

Comunicación

**Experimentaciones morfológicas en la
enseñanza de la arquitectura y el diseño.
Estrategias, juegos y prácticas para el emerger
de un pensamiento proyectual.**

**Suarez Torrico, Mauro German; Denari Morrow, Ángeles Lorna;
Luqui, Octavio**

msuareztorrico@uade.edu.ar; adenarimorrow@uade.edu.ar;
oluqui@uade.edu.ar

Universidad Argentina de la Empresa. Facultad de Arquitectura y
Diseño. Departamento de arquitectura, urbanismo e interiorismo.
Instituto de Ciencias Sociales y Disciplinas Proyectuales. Ciudad
Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Línea temática 1. Categorías y enfoques (teoría y praxis)

Palabras clave

Arquitectura, Taller, Enseñanza, Investigación,
Didáctica superior

Resumen

En el taller inicial de arquitectura y diseño las experiencias didácticas involucran ejercitaciones y prácticas que materializan en su conjunto momentos de enseñanza en entornos comprometidos con el hacer y la reflexión. Aquellos le atribuyen al taller un sentido pedagógico singular y distintivo (Ander-Egg, 2017). Es en las fricciones que se ponen en juego entre los límites y las libertades que propone un taller de arquitectura, que emerge la condición posible que da forma a un

pensamiento proyectual propio de un campo disciplinar, pero que atiende de igual manera a una mixtura de saberes que abonan lo divergente y se emancipan de formas cerradas hacia otras más complejas como modo de conocimiento (Morin, 2016). En cualquier caso, nos dice Pallasmaa, no se trata de enseñar qué es la arquitectura, sino que la tarea radica en aprender a vivir como arquitectos (2018). Habitar –en formación– una disciplina conlleva la configuración de “unas” experiencias (Dewey, 2008) que preparen un cuerpo necesariamente sensible con el mundo y con la tarea de proyectar (Coccia, 2011).

El trabajo que aquí se presenta comunica una investigación en curso que se inscribe en las áreas de la arquitectura, la morfología y la didáctica superior, y se alinea con aquellas investigaciones que observan con proximidad el taller de arquitectura y diseño como ámbito de enseñanza y de aprendizaje en el nivel universitario. Analizaremos interpretativamente algunas de las significativas experiencias que llevaron a la práctica estudiantes y docentes en el marco de los ciclos lectivos 2020, 2021 y 2022 en los cursos de Arquitectura, FADI-UADE, Buenos Aires, Argentina, para levantar aquellas teorías y praxis desplegadas, y enunciar los enfoques y categorías propuestos en el marco de esta investigación.

Introducción

El taller inicial de arquitectura y diseño es una invitación permanente a asumir posición como docentes y estudiantes frente a un interrogante siempre complejo: ¿cómo se transmiten en este temprano momento los conceptos propios de un campo disciplinar? Las experiencias didácticas involucran ejercitaciones y prácticas que materializan en su conjunto momentos de enseñanza en entornos comprometidos con el hacer y la reflexión. Aquellos le atribuyen al taller un sentido pedagógico singular y distintivo (Ander-Egg, 2017). Este proyecto de investigación se sitúa en la línea de las investigaciones que observan con proximidad el taller de arquitectura y diseño como ámbito significativo de enseñanza y de aprendizaje para estudiantes y docentes, reconociendo sus definiciones, alcances y oportunidades (Romano, 2015).

Por otra parte, es en los límites y fricciones del trabajo de taller que emerge la condición posible para dar forma a un pensamiento proyectual, propio de

nuestro campo de estudio y objeto de interés en un ciclo formativo inicial. Las complejidades en las definiciones del proyecto como área de actuación no aportan sencillez a la tarea, sino todo lo contrario: es la cuarta posición de este pensar que le confiere tiempos y mecanismos específicos y que lo distinguen de otras áreas como las artes, las ciencias y las tecnologías (Doberti, 2012). Este estudio también se sitúa en el marco de aquellas investigaciones que estudian las propuestas y experiencias en la transmisión de saberes propios a las disciplinas proyectuales.

El proyecto que aquí se presenta encuentra sentido en las prácticas de enseñanza de los talleres iniciales de arquitectura, en la asignatura Arquitectura, en la Facultad de Arquitectura y Diseño, de la Universidad Argentina de la Empresa (FADI-UADE). Estos cursos se han visto materializados desde el año 2015 –año de la creación de la carrera de Arquitectura en el contexto de la Facultad– como parte integrante de las asignaturas de primer año de grado. Sin embargo, a los efectos de este trabajo, recuperamos específicamente como datos aquellas experiencias que emergen de las propuestas desplegadas en los años 2020 y 2021 en el curso de Arquitectura y en un contexto de coyuntura a causa de la pandemia por Covid-19, y el curso de Arquitectura en 2022 en un contexto de significativo regreso a la presencialidad.

Como un ejercicio meta analítico y de reconstrucción de las prácticas desplegadas, dimos forma a dos piezas monográficas: “De lo invisible a lo visible” y “Un taller de apariciones”¹. Estos dos monográficos del taller de arquitectura, para los ciclos 2020 y 2021 respectivamente, son documentos, registros y reflexiones que condensan datos e hipótesis que se recuperan para los propósitos de esta investigación.

El objetivo general de este estudio es analizar interpretativamente cómo contribuye la propuesta desplegada en los talleres iniciales de arquitectura, en los años 2020-2021-2022, en la conformación de un pensamiento proyectual en las y los estudiantes.

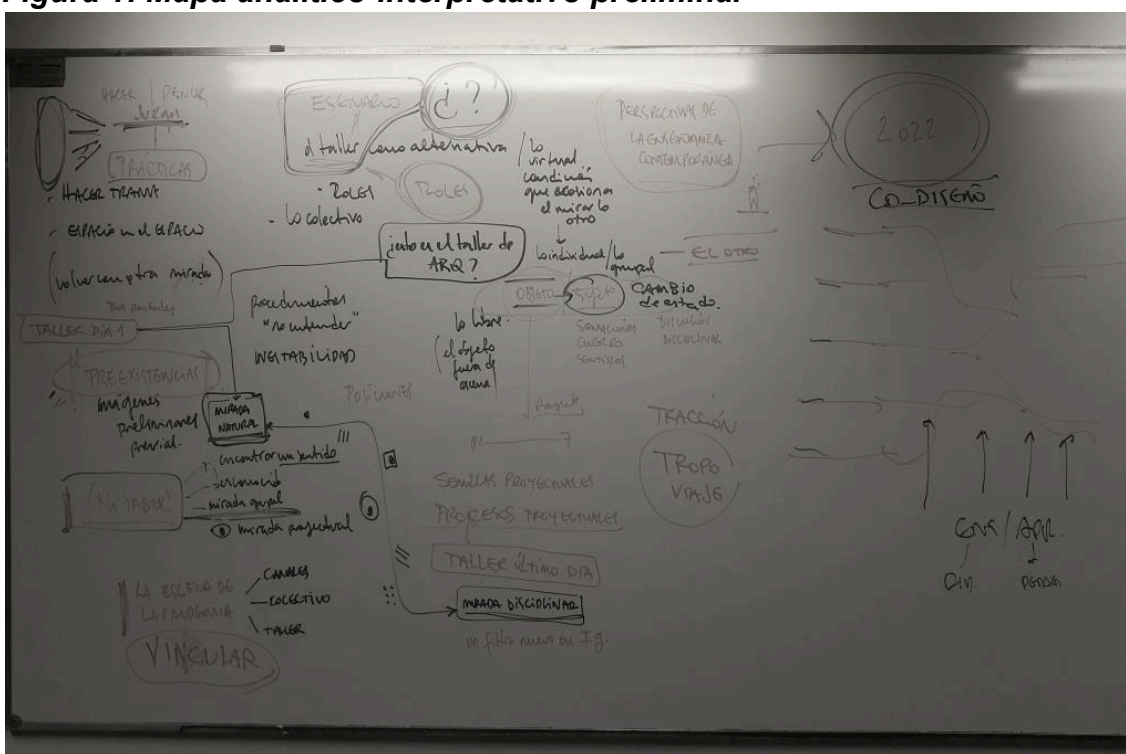
Dimensiones preliminares de la investigación

La primera acción del proyecto de investigación se relaciona con su primer objetivo específico: identificar y analizar de las propuestas desplegadas en los cursos de arquitectura 2020-2021 FADI-UADE, sus diseños, estrategias didácticas, ejercitaciones y marcos teóricos.

¹. Nos referimos a los dos monográficos elaborados en los cursos de arquitectura de los ciclos académicos 2020 y 2021: “De lo invisible a lo visible” y “Un taller de apariciones”, respectivamente. Pueden encontrarse en los siguientes links:
<https://www.yumpu.com/es/document/read/63630077/de-lo-invisible-a-lo-visible-monografico-de-un-taller-de-arquitectura>
a y
https://es.calameo.com/read/0067942608ca806b31d20?utm_source=platform&utm_medium=email&utm_campaign=book_created&utm_content=html&utm_term=6794260

Como punto de partida elaboramos un mapa preliminar analítico-interpretativo en la segunda reunión de equipo. Allí, en vivo y de modo coral, construimos un dibujo conceptual atravesado por aquello que emergía en reacción a un primer detonante: ¿qué encontramos y qué nos llama la atención en las propuestas observadas? Esta primera pregunta formulada derramó en reflexiones compartidas en un pensar colectivo con los datos del proyecto. Esta es la forma que aquella reflexión asumió en el taller²: (Figura 1).

Figura 1: Mapa analítico-interpretativo preliminar



Registro personal.

En aquella jornada de creación y discusión colectiva se reconocieron aspectos y nudos significativos que sirvieron luego en la elaboración de un segundo mapa. Entre ellos se destacan los siguientes rasgos:

- un taller que favorece el cambio de mirada;
- el espacio de enseñanza como una alternativa que ensaya formas y estrategias didácticas;
- la libertad en el taller abre una zona de exploración para el estudiante;

². Significativamente la práctica de investigación inicia allí mismo, en el espacio que es a la vez escenario de las prácticas de enseñanza objeto de este estudio, y que nos reúne del mejor modo posible: el taller. Investigamos colectivamente desde el taller.

un estado de duda o no saber convive al interior del espacio de enseñanza;

la propuesta trabaja con las pre-existencias y pre-experiencias que el estudiante aporta al taller desde su universo singular y potente;

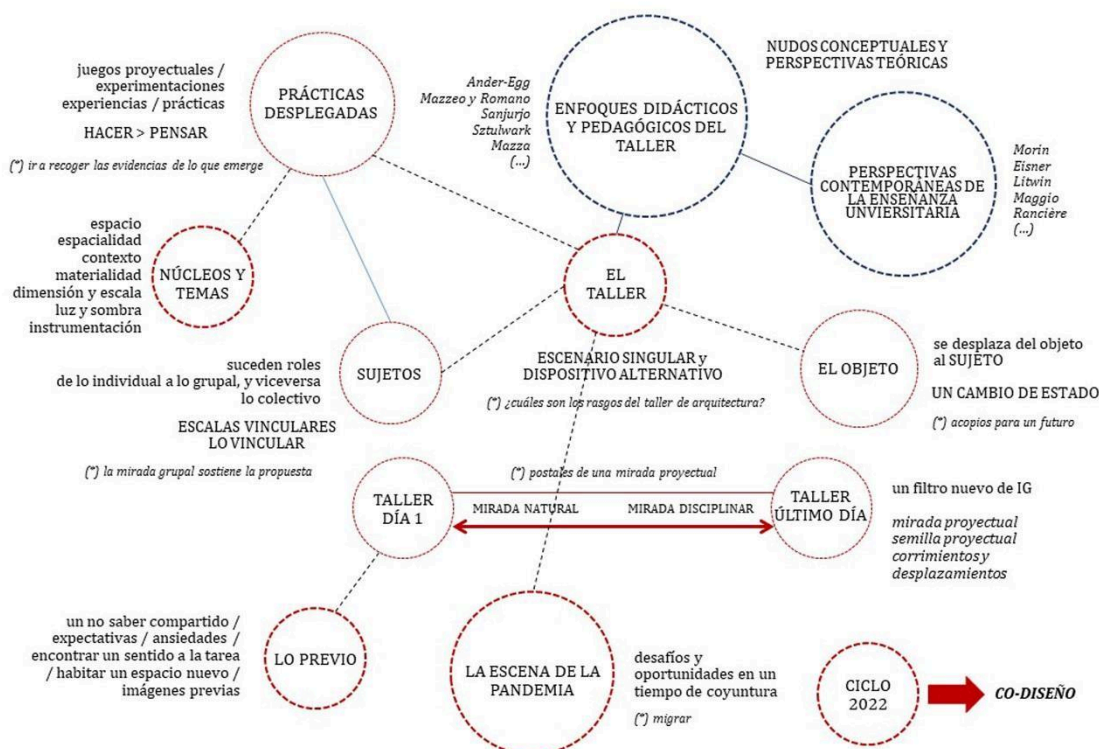
lo virtual como un modo de hallar otra forma para el taller;

lo distintivo del taller es su interacción, su invitación a crear con y a partir de otros;

la metáfora del viaje como tropo da cuenta de una experiencia que se comparte.

En suma y con todo esto, emerge un segundo mapa analítico-interpretativo de las experiencias académicas 2020 y 2021 (Figura 2).

Figura 2: Segundo mapa analítico-interpretativo



Elaboración propia. Mauro Suarez Torrico.

De la elaboración del mapa surgen posibles dimensiones de análisis para este estudio. Las citamos y listamos considerando un criterio que se dirige desde lo general hacia lo particular:

- a) De las perspectivas contemporáneas de la enseñanza universitaria

- b) De los enfoques didácticos y pedagógicos del taller
- c) De la escena de la pandemia como coyuntura y atravesamiento
- d) De los núcleos temáticos
- e) Del taller como escenario y hábitat de la clase
- f) De las prácticas desplegadas
- g) De los sujetos del taller y sus interacciones

Análisis preliminar

De las dimensiones preliminares que arroja el segundo mapa analítico-interpretativo, avanzamos en el estudio y compartimos un acercamiento a tres de ellas que creemos relevantes.

De las perspectivas contemporáneas de la enseñanza universitaria

Entendemos que la enseñanza, antes que un problema técnico u operativo, aquello que se hace, corresponde a un interrogante ético, de posicionamiento, es decir, desde qué supuestos se ejecuta la práctica de la enseñanza. En la búsqueda de estos supuestos, detectamos cinco principios que andamian las prácticas desplegadas que analizamos.

Por un lado, la noción de enseñanza de la comprensión que propone Morin (2016). Contraria a una enseñanza del entendimiento, la comprensión propone un comprenderse entre sujetos y aceptar la insuficiencia como vector del deseo de aprendizaje. Si en la enseñanza del entendimiento –que es similar a la educación bancaria que advertía Freire– se bien o mal entiende algo, en la enseñanza de la comprensión se reconoce un resto incomprensible que no es punitivo ni inamovible, sino propio de la experiencia singular de cada sujeto en su tiempo.

Por otro lado, la idea de enseñanza poderosa que encontramos en Maggio (2012). Allí la autora propone los rasgos de una enseñanza que tenga fuerza memorable: da cuenta de un abordaje teórico actual, permite pensar al modo de la disciplina, mirar en perspectiva, está formulada en tiempo presente, ofrece una estructura que en sí es original, conmueve y perdura.

Luego, la tarea de enseñanza como una autorización, como un permiso a la imaginación que plantea Segato (2021). En *Contra-pedagogías de la crueldad* la autora instala el deseo –casi la urgencia– de que la práctica educativa reconozca siempre un permiso hacia los estudiantes y que el tiempo se libere de su carácter productivo y se instale a favor de aprender a pensar, lo que demanda tiempo, libertad y ocio. En suma, enseñar a imaginar para que los estudiantes se conviertan en autores con una alta capacidad transformadora del mundo en el que viven.

Finalmente, enseñar como emancipación a través de la figura del maestro ignorante (Rancière, 2018). El autor invita a trascender el orden explicador y pedagogizante, propio de un sesgo de la clase que asume al docente en un rol protagónico y clásico y al estudiante en un lugar de ignorancia, y ubicarse en cambio en la tarea de la comprensión que se funda en la experiencia y voluntad que liga ambos roles en el aula –docente y alumno– y que emancipa al estudiante.

De los enfoques didácticos y pedagógicos del taller

El taller es entendido en su singularidad como un espacio de encuentro en el que toma forma la producción de algo. Tal encuentro, y como hemos visto, puede sostenerse en lo presencial y lo remoto por igual, y sobrevive taller siempre y cuando la elaboración y la experiencia guíen la forma de la clase en modos que trasciendan instancias expositivas y explicativas como sesgos de la didáctica clásica (Litwin, 1997). Dice Ander-Egg al respecto del taller:

”Taller” es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado el concepto de Taller a la pedagogía, su alcance es el mismo: en lo sustancial se trata de una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de ‘algo’ que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo. (Ander-Egg, 2017: 14)

Para Sanjurjo (2009), la noción de taller refiere a un dispositivo de trabajo que favorece la formación en la práctica disciplinar, posibilitando la circulación de significados, análisis y reflexiones críticas que se apoyan en marcos teóricos que suceden a partir de prácticas situadas y concretas. Así, el espacio taller se vuelve contenedor y motivador de las prácticas necesarias y circunscriptas al campo disciplinar.

Resulta claro para quienes habitan el taller reconocer en él la anatomía de una forma que deviene oportunidad de que muchas otras cosas sucedan: espacio de posibilidad, el taller se vuelve matriz generosa de lo por venir. El taller es, desde un enfoque didáctico, posibilidad inicial de ser distintas propuestas de enseñanza.

La práctica, eje articulador de todo lo que en el taller sucede, encierra la formación de un saber disciplinar en donde técnica, razón, creatividad, imaginación y teoría, ingresan al aula de manera simultánea y sin un orden específico. Romano se refiere a esta distinción, en lo específico del campo del proyecto:

En este aprendizaje a través de la reflexión en la acción, el taller –enraizado en la tradición de la enseñanza de la arquitectura– tiene una importancia trascendente en tanto es el ámbito donde se desarrollan las actividades individuales y grupales de múltiples intercambios:

docente-alumno, alumno-alumno, docente-docente, que tienen como marco la enseñanza y el aprendizaje del proyecto, en las distintas instancias integradas, de interrelación individual y grupal. (Romano, 2015: 96)

El taller es un lugar perfectamente reconocible y se define también como usina de trabajo. La tarea media y liga de un modo vincular las relaciones entre los sujetos que habitan el taller, favoreciendo reflexiones prácticas y teóricas y aquellas conductas necesarias de recorrer para la producción de conocimiento.

Nos interesa recuperar algunos supuestos y principios pedagógicos del taller: es un aprender haciendo, es una metodología participativa, es un aprender y comprender, es un entrenamiento interdisciplinario, la tarea común sostiene la relación docente/alumno, implica un trabajo grupal y articula docencia-práctica-investigación. (Ander-Egg, 2017)

De la escena de la pandemia como coyuntura y atravesamiento

“Es necesario que todos los que tienen la responsabilidad de enseñar estén al corriente de las incertidumbres de nuestro tiempo.” (Morin, 2016) Transitamos un espacio de migración: un desplazamiento en las formas, en el encuentro y en la clase nos pide a docentes y estudiantes que asumamos el desafío. En su etimología, migrar refiere al latín migrare, que quiere decir cambiar de residencia, moverse. Invitación y posibilidad de traslado, se habita y se aloja la clase en otro espacio: la no-presencialidad.

La pandemia global a causa del Coronavirus COVID-19 ha planteado no pocos desafíos a las escuelas de arquitectura: transformar una práctica cuyo carácter presencial se ha constituido como tradición en numerosas escenas de aprendizaje. Colectivos de estudiantes y docentes han debido migrar hacia un entorno virtual que ofrece, sin embargo, la oportunidad de sostener una trama vincular de reflexión-acción en torno al campo disciplinar.

Estos entornos se han vuelto espejo: a un lado y al otro siguen permitiéndonos abordar la enseñanza de la arquitectura desde un enfoque que se ha visto actualizado en prácticas que entendemos como híbridas. Son resultados de intercambios manuales y virtuales, analógicos y digitales, visibles e invisibles, off-line y on-line, asincrónicos y sincrónicos. La naturaleza de estas prácticas reúne distintos enfoques de lo didáctico y ha permitido sostener la enseñanza más allá de la complejidad del escenario que hoy se nos presenta como coyuntura. Creemos que esto dejará una huella que transformará radicalmente los modos en que enseñamos y aprendemos en las escuelas de arquitectura y cuyos horizontes apenas imaginamos y exceden también este estudio.

Desde un inicio en el mes de marzo de 2020, frente a la coyuntura pandémica por Covid-19, se asumió el desafío de re-diseñar las propuestas de enseñanza en los cursos de arquitectura a partir de una premisa que reconocemos clara

en las prácticas analizadas: el formato taller virtual debía pensarse desde un enfoque híbrido, no exclusivamente remoto, sino de intermitencias en su formato y modalidad.

Las experiencias de los años 2020 y 2021 pusieron en tensión una nueva forma para aquél taller no-presencial a partir del reconocimiento de un escenario de prácticas híbridas que oscilaron en distintas intermitencias y que señalamos a continuación: 1) on-line/off-line; 2) grupal/individual; 3) analógico/digital; 4) sincrónico/asincrónico. Describiremos brevemente estas intermitencias que, puestas en escena, creemos impactaron significativamente en los procesos de enseñanza.

1) On-line/Off-line. Existió un desplazamiento, una migración masiva, en el tratamiento del espacio que alojó a la clase en un nuevo formato a distancia –de manera remota y con la utilización de plataformas de comunicación que posibilitaron este escenario–. Sin embargo, cabe destacar que se optó como modo sustentable de llevar adelante los cursos la posibilidad de desplegar la propuesta en un doble espacio de conectividad: el espacio virtual de la clase (on-line) y recorridos por afuera de ella (off-line). La mixtura del on-off acompañó en gran parte el tratamiento de los contenidos y generó climas contiguos de entrada y de salida favoreciendo la dinámica de taller.

2) Grupal/Individual. La inter-escala en el diseño de algunos tramos de los cursos fue una dimensión importante para conducir los tiempos de trabajo en propuestas que oscilaran entre una escala individual de producción, una escala de equipo de trabajo y finalmente una escala total y colectiva. Las producciones en escalas fueron una forma de establecer vínculos y nodos entre estudiantes y docentes, además, supo reponer aquella mixtura vincular siempre presente en el taller.

3) Analógico/Digital. La producción manual de distintos materiales forma parte de uno de los pilares en los que se apoya con fuerte tradición la enseñanza de las disciplinas proyectuales: la mano produce y piensa con dibujos y maquetas. Sin embargo, esta producción desde hace tiempo encuentra renovado valor en formatos y herramientas digitales que tensionan y favorecen nuevos abordajes, y expanden así lo disciplinar. En la comprensión de este fenómeno encontramos un posicionamiento medido: la intermitencia de materiales analógicos permitió habilitar un tiempo de lo distinto y de la pausa, necesario frente a aquél otro tiempo del cual también la clase se servía para el desarrollo de las propuestas, el tiempo de los materiales digitales. El taller híbrida sus producciones y dialoga entre unas y otras de manera complementaria.

4) Sincrónico/Asincrónico. El tratamiento del espacio-tiempo de la clase no-presencial se guía por la comprensión de dos instancias complementarias y necesarias: lo sincrónico y lo asincrónico. Las propuestas desplegaron momentos de trabajo en el taller en tiempo real: un tiempo de fricción, en vivo y presente. Por otra parte, las propuestas ofrecieron instancias de trabajo en una

forma asincrónica: un tiempo de cobijo, de pausa, de pequeños grupos y de lo individual. Estas dos escalas de trabajo sirvieron en el desarrollo de las distintas experiencias para organizar la tarea y sostener su exigencia en un período de tiempo sustentable para todos, un tiempo de taller.

De forma regular estas intermitencias fueron ordenando las propuestas de trabajo de manera de sostener la enseñanza de la disciplina en un contexto que se planteó extraordinario, pero que también deja profundas enseñanzas, probablemente aún muchas de ellas invisibles a nuestros ojos.

Prácticas y experiencias de taller

La práctica de taller conlleva la necesidad de configurar “unas experiencias” (Dewey, 2008) capaces de inaugurar el acontecimiento en la vida de cada estudiante. Dijo Brook que el acontecimiento deja una marca, una huella, una memoria (2003). Se trata de algo que perdura más allá de la hora disciplinar y que excede al límite del contenido curricular. Es mucho más que eso. En este sentido hablamos de prácticas que puedan ser memorables, en la dirección que señala Maggio (2018), y que a la vez preparen un cuerpo sensible y necesario con la tarea de proyectar el mundo.

Si algo hilvana las distintas prácticas desplegadas en los tres ciclos observados es su motor de juego: un espíritu lúdico da sentido a los quehaceres cotidianos en el taller. Todas las prácticas son introducidas como invitación a jugar con simples reglas y ciertos materiales a disposición. De este modo, la tarea con eje en la acción libera al estudiante de sumirse en un tiempo en el que debería ejecutar un pensamiento. La invitación más bien sucede de modo contrario: se dispone un espacio-tiempo en el que jugar la acción, dejando a posterior un tiempo que será reflexivo y que se encargará de recolectar –como quien va a buscar los restos o rastros de un área transitada– las evidencias o huellas de aquello que haya aparecido. Primero se hace, luego se reflexiona sobre lo hecho, para luego entonces volver a hacer.

Esto genera una dinámica sencilla, deseosa de ser entendida por los estudiantes que aún no está familiarizados con la idea de proceso. Advierten, a posterior, muchos de ellos ese deseo necesario:

Aprendí a mirar, a no quedarme con el primer resultado y volver a preguntar y a mirar y a rehacer y lo más importante aprendí a no frustrarme, que si las cosas no salen a la primera como yo espero o quiero no está mal al contrario está más que bien porque eso significa que puedo cambiar y mejorar semana a semana [Empiria del proyecto].

A la vez, cada práctica asumía el campo de la forma como territorio de exploración y objetivación de la actividad: dar forma a un espacio, dar forma a un relato visual de imágenes, dar forma a un mapa, dar forma a un collage, dar forma a una maqueta. La forma se vuelve soporte sobre el que es posible

depositar el juego y media los diálogos al interior del taller: está allí, a la vista de todos, y permite hablar y referirse a ella.

Como todo juego, sucede también en estas prácticas que con el correr de las clases se aprende a jugar mejor, lo que no refiere a obtener mejores resultados necesariamente, sino que el juego se disfruta mucho más y se vive más plenamente.

Aprendí a esperar, a tener paciencia, a probar, errando y acertando. A jugar, a animarme y no pensar tanto. Fue un gran proceso de transformación. ¡Me gustó y lo disfruté mucho! [Empiria del proyecto].

Esto da lugar al emerger de un pensar reflexivo sobre lo hecho (Schön, 1992) y al seguimiento de una mirada que deviene agente de conocimiento (Del Estal, 2010). No se trata de la complejidad del juego, sino, del compromiso con aquel en el tiempo, en su duración. Entonces, con paciencia, se ve cada vez mejor y la mirada se precisa, se pone en foco, se apasiona con el objeto de estudio.

¡A ver las cosas con una mirada más apasionada! ¡Aún juego con esos “tres cartoncitos” buscando generar nuevas formas y espacios, ver las sombras y las luces influir en todo! ¡En síntesis, cambió mi forma de mirar! [Empiria del proyecto].

Elaboramos el siguiente esquema como forma de comprender este proceso (Figura 3):

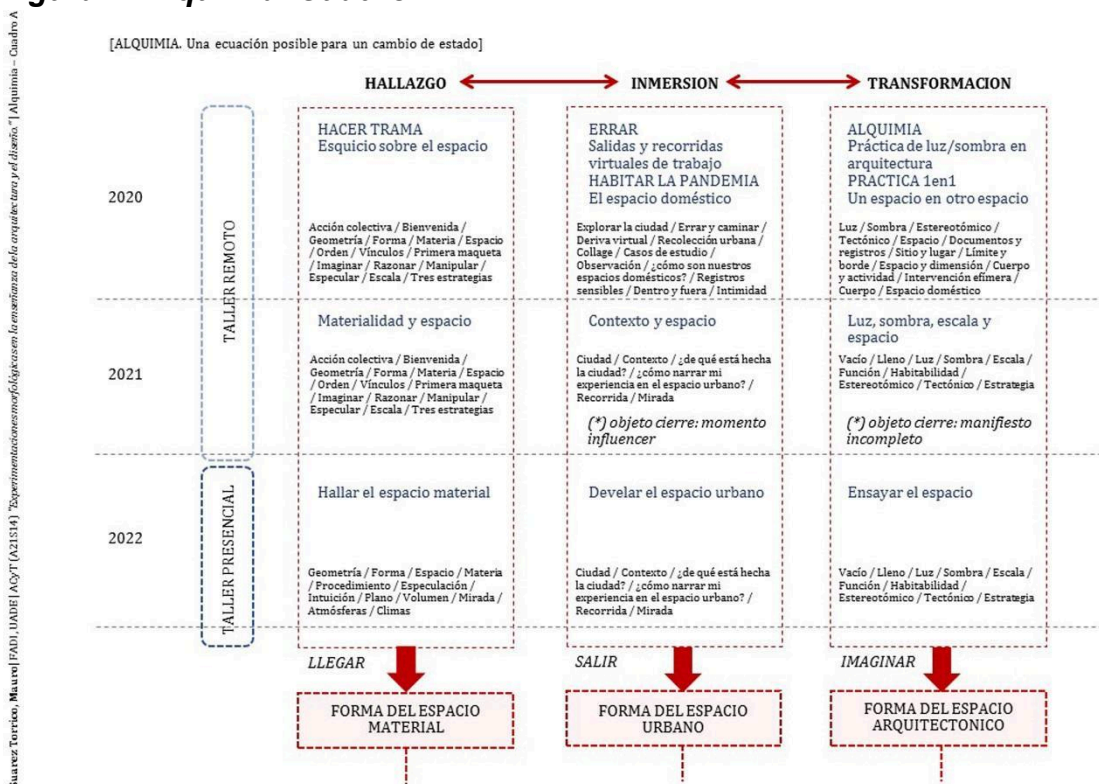
Figura 3: Esquema de proceso



Elaboración propia. Mauro Suarez Torrico.

Reseñaremos brevemente aquellas prácticas y experiencias atravesadas en los cursos de arquitectura, correspondientes a los ciclos académicos 2020, 2021 y 2022, reunidas en tres categorías que las agrupan según sus momentos y objetivos en taller: hallazgo, inmersión y transformación. El siguiente cuadro (Figura 4) reseña y reúne las experiencias desplegadas; se trata de la primera parte de una ecuación planteada y elaborada en el marco de este proyecto y como salto en el análisis crítico interpretativo.

Figura 4: Alquimia. Cuadro A.



Elaboración propia. Mauro Suarez Torrico.

Hallazgo

Ejercicio inicial del taller de arquitectura: acción colectiva que da la bienvenida al grupo de estudiantes. En este caso la invitación se trata de una especulación primera en torno a cinco conceptos: geometría-forma-materia-espacio-orden. Se invita a los estudiantes a trabajar a partir de tres estrategias que se irán acumulando en el tiempo: manipular un material común a todos, tres cartones tamaño A4; poner en relación esos planos desde la sensibilidad por el vínculo a partir un juego espontáneo cuya duración desconocemos; y finalmente reconocer las formas logradas y elegir una de ellas para asignarle materialidad a cada plano.

En esta operación sencilla, pautada, reside toda la alquimia del trabajo del proyectista: imaginar, razonar, manipular la materia, especular con el espacio y el orden hasta llegar a la definición de materialidad de la obra. El ejercicio asume progresivamente la mirada sensible que “deja ver” la potencia del espacio en un relato visual de imágenes.

Transcurrido este ejercicio cada uno de los estudiantes habrá dado forma, en un breve tiempo de trabajo, a su primera maqueta de la carrera. Aquella

maqueta iniciática que funda un trabajo por venir. Algo se halla: la forma del espacio material como primer enclave proyectual.

Inmersión

La casa es el instrumento para enfrentar el cosmos, dice Gastón Bachelard en la Poética del espacio (1975). En tiempos de Pandemia y de habitar el hogar y la ciudad de un modo singular, la práctica se pregunta por aquellos lugares de intimidad y se formulan algunas preguntas: ¿cómo son las cosas a mi alrededor?, ¿de qué están hechos los espacios que me rodean?, ¿qué olores y qué temperaturas tienen?, ¿quiénes los habitan?, ¿qué sentidos abren a partir de mi cuerpo y más allá de aquél?

En esta unidad se aborda el contexto como eje de trabajo: la ciudad se revela en el ojo de quien mira, ¿qué ciudad habito? El ejercicio invita también a pensar que los espacios tienen una impresión sensible en los cuerpos, es ésta la idea de atmósfera en Zumthor, concepto al que se vuelve de manera regular en cada ocasión de clase.

Registramos y documentamos en cinco escalas progresivas que se contienen y se relacionan: 1m², el espacio de mi cuerpo; 10m², el espacio de los objetos; 100m², el espacio doméstico; 1000m², el espacio de otros cuerpos; 10000m², el espacio de la ciudad. Toma forma un mosaico que recompone y despliega la trama de cada una, de cada uno. Como un enigma se intenta descifrar el contexto en el cual se habita. Es un tiempo de inmersión, de búsqueda.

La ciudad como soporte es interrogada a partir de la deriva y mecanismos de recolección., De aquella acumulación de imágenes y de registros, se formalizan dos instrumentos para revelar la forma del espacio urbano: un mapa de la experiencia subjetiva de recorrido y un collage como relato visual.

Transformación

En esta tercera unidad se trabaja específicamente el espacio arquitectónico y sus posibilidades a partir del diálogo de algunos conceptos en juego: lleno, vacío, sombra, luz, escala y habitabilidad. La práctica asume la forma de la investigación que inicia de forma intuitiva, buscando el “mejor espacio posible”, para precisar jornada a jornada el “espacio más estratégico”.

Cada estudiante trabaja sobre dos maquetas de 20x20x20 cm. Una caja llena y una caja vacía; caja de sombra y caja de luz. En su grado cero, ambas maquetas carecen de espacio. La estrategia asume, poco a poco, operaciones desde el vacío y desde el volumen para tensionar espacios, sitios, atmósferas y lugares recorribles al interior de cada caja. Ensayamos la luz y la sombra como activos que tensionan el espacio interior de las cajas y crean atmósferas. Al comienzo son maquetas inertes, pronto se vuelven cajas de resonancia de climas y de imágenes.

Jornada tras jornada cada estudiante busca en ambas maquetas y persigue la sensibilidad del espacio, su contundencia y la síntesis general. Los avances se documentan con registros varios: la fotografía, el croquis como mirada sensible y el corte. Es fundamental en este ejercicio la preparación de una documentación que tendrá distintas capas de información. Actividad de pura alquimia: la forma del espacio arquitectónico aparece, las cajas como máquinas se transforman.

Un salto en el análisis crítico-interpretativo

Dice Bresson (1997), “haz que aparezca lo que sin ti quizá nunca se vería”. El taller inicial de arquitectura posibilita aquello que el cineasta nos invita a pensar desde la labor artística, aquí en el seno de un incipiente aprendizaje de pensamiento proyectual: favorece un estado, un desplazamiento, un movimiento hacia la comprensión, siempre compleja, de nuestro campo de estudio. El taller se vuelve taller de apariciones porque vehiculiza la emergencia. Y una emergencia es siempre “la ocasión de un aprendizaje” (Laddaga, 2010).

Probablemente lo que aparece, que también es la evidencia de una comprensión, o de un logro en la práctica proyectual, o de un acierto en el fenómeno del proceso, un descubrir, se encuentra posible en la imagen misma que el taller construye para recibir a sus estudiantes. Si el taller posibilita determinadas apariciones y el emerger de un pensamiento proyectual, es porque primero se recrea cada jornada de un modo singular.

Ante la invitación de concebir una palabra que describa el taller de arquitectura, del total de respuestas de estudiantes casi un 20% lo identifica con “crear, creativo, creatividad, creación”. Cobran fuerza, también, otras palabras como “imaginación”, “proceso” y “aventura, aventurero, riesgo”. De algún modo, el taller de arquitectura se inaugura en su gesto mítico de espacio que propicia la creación en un campo disciplinar, terreno de aventura y con riesgo, pero que necesita de la imaginación y del proceso como vehículos fundantes de un fenómeno de comprensión.

Si observamos de cerca aquello que resuena cuando la pregunta insta a pensar “qué aprendiste en este taller de arquitectura”, encontramos que cobra protagonismo una misma reflexión, pronunciada de modo distinto cada vez y con diferentes expresiones, pero que afirman en la mirada un espacio de arribo certero. Anterior al pensamiento proyectual reconocemos una mirada que aprende a mirar, y el taller posibilita esto mismo:

Aprendí a ver / A mirar de otra forma / A ver las cosas de una perspectiva diferente, y de algo simple ver algo muy complejo / A mirar (2) / Mirar más de una vez las cosas y verlas de distintas maneras / Encontrar mi propia mirada / A mirar y a conectar con el sentido de lo que miro / Ver el trasfondo de las cosas /

Poder agudizar la mirada y ver q no todo es lo q parece a simple vista. Y que menos es más / Aprender a observar / Ajustar el ojo, para enfocarme en espacios específicos / Observar / Mirar más allá del objeto / A mirar de distintas maneras / A pensar las cosas con otra mirada / Profundizar la mirada / Cambiar la mirada para ver la arquitectura como es / Mejor perspectiva y visión en cuanto a las estructuras / Ver cosas que antes no veía [Empiria del proyecto].

La mirada que se desplaza, de una forma natural o de llegada, hacia una disciplinar o de salida, es reconocida por los propios estudiantes como algo adquirido en su proceso de aprendizaje. Pero esta mirada se hace extensiva a otros espacios que también resuenan y significan, por afuera del aula, “en la vida” y en relación al proceso de búsqueda que comprende un “perder el miedo al error”, salto que no puede lograrse sin una mirada que se haga presente de forma “apasionada”:

Aprendí a mirar, a comprender aquello que escapaba de mi mirada (...)

A mirar diferente, no sólo respecto en lo académico si no en la vida (...) Aprendí a salir de la estructura del miedo a fallar y divertirme y en ese intento tener éxito

¡A ver las cosas con una mirada más apasionada! (...) ¡En síntesis cambió mi forma de mirar!

Aprendí a mirar y a buscar lo bello donde no lo había visto antes.

Aprendí a mirar las cosas de otra manera y le perdí el miedo al error.

[Empiria del proyecto]

El taller funda un espacio para el ejercicio de la propia búsqueda en el entramado de una ejercitación común, y este lugar de creación favorece estados en los que la inspiración y la imaginación acompañan el proceso creativo del estudiante.

Este taller me inspiró en cada clase a mejorar, a crear, a dejar volar la imaginación, una que no sabía que tenía [Empiria del proyecto].

Si pensar lleva tiempo, este tiempo necesariamente habrá de disponerse: hacer el tiempo para que un pensar proyectual germine es una tarea que compromete las definiciones del taller inicial de arquitectura. Se trata de ponderar el proceso, de acompañar la espera, de ejercitar la paciencia y la demora como vehículos hacia lo que aparece como hallazgo, tiempo más tarde.

Aprendí a mirar, a no quedarme con el primer resultado y volver a preguntar y a mirar y a rehacer y lo más importante aprendí a no frustrarme (...)

Aprendí mucho la verdad, lo que más destacó es como me hizo cambiar mi punto de vista hacia el mundo. (...) La materia también me ayudo a tratar de desarrollar paciencia cosa que no tengo la verdad y me cuesta.

A comprometerme con la búsqueda. Y disfrutar de cada tarea.

Aprendí a darle tiempo al trabajo ya que es un proceso.

Nada es de inmediato, todo tiene un camino y un proceso.

Aprendí a esperar, a tener paciencia, a probar, errando y acertando. A jugar, a animarme y no pensar tanto. Fue un gran proceso de transformación. ¡Me gustó y lo disfruté mucho!

Aprendí más sobre la belleza del proceso.

[Empiria del proyecto]

Necesariamente todo aquello habrá de hacerse en un espacio que habilita la emoción como un estado propio del tránsito afectado por la experiencia de aprendizaje. Puesto que afectividad y cognición son procesos dependientes (Eisner, 2007), la práctica cognitiva se ve favorecida por el taller cuando abraza atmósferas de placer y de llegada en las que estar a gusto.

Me lancé, me emocioné, me fasciné. Solo mi computadora y yo pero mis sentidos entienden y entendían que había disparadores del otro lado de la pantalla que despertaban una fuerte conmoción por entender el espacio, la luz, la sombra, mi al rededor.

Nada, me pareció hermoso cada momento.

[Empiria del proyecto]

La transformación es la del sujeto y esa transformación es compartida. Quien proyecta se proyecta, transformar es transformarse. Como el nadador de Deleuze que, inmerso en el mar, se vuelve parte integrante de la ola que intenta sortear con su cuerpo en la experiencia de aprender a nadar.

Que nuestra mirada se transforma conjuntamente con nosotros mismos, y que ese proceso es maravilloso cuando es compartido y nutrido por nuestros compañeros y profesores.

Creo que la pregunta ideal sería: ¿qué no aprendí? Este taller me inspiró en cada clase a mejorar, a crear, a dejar volar la imaginación, una que no sabía que tenía.

[Empiria del proyecto]

Restaba preguntarnos, entonces, ¿qué le hace el taller a un cuerpo? Los estudiantes reconocen que lo transforma,

Lo transforma (10) / Lo transforma en su forma que más representa la mirada del autor / Lo transforma en algo que queremos visualizar / Lo transforma en espacios con potencial para lo que sea / Lo transforma y le da sentido / Transforma / Transformación / Lo transformó / Lo transforma en un concepto / Lo transforma en algo mejor / Transforma lo in-transformable [Empiria del proyecto].

que también lo modifica,

Lo modifica, renueva, lo rediseña / Lo modifica de manera que expresa una idea puntual / Lo Modifica, lo transforma y crea / Lo modifica (2) / Lo modifica por el tamaño, la forma y materialidad / Modifica / Lo modifica hasta cumplir con un propósito / Modifica su forma de observar el mundo / Cambiarlo, modificarlo / Lo cambia [Empiria del proyecto].

que lo desplaza y lo lleva hacia otra zona como invitación de un juego.

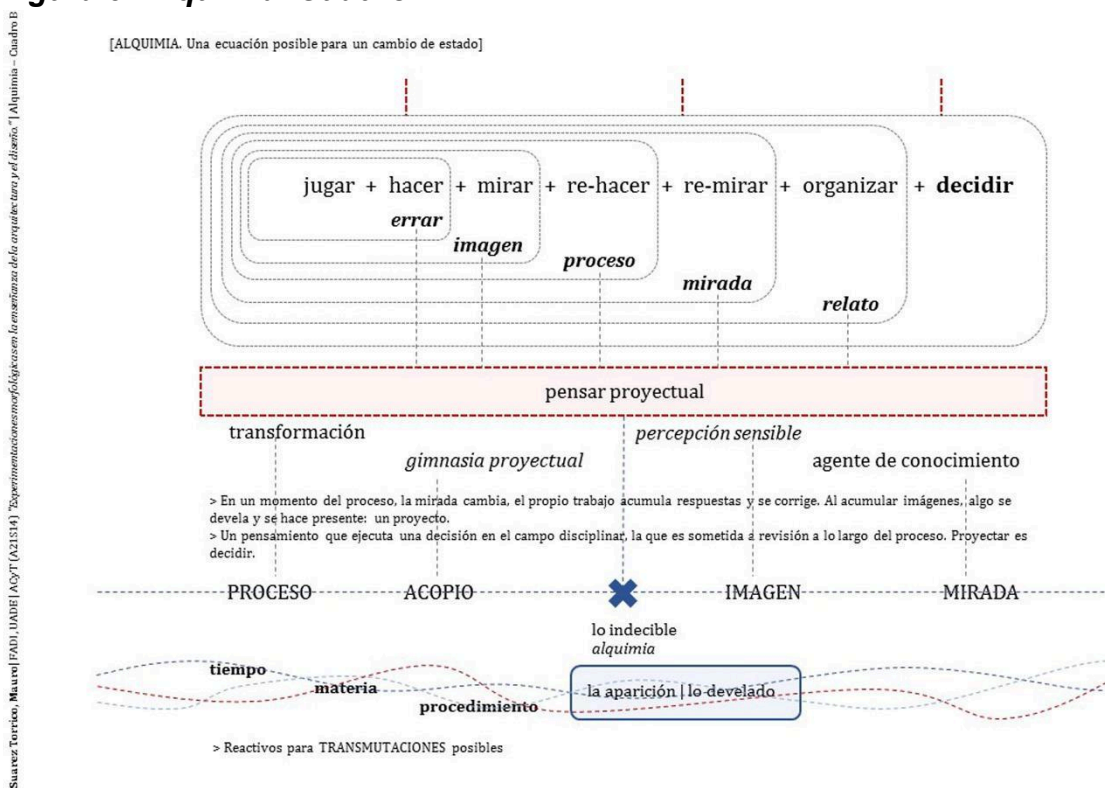
Lo inquieta, lo hace salir de una zona de confort / Lo deja ir más allá de lo común / Despierta la creatividad / Le permite experimentar y le deja expresar su creatividad

Lo mueve / Hace que se mueva / Moverse física y mentalmente continuamente
[Empiria del proyecto]

En suma, el taller inicial de arquitectura es un taller de transmutaciones, pues propicia en cada estudiante el pasaje de un estado a otro. Un desplazamiento y proceso de transformación que antes de arrojar un sujeto nuevo como resultado, prepara un cuerpo para lo que sigue en la formación disciplinar. Tal como lo sugería Pallasmaa a sus estudiantes, se trata de aprender a habitar una disciplina (2018).

Aquella transformación reconoce que han aprendido a pensar de modo proyectual, y este proceso de cambio se verifica en los procesos observados. Hemos elaborado cuidadosamente una ecuación que reconoce aquello que decanta de las experiencias analizadas. La misma organiza los términos que friccionan para que el pensamiento suceda. La denominamos “Alquimia, una ecuación posible para un cambio de estado”, y la compartimos en el siguiente esquema síntesis del salto analítico (Figura 5).

Figura 5: Alquimia. Cuadro B.



Elaboración propia. Mauro Suarez Torrico.

Rasgos del taller inicial de arquitectura

En suma, el taller inicial de arquitectura en el contexto institucional en que se realiza este estudio, arroja algunos rasgos que nos interesa señalar sobre el cierre de este trabajo.

Por un lado, favorece un pensamiento proyectual que se ve inspirado en una matriz de verbos que conducen y guían la tarea: se juega, se hace, se mira, se re-hace, se vuelve a mirar, se organiza y se decide. La acción lúdica inicial instala un estado de juego que permanece y orienta la tarea, incorporando progresivamente las reflexiones propias del campo y de la disciplina.

El taller suscita un estado de búsqueda que es asumido como necesario y reconocido como favorable, tiempo más tarde, por los propios estudiantes. Este estado inicia y encadena, de forma circular, una segunda matriz de términos: errar, imagen, proceso, mirada, relato y pensamiento. Mucho antes que productos o proyectos, el taller inicial de arquitectura se permite la demora y lo errático de un proceso de búsqueda.

Además, inaugura un estado de emergencia en el que algo se devela, indecible al comienzo, pero que encuentra soporte en una forma reconocible como producción y hallazgo: la forma material, la forma del espacio urbano y la forma del espacio arquitectónico. El cuerpo morfológico conduce la experiencia de aprendizaje que, material y objetiva, se encuentra con el cuerpo del estudiante en la labor pretendida.

Por otro lado, el taller habilita la transmutación en ambos casos y por igual: objeto proyectado y sujeto proyectante. El cambio de estado es reconocido como un movimiento que se origina en la capacidad de transformación de la mirada como agente de conocimiento. El taller posibilita una mirada cada vez más en foco, intencionada, corrida de una mirada natural inicial y de llegada. Realizar este corrimiento genera una resistencia y angustia inicial, que luego es valorada y finalmente comprendida.

El taller se vuelve soporte de buenas prácticas cuando incorpora en su flujo cotidiano tres reactivos que organizan la vida diaria de quienes participan: tiempo –proceso de trabajo y búsqueda–, materia –se trabaja con y a partir de documentos y materiales– y procedimiento –el pensamiento asume poco a poco una mirada estratégica y aplicada, que decide y se corre de lo azaroso o deliberado–. En el taller de arquitectura se aprende a asumir decisiones.

Finalmente, el taller favorece estados que incorporan y reciben a la emoción como parte integrante y necesaria del aprendizaje: cognición y afectividad enlazan las tareas que se organizan y dan forma material a un taller prontamente deseante y del placer. Es un espacio que se disfruta.

Alquimia: transmutaciones posibles

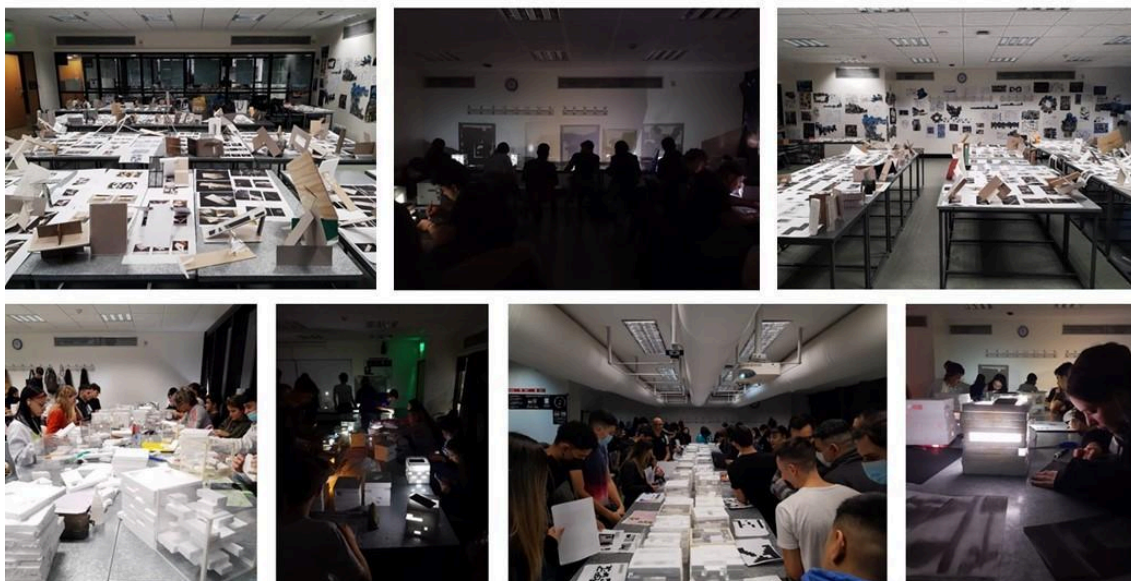
Es tan conocida como mítica la referencia que hizo García Márquez del origen de su monumental obra “Cien años de soledad”: recuerdo caminar de niño, de la mano de mi padre, por una feria de novedades y de gitanos, y entrar en contacto con una superficie fría y brillante, transparente y sólida; todavía no lo sabía, pero habría de conocer el hielo por primera vez aquel remoto día. ¿Qué hay en esa imagen? El poderoso deseo de nombrar, que no es otra cosa que aprender. El primer capítulo de la famosa novela, quizás la gran novela del siglo XX, inicia con aquella imagen mítica.

En ese primer capítulo, dedicado al origen de Macondo, aparece junto a la figura de los gitanos feriantes y errantes el singular Melquíades. Alquimista de profesión y vocación, el viejo misterio se pasaba tardes junto al protagonista de la novela ensayando las ciencias, descubriendo mundos en su laboratorio secreto: su espacio mágico.

Cada nuevo primer día siempre nos preguntamos ¿qué es un taller de arquitectura?, y asumimos la práctica como vehículo hacia la experiencia.

Decimos entonces que el hacer emancipa, que empodera, porque nos pone en un estado lúdico sobre el que es posible volver más tarde y reflexionar, y seguir con el juego. Como Melquíades en su laboratorio, nosotros iríamos a permanecer en el nuestro: otro espacio mágico (Figura 6).

Figura 6: Registros de taller.



Elaboración propia a partir de registros personales. Mauro Suarez Torrico.

Porque si la alquimia es la disciplina en el origen del tiempo que experimentó con la materia, con la transmutación maravillosa e increíble de un estado a otro de las cosas, ciertamente nuestra disciplina tiene mucho de aquellos reflejos y conserva el afán prohibido de transmutar la materia. Convertir algo en otra cosa. Que no es otra forma de pensar la tarea creativa en el taller: traducciones y cambios de estados sucesivos. Una manera terrenal de la deidad en cualquier forma.

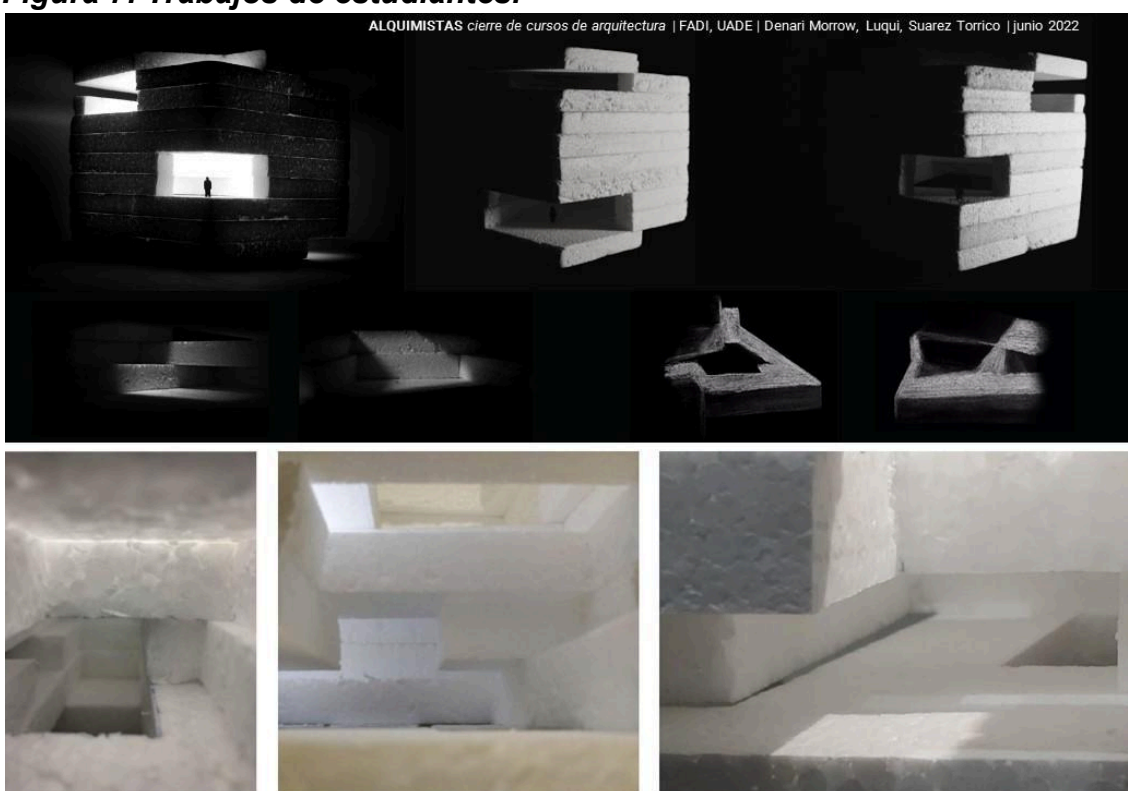
En el célebre cuento de Borges “La memoria de Shakespeare”, un hombre recibe el don de poseer las memorias del autor de Macbeth. El personaje acepta en el deseo de permanecer cerca de la sensibilidad exquisita del poeta y poder crear como aquel. Pero cuando se da cuenta de que los recuerdos de Shakespeare son tan banales como los de él mismo, recae en una conclusión que es acaso la imagen laboriosa de la creación artística: no son tan importantes los materiales que el poeta tiene a disposición, sino como ejecuta su obra con ese barro tan cotidiano y mundano. Como dice Villoro, “el arte no depende de los materiales, sino de la manera de usar ese barro común.”

Sin embargo, para llegar a las transformaciones más inspiradoras es necesario pasar tiempo en el laboratorio, ensayar en el taller y jugar tanto como sea posible con las materias disponibles. Que es otro modo de decir: asumir el

proceso. Recién entonces algo es capaz de develarse y de organizarse en una nítida imagen, el brillo sobre la superficie opaca que llama nuestra atención y que nos devuelve el acierto innombrable de estar ante la presencia de algo. Una barra de hielo, el germen de un espacio ante los ojos (Figura 7).

Aprendí a observar, a expandir mi mirada más allá de lo que simplemente veo. A disfrutar de un proceso de creación, a explotar mi creatividad dejándome llevar por la imaginación sin pensar precisamente en el resultado final [Empiría del proyecto].

Figura 7: Trabajos de estudiantes.



Elaboración propia a partir de entregas de estudiantes. Mauro Suarez Torrico.

En “El cuaderno de Bento” John Berger ensaya y especula sobre la forma que podría haber tenido el cuaderno extraviado, y jamás encontrado, del filósofo Baruch Spinoza (2013). Con total lucidez el ensayo asume cuerpo en procedimientos de la escritura y del propio dibujo: el filósofo, piensa Berger, recorría preguntas a partir de la palabra y de la imagen. En aquellas páginas el autor reflexiona sobre la práctica del dibujo: con sucesivas correcciones, el dibujo asume poco a poco la forma de una presencia.

Del mismo modo es posible concebir la práctica proyectual, eje vertebrador del taller de arquitectura. En un momento del proceso, la mirada cambia, el propio trabajo acumula respuestas y se corrige. Al acumular imágenes algo se devela

y se hace presente: un proyecto. Es esa imagen de la que nos habla Zumthor, incompleta al comienzo del proceso, que se vuelve nítida con la sola condición de la tarea que circula e insiste una y otra vez, una y otra vez, a pesar del hartazgo y contra toda fatiga.

Aprendí a observar en vez de ver. A intentar, descubrir errores y mejorar. A comprometerme con la búsqueda. Y disfrutar de cada tarea [Empiría del proyecto].

Como aquel niño tembloroso de emoción que descubre el hielo por primera vez en una feria de gitanos de la mano de su padre, entre gritos y fuegos, entre el horror y la maravilla, queda impresa una sensación inolvidable y emerge, algún tiempo más tarde, una novela monumental. Nunca podremos estar demasiado seguros de lo que guarda en su revés o en su pliegue el reflejo de una imagen semejante. Nunca podremos saber el alcance del misterio que se nos es devuelto en el laboratorio de Melquíades o en el taller cotidiano, que a menudo son la misma cosa, aunque la rutinaria complicidad de cada día nos quiera convencer de lo contrario.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (2017) *El taller, una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.
- Berger, J. (2013) *El cuaderno de Bento*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Bresson, R. (1997) *Notas sobre el cinematógrafo*. Madrid: Árdora Ediciones.
- Brook, P. (2003) *El espacio vacío*. México, D. F.: Octaedros editores.
- Calmels, D. (2013) *Fugas: el fin del cuerpo en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Biblos.
- Coccia, E. (2011) *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.
- Del Estal, E. (2010) *Historia de la mirada*. Buenos Aires: Atuel.
- Dewey, J. (2008) *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Doberti, R. (2012) La cuarta posición. Recuperado de: <https://foroalfa.org/articulos/la-cuarta-posicion>
- Eisner, E. W. (2007) *Cognición y currículum: una nueva visión*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laddaga, R. (2010) *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2016) *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Pallasmaa, J. (2018) *Esencias*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Ranciére, J. (2018) *El maestro ignorante*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Romano, A. M. (2015). *Conocimiento y práctica proyectual*. Buenos Aires: Infinito.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Segato, R (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo libros.
- Villoro (año) *La pasión y la condena*.
- Zumthor, P. (2006) *Atmósferas. Entornos arquitectónicos. Las cosas a mí alrededor*. Barcelona: Gustavo Gili.