

EL PROPOSITO DEL DIBUJO. Nuevos Enfoques Docentes.

Una experiencia realizada a lo largo de dos años por los profesores María Fullaondo, María Asunción Salgado y Ciro Márquez.

“Desarrollar un problema no quiere decir resolverlo: puede significar solamente aclarar los términos para hacer posible una discusión más profunda.” Umberto Eco, *Obra abierta*.

1. Contextualización. El aprendizaje del dibujo en las escuelas de arquitectura

La organización de las asignaturas de dibujo en las escuelas de arquitectura ha respondido tradicionalmente a un patrón heredado de tiempos pasados cuyas fórmulas hoy en día, han quedado completamente obsoletas.

Tradicionalmente este aprendizaje se concentraba exclusivamente en el primer año de carrera y algunas escuelas ampliaban esa formación al segundo curso. Durante ese primer año de carrera el alumno adquiriría los conocimientos básicos sobre los distintos tipos de dibujo, que eran básicamente tres: dibujo técnico, geometría descriptiva y dibujo del natural. Una formación muy completa pero algo compartimentada. Era a partir del segundo curso cuando el alumno comenzaba a integrar el dibujo como un todo y empezaba a entender el dibujo como algo más propositivo que meramente instrumental.

Con la aparición de los nuevos planes de estudio, el espacio ocupado por el dibujo empezó a perder terreno a favor de lo que siempre se ha denominado proyectos. En el instante en el que el dibujo se alejaba de su función meramente representativa y por que no decirlo académica, dejaba de ser dibujo para ser proyectos.

Siempre nos ha costado mucho definir los límites entre dibujo y proyecto (quizá los haya o quizá no) pero desde luego lo que resulta difícil por no decir imposible durante el inicio de la formación de un arquitecto es dejar de hablar de dibujo al hablar de proyectos.

Una anécdota muy al hilo de este tema surgió en una conversación que mantuvimos con una joven profesora que decía (algo entristecida) que durante su curso de proyectos (segundo año de carrera) había tenido que dedicar mucho tiempo al dibujo sin poder dedicar el tiempo que le hubiera gustado a proyectos. Los puntos de encuentro entre las dos disciplinas (si se las puede denominar así) son numerosos. La única manera de aprender a dibujar y a proyectar es dibujando y proyectando. Muchas de las estrategias metodológicas son idénticas o muy similares.

El plan 2000 de la Universidad Europea de Madrid, en el segundo curso de carrera cuenta con una asignatura anual denominada Dibujo de la Forma y el Espacio II que como su nombre indica es la segunda parte de una impartida en primero. Estas dos materias corresponden a lo que comúnmente se ha denominado dibujo del natural. Hasta hace dos años, ambas eran impartidas por profesores del departamento de creación artística.

Por una serie de cuestiones que no vienen al caso, la docencia del segundo curso pasó a formar parte del departamento de expresión gráfica y diseño de la misma escuela, con una gran mayoría de profesores arquitectos frente a los artistas del otro departamento. Para muchos profesores, el que esta asignatura pasará a ser nuestra responsabilidad fue un auténtico regalo. Sin querer en ningún momento menospreciar la labor realizada en el pasado, era inevitable que el enfoque iba ser diferente, permitiéndonos organizar la asignatura de acuerdo a nuestra manera de entender el dibujo y tratando de llenar los vacíos que entendíamos habían surgido a lo largo de los años. Las materias están vivas y necesitan constantemente revisiones y nuevos enfoques para adaptarse a los cambios que se producen. En el caso concreto de de su contexto (la Escuela de Arquitectura de la UEM), la asignatura de Dibujo de la Forma y el espacio II se convertiría en un auténtico laboratorio de pruebas de las nuevas metodologías que se necesitan para afrontar los nuevos grados.

2. Objetivos: El dibujo como arma

La primera decisión importante que tomamos fue la de **no limitar las técnicas de dibujo**. El aburrido debate sobre si las técnicas analógicas o manuales de dibujo eran mejores que las digitales, fue ignorado conscientemente. El objetivo era muy simple, el alumno debía aprender a aprovechar las ventajas y beneficios del mayor número posible de herramientas gráficas. No obstante a pesar de no limitarlas, era indudable que las herramientas digitales tomaban un mayor peso en el aprendizaje. Las razones son obvias y son consecuencia del mundo digital en el que vivimos. Entendíamos que el futuro arquitecto debía conocer y manejar con cierta habilidad la mayor gama de procedimientos y métodos de dibujo.

El dibujo se ha convertido ya en un proceso híbrido y complejo (la suma y superposición de varias técnicas en un único dibujo con numerosos grados de lectura) donde resulta casi imposible limitar ese proceso a una única herramienta exclusivamente. En este sentido, la imagen digital adquiere un papel protagonista y las diferentes salidas gráficas son centro de nuestro aprendizaje. Algunos afirman, con bastante razón, que el papel ha muerto. Haya muerto o no, lo que si es verdad es que el estudiante de arquitectura y futuro arquitecto hoy en día está obligado a desenvolverse gráficamente con la misma soltura en todo tipo de soportes. Si antes el aprendizaje del dibujo se reducía exclusivamente al mundo físico siendo el papel el que dominaba ese terreno, ahora la pantalla amenaza con usurparle el trono y ni que decir tiene que sus códigos son absolutamente distintos, casi diríamos que antagónicos.

Por otra parte, **acordamos la necesidad de fortalecer el aspecto comunicativo del dibujo** pero sin abandonar la naturaleza o la esencia de aquello que ha caracterizado tradicionalmente a los dibujos realizados por los arquitectos. La utilización de ciertas herramientas digitales está provocando una cierta “democratización” o “generalización” del dibujo del arquitecto. Los dibujos realizados por los arquitectos siempre han tenido unas características particulares que los diferenciaban de dibujos realizados por lo no arquitectos. Aquello que se quería comunicar era legible, al menos en su totalidad, sólo para aquellos que conocían ese el lenguaje. Porque sobre todo, el arquitecto *dibuja para sí mismo*. Y es eso exactamente lo que perseguimos que el alumno pueda desarrollar una comunicación pero facilitando siempre la búsqueda de un lenguaje propio.

El tercer aspecto que quisimos tener en cuenta fue el de la **representación de la arquitectura más allá del objeto arquitectónico**. Hasta el momento los alumnos han representado gráficamente elementos concretos, pero rara vez han representado conceptos abstractos e ideas, es decir información.

Los significados resultan mas abstractos de representar que ninguna otra cosa que tenga que ver con la realidad física que hasta ahora habían representado. El dibujo como expresión de “arquitectura” incluye dos tipos de contenidos. Un contenido que abarca el plano informativo, descriptivo del objeto arquitectónico; y un segundo contenido como representación del significado, de lo subjetivo y abstracto, la intención del proyecto arquitectónico; lo específico y lo no-específico dicho en palabras de Demetrios Porphyrios.

Por último y quizá el punto más importante, además de las tradicionales funciones gráficas decidimos **afrentar el aprendizaje del dibujo mediante el uso de determinadas herramientas o estrategias proyectuales básicas fácilmente extrapolables al ámbito arquitectónico**:

Herramientas compositivas capaces de crear forma como la proporción, la escala, el módulo, la estructura, la combinatoria, el azar, los algoritmos, los procesos sistemáticos y matemáticos de generación de la forma, la descontextualización, las nuevas asociaciones, la superposición, los collages, los mapas, los diagramas, etc...

Algunos de estos procedimientos de proyecto se tratan individual y consecutivamente, mediante ejemplos muy concretos que son aprendidos a través del clásico método prueba error a lo largo del

curso, siendo los que van estructurando el desarrollo del curso. Este enfoque o método docente se revela posiblemente como la principal diferencia con un curso de proyectos habitual, a pesar de que el objetivo final de ambas materias sea exactamente el mismo.

Generalmente, en proyectos lo que se define como punto de partida en cualquier ejercicio es el objeto arquitectónico a proyectar o a diseñar. El objeto del proyecto es el que aglutina las diversas estrategias proyectuales siendo el alumno el que elige que herramienta o herramientas proyectuales utilizar para la consecución de cada tarea. Por el contrario, en dibujo de la forma y el espacio, intentamos realizar **el proceso inverso**, lo que se delimita es el método a seguir, exigiendo la utilización de una determinada herramienta proyectual básica en cada uno de los ejercicios.

Al tratarse de una fase temprana de la formación del arquitecto, se busca **proporcionar un mayor número de recursos al alumno**. Lógicamente, cada alumno se sentirá más cómodo con una u otra herramienta pudiendo no volver a utilizar alguna de ellas, pero al menos sabrá que existe dicha posibilidad o elección. De esta manera, conseguimos que dos asignaturas que son susceptibles de duplicar competencias o habilidades en su lugar se complementen. En este sentido, elegimos también alejarnos de la concreción arquitectónica pura planteando enunciados cercanos a otras disciplinas que no requiriesen una respuesta arquitectónica estricta.

Esta decisión permite liberar al alumno novel de la carga o responsabilidad que la arquitectura ejerce sobre él. Ya sea por la componente funcional, estructural, constructiva o formal de la arquitectura, por la responsabilidad que ejerce la decisión de estos estudios, o por todo lo que ya sabe y conoce pero el hecho es que el alumno en estos primeros años, a pesar de que todo sea lo mismo se siente mucho más suelto cuando afronta problemas o cuestiones aparentemente mas alejados del ámbito arquitectónico. *“el cerebro del ser humano tiende a analizar toda la información percibida según patrones conocidos e intenta interpretarla mediante semejanzas para reducir el flujo de la información en un entorno complejo.”*

3. Metodología: El dibujo y la información como arma

Tras estas consideraciones previas entorno al dibujo y antes de dar paso a los verdaderos protagonistas de esta experiencia, que no son otros que los alumnos de dos cursos consecutivos (2007-2009) de Dibujo de la Forma y el Espacio II, nos gustaría exponer brevemente el enfoque general que los profesores (María Fullaondo, Ciro Márquez y María Asunción Salgado) hemos dado a la asignatura.

Coincidiendo con el diseño de esta asignatura para el curso 2007-2008, la Universidad Europea de Madrid se vio envuelta en el proceso de adaptación de las titulaciones al EEES. Por distintos motivos, tanto María Fullaondo como María Asunción Salgado se vieron especialmente involucradas en dicho proceso, e inevitablemente trasladaron muchas de las reflexiones acerca de esos nuevos modos de enseñar, a la propia asignatura.

Partíamos con una cierta ventaja ya que se trataba de una asignatura eminentemente práctica, lo que facilita la participación de alumnos y profesores. Sin embargo, en el esquema de titulación existente (anterior al proceso de los nuevos grados se entiende) la presencia de este tipo de asignaturas era un hecho e incluso podríamos decir que su peso proporcional en el conjunto era mayor.

Durante muchos años los arquitectos hemos idealizado el proceso de aprendizaje universitario que nos tocó vivir y como tal hemos ido traspasando ese esquema a los sucesivos planes. En apariencia era un aprendizaje con grandes dosis de interacción entre alumnos y profesores, en el que los alumnos “aprendían a hacer haciendo” y ahí estaba la trampa ya que algunas premisas que hoy establece Bolonia, seguían sin cumplirse. En un momento dado los tres profesores involucrados nos planteamos una serie de cuestiones de cara a fijar una metodología adecuada a los objetivos planteados.

¿Es real esa interacción entre profesores y alumnos? ¿Son los estudiantes capaces de relacionar los conocimientos adquiridos y aplicarlos a un proceso práctico? Yendo más allá ¿son capaces de poner en práctica lo aprendido en otras asignaturas para mejorar la capacidad creativa? La respuesta a esas preguntas casi siempre fue no.

Tenías claro que ese panorama no fomentaba la seguridad y el control sobre el trabajo realizado. Es un sistema en el que el alumno apenas ejercita una competencia esencial para su futuro desarrollo profesional: La autocorrección o si se prefiere, **el sentido autocrítico**.

A pesar de tratarse de una asignatura considerada como taller, consideramos que cada ejercicio debía contener la carga propedéutica adecuada que proporcionara al alumno de un punto de partida sobre el que basarse. Esa parte de “teoría” debía plantearse como un diálogo entre alumnos y profesor por lo que mediante un debate dirigido se invitaba a los alumnos a participar en esas clases expresando su opinión acerca de los ejemplos seleccionados para ilustrar el tema o simplemente a través de preguntas clave dirigidas a la clase.

En ocasiones, aprovechábamos el horario de clase para organizar a los alumnos en grupos de no más de tres alumnos, cuyo cometido se centraría en la búsqueda de referencias relativas al trabajo propuesto, con objeto de complementar lo ya expuesto en clase. Entendíamos que con anterioridad al inicio de cualquier trabajo, era imprescindible una recopilación de información acerca del tema, lo que generaba una cierta dinámica de investigación autónoma del alumno. Al mismo tiempo, el fomento del trabajo en grupo en el aula desarrollaba en los alumnos habilidades sociales, comunicativas y de trabajo compartido.

A esa recopilación de documentación y referencias se le denominó comúnmente “contextualización”, entendiéndolo que las necesidades de búsqueda variaban en función del trabajo propuesto. Nuestra idea era transmitir a través de la propia experiencia la idea de que esta metodología de trabajo era absolutamente extrapolable a cualquier tipo de empresa. Se trataba de convertir esta práctica inicial de acometer un trabajo en un hábito positivo de disciplina frente a la resolución de un trabajo.

Siguiendo nuestra premisa de entender que las materias están vivas por lo que deben estar sujetas a constantes revisiones, de un año para el siguiente convertimos esta “contextualización” en un micro - ejercicio destinado a ser parte de un todo mayor, exigiendo la preparación por parte de los alumnos distribuidos en grupos, de una clase teórica dirigida a sus compañeros. La experiencia no ha podido resultar más positiva ya que con ella pudimos observar cómo los alumnos eran capaces de hilar un discurso y asimilar mejor las referencias aportadas posteriormente por el profesor, ya que de alguna manera, estas comenzaban a resultarle familiares.

Como ya hemos comentado anteriormente, un alumno aprende a dibujar y a proyectar dibujando y proyectando, pero nos parecía muy injusto privarle por omisión de las armas que les ayudan a afrontar esa tarea.

En contra de los que afirman que la mayor parte de la génesis de un proyecto se basan en la intuición, esas armas existen y se fundamentan sobre el conocimiento. De esa manera se libera la intuición del peso opresivo de la genialidad.

El alumno debe aprender a confiar en sí mismo, pero para ello debe ser formado en la adquisición de un criterio basado en la valoración objetiva de la imagen, un criterio que debe seguir creciendo más allá de los límites de la asignatura o de su etapa universitaria. A su vez, el alumno debe poder generar un dibujo o un proyecto sin necesidad de supeditarse a un proceso de creación basado en la inspiración, que como todo el mundo sabe es caprichosa y a menudo esquiva. La clave radica en establecer unas pautas de control sobre la propia metodología de trabajo relacionada con el proceso creativo.

4. Descripción de la experiencia

Los beneficios de esta metodología se hicieron patentes prácticamente desde el comienzo de su aplicación. Curiosamente, aquellos alumnos que demostraron más intuición y soltura en los ejercicios iniciales, se mostraron más reacios a adaptarse a pautas racionales o metodológicas de desarrollo formal. A pesar de ello, la comprensión de estos mecanismos supuso un antes y un después en el desarrollo de la asignatura y como no, en la actitud y resultados de los alumnos.

Llegados a este punto el alumno comprende perfectamente el propósito de la asignatura a la vez que empieza a ver en el dibujo una ayuda no solo para la transmisión de una idea, sino también para la generación de forma arquitectónica.

El proceso metodológico con el que abordábamos la asignatura se basaría en el trabajo, pero también en el conocimiento. Cumpliendo con las decisiones básicas de **fortalecer el aspecto comunicativo del dibujo sin abandonar la naturaleza, considerar la representación de la arquitectura más allá del objeto arquitectónico, y afrontar su aprendizaje mediante el uso de estrategias proyectuales básicas fácilmente extrapolables sin limitar las técnicas de dibujo**, organizamos la asignatura en vez de por temas, por ejercicios complementarios, en los que el alumno adquiriría una serie de conocimientos útiles que fácilmente podía poner en práctica, tanto en sucesivos ejercicios de la propia asignatura como en otras.

De un año para otro, la manera de afrontar esos ejercicios se fue enriqueciendo, incorporando nuevos métodos docentes que complementarían las carencias detectadas en el proceso. A su vez, eso nos permitía poder adaptarnos al tipo de alumnos con el que contábamos, cuyas características variaban según el curso y el grupo. Como en un organismo vivo, las necesidades del grupo generaban nuevas necesidades docentes, adaptables a las condiciones de partida.

Para poder explicar de forma más minuciosa no solo la metodología empleada sino también el conjunto de la experiencia que ha supuesto estos dos cursos, haremos un repaso de los resultados exponiendo la metodología aplicada en cada uno de los ejercicios desarrollados a lo largo de estos dos años.

5. Descripción de los resultados por ejercicios

Se plantean un total de 7 ejercicios a lo largo del curso, con los que se pretende que el alumno aprenda a considerar la representación de la arquitectura más allá del objeto arquitectónico, y afrontar su aprendizaje mediante el uso de estrategias proyectuales básicas fácilmente extrapolables. Siempre sin limitar las técnicas de dibujo.

5.1. MAPEADO, INVESTIGACION Y REPRESENTACION.

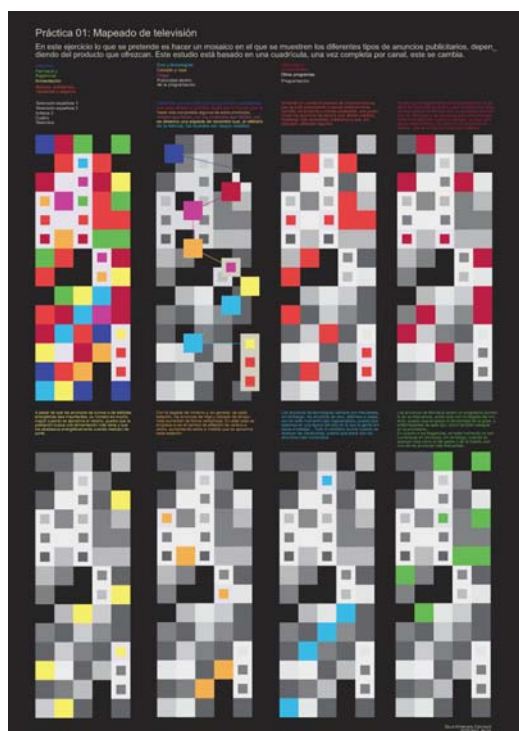
Referencia: ejercicio desarrollado en la AA.

Como inicio de curso se aborda el tema del mapa como estructura de representación con la que el alumno aprende a fortalecer el aspecto comunicativo del dibujo sin abandonar la naturaleza

El ejercicio consiste en realizar un estudio del “dibujo” como un acto de mapeado, investigación y representación. El objetivo del problema radica no tanto en la descripción de un objeto a través de la representación/descripción de un espacio escalado sino más bien como un acto de antropología.

El proceso de mapeado se realizaría de una estructura de uso cotidiano al alcance del alumno y que estuviera sometida al comportamiento del mismo. En el caso del primer año de vida de esta asignatura se trataría de abordar el *mapa de una nevera*, cambiándose por el de la *televisión* para

el año siguiente. La finalidad es aglutinar y aunar por un lado la información formal del objeto tanto con su contenido como el contexto. (Continente, contenido, contexto.)



Mapeado de la TV. Anuncios Publicitarios
Alumno: **Zeus Almenara Cannavo**. Curso 2008-2009

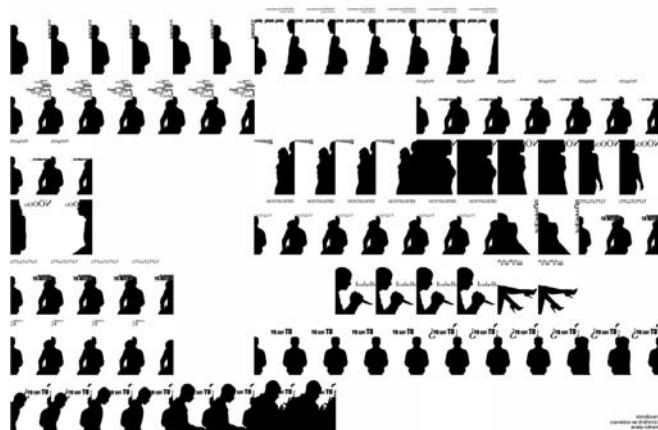
Objetivos

- Introducción al alumno en la metodología de trabajo del curso.
- Introducción al alumno en el concepto de mapa y sus variantes. Técnicas y recursos en la configuración de mapas y presentación de la información.
- Desarrollo de la capacidad del alumno de dibujar como acto de mapeado. Contenido descriptivo y representación del significado, lo subjetivo y lo abstracto así como sus relaciones. Dibujo entendido como LA INFORMACION del intercambio entre dos estados, el de materia y el de los intérpretes.
- Desarrollo de la actitud para el análisis y el dibujo de todo aquello en lo que un objeto está implicado. Representación del espacio de relación de la televisión, más allá del objeto industrial y del espacio físico que ocupa, en definitiva dar respuesta a la pregunta: ¿Que es un mapa?

5.2. COMPLEMENTARIOS: IMAGEN/TEXTO

Tomando como punto de partida la lectura de una novela de la autora belga Amelie Nothomb, se toma contacto con las herramientas que permiten realizar la narración gráfica de un texto.

De un año para el siguiente se amplía la oferta de textos de la autora de tal manera que los alumnos que cursaban la asignatura en su segundo año pudieron elegir entre los títulos: “*Cosmética del enemigo*” o “*Higiene del Asesino*”.



Imagen+Texto

Alumno: **Yeray Valido Zurita** Curso 2008-2009

Objetivos: El ejercicio profundiza en las conexiones e interconexiones existentes entre la imagen y la palabra. Este ejercicio es introductorio a la totalidad del curso, la importancia tanto de la imagen, de la línea, como de la estructura el texto o la palabra.

- Análisis de las posibles relaciones entre la imagen y el texto.
- Diferencia entre información complementaria e información reiterativa.
- Introducción al alumno en el concepto de narración gráfica.
- Estudio de las estructuras para la representación gráfica de argumentos.
- Estudio del proceso de transformación dentro de una narración gráfica.
- Desarrollo de un lenguaje propio y original capaz de representar y comunicar la interpretación del texto por parte del alumno.

Contenidos teóricos y referencias: Imagen, texto, yuxtaposición, ruptura, ambigüedad, lenguajes, complementario, negación afirmación, alteración de significados, alteración de estructuras establecidas, otras lecturas, obra abierta, mapeado de imágenes, diferencia entre significado e información, provocación etc.

5.3. ARTE Y MATEMATICAS: HOMENAJE A PABLO PALAZUELO, FORMULAS TIPOLOGICAS DEL DESARROLLO ESPACIAL.

Coincidiendo con el ecuador del curso, el tercer ejercicio que articula la asignatura se encamina al aprendizaje de estas armas o lo que es lo mismo, de un conjunto de fórmulas tipológicas de desarrollo espacial, basadas en procesos y estructuras de trabajo que toman las matemáticas como excusa.

El ejercicio basado en el análisis de la obra de Palazuelo, cuenta con pequeños ejercicios de aprendizaje que tratan de manera específica cada una de estas “estrategias” que mediante el uso de las matemáticas, sirven para generar forma.

Estos módulos temáticos dentro del ejercicio son:

- 3.1. Medida y proporción
- 3.2. Modulo y Estructura
- 3.3. Transformaciones Geométricas
- 3.4 Series Numéricas
- 3.5. Combinatoria
- 3.6 Orden y Azar

Todos los módulos temáticos estarán asociados a diferentes tipos de actividades realizadas en clase:

- Exposiciones públicas sobre el tema de estudio (equipo)
- Tutorial relacionado con el módulo temático (individual)
- Propuesta Individual sobre el módulo temático
- Actividades en el aula (equipo)



Series Numéricas
 Alumno: **Antonio Ballester Manresa**
 Curso 2008-2009

Una vez realizados estos ejercicios, el alumno cuenta con las armas suficientes para entender no solo la obra de Palazuelo, sino como se aplican estas estrategias. Asimismo puede enfrentarse por sí mismo a la elaboración de un ejercicio de mayor envergadura.

El trabajo final del ejercicio de Arte y Matemáticas, se completa con un trabajo de análisis realizado en grupo:

- Estudio Gráfico Palazuelo

Y un trabajo individual en el que se pone en práctica todo lo aprendido:

- Variaciones personales sobre una serie de Palazuelo

Objetivos:

- Hacer hincapié en el proceso creativo subyacente que conduce a esos resultados. Algunos de los resultados encierran aplicaciones visibles a simple vista, otras sin embargo, esconden aspectos difíciles de leer, que en muchos casos dejan espacios en blanco en nuestra comprensión. Solo mediante un profundo análisis conseguiremos en algunos casos, encontrar los vínculos entre el resultado formal y el proceso.
- Desvelar, aprender y aplicar algunos de estos procesos, será el objetivo de estos ejercicios.

De un año para otro, la manera de afrontar esos ejercicios se fue enriqueciendo, incorporando nuevos métodos docentes que complementarían las carencias detectadas en el proceso del año anterior, por ejemplo en el caso de los ejercicios cortos de arte y matemáticas, se organizaron de tal manera que quedaran asociados a una serie de actividades de distinto tipo.

Durante el primer año, los profesores impartíamos una clase teórica relacionada con el tema que el alumno asimilaba para realizar una propuesta guiada y otra de carácter libre relacionada con los contenidos de ese módulo.

El segundo año esto fue ampliado ya que detectamos que los alumnos se acomodaban y aceptaban lo explicado en clase sin apenas cuestionárselo. Por esa razón decidimos que todos los módulos temáticos estuvieran asociados a diferentes tipos de actividades realizadas en clase:

- Exposición pública sobre el tema del módulo (por parejas o tríos)
- Tutorial relacionado con el módulo temático (individual)
- Propuesta Individual sobre el módulo temático
- Actividades en el aula (por equipos)

Gracias a la introducción de estos cambios los objetivos se ampliaban y se fomentaba la adquisición de competencias generales tan importantes como el desarrollo de habilidades comunicativas, la búsqueda efectiva de información y el desarrollo del trabajo en equipo.

5.4. DESCONTEXTUALIZACIÓN Y NUEVAS ASOCIACIONES

Se pretende mediante este ejercicio abordar un cambio de registro radical respecto a la serie de *Arte y matemáticas*, afrontando un ejercicio de carácter más libre, en el que liberarse de cualquier metodología anterior.

Cómo es posible crear un significante/signo tan "lejano" (como lo es un teléfono frente a un plátano) y, al mismo tiempo, dar a entender a quien contempla el uso de ese signo que, en efecto, representa al objeto (el plátano representa al teléfono).

La metodología consiste en poder definir, una representación (relacionado con el carácter cognitivo) y a la vez, compartir el significado de su signo externo (comunicativo). En otras palabras, **a través de la representación debemos aportar un nuevo significado a un objeto o acción.**

La metodología consiste en poder definir, una representación (relacionado con el carácter cognitivo) y a la vez, compartir el significado de su signo externo (comunicativo). En otras palabras, **a través de la representación debemos aportar un nuevo significado a un objeto o acción.**

Por ese motivo, se deberá escoger un modelo (concepto u objeto) desarrollable según las 3 escalas S, M, y L de representación, (detalle-contenido-escultura, espacio-continente-arquitectura, territorio-contexto-ciudad).



Descontextualización

Alumno: **Raquel Alonso**

Curso 2007-2008

Objetivos:

Manejar el concepto de la descontextualización como herramienta generadora de propuestas.

Aprender a diferenciar el contexto como parte determinante del significado.

Potenciar la capacidad de establecer relaciones entre elementos y contextos que den lugar a terceros no conocidos.

Mediante este ejercicio se pretende:

- Introducción al alumno en una metodología de trabajo a través del uso de la representación.
- Uso del dibujo como herramienta de comunicación.
- Modificación ideológica consciente a través de la representación.
- Entendimiento conceptual de la escala absoluta, con respecto a la representación.

5.5. REPRESENTACIONES CONTEMPORANEAS

Los siguientes ejercicios pretenden introducir al alumno en el concepto del diagrama. Aunque será ampliamente estudiado durante el curso, entendemos “Diagrama” principalmente como NUDOS DE INFORMACIÓN, y al mismo tiempo como la representación grafica de un fenómeno. Los tres ejercicios instan al alumno a una investigación sobre transformaciones (3d a 2d), Operaciones (2d a 3d) y abstracciones de (4d a 2d). Cada uno de los ejercicios responde a una escala diferente de afrontar el tema, HOMBRE, ARQUITECTURA Y CIUDAD.

DIAGRAMA 01_Patrones de comportamiento humanos

Referencia: ejercicio desarrollado en la AA. Para ello se ha escogido como pretexto un patrón o conducta. Se trata de reflexionar y ampliar las distintas posibilidades de representación a través del estudio de un patrón de comportamiento propio del ser humano, incluyendo la elección de ese patrón y su representación y diseño. El objetivo no solo consiste en detectar y producir el patrón, sino también la elaboración de una serie de dibujos y diagramas que describan de una manera precisa dicho comportamiento, su variación, transformación y repetición.

DIAGRAMA 02_Patrones de comportamiento arquitectónicos

Continuando con el ejerció anterior se persigue que el alumno se enfrente de la misma manera a objetos arquitectónicos o arquitecturas. Para ello cada alumno elegirá, tres proyectos de tres épocas diferentes (clásico, movimiento moderno, años 70-80) de una serie de ejemplos propuestos por los profesores. El alumno tendrá que elaborar de cada uno de ellos, un documento grafico que establezca y que defina de una manera precisa los patrones de comportamiento de dichas arquitecturas.



Diagrama de Arquitectura. 5.4. Uso público y Oficinas The Johnson Wax Building, Racine, 1936 -1939. Frank Lloyd Wright

Alumno: Alvaro Garcia López

Curso 2007-2008

Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de búsqueda, investigación y crítica diferencial a través de ejemplos sobre un tema concreto.
- Aprender a trabajar en equipos de grandes dimensiones elaborando una estrategia común y alcanzando el consenso materializado en un resultado concreto.
- Ejercitar la herramienta del dibujo más allá de la representación/descripción del objeto arquitectónico. Como ya hicimos en la Práctica 01: Mapeado de la nevera. “La finalidad es aglutinar, aunar y relacionar la información formal del objeto con su contenido, contexto y usuario. Dibujo entendido como LA INFORMACION del intercambio entre dos estados, el de materia y el de los intérpretes“

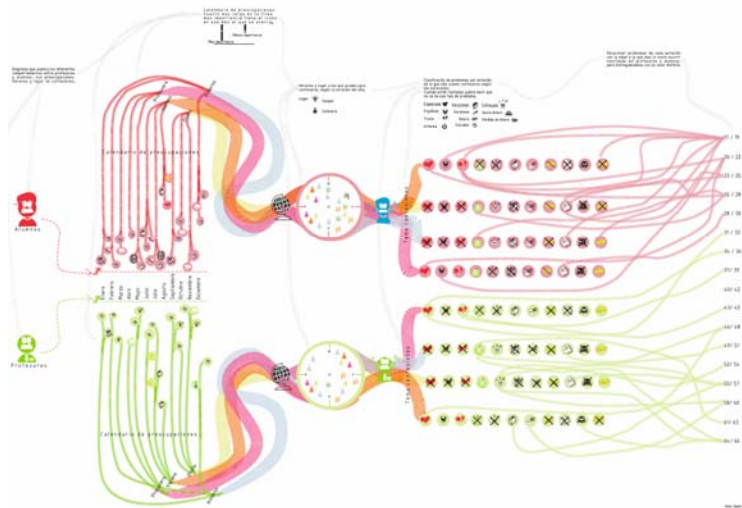
5.6. REDES PATRONES DE COMPORTAMIENTO URBANOS/SOCIALES

Por último en esta serie de ejercicios en torno a los patrones de comportamiento. El alumno deberá detectar uno o varios patrones de comportamiento existentes en la ciudad contemporánea. Se puede enfocar desde un punto de vista social o desde un punto de vista urbanístico.

La primera parte del ejercicio es principalmente un trabajo de investigación.

Al mismo tiempo, la realización de una propuesta a nivel meramente conceptual, en la que la forma del objeto arquitectónico no es en absoluto determinante y sin embargo si lo es su estructura de uso y conexión.

C O N T R A I N F O R M A T I V A A L U M N O S Y P R O F E S O R E S



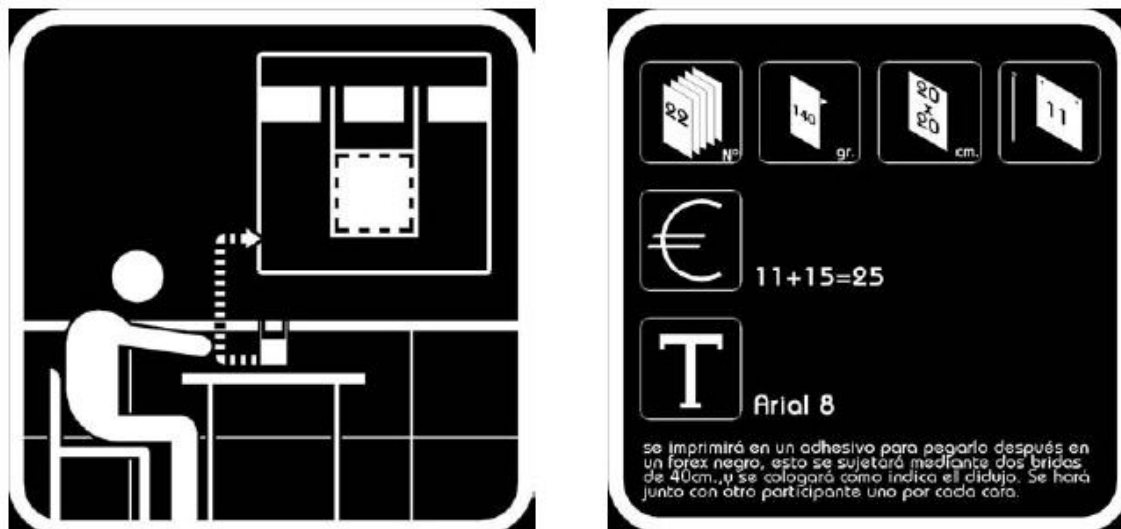
Patrones de Afinidad. Confesionarios
Alumno: Ana López Rodríguez
Curso 2007-2008

Objetivos:

- Desarrollar capacidades para descifrar, analizar, sintetizar, interpretar e incluso proponer, aquellos procesos y estructuras sociales (reales o inventadas) que forman parte de la relación entre las intervenciones arquitectónicas y la evolución de los patrones de comportamiento social.
- Acercamiento a un lenguaje gráfico concreto, que cada vez resulta más apropiado a la hora de concretar proyectos que exploran otros niveles de complejidad.

5.7. SUPERPOSICIÓN Complejidad MANUAL DE INSTRUCCIONES

Se aplica todo lo aprendido gráfica y conceptualmente hasta ahora para definir una estructura compleja y matricial, fruto de la superposición de muchos sistemas de orden y desorden, y de tensiones entre entropía y reorganización.



Instrucciones para una exposición

Alumno: Miguel Ángel Gabanes

Curso 2007-2008

Este trabajo se organizó como si fuera un concurso. Cada alumno debía no solo realizar una propuesta sino que debía ser sometido a votación por parte de la clase a fin de determinar cuál sería la candidatura ganadora y por tanto la que se llevaría finalmente a cabo.

El objetivo del concurso sería plantear un formato de exposición con los trabajos realizados por los alumnos en el apartado de Arte y matemáticas. La propuesta ganadora se encargaría no solo de formular sino también de hacer llegar al resto de los alumnos de las otras clases las instrucciones oportunas para poder llevar a cabo esta exposición.

Además debería organizar a todos en grupo para llevar a cabo con éxito el proyecto.

6. Corolario

Una de las cosas más gratificantes de esta experiencia ha sido la constatación del aprendizaje de los alumnos a través de sus propios trabajos. La práctica totalidad de la clase en cada uno de los grupos que hemos impartido a lo largo de estos dos años, acaba el curso en excelentes condiciones y sus trabajos así lo demuestran.

El hecho de definir un sistema de resultados con criterio claro y definido, fomenta la capacidad de autocrítica del propio alumno, que durante el curso participa en todo momento del proceso de crítica y corrección del trabajo de sus compañeros.

Los resultados saltan a la vista. Hemos podido constatar que este sistema facilita el desarrollo de las capacidades del alumno en función de su disposición hacia el aprendizaje y no de sus capacidades de partida. Es decir “el que quiere, puede”, lo cual fomenta aspectos tan importantes en el aprendizaje presente y futuro como la seguridad y la confianza en sí mismos.

En definitiva, podemos afirmar que dicha experiencia arroja un balance positivo ya que nos ha enriquecido tanto a alumnos como a profesores. Todos los integrantes del curso hemos experimentado la satisfacción que produce la visión de la materialización de los propios resultados. Un paso más hacia lo que es una construcción de futuro.