión, sino que reunía a los estudiantes sobre la mesa, para lograr su concentración y “la atracción de lo que estás dibujando, ver lo que se está explicando”. Detalló que era un tipo de dibujo como “cortes, no descriptivos sino más bien conceptuales, el terreno, las visuales dirigidas hacia dónde...Eran croquis, algo así, era hacia donde tenían que ir ellos” (E9, comunicación personal, 12 julio 2023)

Para profundizar el análisis, propongo cruzar el contenido de las entrevistas con lo señalado por Carlino (2005) en relación a la recuperación, por parte de quien enseña, de su “historia de socialización con la disciplina”, experiencias tal vez menos observadas, adquiridas por “ósmosis” que contribuyeron al aprendizaje disciplinar. En un ejercicio metacognitivo, la E9 reconstruyó parte de su experiencia en la carrera, desde el “oficio de estudiante”, mencionando lo difícil que le había resultado la transición al tercer año; contrariamente a lo que esperaba, el conocimiento técnico adquirido previamente en la escuela secundaria no redundó en beneficio. Estuvo de acuerdo conmigo en que es otro tipo de conocimiento el

que entra en juego. En relación a la percepción que las/los estudiantes de 1º año tienen respecto de la práctica de “croquis, dibujos de intención, propositivos y de síntesis”, duda si esa abstracción es comprendida, “muchas veces lo que pasa es que después el alumno llega a la casa, lo ve y se olvidó, no sé si de la corrección, pero no puede hilar la corrección con el dibujo. Continúa señalando otro supuesto básico subyacente cuando admite que, “nosotros tenemos tan *masticado*, tan introyectado todo, que se supone que los *chicos* inconscientemente lo deberían saber...y no lo saben, por eso yo insisto no dar tanto por sabido, porque no lo saben” (E9, comunicación personal, 12 julio 2023). A partir de estas intervenciones, notamos que el problema no se reduce simplemente a la adquisición de habilidades técnicas, el “dibujo blando, artístico”, el “dibujo suelto” asociado con la calidad de un trazo plástico, virtuoso, tal como habitualmente se distingue en la cultura académica. Hemos visto las diversas interpretaciones que se le da al croquis en la relación entre el dibujo y la creatividad. Esto nos lleva a cuestionar la necesidad de esclarecer, en las propuestas pedagógicas de los espacios académicos, su posición respecto de una práctica que es objeto de prejuicio (el boceto “romántico”) o una práctica implícita que no revela las operaciones ligadas al pensamiento abstracto. Así lo sugiere la entrevista E9 al referirse a los croquis que los profesores utilizan en las correcciones: “tan abstractos, los docentes en general, como yo que dibujaba, ¿de dónde partía? Esos croquis uno los ve publicados, los preliminares, los de estudio, eso lo interpreta un arquitecto, no un alumno de 1º año”. Esta escena ilustra las barreras cognitivas que se establecen cuando no se explicita qué operaciones intelectuales motivan el discurso gráfico, y cómo se vinculan con la “corrección”: “cuando (el estudiante) se fue a la casa y retoma la corrección para avanzar sobre lo que se le *corrigió* no sabe”. (E9, comunicación personal, 12 julio 2023).

Desde los docentes del área Arquitectura, la enseñanza del croquis enfrenta desafíos similares. En sintonía con estas reflexiones, el diálogo con E1 explicita y

corroborar lo dicho anteriormente en las entrevistas reseñadas, como un abordaje vacante o de baja estructuración.

Lo que falta sistematizar, entiendo, sería hacer consciente y trabajar sobre la opinión crítica de lo que uno está haciendo, es el dibujo que supuestamente es libre y que le llamaríamos croquis o boceto, ese tipo de cosas se las deja en general como si fuera una práctica libre...como indicativa, como si fuera el aire de un proyecto...y no es así. . . . Como si la cuestión creativa nuestra aplicada en el croquis fuera casi romántica, que no tiene análisis... sino que está ahí para inspirar... Yo creo que cualquier dibujo de croquis tiene una lectura contundente, que no cualquiera empieza de una forma un croquis, que alguno empieza con una línea horizontal, otro con una vertical independientemente del proyecto que tengan que hacer, que hay un modo o de estirar el dibujo o de comprimirlo, el tamaño, la técnica que usen. La economía o no de recursos que usen es una lectura que nosotros conversamos con los alumnos. Una práctica que hacemos es limitar el número de líneas con las que tienen que hacer el boceto. . . . El trabajo nuestro es hacer las preguntas adecuadas, no enseñar, porque vamos cambiando, deberíamos ir cambiando lo que enseñas, lo que entendés son preguntas ¿qué miro, qué otra cosa está mirando o podría mirar? me parece eso tiene que alcanzar al dibujo... ¿es el adecuado para lo que querés mostrar? no si es lindo o feo. (E1, comunicación personal, 5 de mayo 2022)

A medida que nos acercamos al final de nuestro análisis, los pasajes de las entrevistas cobran mayor espesor al contrastar, atravesados por problemática de la alfabetización, el paradigma vigente con el que puja por emerger. Se revela en la conversación con E3, quien sostiene que si el TP de la PII se desarrollara en Sistemas de Representación, contaría con el apoyo del instrumental, pero de este modo congelaría la demanda de *hacer ver*, propiciando una mecanización indirecta. No obstante, persiste un paradigma avalado por la existencia de un imaginario de

la materia, instituido por décadas, que percibe a la "Comunicación" como un espacio donde se forman ilustradores, con una concepción "romántica" del dibujo. Esta situación conlleva otro supuesto que evidencia las inercias del paradigma vigente: "hasta tercer año, los estudiantes están "obligados" a emplear el "dibujo a mano", y solo después de la mitad de la carrera se les otorga la libertad de interactuar con las tecnologías digitales". Al indagar sobre el paradigma que busca emerger, la E3 admitió la fuerza con la que los estudiantes intentan imponerlo, incluso desde segundo año, al animarse a usar el SketchUp (software de diseño 3D). En contraste con el uso de Autocad (Software de diseño asistido por computadora), semejante al dibujo analógico, destacó las oportunidades del uso de programas como Revit, que rompe con el paradigma tradicional de la representación arquitectónica al permitir dibujar directamente en tres dimensiones. Esto implica un cambio en la forma de pensar el dibujo, con la manipulación tridimensional de objetos y la posibilidad de elegir diferentes formas de visualización. Aunque Revit transforma la forma de representar, aún es necesario comprender conceptos tradicionales como cortes, plantas y vistas, "es un programa hecho por y para arquitectos, son objetos inteligentes, lo que plantea la necesidad de reconsiderar qué enseñar para representarlos, ya que el paradigma de la gráfica será completamente diferente". (E3, comunicación personal, 10 de mayo de 2022)

Revisar el paradigma comunicacional implica también poner en tensión tanto las prácticas de comunicación tradicionales como las contemporáneas, las que se despliegan en una sociedad caracterizada por Castells en torno a los flujos de información, de tecnología, de imágenes, de símbolos. En este contexto, no podemos soslayar la incorporación de los sujetos del aprendizaje a las audiencias configuradas dentro de las nuevas narrativas llamadas transmedia, representantes de nuevas formas de comunicar en la era digital. Este fenómeno revela el cambio de paradigma comunicacional informacional lineal, donde los sujetos, antes consumidores -receptores, hoy prosumidores se descubren portadores de un

saber previo para la producción de imágenes y contenidos, de nuevos modos de percepción y lenguajes (TIC). En esta nueva ecología mediática se abre un escenario que es oportunidad para desplegar ese capital cultural, descubrir otros lenguajes, soportes y formatos. Es desde las posibilidades de las lógicas de las nuevas Narrativas Transmedia donde se conjetura experimentar la innovación didáctica, en la red de flujos como soporte de los aprendizajes significativos, en la reconfiguración de nuevos contratos de lectura. (Giaccio, s/d)

REFLEXIONES FINALES

la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (Larrosa, 2006)

Facilitaría la lectura un extenso blanco tipográfico.

Regresamos ahora a lo dicho, como en un ejercicio de ficción barroca, contemplando el cuadro y, al mismo tiempo, estando dentro de él. En este “espacio” ubicaré las reflexiones finales. Sin propósito de clausura, intentaré unir sus puntos de cruce y sus continuidades. En primer lugar, integrar en una misma escena las reflexiones de los autores y los diversos actores que participaron/participamos en la experiencia, supuso el desafío de encontrar lecturas posibles dentro de la complejidad de sus anudamientos y discontinuidades. Reconstruir la experiencia desde esas voces implicó una laboriosa tarea de ordenamiento, clasificación y, lamentablemente, eliminación no deseada. Sin la certeza de haber comunicado toda la densidad de esos pensamientos, la sistematización tomó la forma de una

imagen múltiple. Su análisis crítico intenta aportar el “guión” -abierto-para abrir caminos, visitar a la teoría resignificada desde la práctica.

A partir de lo sucedido, y más allá de los indispensables criterios aportados por la disciplina para pensar la intervención/ innovación, descubro motivaciones que anteceden a la teoría, razones que provienen del registro de nuestras propias biografías en el aula. Los docentes, tanto quienes vivenciaron la propuesta en el Taller, como quienes, además propusimos la intervención, dialogamos permanentemente con el oficio del estudiante que fuimos. Descubro allí, un sentido de reparación y, también, de reconocimiento de aquellas prácticas menos visibles, que inadvertidamente nos aproximaron a la construcción del conocimiento validado por la disciplina, es decir, de aquel que nos hizo “alfabetizados”.

Destaco la importancia de la práctica de sistematizar, no solamente por los procesos metacognitivos individuales que propicia sino también porque actualiza otro modo de reflexionar colectivamente. En ese nivel del análisis cobró relevancia la preocupación por la integración curricular, particularmente entre las áreas de Arquitectura y Comunicación.

Las preguntas que impulsaron la intervención resultaron pertinentes, reflejan una problemática genuina en el nivel introductorio: la afiliación intelectual de los ingresantes. El análisis crítico reveló el espesor de los contenidos de nuestra materia dado que, si se conciben como procedimentales, su función se reduce a la instrumental, eludiendo la complejidad de la trama en la que se despliegan. Allí alertamos una posibilidad de fragmentación curricular.

La sistematización elucidó otro aspecto sensible de la implementación de la propuesta: es el relacionado con el rol creativo del docente para elaborar sus configuraciones didácticas de manera original y significativa. Hacer consciente ese saber, organizarlo para luego compartirlo en instancias de interaprendizaje docente, parece una tarea pendiente. Registrar, valorar el recopilar y documentar para

reflexionar en la acción, además como insumo para futuras intervenciones, es crucial para hacer de la sistematización de experiencias una práctica habitual.

Otro de los componentes de la sistematización, el análisis del material didáctico, tanto el innovador como el “material ausente” -las planimetrías-, expuso una disrupción que cuestionó las prácticas rutinarias. Intentamos comprender las razones que predisponen la ritualización de las prácticas y el ejercicio “creyente” de construcción del conocimiento. También, destaco la dificultad para gestionar la incertidumbre en una experiencia de innovación. En ese sentido, es crucial analizar y repensar el diseño de futuras propuestas de intervención, considerando el saber construido sobre la potencialidad de las configuraciones didácticas para desplazar el *habitus*.

La sistematización confirmó la importancia que asumen las herramientas conceptuales aportadas por el seminario de Prácticas de Intervención Académica para desarrollar una propuesta de Intervención. Estas gravitaron intensamente, permitiéndome resignificar la experiencia al relacionar las dificultades para la implementación de la PII. Entre ellas, el reconocer no haber explicitado con antelación su demarcación epistemológica disciplinar. Como también, a modo de autocrítica, la ausencia de un seguimiento indispensable, con mayor grado de documentación, durante la experiencia, por ejemplo en los diarios de clase, material que considero imprescindible para afinar la sistematización. Su carencia, en este ejercicio dificultó en parte la sistematización, por el tiempo transcurrido entre la implementación de la intervención y el ejercicio de sistematizar. Por ejemplo, se perdió la apreciación del Trabajo Práctico por parte de los estudiantes, que espontáneamente comentaban en la clase lo mucho que el ejercicio les ayudaba para la materia Teoría. Este tipo de información podría haber sido cuantificada y resguardada para el análisis.

Estas observaciones señalan también los condicionamientos de la tarea docente en la planificación de tiempos y recursos para que una intervención orientada hacia la Innovación sea posible. Subrayan la importancia de fortalecer el rol de las/os docentes como intelectuales comprometidos en la transformación, desde el ejercicio de la reflexión en la acción en el cotidiano del aula.

Destaco y agradezco a la vez, la devolución de cada entrevistado/a que durante los diálogos y por fuera del micrófono, valoraron cada escena como un ejercicio metacognitivo, por la oportunidad de poner en palabras parte de lo vivenciado para tomar conciencia de estos procesos, que de otro modo habrían quedado ocultos.

La sistematización expuso el desequilibrio en el diseño de la propuesta, inclinando su importancia hacia la planificación “ex -ante”, dejando en una cierta deriva el seguimiento “durante” y “ex -post”. Parte de las razones por las que el ejercicio no continuó en los siguientes cursos, además de las que pueden leerse en el trabajo, radica en la ausencia de este tipo de información. Más allá de estas consideraciones, rescato el valor de la reflexión colectiva que propicia el ejercicio de sistematizar, desde el interior de la escena, volviendo a ella con otra mirada, observando su transformación por efecto de esa mirada, asumidos como parte de la construcción del problema. Registrar y documentar para reflexionar en la acción y para futuras intervenciones es crucial para convertir la sistematización de experiencias en una práctica habitual.

Esta experiencia de innovación luego tuvo su correlato en el período del confinamiento por la Pandemia, a partir de un Trabajo Práctico para el nivel 2 de Comunicación, específicamente diseñado para esa contingencia, la de un curso desarrollado bajo la modalidad a distancia. En él retomaba el encuadre epistemológico de la PII aquí sistematizada, dando relevancia al experimentar de la imagen en los procesos de visualización y transcodificación analizados, propició el

desarrollo teórico de esta propuesta llamada “Imagen Proceso”(Giaccio, Panizza, 2022).

El hacer visibles las prácticas de comunicación y su incidencia en los procesos de afiliación intelectual nos permitió reconocer contenidos vacantes que necesitan su lugar entre los contenidos del Plan de Estudios para atender a la integración curricular, el croquis, como contenido implícito en los procesos de conceptualización y abstracción para la identificación de las categorías que entran en relación durante la construcción del pensamiento arquitectónico. Y la imagen, para la que intento desde este trabajo, hacer un aporte a su conceptualización y discusión.

La reflexión en torno a la relación entre ver y saber, cuestionando el paradigma vigente en nuestras prácticas de comunicación, abre nuevas vías de indagación para explorar ese vínculo en la escala del micromundo de la palabra y la imagen en los procesos de alfabetización.

A una velocidad exponencial, -cuando comenzó esta sistematización la Inteligencia Artificial era una posibilidad, hoy está llegando a las aulas-, una nueva ecología de medios interpela el paradigma vigente. Atendiendo a los sujetos reales de nuestras aulas, pide revisar la pertinencia de los marcos perceptivos de las propuestas de enseñanza. Esta es una tarea pendiente que resguarda los procesos de afiliación discursiva de las prácticas de reproducción acrítica, la construcción de estereotipos y el abordaje superficial del conocimiento.

Pensamos en imágenes antes que en ideas. Las ideas se destilan de imágenes. Las ideas son imágenes. Nos gustan. Las pensamos. Las inventamos. Las manejamos con soltura. (Soriano, F.)

AGRADECIMIENTOS

A mi directora Ana María Ungaro,

a la Carrera de Especialización,

a la Universidad Nacional de La Plata.

A mis estudiantes, a mis colegas, de quienes siempre aprendo,

por su amistad, por los espacios compartidos.

A cada una de las voces generosas, por su testimonio

A mis maestros, fundadores del Taller de Comunicación, Tomás (Wimpy) García, y Rodolfo Morzilli, por el entusiasmo legado.

A mi familia, por su abrazo

A la experiencia vivida en todos estos años que da sentido a estas palabras

BILIOGRAFÍA GENERAL

Barraza Macías, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México: Universidad de Durango.

Bolívar B. A. (1992). *Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular*. Revista Española de Pedagogía N.º 191. Madrid: CSIC.

Brockbank A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid, Morata.

Casco, Miriam (2007). *Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual*. V Encuentro Nacional y II Latinoamericano “La universidad como objeto de investigación”. Tandil. Argentina

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Bs As: Ed. Kapeluz.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en A.W. de Camilioni, M.C. Davini (comps.) *et al. Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Editorial. Paidós, Bs.As

Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: ese acto político* (pp.139-152) Bs. As.: Del Estante editorial.

Edwards, V. (1997). Las formas de conocimiento en el aula en E. Rockwell, *La escuela cotidiana (1997)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eisner, E. (1997). *Cognición y curriculum*. Cap. 2 El Papel de los sentidos en la formación de conceptos. Buenos Aires: Amorrortu

Ezcurra, A. M. (2011). Capítulo 6. Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos en N. Elichiry (comp.). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Bs. As: Noveduc.

Fernández Lamarra, N. (comp.) et al., (2015). *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Guarro Pallas, A. (2002). *La Naturaleza del curriculum democrático*. Curriculum y democracia. Por un cambio en la cultura escolar. Barcelona: Octaedro.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

Larrosa, J. (2006). *La experiencia y sus lenguajes. La formación docente entre el siglo XIX y XXI* (p. 467-480). Revista estudios Filosóficos, Vol.55, nº 160. España

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Martínez Bonafé, J. (1997). *Marco y componentes de un proyecto curricular*. En Proyectos curriculares y práctica docente. Sevilla: Díada Editora.

Rama, C. (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Suárez, D.; Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (pp 16-31). Revista Nodos y Nudos, Vol. 2; Nº 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2012). *Innovación y Cambio en las Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

BIBLIOGRAFIA ESPECIALIZADA

Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. Barcelona. Ed. Paidós

Aumont, J. (2019). *La imagen*. Bs. As.: la marca editora.

Benevolo, L. (1979). *Historia de la arquitectura moderna*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.

- Cabrera Feroso, N. L., González Vera, R., Mendoza Mendoza, H. y Arzate Robledo, R. (2017). La topología y la geometría en la enseñanza educativa básica. *Revista Alternativas en Psicología*, (n ° 37) p.93-106
- Crary, J. (2008). *Las técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. Murcia: Cendeac.
- De Lapuerta J. M., (1997). *El croquis, proyecto y arquitectura (Scintilla divinitatis)*. Madrid: Celeste ediciones, S.A
- Dondis, D.A. (2012). *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Dussel I. y Gutiérrez D. (2006). *Educación la mirada. Política y pedagogías de la imagen*. Ed. Manantial. Buenos Aires
- Eco, U. (1999). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Editorial Lumen, S.A.
- Giaccio, M. I., Panizza, P. (2022) "Imagen Proceso". En *Libro Primer Congreso Iberoamericano de Innovación en el Proyecto Arquitectónico*. Editorial Pablo Remes Lenicov. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1984>
- Giaccio, M. I., Panizza, P. (2023). "Guiones posibles en los itinerarios de la mirada: la imagen proceso". En C. Giordano [et al.]; C. Giordano y G. Morandi (comps.), *Memorias de las 4° Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública: Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo*. Ed. UNLP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/152528>
- Giaccio, M.I. (s/d). La imagen (en)redada. Mutaciones de la didáctica. Congreso de Pensamiento Visual 2023 FAU UNLP. *En prensa*
- Jay, M. (2007). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Madrid: Ed. Akal.
- Joly, M. (2012a). *La imagen fija*. Bs. As.: la marca editora.
- Joly, M. (2012b). *Introducción al análisis de la imagen*. Bs. As.: la marca editora
- López, M. A. (2012). *Lo visible y lo enunciable: Texto verbal e imagen, lenguajes del Diseño Gráfico*. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. UBA.
- Martí Aris, C. (2005). *La cimbra y el arco*. Barcelona: Fundación Caja de Arquitectos.

Peries, L. (2020). *Estereotomía y topología en arquitectura*. EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. Libro digital, PDF.

Robbins, E. (1994). *Why Architects Draw*. The MIT Press.

Romano, A.M. (2019). Elementos de Diseño. Enfoque teórico general. Práctica Textil e Indumentaria. Bs.As.: Infinito

Sainz, J. (2005). *El DIBUJO de arquitectura. Teoría e historia de un lenguaje gráfico*. Barcelona: Editorial Reverté, S.A.

Scolari, M. (1984). Elementi per una storia della axonometria. *Casabella*, (nº500), 42-49.

Segui de la Riva, J. (2007) Escritos para una introducción al proyecto arquitectónico en J. Sarquis, (comp.). *Coloquio. Teoría de la Arquitectura y Teoría del Proyecto*. Nobuko.

Snaicht, N.(1988). Los códigos de la percepción. *Revista tipoGráfica, Volumen abril (número 4)*, pág. 26-29.

ANEXOS

01- Plan de Estudios VI. Gráfico de los ciclos completo.

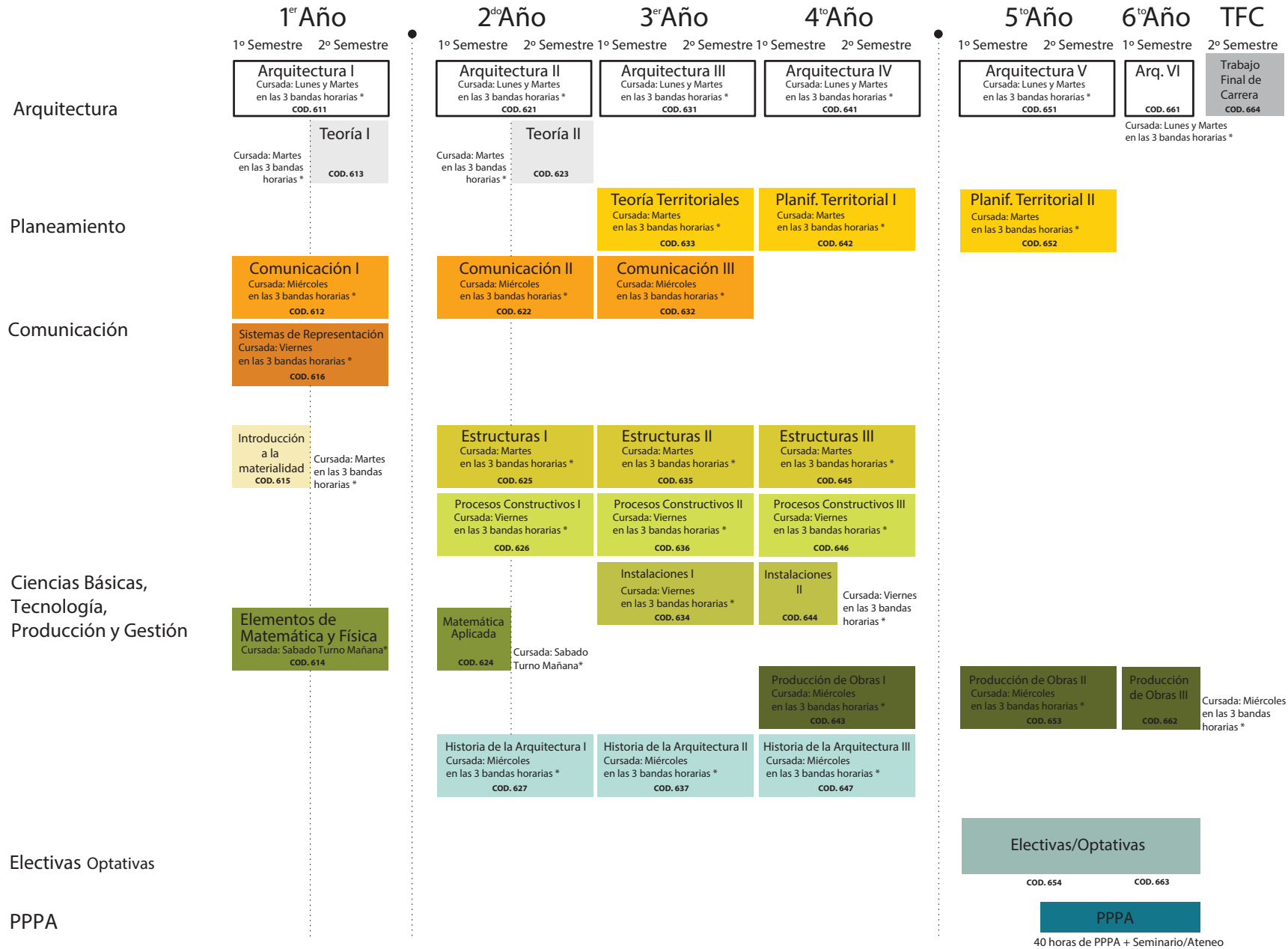
02- Plan de Estudios VI. Ciclo Básico: contenidos mínimos y objetivos de las materias del área Arquitectura y Comunicación. FAU UNLP

03- Propuesta Pedagógica Taller de Comunicación TV2 Cátedra García-Viera-García.

04- Fichas de Trabajos Prácticos de la Propuesta de Intervención Innovadora, cursos años: 2016, 2017, 2018, 2019.

05- Trabajos de los estudiantes

PLAN DE ESTUDIOS



REFERENCIAS

* Bandas horarias de cursada:
Turno Mañana - 8.00 a 13.00
Turno Tarde - 13.00 a 18.00
Turno Noche - 18.00 a 22.00

Ver en cartilla anexa:

Contenidos mínimos
Carga horaria Total
Carga horaria Semanal
Nº de semanas

13. Objetivos de formación y contenidos de cada espacio curricular.

Área / Ciclo ARQUITECTURA / CICLO BASICO	
<i>Nombre de la Asignatura</i> ARQUITECTURA I	
Régimen de Cursada	ANUAL (Código 611)
Carga Horaria Semanal	8 (Nº semanas: 28)
Carga Horaria Total	224
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Promover un compromiso con la organización de la estructura del espacio urbano y arquitectónico. - Introducir al desarrollo de la construcción de saberes de la disciplina a través de la práctica de proyectos comprendida como síntesis de diversas actuaciones a partir de una actividad creativa. - Impulsar aproximaciones experimentales basadas en aspectos conceptuales e instrumentales.
Contenidos Mínimos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión del espacio habitable como parte del fenómeno cultural integral y de la producción del hábitat en sus problemáticas urbanas y arquitectónicas. - Reconocimiento del espacio específico de la arquitectura en el campo de la cultura y la pertenencia de la misma a las disciplinas que basan sus actuaciones en acciones propositivas. - Iniciación al conocimiento de los medios de producción del espacio y de sus soportes instrumentales y conceptuales, a partir de una aproximación experimental que permita el primer escalón de conocimiento en la producción del espacio arquitectónico.

Área / ARQUITECTURA / CICLO BASICO	
<i>Nombre de la Asignatura</i> TEORIA I	
Régimen de Cursada	CUATRIMESTRAL (Código 613)
Carga Horaria Semanal	5 (Nº semanas: 17)
Carga Horaria Total	84
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir a los alumnos en la identificación del objeto de estudio del campo disciplinar de la Arquitectura y sus implicaciones sociales, culturales y económicas. - Reconocer el campo de intervención del arquitecto en el contexto social y las implicancias éticas de su accionar. - Abordar conceptualmente la noción de proyecto como operación de análisis y síntesis y los elementos que lo componen.
Contenidos Mínimos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento introductorio del concepto de hábitat y de los instrumentos para su transformación. - Las necesidades sociales como origen y fin último de la actividad del Arquitecto. El compromiso ético. - El proyecto como operación de análisis y síntesis. - Sus vínculos con los condicionantes del medio: culturales, técnicos, ambientales, económicos, funcionales. Su campo específico: las formas, el espacio, la construcción, la organización, el significado. - La aplicación combinada de la imaginación, la inteligencia y la creatividad. Las interpretaciones de la realidad y la encomienda social. - La cultura arquitectónica y la sensibilidad. - Ubicación en el devenir de la historia como hacedores del presente y sus proyecciones hacia el futuro. - El proyecto como fenómeno productivo.

Área / Ciclo COMUNICACIÓN / CICLO BASICO	
<i>Nombre de la Asignatura</i> SISTEMAS DE REPRESENTACION	
Régimen de Cursada	ANUAL (Código 616)
Carga Horaria Semanal	4 (Nº semanas: 28)
Carga Horaria Total	112
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Alcanzar una comprensión perceptiva del espacio de interés para la Arquitectura. - Adquirir el lenguaje gráfico, técnico y expresivo para representarlo y comunicarlo.
Contenidos Mínimos	<ul style="list-style-type: none"> - Sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales para la representación y prefiguración integral del espacio arquitectónico. - Las transformaciones proyectivas, sustentando tres Sistemas Metodológicos básicos para la expresión del pensamiento arquitectónico: Sistema Monge –Proyecciones Diédricas Ortogonales, Perspectivas Paralelas y Perspectiva Cónica. - Los sistemas metodológicos, mecanismo de apoyo al razonamiento y la intuición: dominio, manejo, uso interrelacionado y complementariedad. El sustrato geométrico de las formas. - La luz-sombra enfatizando formas resueltas y presentadas bidimensionalmente según las metodologías enunciadas. - La representación (gráfica y bidimensional) del espacio, como forma objetivamente real y repetible. Los códigos de representación como lenguaje. La graficación como camino de concreción y expresión al mismo tiempo. Distintas escalas. Distintas y crecientes complejidades metodológicas y espaciales.

Área / Ciclo COMUNICACIÓN / CICLO BASICO	
<i>Nombre de la Asignatura</i> COMUNICACIÓN I	
Régimen de Cursada	ANUAL (Código 612)
Carga Horaria Semanal	4 (Nº semanas: 28)
Carga Horaria Total	112
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el Pensamiento Espacial en Arquitectura desde la observación, la percepción y la expresión. - Identificar elementos estructurantes y variables modificadoras: materialidad, luz, color; las formas naturales. - Abordar la representación: dibujo, técnicas, escalas.
Contenidos Mínimos	<ul style="list-style-type: none"> - Espacio Arquitectónico: Elementos estructurantes. - Variables: modificadores materiales y perceptuales: luz, color, textura. - Forma natural: humana-vegetal. - Forma habitable. Usos. - Percepción consciente: análisis, representación, expresión. Comprensión perceptiva, principios de generación, coordenadas espaciales, organización y ordenamiento. - El dibujo en arquitectura. El pensamiento gráfico. Metodologías. Escalas. Técnicas. - Representación mediante sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales.



IX. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Asignaturas: COMUNICACIÓN I, II, III
Código: 612 / 622 / 632
Área: COMUNICACIÓN
Ciclo: BASICO (1º año) MEDIO (2º Y 3º año)
Régimen de Cursada: anual
Carga horaria semanal: 4 HORAS
Nº de semanas: 28
Carga horaria total: 112
Régimen de cursado y evaluación: Promoción sin examen final

IX.1. Fundamentación y encuadre de la propuesta

Se busca como objetivo docente fundamental, para todas las materias de los Ciclos Básico y Medio, del Plan de Estudio VI de los primeros años de la carrera, el abandono de una cultura acrítica, en forma directamente proporcional al crecimiento y al desarrollo de la independencia de criterios del estudiante, actitud universitaria crítica.

El abandono de una actitud de espectador, determinada por una sociedad consumista, donde el hombre encuentra la seguridad en el número, la felicidad en el anonimato y la dignidad en la rutina, a una actitud de actor de su propio desarrollo intelectual, creativo y productivo; para todas y cada una de las materias del Plan de Estudios VI.

Afianzar una actitud activa, en el plano universitario, no sólo como afirmación de la propia personalidad, sino como la actitud intelectualmente apta para el desarrollo y profundización de una sociedad cada vez más plena y democrática.

El estudiante, como protagonista, como sujeto del aprendizaje y no como objeto de la enseñanza.

Un estudiante no es una botella que hay que llenar sino un fuego que hay que encender.

“Vale más una cabeza bien hecha que una cabeza llena”. (M. Montaigne)

A la Universidad no se puede ir a esperar un conocimiento, sino, a crear un conocimiento.

El carácter activo se manifiesta fundamentalmente en dar, no en recibir.

Para el carácter productivo, activo, dar es convertir la experiencia en conocimiento y constituye la más alta expresión de potencia.

Debemos crear conciencia de todo lo que el universitario le debe dar a la sociedad, que posibilita con su esfuerzo que se forme.

El desarrollo de un profundo compromiso social e individual. Ser libre en el desierto de Sahara no significa nada, porque no se puede transmitir la conciencia de esa libertad a los demás, debemos ser libres en el seno de la sociedad.



La libertad como base y sustento de la creatividad individual y social. Propender a una formación integral del estudiante como ciudadano y como arquitecto, como hombre político y como especialista.

Estímulo de la auto-educación como contrapartida de la instrucción autoritaria.

El orden como punto de llegada y no como punto de partida. La búsqueda de la unidad y no de la uniformidad.

La unidad como integración armónica del todo y de las partes, un buen Plan como un buen proyecto es único y múltiple, implica la unidad en la pluralidad. El desafío de la implementación del Plan de Estudios VI es desarrollar una dialéctica entre el orden y la libertad. El orden aportado por los Objetivos Generales del Plan como totalidad y la especificidad de cada una de las materias con respeto a la libertad de cátedra concebida y consagrada por el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata.

Propender al logro de una armonía reflejada en la integridad de la materia y en la unidad del Plan de Estudios VI.

Construir la mirada, en la búsqueda del conocimiento de la realidad. Hacer una tarea en profundidad y calar hondo en las necesidades del país y del momento actual como compromiso social, inserto en Latinoamérica y el mundo.

Desarrollar a través de la enseñanza – aprendizaje la construcción de un pensamiento, “desde una mirada regional”, supone entender nuestra condición latinoamericana, reafirmando los valores propios de nuestra cultura, como herramienta básica de identidad e interacción con un mundo globalizado, y a su vez desarrollar una mirada contemporánea, implica asumirse como parte de un proceso histórico, aportando desde una reflexión crítica, la inagotable tarea de correr el horizonte. Tal como lo afirma Mario Botta “si querés ser universal, contá tu lugar”.

Para que los estudiantes asuman su condición de universitarios, resulta esencial en las materias del Ciclo Básico y los primeros años de la carrera, como es el caso de COMUNICACION I-II-III : **crear el hábito de trabajo (“trabajar es como respirar, ni muy ligero ni muy despacio, pero constantemente” Le Corbusier), como tarea modesta, seria, humilde, adulta, con sentido social. Sobre ésta actitud de disciplina, de concentración, de paciencia y de dominio de la voluntad, como base didáctica, se debe dar cabida oportuna a los momentos de la inspiración, la poética, la fantasía y la sensibilidad, a través del contacto cotidiano con la práctica del pensamiento arquitectónico.**

Las características de esta didáctica o planteo pedagógico de una materia del Ciclo Básico y de los primeros años de la carrera consiste en partir de una aproximación ingenua, sensorial, empírica, vivencial e individual al hecho arquitectónico, una primera aproximación desde abajo, sin a priori, preconceptos o teorías profesionalizadas o eruditas para comprender el fenómeno del hábitat como relación de actividades y ámbitos.

El esfuerzo de observación y autorreflexión, consiste en hacer consciente la comprensión del espacio y sus relaciones, transitando, de la aproximación intuitiva a la sistemática, a lo largo de las distintas unidades temáticas del Taller Vertical de Comunicación I-II-III.

Este permanente meta-proceso, este cambiar la mirada, marcará el tránsito en su formación universitaria, atendiendo al desarrollo armónico y profundo de la personalidad libre, creadora, seria y responsable del estudiante.



La comprensión de los pasos analítico-metodológicos, desarrollados con rigor científico y sensibilidad artística; desocultando las intenciones, las proporciones y las relaciones de obras emblemáticas de la Arquitectura, así como en el terreno específico del diseño, el reconocimiento, el conocimiento, la adjetivación y la sustantivación, integrando desde el inicio lo poético y lo técnico en función de la realidad y su prospectiva.

La comprensión de la estructura del hábitat humano-arquitectónico, complejo y multívoco que es necesario concebir y comprender como un todo, con raíces hondas en la historia, la tecnología, la geografía y la economía.

En la globalización del hecho arquitectónico, será necesario insistir en la fusión de todos los conocimientos impartidos en el total de las materias de la Facultad, **concebidas como vasos comunicantes, como totalidad integrada e integradora.** Ya que como señala John Ruskin : “Educar a un hombre, no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer con él, alguien que no existía”. La educación es la única herramienta sustentable de crecimiento y movilidad social, en el cual la Universidad debe comprometerse, dando a su vez pasos, hacia una ecología de la mente.

En síntesis, se busca la comprensión global de la noción del hábitat. Del fenómeno arquitectónico-urbano, como expresión del sistema de ideas de la sociedad, unido a la interacción cultural del arquitecto, como intérprete encargado de la traducción formal y material de esos contenidos, en tanto organizador del espacio habitable.

El objetivo docente fundamental, es lograr una cabal comprensión por parte del estudiante, de la especificidad de la disciplina, dentro del campo cultural contemporáneo, su inserción histórica y teórica en la cultura de la humanidad y el profundo rol social del arquitecto en ese marco, así como el desarrollo de la potencialidad transformadora, de su acción de propuesta, como expresión formalizada de los contenidos contemporáneos definidos por la organización social.

DESDE Y HACIA UNA IDEA DE UNIVERSIDAD

Adherimos a los principios constitutivos definidos por el Título I / Capítulo 1 / Artículo 1, del Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata que dice :

La Universidad Nacional de La Plata, como institución educacional de estudios superiores, con la misión específica de crear, preservar y transmitir la cultura universal, reconoce la libertad de enseñar, aprender, investigar y promueve a la formación plena del hombre como sujeto y destinatario de la cultura. En tal sentido organiza e imparte la enseñanza científica, humanista, profesional, artística y técnica; contribuye a la coordinación de los ciclos primario, medio y superior, para la unidad del proceso educativo; estimula las investigaciones, el conocimiento de las riquezas nacionales y los sistemas para utilizarlas y preservarlas y proyecta su acción y los servicios de extensión universitaria hacia todos los sectores sociales.



Nos comprometemos a continuar la construcción de la Universidad Pública / abierta / laica / gratuita / cogobernada académicamente por docentes, estudiantes, graduados y no docentes, en pos de la excelencia en la docencia, la investigación y la extensión universitaria con acceso a los cargos por concursos públicos de méritos, antecedentes y oposición, como el que estamos celebrando.

PROLOGO

Fragmento del discurso pronunciado por el Sr Rector de la Universidad de Siena Don Luigi Berlinguer con motivo de recibir de la Universidad Nacional de La Plata, la Laurea Honoris Causa, septiembre 1992.

.....
“La alegría y la satisfacción que siento en estos momentos, deriva del hecho que hoy advierto que mi sentimiento en el tiempo y en el espacio es del todo excepcional . Para un profesor de historia del derecho, que por muchos años ha sido rector de su Universidad, recibir un doctorado significa volver a ser en cualquier modo, por un momento, *compañero de clase* de los propios estudiantes, descubrir o volver a descubrir que existe un lugar en el cual el presente, el pasado y el futuro pueden coincidir: que existe un lugar en el que el tiempo, este *monstruo de dientes voraces* de Boccaccio, o *el tiempo devorador* de Shakespeare, se recuesta a un lado y está dispuesto a darnos un breve respiro. Este lugar de coincidencia feliz es precisamente la Universidad.”

“Cuando un profesor se sienta delante de sus alumnos y comienza a enseñar, dando conocimientos y haciendo preguntas, trazando signos en una pizarra o accionando los mandos de un ordenador, ese profesor sabe que está dando vida a una compleja performance cultural que es la misma en Siena como en La Plata, en Kyoto como en Toronto: el espacio es único, la transmisión de la cultura se hace acción en el que hay actores y una trama que desarrollar en una sucesión de actos siguiendo un orden preestablecido y que, con diferencias, es el mismo en todas partes.”

“Es más, aquel profesor sabe que el ritual que está celebrando con sus estudiantes es tan antiguo que apenas puede recordar la primera vez que lo celebró. Al cabo de los siglos, los contenidos de éste ritual han cambiado, pero no importa: sigue habiendo un profesor y sus estudiantes”.

“Este es el significado y al mismo tiempo el reto de la enseñanza universitaria: recoger el saber acumulado hasta aquel momento en el curso de los siglos y en el mundo y distribuirlo a cada generación de jóvenes en forma de acciones culturales de tal manera que toda la sociedad y todas las sociedades puedan gozar de ella. Por este motivo puedo decir: en la Universidad el tiempo pasado, el tiempo de la historia se para. Se para en la reiteración de un ritual antiguo, pero, al mismo tiempo, cada vez se vuelve hacia la vida de cada generación de jóvenes y de los sucesivos estamentos de la sociedad.”

“Los contenidos de ese ritual, como antes decía, cambian, pero quisiera añadir asimismo que no todos los contenidos cambian con la misma rapidez, hay que respetar



incluso esta diferencia de cambio y aun más que respetarla, hay que defenderla y aprovecharla.”

“En estos tiempos de vertiginosa velocidad del descubrimiento científico, la actualización del campo científico, el estar al paso de los descubrimientos técnicos y tecnológicos de los centros principales de investigación es lógicamente el principal objetivo de cada instituto de investigación, así como todo proyecto de cooperación al desarrollo entre los pueblos. Pero no puede ser esto solamente: no olvidemos en estos sectores de investigación, la ciencia llamada *humana*, pues para ella el tiempo pasa más lento, los libros y las obras del ingenio mantienen su valor. Platón y las normas del derecho romano pueden ser igualmente actuales como el filósofo más moderno o como la disciplina de las sociedades anónimas. En las ciencias humanas no existen instrumentos de laboratorio que pierdan funcionalidad y por lo tanto actualidad; en pocos meses la ciencia humanística recorre senderos tan anchos como lentos, cuya característica es la de poder ser recorridos, hasta en sentidos alternos: sea del pasado hacia el presente, por supuesto, también del presente hacia el pasado, indiferentemente. Es lógico que sea así. En la ciencia humana el hombre reflexiona sobre él mismo, por esto debe ir despacio, no debe perder ninguna ocasión. Debe estar continuamente dispuesto a regresar sobre sus propios pasos.”

“Ciencias de la naturaleza y ciencias del hombre: cuantas cosas se han dicho para describir las diferencias que las dividen, o para señalar la importancia específica que estas poseen.”

“Tal vez, no se ha subrayado mucho el hecho que ellas se muevan según dos ritmos temporales tan distintos: y que la Universidad, afortunadamente, las posee a ambas, tiempos veloces de variación y tiempos lentos de regreso al pasado, ritmos de creación que queman, ritmos casi imperceptibles de maduración.”

“De estos dos tiempos distintos de la cultura, el *presto* de las ciencias de la naturaleza y el *adagio* de las ciencias humanas, la Universidad vive de ellos y se enriquece con ellos: porqué, precisamente, los posee, a los dos a la vez. Ningún lugar, como la Universidad, puede dar a la juventud una percepción bifocal del tiempo.”

“Si renunciamos a uno de estos dos *pasos* el camino de la cultura resultaría indudablemente claudicante.”

“Además, los estudios y la universidad nos ofrecen otra fascinante sugestión: la ineficacia de los límites espaciales. La investigación no tiene frontera, no tiene nacionalidad. El mercado del trabajo y de las profesiones se dirige hacia la integración, favoreciendo la movilidad de la juventud, la búsqueda de un trabajo que más le agrada”.

.....
“La educación sin embargo, no solamente es un recurso. Ella además es un bien en si mismo, un factor de civilización y de democracia.”

“El derecho al saber, al placer de la cultura, es uno de los derechos humanos fundamentales, derecho a la ciudadanía.”

.....
“El crecimiento global de la cultura de un país, la formación de los ciudadanos, en los distintos niveles, necesarios a la sociedad, es por lo tanto una gran meta actual de la Universidad: **quien siembra en *hombres*, tiene una cosecha segura.**”



DESDE Y HACIA UNA CONCEPCION DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Una vez más surge como tema la siempre presente dialéctica entre el aprendizaje de la Arquitectura y la enseñanza o, como a veces se enuncia, la enseñanza-aprendizaje de la Arquitectura.

El desafío más profundo de la educación universitaria es la integración de dos verdades aparentemente contradictorias : la afirmación de *Francis Bacon*: “*La mente es el hombre y el conocimiento de la mente. Un hombre es sólo lo que sabe*” ampliando este concepto, con la profunda percepción de *Pascal*: “*El corazón tiene razones que la razón no entiende*”

Creemos que la única esperanza de cambio para el mundo, es ese proceso de formación física y mental que llamamos **educación**, unido al crecimiento de una personalidad libre y **creativa**.

Nuestra búsqueda es la fusión total de ambos conceptos, de manera que cuando hablamos de creatividad nos referimos a un proceso de educación y cuando aludimos a educación denotamos un proceso de creación propia, de tal modo que “como educadores observamos el proceso desde afuera y como creadores, miramos el mismo proceso desde adentro, ambos procesos integrados crean al hombre total”. (H. Read)

Docentes y estudiantes, convivimos con una realidad de una sociedad que vive dividida y en competencia, que brinda a los instintos agresivos la oportunidad de descargarse en guerras y violencia de todo tipo, de los hombres entre sí, y hacia el ambiente. Muchos esfuerzos destinados a cultivar la separación, a través del encasillamiento y la clasificación que separa y divide.

En esta realidad, se encuentra la mayor dificultad de la docencia universitaria en general y de la arquitectura, como disciplina creativa en particular.

Por eso, **debemos educar y educarnos con relación a la realidad para unir y no para dividir.**

Educar para cooperar y no para competir. Tanto en el orden interpersonal como el proyectual.

La educación de la creatividad reside más en la práctica, que en los preceptos.

La práctica creativa, en general, hay que ejercerla para poder apreciarla y el que la enseñe, debe ser compañero de aprendizaje del estudiante.

La creación no puede aprenderse con preceptos o enseñanzas verbales, llega por contagio y se propaga como el fuego de un espíritu a otro.

El docente debe ser ante todo una persona y no un pedagogo, un amigo más que un preceptor, un colaborador infinitamente paciente.

La educación consiste en descubrir la realidad psicológica de un estudiante y dejar que cada uno siga su línea de desarrollo natural.

La libertad no es más que dar espacio a la acción espontánea, los hombres viven en comunidad, precisamente para procurarse ese espacio.

La libertad en la educación es la disciplina que los sentidos buscan en su percepción intuitiva de la forma, la armonía, la proporción, la integridad o totalidad de toda experiencia.

La experiencia docente nos ha demostrado que la autoexpresión, trae consigo el automejoramiento y la autodisciplina.



DESDE Y HACIA UN CONCEPTO DE ARQUITECTURA

Las ideas que siguen, intentan focalizar a nuestro entender, lo esencial de la problemática arquitectónica que para nosotros, sólo puede ser entendida como una totalidad, como unidad dialéctica entre actividades y ámbitos, inseparables de una realidad concreta. Esta actitud se asienta en una serie de principios arquitectónicos y de objetivos académicos enmarcada en una estructura de pensamiento desarrollada en nuestra docencia en el Taller de Arquitectura (Marcos Winograd) y en el Taller de Comunicación (Gastón Breyer) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNLP, que compartimos con entre los años 1970 y 1975 y desde nuestra reincorporación a F.A.U. (1984) a la fecha, con los arquitectos Rodolfo Morzilli, Beatriz Becerra, Mabel Viera, Carla García y tantos otros docentes en estos 26 años de actuación universitaria, hemos reafirmado ampliado y profundizado estos conceptos, tanto en la tarea de docencia, de investigación y de extensión, así como en la práctica profesional.

La Arquitectura de nuestro tiempo.

Los rasgos tradicionales y únicos de la arquitectura, tal cual la hemos conocido a través de la historia, han ido desapareciendo poco a poco, en tanto que únicos. El programa inmutable para un edificio o conjuntos de edificios, para un cliente definido (individual o grupal) va perdiendo progresivamente su carácter absoluto.

Las necesidades de hoy están definidas por los grandes conjuntos sociales. Necesidades que crecen permanentemente tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, un usuario que va progresivamente desdibujando sus rasgos particulares para transformarse en un usuario cada vez más grande y cada vez menos identificable; un conjunto de problemas emergentes e interconectados que devienen del hecho material: la vida en aglomeraciones urbanas va configurando una nueva realidad del concepto de arquitectura.

Es fundamental comprender el concepto de integración presente en la **definición de hábitat**, en la trilogía inescindible de **espacio, hombres y actividades**. Debe quedar claro que la noción de arquitectura-ciudad no reemplaza de modo absoluto al concepto de arquitectura-objeto sino que simplemente, prolonga la idea a un nivel superior. La unidad tradicional: individuo o pequeño grupo se transforma en una nueva unidad: la sociedad toda que, como nuevo usuario, se mueve y usa a la ciudad en todos sus niveles construidos.

Esta interrelación del usuario y de su espacio, constituye la base real sobre la cual puede asentarse el pleno desarrollo de cada uno de los individuos. En otras palabras, y con los mismos conceptos, es en el ámbito urbano donde se expresan realmente las ciudades por medio de cada uno de sus edificios, y viceversa, la suma de *buenos* edificios no configura necesariamente espacio urbano de valor social de uso y percepción.

Arquitectura / Comunicación / Organización Social.



La organización social global (modo de producción, relaciones de producción, particularidades regionales, desarrollos de tecnología, etc.) constituye la pauta de caracterización del tipo de actividades por desarrollar y la del tipo de usuario encargado de desarrollarlas o usufructuarlas.

Las particularidades específicas del quehacer arquitectónico (tecnología de la construcción, teoría de las percepciones, principios de las relaciones intraurbanas, etc.) constituyen pautas de caracterización del tipo de ámbito en el cual se desarrollan esas actividades mencionadas precedentemente.

La arquitectura no puede ser concebida sino como una síntesis de actividad albergada y ámbito albergante, y una vez más, debe señalarse con fuerza el carácter de síntesis que adquiere este concepto.

A modo simplemente expresivo, podríamos decir que una mera arquitectura de las actividades no sería sino *sociología construida*. Por otro lado, una arquitectura exclusivamente del ámbito no pasaría de ser un mero ejercicio formal, de tipo escultórico o pictórico -eventualmente de gran valor, pero de ningún modo arquitectónico. Se trata no solo de proponer una síntesis entre una actividad y un ámbito, sino de encontrar una teoría para esa actividad (definición social y política); del mismo modo que hallar una teoría para ese ámbito (definición de una práctica arquitectónica).

Categorías del proceso arquitectónico.

Las relaciones entre la arquitectura (organización del espacio) y el contexto tecnológico, político social, en última instancia cultural de un país concreto, en una circunstancia histórica son variables y multiformes.

Pretendemos establecer un conjunto de categorías que permitan objetivar la secuencia del proceso arquitectónico.

Entendemos por contenido social la definición de los usuarios característicos de un momento histórico determinado, es decir, al grupo social protagónico de un período histórico. Así como la inclusión de las distintas minorías culturales incluidas en nuestra Constitución Nacional, en los Acuerdos Internacionales que nuestro país ha suscripto, así como la Declaración de los Derechos Humanos.

El contenido social de la arquitectura no constituye un rasgo específico y distintivo de la organización del espacio, pero es una connotación imprescindible para su comprensión y para su génesis.

El contenido social de la arquitectura es el mismo que el de todas las otras prácticas culturales y el de toda la sociedad en general, con la sola diferencia de las particularidades en la expresión de esos contenidos y en su apropiación (uso).

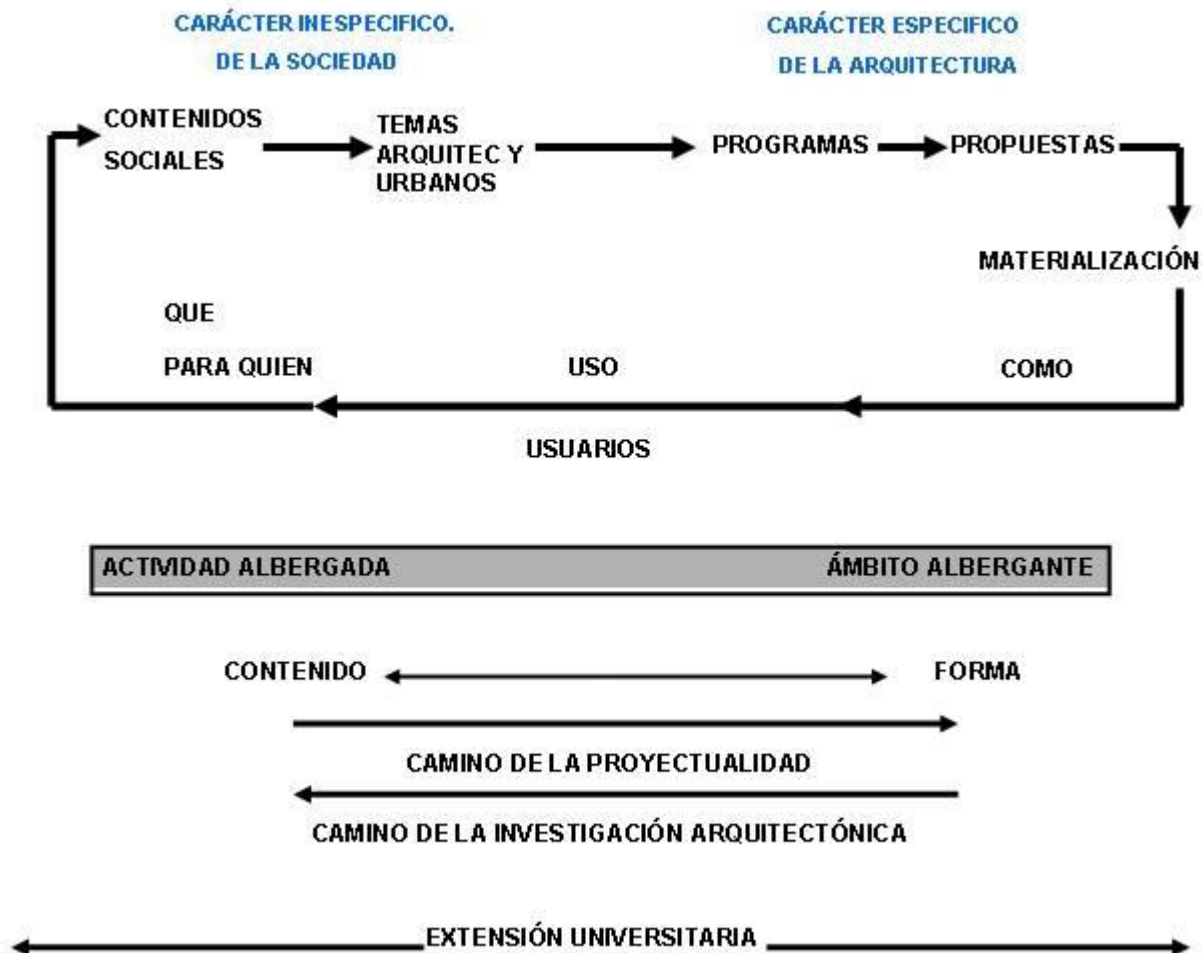
Esta permanente transformación de los objetos arquitectónicos en un proceso de reciclaje y de refuncionalización de actividades, lleva a la comprensión del equívoco implícito en la formulación de una imagen final de edificio y a la necesidad de formular una arquitectura-proceso que enuncie y contemple -espacial y metodológicamente- esa realidad de autotransformación y modificación permanente. La noción se hace absolutamente más clara, en **una teoría de la ciudad que, por definición no tiene**

forma final, ni principio ni fin, pero que sí tiene un permanente presente, un permanente pasado y un permanente estado de modificación.

IX.2. Objetivos generales y particulares

DESDE Y HACIA UN CONCEPTO DE FACULTAD Plan de Actividades Docentes / Investigación / Extensión

Un concepto de arquitectura



En la propuesta pedagógica hemos caracterizado la relación actividad albergada / ámbito albergante como una noción sintética y sincrética, integrada e integradora del concepto de arquitectura-ciudad / cultura-sociedad.

Formular una buena propuesta o **proyecto** (por parte del alumno) significa resolver un **programa** de necesidades, interpretar los rasgos fundamentales del **tema** y expresar un **contenido** de donde se deduce que el tema es el detalle del contenido, el



programa es el detalle del tema y el proyecto es el detalle o formalización cualificada del programa.

Entendemos por **contenido** de una arquitectura en un momento determinado a la definición de los usuarios (destinatarios) del producto arquitectónico, la definición de las formas de producción de ese producto arquitectónico y, en consecuencia, sus interrelaciones, sus agrupamientos.

Los **temas** sectoriales constituyen una definición mayor de la vigencia de los contenidos sociales. Son al mismo tiempo, de una cierta permanencia histórica (vivienda, educación, trabajo, salud, etc.) **aunque en el contexto inequívoco de los contenidos sociales** asumen su variación, o son cualitativamente *nuevos* surgidos ya sea de necesidades sociales nuevas o de formas particulares de los asentamientos humanos en las épocas contemporáneas, o de exigencias tecnológicas y científicas particularizadas.

Contenido social y tema son **categorías no específicas** de la arquitectura (organización del espacio) sino que, y no es pequeña cosa, caracterizan la claridad conceptual y la adecuación histórica de la práctica profesional, aunque no la denotan particularmente (espacialmente). **Son componentes necesarias, pero no suficientes, del quehacer arquitectónico.**

Los caracteres particulares, específicos, de la arquitectura (organización del espacio) comienzan a aparecer cuando los temas se transforman en pautas concretas cuantificando necesidades en términos de espacio, con la atribución de las prioridades en el proceso de la construcción, con la fijación de los criterios económico-financieros; en otras palabras, cuando aparece la definición del programa arquitectónico.

“Un programa y más allá de las insinuantes resonancias que la palabra tiene en el campo de las prácticas proyectuales -se señala con el término que es una acción destinada al futuro- tal como lo enuncia su prefijo *pro* y que tal acción no es puntual o coyuntural sino organizada en el tiempo. Es más la palabra en su sufijo *-grama*, escritura- indica que es un indicador, un orientador, que se trata de acciones destinadas a promover otras acciones. En otras palabras que su función se instala en el plano estratégico, en tanto opuesto a lo táctico, inmediatista o pragmático.”

La utilización de ese programa, su interpretación por la subjetividad necesaria del alumno arquitecto, la definición de una impronta tecnológica adecuada para las pautas de programa, más un cúmulo imponderable de factores psicológicos, culturales más la acción consciente e intencionada del arquitecto en pro de objetivos particulares (no personales) *agregados* al programa, utilizando principios (método) de un pensamiento específicamente arquitectónico, generan el **proyecto**, expresión resumen de la propuesta arquitectónica, anticipo de una realidad nueva.

El proyecto arquitectónico es la expresión final de la propuesta de la organización del espacio, y la expresión posible de la arquitectura en tanto que actividad intelectual diferenciada.

En la búsqueda constante de una actitud activa por parte del alumno -crítica y autocrítica- consciente en su etapa universitaria del rol activo del arquitecto en la sociedad, la cátedra -después de un proceso de investigación de la necesidad pedagógica de los alumnos en los distintos niveles del taller, que constituye un factor de toma de conciencia de las relaciones de la arquitectura y la sociedad. Se convierte



el tema en la excusa didáctica a través de la práctica del ejercicio de la búsqueda autónoma de un método de análisis y síntesis que vaya afianzando a lo largo de su carrera, una creciente autocrítica y en consecuencia la autoafirmación de su personalidad creativa, individual y socialmente comprometida.

Y habría que incluir, finalmente, la presencia del equipo de trabajo (de especialistas parciales arquitectos, o interdisciplinario y multidisciplinario) como una nueva forma, de nivel superior, de la práctica profesional del arquitecto, surgida a partir de la complejización de las exigencias planteadas por la organización del espacio, tanto en los planos elementales de lenguaje y comunicación, como en los más profundos de concepción y de intercambio de técnicas y métodos particularizados, **intercambio posible solamente a partir del dominio del método y de la técnica de trabajo.**

DESDE Y HACIA LA FORMACIÓN DEL ARQUITECTO

Nuestras definiciones, a este respecto, pasan en primer lugar por el convencimiento de la necesidad de adquisición de todas las instancias posibles de una formación objetiva, en par dialéctico con el desarrollo de la intuición subjetiva, sobre la cual poder basar la necesaria decisión acerca de la elección de un camino propio.

Estos aspectos de la formación estarán basados, precisamente, en esos caracteres de tipo general que mencionábamos más arriba, unidos al desarrollo de la sensibilidad y el conocimiento de la realidad espacial-arquitectónica y su comunicación.

CATEDRA-TALLER DE ARQUITECTURA. La proyectualidad de los contenidos hacia la forma.

CATEDRA-TALLER DE COMUNICACION. De la investigación de las formas hacia los contenidos.

Lograr una formación integral del estudiante para la interpretación de la realidad y la propuesta de transformación. Camino de la proyectualidad, de los contenidos hacia las formas. La Cátedra-Taller de arquitectura.

Base de mayor solidez, particularmente en aquellos aspectos vinculados a la comunicación y en pro de la integración de la Facultad de Arquitectura en una entidad única y unitaria, sin que esto sea óbice para posibles desarrollos parciales, camino del estudio de las formas a los contenidos culturales. La Cátedra-Taller de Comunicación.

DESDE Y HACIA UN CONCEPTO DE CÁTEDRA.

PROPUESTA PEDAGOGICA DE LA CATEDRA DE COMUNICACION

La **Cátedra-Taller de Comunicación I-II-III**, es uno de los ámbitos pedagógicos de la Facultad. como materia de los primeros años de la carrera, integrando el Ciclo Básico y Medio del nuevo Plan VI, que ha previsto su puesta en marcha en el curso lectivo 2011.



Entendemos a la materia dentro del Plan VI como un ámbito básico de la integración progresiva del conocimiento específico de la comunicación. Es un pivote fundamental del estudiante, en la búsqueda de su posibilidad de expresión.

La práctica de los estudiantes, así como la tarea docente cotidiana, transita por diversos temas de iguales contenidos (extensión) y distintos niveles de complejidad (profundidad) en pos de la comprensión de los objetivos, contenidos y procedimientos de aprendizaje y por lo tanto ninguno de ellos autosuficiente.

A través de la implementación didáctica, se busca sintéticamente transitar desde una aproximación sensible espontánea a una expresión sistematizada.

La cátedra se asienta, desde el punto de vista de su contenido conceptual sobre los siguientes objetivos:

Desarrollar en el estudiante de los primeros años la sensibilidad en la percepción vivencial del espacio desde una óptica específica de la comunicación, a partir de la observación y conocimiento de los conceptos básicos constitutivos del fundamento de la expresión de la arquitectura, como base del pensamiento espacial, y como base de la ideación creativa.

Identificar las variables cuantitativas y cualitativas en la formalización de un proyecto.

Comprender el rol de la comunicación como parte integrante de las distintas disciplinas que participan del saber arquitectónico como consolidación de una visión global.

El taller se asienta, desde el punto de vista de su contenido conceptual, sobre los siguientes objetivos :

Adquisición y dominio de un lenguaje gráfico, técnico y expresivo como Instrumento y no como fin en si mismo.

a) Complementación franca y fluida con el área de arquitectura, sin competir, ni confundir a la comunicación como el medio de `ornamentación` de una idea, sino como LA FORMA DE EXPRESIÓN más precisa, sintética y adecuada de la misma.

b) Procurar enseñar UN OFICIO, entender y mantener la especificidad de la materia. Facilitar, dar argumentos para resolver el espacio arquitectónico. Enriquecer el vocabulario para lograr una mejor expresión de las ideas. Hacer que el alumno no encuentre trabas para lograr interpretar lo que intenciona. Procurar un archivo amplio que tienda a la comprensión de los comportamientos humanos y sus respuestas a las necesidades.

c) Ejercicios instrumentales en tiempos cortos con variedad e intensidad de temas. Gimnasia de la expresión. Desalentar la labor en la casa, favorecer el trabajo en taller. ENTRENAR EN LO EXPRESIVO-ESPONTANEO. Alentar a la concreción de la expresión adecuada a tiempos concretos de problemática variada.

d) Enseñar a partir de MODELOS. Introducir a la copia y a través de ella a la comprensión y a la crítica. Inducir a través de la ejemplificación. Revalorizar todas las instancias del `aprendiz de un oficio`. Trabajar sobre los modelos terminados y



decodificarlos a partir de la forma para llegar a los contenidos. Por medio de la observación y la interrogación llegar a la esencia de las cosas.

e) Dar conocimientos amplios y sólidos particulares y generales por medio de información calificada y multidisciplinar en campo de las artes. Iniciar en la comprensión profunda de los distintos procesos de expresión en la práctica creativa. Ensanchar el campo de acción de la disciplina para lograr una más amplia educación por el arte.

DESARROLLO DEL TALLER VERTICAL COMUNICACIÓN I / II / III

Entendemos el Taller Vertical, como un ámbito básico de la integración progresiva del conocimiento específico de la comunicación, en extensión y profundidad.

La práctica de los estudiantes, así como la tarea docente cotidiana, transita por distintos niveles con iguales contenidos (extensión) y distintos niveles con distinta complejidad (profundidad); en pos de la concreción de los objetivos, contenidos y procedimientos por niveles de aprendizaje, y por lo tanto ninguno de ellos autosuficientes.

No se debe interpretar el Taller Vertical de Comunicación ni el Plan de Estudios VI, como una secuencia de parcelas temáticas sino como una realidad académica sintética y sincrética, integrada e integradora en la formación de un arquitecto que va a desarrollar su actividad en pleno siglo XXI, se debe construir una epistemología relacional del todo (la FAU) y de las partes (la Cátedra). Concepto absolutamente válido para la concepción del Taller de Comunicación en sus tres años de duración.

IX.3. Implementación de la Propuesta y Modalidad de Enseñanza

DESDE Y HACIA UNOS PASOS METODOLOGICOS DE LA DOCENCIA

“Quien cree que todas las frutas maduran al mismo tiempo que las frutillas, nada sabe acerca de las uvas”.

Paracelso

El arte de transformar la pregunta, en el método de desarrollo docente, se convierte en el valor hipnótico de la palabra liberadora. En la certeza de que para que la palabra sea reveladora y liberadora debe también ser disidente, crítica.

En la auténtica docencia, no debe existir la afirmación de una verdad revelada, sino la pregunta que ponga en crisis cualquier “verdad” absoluta, convirtiendo al estudiante en sujeto y motor de su aprendizaje. La duda metódica ante cualquier verdad indisputable.

Debemos convertir cada corrección, sea individual, grupal o colectiva, cualquier diálogo de los estudiantes con los docentes, en una aventura intelectual, en la que todo se pone a prueba, desde la estructura de la propuesta, su modo de construcción, lo incesante y sugerente de la comunicación propuesta.

Ese criterio de construcción colectiva del conocimiento, como vinculación ínter subjetiva entre conciencias, ese increíble juego de preguntas y respuestas, o



respuestas y preguntas, entre la razón y la emoción generan intereses, respeto, y en algunos casos, devoción por la arquitectura.

El valor más importante de un docente del Taller de Comunicación, es enseñar a aprender. Jaime Balmes dice : “El arte de enseñar a aprender consiste en formar fábricas donde se produce conocimiento y no almacenes, donde se guardan los productos ajenos”.

Otro valor esencial del ejercicio de la docencia, que se debe incluir en la pregunta liberadora, es una comprensión exacta del centro de gravedad del problema del tema planteado en la práctica de la materia. Comprender y aceptar la infinita diversidad de las personalidades de los estudiantes, simultáneamente con la sagacidad psicopedagógica, apuntar con la pregunta hacia el centro de la dificultad, que les impide al estudiante, superar creativamente esa limitación, para encontrar nuevamente los caminos de libertad expresiva y proyectual. Esta capacidad docente, coloca al alumno-aprendiz en el centro de la escena o ceremonia docente, para seguir creyendo en el poder liberador de la imaginación creativa de la cultura.

Un profesor puede explicar lo que sabe pero enseña lo que es.

La comunicación entre estudiantes y docentes, depende de que exista una situación de mutualidad, de profundo respeto y confianza entre el maestro y el discípulo. Y debe centrarse siempre en el concepto de libertad creativa. Ambas energías buscan dar forma al sentimiento.

Tanto a los docentes como a los estudiantes, “no les queda más remedio que ser **optimistas**. Y es que la enseñanza-aprendizaje presupone el optimismo tanto como la natación exige un medio líquido para ejercitarse”. (E. Savater).

Ese optimismo se basa en el valor de la creencia, que es posible y deseable un mundo mejor, más justo. Luchando contra una estructura de dominación que “tanto pan le robó al hambriento, tanta medicina al enfermo, tanto techo al desamparado, y tanto alfabeto al iletrado”, tal como lo sintetiza Carlos Fuentes.

Dada la complejidad que involucra la creación de un proyecto unido al proceso, absolutamente individual, con diferentes tiempos de maduración, tanto de estudiantes como de docentes en la construcción dialógica del aprendizaje, se debe desarrollar y cultivar “la paciencia” como un valor profundo de la formación.

El camino metodológico, “a partir del problema”, involucra una continua búsqueda de respuestas creativas, por parte de todos los protagonistas, de los docentes por un lado y de los estudiantes por el otro, todos comprometidos con la realidad de los tiempos que vivimos.

La formación debe estar orientada a que el estudiante entienda el mundo que lo rodea y pueda distinguir dentro de ese mundo las cuestiones de la arquitectura.

Vivimos en un mundo donde abunda la información, donde el conocimiento se diluye progresivamente, condición que conduce inexorablemente a una cultura de almacenar la información en términos de cantidad y tiempo que no es lo ideal, para el desarrollo del conocimiento profundo y complejo, debemos “promover la concentración, la disciplina, el dominio de la voluntad y la paciencia”, condiciones indispensables para lograr individuos formados, capaces de seleccionar críticamente la información.

Buscar el equilibrio entre lo intuitivo y lo sistemático



El arte de enseñar a aprender consiste (como hemos dicho) en formar fabricas y no almacenes tal como nos señala Jaime Balmes.

Por supuesto dichas fabricas funcionaran en el vacío sino cuentan con provisiones almacenadas (estudiadas), a partir de las cuales elaboraran nuevos productos. Pero son más, que una perfecta colección de conocimientos ajenos.

Esto se logra creando una práctica que sea continua dialéctica entre lo general con lo particular, y lo particular con lo general. Para ir obteniendo una actitud de búsqueda constante, y participación cotidiana en todas las etapas del proceso proyectual.

Modalidad de la enseñanza

Uno de los roles que cumple esta materia, es la de sentar base para consolidar la acción proyectual y hacer factible su realización, recordando que la arquitectura es también una forma de comunicación. En el proceso arquitectónico, nuestra mente va formando distintas imágenes, que acompañadas por una metodología, paso a paso va llegando a su estado definitivo, esto tiene su relación directa con las técnicas de expresión, que van comunicando desde las primeras ideas hasta la propuesta definitiva y configuran también nuestra propia visión de la arquitectura.

Si dibujar es representar en líneas algo pensado, se debe interpretar que dibujar para nosotros significa, un proceso mental, no muscular. Los movimientos de la mano son dirigidos por el cerebro, y la precisión de nuestros dibujos está en función directa a que el cerebro entienda lo que representa. La manera de dibujar está relacionada a la manera de pensar. Y en arquitectura el que piensa bien, dibuja bien. Frente a un mismo objeto se encuentran distintas formas de ser dibujado o representado, cada cual hará resaltar lo que considere esencial, y definir que es esencial y que no lo es, depende de la manera con que pensamos el mundo. Si bien en las distintas etapas del proceso arquitectónico, el dibujo está motivado por una necesidad particular, como por ejemplo relevar, proponer ideas, propuestas etc., cada una de las necesidades determinan también una manera de representar diferente.

En el quehacer arquitectónico, el producto se va creando por sucesivas imágenes, es el dibujo algo de suma importancia para comunicar sin trabas lo que se intenciona. Ahora bien la arquitectura es tridimensional, y el dibujo tiene en el plano – soporte, dos dimensiones, en el oficio de proyectar las proyecciones ortogonales, cumplen un rol importante, pues permiten entender cualquier hecho tridimensional, es el método más objetivo, convencional, abstracto y por consecuencia el más exacto para quien lo domina.

La arquitectura es también un hecho recorrible, y para que esta condición se logre verificar en el dibujo de proyecciones, es necesario su total dominio, es necesario relacionar plantas con cortes y vistas, para imaginar la tercera dimensión, es un proceso largo el lograr el hábito de dibujar en proyecciones, lo que pensamos.

El dibujo para el arquitecto es un instrumento, es un medio al servicio de su pensamiento y de su capacidad creativa, nunca un fin en sí mismo. Pero el dibujo arquitectónico tiene sus propios medios, sus propios fines, como los tienen el dibujo artístico, o el dibujo publicitario. Una obra de arquitectura va a tener su valor por lo que es como obra, y no por como ha sido dibujada. Las últimas tendencias han hecho del dibujo un fin en sí mismo, llegando al estado de entender que no se dibuja para construir la arquitectura, sino para publicar los dibujos.



Es necesario hacer mención al dibujo en perspectiva, y su uso como elemento de proyección, es un medio para transmitir el proyecto a quien no logra reconstruir la tercera dimensión.

El saber utilizar en el momento preciso, el dibujo que mejor exprese nuestra idea de lo que queremos mostrar, y la capacidad de oficio en el manejo de la técnica utilizada.

La arquitectura interviene con formas que en última instancia son productos culturales, signos que hacen posible su entendimiento, identidad y comunicación en la sociedad.

Investigar, analizar, estudiar estas formas desde el punto de vista del consumo y apropiación a través del uso del espacio, con una visión crítica, ayuda también a formar nuestra propia visión de la arquitectura.

La aproximación al conocimiento y conceptualización de las estructuras morfológicas más significativas del hecho arquitectónico y de la ciudad. El reconocimiento y familiarización de los elementos componentes, las técnicas para su producción, y los modos de uso y apropiación. El análisis morfológico, entendido como una necesidad dialéctica, entre el proceso proyectual y la forma, como resultado.

Comprender la importancia que tienen en la arquitectura, las percepciones sensoriales, sobre todo las visuales y táctiles de la forma; el color, la luz, la textura, llevarlos al plano consciente, para entenderlos como signos de la cultura que le dieron origen, engrosar el poder perceptivo, para motivar la creatividad, son factores fundamentales, desde el comienzo de la formación del arquitecto.

Las continuas ejercitaciones y experimentaciones, con la utilización de las distintas técnicas de representación, la conceptualización y la práctica instrumental, para luego aplicarlos en el proceso de estudio, de la obra arquitectónica integrada a una estructura mayor, como es la ciudad.

Entender los subsistemas que integran la obra arquitectónica, como partes de un conjunto, factibles de ser analizados, investigando las leyes de generación que han intervenido en su concreción. La segmentación: en planta, para comprender su funcionalidad y su utilidad, en cortes para la interpretación de la estructura espacial, de lo constructivo y la naturaleza de los materiales intervinientes, tendientes a determinar la relación entre masa, textura, volumen, espacio, ritmo, proporción, planos, fondo y figura, lleno y vacío son elementos de composición de la arquitectura pensada como una forma sensible, cuyo fin es también el de producir determinados estímulos en el hombre, como le emoción, la belleza, la armonía etc.

LA EDUCACION MASIVA EN EL TALLER DE COMUNICACIÓN I - II - III

En nuestro regreso a la Facultad en 1984, después de dictadura militar, la universidad recuperó la concepción reformista de universidad pública, abierta, gratuita y cogobernada, que significó que ante un ingreso de 200 como cupo en el periodo anterior, se produjo una inscripción de 1000 alumnos para el curso de introducción de 1984/1985, número que se mantiene hasta nuestros días.

Esta realidad nos obligó a una reflexión profunda e innovadora de la comunicación docente con nuestros alumnos sin resignar la búsqueda de la excelencia como el objeto primero y último de la formación universitaria. Detallo a continuación cual fue la experiencia en la Cátedra de Comunicación.

Esta realidad de masividad se pudo resolver con éxito a través de una relación docente alumno de uno en treinta, como polea de transmisión de conocimientos y para



evitar subjetividades interpretativas en la transmisión a los alumnos del contenido y practica de sus trabajos se formalizo una denominada **ficha** que tienen docentes y alumnos, de tal modo que todos tengan la misma información y cuyo contenido estructural pasa por la explicitación del **tema**, del **objetivo**, de la **técnica** de los elementos a utilizar o **útiles** así como la **duración** del ejercicio en horas, el **desarrollo del trabajo** y las **recomendaciones** académicas para su ejecución.

El desarrollo de cada etapa de las cuatro que integran el año calendario de la cursada de nuestra **Cátedra-Taller**, en cada uno de los tres cursos, implica que cada alumno produzca aproximadamente un promedio de 20 láminas, lo que significa por los 1000 alumnos un total de 20.000 láminas a evaluar.

Esta producción masiva se resolvió a través de la unión de cada una de las laminas en lo que hemos denominado (una especie de acordeón) por cada alumno, que se adhiere o cuelga en todas y cada una de las aulas donde se desarrollan los cursos para poder producir una comparativa entre el producto de cada uno de ellos (como se advierten en algunas fotografías anexas) y poder así asignarle la evaluación académica correspondiente a cada alumno, que en la próxima clase recibirá los comentarios sobre su trabajo individual y la nota que obtuvo. Es de hacer notar que dicha evaluación masiva se concreta por el trabajo colectivo del total de los docentes de cada curso que recorren la masiva exposición con el aporte y presencia de los jefes de trabajos prácticos por nivel, reservándose para profesores adjuntos y titulares los casos que requieran mayor atención, sea por estar en el límite de la aprobación de cada etapa o por la excelencia de algunos trabajos

Como se ha señalado en la propuesta pedagógica a través de esta práctica se busca desarrollar en el alumno un hábito de trabajo regido, como en toda disciplina creativa con las condiciones de concentración, disciplina, dominio de la voluntad y paciencia. Virtudes estas que también deben desarrollar los docentes auxiliares que acompañan a los estudiantes en su aprendizaje

Atendiendo a las posibilidades contemporáneas para enfrentar la masividad también en nuestras cátedras hemos incorporado la tecnología de la página web para perfeccionar nuestra comunicación con los alumnos y entre docentes.

DESDE Y HACIA LA CONCRECIÓN DEL PROYECTO ACADÉMICO

La creatividad es una capacidad a desarrollar

La capacidad creativa, innata en el hombre como la inteligencia, la comunicación, el amor, ciertas vocaciones y aun oficios. Hay que desarrollarla, ejercitarla y **se contagia**, de ahí la importancia del análisis de obras emblemáticas de la arquitectura.

Resulta un objetivo central del trabajo para alumnos y docentes encontrar “**el centro de gravedad**” de la obra en análisis, lo que permitirá un desarrollo solvente, preciso y eficaz del trabajo.

Resulta central en el análisis, superar la clasificación e integrar la aparente dualidad entre lo cualitativo y lo cuantitativo, ya que la cuantificación es una forma de cualificar.

Para que una obra llegue a la categoría de arquitectura, implica haber encontrado “la forma apta” para resolver el tema – problema planteado, con valores inescindibles, integrando lo cuantitativo que alude a la cantidad y evoca al modulo / la



medida / el computo / los medios / el cálculo / la eficiencia / las magnitudes y lo cualitativo que como esencia, evoca a los propósitos / la valoración / los argumentos / la poética / la ética / la estética / la diversidad. Ya que las obras más emblemáticas tienen una relación equilibrada y armónica, integrada e integradora de los dos aspectos que en realidad son uno solo. Resultan más una diferencia epistemológica que conocimientos o saberes independientes.

Se requiere de un análisis “multipropósito” y un pensamiento holístico. Para entender y extender en los estudiantes la comprensión de que lo meramente visual, siendo importante, es incompleto.

Se trata, en consecuencia de desarrollar un modo de ver y de valorizar, de modo de llegar a lo estético por lo económicamente inteligente ya que como señaló Albert Einstein que “la única manera de aprender es a través del ejemplo” comprendiendo la medida de lo inconmensurable y la grandeza de lo pequeño.”

Debe primar, en el trabajo, la concentración reflexiva ya que los valores a descubrir en una obra, trasciende coyunturas, temas y la explicitación discursiva. Ese clima intelectual, genera seguridad en un mundo de los primeros años de la carrera ya que a las duras vocaciones lógicas, e inseguridades expresivas, instrumentales y conceptuales se le debe entrenar en un manejo del tiempo que se constituye también en un proyecto en sí mismo, en un protagonista de la creación de conocimiento.

HACIA UNA EXPERIENCIA DIDACTICA

El desafío del Nuevo Plan de Estudios VI y el de la actualización de nuestra Cátedra transita una dialéctica entre la conservación y la transformación. La conservación de la identidad y la actualización constante que exige todo momento histórico.

A la historia como a la docencia, “hay que respetarla pero no hay que tener miedo de construirla”. El desafío es respetar la tradición y afirmar la contemporaneidad. En base a este posicionamiento es que ofrecemos la presente actualización de los objetivos y contenidos mínimos a desarrollar a partir de la aplicación del Nuevo Plan.

COMUNICACIÓN I

OBJETIVOS.

Con el fin de desarrollar en un estudiante de primer año la sensibilidad en la percepción vivencial del espacio a partir de la observación y la expresión a través de dibujos, técnicas y escalas, como base del pensamiento espacial de la arquitectura, a fin de identificar los elementos estructurantes y las variables modificatorias o para mejor decir los valores cuantitativos y cualitativos del ámbito albergante en análisis, a través de una implementación didáctica que implica sintéticamente :

Pasar de una aproximación sensible espontánea a una expresión sistematizada.

Aproximación a las técnicas de representación.

Uso de las herramientas de dibujo.

Dimensión y proporción / Tamaño real y escala.

Pasos metodológicos para el registro espacial de una secuencia urbana.



CONTENIDOS MINIMOS

De la bi-dimensión a la tri-dimensión.

La geometría y la proporción / El módulo y la medida.

Espacio arquitectónico: Elementos estructurantes.

Variables: modificadores materiales y perceptuales: luz, color, textura.

El concepto de abstracción / La noción del espacio.

Los sistemas de interpretación / La comprensión y su lectura.

Forma natural: humana – vegetal

Forma habitable. Usos.

Las técnicas de representación (del lápiz a mano alzada a sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales).

El valor de la luz / El concepto de volumen.

El espacio real y el espacio virtual.

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

El dibujo en arquitectura. El pensamiento gráfico. Metodologías. Escalas. Técnicas.

COMUNICACIÓN II

OBJETIVOS.

Análisis de la comprensión de la forma.

Profundización de las leyes estructurantes del espacio.

Estudiar el Espacio Arquitectónico, componentes y sistemas generativos: geometría, leyes, sintaxis. Escala – Materialidad – Color: variables, aspectos psicofísicos.

Abordar la cuestión del análisis y la expresión gráfica de la obra de Arquitectura. El dibujo – Metodologías – Escalas – Técnicas.

La psicología de la percepción.

Interacción luz – forma – color.

Reconocimiento y valorización de los elementos de la arquitectura.

Los espacios interiores – exteriores / abiertos – cerrados.

Seminarios quincenales sobre:

Generación de la forma (Gestalt) / Teoría del color / Percepción / Iluminación / Estética tecnológica / Espacio escénico.

A cargo de especialistas invitados.

Ciclo de charlas de los hacedores de distintas disciplinas artísticas sobre la transmisión del proceso creativo.

CONTENIDOS MINIMOS

Espacio Arquitectónico: los componentes de la Arquitectura. Sistemas generativos, geometría, leyes, sintaxis, escala.

Materialidad – Color: variables cromáticas, aspectos psicofísicos.

La forma como significado / La forma y el contenido. (en su intelectualización como cultura)

La forma y el uso. (en su materialización como servicio)

Las formas naturales / La forma-función.

La forma, la contraforma y la transforma. (el movimiento y la mutación)

Análisis y expresión gráfica de la obra de Arquitectura.



Prefiguración y representación del hecho arquitectónico. Metodologías. Escalas. Técnicas.

La ergonometría como eficiencia de la forma en los objetos.

La nueva estética (la forma) de la high-tech de fin de siglo.

El fragmento y collage.

El color de los materiales / El color como significante / El color como luz.

Los materiales. Su percepción y comprensión.

La luz como material / El material ficcional.

El brillo, los reflejos y las transparencias.

Representación mediante sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales.

COMUNICACIÓN III

OBJETIVOS.

Reconocer y valorar los elementos urbanos y la especificidad de los Espacios públicos y privados, así como los aspectos del lenguaje – color.

Abordar el estudio del Espacio Arquitectónico – urbano mediante procesos de Captación – Percepción – Interpretación – Comunicación.

Aprendizaje sobre la decodificación de la obra construida.

Simulación del proceso profesional.

El uso de la herramienta informática / Los programas de diseño.

La verificación electrónica del modelo / La actualización tecnológica.

CONTENIDOS MINIMOS

Espacio Arquitectónico - urbano. Captación. Percepción. Interpretación. Comunicación.

Materialidad urbana – Volumetría edilicia. Llenos y vacíos. Reconocimiento y valorización de los elementos urbanos – Espacios públicos y privados. Factores culturales y formas habitables. Lenguaje - Color.

Análisis – Síntesis: registros gráficos, distintas instancias. Metodologías. Escalas. Técnicas.

Aproximación al trabajo del arquitecto.

El concepto del todo y de la parte.

La intermediación del proyecto a la obra.

La transmisión de una idea en el proceso de materialización.

La conducción / El material necesario para comunicar.

La documentación y el detalle / La precisión de la información.

Reconocimiento y valoración de la morfología urbana.

El lenguaje de la ciudad / Los espacios públicos y privados.

Representación mediante sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales.

El nuevo Plan de Estudios VI, como no podría ser de otra manera, incorpora las nuevas tecnologías de la información y comunicación, a través de sistemas analógicos y digitales, para lo cual la Facultad a través de los sistemas de evaluación universitaria nacional e internacional, logró incorporar en el año 2009 un aula de informática con 200 computadoras para uso exclusivo de las cátedras que atienden a la docencia de grado.

Si bien con anterioridad, desde 1990 se dictaron cursos para aquellos estudiantes que por razones económicas no podían acceder a la tecnología.

Constituye un desafío para el conjunto de las cátedras de la FAU el uso docente de las NTIC para capacitar a los futuros profesionales. La producción de los estudiantes de los últimos años de la carrera, en los Talleres de Arquitectura, se realiza



con representaciones digitales de los proyectos a partir del esfuerzo y vocación de los estudiantes de estar a tono con los tiempos y porque en la actualidad ningún arquitecto podrá obtener y conservar un trabajo, ya sea en estudios profesionales, empresas constructoras u oficinas del estado, si no domina esta herramienta.

Innovaciones y cambio en el ámbito educativo.

La **Cátedra de Comunicación** establecerá un vínculo académico entre docentes y alumnos, similar al de la aplicación de la **Página Web**, que este mismo equipo concretó en el Taller de Arquitectura GVG 10, cuyas virtudes comunicacionales y académicas están verificadas.

Página Web : www.gvg10.com.ar

El Diseño de una Página Web en el año 2008 para la Cátedra Taller Vertical de Arquitectura N° 10 (García – Viera – García) ha sido un aporte a la comunicación e innovación en la docencia de grado para todos los actores de la comunidad académica que podríamos sintetizar como :

Concepto de innovación (es “una experiencia que permite enfrentar situaciones inaceptables o problemáticas dentro del quehacer educativo mediante estrategias no tradicionales”) / **Provocar en los docentes y alumnos características de individuos innovadores** (Inclinación a aceptar riesgos. Utilización de variadas fuentes de información. Confianza en sus posibilidades para manejar una situación nueva. Inclinación a resolver problemas apartándose de los cánones tradicionales. Autonomía respecto del contexto.) / **Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación** (No son sólo herramientas sino un entorno, un espacio, un ciberespacio en el que se producen las interacciones humanas. Ese entorno puede ser cooperativo. Se caracteriza por la interacción virtual. Conforman nuevos ambientes de aprendizaje.) / **Nuevos Ambientes de Aprendizaje** (La incorporación de las NTIC a los procesos de aprendizaje genera nuevos ambientes no escolarizados, virtuales, globales que le brindan a quien aprende la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para vivir, interactuar, crear en la era de la información.) / **Concepto de Teleaprendizaje** (ASINCRONICO : Fax, Correo Electrónico. Tableros de Noticias; Conferencias por ordenador. Sincronico : Teleconferencias. Clase Virtual. Bases de datos en línea. Sistemas Multimedia. Redes.) / **Nuevas tecnologías creadoras de nuevos ambientes de aprendizaje** (Bancos Interactivos de Información. Correo Electrónico. Conferencia o foro electrónico. Ambientes de Navegación. Telecomunicaciones Multimedia Computarizadas. Transferencia de archivos. Listas o Foros de discusión.)

Los integrantes de la cátedra se comunican en las habituales reuniones de cátedra durante las clases semanales, en los momentos de evaluación de los alumnos y de la propia cátedra, todas estas instancias en forma presencial y que a través de la página que diseña la cátedra mantenemos un contacto permanente entre los distintos roles académicos, una comunicación fluida horizontal.

Se produce así mismo la comunicación de la cátedra en su conjunto con los alumnos a través de lo que se denomina “educación a distancia” que permitió para poner un ejemplo concreto, que ante la suspensión por parte de la universidad de toda actividad docente presencial por la “gripe A”, se pudiera no interrumpir la comunicación con los alumnos que pudieron desarrollar sus trabajos en su casa sin perder esos valiosos días para su formación.

A partir de la existencia de la Página Web de la Cátedra, se posibilitó ya en el “universo académico mundial” la explicitación de la propuesta pedagógica, la



concepción teórica de la cátedra taller vertical GVG10, así como la publicación de los mejores trabajos de estudiantes, que por este medio trascienden, por su esfuerzo, dedicación y talento. De tal modo, que sus proyectos estén a disposición de sus compañeros y de todos los interesados de otros países. Se registraron un importante ingreso a la página, de estudiantes de otras Facultades de Arquitectura del país así como, de Brasil, Perú, Chile, Uruguay, Colombia, México, Estados Unidos, España, Inglaterra y Japón.

Esta presencia a nivel nacional e internacional del producto intelectual, a través de los proyectos publicados de los mejores trabajos, genera un estímulo que acompaña las expectativas de nuestros estudiantes, tan adheridas a la Internet, que por definición sintetizaríamos de este modo:

“Vivimos bajo el signo de la tecnología. Todos partimos con firmeza del mismo fundamento: El desarrollo de la ciencia y de la técnica - en todas sus manifestaciones - y su aplicación a las diferentes esferas de la vida, resulta de gran importancia y es de absoluta necesidad para enfrentar los principales retos del presente y del porvenir.”

Es evidente que el avance incesante de la tecnología no parece tener freno, el reto de las universidades radica en prepararse como institución y preparar a su vez a sus estudiantes a adaptarse a los cambios de manera rápida y efectiva con un mínimo gasto de recursos humanos y materiales. Entre las claves fundamentales para el éxito está lograr que el aprendizaje se convierta en un proceso natural y permanente para estudiantes y docentes. **Es necesario aprender a usar las nuevas tecnologías y usar las nuevas tecnologías para aprender.**

Los estudiantes deben salir preparados para adaptarse de manera creativa a un mundo que cambia a una frecuencia impresionante, de forma tal que puedan tomar decisiones personales correctas ante problemas de índole político, económico, social y científico. **Cada vez más se necesita de graduados que no lo sepan todo, pero que si tengan la capacidad de estar preparados para aprender durante toda la vida, que se caractericen por un pensamiento crítico, por la capacidad de poder trabajar en grupo e interdisciplinariamente y con amplias posibilidades de comunicación.**

Sintéticamente aquí, solo se fundamenta el por qué de los trabajos sobre la temática urbano-arquitectónica, común a todos los años.

Con el objetivo de agudizar la capacidad de observación, de sensibilidad al espacio urbano, de comprensión de la estructura urbana, de los hitos o iconos, que le da identidad y legibilidad a la ciudad, es que la cátedra, propone trabajos en los 3 años que tienen que ver con la ciudad y con sus edificios públicos y representativos, que nos hablan de distintos momentos históricos y distintas tecnologías y materiales. Es así que deben registrar a través de dibujos, lugares y escenas de la ciudad, tales como calles / avenidas con ramblas o sin ellas, distintos tipos de árboles, distinta paleta de colores con la actividad y uso, la singular situación de esquinas con edificios característicos representativos de distintas concepciones estéticas, plazas y plazoletas con fondo de edificios que las limitan y las definen como plaza Moreno en primer plano, la Catedral y manzanas vecinas que la limitan y jerarquizan, la Municipalidad de La Plata, desde la plaza con fondo de ciudad.

La plaza San Martín, con la Casa de Gobierno o Legislatura en distinto enfoque, todos edificios que tienen un jardín perimetral que le da perspectiva y jerarquía, que configura una constante o invariante de la Arquitectura Platense. Al igual que otros



edificios como el Ministerio de Obras Públicas, Ministerio de Educación, Palacio de Justicia. Al igual que edificios emblemáticos por su nivel arquitectónico como aportes privados, fundamentalmente por edificios de vivienda colectiva.

Resulta de especial interés las múltiples plazoletas, originadas por una característica típicamente platense, como es la existencia de diagonales que en el encuentro con calles ortogonales, que corresponden a manzanas de diversas dimensiones, y en consecuencia distintos ángulos dan situaciones urbanas de gran interés, con una **multiplicidad de fugas** y que obligan a una perspectiva analítica por puntos (no por método) que incita a relacionar puntos singulares del espacio para poder ser dibujadas y percibir **el carácter del lugar**.

La calle, es un condensador social, con sus cualidades de interferencia y de conflictividad de usos es una pieza urbana fundamental, es un espacio donde ocurre todo, donde todo se relaciona, sin posibilidad de clasificarlo.

La calle sirve simultáneamente para muchas cosas : para pasear, para que la gente se traslade a pie o en transporte público y privado, para que por ellas pasen las cloacas, el agua potable y las instalaciones de electricidad, gas, teléfono, para estacionar los autos, para entrar en los comercios, en las viviendas y en los servicios, para recoger la basura, para proporcionar luz y ventilación a las casas, para permitir el paso de procesiones, para organizar la prostitución como itinerario y parada en los ámbitos semipúblicos, para definir los dominios colectivos y privados, para degustar café, alcohol y otras sustancias, para parcelar el suelo, para hacer barricadas cuando sobreviene una revolución, para que avance ordenadamente la policía a caballo o con tanques cuando es hora de represión, para plantar árboles, para colocar cabinas telefónicas, carteles publicitarios y de señalización, para servir de vidriera de la arquitectura y por encima de todo, para propiciar la ocasión de diálogo y de encuentro en la movilidad del itinerario, es decir, en una organización dinámica que predispone inmediatamente a la simultaneidad de usos y, por tanto, al perfeccionamiento de la información.

“La calle es un factor urbano fundamental, porque la ciudad occidental es fundamentalmente un mecanismo de información y accesibilidad, un conglomerado de artificios de comunicación.

Encallar significa parar en medio de un itinerario, con lo cual podríamos afirmar que la parada es consubstancial a la calle. Una calle es un itinerario en el que hay que encallarse”. (Bohigas, 1986)

Resumiendo a nivel de ciudad se reconocen gráficamente los elementos estructurales : las calles / las avenidas / plazas y plazoletas. Todos espacios contenidos y limitados por ese módulo urbano mínimo que llamamos manzanas compactas con actividad privada, en general edificada sobre línea municipal y manzanas de actividad pública con espacio perimetral que le dan : perspectiva, jerarquía y legibilidad.

Toda esa base edilicia, enriquecida por el paisaje urbano natural, por las distintas especies arbóreas, herbáceas y arbustivas que enriquecen las calles, avenidas, plazas, plazoletas, parques y bosque Platense.

A nivel arquitectónico, se trata de registrar como se ha dicho edificios públicos y representativos de instituciones como Casa de Gobierno y distintos Ministerios, el Poder Ejecutivo, la Legislatura Provincial, el Palacio de Justicia, la Municipalidad y edificios administrativos. Instituciones religiosas como la Catedral, distintas Iglesias y Capillas. Edificios Universitarios, Rectorado, Facultades, especialmente la Facultad de Arquitectura mas su entorno inmediato y todas las Facultades del Campus



Universitario. Edificios de Salud, Hospitales, Clínicas, Sanatorios. Edificios de Servicios, Estación de Ómnibus, Estación de Trenes, Teatro del Lago, Teatro Argentino, Estadios, Museos, Zoológico, etc.

Resulta de especial interés, la selección de edificios con la aplicación de distintas tecnologías y materiales tales como la captación de grandes espacios como la Terminal de Trenes de La Plata, construida con una estructura de hierro de grandes luces, La Catedral de La Plata, que por circunstancias especiales se expresa como masa de ladrillos. Edificios de hormigón armado a la vista como el Teatro Argentino y otros edificios públicos o privados que por voluntad de expresión neutra son revocados con materiales de frente o pintados.

El principio ético – docente, que hemos sustentado, se apoya en la conciencia de que al recibir alumnos que cursan en distintos y diversos talleres de Arquitectura, con distintas concepciones de la Arquitectura, didácticas de la enseñanza – aprendizaje con distintas estrategias pedagógicas, sobre las que la cátedra no debe influir. Es por eso que solo se dan trabajos que entrenen en una capacidad analítica, tanto sea de la realidad urbana arquitectónica construida y visitable, fundamentalmente en La Plata, en La Argentina, y por otro lado, a través de obras publicadas y construidas sobre las que la cátedra da una información mínima, pero que puede completar en la rica bibliografía que contiene la biblioteca de la Facultad o Internet.

Ya que el proyecto arquitectónico que desarrollan en el taller de Arquitectura, en términos generales consiste en resolver un nuevo programa de necesidades en un lugar determinado, es decir, en última instancia el proyecto es un hecho nuevo que transforma una preexistencia, resulta de gran interés y utilidad el desarrollo de un método de análisis (saber ver) que implique la capacidad de ¿Cómo es? Y ¿Por qué es? sea esta una obra construida aquí o en otro lugar del mundo, o se trate de captar **el lugar**, el sitio. Lo que el sitio nos pide en paralelo a lo que nos solicita el uso y el programa.

Este entrenarse en captar un **lugar** o una obra es fundamental a la hora de proponer (que se da en el Taller de Arquitectura), ya que el proceso de proyecto es un proceso de **Síntesis**. Nos da elementos para poder lanzarse, con éxito a **la aventura de proyectar**.

¿Cómo es? Y ¿Por qué?

Es de fundamental importancia desarrollar en los primeros años de la carrera, la capacidad de **saber ver**, de comprender y representar como es una determinada forma y descubrir el porque es de esa forma, sea esta natural, industrial, arquitectónica o urbana.

Conocer analíticamente el porque de las formas, nos da una capacidad de formalizar una idea a la hora de **producir la síntesis** que supone todo proyecto arquitectónico o urbano y encontrar la mejor forma de **comunicar** las intenciones del proyecto.

Cuando se analiza, se separan los subsistemas y se comprenden su roles en el conjunto como totalidad. Cuando se **sintetiza se integran los subsistemas**, con el objetivo de llegar a un todo, que no se limite a ser la suma de las partes.



DESDE UNA EXPERIENCIA DIDACTICA

COMUNICACIÓN I

Concepto:

Introducción a los conocimientos elementales de expresión. Instrumentación de un vocabulario básico. Primeras nociones de la capacitación y cualificación de los elementos espaciales.

Temas a tratar:

LA LINEA/ EL PLANO/ EL VOLUMEN/ LA LUZ-EL TONO (EL VALOR)/ LA TEXTURA (EL GRAFISMO) EL USO DE LOS SISTEMAS DE REPRESENTACION (TECNICAS).

Ejercitación:

El punto/ La generación de la línea/ El valor de la línea/ La generación del plano/ La tensión de la línea en el plano/ El concepto del volumen/ La articulación del volumen por medio de los planos/ La desmaterialización del volumen por planos virtuales/ El valor de los planos y volumen en relación a la luz y el espacio/ Su identidad como materiales: La textura y el grafismo.

Ejercicios creativos elementales a partir del volumen y su codificación en el plano a través del sistema Monge y su verificación en perspectivas. Técnicas variadas de expresión. A partir de algunos datos componer y descomponer volúmenes. Su observación desde distintos puntos de vista.

Decodificar una perspectiva tratando de encontrar sus leyes y agregar nuevos elementos. Ejercitación del valor. El valor antes que el color. Proceder a su enseñanza sin descontextualizarla de su uso.

Ejercitación a través de modelos por transferencias (por ejemplo : de una foto en color pasar a un dibujo en valor). Ejercitación visual, táctil de comprensión de texturas.

Su clasificación a partir de lo sensorial.

COMUNICACIÓN II

La morfología y el color

El estudio de las componentes espaciales, su significado y su configuración

Análisis de los elementos arquitectónicos.

Temas a tratar:

La forma

Análisis de los elementos arquitectónicos.

Temas a tratar:

LA FORMA NATURAL (LA FORMA VEGETAL-ANIMAL-HUMANA)/ LA FORMA DEL USO

FORMA-FUNCION)/ LA RELACION ERGONOMICA/ LA FORMA Y EL COLOR/ EL LENGUAJE DE LOS MATERIALES

Ejercitación:

Análisis para la comprensión de la forma/ La profundización de las leyes estructurantes del espacio.

La psicología de la percepción visual.

Ejercitación sobre ergonomía.



Teoría del color. Interacción del color y de la forma en ejemplos de arquitectura. La acción de la luz.

Reconocimiento y valorización de los elementos de la arquitectura (el muro/ la columna/ el dintel/ la escalera/ la cubierta, etc.).

Reconocimiento de los espacios interiores- exteriores / abiertos-cerrados.

COMUNICACIÓN III

Conceptos:

Verificación práctica en el ejercicio de diseño de elementos básicos que hacen a la materialización del objeto, análisis de los elementos urbanos.

Temas a tratar:

LA DOCUMENTACION Y EL DETALLE DE LA OBRA ARQUITECTONICA/ EL LEGAJO PARA CONSTRUIR (EL DISEÑO PARTICULARIZADO)

EL TODO Y LA PARTE (EL DESGLOSE POR GREMIOS)/ INTRODUCCION AL ESPACIO URBANO (EXPRESION URBANA)

Ejercitación

Ejercitación de detalles constructivos (panel sanitario/ puertas/ ventanas, etc.).

Ejercitación sobre diseño de un mueble. El equipamiento móvil como complemento de un ámbito (la casa, un restorán, etc.). Equipamiento móvil como definición de un ámbito (stand de exposición/ espacio escénico).

Ejercitación de documentación expresada para los distintos usos, observando para cada necesidad el detalle, la escala y la intensidad de información (por ejemplo: para una publicación/ para construir/ para un concurso de anteproyectos/ para una exposición, etc.).

Reconocimiento y valoración de la morfología urbana.

Espacios públicos y privados. volumetría edilicia . El lenguaje de la ciudad.

Reconocimiento y valorización de los elementos urbanos.

APOYO TEÓRICO

Proveer catálogo de bibliografía y fichas.

Incorporar sistemas audiovisuales (diapositivas, audiovisuales, películas y videocasetes).

Charlas, conferencias, ciclos de temas considerados de interés a cargo de especialistas en la materia en calidad de invitados.

Impresiones y publicaciones de interés del área.

PROYECCIÓN DEL TALLER

Hacia adentro:

En primer lugar, atender a los requerimientos de las otras áreas de la facultad a fin de integrar conocimientos.

Hacia afuera:

Intentar la colaboración de la Facultad de Bellas Artes a través de Diseño Industrial, Comunicación Visual, Cinematografía, Pintura, Escultura y Grabado. Ensanchar el espacio de consulta y confrontar experiencias.

Invitar a personalidades del mundo del arte a transmitir su enfoque, su visión de la tarea del creador inmerso en un medio en constante cambio (Plásticos, diseñadores, escenógrafos, críticos del arte).



Proponer ciclos de cine de extensión cultural cuya intención sea la de alentar y promover la educación por el arte y el desarrollo estético (Norman Mc Laren, Marcel Marceau, Jaque Tati, Federico Fellini).

Estos pilares fundamentales fueron desarrollados en el trabajo de Taller de Comunicación.

Se adjuntan en esta Propuesta Pedagógica, las fichas utilizadas en años anteriores, con las que se realizaron los trabajos de las cuatro etapas de los tres cursos de la materia.

Y en Anexos : C1 / C2 / C3 Trabajos originales de los alumnos.

IX.4. Régimen de Cursada de Evaluación y Promoción.

Régimen de Cursada

Los alumnos deberán realizar los trabajos indicados en las fichas, en cada clase, sea ésta en las aulas de la Facultad o en algún lugar de la ciudad (interiores y exteriores) donde se establecerá el trabajo encargado.

Los trabajos están dimensionados en tiempo para que los alumnos los puedan resolver en el horario de clases.

Al finalizar cada clase, los alumnos deberán entregar su trabajo terminado al docente que los recoge para evaluarlos y producir la devolución crítico-conceptual, en el comienzo de la clase siguiente.

Es decir, que fuera del aporte de clases teóricas y análisis bibliográficos, sobre los cuales producirán un informe-reelaboración escrito, la práctica concreta como respuesta a las demandas de la ficha se resuelve en clase. El presente en la clase el alumno lo logrará al momento de entregar la/s lámina/s día a día.

El doble objetivo de esta estrategia consiste en que por una parte, el alumno debe programar o proyectar su lámina en un tiempo acotado, para resolver el tema planteado con el acompañamiento pedagógico de los docentes auxiliares, así como de sus compañeros. Por otra parte, al entregar el trabajo, que retiene cada ACD de la cátedra, impide la comercialización de entregas, denunciada oportunamente por E. Sacriste y otros profesores en los últimos tiempos.

Esta práctica que siempre caracterizó al taller trata de impedir que se extienda la falta de ética consecuente.

Un objetivo complementario consiste en que el estudiante puede concentrar su energía y su tiempo a la materia troncal de proyecto, que es el taller vertical de arquitectura, donde se produce la síntesis del total de los conocimientos y prácticas adquiridos en el resto de las materias a lo largo de la carrera, como lo explicita el Plan de Estudios VI.

Evaluación

El desarrollo de cada etapa de las cuatro que integran el año calendario de la cursada de nuestra **Cátedra-Taller**, en cada uno de los tres cursos, implica que cada alumno produzca aproximadamente un promedio de 20 láminas, lo que significa por los 1000 alumnos un total de 20.000 láminas a evaluar.

Esta producción masiva se resolvió a través de la unión de cada una de las



laminas en lo que hemos denominado (una especie de acordeón) por cada alumno, que se adhiere o cuelga en todas y cada una de las aulas donde se desarrollan los cursos para poder producir una comparativa entre el producto de cada uno de ellos (como se advierten en algunas fotografías anexas) y poder así asignarle la evaluación académica correspondiente a cada alumno, que en la próxima clase recibirá los comentarios sobre su trabajo individual y la nota que obtuvo. Es de hacer notar que dicha evaluación masiva se concreta por el trabajo colectivo del total de los docentes de cada curso que recorren la masiva exposición con el aporte y presencia de los jefes de trabajos prácticos por nivel, reservándose para profesores adjuntos y titulares los casos que requieran mayor atención, sea por estar en el límite de la aprobación de cada etapa o por la excelencia de algunos trabajos.

En el próximo día de clase se arma una exposición, con los mejores trabajos, y cada grupo recibe la devolución académica y las notas obtenidas. Se produce un efecto de docencia horizontal, ya que los que obtuvieron notas bajas podrán comparar con otros compañeros sus aciertos y errores, además de los comentarios críticos sobre lo positivo y lo negativo de cada trabajo explicitado por los docentes.

A cerrar cada etapa, el estudiante tiene una noción clara sobre “donde está parado” académicamente. En esta oportunidad, se produce la exposición de trabajos de todo el taller, afirmando su condición de Taller Vertical, y cada alumno recorre el total de lo producido que genera una positiva consecuencia académica.

La tercer y última instancia de evaluación, se produce al final de la cuarta etapa y es el momento de evaluar el año completo. Dada la responsabilidad docente de aprobar o no, a un alumno ya que es una materia de promoción sin examen final.

Como cierre, se produce una exposición general del Taller, con las virtudes antes señaladas.

A continuación se sintetizan algunos conceptos de la evaluación como instancia académica, con lo que se trabaja colectivamente en las periódicas reuniones de Cátedra.

Este intercambio colectivo unido a la cotidiana tarea docente tiene una fuerte consecuencia en la formación de recursos humanos en general y de los docentes jóvenes egresados ACD y ayudantes alumnos ACA, en particular.

Algunos conceptos generales sobre Evaluación

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar son los conceptos que más hemos asociado en la reflexión sobre la temática de la evaluación. Creemos que desde una perspectiva didáctica, el concepto implica juzgar la enseñanza y juzgar el aprendizaje, atribuirles un valor a los actos y las prácticas de los docentes y atribuirles un valor a los actos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los estudiantes; y también reflexionar sobre las relaciones del proceso del enseñar y del aprender.

Desde este marco, la evaluación de los aprendizajes toma especial valor cuando la utilizamos como herramienta que refleje los procesos, para la toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o la transferencia de algunos temas o problemas; también para analizar lo consolidado, en el ámbito pedagógico del Taller Vertical de Comunicación I-II-III.

Nos interesa remarcar que la evaluación es parte de nuestro proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes. En este sentido, la evaluación no es una última etapa ni es un proceso



permanente. El lugar propicio tiene que ver con el lugar de la producción de conocimiento y la posibilidad, por parte de los docentes, de generar inferencias válidas respecto de este proceso para redefinir estrategias. La calidad de las formas de evaluación depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen.

Desde una perspectiva cognitiva, planteamos actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final.

Nos interesa el postulado perspectivista, citado por Jerone Bruner, que reconoce que la construcción de cualquier hecho o proposición es relativa al punto de vista desde el cual el término es construido.

Trabajar sobre la idea que comprender algo de determinada manera no excluye la comprensión desde otro camino y estimularla, no impide reconocer la lógica de la construcción, el sentido común o las diferencias posibles entre alternativas por la coherencia con otros marcos de pensamiento, evidencias, etc.. La evaluación, desde este postulado, alentará la comprensión de los caminos alternativos para la construcción de conocimientos y la erradicación de “verdadero o falso” / “está bien o está mal” desde una perspectiva particular.

El postulado del constructivismo, reconoce la realidad como una construcción social. La educación es una ayuda para la creación de sentido y significado. Reconocer, mediante la evaluación, la comprensión de la realidad y la comprensión crítica, se constituye en otro acto de conocimiento y, por tanto, de construcción.

El postulado interactivo recupera la relación con el otro en el proceso de construcción del conocimiento.

El postulado narrativo reconoce la importancia de la narrativa tanto en la cohesión de una cultura como para estructurar la vida de un individuo. Bruner señala la existencia de dos modos de pensamiento: el lógico científico y el narrativo. La escuela siempre dio preponderancia al primero. Quizás encontremos en ello las razones de tantas dificultades de comprensión.

Favorecer los espacios para que los alumnos se interroguen e interroguen, implica promover el pensar, para poder descubrir relaciones y fundamentar decisiones

El desafío, para nosotros es lograr transformar la evaluación en un acto de construcción de conocimiento, en el diálogo para el crecimiento.

Nuestro objetivo no es lograr instrucción, sino construir conocimiento, desarrollando en los sujetos actitudes evaluativas y críticas respecto de los contenidos del aprendizaje y sus propios procesos.

Sostenemos que los criterios se deben explicitar a los estudiantes y permiten al docente emitir un juicio acerca del valor de la tarea desempeñada y generan una corrección globalizada, integral, más acorde con la significación de una tarea compleja, la reflexión.

“La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo”. (Alvarez Mendez, 1996).



Sabemos que los aprendizajes significativos necesitan tiempos de consolidación en los que los temas o problemas enseñados pueden ser relacionados con otros y que, el verdadero aprendizaje puede tener lugar cuando el alumno se encuentre fuera del sistema o de la clase en donde se planteó la situación de enseñanza.

Descubrir relaciones y fundamentar decisiones.

Para utilizar la evaluación como un modo de construcción de conocimiento fundado, autónomo y crítico, los sujetos deben estar interesados en ello. Estas cuestiones son el producto de un trabajo reflexivo y conciente, asentado en posturas éticas. Pero, como unas y otras no son innatas sino que se construyen personal y socialmente, dejamos estas puertas abiertas a la consideración de quienes estén dispuestos a repensarlas y recrearlas...

Porque nos gustaría a la manera de Bruner, describir nuestra cátedra Taller Vertical de Comunicación I-II-III como un área de seguridad que le permita tanto a los docentes como a los estudiantes ser más atrevidos, tener hipótesis o ponerlas en práctica, dudar sobre las verdades absolutas.

Promoción

Tal como lo prescribe el Plan de Estudios VI el régimen de evaluación y promoción establece para la materia Comunicación I / II / III, la **Promoción sin Examen Final**.

Aprobación de la cursada: El alumno deberá tener aprobadas 3 de las 4 etapas parciales, no pudiendo ser desaprobada o estar ausente en la última, o sea en la 4ta. Etapa.

Cumpliendo con la reglamentación establecida en la resolución 15, régimen de cursadas, los estudiantes para ser promovidos deben tener un 80% de presencia y un 75% de trabajos aprobados, situación que se explicita el día de la clase inaugural.

IX.5. Bibliografía

Básica :

Eduardo Sacriste / "Charlas a principiantes", ed. Eudeba, 1980

Walter Gropius / "Alcances de la arquitectura integral", ed. La isla, 1956

Gastón Breyer / "Geometría del inconciente", ed. FADU, 1993

Gordon Cullen / "El paisaje urbano", ed. Blume, 1974

Oriol Bohigas / "Proceso y erótica del diseño", ed. La Gaya Ciencia, 1972

Gastón Breyer / "La Heurística del diseño, entre el teorema y el poema", ed. Summa N° 134, 1978

Montagu, Grossman, Pimentel / "Cultura Digital. Comunicación y sociedad", ed. Paidós, 2004

Charles Moore / "La casa, forma y diseño", ed. G. Gilli SA, 1979

Rob Krier / "El espacio urbano", ed. G. Gilli SA, 1983

César Naselli / "Morfología arquitectónica", ed. Summa Sumarios 9/10, 1977

Bertolino y Naselli / "Ilógicas del diseño", ed. DonnSA Summa + 55, 2002



César Jannello / "Para una poética de la prefiguración", ed. Summa Sumarios 9/10, 1977

Adolf Loos / "Ornamento y delito y otros escritos", ed. G. Gilli SA, 1980

Luis Kahn / "Forma y diseño", ed. Nueva Visión, 1976

Kandinsky / "Punto, Línea y Plano", ed.

Helmut Jacoby / "El dibujo de los arquitectos", ed. G. Gilli SA, 1966

Complementaria :

Herbert Read / "Imagen e idea", ed. Fondo de cultura económica,

Herbert Read / "Educación por el arte", ed. Paidós,

Gastón Bachelard / "La Poética del Espacio", Fondo de cultura económica, 1990

Witold Rybcynski / "La Casa. Historia de una Idea", ed. Emecé, 2000

Edward T. Hall / "La dimensión oculta", ed. 1972

A MODO DE CIERRE

A MODO DE APERTURA

Aprender era un placer intenso. Aprender equivalía a nacer. Se tenga la edad que se tenga, el cuerpo experimenta entonces una especie de expansión.

De repente la sangre fluye mejor en el cerebro, detrás de los ojos, en las yemas de los dedos, en la parte superior del torso, en la parte baja del vientre, en todas partes.

El universo se dilata: de pronto se abre una puerta donde no había puerta alguna y el cuerpo se abre con esa misma puerta.

El cuerpo antiguo se convierte en otro cuerpo. Un país desconocido se extiende o avanza a toda velocidad y crecemos con lo que crece. Todo lo conocido cobra un nuevo sentido, atrae una nueva luz, y todo lo que hemos abandonado regresa de repente a la nueva tierra con un nuevo relieve todavía inexpresable, porque no era posible preverlo.

Esta metamorfosis se describe en todos los héroes de todos los cuentos antiguos, y quizá sea eso lo que suscita cada tres o cuatro noches la irresistible atracción que la lectura de uno de esos pequeños mitos tiene para mí: tanto en la lectura del cuento como en el propio cuento se liberan ciertas fuerzas. Unas pocas palabras susurradas por hadas o animales se convierten en poderosos gestos o miradas semánticos. Esas palabras casi se convierten en manos que inventan realmente a su presa, inventando a su vez una aprehensión completamente nueva: un bastón, un arco, un lazo, un ladrillo, una fronda, una barca, un caballo.

Las nuevas armas, inventando sus nuevas presas, engendran nuevas astucias, dan lugar a nuevos cazadores.

Desafíos que no conciernen a nadie se descubren de pronto en el azar de una consecuencia que no habíamos buscado. Eso es aprender. Caen las barreras y, al caer, desaparecen las distancias. Eso es aprender. La oscuridad del bosque se desvanece. Aumenta el recorrido del viaje.

No hay que enseñar a quien no siente alegría al aprender.

Apasionarse por lo que es otro, amar, aprender, es lo mismo.

Pascal Quignard



X. OTROS DATOS DE INTERES

Investigación / Comunicación

Durante los últimos 10 años, los integrantes del equipo en forma conjunta o separadamente han participado activamente, y en forma interdisciplinaria, como consta en nuestros respectivos C.V., en proyectos de investigación y extensión, trabajando ininterrumpidamente con los tres objetivos de la Universidad. Y nuestro aporte a la investigación, desarrollo e innovación así como a la extensión, vinculación y cooperación, se concreta en nuestra condición de arquitectos y comunicadores.

La integración en equipos interdisciplinarios ha enriquecido nuestra propia formación, creatividad y actualización metodológica del conocimiento, formación de recursos humanos y acciones de transferencia a la docencia y a la extensión universitaria.

Nuestra intervención directa en investigación y extensión forman parte del proyecto académico e ideológico para integrar complementar y enriquecer los contenidos de la enseñanza y la investigación.

El tema principal de las investigaciones interdisciplinarias que abordamos en estos 10 años se explicita en el proyecto “Cementerios Urbanos, Comunidad, Ideología y modos funerarios”.

Rilke afirmó: “Hay tumbas que en silencio nos hablan del mundo”

El Cementerio es un espacio de comunicación simbólica ...

Resumen Técnico :

El supuesto básico de investigación toma al cementerio como espacio de comunicación simbólica donde se reflejan discursos sobre la muerte y las ideologías sustentadas por los distintos sectores sociales de una comunidad. Se aplicaran conceptos teóricos de habitus, capital simbólico y sectores sociales y agencia humana (Bourdieu, 1998) como herramientas de análisis para el estudio de las costumbres funerarias. Las formas en que los individuos construyen y simbolizan su monumento funerario es consecuencia de la agencia humana. Se establecerán correspondencias entre modos funerarios y sectores sociales de la comunidad urbana. Se caracterizara la recepción funeraria de los estilos arquitectónicos urbanos. Se establecerá la relación entre causa de muerte/esperanza de vida en la comunidad tomando como caso la ciudad de La Plata. Se explicitará la eficacia semiótica de las costumbres y rituales funerarios. Se caracterizarán aquellos rasgos que permiten definir los cementerios como lugar de memoria y patrimonio urbano.

De nuestra etapa previa de investigación hemos concluido que un cementerio es un espacio de comunicación simbólica, donde se reflejan los discursos sobre la muerte y las ideologías sustentadas por los distintos sectores sociales que conforman una comunidad urbana. El cementerio es un espacio material y simbólico que representa un campo de fuerzas donde los actores sociales expresan habitus diferenciados, que dan lugar a expresiones funerarias variadas. Nuestras investigaciones, desarrolladas durante el último quinquenio, permitieron identificar algunas expresiones funerarias emergentes de los habitus de los diferentes grupos sociales que integran y han integrado la comunidad.

Contextualización del problema a nivel local, nacional y latinoamericano:

Los ámbitos funerarios se constituyen, a través del tiempo en un espacio de memoria colectiva comunitaria y el Cementerio de La Plata puede ser analizado como un monumento propio de la memoria colectiva, que ha adquirido significación, como



referente de los sectores sociales de la comunidad a la cual sirve. Su valor histórico y monumental surge de su comparación y contextualización respecto a otros cementerios latinoamericanos. Fue planificado e inaugurado en la etapa fundacional de la ciudad, hacia fines del siglo XIX, adquiriendo su identidad a lo largo del siglo XX. Posee en su patrimonio importantes manifestaciones arquitectónicas neoclásicas, neogóticas, art nouveau y art decó expresivas de los diversos estilos desarrollados en esos siglos. Expresa cabalmente la historia de la ciudad, de sus personalidades sociales y de los hechos trascendentales ocurridos a la comunidad social, algunos de carácter luctuoso.

Problema a abordar en la investigación

Los modos funerarios reflejan las costumbres e ideologías imperantes en la comunidad a la cual el cementerio sirve. Los procesos de cambio producidos en el conjunto social quedarán reflejados en los cementerios y sus características e historia podrán registrarse y analizarse en el discurso funerario.

El acontecimiento de la propia muerte es el más importante en la vida de toda persona. Además, es el único del que su protagonista no tiene conocimiento, pero todos conocen ese acontecimiento del que han sido protagonistas los otros que constituyen el entorno de cada uno, cuando tal acontecimiento es previo a aquél del que uno mismo llegará, ineludiblemente, a ser protagonista. Por eso, ninguna muerte que ocurra en ese entorno pasa desapercibida; cada sociedad, cada grupo social de esa sociedad, cada individuo de esos grupos sociales **tiene un modo convencionalmente establecido y cambiante** de informar e informarse, de asumir la ausencia, de renunciar a seguir compartiendo la vida, de comenzar a organizar el tiempo que sigue, de remitir al olvido y de conservar en la memoria, al acontecimiento y a su protagonista, al modo y a la fecha en que ocurrió, a lo que hizo y a lo que dejó de hacer, a la emoción y a la indiferencia, al anticipo de lo que habrá de ocurrirle al propio testigo de la muerte ajena, cuando ya no pueda serlo de la propia. Cada sociedad le ofrece a cada uno de sus integrantes modos preestablecidos, **costumbres y rituales funerarios**, para configurar la emoción y el conocimiento originado por ese acontecimiento y para anticipar, en otro protagonista, la escena de la que ese individuo será, en algún momento venidero, protagonista ya ajeno a su propio protagonismo.

Las costumbres y los rituales funerarios tienen historia, cambian según cambia lo que con ellos quiere enunciarse y según cambian los lenguajes con los que se construyen tales costumbres y rituales. Es otra de las ambigüedades relativa a la muerte: establecen qué hacer con la vida del que ha muerto y cómo darle forma a la muerte del que ha vivido. Pero todo depende de los conocimientos, de las creencias y de las valoraciones que se aplican al morir del que ha vivido y a la vida de los que habrán de morir. Las costumbres y los rituales funerarios son un discurso en el que se muestra y se oculta lo que, en cada momento histórico de determinada comunidad, se conviene en admitir qué es la muerte y qué es la vida; más allá de lo que se dice que son. Hay un lenguaje oculto, una semiosis eficaz y falaz, que se aplica como si no tuviera sentido pero con la seguridad de que será interpretada más allá de la voluntad y de la conciencia. Las costumbres y los rituales funerarios construyen el presente de una sociedad con más rigor y expresividad que los discursos de la ciencia y de la política; pero lo hacen subliminalmente, como no queriendo hacerlo, como haciendo otra cosa. Los modos de enterramiento: su lugar físico, la obra realizada, la colocación del cuerpo, los textos, lápidas y noticias que se escriben; los comportamientos previos: acompañara la persona muerta o no, reunir a parientes y amigos o no, hablar, orar, guardar silencio, comer, beber o alguna de esas conductas o ninguna; los comportamientos posteriores: regresar al lugar del enterramiento, compartir duelos y



festejos, conversar con él/ella de lo cotidiano y de lo asombroso, o guardar silencio al visitarlo/a, o relegarlo/a a su soledad; y tantos otros gestos y actitudes con los que se lo/a recupera y se reactualiza su presencia y con los que se proyectan hacia el futuro los comportamientos esperados que desea o repudia para él mismo quien homenajea y despide.

Así es cómo **los comportamientos en los que se concretan las costumbres y rituales funerarios** constituyen un complejo lenguaje, en el que confluyen individual o conjuntamente las tres semiosis: lo icónico de las formas, lo indicial de los comportamientos y lo simbólico de las palabras. La sintaxis, la gramática y la semántica de las costumbres y de los rituales funerarios será nuestro objeto de estudio. O sea, las entidades, las relaciones y las categorías que se utilizan en la construcción de los correspondientes discursos, así como el significado que, por su intermedio, se le confiere a la muerte y, en estrecha reciprocidad dialéctica, a la vida.

2.3 Aporte original al tema:

Se aplicaran conceptos teóricos (Bourdieu, 1998) como herramientas de análisis para el estudio de las costumbres funerarias. Las formas en que los individuos construyen y simbolizan su monumento funerario es consecuencia de la agencia humana. Una tumba, testimonio material, es una representación objetiva y subjetiva del individuo, porque evidencia como se concebía a sí mismo y como los integrantes de su comunidad lo veían. Hipotetizamos que las inhumaciones exponen el capital simbólico acumulado por el individuo en vida. En los cementerios visualizamos estructuras y objetos funerarios resultantes de prácticas de agentes sociales que exteriorizan sistemas de disposiciones incorporados (Bourdieu, 2005). Los comportamientos funerarios son visualizados como un campo social donde los individuos expresan sus posiciones a través de la posesión del capital simbólico representado por su acompañamiento funerario. Se establecerán regularidades objetivadas en agrupamientos de tumbas, expresión de sectores sociales, aportando así al conocimiento de la sociedad urbana.

2.4 Objetivos:

2.4.1 Objetivos generales:

1. Establecer la correspondencia entre modos funerarios y sectores sociales de la comunidad urbana.
2. Caracterizar la recepción funeraria de los estilos arquitectónicos.
3. Establecer la relación causa de muerte/esperanza de vida en la comunidad tomando como caso la ciudad de La Plata.
4. Establecer la eficacia semiótica de las costumbres y rituales funerarios.
5. Caracterizar los cementerios como lugar de memoria y patrimonio urbano.

2.4.2 Objetivos específicos:

- 1 Analizar comparativamente el estudio de casos de modos funerarios en distintos cementerios urbanos.
- 2 Identificar el significado social atribuido a la muerte por las comunidades urbanas.
- 3 Registrar y analizar los rasgos característicos de los estilos arquitectónicos para establecer su expresión en el ámbito funerario.
- 4 Establecer la relación causas de muerte y epidemias difundidas a fines del siglo XIX y evolución de la calidad de vida en el país.



2.5 Metodología:

Hemos caracterizado al cementerio o espacio funerario urbano como un registro complejo, abordable desde un enfoque multidisciplinario, definición que mantenemos en la presente etapa de la investigación.

Se aplicarán criterios de análisis semióticos para dar significado a las costumbres funerarias e iconológicas para establecer los significados de iconos y textos funerarios. Se analizará la documentación registrada en Archivos Municipales referida a causas de muerte y a permisos de construcción. Se aplicarán métodos estadísticos como cálculo y distribución de frecuencias, test de significación estadística y análisis multivariado a fin de establecer las variaciones intra e intersectores, a nivel horizontal (contemporaneidad) y vertical (temporalidad). Se registrarán agentes y grado de deterioro edilicio. Se plantearán las bases para una revalorización del patrimonio.

Se aplicará el **análisis semiótico del discurso** a la recuperación de los procesos cognitivos que se manifiestan en las costumbres y rituales funerarios por los que se confiere significación a la muerte, dándole una forma, en el momento concreto de la producción de tales costumbres y rituales, al acabamiento de la vida, y a la vida como continente que incluye a la muerte entre sus componentes necesarias. Este análisis implica la identificación de lo que habremos de entender por **sintaxis y gramática en el caso de los discursos indiciales** (en este caso, comportamentales), o sea, especificar las **entidades** que los constituyen, las **relaciones** mediante las que se integran en totalidades expresivas y las **categorías cognitivas y emocionales** que actualizan en su enunciación.

El corpus que habrá de recuperarse y sobre el que se aplicará la metodología mencionada consistirá en el repertorio semióticamente suficiente (o sea, que incluya la construcción de categorías cognitivas contradictorias que den cuenta de la pluralidad social mínima indispensable) de **comportamientos, epitafios, entrevistas y publicaciones mediáticas** que lleguen a recopilarse como muestra adecuadamente representativa de los fallecimientos acontecidos desde la inauguración del Cementerio de la Ciudad de La Plata.

HIPÓTESIS

1. El cementerio expresa los procesos de cambio social, ideológico y sanitario de la comunidad urbana a la que pertenece.
2. Los procesos de transformación y cambio responden a causas generales, que se reflejan en otros cementerios y comunidades urbanas de épocas contemporáneas, tanto nacionales como extranjeras.
3. El acervo funerario de un cementerio actual es representativo del patrimonio cultural tangible e intangible de una comunidad.
4. En la interpretación de costumbres y rituales funerarios se puede establecer la construcción del significado atribuido a la vida y a la muerte del/la fallecido/a, y la anticipación del significado que los/as sobrevivientes le confieren, en ese momento, al acontecimiento de la muerte futura de ellos/as mismos/as.
5. La muerte tiene diferentes significados para cada sector social y momento histórico por consiguiente la muerte tiene historia.

Hipótesis derivadas:

- Las construcciones funerarias son representativas de los sectores sociales que integran la comunidad urbana.



- La recepción de los estilos arquitectónicos en los cementerios urbanos presenta restricciones respecto a su expresión edilicia urbana y en cada sector social.
- Los rasgos utilizados para conferir significados a la muerte se expresan en las construcciones funerarias.
- La atribución de significado sobre la muerte está en constante cambio, por lo que las diferencias en las entidades, relaciones y categorías que intervienen y en los actores que protagonizan costumbres y rituales de la muerte producen modificaciones en la significación que se le atribuye a la muerte y a la vida.
- Las costumbres y rituales funerarios constituyen el instrumento enunciativo fundamental con eficacia para producir, diferencialmente, el conocimiento ontológico (racional) y el sentimiento ontopático (emocional) del acontecimiento de la muerte y por tanto su historia.
- Si bien la muerte como destrucción es la misma para todos en todos los tiempos (aunque fuera distinto el modo en que acontece) varía el significado que se le atribuye,
- Los procesos de desarrollo de las políticas públicas sanitarias se reflejan en los índices de mortalidad y causas de muerte en una población urbana.

Se adjuntan en el anexo Investigación, los sucesivos proyectos con la misma temática que desarrollamos desde el año 2000 a la fecha.

Extensión / Comunicación

El tema principal de la extensión, vinculación y cooperación, se refiere al tema de las personas ciegas, desarrollado en los últimos 10 años, que ha obtenido a nivel internacional el premio ARQUISUR 2005 y el Primer Premio de la Primer Convocatoria de proyectos de extensión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el año 2003.

La temática de la ceguera, está profundamente vinculada al tema de la comunicación. Precisamente por la falta de visión, ha agudizado el esfuerzo del trabajo interdisciplinario de arquitectos, psicólogas y una eutonista ciega como parte del equipo.

Al margen de los premios institucionales, podemos destacar que el mejor premio lo ha constituido la profunda emoción, alegría y euforia, cuando el equipo creativamente ideó una escalera muy segura para que los niños ciegos, acompañados por miembros del equipo o docentes de la escuela N° 15 pudieran por primera vez en su vida de tocar el cielorraso, como techo del espacio aula que habitan cotidianamente, lo que les hizo experimentar y comprender la tercera dimensión ya que sus experiencias sensoriales previas se limitaban a la percepción a través del tacto sólo del piso y las paredes. Facilitando en consecuencia los procesos de aprendizaje y la idea global del espacio. La orientación en el espacio y su representación mental del espacio aceleran su proceso de aprendizaje. Esta experiencia se complementaba con una maqueta del aula y muñecos en escala que permitían la exploración táctil del aula.

Sólo en un equipo interdisciplinario, con el aporte de arquitectos pudo arribar a una idea tan creativa como la percepción del espacio.



Esta idea ha sido muy valorada a nivel internacional en los congresos de la especialidad realizados en Málaga en los años 2003/2004/2005/2006.

El Proyecto de Extensión Universitaria consiste en trabajar la **orientación de las personas ciegas en el espacio, para favorecer una integración social beneficiosa para todos.**

Un niño que puede desplazarse en el espacio sin temor, podrá jugar con otros niños y establecer relaciones afectivas.

Luego, será un adulto que podrá moverse con seguridad y autonomía, desempeñándose satisfactoriamente en lo laboral.

La alfabetización en Braille, también requiere de la orientación en el espacio. La disposición de los puntos del grafema es determinante para el reconocimiento de las letras.

La **modalidad de trabajo es el taller**, estrategia de construcción colectiva de conocimientos; **con niñas y niños, adolescentes, maestros, profesores, madres y padres y adultos mayores** que concurren a la Biblioteca Braille.

Abordamos el reconocimiento del espacio desde el cuerpo, se trata que los niños y adolescentes logren tener la representación mental del mismo, facilitando este proceso de aprendizaje a partir de representaciones a escala, como son la maqueta y los muñecos.

Con los maestros, la idea es crear un espacio de reflexión acerca de sus propias prácticas para descubrir nuevas condiciones facilitadoras del aprendizaje e integración beneficiosas para los niños.

Consideramos necesario orientar a los padres en descubrir las capacidades que sí existen en sus hijos, tengan o no, una discapacidad.

Pensamos en la incorporación de los adultos y adultos mayores que concurren a la Biblioteca Braille, esta inclusión supone la apertura de un nuevo panorama. Un grupo de edades diferentes, otros intereses, nuevas realidades. Nuestro acompañamiento se da en el proceso de ciertas personas que se están quedando ciegas en este momento y de otras con recursos ya afianzados porque tiene la característica de la ceguera desde siempre.

La magnitud de la población en situación de pobreza estructural refleja la cantidad de niños y adolescentes que corren el riesgo de exclusión social. **A mayor pobreza, mayor discapacidad.** En los países subdesarrollados, en hogares pobres, uno de cada cinco habitantes, es discapacitado. La mitad de los hogares argentinos son pobres.

La integración de los niños ciegos en la escuela común **no es un hecho natural**, sino que la integración implica una problemática compleja a transitar en nuestra sociedad. Incluir las diferencias en los ámbitos educativos hace a la recuperación de los **derechos de los niños, adolescentes y adultos** ciegos en una sociedad que valora su futuro.

SITUACIÓN ANTES DEL COMIENZO DE LA INICIATIVA

La temática de la integración y accesibilidad de las personas con discapacidad no era un tema de la agenda universitaria.

La orientación en el espacio de los niños ciegos era un tema trabajado en las escuelas especiales, de un modo poco integrador a la vida cotidiana.



Las madres y los padres no contaban con un espacio para descubrir las capacidades que sí existían en sus hijos.

Los maestros de las escuelas comunes y especiales y los profesores no tenían un espacio de reflexión para trabajar sobre sus prejuicios y temores de sus propias prácticas.

Los adultos y adultos mayores que concurren a la Biblioteca Braille algunos recientemente ciegos y otros disminuidos visuales, no contaban con el espacio para trabajar la percepción del propio cuerpo, como primer espacio que habitamos, para luego poder mejorar la orientación en otros espacios.

ESTABLECIMIENTO DE PRIORIDADES

El equipo investigó en la temática de la orientación en el espacio y su representación mental. Innovador en el trabajar desde el cuerpo y con representaciones espaciales a escala de los espacios que se habitan cotidianamente.

La escuela y la biblioteca pública son los ámbitos naturales de integración de los niños, adolescente y adultos siendo éstos los ámbitos y los actores con quienes compartir y democratizar el conocimiento universitario.

Nuestra estrategia fue construir un vínculo con las instituciones de educación especial del partido de La Plata, Berisso y Ensenada. Para trabajar con niños, adolescentes, maestros, padres y adultos mayores ciegos y disminuidos visuales

Al mismo tiempo, la estrategia fue trabajar para construir un respeto y aval institucional, académico y financiero, que fue creciendo y afianzándose a lo largo de once años de trabajo.

FORMULACIÓN DE OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS

Integrarse no es igualarse.

Usualmente pretendemos que una minoría (los niños ciegos) se asemeje a la mayoría (los niños videntes), entonces la integración no es tal, sino adaptación unilateral.

Buscamos que las personas con discapacidad logren desarrollarse como seres integrales, siendo a su vez ellos mismos ejes integradores.

Incluimos en nuestro trabajo a las madres y a los padres, maestros y profesores de los niños y adolescentes que son quienes los acompañarán en su crecimiento.

Actualmente incorporamos a los adultos y adultos mayores ciegos y disminuidos visuales que concurren a la Biblioteca Braille.

El planteo metodológico está centrado en la heurística. En el conocimiento, maduración y proyección de las fuerzas del individuo, que busca su genuina expresión, como miembro de una sociedad.

PROCESO

Al poner en marcha la iniciativa, encontramos una entrega absoluta de los niños con avidez por nuevas experiencias y conocimientos.

Distinta fue la actitud inicial de padres y maestros.

Los padres se mostraron desconfiados, con dudas y prejuicios ante la aparición y presencia de nuestro equipo interdisciplinario. Pensaron que sus hijos ciegos podían ser tomados como objetos de investigación universitaria.



A esta actitud inicial, se sumó la resistencia de los docentes, originada por temores inconcientes, con escasa experiencia en trabajo interdisciplinario y en equipo, unido al temor a la innovación, a poner en evidencia sus limitaciones y a la eventual pérdida del trabajo.

Razones infundadas, ya que el objetivo de la práctica es hacia la integración, no sólo de los niños, sino de todos los actores de su educación.

Después de mucho trabajo de comunicación y participación de todos los actores se lograron armonizar los esfuerzos y que nuestro aporte se viera como complemento y no como competencia. Convirtiéndose la acción en medio para la transformación.

Se ha verificado una creciente participación de los niños, maestros, padres, con la valoración del esfuerzo por parte de las escuelas comprometidas con la temática que aportaron su experiencia institucional; y el pleno apoyo de las instituciones universitarias que evaluaron, aprobaron y subsidiaron la iniciativa, como el Honorable Consejo Superior de la UNLP, y las facultades que impulsaron la práctica corporizándola dentro de su política de Extensión Universitaria.

Teniendo conciencia del valor de la democratización del conocimiento para el fortalecimiento de la participación ciudadana, se logra el objetivo que da origen y sentido a la institución universitaria y a sus integrantes.

La institución tiene una larga tradición en defensa de los derechos civiles y políticos de los ciudadanos en un país como la Argentina, que debió soportar a lo largo de su historia, dictaduras y sucesivas crisis económicas y sociales.

Hemos realizado un trabajo sistemático de documentación de la experiencia en cinco mil imágenes fotográficas y filmaciones.

La utilización de este material para la comunicación de la experiencia nos fue prohibida durante mucho tiempo. La discapacidad se sigue conceptualizando como **tema “privado”**, imaginario que contribuye a invisibilizarlo y convertirlo en **TABÚ...**

La integración depende de pequeños actos que tienen lugar en lo cotidiano.

En el acto de confiar en el otro, ese otro construye confianza en sí mismo.

Sin confianza hay un puro presente precario. En cambio, cuando el sentido que puedo construir se encuentra con otros sentidos en una trama simbólica, entonces somos partícipes de la construcción de sentidos compartidos. Sentidos que nos ayuden, en un contexto cambiante y poco hospitalario como el de nuestra sociedad, a poder pensarnos y vernos con el otro aquí y ahora, pero también en otros lugares posibles y en otros tiempos, sobre todo futuros.

RESULTADOS ALCANZADOS

El trabajo en los ámbitos educativos, en relación a la temática de la discapacidad y la integración es una tarea lenta, difícil de medir en términos cuantitativos. Hemos elaborado diferentes maneras de evaluación de la experiencia en las instancias de diagnóstico, proceso y resultados. Utilizando el método de la semántica diferencial.

Lo que nos ha posibilitado junto con la formación de recursos humanos y la difusión y cotejo de la experiencia augurar un futuro sustentable.

Evaluamos a través entrevistas iniciales semi-estructuradas y estructuradas a padres y docentes: la autonomía de los alumnos en sus desplazamientos en otros espacios (la sala, la casa, la escuela, la ciudad); a través de lo vivenciado y observado en cada taller: los modos de desplazamiento en el espacio, modos de expresión, el uso o no de la palabra, motivación, modos de relación con sus pares y con los docentes; en el trabajo con la maqueta evaluamos la orientación de los alumnos en el espacio y su



representación; en el despliegue del juego y de las producciones artísticas colectivas: el vínculo entre pares, con las otras personas, con el espacio y los objetos

Si pensamos en los niños pequeños, (de nivel inicial y primer ciclo) será fácil comprender que cuantos más canales perceptivos hayan explorado, cuantos más despiertos todos sus sentidos, y no sólo el de la vista, que es siempre tan hegemónico, más riqueza tendrá para comunicarse entre sí, ya sea que vean o que no. Aquí el arte y la comunicación hacen un gran aporte.

Si pensamos en los adolescentes, esta es una edad muy propicia para ampliar los códigos de comunicación, generalmente un poco reducidos y estereotipados. De esta manera, el intercambio entre pares se hace más fluido y fructífero, y aquellos que en apariencia son tan diferentes, porque ostentan otros códigos, pueden sentirse como pares, cuando se amplían las miras.

Si pensamos en los docentes este trabajo, sigue en la línea de la comunicación y el arte, no supone un cambio de rumbo, sino, como siempre, una sumatoria. La palabra no flota en el aire, es también, producto de nuestro cuerpo. Para contar una historia, para transmitir, para tener en definitiva, una buena calidad de comunicación, nos hace falta que la palabra provenga de un cuerpo presente en el espacio que habitamos. Para captar la atención de quienes nos escuchan, es necesaria una mirada atenta e invitante, un cuerpo que pueda desplegarse en gestos diversos. Por lo tanto, como siempre, el cuerpo, en el espacio y nuestra manera de habitarlo y de concebirlo, está siempre presente en nuestro trabajo.

Como se ve, estos recursos hacen un buen aporte a la tarea de enseñar y de comunicarse en todos los casos. Esto cobra mayor importancia, cuando en el aula hay un niño con discapacidad, ya que los docentes dispondrán de mayores y mejores recursos en la comunicación.

Estos fundamentos, que eran hasta el momento de la ejecución, mera formulación teórica, han quedado plenamente justificados por la práctica. En cada grupo, hemos visto que han tenido mayor alcance de lo esperado. Sus aportes han sido muy apreciados por los participantes.

Si pensamos en los adultos que concurren a la Biblioteca Braille, esta inclusión supone la apertura de un nuevo panorama. Ellos han logrado encontrar nuevas formas que hicieran más fluida la comunicación entre ellos, familiarizarse con un lenguaje hasta ahora poco explorado, como el lenguaje corporal. Esto implica tener a mano distintos elementos que después podrán usar a lo largo de sus vidas. Se apropiaron de códigos de expresión que hasta el momento, no les pertenecían. Detectaron la postura del cuerpo de la persona que hablaba, a partir del sonido y la dirección de la voz para poder cumplir con la consigna del trabajo. Vivenciaron un espacio de trabajo diferente, al desplazarse a trabajar en otra institución.

El trabajo teórico que sustenta el proyecto y su práctica, es documentada en forma sistemática, en texto, video, fotografía y audio-descripción.

Las instituciones han ido modificando sus materiales didácticos, sus maquetas, y sus espacios.

La temática de la percepción y orientación en el espacio ocupa hoy un lugar importante en la escuela.

El debate acerca de la integración se ha instalado.

Nuestro objetivo principal es abordar de manera **consciente, reflexiva y crítica** la temática de la integración, en los ámbitos educativos y por ende en toda la sociedad.



LECCIONES APRENDIDAS

Si bien el proyecto surge de una filosofía de “dar”, no de recibir, fuimos sorprendidos por lo que recibimos y nos dio.

Tomamos conciencia que hoy estamos “todos excluidos en mayor o menor medida para habitar nuestras ciudades, cada día más ruidosas y contaminadas, cada día menos propicias al disfrute y al encuentro con el otro.

La experiencia inter y multidisciplinaria, la implicación universitaria en la articulación de saberes, con formación de sus miembros arquitectos en la percepción del espacio físico en toda su dimensión cultural, en la complementariedad del aporte de otros miembros por disciplina, en el caso del psicoanálisis y la integrante ciega del equipo con la disciplina de la eutonía, en la percepción, conocimiento y representación mental, logró su máxima “unidad de intenciones”, que crearon “emoción” en la euforia de niños al percibir la tercera dimensión del espacio tocando el techo, con sus propias manos y a través de una escalera segura que acompañado por un miembro del equipo le aportó una experiencia nueva, tocar el techo de su aula, ya que los niños ciegos en su conocimiento cotidiano perciben solo los pisos por donde transitan y las paredes que limitan los espacios.

La posterior experiencia táctil a través de una maqueta del lugar a escala les permite a los niños ciegos completar una imagen mental tridimensional del lugar que habitan cotidianamente.

La euforia de esos niños, se convirtió en euforia docente y apreciamos que la creatividad incluida en esa idea del equipo nos enriqueció a todos y nos hace presente que **otro mundo es posible**.

Estimular y ser estimulado simétricamente constituye el clima ideal para la enseñanza aprendizaje mutuo como base didáctica.

Para mejorar y transferir la experiencia se debe **profundizar y extender la actividad creativa**. Contraponiendo al pensamiento dividido y fragmentado dominante, **un pensamiento integrador**.

Se adjuntan en el anexo de Extensión los sucesivos proyectos con la misma temática desarrollados desde el año 2000 a la fecha



Comunicación 1 VG

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: una obra paradigmática del XXI

Objetivo

PROPICIAR LA VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA EN SU IMAGEN TERMINADA DESDE SU PROCESO DE GESTACIÓN.

Técnica

Boceto

Útiles

Cajas de cartón pequeñas de diversos tamaños. Pegamento
 Lápices B, 5B, color. Fibras.
 Puntas, crayones, tinta, pinceles,
 bolígrafo blanco Escalímetro, tijeras
 Papel calco y "Fabriano rugoso"
 35x50.

Duración del ejercicio

4 hs.

PRÓXIMA CLASE

20

Tema y útiles

Idem 19

Desarrollo del trabajo

19a) y 19b) BOCETOS OBRAS a y b

La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros ni tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido. Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, dispersa en diversos medios. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras ya sean materializadas o proyectos.

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve? ¿Cómo comunicar una idea?

*Intentaremos introducir la problemática de la **interpretación tridimensional** de los objetos arquitectónicos representados en las dos dimensiones del plano **y la comunicación del pensamiento arquitectónico** que los sustenta. ¿Cómo traducir el pensamiento de un autor? ¿Cómo transparentar una idea? En esta práctica aportamos el material necesario (fotografías y textos) para la detección de los **indicios** que nos permitan comprender una obra de arquitectura, en este caso una vivienda que integra la producción paradigmática del siglo XXI.*

Pautas de realización

Intuir relaciones volumétricas y espaciales: mediante el empleo de cajas de cartón (no necesariamente construidas para este fin) intentar representar **conceptualmente** la organización volumétrica y espacial de la obra. No se trata de reproducirla en un modelo, sino aproximar hipótesis de organización (boceto tridimensional)

Intuir relaciones proporcionales: Fotografiar desde los ángulos relevantes (mínimo 4 registros). Dibujarlos en la lámina tal como se ven en la fotografía. Redibujar estos registros observando las **proporciones** de la obra que surgen del material aportado (dejar plasmado todo tipo de registro sea en 2 o 3 dimensiones).

Intuir relaciones con el paisaje: reelaborar los bocetos anteriores para dar cuenta de las relaciones de la obra con el paisaje (intentar comunicar con línea de contorno y /o plenos- fondo /figura). Señalar los indicios que develan esas relaciones (fotos seleccionadas y bocetos).

No interesa el sitio en sí, sino qué relación se establece entre la *idea* y el sitio, entre la idea y la escala de la obra en el paisaje.

Intuir la secuencia espacial propuesta: bocetos y palabras claves.

¿Cómo comunicar? Integrar y organizar los bocetos e imágenes intervenidas que permitan la **comprensión de la obra**, no su ilustración.

Recomendaciones: límite máximo de las imágenes 10cm x 15 cm.

C1 / VG 19a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / VG 19b

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 VG

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: una obra paradigmática del XXI

Objetivo

PROPICIAR LA VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA DESDE SU IMAGEN TERMINADA HACIA SU PROCESO DE GESTACIÓN.

Técnica

Boceto

Útiles

Cajas de cartón pequeñas de diversos tamaños. Pegamento. Lápices B a 5B, color. Fibras. Puntas, crayones, tinta, pinceles, bolígrafo blanco. Escalímetro, tijeras. Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50.

Duración del ejercicio

4 hs.

PRÓXIMA CLASE

21

Tema y útiles

Idem 19 / 20

Desarrollo del trabajo

20a) y 20b) BOCETOS OBRAS a y b

*La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros ni tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido. Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, dispersa en diversos medios. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras ya sean materializadas o proyectos. ¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve? ¿Cómo comunicar una idea? Intentaremos introducir la problemática de la **interpretación tridimensional** de los objetos arquitectónicos representados en las dos dimensiones del plano **y la comunicación del pensamiento arquitectónico** que los sustenta. ¿Cómo traducir el pensamiento de un autor? ¿Cómo transparentar una idea? En esta práctica aportamos el material necesario (fotografías y textos) para la detección de los **indicios** que nos permitan comprender una obra de arquitectura, en este caso una vivienda que integra la producción paradigmática del siglo XXI.*

Pautas de realización

Espacio y luz: a partir de las fotografías de los bocetos tridimensionales y de aquellos en dos dimensiones proporcionar los intentos de comunicar las decisiones del proyecto en relación al manejo de la luz con la propuesta volumétrica y espacial de la obra.

Reconocer el vínculo entre modos de habitar y organización espacial: Indagar antecedentes en la cultura local, o en la memoria descriptiva del autor.

Reconocer la relación entre la luz y la secuencia espacial: Describir exhaustivamente mediante texto, imágenes (fotografías seleccionadas) y bocetos.

Espacio y materia: Reconocer en los bocetos proporcionados las decisiones para su materialización.

Interrelacionar los temas explorados: integrará los bocetos necesarios para dar cuenta del **proceso de génesis espacial**. No se trata de hacer una descripción y análisis de las obras donde los diferentes temas aparezcan escindidos, sino de tramarlos constantemente con la percepción del pensamiento arquitectónico descubierto. La **idea arquitectónica** como huella que se imprime a modo de "calco" posibilitará "ver" cada tema. Bocetos.

C1 / GVG 20

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / GVG 20

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 VG

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: una obra paradigmática del XXI

Objetivo

PROPICIAR LA VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA DESDE SU IMAGEN TERMINADA HACIA SU PROCESO DE GESTACIÓN.

Técnica

Boceto

Útiles

Cajas de cartón pequeñas de diversos tamaños. Pegamento. Lápices B a 5B, color. Fibras. Puntas, crayones, tinta, pinceles, bolígrafo blanco Escalímetro, tijeras. Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50.

Duración del ejercicio

4 hs.

PRÓXIMA CLASE

22

Tema y útiles

Idem 19 / 20 / 21

Desarrollo del trabajo

21 a y 21 b . SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN GRÁFICA BOCETOS DE SÍNTESIS

La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros ni tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido. Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, dispersa en diversos medios. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras ya sean materializadas o proyectos.

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve? ¿Cómo comunicar una idea?

*Intentaremos introducir la problemática de la **interpretación tridimensional** de los objetos arquitectónicos representados en las dos dimensiones del plano **y la comunicación del pensamiento arquitectónico** que los sustenta. ¿Cómo traducir el pensamiento de un autor? ¿Cómo transparentar una idea? En esta práctica aportamos el material necesario (fotografías y textos) para la detección de los **indicios** que nos permitan comprender una obra de arquitectura, en este caso una vivienda que integra la producción paradigmática del siglo XXI.*

Pautas de realización

Las láminas 21a y 21 b (obra "a" y obra "b") integrarán los bocetos necesarios para dar cuenta del **proceso de génesis espacial**. No se trata de hacer una descripción y análisis de las obras donde los diferentes temas aparezcan escindidos, sino de tramarlos constantemente con la percepción del pensamiento arquitectónico descubierto. La **idea arquitectónica como huella** que se imprime a modo de "calco" posibilitará "ver" cada tema. Por ejemplo, no nos interesa el sitio en sí, sino qué relación se establece entre la idea y el sitio, entre la idea y la escala de la obra en el paisaje, la idea y el programa, la idea y la espacialidad/volumetría propuestas, la idea y las intenciones con que el autor materializa el espacio.

¿Cómo comunicar? Seleccionar los bocetos elaborados en 19 y 20 e imágenes intervenidas que permitan la **comprensión sintética** de cada obra. Es relevante proponer criterios de composición y establecer tanto jerarquías para la información como propuestas de lectura (adjuntar alternativas en el reverso de la hoja).

Recomendaciones

La cantidad de bocetos como su escala gráfica queda a criterio de cada estudiante, **límite máximo de la imagen 10cm x 15 cm.**

C1 / GVG 21

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / GVG 21

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 GVG

Tema
EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: una obra paradigmática del siglo XXI.

Objetivo
PROPICIAR LA VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA DESDE SU IMAGEN TERMINADA HACIA SU PROCESO DE GESTACIÓN.
 Temas a/ b

Técnica
 Boceto

Útiles
 Lápices B a 5B color. Fibras. Puntas, crayones, tinta, pinceles acuarelas. Escalímetro. Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50. Cámara fotográfica digital.

Duración del ejercicio
 4 hs.

Próxima clase
 23

Útiles
 Idem 21 y 22, hojas A4 lisas

Desarrollo del trabajo

22a+22b) PANEL DE EXPOSICIÓN: BOCETOS, SÍNTESIS COMPARATIVA

La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros ni tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido. Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, dispersa en diversos medios. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras ya sean materializadas o proyectos.

*¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve? ¿Cómo comunicar una idea? Intentaremos introducir la problemática de la **interpretación tridimensional** de los objetos arquitectónicos representados en las dos dimensiones del plano **y la comunicación del pensamiento arquitectónico** que los sustenta. ¿Cómo traducir el pensamiento de un autor? ¿Cómo transparentar una idea?*

*Este trabajo será intercambiado y difundido en el espacio del Taller con el propósito de estimular procesos de autonomía del aprendizaje. Para tal fin formalizaremos el **proceso de aproximación a la idea arquitectónica dentro de los códigos de comunicación de la disciplina** de modo que, en su circulación, pueda transformarse en nueva fuente de información para que otros estudien.*

Pautas de realización

A partir de las producciones de las fichas 19 a 21 reelaborar dicho material con el propósito de integrarlo en un espacio de **comunicación colectivo**. Descubrir los **bocetos** que con mayor claridad y síntesis expresen el **proceso de aproximación a la génesis de la obra** interpretando las decisiones de proyecto del autor que la definen. El panel de exposición será pensado como una unidad compuesta por 2 láminas con las obras exploradas y su comunicación gráfica deberá permitir establecer la **comparación de criterios** con que han sido concebidas. Por lo tanto deberá pensarse este conjunto como una unidad.

Recomendaciones:Elaborar un **plan previo de comunicación gráfica**, cómo estructurar la lectura, relación de llenos y vacíos y sus tensiones visuales en función del argumento.

La comunicación gráfica tendrá en cuenta la transmisión de un mensaje de modo concreto, directo, corto y fácil de recordar. Es relevante la elección de los distintos tamaños de dibujo para decidir "qué ver", estudiar la **pertinencia de las escalas gráficas** para su comprensión.

<h2>C1 / GVG 22</h2> <p>Nombre y n° de alumno</p> <p>Ayudante</p> <p>Fecha</p>	<h2>C1 / GVG 22</h2> <p>Nombre y n° de alumno</p> <p>Ayudante</p> <p>Fecha</p>	
--	--	--



Comunicación 1 VG

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTONICO: una obra paradigmática del siglo XXI.

Objetivo

PROPICIAR LA VISUALIZACION TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA DESDE SU IMAGEN TERMINADA HACIA SU PROCESO DE GESTACION.

Temas a/ b

Técnica

Escritura / bocetos

Útiles

1 hoja A4 para cada memoria escrita

Duración del ejercicio

4 hs

Siguiente clase:

Inicio 4ª etapa

UTILES

Grafito, crayón, birome, marcadores, acuarelas, lápices de colores; libre elección de uso
 Papel "Fabriano rugoso" 35x50
 Cámara fotográfica

Desarrollo del trabajo

23) MEMORIA GRAFICA Y ESCRITA DE LA COMPARACION DE LAS DOS OBRAS Y CONCLUSIONES. (2 HOJAS A4)
 EXPOSICIÓN ORAL DEL PANEL

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve?

A partir de la exploración de una idea arquitectónica encontramos las múltiples "entradas" que coexisten en el proceso de creación de una obra. Advertimos que la Arquitectura es una disciplina que trabaja con la complejidad.

Cuando "contamos" gráficamente el pensamiento que subyace en una obra nos proponemos una percepción de conjunto donde las jerarquías del discurso visual están planteadas por el modo de relacionar la información entre sí, con el soporte y con los vacíos (blancos). Si bien establecemos un recorrido visual en su "lectura" la vista tiene libertad para establecer un diálogo con las imágenes.

En cambio, cuando intentamos "contar" con palabras el pensamiento arquitectónico subyacente en la obra surge la necesidad de encontrar una secuencia para producir el relato, debemos ordenar lo que queremos decir en una línea de tiempo, lo que plantea el desafío de organizar jerárquicamente ese discurso para reflejar con mayor claridad y síntesis dicho pensamiento.

¿Qué contar? ¿Cómo decir?

Pautas de realización

Retomar las palabras que fueron acompañando el trabajo desde el inicio y reorganizarlas en un discurso coherente con lo que se ha explorado y con lo que se ha desarrollado en el panel gráfico.

No se trata de hacer un relato descriptivo de las obras donde los diferentes temas aparezcan escindidos, sino de tramarlos constantemente con la percepción de la idea arquitectónica descubierta.

La memoria escrita tendrá su correlato gráfico (bocetos síntesis a modo de secuencia) según los contenidos desarrollados en el panel. Deberá aportar una síntesis de fácil lectura y comprensión de las obras, retomar los conceptos explorados para la comunicación visual. El soporte no deberá exceder 2 hojas A4. Se sugiere emplear marcador monocromático para la parte gráfica.

C1 / VG 23

Nombre y n° de alumno

Ayudante

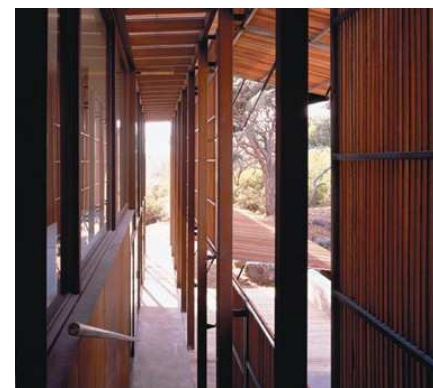
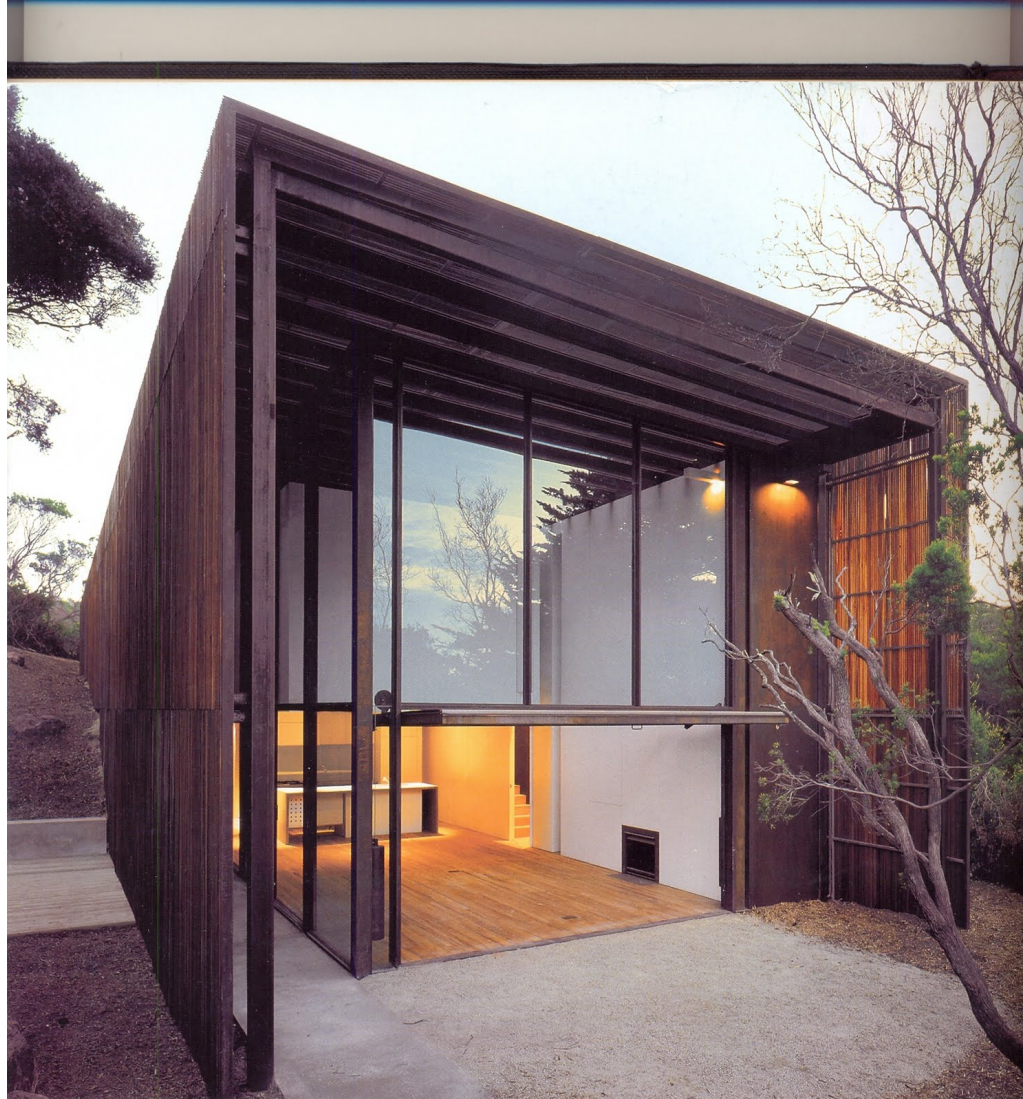
Fecha



Comunicación 1 VG

CASA PENINSULA. Sean Godsell, arq. , 2002.

Esta casa encallada en el típico suelo australiano mezcla de tierra y arena se emplaza en la península de Mornington, Victoria, a 120 km de Melbourne, muy cerca del mar. Un programa muy sencillo: áreas sociales, una biblioteca y un único dormitorio, expansiones y servicios, se resuelven en una superficie de 240 m2, área que resuelve asimismo la interfaz entre el interior y el exterior..



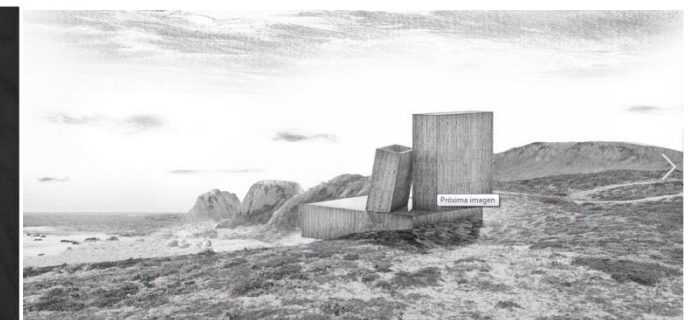
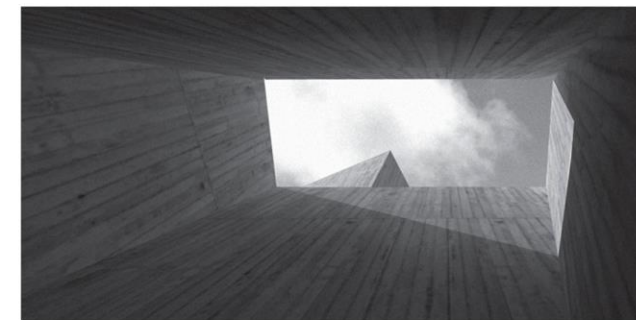
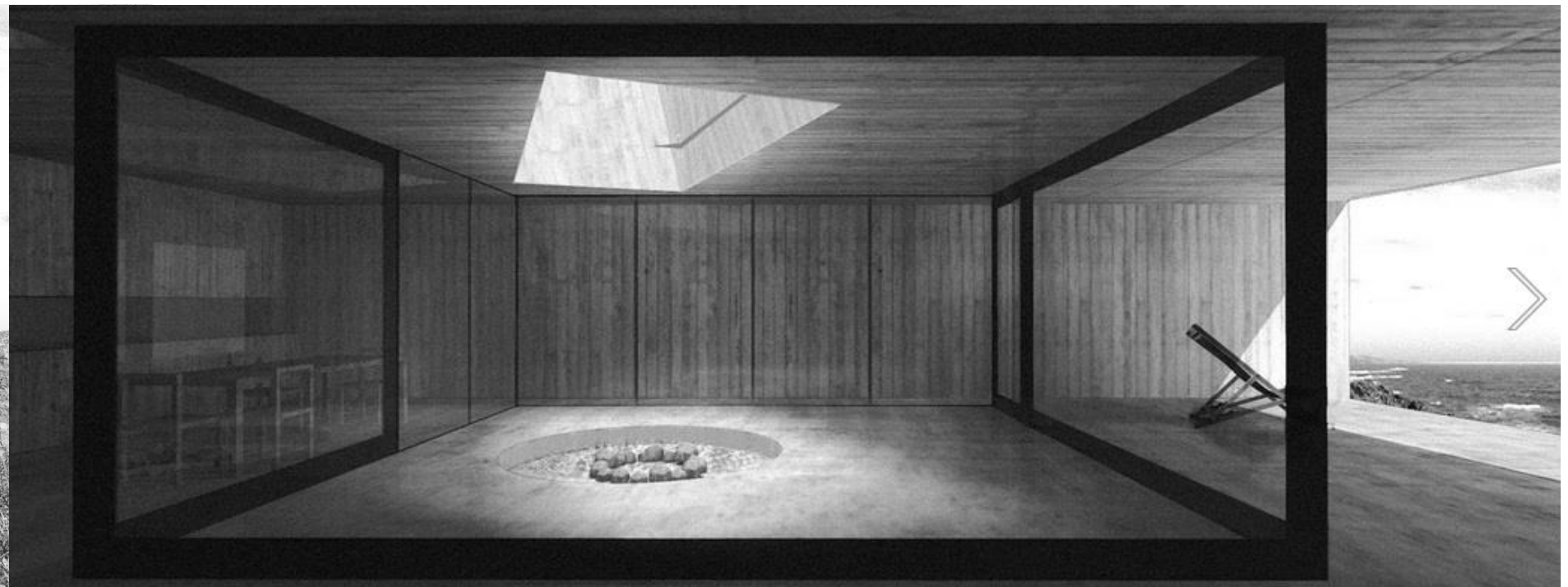
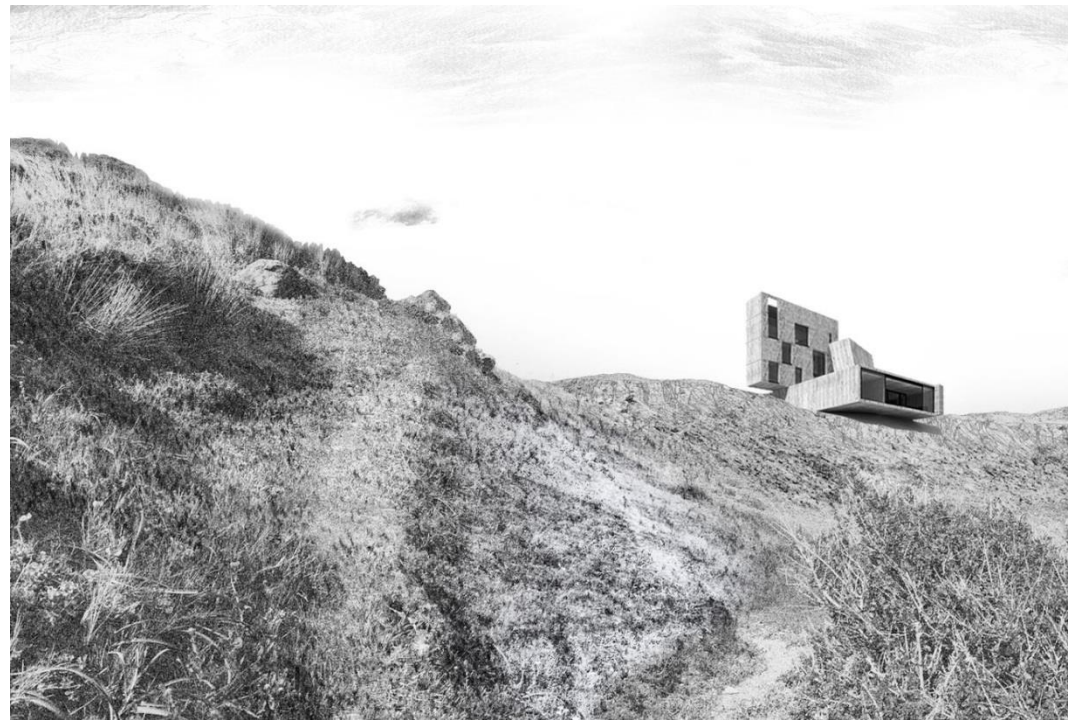


Comunicación 1 GVG

Casa Ocho Quebradas, 2014

Arquitectos ELEMENTAL (Alejandro Aravena, Victor Oddó, Gonzalo Aretaga, Diego Torres, Juan Cerda)

La Casa Ocho Quebradas está inspirada en el agreste paisaje del sitio en que se emplaza; un acantilado en la costa de los Vilos, en la región de Coquimbo, Chile. El diseño robusto, incluso primitivo, para una casa de fin de semana se inspira en la idea de los arquitectos de que "una casa de fin de semana es en última instancia, una especie de refugio donde las personas dejan suspender las convenciones de la vida para volver a una estado de vida más esencial".





Comunicación 1 VG2

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: una obra paradigmática del XXI

Objetivo

PROPICIAR LA VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA
 DESCUBRIR SU PROCESO DE IDEACIÓN

Técnica

Boceto

Útiles

Cajas de cartón pequeñas de diversos tamaños. Pegamento
 Lápices B, 5B, color. Fibras.
 Puntas, crayones, tinta, pinceles,
 bolígrafo blanco Escalímetro, tijeras
 Papel calco y "Fabriano rugoso"
 35x50.

Duración del ejercicio

4 hs.

PRÓXIMA CLASE

20

Tema y útiles

Idem 19

Desarrollo del trabajo

19a) y 19b) BOCETOS OBRAS a y b

La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros ni tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido. Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, dispersa en diversos medios. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras ya sean materializadas o proyectos.

*¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve? ¿Cómo comunicar una idea? Intentaremos introducir la problemática de la **interpretación tridimensional** de los objetos arquitectónicos representados en las dos dimensiones del plano **y la comunicación del pensamiento arquitectónico** que los sustenta. ¿Cómo traducir el pensamiento de un autor? ¿Cómo transparentar una idea? En esta práctica aportamos el material necesario (fotografías y textos) para la detección de los **indicios** que nos permitan comprender una obra de arquitectura, en este caso una vivienda que integra la producción paradigmática del siglo XXI.*

Pautas de realización

Intuir relaciones volumétricas y espaciales: mediante el empleo de cajas de cartón (no necesariamente construidas para este fin) intentar representar **conceptualmente** la organización volumétrica y espacial de la obra. No se trata de reproducirla en un modelo, sino aproximar hipótesis de organización (boceto tridimensional)

Intuir relaciones proporcionales: Fotografiar desde los ángulos relevantes (mínimo 4 registros). Dibujarlos en la lámina tal como se ven en la fotografía. Redibujar estos registros observando las **proporciones** de la obra que surgen del material aportado (dejar plasmado todo tipo de registro sea en 2 o 3 dimensiones).

Intuir relaciones con el paisaje: reelaborar los bocetos anteriores para dar cuenta de las relaciones de la obra con el paisaje (intentar comunicar con línea de contorno y /o plenos- fondo /figura). Señalar los indicios que develan esas relaciones (fotos seleccionadas y bocetos). No interesa el sitio en sí, sino qué relación se establece entre la *idea* y el sitio, entre la idea y la escala de la obra en el paisaje.

Intuir la secuencia espacial propuesta: bocetos y palabras claves.
¿Cómo comunicar? Integrar y organizar los bocetos e imágenes intervenidas que permitan la **comprensión de la obra**, no su ilustración.

Recomendaciones: límite máximo de las imágenes 10cm x 15 cm.

C1 / VG2 19a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / VG2 19b

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 VG2

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: una obra paradigmática del XXI

Objetivo

**PROPICIAR LA VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA
 DESCUBRIR SU PROCESO DE IDEACIÓN**

Técnica

Boceto

Útiles

Cajas de cartón pequeñas de diversos tamaños. Pegamento
 Lápices B a 5B, color. Fibras. Puntas, crayones, tinta, pinceles, bolígrafo blanco Escalímetro, tijeras
 Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50.

Duración del ejercicio

4 hs.

PRÓXIMA CLASE

21

Tema y útiles

Idem 19 / 20

Desarrollo del trabajo

20a) y 20b) BOCETOS OBRAS a y b

*La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros ni tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido. Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, dispersa en diversos medios. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras ya sean materializadas o proyectos. ¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve? ¿Cómo comunicar una idea? Intentaremos introducir la problemática de la **interpretación tridimensional** de los objetos arquitectónicos representados en las dos dimensiones del plano **y la comunicación del pensamiento arquitectónico** que los sustenta. ¿Cómo traducir el pensamiento de un autor? ¿Cómo transparentar una idea? En esta práctica aportamos el material necesario (fotografías y textos) para la detección de los **indicios** que nos permitan comprender una obra de arquitectura, en este caso una vivienda que integra la producción paradigmática del siglo XXI.*

Pautas de realización

Espacio y luz: a partir de las fotografías de los bocetos tridimensionales y de aquellos en dos dimensiones proporcionarlos intentar comunicar las decisiones del proyecto en relación al manejo de la luz con la propuesta volumétrica y espacial de la obra.

Reconocer el vínculo entre modos de habitar y organización espacial: Indagar antecedentes en la cultura local, o en la memoria descriptiva del autor.

Reconocer la relación entre la luz y la secuencia espacial: Describir exhaustivamente mediante texto, imágenes (fotografías seleccionadas) y bocetos.

Espacio y materia: Reconocer en los bocetos proporcionados las decisiones para su materialización.

Interrelacionar los temas explorados: integrará los bocetos necesarios para dar cuenta del **proceso de génesis espacial**. No se trata de hacer una descripción y análisis de las obras donde los diferentes temas aparezcan escindidos, sino de tramarlos constantemente con la percepción del pensamiento arquitectónico descubierto. La **idea arquitectónica** como huella que se imprime a modo de "calco" posibilitará "ver" cada tema. Bocetos.

C1 / VG 2 20

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / VG2 20

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 VG2

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: una obra paradigmática del XXI

Objetivo

PROPICIAR LA VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA DESCUBRIR SU PROCESO DE IDEACIÓN

Técnica

Boceto

Útiles

Cajas de cartón pequeñas de diversos tamaños. Pegamento
 Lápices B a 5B, color. Fibras.
 Puntas, crayones, tinta, pinceles,
 bolígrafo blanco Escalímetro, tijeras
 Papel calco y "Fabriano rugoso"
 35x50.

Duración del ejercicio

4 hs.

PRÓXIMA CLASE

22

Tema y útiles

Idem 19 / 20 / 21

Desarrollo del trabajo

21 a y 21 b . SELECCION DE LA INFORMACION GRAFICA
 BOCETOS DE SÍNTESIS

La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros ni tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido. Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, dispersa en diversos medios. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras ya sean materializadas o proyectos.

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve? ¿Cómo comunicar una idea?

*Intentaremos introducir la problemática de la **interpretación tridimensional** de los objetos arquitectónicos representados en las dos dimensiones del plano **y la comunicación del pensamiento arquitectónico** que los sustenta. ¿Cómo traducir el pensamiento de un autor? ¿Cómo transparentar una idea? En esta práctica aportamos el material necesario (fotografías y textos) para la detección de los **indicios** que nos permitan comprender una obra de arquitectura, en este caso una vivienda que integra la producción paradigmática del siglo XXI.*

Pautas de realización

Las láminas 21a y 21 b (obra "a" y obra "b") integrarán los bocetos necesarios para dar cuenta del **proceso de génesis espacial**. No se trata de hacer una descripción y análisis de las obras donde los diferentes temas aparezcan escindidos, sino de tramarlos constantemente con la percepción del pensamiento arquitectónico descubierto. La **idea arquitectónica como huella** que se imprime a modo de "calco" posibilitará "ver" cada tema. Por ejemplo, no nos interesa el sitio en sí, sino qué relación se establece entre la idea y el sitio, entre la idea y la escala de la obra en el paisaje, la idea y el programa, la idea y la espacialidad/volumetría propuestas, la idea y las intenciones con que el autor materializa el espacio.

¿Cómo comunicar? Seleccionar los bocetos elaborados en 19 y 20 e imágenes intervenidas que permitan la **comprensión sintética** de cada obra. Es relevante proponer criterios de composición y establecer tanto jerarquías para la información como propuestas de lectura (adjuntar alternativas en el reverso de la hoja).

Recomendaciones

La cantidad de bocetos como su escala gráfica queda a criterio de cada estudiante, **límite máximo de la imagen 10cm x 15 cm.**

C1 / VG2 21

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / VG2 21

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 VG2

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: una obra paradigmática del siglo XXI.

Objetivo

**PROPICIAR LA VISUALIZACIÓN TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA
DESCUBRIR SU PROCESO DE IDEACIÓN**

Temas a/ b

Técnica

Boceto

Utiles

Lápices B a 5B color. Fibras. Puntas, crayones, tinta, pinceles acuarelas. Escalímetro. Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50. Cámara fotográfica digital.

Duración del ejercicio

4 hs.

Próxima clase

23

Utiles

Idem 21 y 22, hojas A4 lisas

Desarrollo del trabajo

22a+22b) PANEL DE EXPOSICIÓN: BOCETOS, SÍNTESIS COMPARATIVA

La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros ni tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido. Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, dispersa en diversos medios. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras ya sean materializadas o proyectos.

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve? ¿Cómo comunicar una idea?

*Intentaremos introducir la problemática de la **interpretación tridimensional** de los objetos arquitectónicos representados en las dos dimensiones del plano **y la comunicación del pensamiento arquitectónico** que los sustenta. ¿Cómo traducir el pensamiento de un autor? ¿Cómo transparentar una idea?*

*Este trabajo será intercambiado y difundido en el espacio del Taller con el propósito de estimular procesos de autonomía del aprendizaje. Para tal fin formalizaremos el **proceso de aproximación a la idea arquitectónica dentro de los códigos de comunicación de la disciplina** de modo que, en su circulación, pueda transformarse en nueva fuente de información para que otros estudien.*

Pautas de realización

A partir de las producciones de las fichas 19 a 21 reelaborar dicho material con el propósito de integrarlo en un espacio de **comunicación colectivo**. Descubrir los **bocetos** que con mayor claridad y síntesis expresen el **proceso de aproximación a la génesis de la obra** interpretando las decisiones de proyecto del autor que la definen. El panel de exposición será pensado como una unidad compuesta por 2 láminas con las obras exploradas y su comunicación gráfica deberá permitir establecer la **comparación de criterios** con que han sido concebidas. Por lo tanto deberá pensarse este conjunto como una unidad.

Recomendaciones: Elaborar un **plan previo de comunicación gráfica**, cómo estructurar la lectura, relación de llenos y vacíos y sus tensiones visuales en función del argumento.

La comunicación gráfica tendrá en cuenta la transmisión de un mensaje de modo concreto, directo, corto y fácil de recordar. Es relevante la elección de los distintos tamaños de dibujo para decidir "qué ver", estudiar la **pertinencia de las escalas gráficas** para su comprensión.

C1 / VG2 22

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / VG2 22

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 VG2

Tema
EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTONICO: una obra paradigmática del siglo XXI.

Objetivo
PROPICIAR LA VISUALIZACION TRIDIMENSIONAL DE UNA OBRA
DESCUBRIR SU PROCESO DE IDEACION.
 Temas a/ b

Técnica
 Escritura / bocetos

Útiles
 1 hoja A4 para cada memoria escrita

Duración del ejercicio
 4 hs

Siguiente clase:
Inicio 4ª etapa

UTILES
 Grafito, crayón, birome, marcadores, acuarelas, lápices de colores; libre elección de uso
 Papel "Fabriano rugoso" 35x50
 Cámara fotográfica

Desarrollo del trabajo

23) MEMORIA GRAFICA Y ESCRITA DE LA COMPARACION DE LAS DOS OBRAS Y CONCLUSIONES. (2 HOJAS A4)
 EXPOSICIÓN ORAL DEL PANEL

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve?

A partir de la exploración de una idea arquitectónica encontramos las múltiples "entradas" que coexisten en el proceso de creación de una obra. Advertimos que la Arquitectura es una disciplina que trabaja con la complejidad.

Cuando "contamos" gráficamente el pensamiento que subyace en una obra nos proponemos una percepción de conjunto donde las jerarquías del discurso visual están planteadas por el modo de relacionar la información entre sí, con el soporte y con los vacíos (blancos). Si bien establecemos un recorrido visual en su "lectura" la vista tiene libertad para establecer un diálogo con las imágenes.

En cambio, cuando intentamos "contar" con palabras el pensamiento arquitectónico subyacente en la obra surge la necesidad de encontrar una secuencia para producir el relato, debemos ordenar lo que queremos decir en una línea de tiempo, lo que plantea el desafío de organizar jerárquicamente ese discurso para reflejar con mayor claridad y síntesis dicho pensamiento.

¿Qué contar? ¿Cómo decir?

Pautas de realización

Retomar las palabras que fueron acompañando el trabajo desde el inicio y reorganizarlas en un discurso coherente con lo que se ha explorado y con lo que se ha desarrollado en el panel gráfico.

No se trata de hacer un relato descriptivo de las obras donde los diferentes temas aparezcan escindidos, sino de tramarlos constantemente con la percepción de la idea arquitectónica descubierta.

La memoria escrita tendrá su correlato gráfico (bocetos síntesis a modo de secuencia) según los contenidos desarrollados en el panel. Deberá aportar una síntesis de fácil lectura y comprensión de las obras, retomar los conceptos explorados para la comunicación visual. El soporte no deberá exceder 2 hojas A4. Se sugiere emplear marcador monocromático para la parte gráfica.

C1 / VG2 23

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

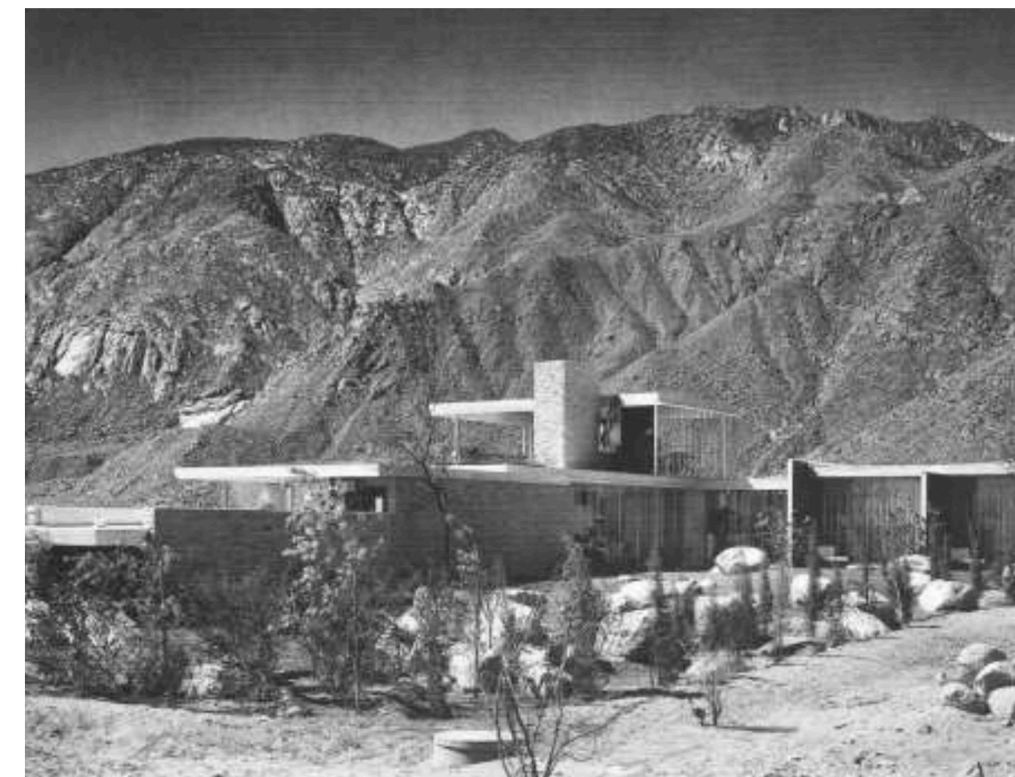
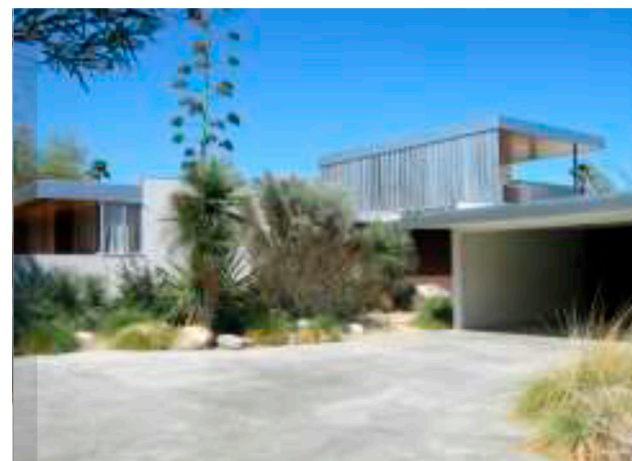


Comunicación 1 VG2

Casa Kaufman, Richard Neutra. Construida en 1946, restaurada en 2010 .

470 W Vista de Chino, Palm Springs. EEUU

Dice Richard Neutra en "Nature near," nuestra piel es una membrana no una barricada...los límites más remotos del cosmos no se encuentran ahí fuera, en algún lugar, sino que están causalmente entrelazados con los pliegues más cercanos y profundos de nuestro paisaje interior"





Comunicación 1 VG2

CASA DE FIN DE SEMANA | SANAA arqs. (Kazuyo Sejima & Ryue Nishizawa) | 1997-1998

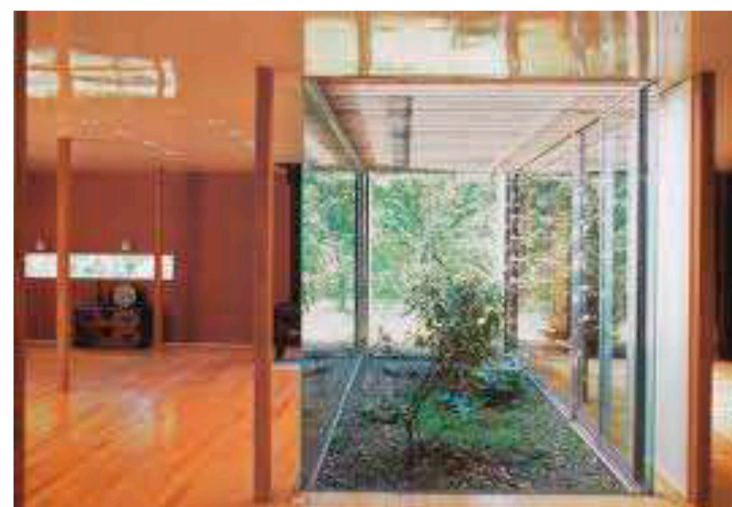
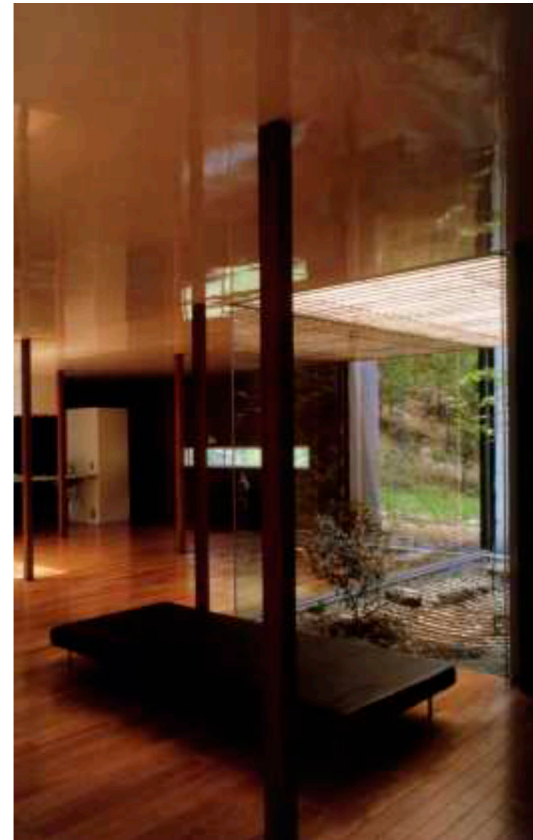
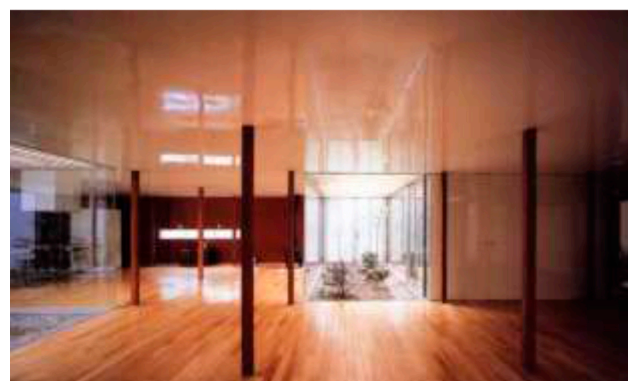
La casa está construida en un bosque en Usui-gun, prefectura de Gunma, Japón. Se trata de una zona cercana a una autopista distante a unas 2 horas en coche desde Tokio. El programa incluye, además de las áreas usuales para una vivienda, una zona de exposición para la obra de la hija artista de los clientes y un espacio de meditación con tatami, todo distribuido en una superficie total de 169 m².

CLAVES | TRADICION CULTURA MODERNIDAD LIVIANDAD PUREZA LUZ SOMBRA NATURALEZA INTERIOR EXTERIOR BOSQUE AGUA SINTOISMO SIGNIFICADO MIES WRIGHT LECORBUSIER NEOPLASTICISMO MATERIA MODULO TRAMA NEUTRALIDAD PUNTO LINEA PLANO JERARQUIAS? INTERCAMBIABILIDAD LIMITE PERCEPCION TAMIZ COFRE EMOCION.

HAIKU (poesía tradicional japonesa que en general se basa en el asombro producido por la contemplación de la naturaleza; describe los fenómenos naturales, el cambio de las estaciones y la vida cotidiana de la gente, con un estilo caracterizado por la naturalidad, la sencillez no simplista, la sutileza y la austeridad).

“El silencio/ el canto de la cigarra / penetra la roca

Basho





Comunicación 2 G

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: obras paradigmáticas del XX. LA FORMA Y LA PALABRA

Objetivo

INTRODUCIR EN LA VISUALIZACIÓN DEL VACÍO COMO MATERIA A CONFIGURAR. DESCUBRIR SU PROCESO DE IDEACIÓN.

Técnica

Boceto

Útiles

Cartón, papel, telgopor, alfileres. Cámara de fotos, celular. Lápices blandos (2B- 6B), color. Fibras. Kurecolor o similar, crayones, bolígrafo blanco, tijeras. Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50

Duración del ejercicio

8 hs.

PRÓXIMA CLASE

21

Tema y útiles

Lápices blandos (2B- 6B), color. Fibras. Kurecolor o similar, crayones, tinta, pinceles, bolígrafo blanco, tijeras. Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50.

Desarrollo del trabajo

19 a - b, y 20 a- b) BOCETOS OBRAS.

La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido.

Una "visión intuitiva" brinda la posibilidad de desarrollar un entendimiento del lugar, de sus habitantes, del entorno, de las formas de apropiación del espacio urbano. De reconocerlo en su completitud, con toda su densidad, entero en su marco contextual a partir de las lecturas sobre las relaciones tramadas entre el espacio urbano circundante y las obras.

El camino iniciado requiere de la intuición, de una mirada sensible y a la vez inquisidora, ya que todo aquello que se presenta como concreto, que posee corporeidad, establece con el usuario una interacción, activa en cada uno de nosotros diferentes impresiones, en el sentido que dejan huellas. Impresiones imprecisas, validaciones subjetivas aportadas por la sensibilidad de cada uno, en el intento de descifrar el mundo a través de nuestros ojos, para rehacerlo. Buscando descubrir las intenciones proyectuales que dieron sentido a las propuestas trabajadas, a sus ideas germinales.

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve?

*Es impensable una voluntad independiente del conocer. La voluntad ciega no es voluntad. La voluntad tiene ojos. **La mirada tiene intención.***

Cómo las intenciones hacen tangibles conceptos, abstracciones, o intuiciones con la única "necesidad" de construir una trama coherente que articule con palabras y bocetos la aproximación/ representación de las intenciones.

¿Cómo desarrollar esa narrativa?

¿Cómo comunicar una idea?

Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, fija como móvil. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras.

*Nos introduciremos en la problemática de la **interpretación/ visualización/ (re)presentación** de las obras seleccionadas.*

*En esta práctica aportamos el material necesario (fotografías, textos y videos) para la detección de los **indicios** que nos permitan comprender las **obras: el texto-, en el lugar: contexto.***

C1 / G 19a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / G 19b

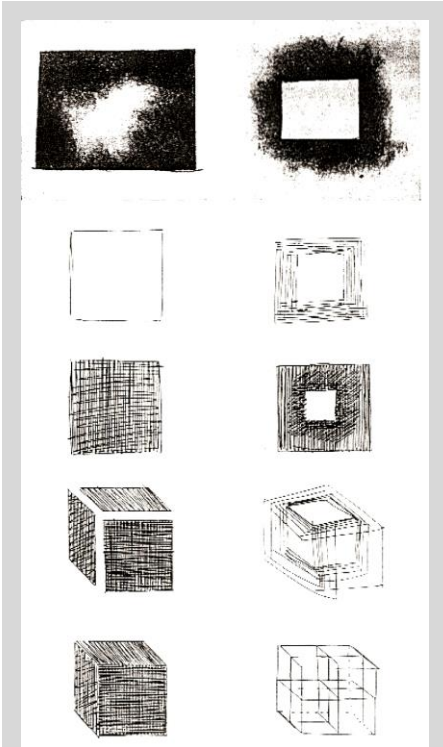
Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 2 G



Paul Klee. Apuntes del "Cuaderno de notas", vol 1, 1956.

Vantongerloo. Interrelación de volúmenes. 1919.



Pautas de realización.

Se trabaja en equipos de 2/3 estudiantes buscando:

Propiciar, a partir del debate colectivo, la reflexión sobre las palabras utilizadas en el reconocimiento del grupo de obras propuesto (seleccionar, filtrar, procesar, jerarquizar). Trabajar la idea de palabra emergente como aporte a la construcción colectiva de conocimiento.

Intuir relaciones volumétricas y espaciales: mediante el empleo de los materiales sugeridos (cartón, papel, telgopor) representar **conceptualmente** la organización volumétrica y espacial de las obras, haciendo hincapié en la relación de llenos y vacíos. No se trata de reproducirla en un modelo, sino de aproximar hipótesis de organización (boceto tridimensional), que permitan en conjunción con el material aportado acercarnos a la comprensión de las relaciones que entre las obras y su contexto se traman.

Intuir relaciones proporcionales: Fotografiar desde los ángulos relevantes (mínimo 4 registros). Dibujarlos en la lámina tal como se ven en la fotografía. Redibujar estos registros observando las **proporciones** de la obra que surgen del material aportado (dejar plasmado todo tipo de registro sea en 2 o 3 dimensiones).

Intuir relaciones con el lugar: reelaborar los bocetos anteriores para dar cuenta de las relaciones de la obra con el lugar/contexto (intentar comunicar con línea y /o plenos- fondo /figura).

Señalar los indicios que develan esas relaciones tanto en las fotos seleccionadas – intervenidas-, como en los bocetos.

No interesa el lugar per se, sino qué relación se establece entre la obra y el lugar, entre la idea y la escala de la obra en el medio, entre lo repetitivo- la ciudad-, y lo singular- la obra-, teniendo presente la relación entre lo público y lo privado.

Intuir la secuencia espacial propuesta: bocetos y palabras claves.

¿Cómo comunicar? Integrar y organizar los bocetos e imágenes intervenidas que permitan la **comprensión de la obra**, no su ilustración. Javier Seguí de la Riva dice que *"un dibujo es una configuración, una figuración, un trazado, reducido, de un "mundo" (objeto o situación)*. Dibujar es diluirse en el transcurrir que traza... que arrastra huellas enigmáticas, es someterse a fuerzas desconocidas mediadas por el cuerpo trazador. *"Paralelo entre trasladarse-conocer-experimentar y placer de dibujar. Caminar, trazar, danzar. Andar por andar, dibujar- errar. Decir, codificar. Alcanzar Trayectos. (..)Al errar se encuentra la errancia, la ausencia, el deseo, la música interior. Y el conjunto de las huellas como umbral infranqueable.*

Recomendaciones: límite máximo de las imágenes 8 cm x 13 cm.

C1 / G 20a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / G 20b

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 2 G

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTONICO: obras paradigmáticas del siglo XX.

Objetivo

INTRODUCIR EN LA VISUALIZACION DEL VACIO COMO MATERIA A CONFIGURAR. LA NATURALEZA DE LA FORMA

INDAGAR SOBRE LAS LÓGICAS DE COMPOSICIÓN DEL LENGUAJE VISUAL

Temas a/ b

Técnica

Boceto

Útiles

Lápices blandos (2B-6B), color. Fibras. Kurecolor o similar, crayones, tinta, pinceles, bolígrafo blanco, tijeras. Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50. Cámara fotográfica digital.

Duración del ejercicio

8 hs.

Próxima clase

23

Útiles

Hojas A4 lisas

Desarrollo del trabajo

21 a – b, 22 a - b) PANEL DE EXPOSICIÓN: BOCETOS, SÍNTESIS COMPARATIVA.

La representación, es una puesta en escena. Es volver a hacer algo presente con imágenes y palabras. Es volver a presentar una realidad. Es una traducción.

La traducción es un acto cotidiano y esencial en la comunicación, un acto para entender el mundo, para volverlo inteligible y comunicable. El traductor traslada un discurso de una cultura a la otra; traduce las ideas expresadas en un código a otro. Quien traduce, viene a ser el vehículo que vuelve inteligible un discurso de cierta persona (el autor) a otra (el lector). Traducción, entendida en sentido amplio y ubicada en la red de relaciones entre lengua, cultura e identidad. Traducir es labrar las palabras haciéndose miles de preguntas.

Un traductor no puede traducir por completo todo lo que un texto contiene. De igual modo, en nuestro lenguaje disciplinar, en sus distintos modos de representación, el significado es, al mismo tiempo, abierto e implícito, y sabemos que no se construye por la suma aproblemática de los significados individuales de lo (re)presentado.

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve?

¿Cómo transparentar una idea?

¿Cómo se desarrolla esta narrativa?

*Intentaremos introducir la problemática de la **comunicación del pensamiento arquitectónico**.*

*La imagen, considerada en la modernidad como mera ilustración que acompañaba a la palabra, la revalorizamos aquí en su **CONDICIÓN DE GRAFO, capaz de formar e informar, de (con) formar un TEXTO**. Esto no significa que la imagen sustituya a la palabra; significa tan sólo que la imagen se erige, se legitima, como soporte de significado.*

Cuando "contamos" gráficamente el pensamiento que subyace en una obra nos proponemos una percepción de conjunto donde las jerarquías del discurso visual están planteadas por el modo de relacionar la información entre sí, con el soporte y con los vacíos (blancos): continente/ contenido.

Si bien establecemos un recorrido visual en su "lectura" la vista tiene libertad para establecer un diálogo con las imágenes.

C1 / G 21a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / G 21b

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 GVG

«En el sentido más amplio del término, la composición designa el conjunto de las operaciones que regulan las relaciones de una obra a fin de asegurarle su conexión.

Esta solidaridad interior se debe a la unidad de expresión del artista y se manifiesta por la unidad de impresión del espectador.

Siendo un principio de metamorfosis, es ella la que convierte todos los elementos de la obra al mismo sentido y la que, cambiando la naturaleza de nuestra mirada, eleva nuestro espíritu y nuestra sensibilidad hasta ella.»

Rene Berger

Para tal fin formalizaremos el **proceso de aproximación a la idea arquitectónica dentro de los códigos de comunicación de la disciplina** de modo que, en su circulación, pueda transformarse en nueva fuente de información para que otros estudien.

Este trabajo será intercambiado y difundido en el espacio del Taller con el propósito de estimular procesos de autonomía del aprendizaje

Pautas de realización

Los equipos conformados en las clases 19- 20 buscarán:

A partir de las producciones de la ficha 19- 20, seleccionar los bocetos e imágenes intervenidas que permitan la **comprensión sintética** de cada obra.

El panel de exposición será pensado como una unidad compuesta por 2 láminas con las obras exploradas y su comunicación gráfica deberá permitir establecer la **comparación de criterios** con que han sido concebidas. Por lo tanto deberá pensarse este conjunto como una unidad.

Es relevante proponer criterios de composición y establecer tanto jerarquías para la información como propuestas de lectura (adjuntar alternativas en el reverso de la hoja).

Recomendaciones: Elaborar un **plan previo de comunicación gráfica**, cómo estructurar la lectura, relación de llenos y vacíos y sus tensiones visuales en función del argumento.

Forma, posición, ubicación, tamaño, contrastes, organización de los elementos que conforman el conjunto deben ser pensados a la hora de definir la composición como unidad.

Del mismo modo se reflexionará sobre la utilización de color, de texturas, de tipografía, etc.

La comunicación gráfica tendrá en cuenta la transmisión de un mensaje de modo concreto, directo, corto y fácil de recordar

Es relevante la elección de los distintos tamaños de dibujo para decidir “qué ver”, estudiar la **pertinencia de las escalas gráficas** para su comprensión.

C1 / G 22a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / G 22b

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 2 G

Tema
EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: obras paradigmáticas del siglo XX.

LA FORMA Y LA PALABRA

Objetivo
INDAGAR EN EL ORDEN DEL DISCURSO VERBAL Y VISUAL: SU SINTAXIS.

REFLEXIONAR SOBRE LA RELACIÓN IMAGEN –TEXTO.

Técnica
 Escritura / bocetos

Útiles

2 hojas A4 o 1 A3.
 Marcador.

Duración del ejercicio
 4 hs

Siguiente clase:
 Inicio 4ª etapa

ÚTILES
 Grafito, crayón, birome, marcadores, acuarelas, lápices de colores; libre elección de uso
 Papel "Fabriano rugoso" 35x50

Desarrollo del trabajo

23) MEMORIA ESCRITA Y GRAFICA DE LA COMPARACION DE LAS DOS OBRAS. CONCLUSIONES.
 EXPOSICIÓN ORAL DEL PANEL

“Entre las palabras y las cosas, ¿hay una correspondencia esencial, o puede haber cosas que tengan lugar en un espacio distinto del de las palabras?”

¿Bajo qué orden las ciencias humanas pensaron las cosas desde el Renacimiento?

¿Era la representación el fundamento de ese orden?

¿Qué papel desempeñaron los nombres, el discurso, el lenguaje en esa arquitectura?

“Las palabras y las cosas” Michel Foucault.

El hombre reflexiona sobre lo que dice. Y no sólo el comunicar sino también el pensar y el conocer que caracterizan al hombre como animal simbólico se construyen en el lenguaje y con el lenguaje. El lenguaje no es sólo un instrumento del comunicar, sino también del pensar.

Cuando “contamos” gráficamente el pensamiento que subyace en una obra, nos proponemos una percepción de conjunto donde las jerarquías del discurso visual están planteadas por el modo de relacionar la información entre sí, con el soporte y con los vacíos (blancos). Si bien establecemos un recorrido visual en su “lectura” la vista tiene libertad para establecer un diálogo con las imágenes.

En cambio, cuando intentamos “contar” con palabras el pensamiento arquitectónico subyacente en la obra surge la necesidad de encontrar una secuencia para producir el relato. El tener presente la temporalidad del discurso permite reflejar con mayor claridad y síntesis dicho pensamiento.

*¿Qué contar?
 ¿Cómo decir?*

El trabajo tiene por objeto intentar reflexionar críticamente sobre las palabras utilizadas al interpretar una obra, transitando de la forma hacia el contenido, del lenguaje del COMO al lenguaje del QUE, la idea.

C1 / G 23

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 2 G

Pautas de realización

Producción individual:

Recuperar las palabras que fueron acompañando el trabajo desde el inicio y reorganizarlas en un discurso coherente con lo que se ha explorado y materializado en el panel comparativo.

El mismo versará sobre los conceptos trabajados, su esencia, así como sobre el entramado de relaciones que constituyen la unidad de intenciones.

Trabajar sobre la idea como patrón genético.

No se trata de hacer un relato descriptivo del panel comparativo, sino de tramar los conceptos hallados constantemente con la percepción de la idea arquitectónica descubierta.

El relato puede organizarse como memoria, o como publicación. La memoria escrita tendrá su complemento gráfico a modo de huella (bocetos síntesis) según los contenidos desarrollados en el panel.

La publicación, así como el panel, tiene una estructura subyacente, que deberá ser planteada a modo de boceto.

En ambos casos se sugiere elaborar previamente un mapa conceptual de los contenidos abordados.

La producción será en primera instancia analógica, la digitalización y postproducción del material es opcional en función de las inquietudes del estudiante.

Por último, el tener presente que tanto la memoria como la publicación, se producen teniendo presente un destinatario: el lector. Así como el lenguaje a utilizar. La escritura de un texto no es materializar lo verbalizable: la oralidad tiene otras reglas, otra gramática.

El soporte no deberá exceder 2 hojas A4, o una A3. Se sugiere emplear marcador monocromático para la parte gráfica.

Exposición grupal:

Propiciar, a partir del debate colectivo, la reflexión sobre criterios utilizados en la estrategia de comunicación del panel producido en la ficha 22 -23.

La palabra emergente como aporte a la construcción colectiva de conocimiento.

La exposición oral deberá ser complementaria del material gráfico, no alternativa.



Comunicación 1 G

La dimensión fenomenológica del paisaje

La ciudad es una entidad dinámica, compleja, sometida a parámetros espacio-temporales, a imperativos culturales, económicos y sociales. La ciudad es una construcción material y, a la vez, es un “evento mental”, reconocida por la experiencia sensorial dentro de esos mismos parámetros espacio-temporales. Martin Heidegger denomina al individuo *Dasein*, “ser-ahí”; es, pues, el sujeto “ser-en-el-mundo” y siempre “ser-en-el-tiempo”, comprometido con su entorno, influido por esas coordenadas espacio-temporales, involucrado en ese espacio geográfico, histórico y cultural.

La conciencia permite adquirir conocimiento de uno mismo y reconocer la propia respuesta al entorno cercano. La ciudad reúne todas las múltiples experiencias observables, producto de esa experiencia individual, que enriquecen cualitativamente su conocimiento. El estudio de experiencias sensoriales individuales permite una reflexión fenomenológica sobre determinados espacios urbanos en diferentes entornos culturales y momentos históricos específicos. Estos individuos han empleado distintos métodos de representación y reproducción para transmitir un instante percibido, descubierto mentalmente a través de la observación.

Es entonces cuando la mente selecciona una información visual, la aísla, la organiza, la interpreta y la representa.

La ciudad adquiere una dimensión fenomenológica cuando existe una relación mental del individuo con su entorno. Norberg-Schulz, desarrolla una teoría del entorno construido bajo el punto de vista de Husserl y Heidegger. El entorno construido y natural que habitamos constituye una parte integral del *Lebenswelt*, “el mundo de vida” descrito como “el mundo espacio-temporal de las cosas tal y como las sabemos experimentables en nuestra vida, más allá de que de hecho sean experimentadas”.

La experiencia lisa y llana en la que se da “el mundo de la vida” es el fundamento de todo conocimiento objetivo. Dicho conocimiento se fundamenta, en el mundo de los sentidos, de la intuición y de la apariencia sensible.

El estudio del “mundo de la vida” requiere de una intuición experimental “sensible”, puesto que todo aquello que se presenta como algo concreto, que posee corporeidad, también posee una propiedad psíquica o propiedades espirituales. Entonces “el mundo de la vida” reúne lo experimentado, lo recordado, lo intuito y toda forma de inducción, de lo posiblemente perceptible, con el potencial de ser recordado. Es decir, engloba el mundo de todas las realidades conocidas y desconocidas. El “mundo de la vida” circundante es un “río heraclíteo” que es meramente subjetivo y aparentemente inaprensible. No está definido por cómo es la realidad, sus propiedades, sus relaciones, su estructura, o sus leyes internas, sino que es un mundo “subjetivo-relativo” y, a la vez, múltiple.

En este “mundo de vida” la realidad se ve, se palpa, se huele, se oye y, consecuentemente, se multiplican los modos de su representación sensible, que permiten comunicar aspectos diferentes y distintivos de la realidad.

El *Genius Loci* (Genio del Lugar) es una interacción entre el entorno tanto urbano como natural y la vida humana. La manifestación aparente de esta interacción es la existencia de una identidad tanto de demarcación como de carácter. Por lo tanto, el lugar se transforma en la manifestación concreta del *Lebenswelt*, “el mundo de vida”.

Para Norberg-Schulz **existe una experiencia del entorno construido que no es ni objetiva ni subjetiva y, por lo tanto, no es posible establecer una separación entre el cuerpo y su conciencia.**

El entorno urbano y natural, entendido como esa relación entre lo objetivo y lo subjetivo, bajo un punto de vista fenomenológico, también lo encontramos en el trabajo del geógrafo cultural y orientalista Augustin Berque. Para él, el entorno no es un objeto físico, sino una relación existencial; la relación que establece una sociedad con éste. En su trabajo remarca la ambivalencia del *ecoumène*, que él introduce y define como la relación de los seres humanos con la tierra que habitan. Berque destaca la ambivalencia del *ecoumène* [1] porque tiene a la vez, una naturaleza física, entendida como entorno y una naturaleza fenomenal, entendida como paisaje. Su significado depende de lo físico y fenomenal, lo ecológico y simbólico, la factual y sensible. El entorno es entonces, simultáneamente, significación, percepción, sensación, orientación y sentido afectivo, como “relación”.

El filósofo japonés Tetsurō Watsuji, crea el neologismo *fūdōsei*. El vocablo japonés *fūdo* está compuesto por los ideogramas “viento” y “tierra”. Para Watsuji, este vocablo abarca un área semántica muy amplia, desde características climáticas, geológicas o topográficas, hasta la fertilidad del suelo y la configuración del paisaje. Este término *fūdōsei* no solamente define el estudio de la naturaleza, sino, de acuerdo con la antropología del paisaje, **representa la unión íntima entre el clima y la cultura.** En esta relación entre el medio ambiente y la vida humana existe un vínculo vivencial que denota el estar dentro de un clima y sentirlo. En este sentido **todo aquello que adquiere forma a través de la cultura no es simplemente un mero entorno físico sino la expresión existencial del sujeto humano influido por el clima y su entorno.** Watsuji reflexiona sobre el concepto de *espacialidad* y lo compara con el concepto de *temporalidad*, definido por Heidegger. Para Watsuji, ambos conceptos definen la estructura existencial del sujeto. Puesto que Heidegger confiere al *Dasein*, “ser-ahí”; una estructura dual en la vida humana, a la vez individual y social, es precisamente esta existencia humana en su dualidad la que para Watsuji revela una *temporalidad* inseparable de la *espacialidad* y, consecuentemente, la historicidad se muestra inseparable de la *ambientalidad*. En este sentido el *fūdōsei* expresa la fenomenología del paisaje, en su doble aspecto, individual y social, donde geografía e historia, paisaje y cultura están conectados, y en el que la *temporalidad* y *espacialidad* son inseparables.

Berque, traduce el término *fūdōsei* en *médiance*, el cual tiene un carácter “trayectivo”, porque se desarrolla en un tiempo histórico y en un espacio geográfico particular y, a la vez, no trata solo de lo objetivo del entorno, o sólo de lo subjetivo, sino de su relación.. Para conocer dicho paisaje no es suficiente cómo los elementos del entorno están ordenados morfológicamente, ni centrarse solamente en cómo la fisiología de la percepción funciona. Esencialmente, su comprensión proviene de la relación de ambos, y de conocer las condiciones culturales, sociales e históricas que modelan esa relación.

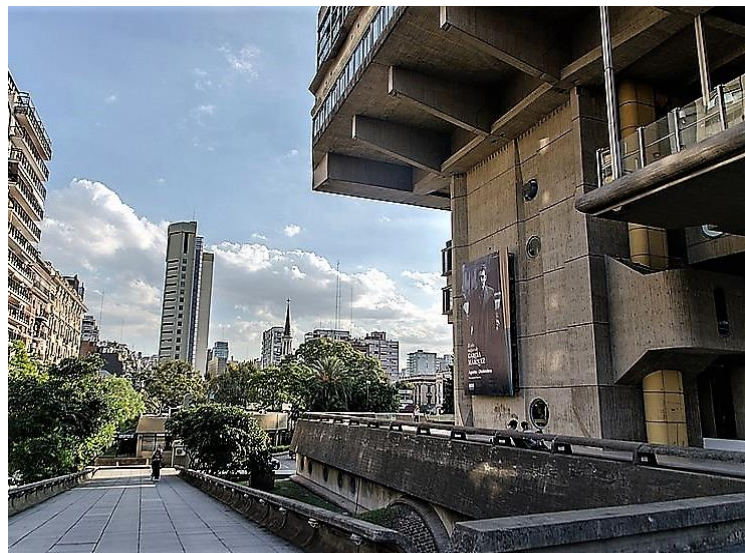
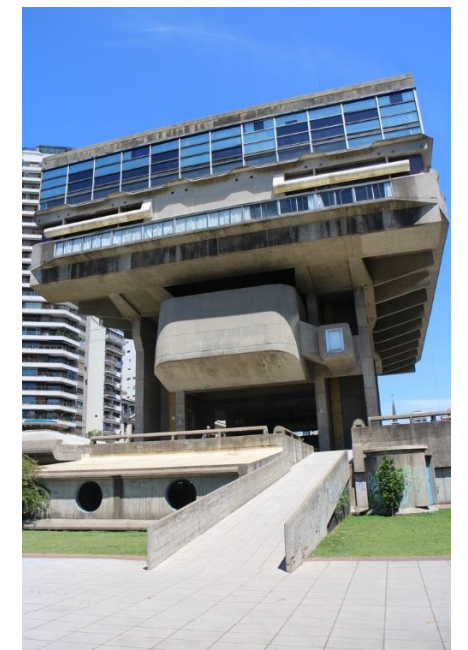
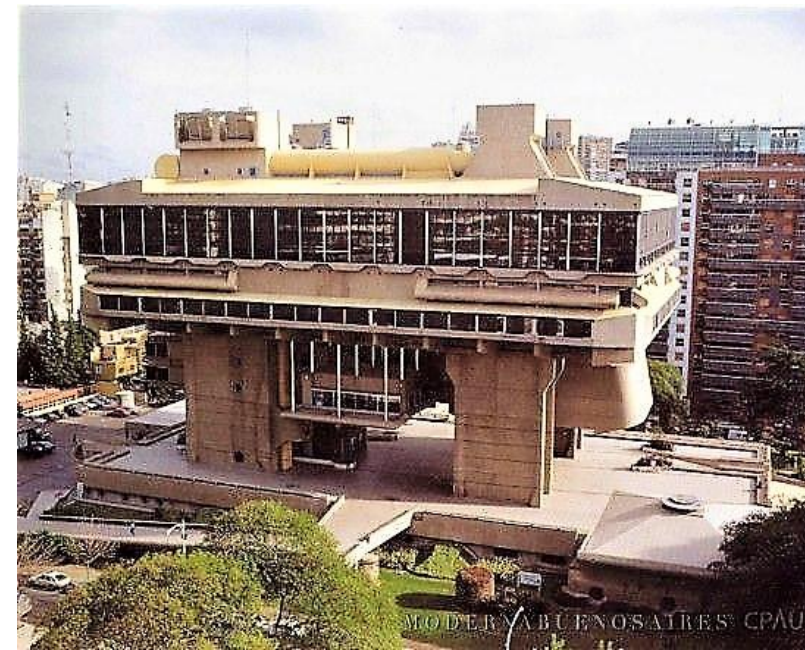


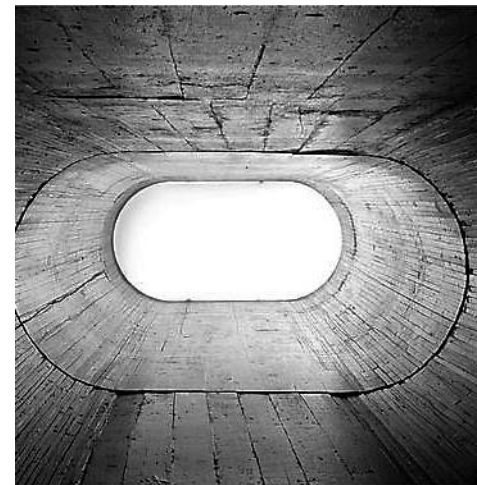
Comunicación 2 G

BIBLIOTECA NACIONAL MARIANO MORENO

arqs. C. Testa, F. Bullrich, A. Cazzaniga. Buenos Aires, Argentina. 1962.

"El pattern es la vaca; las vigas recorren las manos, patas, lomo y panza de la arquitectura...No hay edificio obvio que se referencie como la Biblioteca Nacional. Es el sello de otra especie de lectura." Carlos Espartaco.





POEMA DE LOS DONES.

*Lento en mi sombra, la penumbra hueca
exploro con el báculo indeciso,
yo, que me figuraba el Paraíso
bajo la especie de una biblioteca.*

J. L. Borges

La memoria de Borges está ligada a la otra Biblioteca Nacional, en la estrecha calle México, barrio de San Telmo. Allí comenzó a planificarse, cuando era el director, la biblioteca del futuro, que acabó en una figura de cemento, el "gliptodonte" de Clorindo Testa. Nada de este edificio macizo, a primera vista, le corresponde a Borges, pero basta reconocer los nombres y revisar los catálogos para comprender que la biblioteca le pertenece. Y la ciudad que espera afuera, que oculta y revela a "la otra Buenos Aires", la del fervor, perdida en el tiempo.

La plaza entera en la cual se posa ha sido trabajada arquitectónicamente, configurando un espacio de actividades múltiples dominado por la "panza" del edificio, esa masa de hormigón trabajada con tal fuerza y sutileza que constituye de hecho la quinta fachada del edificio. Su conformación espacial se diluye en los recovecos vívidos de un espacio que invita a jugar, a transitar, a esconderse... El espacio de la Biblioteca es contundente, pero no unívoco, imponente, pero no impuesto, y monumental, sí, pero también masivo, y que podía intimidar, pero también enamorar.

Cuando Testa habla de su obra, salta de la pintura a la arquitectura, y luego vuelve a sus objetos escultóricos, jugando con argumentos que sugieren una continuidad sin límites en su producción. Se trasluce una intencionada declaración en este ir y venir, que vuelve a remitir a unas motivaciones dominadas no tanto por la técnica o la funcionalidad, sino por sus recuerdos personales, a mecanismos que, como si se tratara de una escritura automática, hacen emerger de las profundidades de la conciencia. Lo figurativo aparece, no sólo como algo lícito en sus argumentos formales, sino como la más genuina razón de ser de sus obras, verdadera narración de su experiencia personal. Por este camino, busca recuperar el aura de la obra de arte, donde esta puede verse nuevamente original, única, personal. Desde esa sugestión, las razones de sus obras deben aceptarse como subterráneas, por momentos invisibles. Así lo da a entender cuando se dedica a indagar en los dibujos, revelando no sólo el carácter autobiográfico y figurativo de una arquitectura eminentemente narrativa, sino también el gusto por encontrar una conexión entre fragmentos dispersos de su propia vida y las obras y personas que lo han impresionado de una manera o de otra. Como si deseara reconstruir esos fragmentos dispersos de su historia personal en la materialidad y unidad de la obra construida.

https://www.youtube.com/watch?v=61f8KqTsY_o

<https://www.youtube.com/watch?v=D9QVxG0n0so>

Agüero 2502, 1425 Buenos Aires.

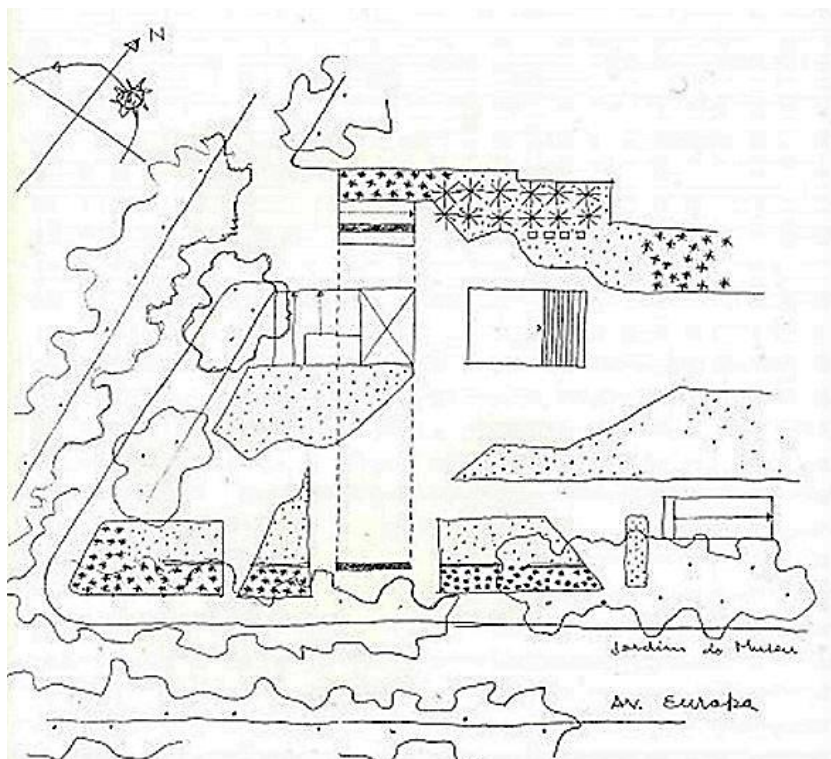
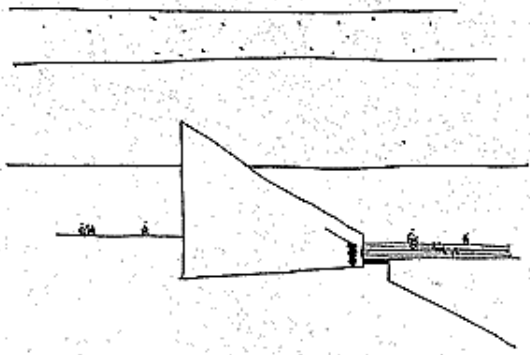


Comunicación 2 G

MUBE. MUSEO BRASILEÑO DE ESCULTURA

arq. P. Mendes Da Rocha. Sao Paulo, Brasil. 1987.

El mundo común es algo que... tenemos en común no sólo con nuestros contemporáneos, sino también con quienes estuvieron antes y con los que vendrán después de nosotros. Pero tal mundo común sólo puede sobrevivir en la medida en que aparezca en público.
La condición humana, Hannah Arendt.





MUBE, Museo Brasileño de Escultura - Mendes da Rocha



"Viajar, sabemos, no es dado a todos.

Hay hombres acomodados, caseros, sedentarios, que parecen ignorar las divisiones del espacio y poco aprecian la geografía. Son casi naturalmente ajenos a los viajes. (...) Porque las direcciones se vuelven indiferentes ... y las distancias despreciables, cuando se está por todas partes en casa.

Pero hay también hombres inquietos curiosos o insatisfechos a los que el punto oculto del horizonte obsede, constantemente fustiga y desafía. (...) Pero, como frecuentemente se desgarran por el mundo y pierden de vista las balizas de las rutas, el punto de partida y la orientación de un camino debemos preguntarse si, propiamente, viajan.

Sergio Cardoso, La mirada del viajero (del etnólogo).



El museo sólo es presencia cuando se abre a la espacialización del tiempo y se propone como 'viaje' en el tiempo. Pero no en cualquier tiempo, sino en su ruptura, en su 'vértigo'. El viaje es una empresa en el tiempo cuya temporalidad no es un desplazamiento, sino una diferenciación interna permanente, un modo de existencia del presente como un 'mundo' siempre en transformación. Sólo así, el museo es presentación de imágenes que se anuncian como significados vivos de lo estético-cultural y reclaman un profundo impulso hacia el reconocimiento. Surco en el tiempo, la temporalidad del museo y de la vida misma no es por tanto, una sucesión de momentos en el espacio, sino simultaneidad de presencia espesa permeada por las marcas del pasado, proyectada hacia el presente por las señales de ausentes inscritos en la obra. Tiempo esencialmente humano, en que el hombre se interpone al tiempo y al espacio 'natural', y crea, espacializa el espacio; crea su obra, piensa su 'hábitat'.

Captar el acto de fundación del primer abrigo construido, configurar su ritualidad como acto fundamental que inauguró el hábitat humano y distinguió y liberó, de forma inexorable, el hombre de la naturaleza, es la dimensión de un posible origen temporal. El proyecto del MUBE reitera que la acción original el significativo 'hacer' puede ser re-conocido como proyección del hombre sobre el mundo de la naturaleza e inauguración de un sistema propio de conocimiento. Una reiteración de una mirada moderna hacia el tiempo primitivo, una sobreposición de una mirada experimental a una mirada contemplativa.

La percepción de su desnudo sentido tiempo espacializado/espacio temporalizado es la fijación del lugar, el origen del escenario de la aparición de todo el espacio que concierne al museo y su entorno: en cuanto funcional, es la coordenada cartesiana que orienta perspectivas y organiza el continuum espacial entre la ciudad, la plaza y la interioridad del museo; en cuanto vocación figurativa, es puerta, transición sutil pero evidente entre el espacio de pertenencia a la ciudad y el espacio que configura el museo propiamente dicho. Puerta que no acaba de cerrar nunca.

Umbral, lugar semi-abierto que celebra el rito del tránsito, marca de una sombra que señala el incesante movimiento entre el repliegue hacia adentro y el despliegue hacia afuera.

La puerta es siempre invitación y acceso al cambio de espacio y tiempo.

Fragmento de "Arquitectura y Conocimiento: La fundación ritual del lugar", María Isabel Villac.

<https://www.youtube.com/watch?v=U8MPYFSDj3>
<https://vimeo.com/13215431>

01448-010, Av. Europa, 218 - Jardim Europa, São Paulo - SP, Brasil.



Comunicación 1 Càtedra Garcia

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTONICO: obras paradigmáticas del XX. LA FORMA Y LA PALABRA

Objetivo

INTRODUCIR EN LA VISUALIZACION DEL VACIO COMO MATERIA A CONFIGURAR. DESCUBRIR SU PROCESO DE IDEACION.

Técnica

Boceto

Útiles

Cartón, papel, telgopor, alfileres. Cámara de fotos, celular. Lápices blandos (2B- 6B). Kurecolor o similar, bolígrafo blanco, tijeras. Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50.

Lectura "Los fundamentos del diseño" Scott, cap 1 a 5.

Duración del ejercicio

8 hs.

PRÓXIMA CLASE

21-22

Tema y útiles

Lápices blandos (2B- 6B). Kurecolor o similar, tinta, pinceles, bolígrafo blanco, tijeras. Papel calco y "Fabriano rugoso" 35x50.

Desarrollo del trabajo

19 a - b, y 20 a- b) BOCETOS OBRAS.

La arquitectura se recorre, se experimenta con el cuerpo. Sin embargo muchas de las obras que nos interesa conocer no comparten con nosotros tiempo ni espacio. Descubrir la arquitectura a través de la disciplina implica un aprendizaje, en parte autodirigido.

Una "visión intuitiva" brinda la posibilidad de desarrollar un entendimiento del lugar, de sus habitantes, del entorno, de las formas de apropiación del espacio urbano. De reconocerlo en su completitud, con toda su densidad, entero en su marco contextual a partir de las lecturas sobre las relaciones tramadas entre el espacio urbano circundante y las obras.

El camino iniciado requiere de la intuición, de una mirada sensible y a la vez inquisidora, ya que todo aquello que se presenta como concreto, que posee corporeidad, establece con el usuario una interacción, activa en cada uno de nosotros diferentes impresiones, en el sentido que dejan huellas. Impresiones imprecisas, validaciones subjetivas aportadas por la sensibilidad de cada uno, en el intento de descifrar el mundo a través de nuestros ojos, para rehacerlo. Buscando descubrir las intenciones proyectuales que dieron sentido a las propuestas trabajadas, a sus ideas germinales.

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve?

*Es impensable una voluntad independiente del conocer. La voluntad ciega no es voluntad. La voluntad tiene ojos. **La mirada tiene intención.***

Cómo las intenciones hacen tangibles conceptos, abstracciones, o intuiciones con la única "necesidad" de construir una trama coherente que articule con palabras y bocetos la aproximación/ representación de las intenciones.

¿Cómo desarrollar esa narrativa?

¿Cómo comunicar una idea?

Hoy disponemos de un amplísimo conjunto de información, tanto gráfica como escrita, fija como móvil. Es a partir de este material donde se inicia un trabajo de interpretación, indagación y reconstrucción de las obras.

*Nos introduciremos en la problemática de la **interpretación/ visualización/ (re)presentación** de las obras seleccionadas.*

*En esta práctica aportamos el material necesario (fotografías, textos y videos) para la detección de los **indicios** que nos permitan comprender las **obras: el texto-, en el lugar: contexto.***

C1 / G 19a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / G 19b

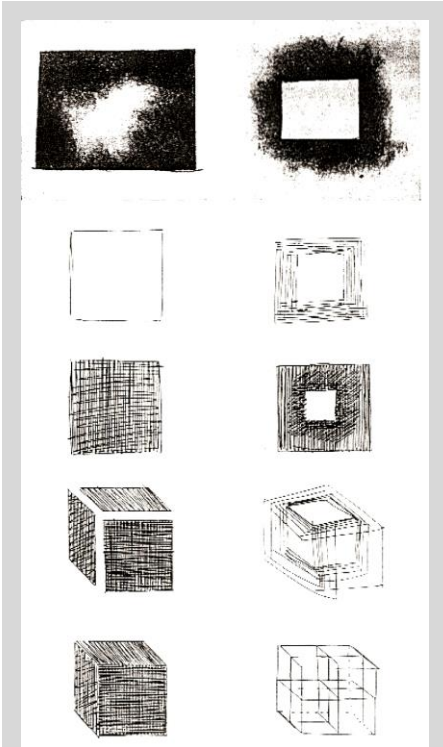
Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 Càtedra Garcia



Paul Klee. Apuntes del "Cuaderno de notas", vol 1, 1956.

Vantongerloo. Interrelación de volúmenes. 1919.



Pautas de realización.

Se trabaja en equipos de 2/3 estudiantes buscando:

- **Propiciar, a partir del debate colectivo**, la reflexión sobre las palabras utilizadas en el reconocimiento del grupo de obras propuesto (seleccionar, filtrar, procesar, jerarquizar). Trabajar la idea de palabra emergente como aporte a la construcción colectiva de conocimiento.

- **Intuir relaciones volumétricas y espaciales**: mediante el empleo de los materiales sugeridos (cartón, papel, telgopor) representar **conceptualmente** la organización volumétrica y espacial de las obras, haciendo hincapié en la relación de llenos y vacíos. No se trata de reproducirla en un modelo a escala, sino de aproximar hipótesis de organización (boceto tridimensional), que permitan en conjunción con el material aportado, acercarnos a la comprensión de las relaciones que entre las obras y su contexto se traman.

- **Intuir relaciones proporcionales**: Fotografiar desde los ángulos relevantes (mínimo 4 registros). Dibujarlos en la lámina tal como se ven en la fotografía. Redibujar estos registros observando las **proporciones** de la obra que surgen del material aportado (dejar plasmado todo tipo de registro sea en 2 o 3 dimensiones).

- **Intuir relaciones con el lugar**: reelaborar los bocetos anteriores para dar cuenta de las relaciones de la obra con el lugar/contexto (intentar comunicar con línea y /o plenos- fondo /figura).

Señalar los indicios que develan esas relaciones tanto en las fotos seleccionadas – intervenidas-, como en los bocetos.

No interesa el lugar per se, sino qué relación se establece entre la obra y el lugar, entre la idea y la escala de la obra en ese medio, entre lo repetitivo- la ciudad-, y lo singular- la obra-, teniendo presente la relación entre lo público y lo privado, y el carácter singular que adquiere el espacio público en cada una de ellas.

- **Intuir la secuencia espacial propuesta**: bocetos y palabras claves.

¿Cómo comunicar? Integrar y organizar los bocetos e imágenes intervenidas que permitan la **comprensión de la obra**, no su ilustración. Javier Seguí de la Riva dice que *"un dibujo es una con-figuración, una figuración, un trazado, reducido, de un "mundo" (objeto o situación).* Dibujar es diluirse en el transcurrir que traza... que arrastra huellas enigmáticas, es someterse a fuerzas desconocidas mediadas por el cuerpo trazador. *"Paralelo entre trasladarse-conocer-experimentar y el placer de dibujar. Caminar, trazar, danzar. Andar por andar, dibujar- errar. Decir, codificar. Alcanzar Trayectos. (..)Al errar se encuentra la errancia, la ausencia, el deseo, la música interior. Y el conjunto de las huellas como umbral infranqueable.*

Recomendaciones: límite máximo de las imágenes 8 cm x 13 cm.

C1 / G 20a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / G 20b

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 Càtedra Garcia

Tema

EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTONICO: obras paradigmáticas del siglo XX. LA FORMA Y LA PALABRA

Objetivo

INTRODUCIR EN LA VISUALIZACION DEL VACIO COMO MATERIA A CONFIGURAR. LA NATURALEZA DE LA FORMA

INDAGAR SOBRE LAS LÓGICAS DE COMPOSICIÓN DEL LENGUAJE VISUAL

Temas a/ b

Técnica

Boceto

Útiles

Lápices blandos (2B-6B), fibras. Kurecolor o similar, tinta, pinceles, bolígrafo blanco, tijeras. Papel "Fabriano rugoso" 35x50. Lectura "Los fundamentos del diseño" Scott, cap. 1 a 5

Duración del ejercicio

8 hs.

Próxima clase

23

Útiles

Hojas A4 lisas

Desarrollo del trabajo

21 a – b, 22 a - b) PANEL DE EXPOSICIÓN: BOCETOS, SÍNTESIS COMPARATIVA.

La representación, es una puesta en escena. Es volver a hacer algo presente con imágenes y palabras. Es volver a presentar una realidad. Es una traducción.

La traducción es un acto cotidiano y esencial en la comunicación, un acto para entender el mundo, para volverlo inteligible y comunicable. El traductor traslada un discurso de una cultura a la otra; traduce las ideas expresadas en un código a otro. Quien traduce, viene a ser el vehículo que vuelve inteligible un discurso de cierta persona (el autor) a otra (el lector). Traducción, entendida en sentido amplio y ubicada en la red de relaciones entre lengua, cultura e identidad.

Traducir es labrar las palabras haciéndose miles de preguntas.

Un traductor no puede traducir por completo todo lo que un texto contiene. De igual modo, en nuestro lenguaje disciplinar, en sus distintos modos de representación, el significado es, al mismo tiempo, abierto e implícito, y sabemos que no se construye por la suma aporética de los significados individuales de lo (re)presentado.

¿Cómo ve el arquitecto? ¿Qué ve?

¿Cómo transparentar una idea?

¿Cómo se desarrolla esta narrativa?

*Intentaremos introducir la problemática de la **comunicación del pensamiento arquitectónico**.*

*La imagen, considerada en la modernidad como mera ilustración que acompañaba a la palabra, la revalorizamos aquí en su **CONDICIÓN DE GRAFO, capaz de formar e informar, de (con) formar un TEXTO**. Esto no significa que la imagen sustituya a la palabra; significa tan sólo que la imagen se erige, se legitima, como soporte de significado.*

Cuando "contamos" gráficamente el pensamiento que subyace en una obra, nos proponemos una percepción de conjunto donde las jerarquías del discurso visual están planteadas por el modo de relacionar la información entre sí, con el soporte y con los vacíos (blancos): continente/ contenido.

Si bien establecemos un recorrido visual en su "lectura" la vista tiene libertad para establecer un diálogo con las imágenes.

C1 / G 21a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / G 21b

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 Càtedra Garcia

«En el sentido más amplio del término, la composición designa el conjunto de las operaciones que regulan las relaciones de una obra a fin de asegurarle su conexión.

Esta solidaridad interior se debe a la unidad de expresión del artista y se manifiesta por la unidad de impresión del espectador.

Siendo un principio de metamorfosis, es ella la que convierte todos los elementos de la obra al mismo sentido y la que, cambiando la naturaleza de nuestra mirada, eleva nuestro espíritu y nuestra sensibilidad hasta ella.»

Rene Berger



Para tal fin formalizaremos el **proceso de aproximación a la idea arquitectónica dentro de los códigos de comunicación de la disciplina**, de modo que en su circulación, pueda transformarse en nueva fuente de información para que otros estudien.

Este trabajo será intercambiado y difundido en el espacio del Taller con el propósito de estimular procesos de autonomía del aprendizaje.

Pautas de realización

Los equipos conformados en las clases 19- 20 buscarán:

A partir de las producciones de la ficha 19- 20, seleccionar los bocetos e imágenes intervenidas que permitan la **comprensión sintética** de cada obra.

El panel de exposición será pensado como una unidad compuesta por 2 módulos con las obras exploradas, y su comunicación gráfica deberá permitir establecer la **comparación de criterios** con que han sido concebidas. Por lo tanto deberá pensarse este conjunto como una unidad.

Es relevante proponer criterios de composición y establecer tanto jerarquías para la información, como propuestas de lectura (adjuntar alternativas en el reverso de la hoja).

Recomendaciones:

Elaborar un **plan previo de comunicación gráfica**, planteando:

- la composición como unidad,
- cómo estructurar la lectura, relación de llenos/ vacíos, figura/fondo, y sus tensiones visuales en función del argumento,
- tanto en relación a la totalidad, como a los elementos componentes, definir forma, posición, ubicación, tamaño, dirección, movimiento, contrastes, etc.
- reflexionar sobre la utilización de color, de texturas, de tipografía, etc.
- reflexionar sobre el rol que cumple el texto en su complementariedad con las imágenes.

La comunicación gráfica tendrá en cuenta la transmisión de un mensaje de modo concreto, directo, corto y fácil de recordar.

Es relevante la elección de los distintos tamaños de dibujo para decidir “qué ver”, estudiar la **pertinencia de las distintas escalas gráficas** para su comprensión.

C1 / G 22a

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha

C1 / G 22b

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 Càtedra Garcia

Tema
EL BOCETO COMO INSTRUMENTO PARA LA INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ARQUITECTÓNICO: obras paradigmáticas del siglo XX. LA FORMA Y LA PALABRA

Objetivo
INDAGAR EN EL ORDEN DEL DISCURSO VERBAL Y VISUAL: SU SINTAXIS.

REFLEXIONAR SOBRE LA RELACIÓN IMAGEN –TEXTO.

Técnica
 Escritura / bocetos

Útiles

2 hojas A4 o 1 A3.
 Marcador.

Duración del ejercicio
 4 hs

Siguiente clase:
Inicio 4ª etapa

ÚTILES
 Grafito, crayón, birome, marcadores, acuarelas, lápices de colores; libre elección de uso
 Papel "Fabriano rugoso" 35x50
 Cámara fotográfica

Desarrollo del trabajo

23) MEMORIA CONCEPTUAL -escrita y grafica- DE LA COMPARACION DE LAS DOS OBRAS. CONCLUSIONES. EXPOSICIÓN ORAL DEL PANEL

“Entre las palabras y las cosas, ¿hay una correspondencia esencial, o puede haber cosas que tengan lugar en un espacio distinto del de las palabras?”

¿Bajo qué orden las ciencias humanas pensaron las cosas desde el Renacimiento?

¿Era la representación el fundamento de ese orden?

¿Qué papel desempeñaron los nombres, el discurso, el lenguaje en esa arquitectura?

“Las palabras y las cosas” Michel Foucault.

El hombre reflexiona sobre lo que dice. Y no sólo el comunicar sino también el pensar y el conocer que caracterizan al hombre como animal simbólico se construyen en el lenguaje y con el lenguaje. El lenguaje no es sólo un instrumento del comunicar, sino también del pensar.

Cuando “contamos” gráficamente el pensamiento que subyace en una obra, nos proponemos una percepción de conjunto donde las jerarquías del discurso visual están planteadas por el modo de relacionar la información entre sí, con el soporte y con los vacíos (blancos). Si bien establecemos un recorrido visual en su “lectura” la vista tiene libertad para establecer un diálogo con las imágenes.

En cambio, cuando intentamos “contar” con palabras el pensamiento arquitectónico subyacente en la obra surge la necesidad de encontrar una secuencia para producir el relato. El tener presente la temporalidad del discurso permite reflejar con mayor claridad y síntesis dicho pensamiento.

¿Qué contar?

¿Cómo decir?

El trabajo tiene por objeto intentar reflexionar críticamente sobre las palabras utilizadas al interpretar una obra, transitando de la forma hacia el contenido, del lenguaje del COMO al lenguaje del QUE, la idea.

C1 / G 23

Nombre y n° de alumno

Ayudante

Fecha



Comunicación 1 Càtedra Garcia

Pautas de realización

Producción individual:

Recuperar las palabras que fueron acompañando el trabajo desde el inicio y reorganizarlas en un discurso coherente con lo que se ha explorado y materializado en el panel comparativo.

El mismo versará sobre los conceptos trabajados, su esencia, así como sobre el entramado de relaciones que constituyen la unidad de intenciones.

Trabajar sobre la idea como **patrón genético**.

No se trata de hacer un relato descriptivo del panel comparativo, sino de tramar los conceptos hallados constantemente con la percepción de la idea arquitectónica descubierta.

El relato puede organizarse como memoria, o como publicación. La memoria escrita tendrá su complemento gráfico a modo de huella (bocetos síntesis) según los contenidos desarrollados en el panel.

La publicación, así como el panel, tiene una estructura subyacente, que deberá ser planteada a modo de boceto.

En ambos casos se sugiere elaborar previamente un mapa conceptual de los contenidos abordados.

La producción será en primera instancia analógica, la digitalización y postproducción del material es opcional en función de las inquietudes del estudiante.

Por último, el tener presente que tanto la memoria como la publicación se producen teniendo presente un destinatario: el lector. La escritura de un texto no es materializar lo verbalizable: la oralidad tiene otras reglas, otra gramática. Requiere de un trabajo minucioso de precisión en la elección de las palabras, así como de la proporción entre los llenos y vacíos, las pausas que oxigenan el espacio ocupado por las palabras, ofreciendo la oportunidad de generar las costuras que hilvanan el relato, en relación al contenido -que decir- como al continente- la forma de decirlo.

El soporte no deberá exceder 2 hojas A4, o una A3. Se sugiere emplear marcador monocromático para la parte gráfica.

Exposición grupal:

Propiciar, a partir del debate colectivo, la reflexión sobre criterios utilizados en la estrategia de comunicación del panel producido en la ficha 22 -23.

La palabra emergente como aporte a la construcción colectiva de conocimiento.

La exposición oral deberá ser complementaria del material gráfico, no alternativa.

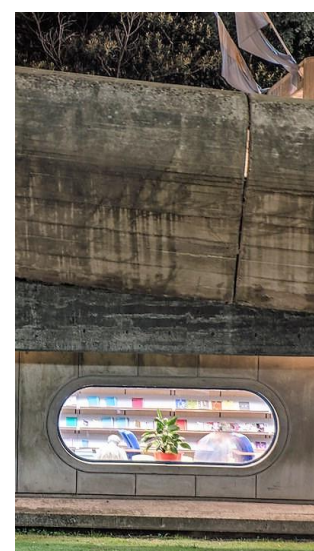
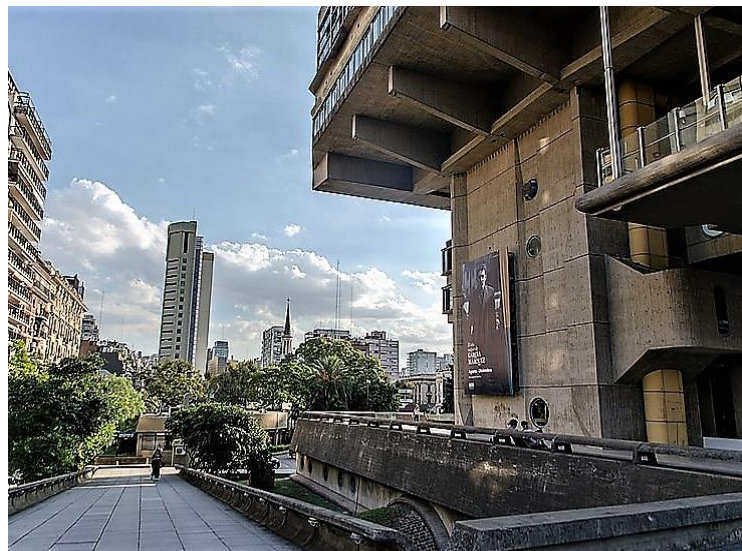
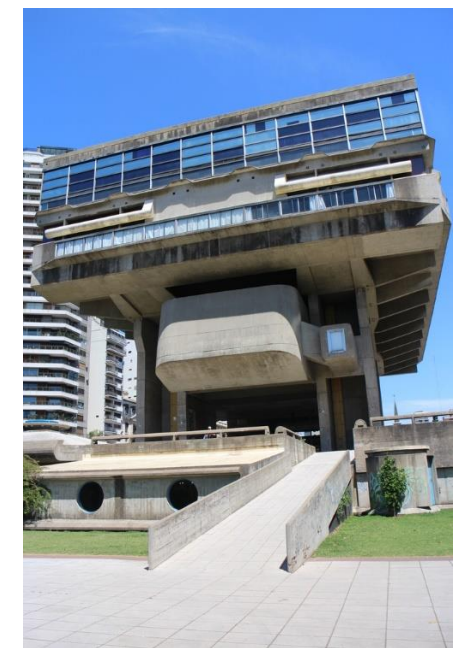
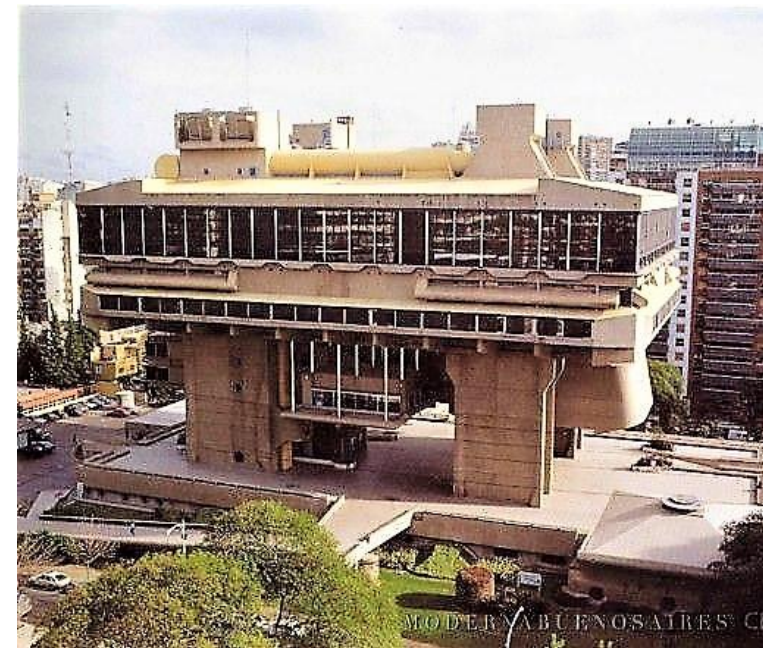


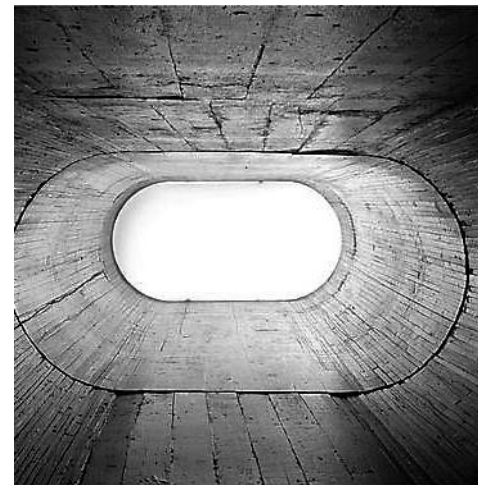
Comunicación 1 Càtedra Garcia

BIBLIOTECA NACIONAL MARIANO MORENO

arqs. C. Testa, F. Bullrich, A. Cazzaniga. Buenos Aires, Argentina. 1962.

"El pattern es la vaca; las vigas recorren las manos, patas, lomo y panza de la arquitectura...No hay edificio obvio que se referencie como la Biblioteca Nacional. Es el sello de otra especie de lectura." Carlos Espartaco.





POEMA DE LOS DONES.

*Lento en mi sombra, la penumbra hueca
exploro con el báculo indeciso,
yo, que me figuraba el Paraíso
bajo la especie de una biblioteca.*

J. L. Borges

La memoria de Borges está ligada a la otra Biblioteca Nacional, en la estrecha calle México, barrio de San Telmo. Allí comenzó a planificarse, cuando era el director, la biblioteca del futuro, que acabó en una figura de cemento, el "gliptodonte" de Clorindo Testa. Nada de este edificio macizo, a primera vista, le corresponde a Borges, pero basta reconocer los nombres y revisar los catálogos para comprender que la biblioteca le pertenece. Y la ciudad que espera afuera, que oculta y revela a "la otra Buenos Aires", la del fervor, perdida en el tiempo.

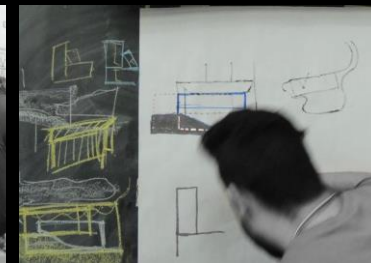
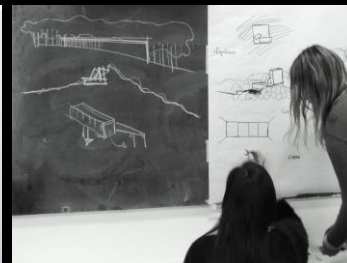
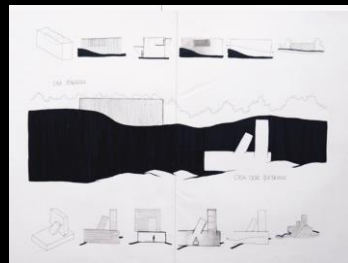
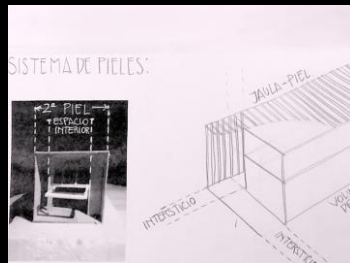
La plaza entera en la cual se posa ha sido trabajada arquitectónicamente, configurando un espacio de actividades múltiples dominado por la "panza" del edificio, esa masa de hormigón trabajada con tal fuerza y sutileza que constituye de hecho la quinta fachada del edificio. Su conformación espacial se diluye en los recovecos vívidos de un espacio que invita a jugar, a transitar, a esconderse... El espacio de la Biblioteca es contundente, pero no unívoco, imponente, pero no impuesto, y monumental, sí, pero también masivo, y que podía intimidar, pero también enamorar.

Cuando Testa habla de su obra, salta de la pintura a la arquitectura, y luego vuelve a sus objetos escultóricos, jugando con argumentos que sugieren una continuidad sin límites en su producción. Se trasluce una intencionada declaración en este ir y venir, que vuelve a remitir a unas motivaciones dominadas no tanto por la técnica o la funcionalidad, sino por sus recuerdos personales, a mecanismos que, como si se tratara de una escritura automática, hacen emerger de las profundidades de la conciencia. Lo figurativo aparece, no sólo como algo lícito en sus argumentos formales, sino como la más genuina razón de ser de sus obras, verdadera narración de su experiencia personal. Por este camino, busca recuperar el aura de la obra de arte, donde esta puede verse nuevamente original, única, personal. Desde esa sugestión, las razones de sus obras deben aceptarse como subterráneas, por momentos invisibles. Así lo da a entender cuando se dedica a indagar en los dibujos, revelando no sólo el carácter autobiográfico y figurativo de una arquitectura eminentemente narrativa, sino también el gusto por encontrar una conexión entre fragmentos dispersos de su propia vida y las obras y personas que lo han impresionado de una manera o de otra. Como si deseara reconstruir esos fragmentos dispersos de su historia personal en la materialidad y unidad de la obra construida.

https://www.youtube.com/watch?v=61f8KqTsY_o

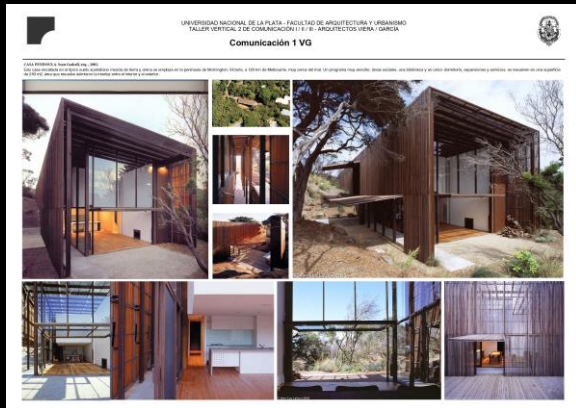
<https://www.youtube.com/watch?v=D9QVxG0n0so>

Agüero 2502, 1425 Buenos Aires.



Taller TV2 cátedra García / trabajo en el Taller

Taller Tv2 cátedra García / TP etapa 3



Taller Tv2 cátedra García / TP etapa 3 / panel de síntesis

