

PLANIFICACIÓN TALLERES de PROYECTO ARQUITECTÓNICO III, IV Y V

Cátedra Vertical Irigoyen

INDICE

FUNDAMENTACION

1. La Universidad Nacional del Litoral
2. La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
 - 2.1 Los Inicios
 - 2.2 El Plan de Estudios
3. Inserción de las Asignaturas en el Plan de Estudios
 - 3.1 Objetivos de los Talleres de Proyecto Arquitectónico
 - 3.2 El Taller de Proyecto Arquitectónico
 - 3.2 Posicionamiento del TPA Vertical III / IV / V
4. Consideraciones sobre la enseñanza del proyecto
 - 4.1. Consideraciones generales
 - 4.2. El contexto de actuación
 - 4.3. Consideraciones particulares sobre el proyecto de arquitectura
 - 4.4. El Taller como espacio de trabajo y socialización
 - 4.5. El rol del docente guía
 - 4.6. La formación docente
 - 4.7. La resolución de problemas
5. Transversalidad y síntesis
6. Consideraciones finales

PLANIFICACION

1.Taller de Proyecto Arquitectónico III

- Eje Temático
- Unidad Temática I
- Unidad Temática II
- Trabajo Integrado / Internacionalización del Currículum

2.Taller de Proyecto Arquitectónico IV

- Eje Temático
- Unidad Temática I
- Unidad Temática II
- Trabajo Integrado / Internacionalización del Currículum

3.Taller de Proyecto Arquitectónico V

- Eje Temático
- Unidad Temática I
- Unidad Temática II
- Trabajo Integrado / Internacionalización del Currículum

4. Bibliografías

5.Condiciones de Promoción

6. Anexo I: programa de formación de pasantes

FUNDAMENTACIÓN

1.La Universidad Nacional del Litoral.

“La Universidad es el lugar de los disensos, no de las visiones o concepciones únicas. En ella la crítica, los contrastes, las discusiones y las oposiciones constituyen un andamiaje insustituible de la formación de los estudiantes y de sus docentes”.

Alicia Wigdorovitz de Camilloni

La principal y más importante misión de las Instituciones de Educación Superior es la de formar ciudadanos, con autonomía profesional, en condiciones de desempeñarse éticamente y con idoneidad científica en los diversos y cambiantes contextos de actuación contemporáneos. La UNL aspira a universitarios que, además de su sólida formación específica, se encuentren en condiciones de interpretar cabalmente los procesos socioculturales y políticos, de comprender la complejidad de los sistemas productivos donde deberán insertarse y de vislumbrar el dinamismo del medio laboral actual.

Estas aspiraciones institucionales trascienden las competencias y suficiencia disciplinar que puedan alcanzar sus graduados y colocan a la formación de ciudadanos, éticos y socialmente comprometidos, como el principal eje educativo y más alto objetivo de la universidad en su conjunto.

“Nacida de la renovación social, cultural y política de comienzo de siglo XX, al amparo de la Reforma Universitaria de 1918; forjada en la confianza del conocimiento por la razón, el pluralismo de ciencias e ideas, la laicidad y el universalismo, la UNIVERSIDAD NACIONAL del LITORAL constituye una república universitaria que, comprometida con los postulados que le dieron origen, lucha por la generación y distribución del conocimiento como un bien público y social, asumiendo el desafío de formar mujeres y hombres libres que, respetuosos de los derechos inviolables e inalienables de la persona humana y el desarrollo sustentable, así como la defensa de los valores democráticos, trabajen por una Argentina inclusiva, solidaria, con mayor libertad, igualdad, equidad y justicia e integrada a Latinoamérica y al mundo, y para ello, en ejercicio pleno de su autonomía dicta el presente Estatuto.”¹

¹ Preámbulo del Estatuto de la UNL.

2. La Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

2.1.Los inicios.

La actual carrera de Arquitectura y Urbanismo de la UNL, más allá de otros antecedentes históricos importantes², fue creada con sede en la ciudad de Santa Fe en el año 1885. Su apertura fue consecuencia directa de necesidades formativas en la región, del proceso de reconfiguración del espectro de disciplinas que se dictaban en las sedes escindidas para la creación de nuevas universidades y, muy especialmente, por una gesta estudiantil significativa de un numeroso grupo de alumnos de arquitectura pertenecientes, en aquel momento, a una universidad de gestión privada de la ciudad.

El proyecto de creación de la actual Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, por entonces Escuela de Arquitectura, entre otras consideraciones se fundamentaba en *“La necesidad de brindar una formación profesional regionalizada capaz de ofrecer respuestas de alto nivel técnico y profesional a los problemas concretos de arquitectura y urbanismo de la ciudad y la zona”*

El actual Plan de Estudios de AyU del año 2001 reconoció los procesos de transformación, incipientes a inicios del siglo XXI, tales como la globalización e internacionalización de la Educación Superior, y propuso en una mirada ampliada que el alumno logre:

- *Interpretar con juicio crítico, desde una sólida formación integral, las problemáticas sociopolíticas contemporáneas a los efectos de operar en sus diversos niveles de intervención.*
- *Manifestar capacidad de síntesis a través del diseño, como acción propositiva y transformadora del entorno.*
- *Comprometerse, desde la perspectiva integral de la carrera, en la concreción de propuestas orientadas a dignificar las condiciones socioeconómicas del medio local, regional y nacional.*
- *Participar con idoneidad desde la profesión en el desarrollo de los valores e identidad de la cultura nacional.*
- *Generar actitudes de aprendizaje permanente y de actualización apropiadas para operar en un mundo en constante transformación y desarrollo tecnológico.*

² La carrera de Arquitectura se dictó en la sede Rosario de la UNL hasta la creación de la UNR en el año 1968. De tal modo integraba el conjunto de disciplinas que se perdieron en la universidad de origen como consecuencia de las nuevas instituciones oportunamente escindidas: UNNE en 1956, UNR en 1968 y UNER en 1973. Luego de la creación de ellas, la UNL desarrolló un paulatino proceso de reconfiguración del espectro de carreras de grado en orden a recuperar una propuesta educativa integral.

Es explícita, desde el propio origen fundacional, la preocupación institucional de la FADU por tender a procesos de formación con énfasis en las condiciones y necesidades regionales, característica que ha sido distintiva no solo de la Facultad sino de la UNL en sus cien años de historia. No obstante ello, también se impulsa, en los fundamentos de los actuales planes de estudios y especialmente a partir de la reforma integral del Estatuto del 2012, la intención de propiciar desde el conocimiento de lo local una mirada universal que pueda trascender las condiciones específicas de un determinado contexto. Este par, lejos de constituir un problema dilemático o antinómico, adquiere una relevancia significativa en las actuales condiciones del mundo globalizado.

A respecto, en la fundamentación de los Planes 2001, se expresa: *“Podemos acordar que la Universidad en virtud de su relación dialéctica con un contexto socio-cultural en constante transformación; por su pertenencia tanto a un marco regional concreto como al universo del conocimiento, de las ciencias y de las artes; y por su elevado cometido ético en la producción de conocimientos y en la formación de recursos calificados, no puede ni debe dejar de afrontar el desafío de prever los posibles escenarios futuros.*

Los actuales condiciones de los mercados laborales y las nuevas exigencias disciplinares y profesionales que surgen de un panorama caracterizado por mayores incertidumbres, por la sustitución de ciertos paradigmas, por una creciente disminución de la perdurabilidad o vigencia de los conocimientos, y la irrupción generalizada de nuevas tecnologías nos exigen una profunda reflexión acerca de los perfiles formativos y criterios de validación social.”³

En este sentido, cabe reflotar una reflexión académica que reconoce la necesidad de promover en los estudiantes la toma de decisiones en contextos de incertidumbre. Pero al mismo tiempo, reconoce que es ello, justamente, lo que generalmente no se sabe enseñar... Al respecto el Taller debe favorecer el planteo de problemas y la formulación de posibles soluciones, reafirmando el rol de docentes e instituciones creativas que promuevan la libertad a pesar de los temores a lo diferente, procurando asimismo que las incertidumbres no se constituyan en barreras que afecten los aprendizajes significativos de los estudiantes.

³ Informe de Secretaría Académica FADU. Miguel Irigoyen, año 1998.

2.2.El Plan de Estudios

El Plan de Estudios de la Carrera “Arquitectura y Urbanismo” se organiza a partir de una trama de tres Ciclos de Aprendizaje que coordinan horizontalmente la currícula: Básico o introductorio, Medio o de formación y Superior o profesional, y tres Áreas de Conocimientos que estructuran verticalmente la carrera: Diseño, Tecnología y Ciencias Sociales. (Fig.1)

“Se entiende a los Ciclos como metas intermedias a lograr por el currículum en el contexto general de la carrera, como instancias de un proyecto pedagógico que define cada estadio formativo, sus objetivos, tipos de formación, niveles de complejidad y autogestión, y que otorga coherencia a las asignaturas en un proyecto global. Permiten la estructuración de los conocimientos, las habilidades y actitudes de manera sincrónica.

Las Áreas, como unidades epistemológicas, configuran los distintos sectores del saber de la Carrera. En ellas se agrupan conocimientos, habilidades y destrezas heterogéneas con distinto grado de complejidad, articulando el conjunto de manera diacrónica.⁴

AREAS	CICLO BASICO		CICLO FORMACION		CICLO PROFESIONAL	
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Diseño			Taller Proyecto Arquitectónico III-IV-V			
			TPA III	TPA IV	TPA V	
Tecnología						
Cs Sociales						

Fig. 1 Estructura Curricular

⁴ Plan de Estudios FADU-UNL.

“De ese modo, el proyecto arquitectónico y urbano, rasgo cualitativamente distintivo de la formación disciplinar, se desarrolla en los talleres de proyecto, hacia donde convergen los conocimientos abordados en las asignaturas a los efectos de producir integración en el proyecto. Asimismo la confluencia de diferentes tipos de formación, general y disciplinar, se constituyen en objetivos centrales del plan para la construcción de los niveles de síntesis requeridos curricularmente en cada estadio formativo.”⁵

3. Inserción de las Asignaturas en el Plan de Estudios.

3.1. Objetivos de los Talleres de Proyecto Arquitectónico

Los Talleres de Proyecto Arquitectónico III, IV y V pertenecen al Área de Diseño y a los Ciclos Medio y Superior de la carrera. El Plan de Estudio define los siguientes objetivos:

Objetivos del Área de Diseño (Generales)

- *Conocer los sistemas de representación y comunicación involucrados en los procesos de diseño y en la definición de proyectos arquitectónicos y urbanísticos en sus diversas escalas y grados de complejidad.*
- *Conocer los métodos y procesos de diseño, y los modos de operar de los mismos en orden a la resolución de problemáticas específicas.*
- *Utilizar al diseño como herramienta inherente al arquitecto, mediante la cual se opera en la construcción, transformación y dignificación del hábitat humano.*
- *Desarrollar las capacidades necesarias para un desempeño idóneo en el proyecto, como acción nutrida por las condiciones de contexto regional y nacional y por los desarrollos mundiales que aporten a la formación de un profesional de vasta cultura y solvencia disciplinar.*
- *Asumir una actitud comprometida en la resolución de cada una de las propuestas de diseño sea cual fuere la magnitud y complejidad de cada situación en particular.*

Objetivos del Ciclo Medio. *De formación, define el núcleo central disciplinar e introduce a la formación especializada, y pretende:*

⁵ Plan de Estudios FADU-UNL.

- *Proporcionar la formación disciplinar que caracteriza a la carrera de arquitectura y urbanismo.*
- *Consolidar la formación científica a través de las distintas áreas de conocimiento.*
- *Instrumentar la labor teórico-práctica propia de la disciplina.*
- *Afianzar los conocimientos y las habilidades involucradas en la producción y comunicación de las propuestas de diseño mediante la utilización de los sistemas de representación adecuados.*
- *Generar las actitudes necesarias para el posterior desarrollo profesional y de síntesis final.*
- *Reforzar la interdisciplinariedad a los fines de preparar al alumno para la solución de problemas concretos.*

Objetivos del Ciclo Superior. *Profesional y síntesis, define la pertinencia disciplinar, la formación especializada, integrada y las incumbencias profesionales. Pretende:*

- *Orientar adecuadamente al futuro egresado dentro de las perspectivas laborales y de especialización de la profesión en la región.*
- *Proporcionar al alumno una ajustada práctica profesional confirmando y concluyendo el nivel de preparación logrado en el transcurso de la carrera.*
- *Transferir al diseño arquitectónico, en niveles de complejidad y profundidad acordes a la práctica profesional, las capacidades desarrolladas en el Ciclo Medio.*
- *Posibilitar el ejercicio del pensamiento crítico y creador a los efectos de sortear situaciones concretas y objetivas en relación con las amplias problemáticas contemporáneas de la disciplina y el hábitat.*

El Plan de Estudios, en tanto proyecto pedagógico se sostiene en un conjunto de postulados, entre otros, implícitos en su diseño curricular. A saber:

Complejidad creciente: el concepto de complejidad históricamente se refirió a la trama de relaciones de partes que constituyen un todo edilicio (concepto de sistema), a lo intrincado de un conjunto interrelacionado, y en consecuencia alude al grado de complicación que supone conocer y comprender algo para luego interpretarlo como problema y plasmarlo en

una propuesta arquitectónica. Simple, compuesta y compleja fueron los calificativos asignados a la complejidad del problema arquitectónico y urbano a resolver en los Ciclos Inicial, Medio y Superior. Por tal motivo se consignan los intereses prioritarios en el desarrollo del proyecto arquitectónico de cada uno de ellos en los siguientes conceptos:

1. Premisas y toma de partido (Básico)
2. Resolución de anteproyecto (Medio)
3. Resolución de proyecto. (Superior)

Profundidad creciente: refiere al nivel desarrollo y profundidad con que debe abordarse la resolución de las ejercitaciones de las asignaturas, en términos prácticos y teóricos, abarcando tanto sus aspectos específicamente arquitectónicos como estructurales y constructivos. Atraviesa todas las asignaturas troncales de la disciplina con excepción de aquellas que no constituyen un subconjunto correlacionado y las Historias

Gestión de los aprendizajes: el Plan supone un progresivo desarrollo de la capacidad de autogestión de los alumnos según el siguiente esquema conceptual:

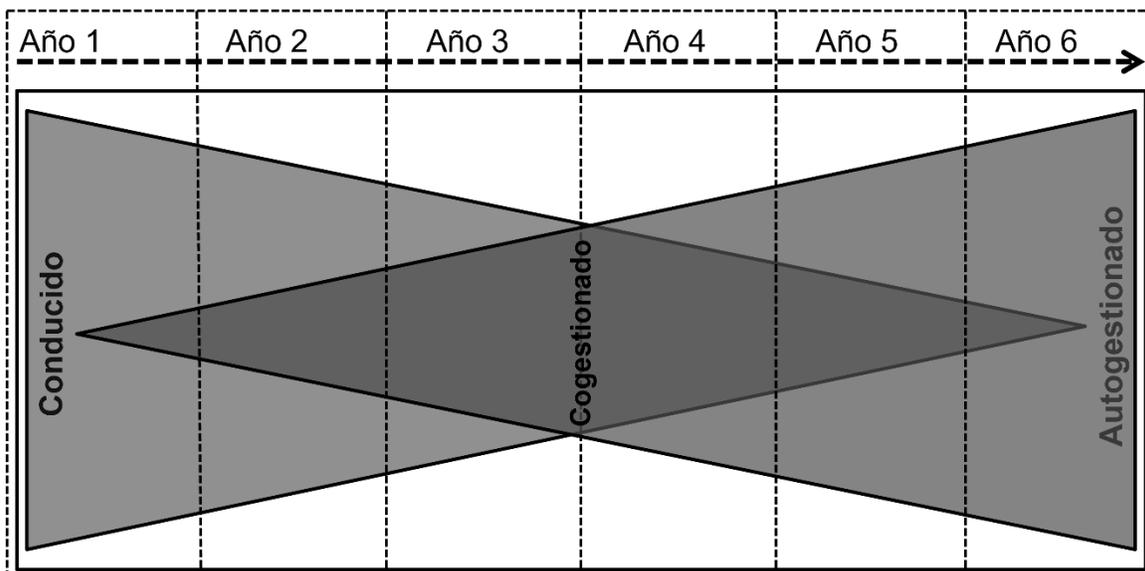


Fig.2 Gestión del aprendizaje

Este conjunto de conceptos, relativos a la estructuración de la carrera, también suponen que en su inicio los mayores esfuerzos deben direccionarse a generar **Pertenencia** en el

estudiante, es decir promover la construcción de un sentido de “ser parte”, ser partícipe y pertenecer al campo disciplinar de la arquitectura, a cuyos efectos resulta central el fortalecimiento de los aspectos actitudinales.

Progresivamente en el tiempo, el sistema curricular se orienta a que finalmente el estudiante desarrolle la **Pertinencia** disciplinar, es decir la capacidad y competencia para resolver los problemas de la arquitectura con la mayor profesionalidad y rigor técnico posible. El par Pertenencia / Pertinencia es un concepto que debe interpretarse en términos de proceso continuo.

En síntesis, los conceptos de complejidad y profundidad creciente no son absolutos sino indicativos de la organización de la currícula, y aunque sea factible abordar la mínima complejidad con la máxima profundidad y viceversa⁶, se reconoce que, como criterios generales, establecen parámetros concretos sobre las ejercitaciones apropiadas para los diferentes niveles como así también sobre dónde colocar los énfasis en la evaluación de los mismos.

Asimismo, el par pertenencia/pertinencia disciplinar, como concepto curricular, permite inferir el modo de gestionar la relación docente/alumno, estableciendo que el recorrido a realizar por el estudiante en el Taller Vertical deberá transitar un proceso que se inicia con una fuerte imptonta en la conducción docente en el TPA III, prosigue por instancias intermedias en el TPA IV para concluir con una alta autogestión del estudiante en el cierre del TPA V.

3.2 El Taller de Proyecto Arquitectónico.

Desde un punto de vista pedagógico, y citando a un autor relevante, se concibe el Taller como un espacio educativo caracterizado por las siguientes modalidades del proceso de enseñanza y aprendizaje:

1. *“Es un aprender haciendo;*
2. *Es una metodología participativa;*
 - *Desarrollar actitudes y comportamientos participativos*
 - *Formarse para saber participar*

⁶ Ejemplos: Pliego Ejecutivo de un parador de transporte público / Master Plan de un sector urbano

3. *Es una pedagogía de la pregunta contrapuesta a la de la respuesta propia;*
4. *Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico;*
 - *Como método de investigación que aborda la realidad con un enfoque holístico*
 - *Como forma de pensar expresada en la capacidad de entender las interacciones o interrelaciones de los problemas*
 - *Como metodología de diseño*
 - *Como marco referencial común*
5. *La relación docente/alumno queda establecida en la realización de una tarea común;*
6. *Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica;*
7. *Implica y exige de un trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas;*
8. *Permite integrar en un solo proceso la docencia, la investigación y la práctica.”⁷*

El Taller, mediante ejercitaciones específicas, tiende a instalar y profundizar hábitos, métodos de pensamiento, técnicas de trabajo intelectual y de investigación que contribuyan a aprender a pensar y a asumir una actitud de aprendizaje permanente.

La experiencia de trabajar en grupo, aún en los trabajos individuales, es la que define el perfil de la totalidad del taller, no como suma de partes, sino como equipo. El éxito de la dinámica grupal esta dado por la discusión, el debate y la validación de acuerdos básicos para su funcionamiento. Las modalidades incluyen actividades en grupos, entrevistas particulares, comisiones de trabajo, plenarios, y demás actividades que se puedan instrumentar muchas veces reformulando las estrategias para favorecer este proceso de reflexión y experimentación práctica en el proyecto.

En este sentido, en su condición innata y originaria de la profesión, el proyecto de arquitectura es el medio específico por el cual se pone de manifiesto el estado del arte en la disciplina, su posicionamiento ante las necesidades del hábitat, su significación social, las tecnologías y sus condiciones de producción. De modo consecuente, el Plan Estudios reafirma la centralidad en general del Área Diseño y en particular de los Talleres de Proyecto Arquitectónico, espacios curriculares en los que la concepción del espacio construido constituye el ángulo de observación de la realidad y un dispositivo de conocimiento.

⁷ Ezequiel Ander-Egg, “El Taller, una alternativa de renovación pedagógica”, Ed. Magisterio del Río de la Plata, Bs As, año 1994.

3.3 Posicionamiento del TPA Vertical III / IV / V.

*“La arquitectura se piensa...
se proyecta ...
se construye ...
se habita ...
y se vuelve a pensar...”*

Le Corbusier

La complejidad de la sociedad contemporánea, la velocidad cada vez mayor de sus transformaciones, así como la multiplicidad de posibles entornos culturales en los que deberán actuar los futuros arquitectos, plantea a los talleres de proyecto el desafío de preparar a los estudiantes para actuar en contextos diferentes sobre los que hoy se cuenta con muchas incertidumbres y escasas certezas.

La modalidad adoptada para el proceso de enseñanza y de aprendizaje se orienta entonces a lograr las mejores condiciones de comprensión y análisis de la realidad mediante una actitud permanente de “aprender a aprender”, en un proceso de formación continua en el que el contexto no se reduce exclusivamente a una materialidad física y concreta, sino que incluye matrices culturales y espaciales como objeto de análisis, interpretación y conceptualización a los efectos de poder intervenir con argumentos y libertad.

En este marco, el Taller Vertical se guía y estructura temporalmente a partir de conceptos considerados sustantivos, tales como la relación dialéctica entre arquitectura y ciudad; la convicción en que es la arquitectura la que se materializa y que para proyectarla deben considerarse los medios de producción disponibles; que la reflexión crítica constituye parte inescindible del proceso proyectual y que debe disponerse la mayor apertura con los estudiantes en relación a las soluciones arquitectónicas que propongan. Ante una serie de paradigmas concurrentes, las soluciones sin embargo son diferentes, lo cual enriquece al Taller y potencia las inquietudes y los procesos de desarrollo cultural experimentados por cada estudiante.

En la labor docente de contribuir al proceso de “Aprender a Proyectar”, se considera que coexisten dos niveles centrales de transmisión de conocimientos y experiencias a los estudiantes: uno es la **conceptualización** (“*la arquitectura se piensa...*”) y el otro es el **oficio** (“*se proyecta...*”). Estos dos niveles se retroalimentan en operaciones de indagación

analítica y convergencia propositiva con sentido crítico, siendo el Taller el espacio para abordar la identidad disciplinar desde aquello considerado como la condición innata y originaria de la profesión: “El Proyecto”.

El aprendizaje en la modalidad del Taller es de naturaleza fuertemente experiencial y exploratoria, donde el conocimiento se construye mediante los procesos de indagación referidos a los siguientes atributos de la experiencia:

- La experiencia de la arquitectura, como hecho concreto, vivencial y sensible en la cultura del hombre.
- La experiencia del pensamiento proyectual, como “sustancia ideal” construida en el propio sujeto diseñador.
- La experiencia de la representación, en cualquiera de sus variantes analógicas y digitales, como comunicación de las ideas y como lenguaje común para una mayor comprensión entre emisor y receptor.

Desde estas consideraciones, se orienta la construcción y recreación de conocimientos en la práctica proyectual mediante procesos de acumulación, tanto de memoria como de experiencias disciplinares, y el desarrollo de sensibilidad estética afirmados en la utilidad de la teoría, la historia, el par dialéctico tradición – innovación, y la crítica como contenidos para el aprendizaje en taller.⁸

La teoría fundamenta los conceptos que sustentan las relaciones entre las ideas y el hecho arquitectónico. Condensa el conjunto de reflexiones que dan cuenta del estado del saber disciplinar, que fundamenta el proyecto como versión anticipatoria de la obra y que permite reescribir el conocimiento disciplinar en relación con su época tal como ocurre con otras manifestaciones culturales.

La historia construye el registro analítico – crítico de la arquitectura en sus diferentes períodos, corrientes o tendencias de pensamiento, valores culturales, tradiciones y técnicas, arquetipos y producciones paradigmáticas que permiten la interpretación de una realidad compuesta por estratos sucesivos de preexistencias. Es instrumento imprescindible y fuente

8 Hugo P. Cánez Marticorena. E/ Arquitecto - UNCP

de conocimiento al momento de una interpretación de un entorno construido que se constituye como escenario de una nueva intervención.

El sedimento histórico presente en nuestras ciudades se transforma así en “bibliografía”, en términos de documento construido, que puede y debe ser consultada para dilucidar cómo intervenir e indagar en las posibilidades y potencialidades que brinda la analogía.

El par Tradición – Innovación remite, por un lado, a que la arquitectura es también tradición, identidad cultural y lenguaje de un lugar y tiempo histórico, cuyas expresiones, tanto paradigmáticas como típicas, poseen significados profundos y esenciales. De hecho, son fuente o cantera para la exploración y la reformulación progresiva de la cultura en tanto nadie crea a partir de la nada, ni en la técnica ni en el arte. Por otra parte, la arquitectura también implica la irrupción de lo novedoso, es decir de la innovación, lo cual supone ciertos niveles de tensión entre ambas categorías en tanto la condición de “lo contemporáneo” no surge de imitaciones o de repeticiones acríticas sino de rescates significativos que recreen el proceso de construcción de identidad, con proyección de futuro, mediante la conjugación progresiva de permanencias y cambios propios de la relación entre tradición e innovación.

Mediante la crítica se indaga, se propone, se cuestionan problemas y definiciones centrales del diseño arquitectónico, poniendo en crisis algunos preceptos, supuestamente válidos, o aquellos que manifiesten signos de agotamiento, buscando, asimismo, recrear ideas, renovar propuestas e introducir enfoques innovadores. Las adhesiones a modas o expresiones formales no sedimentadas, banalizan el significado más profundo de la arquitectura, y es justamente la crítica la que permite una reflexión profunda en orden a precipitar hoy nuevas revisiones en un contexto signado por la diversidad de expresiones.

Por último, si los valores culturales y las técnicas constructivas en cada época son determinantes del hecho arquitectónico, conforme se desprende de consideraciones y desarrollos históricos, resulta imperativo que en los ámbitos académicos universitarios se preste especial atención a la comprensión crítica de la realidad sociocultural actual, particularmente en la Argentina y países Latinoamericanos.

“Mi intención no es introducir desde Europa un “Estilo Moderno” preparado de antemano, ... sino por el contrario, introducir un método de enfoque que nos permita encarar un problema de acuerdo con sus condiciones peculiares. Quiero que el

arquitecto joven pueda encontrar su camino cualesquiera sean las circunstancias; ... a partir de las condiciones técnicas, económicas y sociales en las que se encuentra, en lugar de tratar de imponer una fórmula aprendida a medios que pueden requerir una solución totalmente distinta. Lo que deseo enseñar no es un dogma ya confeccionado, sino una actitud ante los problemas de nuestra generación...”⁹

4. Consideraciones sobre la enseñanza del proyecto.

4.1 Consideraciones generales.

En la enseñanza de la Arquitectura debe subordinarse la información a la **formación**, dado que ésta promoverá la capacidad de pensar en forma autónoma con el mínimo de prejuicios. Es la personalidad del alumno la que se encuentra en formación, no pudiéndose considerar los aportes del aprendizaje de una disciplina, la arquitectura, como separados de los estímulos que por diversas vías también llegan al alumno. Según sea de amplia capacidad de percepción e indagación del alumno sobre el mundo que lo rodea será de amplia la potencialidad de conocimiento del mismo.

El pensamiento y la acción compleja, con información copiosa sobre una realidad que es total, admiten y requieren para su comprensión el manejo de agrupamientos, según categorías. En sus diversas escalas estos agrupamientos conforman estructuras o sistemas, todos relacionados y articulados de variadas maneras entre sí. El conocimiento es así único y total, referido a una realidad que también lo es. Las diferentes disciplinas surgen de esa realidad y por lo tanto la interdisciplina se interpreta como global, no como sumatoria de conocimientos aislados y dispersos.

La actividad que realiza el estudiante de arquitectura de nuestras Universidades es fundamentalmente teórica y simulatoria, dado que opera sobre situaciones análogas a las reales. Si se trata de vincularlo con dicha realidad como fuente de conocimiento, para que desde allí conforme sus escalas de valores, es necesario procurar que a la práctica teórica se adicione la práctica real, de su vida cotidiana, de su postura como ciudadano.

⁹ GROPIUS, W.; Alcances de la arquitectura integral, Capítulo 1. Educación de Arquitectos y Proyectistas. Ediciones La Isla, Buenos Aires, 1957. P 27.

En síntesis se considera al aprendizaje como un proceso formativo, tendiente a comprender cada problema dentro de una realidad compleja, susceptible de ser ponderada, estructurada y categorizada mediante una ejercitación propia y adecuada.

4.2. El contexto de actuación.

En su marco ideológico, el Taller Vertical comienza por colocar al alumno en situación de percibir una totalidad: la ciudad, sus sectores, barrios, elementos constitutivos, fragmentos y paisajes, para continuar luego con los problemas particulares que plantean las necesidades de modificación del espacio urbano-arquitectónico, según sea su escala. El espacio urbano constituye una totalidad compleja, en tanto expresión construida de una sociedad que también lo es, pudiéndose percibir como un sistema estructurado en el que se articulan aspectos sociales, culturales y económicos.

Los sistemas así interpretados admiten lecturas diacrónicas, en su evolución histórica, y sincrónicas, vinculadas a un cierto espacio y tiempo. El compromiso del alumno con el universo percibido se acentúa al tomar conocimiento de las fuerzas políticas, culturales, económicas en juego. Reconocerse como actor social impide una observación aséptica, puesto que involucrado en la dinámica que genera la ciudad, nadie es ajeno al juego de intereses que en ella tienen natural escenario.

Sobre la base de este compromiso se forman en el estudiante de arquitectura los valores que manejará en el futuro, en su rol de arquitecto, en las opciones que componen un proceso de diseño y en las formas de intervención en los tejidos urbanos.

Conociendo la realidad urbana y las estrategias que se conjugan para determinarla, se puede discutir desde diversas posiciones fundadas sobre la inserción de la disciplina arquitectónica en un medio social, evaluando y adoptando determinados proyectos ideológicos alternativos a ciertas pretensiones hegemónicas.

Esta actitud es previa al diseño como especulación intelectual, puesto que supone una serie de decisiones que sustentan y otorgan coherencia al trabajo específico del taller.

Es posible definir a la arquitectura de diversas maneras, pero todas ellas confluyen en un concepto esencial: el espacio y su relación con el hombre. La manipulación del espacio, su

transformación y adecuación para que posibilite ciertos vínculos, con y entre los hombres, es tarea específica del arquitecto.

Necesariamente el espacio arquitectónico da respuestas a requerimientos concretos, comprende actividades humanas, tiene **función**. Es perceptible, se moldea haciendo posibles interpretaciones que pueden tener, como comunicación, diversos niveles de lectura en tanto se constituye como **forma** expresiva. Es construible, se concreta materialmente, requiere **tecnología**.

La arquitectura es marco de vida en un cierto lugar y tiempo histórico, escenario de la existencia individual y colectiva en relación a un particular proceso socio-cultural. En consecuencia podemos afirmar que como tal "es y está" en un sitio, el cual otorga sustento y sentido a la clásica definición vitrubiana, constituyéndose en el soporte conceptual del desarrollo de una propuesta válida para hacer y enseñar arquitectura.

La propuesta pretende destacar la importancia de una cultura vinculada con las características ambientales de la región, nueva y respetuosa, como alternativa que motive actitudes de cambio y superación, de búsqueda de respuestas válidas a las complejas demandas sociales y a las profundas interpelaciones que surgen de los actuales problemas ambientales.

La arquitectura se entiende como una manera reflexiva e ideológica de "hacer" que profundice la relación entre sitio y cultura, y que indague en la experiencia acumulada por la memoria colectiva en un territorio concreto, incorporando el sentido de "lugar" como posibilidad de continuidad entre pasado, presente y futuros, asumiendo un ineludible compromiso cultural con nuestro espacio y tiempo.

Este compromiso, en definitiva con el "contexto", condicionará la propuesta arquitectónica pero a la vez, en un plano dialéctico, la potenciará en la búsqueda de un nuevo lenguaje, que contribuya a conformar la identidad del presente

4.3. Consideraciones particulares sobre el Proyecto de Arquitectura.

En el proceso de formación del estudiante, y atendiendo a los postulados del proyecto pedagógico de la FADU-UNL expuestos con anterioridad, importa la solidez conceptual en el planteo de las propuestas, el afianzamiento de las habilidades requeridas para ello, y el

desarrollo de actitudes reflexivas como sustento de la experiencia de aprendizaje proyectual. Esta experiencia, como un “hacer”, necesita de tiempos de maduración, de puestas en práctica, de pruebas, en definitiva de “aprender a proyectar” proyectando.

La enseñanza del Proyecto Arquitectónico enfrenta actualmente las mismas problemáticas y complejidades de toda la educación superior, especialmente por las heterogeneidades de formación, experiencias previas y condiciones socioeconómicas de los ingresantes. No obstante, presenta algunas peculiaridades, propias y específicas de la disciplina, importantes de subrayar como distintivas.

En primer lugar, se destaca el “aprender a hacer haciendo”, aspecto ampliamente abordado hace ya muchos años por Donald Schön en su obra *“Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones”*.¹⁰

En efecto, cabe destacar que las simulaciones proyectuales en los Talleres, por lo general, poseen la potencia de un sistema de aprendizaje en la práctica cuyo principal vector es la reflexión que se realiza en la propia acción proyectual. Al respecto Schön expresa *“Un diseñador juega con variables, reconcilia los valores en conflicto y transforma los impedimentos. Se trata de un proceso en el que aun sabiendo que unos productos diseñados pueden ser mejores que otros, no existe una única respuesta válida”*. Asimismo, destaca que un diseñador es *“alguien que transforma situaciones **indeterminadas** en **determinadas**”*.

Ello significa que el proceso de diseño, entendido como una secuencia de pasos, dispuestos con algún tipo de lógica, orden o intencionalidad, y que se enfoca en lograr algún resultado específico, es aquel cuyo cometido y fin es la resolución de un determinado problema, que no es abstracto, posee entidad y significado.

En tal línea de razonamiento se pretende consolidar un espacio de reflexión sobre la enseñanza del proyecto, donde prime un camino dispuesto a la formación de capacidades cognitivas y actitudes orientadas a la creatividad, la resolución de problemas, el autoaprendizaje, la formación permanente y la autogestión por sobre la modelística y el reduccionismo de solo “saber hacer”.

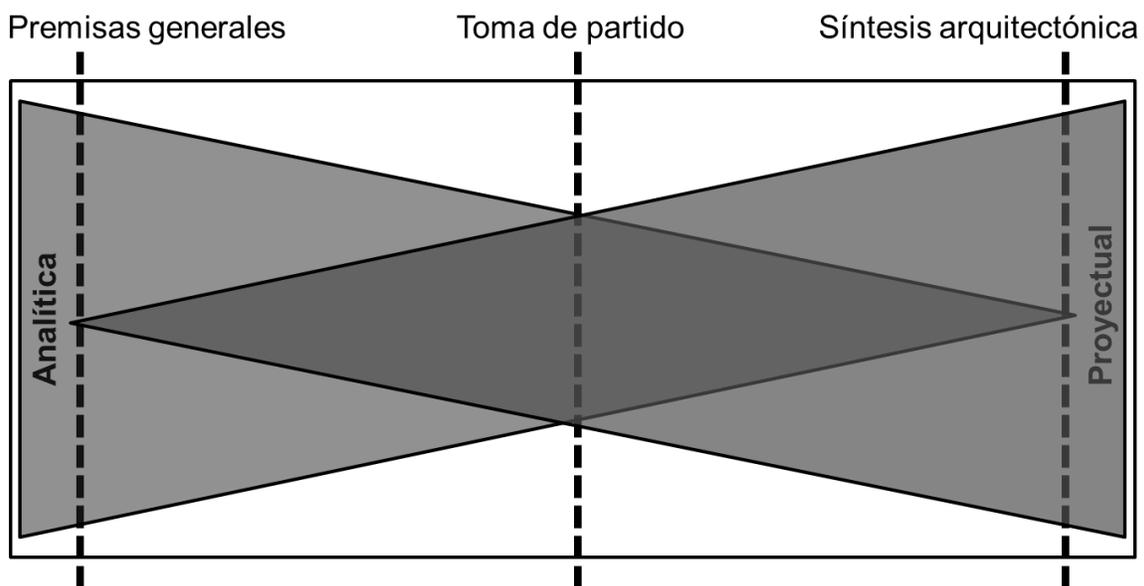
¹⁰ Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Donald Schön, Editorial Paidós, año 1992.

Estos procesos de aprendizaje se sostienen y fundamentan en el juicio crítico, el sentido común y la conceptualización del problema, aspectos que asimismo permiten esgrimir argumentos válidos para orientar y significar el proceso de diseño. Esta experiencia, así comprendida, procura superar al planteo arbitrario de la arquitectura como forma autónoma o expresión exclusivamente subjetiva.

Estos criterios tienden a formar en los alumnos, a través de un proceso de análisis de una realidad compleja, los mecanismos de pensamientos básicos y necesarios para enfrentar específicamente los ejercicios proyectuales propios del Taller, insistiendo en que percibir y pensar una totalidad promueve mecanismos adecuados para la evaluación crítica de la propia ejercitación de diseño, cuestión estratégica en el aprendizaje, entendida como un proceso de relaciones y decisiones articuladas y complejas.

Al respecto consideramos que el proceso de diseño recorre instancias analíticas y proyectuales en un recorrido no lineal, indivisible, donde las diferentes decisiones interactúan dinámicamente. Esta experiencia proyectual, requiere de constantes evaluaciones, a los efectos de optar por las alternativas consideradas por el proyectista como las más adecuadas para la resolución del problema enfrentado.

Reconociendo su complejidad, y la no necesaria linealidad del recorrido, el proceso puede ejemplificarse con el siguiente esquema conceptual:



Estos procesos analíticos-proyectuales ponen de manifiesto la peculiar naturaleza de la enseñanza y aprendizaje de la arquitectura, compartida con otras disciplinas proyectuales, en tanto involucra un conjunto de saberes específicos, de las ciencias sociales, de tecnología y de las ciencias exactas, dispuestos hacia una propia lógica de conocimiento, en una paulatina profundización propositiva que se caracteriza por la sucesión de teoría y práctica, en sentido dialéctico, no jerárquico.

Por ello en las ejercitaciones del Taller Vertical resulta estratégico promover y desarrollar una visión de la totalidad, como marco de referencia en la toma de decisiones, comprendiendo que la arquitectura, como producto cultural, se carga de contenidos que trascienden una simple configuración de formas autónomas.

La disciplina, así entendida, supera los atributos individuales de la obra, participando activa e indisolublemente de la configuración del espacio urbano, en una relación dinámica e indivisible de los perfiles que la sociedad, en su conjunto, va adquiriendo en su desarrollo histórico.

4.4. El Taller como espacio de trabajo y socialización.

El Taller Vertical promueve la formación de estudiantes

“Que sean capaces de una elección y autodirección inteligente;

Que aprendan críticamente, con capacidad de evaluar las contribuciones que hagan los demás;

Que hayan adquirido conocimientos relevantes para la resolución de problemas;

Que hayan internalizado la modalidad adaptativa de aproximación a los problemas utilizando la experiencia pertinente de una manera libre y creadora;

Que sean capaces de cooperar eficazmente con los demás en estas diversas actividades;

Que trabajen, no para obtener la aprobación de los demás sino en términos de sus propios objetivos socializados.”

Carl Roger.¹¹

¹¹ Carl R. Rogers, EEUU 1902-1987. Iniciador de la corriente Humanista en Psicología.

Se promueve en los estudiantes la adquisición de los conocimientos establecidos sobre el campo disciplinar, la consolidación progresiva de las técnicas requeridas para el desarrollo del oficio de ser arquitecto, y el fortalecimiento de las actitudes necesarias para enfrentar los problemas y superar positivamente las dificultades, falencias e incertidumbres que se pudiesen presentar.

Los lineamientos ideológicos de la propuesta, e incluso su andamiaje pedagógico, promueven, como criterios permanentes, el progresivo ejercicio de la autogestión del estudiante, la creatividad como búsqueda de mejores soluciones, no como un fin en sí mismo, y el desarrollo de la conciencia crítica. Asimismo los contenidos y ejercitaciones específicas tienden a profundizar los hábitos y métodos de pensamiento lógico y el ejercicio de las potencias intuitivas.

En el mismo sentido, la propuesta promueve el establecimiento de ciertas líneas de supeditación de lo conducido a lo autogestionado, de lo instrumentado a lo autogenerado y de lo informativo a lo formativo. El punto de partida debe ser la confianza y el respeto al alumno, que tiene la potencialidad y el deseo de aprender. Este proceso, basado en la educación centrada en la persona, intenta prioritariamente que el alumno "aprenda a aprender", expresión que no trata de constituirse en un "slogans" sino en un enfoque pedagógico con varios significados: aprender técnicas de trabajo intelectual y de investigación, aprender a pensar la arquitectura y a asumir una actitud de aprendizaje permanente.

Cada situación de aprendizaje, independientemente de su complejidad, requiere el control de todos los factores intervinientes en la misma. En consecuencia los acontecimientos y operaciones pueden y deben organizarse, ordenarse en una progresiva graduación en función de las situaciones concretas a las que debe responder el alumno. Ello explica el carácter metodológico del proceso, ya que exige sistematizar los caminos y medios adecuados para el logro ordenado y progresivo de los objetivos propuestos.

Se requiere del alumno el reconocimiento de sus potencialidades, sus responsabilidades, la toma de conciencia de su evolución y su autoevaluación crítica. Durante el transcurso de las asignaturas deberá enfrentarse con contenidos que debe aprender, con problemas que debe resolver o con situaciones inéditas y complejas que debe investigar. Para ello es necesario

reconocer que el ordenamiento de las instancias proyectuales y la aplicación de un pensamiento lógico y racional, en alguna instancia del proceso de diseño, resultan necesarias para la consecución de los objetivos propuestos.

Como eje de aprendizaje también se propone la utilización de las técnicas grupales para aquellas instancias que no requieran indefectiblemente de la relación individual. Esto permite una formación personal más completa dado que cada integrante recibe los aportes de todo el grupo, para lo cual es necesario que el mismo se identifique como tal y que representa a todos sus miembros.

Los grupos de estudiantes reciben y reelaboran la teoría e información brindada en el taller por el cuerpo docente y se procesa en diferentes escalas: la de apertura a nivel plenario, donde abiertamente se somete a discusión los alcances y objetivos de cada tema; a escala grupal, donde se interpreta el material de apoyo y las consultas bibliográficas; y a escala docente guía donde se procesan las experiencias de la ejercitaciones y se socializan las críticas.

Asimismo se promueven las instancias de devolución, exposición y síntesis a nivel taller, espacio de encuentro en el que se procesan las visiones parciales o fragmentarias que los grupos o individuos pudiesen tener a los efectos de compartir las miradas y posiciones de la totalidad del Taller.

De tal modo se constituye en un espacio de trabajo colectivo e individual, donde prime la socialización de conocimientos y la exposición de posturas, argumentos y soluciones por sobre los intereses estrictamente individuales. Las diferentes escalas de trabajo responden a objetivos propios de cada instancia o etapa de las ejercitaciones, a cuyos efectos la cátedra se conforma como un grupo docente, con diversos roles pero abocados a una tarea común: favorecer e impulsar las experiencias de aprendizaje.

El rol básico del docente guía del grupo es el de coordinar la actividad de todos sus miembros, evidenciando los alcances del trabajo realizado, en cuanto a la asimilación y aplicación de los conocimientos adquiridos, evaluando los avances progresivos y orientando las discusiones que en su escala se pudieran producir.

Los trabajos específicos de diseño pueden ser grupales o individuales en orden a las estrategias que se establezcan para cada instancia formativa. La síntesis final de la

producción se realiza también en la escala Taller o grupal de ser ello imposible, a los efectos de una cabal comprensión de los niveles alcanzados. La evaluación, no la calificación o nota que es prerrogativa docente, es así una instancia más del proceso de formación.

Se ha afirmado anteriormente que se llega al conocimiento a través de las experiencias que cada uno realiza en su inserción social. Y es precisamente la experiencia de participar en grupos, aún durante los trabajos individuales, lo que define el perfil de la totalidad del Taller, no como suma de partes aisladas y exclusivamente individuales, sino como equipo que enriquece su propia experiencia cultural mediante su participación en trabajos colectivos.

El trabajo grupal se incorpora de éste modo a la enseñanza como una herramienta básica que la define conceptualmente. El polo opuesto de los objetivos propuestos, y a la función que se atribuye al trabajo de taller, es la relación paternalista maestro/alumno, la crítica excluyentemente individual, la diferenciación según las distintas formaciones previas, el principio de autoridad basado en prejuicios acerca del rol o la capacidad de las personas y, en general, las variadas formas que asume el egoísmo individualista y competitivo.

4.5. El rol del docente guía.

Las prácticas educativas se sustentan en al menos dos sujetos que interactúan permanentemente: docente y estudiante, extendiéndose asimismo a las relaciones grupales que entre ambas categorías puedan producirse. Como todo sistema, los atributos no solo se definen por las cualidades de las partes constitutivas sino, fundamentalmente, por la calidad de la relación que entre los actores pueda establecerse.

En toda relación intersubjetiva puede advertirse un estatuto de poder. De hecho, la docencia define un vínculo cualitativo donde el conocimiento claramente instituye un dominio del saber, y por ende del ejercicio de la enseñanza, por sobre la condición de ser estudiante. Esta relación suele cruzarse e imbricarse con la estructura meritocrática de la mayoría de las instituciones de educación superior, lo cual podría reforzar aún más la relación de poder que inevitablemente, en mayor o menor medida, subyace en todo aprendizaje formal.

Por otra parte, con anterioridad se expresa que *“la propuesta promueve el establecimiento de ciertas líneas de supeditación de lo conducido a lo autogestionado, de lo instrumentado a lo autogenerado y de lo informativo a lo formativo. El punto de partida debe ser la confianza*

*y el respeto al alumno, que tiene la potencialidad y el deseo de aprender. Este proceso, basado en la educación centrada en la persona, intenta prioritariamente que el alumno "aprenda a aprender", expresión que no trata de constituirse en un "slogans" sino en un enfoque pedagógico con varios significados: aprender técnicas de trabajo intelectual y de investigación, aprender a pensar la arquitectura y a asumir una actitud de aprendizaje permanente."*¹² Posteriormente se puntualiza el rol docente como coordinador de todas las actividades y como "facilitador" de las diferentes experiencias de aprendizaje.

Al detenerse en el significado de ambas reflexiones, se podría presuponer la existencia de un conflicto, no siempre explícito, entre el ejercicio del "poder" docente con el propio planteo educativo centrado en la persona con deseos de aprender, más aún en el contexto de libertad y pluralismo instituido por el propio Estatuto de la UNL.

El hipotético conflicto podría suceder en la medida que la tutela docente, en el ejercicio genuino de su propio rol, conduzca hacia una suerte de "mano única"¹³, es decir un direccionamiento hacia un determinado tipo de resultados, que obstruya o impida los procesos reflexivos propios de la acción proyectual descriptos con anterioridad.

En el ejercicio del proyecto, el proceso de búsqueda, de conceptualización desde la experiencia del "hacer" no solo nutre el propio desarrollo cognitivo del alumno, en tanto la reflexión y la crítica son centrales para orientar la siguiente acción, sino que debería coadyuvar a la construcción de un espacio académico plural, que admita las diferencias en tanto la heterogeneidad formativa resulta significativa, particularmente en los niveles inferiores.

Ahora bien, si la reflexión en la acción es la base del aprendizaje en los Talleres, y se reconocen tanto las heterogeneidades de formación y expectativas del estudiante, como la aceptación que del mismo proceso de diseño surgirán "*diferentes respuestas válidas*", cabría cuestionarse cómo se instrumenta la crítica y conducción del alumno desde el rol docente. Al respecto, Ana Cravino expresa "*Alguien puede "aprender" historia del siglo XIX, calcular la tela necesaria para un vestido o los metros cuadrados de cerámica, sin que exista una verdadera reflexión sobre el hecho, pero no se puede "aprender" a diseñar sin que exista*

¹² Punto 4.4 El Taller como espacio de trabajo y socialización

¹³ Entrevista a Fernando Pérez Oyarzún, Universidad Católica de Chile, año 2012.

*reflexión. Obviamente un alumno “conducido” por un docente habilidoso puede producir un buen producto de diseño, pero no aprendió a diseñar... ¿Por qué no se incentiva la reflexión en la acción en el acto de diseño? Tal vez porque, muchas veces, este pensamiento crítico pueda poner en crisis el propio pensamiento del docente...”*¹⁴

Desde tal perspectiva, la relación que pueda establecerse entre el docente y el alumno adquiere una preponderancia significativa en la propuesta del Taller, en tanto expresa el estatuto de valores que indefectiblemente sostiene todo posicionamiento de quien dirige. En este sentido la presencia del “poder” docente, que en mayor o menor medida subyace en todo aprendizaje, afecta el proceso formativo en diferentes y múltiples direcciones: importa tanto en la crítica, las argumentaciones, referencias y demás acciones de la práctica en el Taller como en la definición de los problemas que deberá enfrentar el alumno en los sucesivos momentos de su propio aprendizaje.

En los Talleres de Proyecto, el Auxiliar Docente posee un rol estratégico y central del aprendizaje. Tutela al alumno, cuestiona, orienta y critica los conceptos y las alternativas de diseño propuestos, requiere argumentaciones y fundamentos sobre las decisiones, remite a fuentes y autores, desarrolla y profundiza los contenidos específicos, adquiriendo en síntesis un protagonismo sobre el que se debe reflexionar constantemente.

Dicha centralidad docente, en el sentido de detentar el poder de mediación y decisión, en algunas ocasiones puede inducir al establecimiento de la relación maestro / aprendiz, cuyos resultados, indefectiblemente uniformes, representarán más al universo arquitectónico del conductor del proceso que a la búsqueda del alumno.

De tal modo el maestro, en tanto sujeto de conocimiento, se constituye en el modelo a imitar por el aprendiz, estableciéndose con ello un tipo de relación más asociado a un monólogo que a un diálogo de múltiples direcciones.

La referencia reiterada a los mismos autores, como método centrado en los productos más que en los procesos, si bien podría argumentarse en la necesidad de consolidar conceptos arquitectónicos también podría conducir a la uniformidad de expresiones.

14 Reflexión Académica en Diseño y Comunicación XI, ISSN 1668-1673, Buenos Aires, año 2009.

La adhesión del docente a un determinado “*corpus*”, tanto ideológico como disciplinar, y la auto-referencialidad como proceso inconsciente de selección y validación de las propuestas de los alumnos, podría plantear una gran discrepancia con la presente propuesta pedagógica si ello significara “una mano o dirección única” contraria a la pluralidad y libertad de ideas que, en el sentido más amplio, debe imperar en las aulas universitarias reformistas.

La presente propuesta pedagógica está centrada en un sujeto que, en una constante interacción en el Taller, se constituye en actor de su propio proceso formativo. Los docentes deben favorecer la consolidación de ese espacio educativo, propiciando asimismo el desarrollo autónomo de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico, contribuyendo al desarrollo de las habilidades y destrezas exigibles y facilitando la construcción de los argumentos y fundamentos de los procesos proyectuales.

El pluralismo de expresiones y la libertad de ideas constituyen un sólido andamiaje desde dónde conceptualizar y realizar el Proyecto Arquitectónico en su más amplio sentido.

Asimismo, estos atributos de un clima educativo plural, lejos de propiciar un “todo es válido”, o su extremo opuesto, la reiteración o réplica de las mismas soluciones inducidas por el docente, permite que, en la diversidad de soluciones fundamentadas y resueltas criteriosamente, la totalidad del taller encuentre en su producción colectiva una nueva instancia de aprendizaje y síntesis.

En “*Una enseñanza orientada a la creatividad*”¹⁵ la profesora Alicia Wigdorovitz de Camilloni desarrolló una exposición cuestionando si es posible superar la aparente paradoja de enseñar promoviendo la creatividad.

Y se pregunta: “*Enseñar y liberar facilitando la creatividad ¿no supone una contradicción, no revela una incongruencia?*”

El aparente dilema actuó como disparador de un conjunto de disquisiciones sobre la centralidad al problema de la enseñanza y el aprendizaje con libertad y creatividad en el contexto de las universidades de la sociedad del conocimiento, en tanto las universidades pueden constituirse en ámbitos donde el conocimiento suele establecer un conjunto de

¹⁵ Alicia W. de Camilloni. Conferencia en el Paraninfo de la UNL al recibir el título de Doctor Honoris Causa.

verdades indiscutibles, y el aprendizaje un proceso que en escasas ocasiones proponga respuestas que difieran de las soluciones ya establecidas.

Al respecto la presente propuesta de Taller pretende superar tal paradoja entendiendo que debe conjugarse la pluralidad, la creatividad y la argumentación conceptual con el necesario rigor resolutivo correspondiente a los diferentes niveles del Taller.

4.6. La formación docente.

El orden característico de las instituciones universitarias públicas, especialmente desde el retorno a la democracia, se encuentra fuertemente interpelado por los profundos cambios contemporáneos.

En este sentido, es ampliamente aceptado que transitamos un tiempo de rápidas transformaciones, características de la sociedad actual, lo cual pone en crisis los conceptos de estabilidad y continuidad, propios del orden institucional mencionado anteriormente, para sustituirlos por constantes de variabilidad. *“En un mundo líquido, la seguridad se disuelve. Zygmunt Bauman teorizó la modernidad distópica que hoy exhibe el planeta. Cuando las estructuras sólidas se transforman en flujos imprevisibles, la sociedad del riesgo que describió hace tres décadas su colega Ulrich Beck deviene la norma, y nadie puede sentirse a salvo de las catástrofes materiales o las convulsiones geopolíticas. De los riesgos climáticos o tecnológicos a los bélicos o terroristas, las sociedades contemporáneas se asientan sobre territorios precarios donde lo único seguro es el cambio.”*¹⁶

Este contexto de perentoriedad ha determinado tanto los esfuerzos por la transformación y actualización del currículum en general, como la reelaboración del perfil profesional del arquitecto en particular.

De manera concomitante, e interdependiente, las instituciones universitarias han transitado un proceso de redefinición de su identidad al virar desde un origen de educación de base elitista, o al menos restringida, hacia una universidad de masa¹⁷. Este aspecto no debe desatenderse, dado que no solo plantea desafíos en la propia gestión educativa, sino que

¹⁶ Luis Fernandez Galiano.

¹⁷ Aldo Borsese en “Consideraciones sobre el papel de la Universidad”. “Habitar la Universidad en su Contexto”, Ediciones UNL, ISBN 978-987-657-894-3, Año 2013.

cuestiona la esencia de la función docente y las misiones universitarias en tanto, y de manera creciente, el ingreso a la educación superior se encuentra marcada por la heterogeneidad de los estudiantes y por la dificultad de establecer parámetros y categorías sobre sus formaciones previas.

Este complejo contexto educativo, también se encuentra marcado fuertemente por estructuras reticentes a afrontar los desafíos educativos de éste peculiar momento de la historia, y nos plantea un sinnúmero de interrogantes más que de certezas, exigiendo, asimismo, una revalorización y fortalecimiento de la investigación en pedagogía y didáctica en vistas al desarrollo de dispositivos que permitan dilucidar nuevas estrategias educativas.

Las Universidades Públicas argentinas son herederas de las tradiciones académicas de finales del siglo XIX, sufrieron las peripecias y discontinuidades constitucionales de casi todo el siglo XX para consolidarse institucionalmente desde su última década y media hasta la actualidad. Hoy, transitando más de dos décadas del Siglo XXI, se asiste al ingreso de los primeros jóvenes nativos digitales, cuestión que pone de manifiesto la coexistencia, en el seno de las universidades, de generaciones con profundas diferencias en sus parámetros socioculturales.

Lo perentorio de ciertas convicciones, lo imprevisible del mercado laboral, lo efímero y contingente, el cambio permanente, “*el hedonismo como principio axial de la cultura moderna*”¹⁸, la globalización, el vértigo del desarrollo tecnológico o la crisis ambiental son solo algunos de tantos fenómenos que marcan profundamente al mundo contemporáneo. Y ante ello, ¿cómo reaccionan las prácticas docentes?

Se considera que el principio de estabilidad, sobre el que se basan gran parte de las presunciones del currículum, debe sustituirse por uno de versatilidad, es decir por una disposición permanente a comprender los cambios y operar en torno a las herramientas y dispositivos más eficaces para el cumplimiento de los objetivos formativos.

No se trata de cambiar las convicciones, ni los postulados ideológicos sobre la arquitectura y su enseñanza. Si de promover actitudes de permanente evaluación del rol docente en un contexto caracterizado por los dinámicos cambios en los perfiles del estudiantado¹⁹, cuestión

¹⁸ La era del vacío, Gilles Lipovetsky.

¹⁹ Se adjunta en Anexo 1 el programa de formación para pasantes del año 2022.

que, quizás como nunca, exige una formación docente continua, versatilidad para interpretar la diversidad y amplitud de criterios sin pérdida de la **rigurosidad** resolutive exigible.

4.7. La resolución de problemas.

En las Facultades y Escuelas de Arquitectura generalmente se afirma que la enseñanza del proyecto se asimila al aprendizaje por resolución de problemas.

El proceso formativo, que estructura temporalmente la carrera en la FADU-UNL, se organiza en ciclos de complejidad y profundidad creciente. El concepto de ciclo de aprendizaje, como estadio o momento formativo, debería otorgar coherencia al proceso mediante ejercitaciones progresivas que estructuren una problemática integral. Pero ello no debe simplificarse suponiendo que tales estructuraciones obedecen solo a la lógica de “desde lo simple a lo complejo”. Tal pensamiento, en cierto modo reduccionista, suele ocultar la creencia sobre una gradiente de competencias del estudiante que se extienden e incrementan a partir de escalas crecientes. De tal modo un alumno de segundo nivel poseería la capacidad de resolver de manera solvente, y con pertinencia profesional, un problema de baja complejidad y escala. Luego uno de tercero accede a un peldaño más para concluir la carrera con problemas de alta complejidad.

Es ampliamente conocido que el proceso cognitivo no siempre sigue tales presunciones en tanto un alumno de tercer nivel no es un pequeño arquitecto capaz de abordar problemas simples con pertinencia disciplinar.

Al respecto vale recordar la sabia analogía realizada por Ludovico Quaroni, en su gran obra *“Proyectar un Edificio. Ocho lecciones de Arquitectura”*. En ella el autor compara el aprendizaje de un alumno con el proceso que un niño desarrolla con el lenguaje. De tal modo en los inicios importa la claridad del concepto a transmitir y no tanto la fonética, sintaxis, gramática y conjugaciones verbales, conocimientos que progresivamente se irán perfeccionando con el dominio de la lengua.

Por ello el Plan de Estudio consigna para el Ciclo Básico, por ejemplo, la “resolución de problemas de baja complejidad con énfasis en los **conceptos** y la **toma de partido**”, cuestión que clarifica sus alcances al establecer la profundidad, no solo la complejidad, que debe exigirse como objetivo mínimo. Asimismo, puede inferirse que ello no significa que no

deba aspirarse a una mayor profundidad resolutive, cuestión que, de obtenerse, habrá de redundar en una mayor ponderación en la evaluación del proyecto.

En otro sentido, pero congruente con la reflexión anterior, suele creerse que el hecho de poder resolver un determinado problema en un nivel implica que el estudiante habrá de resolverlo con la misma o mayor solvencia en el cuarto nivel. Ello significaría que el haber resuelto un problema, en determinado contexto, necesariamente determina un aprendizaje lo suficientemente profundo como para garantizar que siempre habrá de resolverlo satisfactoriamente en un nivel u ocasión posterior.

Y ello no ocurre necesariamente, deben darse ciertas condiciones para que tal transferencia ocurra al enfrentar nuevamente un problema resolutivo análogo o similar. Por otra parte, el propio D. Schön expresa que tanto o más difícil que resolver un problema es identificarlo y definirlo correctamente.

Tales competencias son justamente las que se buscan en el aprendizaje por resolución de problemas, capacidad que caracteriza a la formación universitaria, e incluso al aprendizaje experiencial, y cuya versatilidad para enfrentar nuevas situaciones asimismo la diferencia de una formación estrictamente técnica, es decir el aprender un procedimiento que habrá de repetirse exactamente igual.

*“En términos de David Kolb (1984), a quien se lo puede categorizar como el “padre de la educación experiencial”, el aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. De modo que la experiencia rutinaria es diferente a la acción. La experiencia es aprendizaje cuando el sujeto transforma la situación. Por tanto podríamos decir que la educación experiencial genera cambios”.*²⁰

*“En este sentido John Dewey expresa que: “Para ser educativas, las experiencias deben conducir a un mundo que se amplía fuera de la disciplina, de los hechos o informaciones y de las ideas. Esta condición está satisfecha sólo si el educador ve a la enseñanza y al aprendizaje como **reconstrucción continua de la experiencia**”.*²¹

La reflexión en la acción supone una comprensión profunda y significativa de la naturaleza del problema, conocimiento que podrá transferir a la resolución de otro problema, diferente

²⁰ Alicia Camilioni, Prácticas Educativas en Educación Experiencial (PEEE), UNL, año 2013.

²¹ Documento sobre la inserción de la Extensión Universitaria al Currículum, UNL, año 2013.

en complejidad, escala y contexto. Pero para que ello ocurra no solo debe acumularse “experiencia proyectual” en el estudiante, sino que también debió conocerlo y resolverlo por comprensión verdadera y no como respuesta a la indicación de un docente excesivamente conductista.

Por tales motivos, es importante subrayar que los diferentes Talleres no solo deben desarrollar aquellos contenidos que, de manera prioritaria, han sido consignados para cada nivel de la carrera en el Plan de Estudios, sino que también, con posterioridad, deben ser retomados constantemente para lograr un aprendizaje significativo.

Un nivel es un peldaño en el recorrido del currículum, y no obstante la estructuración vertical de los Talleres, su aprobación implica que, en términos de metas parciales en los aprendizajes, tal conocimiento o competencia debe resignificarse sucesivamente, en diferentes grados de complejidad y escala, para su verdadero afianzamiento.

5. Transversalidad y síntesis.

El Taller Vertical abarca tres niveles de la carrera e integra dos ciclos de aprendizaje, estableciendo diversas y múltiples relaciones horizontales con otras asignaturas de las tres Áreas de Conocimiento. Al menos plantea dos niveles de coordinación: uno horizontal, es decir con las demás asignaturas (sean o no del nivel previsto en el currículum), y otro vertical que relacione los TPA III, IV y V entre sí como un proceso formativo integral, no como instancias independientes y aisladas.

En un sentido transversal, cada TPA puede poseer diversos grados de relación con las demás asignaturas que integran el nivel, tanto en un sentido epistemológico, como momento del aprendizaje, o como situación real respecto al currículum, dado que el sistema de correlatividades habilita a determinados cursados sin que, necesariamente, el estudiante se encuentre nivelado con todas las previsiones del plan.

Siendo el Taller un espacio de síntesis, el correlato que se puede establecer con las asignaturas del nivel anterior, o con las del propio nivel, permiten retomar conocimientos para re-significarlos frente a una situación concreta, problema a resolver, o simulación proyectual específica.

Tal como se expresa con anterioridad, el grado de sincronía que establece el Plan de Estudios puede o no cumplirse con los estudiantes reales de la asignatura, cuestión que revaloriza el grado de versatilidad que se le asigna al rol docente en la propuesta del Taller.²²

En un sentido, y suponiendo que un determinado estudiante se encuentre cumpliendo todas las previsiones del Plan, los grados de sincronía en el nivel no refieren a cada uno de los “momentos” o tiempos del cursado sino a los procesos temporales de las etapas formativas, cuyas disgregaciones, al interior de las asignaturas, no son necesariamente concordantes.

En otro sentido, es muy factible que las previsiones del Plan de Estudios no ocurran en todos los integrantes de una cohorte; o que por diferentes razones los estudiantes no posean los mismos tiempos de aprendizaje en una determinada asignatura, cuestión que reafirma la heterogeneidad formativa que caracteriza el contexto contemporáneo y que fuera abordado desde diferentes perspectivas con anterioridad.²³

Ello significa que, por ejemplo, si bien Urbanismo II es el espacio curricular que aborda a la ciudad como objeto de conocimiento de la disciplina, su dictado y síntesis no concuerda con los ejercicios en contexto urbano del primer cuatrimestre del TPA III, lo cual determina que determinados conceptos básicos deben ser planteados en el Taller más allá que luego se estudien y profundicen en la asignatura específica. De manera análoga se pueden establecer relaciones similares, en un sentido u otro, con el resto de las materias e incluso con las de introducción a los recortes epistemológicos de la disciplina cursadas con anterioridad.

Esta variabilidad en cada situación personal subraya la importancia de la coordinación de los Ciclos, no tanto en lo temporal, en término de fechas y cuestiones operativas, sino en la formulación de los conceptos básicos que se planteen en los Talleres, que tal vez no fueron aun abordados por determinados estudiantes y que quizás, posteriormente, serán profundizados en otras asignaturas.

Se considera que allí se establece el carácter de espacio de síntesis del Taller, no solo como convergencia de conocimientos dispersos y adquiridos en otras asignaturas, sino

²² Punto 4.6, “La formación Docente.”

²³ Punto 4.5, “El rol del docente guía”

fundamentalmente como puesta en relación de un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes dispuestos a la resolución de un problema proyectual.

De tal manera la coordinación transversal adquiere otra connotación, no solo como eficacia operativa, sino en la promoción del conocimiento mutuo e interacción entre las asignaturas, requisito ineludible en la construcción de los acuerdos conceptuales de cada nivel y, por extensión, de todo el proyecto educativo.

Respecto la coordinación de los niveles del Taller Vertical entre sí, se considera que, si bien los tres TPA constituyen asignaturas independientes y anuales, cada una opera como metas intermedias de un proceso de formación temporalmente mayor. De tal modo, la propuesta formativa, con sus postulados ideológicos y pedagógicos, transita los tres niveles dando continuidad a un modo de concebir como hacer, enseñar y aprender el proyecto de arquitectura en el Taller Vertical.

Cada nivel se planifica respetando todas las prescripciones del plan de estudios, contenidos, objetivos, complejidad y profundidad, y la evaluación final debe ser congruente con lo establecido para cada TPA, en tanto no pueden ni deben postergarse objetivos de un nivel al siguiente en orden a la libertad de los estudiantes para escoger diferentes recorridos por los talleres durante la carrera.

La coordinación interna de los niveles es responsabilidad del equipo de profesores, titular y adjuntos, que dirigen el taller y sus niveles, siendo asimismo quienes garantizan la coherencia interna y coordinación del sistema. El equipo de docentes auxiliares se encuentra afectado a un régimen propio de movilidad y alternancia dispuesto para que todos tengan experiencia directa con los tres niveles del taller.

6. Consideraciones finales.

En orden a los postulados de una Universidad Reformista como la UNL, se considera que un estudiante del Taller no solo es un sujeto de aprendizaje, tanto individual como colectivo, de carácter activo y protagonista de su propia formación, sino que también es un ciudadano de una república universitaria que se consagra al conocimiento, la pluralidad y libertad de ideas, dispuestas para la construcción de una sociedad democrática, inclusiva y con equidad

social. Estos principios, explícitos en el Estatuto²⁴, establecen los andariveles ideológicos sobre los que se funda la presente propuesta pedagógica, procurando asimismo trascender lo estrictamente disciplinar mediante la valoración de los postulados históricos de la Universidad Pública Argentina en el contexto contemporáneo.

De tal modo, se pretende reinterpretar la propia historia institucional de cara al futuro, con certezas e incertidumbres, procurando que el conocimiento profundo del lugar permita trascender la mirada de lo inmediato, de lo contingente, en un sentido amplio y prospectivo.

No se aspira a futuros arquitectos que sepan “todo de todo”, ello sería utópico ante un contexto complejo, mutante, y caracterizado por la vorágine del desarrollo de las ciencias y tecnologías. Si se pretende un arquitecto reflexivo, que sepa interpretar su contexto de actuación, que conozca sus fortalezas y debilidades, y que posea las herramientas cognitivas para resolver los problemas que se le presenten, con solvencia disciplinar, sensibilidad social y con ética profesional.

Cada nivel del Taller Vertical es solo un eslabón más de un complejo proceso formativo que trasciende largamente a una asignatura determinada. Se trata, especialmente, de situarse dentro de un proyecto educativo que propicie una reflexión permanentemente, sobre la actualidad y hacia el futuro, resignificando el lugar de la educación pública en un país azotado por sus inequidades, diferencias y dificultades para acordar un futuro inclusivo.

Desde tales valores se contextualiza el posicionamiento sobre el Plan de Estudios, sus postulados pedagógicos, el aprendizaje, la enseñanza, el proyecto de arquitectura, el contexto, la ciudad, el rol docente, la formación permanente y demás consideraciones precedentes, procurando que desde la FADU se rinda tributo a la identidad de la UNL y sus compromisos históricos con la educación, las ciencias, el arte y la cultura.

²⁴ Punto 1, “La Universidad Nacional del Litoral”

2. PLANIFICACIÓN de las ASIGNATURAS

2.1 Taller de Proyecto Arquitectónico III

Plan de Estudios

Ciclo: medio. Área: diseño

Nivel: tercero. Régimen de cursado: anual

Carga semanal: 8h. Carga total: 240h. Créditos:16

Calendario académico: 30 semanas anuales.

Objetivos

- Afianzar el conocimiento de las variables concurrentes en la construcción del hábitat y las dimensiones cualitativas del espacio arquitectónico.
- Conceptualizar al espacio urbano como producto social de construcción colectiva en sus aspectos funcionales, morfológicos, y superestructurales.
- Conocer las relaciones emergentes de la problemática arquitectónica en su contexto de inserción.
- Desarrollar criterios metodológicos de constitución del diseño, como actividad susceptible de lógica interna.
- Detectar, seleccionar y analizar los aspectos relevantes del problema a resolver como sustento del diseño.
- Afianzar la formulación de programas de complejidad media.
- Resolver la organización espacial, funcional, formal y tecnológica de programas de complejidad media, atendiendo las relaciones emergentes de su contexto de inserción.
- Desarrollar los medios y lenguajes de comunicación gráfica.
- Profundizar los conocimientos, conceptos, y experiencias desde la práctica proyectual.
- Interpretar la construcción formal como lenguaje de comunicación y significación.
- Comprender la práctica reflexiva-crítica sobre el proceso y producto de diseño, como instancias de aprendizaje permanente.

Contenidos

- Desarrollo de ejercicios de diseño arquitectónico de complejidad media, con interés prioritario en la resolución a escala de anteproyecto
 - Relaciones de inserción en el contexto urbano. Interpretación de las condicionantes espaciales y no espaciales. Estructura del espacio físico, distintos niveles sintácticos. Características ambientales.
 - La idea. Legibilidad. Partido espacial. Trazado geométrico del partido. Organización volumétrica. Articulación. Sintaxis de llenos y vacíos. Articulación de borde. Configuración de la esquina en el espacio urbano, giro, rotación, distintas articulaciones.
 - Concepto de articulación de lo público a lo privado, del espacio social al espacio individual, operaciones conceptuales como herramientas de articulación (límite-frontera-señal-umbral-puerta) El programa como conjunto de subsistemas interrelacionados, accesibilidad, flujos circulatorios horizontales y verticales. Espacios sirvientes y espacios servidos. Organización y articulación en el espacio, concepto de unidad funcional o célula su repetición y agrupamiento. Tipologías.
 - Criterios de racionalidad. Modulación. Organización de la estructura. Organización de núcleos húmedos. Organización de la envolvente.
-

- Tecnología y lenguaje. Intencionalidad comunicacional. Significación. Criterios organizativos. El lenguaje y los sistemas tecnológicos de materialización.
- Expresión gráfica y otras técnicas auxiliares para el registro, elaboración, y comunicación de ideas y diseño en el nivel de anteproyecto.
- Investigación y crítica arquitectónica.

EJE TEMATICO

Arquitectura y Ciudad.

UNIDAD TEMÁTICA N° 1

Equipamiento público de complejidad media.

- TP N° 1 Escuela pública con terminalidad en contexto urbano consolidado.

EJERCICIO INTEGRADO

Anteproyecto transversal a los tres TPA modalidad concurso. Programa de internacionalización del currículum.

- TP N° 2 Ejercicio de 4 semanas a definir en cada ciclo lectivo.

UNIDAD TEMÁTICA N° 2

Vivienda colectiva de media densidad.

- TP N° 3 Vivienda colectiva en altura

2.2 Taller de Proyecto Arquitectónico IV

Plan de Estudios

Ciclo: medio. Área: diseño

Nivel: segundo. Régimen de cursado: anual

Carga semanal: 8h. Carga total: 240h. Créditos:16

Calendario académico: 30 semanas anuales.

Objetivos

- Conceptualizar la relación entre arquitectura y ciudad reconociendo los factores específicos que la determinan.
- Interpretar el hecho arquitectónico como una totalidad relativa, condicionada por tensiones.
- Interpretar los alcances y modos de operar del “lenguaje” en el proyecto.
- Transferir, profundizar, sintetizar y re-significar los conocimientos adquiridos.
- Expresarse correctamente mediante la comunicación verbal, escrita y gráfica
- Valorar la confrontación y el disenso, la duda, la reflexión crítica y la formulación de hipótesis y conjeturas para resolver las distintas problemáticas a enfrentar.
- Aportar al trabajo socializado restándose a la dinámica de grupos como forma de desarrollo personal y colectivo.

Contenidos

- Desarrollo de ejercicios de diseño arquitectónico de función compleja, con énfasis en la resolución a escala de anteproyecto
- Teoría de la Arquitectura: concepto de arquitectura-ciudad. Concepto de espacio existencial. Concepto de ambiente.
- Proceso proyectual: Etapas y momentos, control, ajuste y retroalimentación. Condiciones de producción. La cuestión del método. Desarrollo sistemático y asistemático. La programación
- La comunicación: Lenguaje gráfico y su rol en el discurso del espacio.
- Lingüística: Arquitectura como fenómeno de comunicación.

EJE TEMATICO

Arquitectura, Paisaje y Ciudad.

UNIDAD TEMÁTICA N° 1

Equipamiento de complejidad media y usos compuestos / mixtos.

- TP N° 1 Equipamiento administrativo y viviendas colectivas.

EJERCICIO INTEGRADO

Anteproyecto transversal a los tres TPA modalidad concurso. Programa de internacionalización del currículum.

- TP N° 2 Ejercicio de 4 semanas a definir en cada ciclo lectivo.

UNIDAD TEMÁTICA N° 2

Equipamiento cultural público de complejidad media / alta.

- TP N° 3 Museo de Arte / Biblioteca pública

2.3 Taller de Proyecto Arquitectónico V

Plan de Estudios

Ciclo: superior. Área: diseño

Nivel: segundo. Régimen de cursado: anual

Carga semanal: 7h. Carga total: 210h. Créditos:14

Calendario académico: 30 semanas anuales.

Objetivos

- Reconocer en el contexto contemporáneo, el medio para operar y desarrollar el ejercicio de la práctica proyectual.
- Operar en la transformación del conocimiento, reelaborando críticamente sus propias estructuras, en la búsqueda de un marco referencial a través del cual interpretar e intervenir en el contexto.
- Desarrollar una práctica de diseño, comprometida con la situación socio-cultural en la que se inserta.
- Afianzar la síntesis entre arquitectura y urbanismo, reconociendo a la ciudad como el escenario por excelencia de las disciplinas proyectuales y de la futura práctica profesional.
- Ejercitar el pensamiento crítico hacia el proyecto, en sus diversas escalas de intervención, y en su capacidad de transformación del hábitat.
- Desarrollar actitudes comprometidas con la propia gestión del proceso de diseño y su autocrítica.

Contenidos

- Desarrollo de ejercicios de diseño arquitectónico de alta complejidad, abordando los mayores niveles de profundidad de la carrera, con interés prioritario en la resolución a escala de proyecto.
- La ciudad y la región como ejes de la acción proyectual y escenario principal del ejercicio profesional.
- La configuración del espacio urbano: sus elementos estructurantes, caracterización, tejido, tipologías y niveles de significación.
- Pensar, habitar, construir: reflexiones sobre la arquitectura y posición del diseñador en los procesos de transformación del hábitat.
- Procesos de diseño, diversas actitudes, rol del alumno en el nivel de gestión de su propia experiencia proyectual.
- La instrumentación del proyecto arquitectónico en el ciclo profesional, síntesis final, resolución tecnológica y rigor disciplinar.
- Investigación sobre antecedentes: tipologías edilicias y su desarrollo histórico en el equipamiento de alta complejidad; salud, educación, cultura.
- Representación gráfica personalizada, medios y técnicas especiales y representación profesional.

EJE TEMATICO

Arquitectura, Ciudad y Etica Profesional

UNIDAD TEMÁTICA Nº 1

Equipamiento público de complejidad alta, usos mixtos y compromiso urbano.

- TP N° 1 . Edificios de usos mixtos: vivienda colectiva, equipamiento colectivo y áreas administrativas.

EJERCICIO INTEGRADO

Anteproyecto transversal a los tres TPA modalidad concurso. Programa de internacionalización del currículum.

- TP N° 2 Ejercicio de 4 semanas a definir en cada ciclo lectivo.

UNIDAD TEMÁTICA N° 2

Equipamiento público de alta complejidad.

- TP N° 3 Edificio para atención de la salud de alta complejidad

3.BIBLIOGRAFÍA

Ciclo Básico

Enseñanza de la arquitectura

- Proyectar un edificio, ocho lecciones de Arquitectura, Ludovico Quaroni. Ed. Xarait.
- Ensayo sobre el proyecto, Alfonso Corona Martínez, Editorial CP67,
- Teoría de la Arquitectura, Enrico Tedeschi. Ed. Nueva Visión
- Charlas para principiantes, Eduardo Sacriste
- Pensar con las manos. Alberto Campo Baeza, Universidad de Palermo, Nobuko
- La idea construida. Alberto Campo Baeza, Universidad de Palermo, Nobuko
- La arquitectura descentrada. Marina Waisman. Ed. Escala
- Habitar, Pensar, Construir. Miguel Ángel Roca

La Ciudad

- Ficha de Cátedra: Introducción a la Lectura de la Ciudad.
- Colección Summarios N° 27: La mirada histórica hace la Ciudad, notas para una lectura urbana Argentina, César Naselli. María Elena Foglia

Estrategia pedagógica

- Enseñar, proyectar, investigar: Experiencias y reflexiones de la carrera de formación docente. Nobuko. Ediciones FADU-UBA. 2009

Vivienda

- Vivienda Contemporánea Estrategias de proyecto: Sara Fisch Gustavo Pagani Juan Carlos Etulain. Libros de Cátedra. Universidad Nacional de la Plata. 2014
- Arquitectura y modos de Habitar, Jorge Sarquís (Compilador) Nobuko. Artículo: La Casa soñada de Alicia Londoño
- 8º Grados al sur del trópico de capricornio, César Carli. Ed. Saint Claire.
- Los tiempos, los patios y la casas, César Carli. UNL.
- Análisis de la Forma. (Le Corbusier/Mies Van der Rohe). Geoffrey H Baker. GG. 6º Edición 1997
- 100 Casas Unifamiliares del Siglo XX, David Dunster, Editorial GG

- Summario N°3 “Del Objeto al entorno”
- Las medidas en la arquitectura. Enrique Steegman /José Acebillo, Editorial GG
- Las dimensiones del cuerpo humano. Ficha de cátedra (Reprod.) Editorial GG
- Baños y Cocinas, Ficha de Cátedra
- Escaleras. Ficha de Cátedra
- Hacia una ciudad accesible. Criterios de diseño accesible. Grupo Editorial, Arq. Ruben Aprea, Arq. Tania Chereau, Arq. Marcos Canciani, Arq. Karina Jensen

Conjunto de viviendas

- El proyecto de la vivienda económica, Arnoldo Gaité, Editorial Nobuko
- Revistas SUMMA +, N° 44, 71, 79, 87, 101, 113, 120, 127, 134, 141, 170.

Equipamiento

- Escuela Primaria, Ficha de Cátedra.
- Centro de Distrito Municipal, Ficha de Cátedra
- El Alero, Ficha de Cátedra
- Los seis Centros Municipales de Distrito, Secretaría de Planeamiento de Rosario.
- Revista ARQUIS, CPC Córdoba.
- Revista SUMMA+ N° 27
- Pautas y Exigencias para un proyecto arquitectónico inclusivo, Municipalidad de Rosario.

Representación y Comunicación Gráfica

- Comunicación Gráfica, Alfredo Stipech, Colección Cátedras, Editorial UNL
- Arquitectura, Forma, Espacio y Orden. Ching, Francis, GG

BIBLIOGRAFÍA

Ciclo medio y superior

Enseñanza de la Arquitectura

- Gropius, Walter. Alcances de la Arquitectura Integral. Ediciones la Isla, Colección perspectivas del mundo, Buenos Aires, 1957.
- Purini, F. Una perspectiva para habitar en Arquitectura didáctica. Murcia, Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia 1984.
- Quaroni, L. Proyectar un edificio ocho lecciones de arquitectura. Madrid : Xarait, 1980
- Schön, Donald A. La formación de profesionales reflexivos – hacia un nuevo diseño del aprendizaje, Paidós – Barcelona, 1992.
- Ander Egg Ezequiel. “El Taller: una alternativa de renovación pedagógica”. Magisterio del Río de la Plata. 1991

Artículos y/o Capítulos

- Argan, G. C. Summarios 79 cap. Tipología
- Banham / Bonta / Zevi / De Fusco / Tafuri / Waisman. Arquitectura y Crítica. Revista N° 5 (sin otra referencia/ fotocopia del número) Ediciones Summa S.A.C.I.F.I.

- Bortagaray; Marchetti; García Vázquez, Estudio Lier – Tonconogy. Enseñanza de la Arquitectura (textos) en Revista de Arquitectura Summa 224, abril 1986.
- Breyer, Gastón. La Heurística del Diseño, entre el teorema y el poema. Revista Summa N° 131, Diciembre de 1978. Pp 29 - 41
- Castañeda, Camilo O. De la idea al objeto, Cuadernos ESCALA N° 16, marzo de 1989.
- Corea Aiello, M. Laberintos y correspondencias. Entrevista de Roberto Converti a Mario Corea Aiello. Revista Arquis – Monografía N°10, octubre 1996.
- Corona Martínez, A. / Bononato, A. V. / Bianco, F. Orden ... Caos. Revista de Teoría, Historia y Crítica de la Arquitectura, Editorial Sintaxis S.R.L Septiembre – Octubre de 1993
- Gamboa Samper, Pablo. Por una enseñanza de la arquitectura más artesanal y menos artística. Revista de arquitectura N° 05. Diciembre de 2009. Bogotá, pp. 4-15.-
- Hernández M.M. La invención de la arquitectura. Cap.11 De la tipología; Sobre el proyecto; La invención de la arquitectura (extracto)
- Martí Arís, C. Las variaciones de la identidad. Ediciones del Serbal, Barcelona, 1993. Cap. 4 La noción del tipo en la arquitectura moderna (pp 144 – 181).
- Marticorena Cáne, Hugo P. Sobre la utilidad de la Teoría, la Tradición y la Historia... o el papel de la Memoria y la Emoción para hacer Arquitectura.
- Moneo, R. Apuntes sobre 21 obras. Ed. Gustavo Gilli, 2010. Edificio de viviendas Urumea, San Sebastián. (Tema: Tipología).
- Moneo, R. Summarios 79 cap. De la tipología.
- Norberg-Schulz, Ch. Existencia, espacio y arquitectura. Concepto de espacio. Espacio arquitectónico. Barcelona, Blume, 1975
- Varas, Alberto. La idea en Arquitectura – Gestación de una idea arquitectónica. Revista Summa N° 200/201. Junio 1984. pp. 78 a 83

El proyecto, Arquitectos y obras de Arquitectura

- Ábalos, Iñaki. La buena vida. Visita guiada a las casas de la modernidad. Editorial Gustavo Gili SL. 2000
- Allen Brooks, A. Wright y la destrucción de la caja. AAVV, "Frank Lloyd Wright". Barcelona, Ediciones del Serbal, 1993.
- Aravena, A. El lugar de la arquitectura; Ediciones Arq, Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2002.
- Arrese, Álvaro Manual de Proyecto I y II (libros completos).
- Baudizzone, M.; Lestard, H. Ensayo y Ópera. Baudizzone, Lestard y Asoc. Arq., Buenos Aires, 2008.
- Bohigas, Oriol (compilador). Invitación a la Arquitectura Diálogos con Oriol Bohigas, Juan N. Baldo Weg, Oscar Tusquets, Albert Viaplana y Peter G. Rowe. Cinco reflexiones sobre la arquitectura que nos rodea. VV.AA., RBA LIBROS, Barcelona, 2002.

- Corona Martinez, Alfonso. Ensayo sobre el proyecto, CP 67, Buenos Aires, 1990.
- De Landa M., Deleuze y el uso del algoritmo genético en arquitectura. En La digitalización toma el mando (Compendios de Arquitectura Contemporánea) Ortega. Fausto Editores SaS. Colombia, 2009.
- González Montaner, B. (editor) Diez Estudios Argentinos. Arq diario de arquitectura – Clarín. Impreso en New Press Grupo Impresor S.A., Buenos Aires, 2007.
- Grassi, G., La arquitectura como oficio y otros escritos, Barcelona, Gustavo Gili, 1980.
- Holl, Steven. Cuestiones de percepción Fenomenología de la arquitectura. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, 2014.
- Le Corbusier Hacia una arquitectura. 1ª. Edición 1923. Ed. Infinito, 2016.
- Le Corbusier Mensaje a los Estudiantes de Arquitectura, Ediciones Infinito, Buenos Aires 8va. Edición en español, 1993.
- Marchetti, J.M. (compilador), Pensar la arquitectura, Ediciones de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo Universidad de Buenos Aires, 2000.
- Moneo R. "Inquietud teórica y estrategia proyectual; En la obra de ocho arquitectos contemporáneos". Editorial Actar 2004
- Moore, Ch., Allen, G. Dimensiones de la Arquitectura. Espacio, Forma y Escala. Ed. G.G., Barcelona 1978
- Piñón Helio. Teoría del Proyecto. Editorial: Edicions UPC. Edicions de la Universitat Politècnica de Catalunya, SL. Edición 2006
- Quatremere de Quincy, A. – Diccionario de arquitectura: voces teóricas. Editor Nobuko, 2007. Voz Tipo. Voz Copia. Voz Invención
- Quaroni, L. Proyectar un edificio ocho lecciones de arquitectura. Xarait Ediciones 1987
- Zevi, B. Saber ver la arquitectura. Ensayo sobre la interpretación espacial de la arquitectura. Ed. Poseidón, Buenos Aires. 1971 – 1951. Capítulo II: El espacio, protagonista de la Arquitectura. Pp19
- Zumthor, Peter. Pensar la Arquitectura, Gustavo Gilli, SL, Barcelona, 2009.

Artículos y Capítulos

- Christopher Jones, John. Más allá del racionalismo. Revista Colección Sumarios, Nº 28. Ediciones Summa S.A.C.I.F.I. febrero 1979
- Fujimoto, S El futuro primitivo. © 2012 EL CROQUIS S.L. N. 151 Sou Fujimoto 2003/2010
- Grassi G. La arquitectura como oficio y otros escritos. Ed. Gustavo Gilli, Barcelona, 1980.
- Krier, Rob. 10 Tesis sobre Arquitectura. "Rob Krier en Sevilla", en Periferia Revista de Arquitectura, nº 1, 1984. pp. 14-22.
- Krier, Rob. Diálogos de Alberto Petrina con Rob Krier. Revista Summa Nº 244. Pp 23-30 1989

- Ortiz, Gustavo / ALMEIDA, Pedro / DOBERTI, Roberto / ROCA, Miguel Angel
Arquitectura e Ideología. Revista Colección Sumarios N° 113. Ediciones Summa S.A.C.I.F.I. mayo de 1987
- Sarquis, J. Itinerarios del Proyecto 1. Extracto cap.I, De los procedimientos
- Sarquis, J.; Martinez Bouquet, C.; Ademson, G; San Sebastián, A.; Clorez Monroy, M.C.; Beernstein, I. Creatividad en Arquitectura, Revista Colección Sumarios Ediciones Summa S.A. N° 128 – marzo – abril

La ciudad y el paisaje

- Ábalos, Iñaki, Herreros, Juan. Técnica y arquitectura. En la ciudad contemporánea 1950-2000. Editorial Nerea. 2000
- Aymonino, C. El significado de las ciudades. Madrid: H. Blume, 1981
- Bohigas: Reconstrucción de Barcelona. Servicio de Publicaciones, Secretaría General Técnica, Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo (1 enero 1986)
- Parcerisa Bundó, J. - Rubert de Ventós, M.: La ciudad no es una hoja en blanco. Ediciones ARQ, Santiago de Chile, 2000.
- Cacciari, M - La Ciudad. Ed. Gustavo Gilli, Barcelona, 2004
- Caniggia, G.; Maffei, G.L. Tipología de la Edificación. Estructura del espacio antrópico. Celeste Ediciones, Madrid, 1995.
- Gali-Izard, Teresa - El aprendizaje de lo imprevisible Fundación Caja Madrid, 2004.
- Gandelsonas, M. X-Urbanismo: Arquitectura y Ciudad Americana. Prensa arquitectónica de Princeton, 1999
- Guallart, V. La ciudad autosuficiente. Habitar en la sociedad de la información. RBA libros, 2012.
- Hearn, Fill. Ideas que han configurado edificios. Editorial Gustavo Gili, SL 2006
- Muxí, Zaida. La arquitectura de la ciudad global. CP67 Nobuko, 2009.
- Naselli, César A. De Ciudades Formas y Paisajes, AQUINA EDICIONES – Facultad de Arquitectura – Paraguay, 1992
- Perez de Arce, R. Domicilio Urbano. Ediciones ARQ, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2012.
- Rossi, Aldo La arquitectura de la ciudad. Ed. Gustavo Gilli, 2da. Ed. 3ª. Tirada, 2015.
- Rowe, Colin & KOETTER, Fred. Ciudad Collage, Gustavo Gilli S.A., Barcelon. a, 1998

Artículos y Capítulos

- De Jong & Mattie. "Architectural Competitions- 1792- Today" Taschen. - 1994
- Grossman, L. La ciudad y la vida – La calle y la vida. Revista Colección Sumarios N° 116, Ediciones Summa S.A.C.I.F.I, agosto 1987
- Ito, Toyo: Arquitectura sin exteriores. Yokohama. Revista 2G, Ed GG. N° 16, 2000.
- Krier, R. El espacio urbano, Stuttgart. Ed. Gustavo Gilli, 1976.
- Koolhaas R. Delirio de Nueva York; La Ciudad Genérica; El espacio basura; Más que nunca, la ciudad es todo lo que tenemos; SMLXL; Reportaje realizado por Zaera Polo

(revista el croquis); Que paso con el urbanismo; Delirio de New York; Ramp; Strategy of the void: Mutaciones; Acerca de la ciudad

- Koolhaas Rem. S M L XL. OMA Rem Koolhas and Bruce Mau Edited by Jennifer Sigler 1999
- Kwinter, S Paisajes de Cambio. Texto encontrado en: Naturaleza y Artificio / el ideal pintoresco en la arquitectura y el paisajismo contemporáneos iñaki ábalos (ed.) (c) Editorial Gustavo Gili, SL, Barcelona, 2009.
- Naselli, C. El Paisaje Nuevamente Finisecular. Cuadernos Escala, Bogotá, 1991.
- NESBITT, Kate. Theorizing. A New Agenda for Architecture- An Antology of Architectural Theory –1965-1995 Kate Nesbitt Editor. Princeton Architectural Press. 1996
- Sassi, T. / Naselli, C. El paisaje hacia el Tercer Milenio. En Revista Cuadernos Escala Nº 19, Bogotá, Diciembre de 1991.
- De Solà-Morales, I. Territorios Topografía de la arquitectura contemporánea. G.G. Barcelona 2002 Cap.2 Representaciones: de la ciudad a la metrópoli

Interpretación de la ciudad de Santa Fe

- Carli, César L. 8º al sur del Trópico de Capricornio. Nobuko 2007
- Carli, César L. Los tiempos, los patios y las casas. Banco Bica 1993
- Carli César L. Biografía de una casa. 1998
- Calvo, Luis María. “Vivienda y ciudad Colonial El caso de Santa Fe”. Ediciones UNL, Santa Fe, 2003
- Collado, Adriana / Bertuzzi, Ma. Laura/ Del Barco, Ma. Elena. Atlas histórico de la ciudad de Santa Fe (1887-1945). Universidad Nacional del Litoral. 2020

4.CONDICIONES DE PROMOCIÓN

Asistencia: 75 %

Entregas T.P. 100 %

Aprobación T.P. 75 % (mínimo de trabajos prácticos, con obligatoriedad del TP N°4 / final)

5. ANEXO I

Talleres de Proyecto Arquitectónico I-II / III-IV-V. Irigoyen

Seminarios internos de formación.

1. Políticas y Gestión Académica en la UNL
2. Autonomía y Evaluación Institucional
3. El Plan de Estudios de Arquitectura y Urbanismo / FADU-UNL
4. La Docencia: la UNL y los Talleres de Proyecto Arquitectónico en la FADU

Destinatarios: Pasantes y Auxiliares Docentes

Fechas sujetas a confirmación: martes 10, 17, 24 y 31 de mayo del 2022.

Horarios: 18,30 a 19,30/20,00

Carga horaria total: 6 horas.

Seminario 1.

Políticas y Gestión Académica en la UNL

- Misiones Institucionales
- Dimensión Académica: la función de enseñanza en la UNL
- El contexto de la Educación Superior Universitaria
- Definiciones conceptuales
 - Currículum
 - Diseño Curricular
 - Desarrollo Curricular
 - Plan de Estudios
- Antecedentes: *Millenium*
 - Actualización
 - Diversificación
 - Flexibilización
 - Regulación
- Niveles de titulaciones
 - Pregrado
 - Grado
 - Posgrado
- Perfil de graduado / Alcances del título / Actividades reservadas
- Ejercicio Profesional
- Clasificación de carreras en la UNL
- Modalidades: presencial, a distancia, mediadas por tecnologías, híbridas
- Sistema Institucional de Educación a Distancia, SIED UNL.

Bibliografía y fuentes de consulta:

Estatuto UNL: https://www.unl.edu.ar/elecciones/wp-content/uploads/sites/60/2021/10/01_Estatuto_UNL.pdf

Programa Millenium: <https://www.unl.edu.ar/gobiernoabierto/2021/10/06/programa-millenium/>

Resolución 266/97 C. S. UNL. Texto ordenado del Reglamento de Carreras de Grado

Resolución Ministerial 6/97:

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/83071/5422.pdf?sequence=1>

Ley de Educación Superior N° 24.521: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Miguel Irigoyen, documento del Consejo de Decanos de Facultades de Arquitectura de Universidades Nacionales: Alcances del Título y Actividades Reservadas. PDF

Validación SIED UNL ante CONEAU: <https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/RESFC-2019-41-APN-CONEAU-MECCYT-anexo.pdf>

Seminario 2.

Autonomía y Evaluación Institucional

- Evaluación institucional
 - Contexto internacional
 - Contexto Argentino
- Ley de Educación Superior N° 24.521
- Artículos 43, 44 y 46
- Autonomía Universitaria
- Constitución Nacional de 1994. Artículo 75, inciso 19
- Concepto de Evaluación Institucional
- Concepto de Acreditación
- Autonomía / Evaluación: algunos puntos conflictivos
- Autoevaluación Institucional. Objetivos y alcances.
- Evaluación Externa
- Sistemas de aseguramiento de la calidad
- Reflexiones finales

Bibliografía y fuentes de consulta:

Fernandez Lamarra, Norberto. Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina. Revista Iberoamericana de Educación.

Krotsch, Pedro. La evaluación de la calidad en la Argentina: la necesidad de un análisis centrado en el poder y el conflicto. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Adolfo Stubrin. Calidad Universitaria. Evaluación y acreditación de la educación superior latinoamericana. Ediciones UNL.

Ley de Educación Superior N° 24.521:

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria CONEAU:

1.General

<https://www.coneau.gob.ar/coneau/>

https://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/estudios/20anos_CONEAU.pdf

2.Evaluación Institucional

<https://www.coneau.gob.ar/coneau/evaluacion-institucional/evaluacion-externa/normativa-e-instrumentos/>

<http://www.coneau.gob.ar/archivos/publicaciones/criteriosymetod/lineamientos.pdf>

3.Acreditación de Carreras de Grado

<https://www.coneau.gob.ar/coneau/acreditacion-de-carreras/carreras-de-grado/normativa-y-procedimiento/>

Seminario 3.

Plan de Estudios de Arquitectura y Urbanismo / FADU-UNL

- Antecedentes institucionales
 - El Plan de Estudios de 1985
 - Las Políticas Académicas de la UNL
 - Programa de Transformación Curricular
 - El Reglamento de Carreras de Grado UNL
 - Inclusión de Arquitectura en la nómina del Art. 43
 - El rol de CODFAUN
 - El Comité de Transformación Curricular FADU
- El recorte epistemológico
- El Plan de Estudios 2000
 - Antecedentes
 - Estructura curricular
 - Caracterización
- Proceso de Actualización Curricular 2019/2022, FADU-UNL

Bibliografía y fuentes de consulta:

Plan General, Secretaría Académica FADU, año1999. PDF

Plan de estudios 2000: <https://www.fadu.unl.edu.ar/plan-de-estudios-ayu/>

Programa Millenium: <https://www.unl.edu.ar/gobiernoabierto/2021/10/06/programa-millennium/>

Normativa UNL: <https://www.unl.edu.ar/>

Digesto UNL: <https://servicios.rectorado.unl.edu.ar/digesto/>

Reglamento de Carreras de Grado UNL. PDF

Formación Profesional en las Facultades de Arquitectura (CODFAUN). PDF

Estatuto UNL: https://www.unl.edu.ar/elecciones/wp-content/uploads/sites/60/2021/10/01_Estatuto_UNL.pdf

Seminario 4.

La Docencia: la UNL y los Talleres de Proyecto Arquitectónico de FADU.

- Las misiones institucionales en la UNL
 - La función docente. Categorías estatutarias.
 - Profesores: titulares, asociados y adjuntos.
 - Docentes Auxiliares: jefes de trabajos prácticos y ayudantes de cátedra
 - Profesores Consultos
 - Docentes Universitarios Contratados
 - Docentes Preuniversitarios.
 - Los Talleres de Proyecto Arquitectónico
-

- La docencia en los TPA
 - Aprendizaje por resolución de problemas
 - La Educación Experiencial
 - La orientación y tutela del estudiante
- La formación de profesionales
- Controversias 1: Formación por contenidos / Formación por competencias.
- Controversias 2: ¿Conocimientos o saber hacer?

Bibliografía y fuentes de consulta:

Estatuto UNL: : https://www.unl.edu.ar/elecciones/wp-content/uploads/sites/60/2021/10/01_Estatuto_UNL.pdf

Plan de Estudios AyU: : <https://www.fadu.unl.edu.ar/plan-de-estudios-ayu/>

Rubén Giordano, fundamentos del Plan de Estudios de Arquitectura. PDF

Rubén Giordano: acuerdo de contenidos, Area de Diseño, Subárea Talleres de Proyecto.

Plan General, Secretaría Académica FADU, año 1998. PDF

Planificación Talleres Verticales 2022, Cátedras Irigoyen. PDF

Ezequiel Ander-Egg, El Taller, una alternativa de renovación pedagógica. Editorial Magisterio del Rio de la Plata, año 1991. PDF

Donald Schön, Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones, Editorial Paidós, año 1992.

Oscar Graizer, Formación de Profesionales, fuentes de legitimidad y Universidad: <file:///C:/Users/I-MAG/Downloads/6537-Texto%20del%20art%C3%ADculo-17894-1-10-20170502.pdf>

Mario Díaz Villa, ¿Qué es eso que se llama Pedagogía?:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/9485>

Mario Díaz Villa, Formación universitaria, flexibilidad curricular y construcción de la identidad profesional. En Stubrin, A. y Díaz, N. (Comps.), Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario. Santa Fe: Ediciones UNL, año 2013.