

Figura tapa: Macarena Biolato (2021) Cátedra Morfología IIA-FAUD-UNC.

FORMAS DE LA ACCIÓN PERFORMÁTICA EN ARQUITECTURA

La enseñanza de procesos generativos de espacialidad en morfología desde una corporeidad situada y disruptiva. Área Comunicación y Forma. FAUD-UNC

Arq. Diego Ceconato

Directora: D. I. Esp. Silvia Oliva.
TRABAJO FINAL INTEGRADOR. Especialización en la Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño-CESEAD. Escuela de Graduados. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

ÍNDICE

1- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS Y EJE TEMÁTICO. CONTEXTUALIZACIÓN ACADÉMICA

- 1.1- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN (p. 2)
- 1.2- OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS (p. 4)
 - 1.2.1- Objetivos generales (p. 4)
 - 1.2.2- Objetivos específicos (p. 4)
- 1.3- CONTEXTUALIZACIÓN ACADÉMICA. UNIVERSIDAD. FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO (p. 4)
 - 1.3.1- La Educación Superior Universitaria. La universidad pública (p. 4)
 - 1.3.2- La Enseñanza en la Carrera de Arquitectura. FAUD. UNC (p. 5)

2- CAMPO TEÓRICO DE FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

- 2.1- MORFOLOGÍA, CORPOREIDAD. ESPACIALIDAD Y RE-PRESENTACION (p. 7)
- 2.2- MORFOLOGÍA, TEORÍA Y PRÁCTICA. ESPACIALIDAD Y PRESENTACION ARQUITECTÓNICA (p. 18)
- 2.3- MORFOLOGÍA Y ENFOQUES: PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA. INTER- TRANSDISCIPLINAREIDAD (p. 20)

3- DISEÑO METODOLÓGICO

- 3.1- CASO DE ESTUDIO: CÁTEDRA MORFOLOGÍA II-A (p. 25)
- 3.2- INVESTIGACIÓN CUALITATIVA- FUENTES (p. 25)
 - 3.2.1- Entrevista semi-estructurada (p. 27)
 - 3.2.2. Encuesta final 2021 (p. 32)
- 3.3- CONCLUSIONES DEL CRUCE DEL TRABAJO DE CAMPO (p. 34)

4- PROPUESTA DE APLICACIÓN DE INVESTIGACIÓN

- 4.1- DISEÑO DE ADECUACIÓN DISCIPLINAR- CURRICULAR. MORFOLOGÍA I, II Y III. ÁREA COMUNICACIÓN Y FORMA (p. 35)
 - 4.1.1- Recorte de intervención- Área de conflicto. Estrategias de adecuación (p. 35)
- 4.2- DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DOCENTES. MORFOLOGÍA I, II Y III. ÁREA COMUNICACIÓN Y FORMA (p. 42)
 - 4.2.1- Rol de la morfología en la enseñanza de la arquitectura. Problematicación e indagación hacia el conocimiento (p. 43)
 - 4.2.2- Didáctica general y didácticas específicas- enfoque didáctico (p. 46)
 - 4.2.3- Enfoque de competencias "mixta". Indicadores de aprendizaje significativo (p. 48)
 - 4.2.4- "Transposición didáctica" y estrategias didácticas (p. 52)
 - 4.2.5- MATRIZ COMBINATORIA de estrategias didácticas en Morfología I, II y III (p. 54)
 - 4.2.6- ACCIONES ESTRATÉGICAS (1). Metodología y proceso generativo de espacialidad (p. 60)
 - 4.2.6.1- ACCIÓN ESTRATÉGICA 1 (propedéutica). Descubrimiento de situaciones cotidianas- corporeidad y ambigüedad en interpretación (p. 60)
 - 4.2.6.2- ACCIÓN ESTRATÉGICA 2. Construcción del problema- hipótesis sobre espacialidad. Investigación para la autonomía (p. 65)
 - 4.2.6.3- ACCIÓN ESTRATÉGICA 3. Exploración materia- corporeidad. Forma constructiva (p. 75)
 - 4.2.6.4- ACCIÓN ESTRATÉGICA 4. Exploración y diseño de ensayos proto-arquitectónicos Híbridos- micro-espacios (p. 80)
 - 4.2.7- ESTRATEGIAS RELACIONALES (2) "puente" (p. 96)
 - 4.2.8- ESTRATEGIAS DE ESPACIALIDAD DEL TALLER (3) (p. 100)
 - 4.2.9- Conclusiones de propuesta de aplicación (p. 107)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1- PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS Y EJE TEMÁTICO. CONTEXTUALIZACIÓN ACADÉMICA

1.1- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de esta investigación educativa aplicada podría expresarse en forma interrogativa de la siguiente manera:

Sobre la hipótesis de que la relación de tensión entre las *conformaciones espaciales* y las *corporeidades* lleva a la construcción de procesos generativos de *espacialidad*, de carácter innovativos y experimentales, se formula la siguiente pregunta:

¿Qué rol y de qué manera podrían desempeñar e implementar las Morfologías y su enseñanza en la problematización de esta relación invisibilizada por la representación disciplinar de la propia arquitectura?

Este problema surge de a partir de las experiencias propias en las prácticas pedagógicas universitarias, en primer lugar, a partir de observaciones y análisis personales desde mi pertenencia como docente, desde más de 20 años, de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNC, a los Departamentos de Morfología e Instrumentación (como Profesor Titular desde el año 2012) y de Arquitectura y Diseño (como Profesor Asistente desde el año 1998). En segundo lugar, cuestión confirma estos análisis y observaciones personales, a partir de las observaciones externas en el marco de actividades académicas de la FAUD realizadas al fin del curso 2019 (**Tabla 1**), así como también del trabajo de campo realizado en la cátedra Morfología IIA para esta investigación: entrevistas, encuestas, observación de producciones de estudiantes, etc. durante los cursos 2019, 2020 y 2021, siendo los últimos dos en modalidad virtual.

Observaciones y análisis que llevan a una interpretación de la enseñanza del proyecto arquitectónico y sus procesos de diseño (proyectuales) a una cierta homogenización (**Tabla 1**), es decir, a un emparejamiento impregnado de cierto dogmatismo sobre la enseñanza de la arquitectura, sobre todo en los niveles iniciales (nivel 1 y nivel 2) de la carrera de Arquitectura. Algunas preguntas surgen entonces de la interpretación de este complejo escenario académico- educativo, tales como: ¿Qué lugar ocupa el estudiante en estos procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Sus capacidades cognitivas, afectivas, motivacionales y sus saberes y experiencias previas quedarían parcialmente fuera de su aprendizaje? En definitiva ¿cuál es su lugar, en parte, como intérprete de las formas culturales, sociales, arquitectónicas y urbanas que debiera reflejarse en su hacer arquitectónico como estudiante y futuro profesional de la arquitectura? ¿Alentamos y enseñamos como docentes hacia una autonomía del estudiante para que pueda tomar decisiones sobre su propia formación desde un pensamiento que cuestione y problematice, es decir, un pensamiento crítico?

Para revertir, o al menos repensar críticamente este escenario, generalizado¹ pero verosímil, este trabajo sugiere reconstruir nuestra mirada, nuestras formas habituales de ver, hacia problemas cotidianos, evidentes y naturalizados pero de relevancia para la disciplina (arquitectónica y morfológica), a los fines de habilitar aperturas del sentido, aperturas de los imaginarios individuales así como colectivos a través de la forma y de la morfología desde su fuerte condición trans e interdisciplinaria que la caracteriza.

Los problemas son actos que abren un horizonte de sentido, y que sustentan la creación de conceptos: un nuevo aspecto del cuestionamiento, que abre una perspectiva inhabitual sobre el más familiar o que confiere interés a datos hasta entonces considerados insignificantes. Zourabichvili (como se citó en Salcido, 2018)

¹ La relación entre homogeneización y diversificación tiene matices según las cátedras de Arquitectura y Morfología, es por ello que esta afirmación es una generalización.

Tabla 1

FRAGMENTOS EXTRAIDOS² DE DEVOLUCIONES DE YURI. EXPOSICIÓN DE CÁTEDRAS DE ARQUITECTURA: “AL FIN FINAL 2019” (ver anexo A)
<p>Día 2. Jueves 21/11/ 2019, 11 Hs. Diálogo todas las cátedras. Panel con visitantes</p> <p>Selección de observaciones de Yuri sobre innovación/ homogeneización:</p> <p>1- Arq. Javier Corvalán (Asunción, Paraguay)</p> <ul style="list-style-type: none">- Ve en 1° y 2° año esfuerzos por la representación, por el estudio de referentes, y por trabajar en maquetas. Lo cual está bien. ¿Qué podría ser mejor? 1° y 2° año se enmarcan en la ciudad, pero hay una tendencia a conservar. Se implantan en la ciudad pero no se animan a innovar en la ciudad.- La Universidad es donde debería abordarse el tema de la innovación, pero se ve poco. El papel fundamental de la Universidad es investigar sobre el conocimiento acordado socialmente. Las propuestas tienden más a conservar que a innovar, el contexto es así, y se respeta.- No sabe si esta acumulación de conocimientos no ha hecho que se apunte a los especialistas, y que cada vez se pidan más especialistas. Sin embargo, el creativo es el menos especialista, y puntúa menos; es la crisis de la imaginación. <p>2- Arq. Marina Correa (Rio de Janeiro, Brasil)</p> <ul style="list-style-type: none">- Refiere a lo inestable y lo más dogmático: a que esto es así o así, cuando al principio debiera ser más abierto, más inestable y no tan dogmático. Pareciera que de entrada se mete el dogma, pero ¿donde queda lo que el alumno sabe? Se le impone lo que no sabe. Observa que se sube de escala en las maquetas pero que el contenido no está. Es mucho, y no llega a ser profundo.- En segundo año, mayor variedad de escalas, y aparece lo individual y lo colectivo en viviendas. Quizás sería conveniente no trabajar tantas escalas, tantos “anteojos”, hacer un poco menos. Construir un imaginario que sea más elástico, y no tan científico. ¿Cuál es la escuela de Córdoba, qué es lo correcto?, allí el papel del profesor joven sería abrir la mirada.- Dice que vio mucha homogeneidad. Y que podrían aparecer más las diferencias entre profesores. Hay una onda “high school”, lo cual es un aprendizaje un poco pesimista respecto a lo que el alumno puede proponer. <p>3- Arq. Angelo Bucci (San Pablo, Brasil)</p> <ul style="list-style-type: none">- Dice que no cree que la Arquitectura pueda definirse como una disciplina, pues no tenemos ese cuerpo de conocimiento definible.- ¿Qué enseñar a un arquitecto? Él cree que a salvar el mundo, para que el mismo mundo no se haga mañana (tema pertinente). Es importante decir que la arquitectura es del campo de la cultura, una manifestación del campo de la cultura. Que no basta un know-how, sino un know-why, un know-what y un know-where. <p>4- Arq. Daniela Urrutia (UdelaR)</p> <ul style="list-style-type: none">- Repensar, transformar el mundo habitando.- Habla de involucrarse con lo contemporáneo y con la región. Y que la educación no tiene que ver con los contenidos sino con otros mecanismos.- La información es cada vez mayor, ¿cómo aprender a aprender permanentemente?- ¿Todo lo que se vio se aprendió? Habría que dar un salto de calidad, de comprensión. <p>5- Arq. Guillermo Cabrera (decano FADU UBA, cátedras de Proyecto en UBA y UNMDP)</p> <ul style="list-style-type: none">- Producción diversa, de calidad. Coincide con lo dicho por sus colegas.- Dice que hay que pensar la arquitectura desde los lugares, la gente, los demás, y no para la vanagloria de los arquitectos.

Nota. Inardi, Mariana (comunicación personal, 21 de mayo, 2021). Se puede ver también el registro realizado por la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (FAUD, 2019). FAUD se muestra (ver anexo A). URL: <https://faudsemuestra.wixsite.com/alfinfinal>

² El trabajo de campo realizado en la cátedra de Morfología IIA y el trabajo desde otras observaciones de esta investigación educativa que se incluye en este campo teórico es sólo a modo de ejemplificar la posibilidad de transposición didáctica de la teoría sugiriendo el tipo de relación teórico- práctica en la enseñanza de la morfología.

El problema que origina esta investigación educativa aplicada parte de tres afirmaciones fundamentales. En primer lugar, que la relación entre *conformaciones espaciales y corporeidades*, a la que llamaré *espacialidad*, habilita a pensar y construir procesos proyectuales orientados hacia la innovación en arquitectura. En segundo lugar, que toda concepción de corporeidad condiciona a una específica concepción de arquitectura y a la inversa; en tercer y último lugar, que toda modalidad y/o sistema de re-presentación incluyendo la propia corporeidad implica no sólo a una específica concepción o teoría de la arquitectura sino también a una forma de construir los procesos proyectuales de la disciplina. La re-presentación arquitectónica ocupa de esta manera un lugar central como dispositivo de visibilización y de invisibilización en la manera de darse de estas relaciones mencionadas. En este sentido problematizar la representación disciplinar es una acción de apertura hacia la posibilidad de pensar y construir las condiciones hacia otras espacialidades posibles como eje central que configura los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Morfología y en las Arquitecturas.

1.2- OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

1.2.1- Objetivos generales

A- Reflexionar acerca del rol de las morfologías a partir de la relación entre corporeidad y conformaciones espaciales, para promover el desarrollo de competencias orientadas a la innovación disciplinar, a la apertura de perspectivas teóricas y experienciales.

B- Fortalecer los vínculos entre las Morfologías (I, II y III) a los fines de optimizar la articulación con el Área Proyecto y Planeamiento.

1.2.2- Objetivos específicos

A- Elaborar estrategias didácticas para docentes de Morfología I, II y III tendientes al desarrollo de competencias orientadas a la innovación disciplinar.

B- Formular lineamientos de articulación interna entre las Morfologías I, II y III del Área Morfología e Instrumentación.

C- Identificar competencias orientadas a la innovación disciplinar con énfasis en la comprensión, el pensamiento crítico y la puesta en juego de la propia corporeidad.

D- Especificar complejidades en relaciones teórico- prácticas pertinentes a la relación entre corporeidades y conformaciones espaciales y al contexto de nivel II.

1.3- CONTEXTUALIZACIÓN ACADÉMICA. UNIVERSIDAD- FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO

1.3.1. La Educación Superior Universitaria. La universidad pública³

Se considerará desde esta investigación educativa sólo un indicador (en sus relaciones con otros) relativo a la educación universitaria y en función del problema planteado, indicador que da cuenta de algunas implicancias, funciones, principios y problemas de la educación superior. Este indicador se formula en términos de una enseñanza para la investigación y para la innovación, en relación directa a otro indicador que se orienta hacia un aprendizaje en base al desarrollo de competencias. La relevancia de una educación para la investigación, que define principalmente a la educación superior universitaria, involucra tanto a los estudiantes como a

³ Realizaré un recorte de la diversificación, en función de una mayor accesibilidad al conocimiento superior, de ámbitos que comprende y se pretende de la educación superior a los fines de una aproximación más específica a mi ámbito de trabajo que es la universidad pública, aun así hay problemas que son comunes a cualquier institución perteneciente a la educación superior. Es así como “La educación comprende <todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del estado como centros de enseñanza superior>” (UNESCO, 1998)

los docentes, ambos como sujetos responsables en el desarrollo de sus propias competencias desde sus roles específicos. Sobre las competencias en general Fullan (2017) afirma que “El desafío hoy es cambiar la forma de enseñar (...) es por medio de las competencias. Las competencias cubren mucho, porque tienen creatividad, colaboración, comunicación, muchas de <las seis C> (...)” (párr. 6) La enseñanza para la investigación e innovación, así como la enseñanza por competencias implican el desarrollo de un aprendizaje basado en competencias específicas a una disciplina, así como una formación en términos de ciudadanía, crítica y participativa en su responsabilidad social, política, cultural y ambiental.

Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales (...) el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia.” (UNESCO, 1998)

Esta posición de la UNESCO debe complementarse, más allá de un saber técnico, a esta formación en ciudadanía, tanto social como universitaria, la universidad pública debe proveer los conocimientos y las prácticas necesarios para una vida comunitaria responsable orientada hacia relaciones colaborativas, creativas y empáticas con el otro, con los otros, con la diferencia cultural, ideológica y política. Es así como ciudadanía universitaria implica y compromete a sus agentes a una participación en relación a otro indicador definido como “construcción colectiva”, no sólo del diseño curricular de tal o cual institución universitaria sino también y fundamentalmente de la vida colectiva de la misma, pensada ésta en términos dialógicos y constructivos. Es así como la gestión de la enseñanza superior “(...) constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan de ella, y en particular con los profesores y los estudiantes.” (UNESCO, 1998)

1.3.2. La Enseñanza en la Carrera de Arquitectura. FAUD. UNC

Los Planes de Estudios se definen desde posiciones políticas- institucionales y académicas- curriculares, más allá de responsabilidades comunes e indelegables hacia la educación universitaria de carácter pública. Estos documentos curriculares se sustentan desde lugares ideológicos diversos, implícitos o explícitos, que se manifiestan en los énfasis dados a las categorías- contenidos, perfiles, etc. que los estructuran, así como en los grados de pluralismo e inclusividad puestos en juego en la participación de todos los agentes que conforman la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

Es así como a partir de los siguientes indicadores: diseño curricular, enseñanza para la investigación, competencias y construcción colectiva, desarrollados en función de la educación superior universitaria, se abordarán en su desarrollo en función del problema y objetivos de esta investigación educativa.

Sobre el plan de estudios vigente y su diseño curricular se afirmará lo siguiente: el perfil del egresado introduce y orienta al mismo, el egresado de la carrera de Arquitectura debiera reunir los principios, ya mencionados, de la educación superior planteados en la “Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción”, fundamentalmente en la conjunción de un saber técnico disciplinar en “(...) el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales (...)” (UNESCO, 1998) con una responsabilidad social activa.

En relación a la Enseñanza para la investigación ésta implicaría “lugares donde se desarrolla la producción del conocimiento en un marco de libertad ideológica, política y religiosa.” (FAUD,

2007). Desde este lugar de libertad ideológica y política, la investigación, de grado y posgrado, así como la realizada en las prácticas docentes desde las propias cátedras y sus programas, deberá fomentar la construcción de nuevas teorías a partir del desarrollo de capacidades de innovación llevadas éstas, entre otras, a competencias de resolución de problemas. La investigación definida en el plan de estudios vigente deberá desarrollarse en un contexto diversificado en términos de enfoques políticos e ideológicos y sobre todo intencionada hacia una “formación humana integral” (FAUD, 2007), esto resulta relevante en términos de enfoques de enseñanza dado que las competencias no implicarían necesariamente una aplicabilidad directa de ciertos conocimientos disciplinares, al menos en su totalidad. El plan de estudios introduce algunas competencias, más en sentido de capacidades y habilidades, como base de la formación para la investigación tales como: innovación, creatividad, capacidad metódica y reflexiva, así como “capacidad de participación interdisciplinaria” (FAUD, 2007). Estas competencias establecidas determinan y fundamentan, en parte, el perfil del egresado: “Por <perfil> debe entenderse <el conjunto de conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y actitudes que cada título acredita>” (FAUD, 2007), así como las Incumbencias profesionales delimitan también el desarrollo de todo el diseño curricular del plan de estudios vigente.

Estas definiciones fundamentales, denominadas en este punto como indicadores, y sus relaciones mutuas (diseño curricular, enseñanza para la investigación, competencias y construcción colectiva) orientarán en parte el trabajo de esta investigación educativa aplicada, es decir, constituyen en parte su marco contextual institucional y académico, ya sea desde la concepción de la educación superior universitaria, así como de la concepción de la enseñanza proyectual, definida desde el plan de estudios de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNC.

La contextualización más específica sobre el área de pertenencia de Morfología I, II y III se desarrolla dentro de la primera parte propositiva de esta investigación educativa: “Propuesta de aplicación de investigación educativa” y “Diseño de adecuación disciplinar-curricular. Morfología I, II Y III- Área Comunicación Y Forma- Recorte de intervención. Área de conflicto”.

2- CAMPO TEÓRICO DE FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

2.1- MORFOLOGÍA, CORPOREIDAD, ESPACIALIDAD Y RE-PRESENTACION ARQUITECTÓNICA

La morfología en tanto disciplina y las categorías de *espacialidad* y *corporeidad*⁴ se entrelazan indisociablemente desde una perspectiva, dimensión o enfoque culturalista. Si la arquitectura es una forma cultural, la *forma* o las *conformaciones espaciales*⁵ que la configuran asumen como parte de una relación esta orientación hacia enfoques culturales- sociales, y aún más allá de la posición de Roberto Doberti, una orientación hacia una dimensión *política- ideológica* que se inicia en un pensamiento de la corporeidad, situada y/o disruptiva de un orden establecido.

La Morfología puede ser entendida así como el estudio de los modos en que las culturas concretas desarrollan, material y conceptualmente, su apropiación de la espacialidad (...) Queda así clara la funcionalidad social de las formas: son productos culturales no secundarios ni accesorios para la aprehensión y la reproducción de las manifestaciones –intelectuales y corpóreas- de la sociedad que los genera. (Doberti, 2008, pp. 70-71)

Una categoría operativa de *cultura*, dada a través de esta dimensión política- ideológica, podría acercarnos al lugar o rol de la Morfología en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la arquitectura desde una perspectiva que de cuentas de su potencialidad en términos de problematización, a los fines de desnaturalizar los supuestos que legitiman la morfología y la arquitectura misma. Una perspectiva política- ideológica que atraviese las Morfologías I, II y III, ya situados en el contexto académico- educativo de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNC, que "(...) aporta posibilidades de indagación y desocultamiento, de análisis y de producción así como de traducción y conceptualización." (Roces, prólogo. En Reinante, 2014, p.18)

Si las Morfologías (arquitectónica y urbana) construyen su objeto de investigación, enseñanza y aprendizaje en tanto espacialidad, lo cual implica, por un lado, el estudio de las conformaciones espaciales, y por el otro, de las corporeidades situadas, se definirá un tipo de relación abierta e indeterminada entre estas categorías. Relación de espacialidad que supera la simple relación de adecuación en las prácticas culturales establecidas, en términos de Doberti (2008) como "(...) reproducción de las manifestaciones -intelectuales y corpóreas- de la sociedad que los genera. (pp. 70-71). Es así que la perspectiva cultural, política- ideológica por naturaleza, redimensiona esta relación de espacialidad en términos de una *tensión creadora*, innovadora, de mutua transformación tanto de las conformaciones espaciales como de las corporeidades situadas y/o disruptivas. La relación de espacialidad siempre es abierta, inconclusa e indeterminada, condición ésta dada por la propia apertura de las corporeidades en acción, construyendo *tácticas de apropiación espacial lúdicas, desviantes* (procesuales) de una normatividad establecida social y culturalmente que resuena en las conformaciones espaciales mismas.

A este rasgo específico de la espacialidad le corresponderá una morfología que pueda expandirse hacia complejas hibridaciones en términos de perspectivas teóricas, epistemológicas y también procedimentales- operativas:

⁴ Las categorías de *corporeidad*, *corporalidad*, *cuerpo* y *subjectividad encarnada* serán consideradas como sinónimos, pese a que *cuerpo* está asociado al dualismo moderno *cuerpo/mente*, es decir, a una cosificación de la corporeidad como pura extensión en el espacio.

⁵ Las categorías de *forma* y *espacio* se reúnen en la de *conformaciones espaciales*, ésta a su vez como parte de la relación de *espacialidad* que más adelante se tratará.

La constitución y estudio de la forma lleva a precisar una Morfología basada en abordajes de carácter oblicuo. Son planteamientos que no se consiguen sino atravesando determinados trayectos cognitivo-operativos (...) Tantos unos como otros no son ni definitivos ni precisos; por el contrario, se presentan abiertos, indeterminados pródigos a contaminaciones e hibridaciones, sin clausura. (Roces, prólogo. En Reinante, 2014. P.20)

Se tratará a continuación de vincular la categoría de espacialidad con una concepción de cultura que pueda habilitar la construcción de procedimientos y herramientas para generar procesos generativos proyectuales (o de espacialidad) plausibles para las Morfologías I, II y III a los fines de su enseñanza y aprendizaje, en los términos que ya se la ha definido. Para ello se abordará la perspectiva de líneas específicas de los estudios culturales tal como la de De Certeau (2004)⁶ quien afirma que la creación cultural conjuga paradójicamente dos modelos: el de las *creaciones perdurables* (la arquitectura y los objetos de autor) y el de las *creaciones efímeras* (las prácticas siempre espacializantes, transformadoras, desviantes). El *paradigma de la racionalidad técnica* sólo estudiará al primero, el *paradigma de la recepción activa* de los estudios culturales conjugará ambos modelos: “lo duro y Lo blando” (De Certeau, 2004, pp. 189-190).

Esta relación entre las conformaciones espaciales (lo que permanece) y tácticas de apropiación (lo efímero, las acciones) se dirimen en una *tensión conflictiva y creativa*, en una “lucha multiforme entre lo duro y lo blando” (De Certeau, 2004, p. 191). Es así como:

Una ideología de propietarios aísla al *autor*, al *creador* y a la *obra*. En realidad, la creación es una proliferación diseminada. Pulula. Una fiesta multiforme se infiltra en todas partes. Fiesta también en las calles y en las plazas, para todos los que son cegados por el modelo aristocrático y museográfico de producción durable (...) La creación es perecedera: pasa, porque es acto. (De Certeau, 2004, pp. 196-197)

Desde este paradigma culturalista, la espacialidad es siempre comprendida en tanto practicada, política- ideológica, es decir, como relación metamorfoseable donde se despliegan relaciones de fuerzas, de poder, de *territorialidad* en sus múltiples formas. La espacialidad orienta hacia la comprensión de una arquitectura de la acción humana, de esta manera “(...) El espacio es un cruzamiento de movilidades (...) y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales” (De Certeau, 2004, pp. 189-190). Si las prácticas entendidas como tácticas de apropiación espacial, como parte fundamental de la relación de espacialidad, implican acciones espacio- corporales se tomarán algunas perspectivas teóricas y acciones específicas de la performance o arte de acción, cuestión ésta que se desarrollará más adelante en sus implicancias teóricas y procedimentales para las Morfologías I, II y III.

⁶ Dentro de la crítica de la cultura Michel De Certeau se aproxima al enfoque británico de los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham, en lo referente a la disputa entre la cultura hegemónica y las culturas subalternas o populares. “Los estudios culturales británicos nos dieron las nociones de <subculturas subversivas> y <resistencias a través de rituales>; y los estudios culturales americanos elaboraron la noción de sujeto posmoderno culturalmente construido, no naturalmente dado. Pero con el paso casi instantáneo de lo marginal a la Megatienda (o de la Red pequeña a la Red grande), ¿Cuánta subversión o resistencia pueden ofrecer las subculturas? (Foster, 2004, p. 8) Esta crítica de Hall Foster a los Estudios Culturales es plausible si no se sitúan los conflictos sociales- culturales y políticos- ideológicos desde una dimensión espacial, las categorías de espacialidad y de corporeidad conjugadas (originada y basada la primera desde esta línea francesa-británica de los Estudios Culturales) pueden dar cuenta del funcionamiento de la relación, como afirma Foster (2004), entre red pequeña y red grande. A los fines de este trabajo se considerarán más específicamente, a través de la performance o arte de acción, de tácticas de apropiación individuales sin hacer énfasis o desarrollo en tácticas colectivas de grupos o comunidades subalternas organizadas en red.

Como se viene afirmando, la espacialidad es una compleja, tensa y creativa relación entre las conformaciones espaciales y el movimiento de una corporeidad desplegada en el juego, su acción transformadora siempre posee rasgos lúdicos y desviantes, es apertura pura en el campo del sentido y en el campo material de la producción arquitectónica. Tácticas que subvierten transformando un orden establecido *a priori* ya sea espacial, objetual o de la corporeidad misma. Estas acciones tensionan la territorialidad desestabilizando el orden coercitivo que todo espacio y objeto ejercen sobre la corporeidad individual y colectiva dado que ambos, conformaciones arquitectónicas y objetuales, se determinan culturalmente desde un principio de orden impuesto. En arquitectura será un principio de orden jerárquico que opera a partir múltiples formas basadas en oposiciones binarias y antagónicas (arriba/ abajo, interior/ exterior, etc.), estas conformaciones espaciales de oposición jerárquica serán definidas como *determinadas o formales*.

En este sentido el carácter lúdico de las tácticas espacio- corporales cotidianas se puede explicar a partir del juego que toda corporeidad despliega para transformar un orden dado, así como para transformarse a sí misma en el mismo acto. El niño, como figura intempestiva de la corporeidad desplegada en el juego puede dar cuenta de estas experiencias lúdicas y su relación con lo imaginario, Duvignaud, (1982) se pregunta: "(...) ¿No podría llamarse imaginario a ese juego que dispone libremente del espacio, del tiempo y de las formas, de la materia y de los dioses?" (párr. 10). Es así como esta corporeidad lúdica, por lo tanto desviante, problematiza en la intencionalidad de toda acción táctica la dicotomía *útil/ inútil* en las experiencias de espacialidad. Al respecto es preciso preguntarse "(...) ¿Qué buscamos cuando no buscamos nada? Sucesión de ademanes, de movimientos, de emociones cuyo único fin es el propio juego" Perec (1999). La utilidad corresponde al pensamiento ligado al paradigma de la racionalidad técnica, en cambio la inutilidad de la acción desplegada en el juego puede situarse, no exclusivamente, en el paradigma culturalista o de la recepción activa o creadora. Ya Perec (1999) se pregunta por esta nada de intencionalidad que habilita el juego hacia la creación de otras conformaciones espaciales:

¿Cómo pensar la nada? ¿Cómo pensar la nada sin poner automáticamente algo alrededor de esa nada? Lo cual produce un agujero en el que rápidamente se va a poner algo, una práctica, una función, (...) una ausencia, un excedente? (...) ¿Cómo prescindir de las funciones, los ritmos, las costumbres, cómo prescindir de la necesidad? (p. 60)

Esta posición es una clara y explícita referencia al *zoning* o zonificación que se piensa y construye desde una racionalidad técnica y planificadora en términos de un método combinatorio de las prácticas humanas, no sólo en las planificaciones urbanísticas sino también en las arquitectónicas. Este "espacio inútil", "a-funcional" (Perec, 1999, p. 59) a pesar de que no remite a ninguna figura (el niño) de corporeidad específica y sus tácticas de apropiación, adquiere pleno sentido desde las conformaciones espaciales, ya que éstas pueden ser liberadoras de las coerciones que ellas mismas imponen, no ya determinadas y formales sino *indeterminadas e informales*. Las tácticas de apropiación lúdicas son esa nada a la cual refieren tanto Duvignaud como Perec, nada de finalidad exterior propia de lo funcional y determinado, nada de necesidad, sólo una corporeidad que se despliega como auto-descubrimiento en la acción lúdica y performática, como auto-conocimiento en relación a las conformaciones espaciales arquitectónicas y urbanas.

La dicotomía *útil/ inútil* asume un rol importante en la enseñanza de las Morfologías por su valor de poner en escena una capacidad de problematización y de crítica en relación a la arquitectura, siempre y cuando no quede reducida a una simple oposición sino que pueda habilitar a pensar sus imbricaciones mutuas y complejas, sus matices.

Las obra fotográficas de Robert Doisneau, *Juego de niños en Riquewihr* (1945) y *Les pieds au mur* (1935), expresan la relación tensionada (de creación y resignificación) de espacialidad en

el espacio urbano, así como la manifestación de la corporeidad del niño (literalmente) en sus tácticas de apropiación espacial, lúdicas y desviantes. Sería legítimo pensar los registros de la obra de Doisneau a partir de la figura del palimpsesto en términos de capas temporales superpuestas en un mismo emplazamiento urbano. A la conformación espacial de la calle, definida por un orden segmentado y determinado *a priori* que tiende a organizar los desplazamientos corporales en trayectos lineales, se le superpone una subversión efectuada por estas corporeidades que en plena acción lúdica y desviante no sólo crean otros desplazamientos, por ejemplo circulares (en la primera obra citada), sino también crean inversiones (en la segunda obra citada) de los puntos o zonas de contacto de una corporeidad disruptiva de toda necesidad en relación a los planos configurantes de la calle: el plano horizontal del suelo y el plano vertical de las fachadas. En este último caso se invierten las oposiciones entre ambos planos (y sus funciones específicas), el plano de suelo se vuelve fachada y ésta se vuelve suelo, así como la misma categoría de fachada, como piel osmótica entre el exterior y el interior, lo público como lo privado, queda cuestionada y suspendida en su sentido casi literal, como máscara.

Sería plausible pensar las conformaciones espaciales urbanas y arquitectónicas, así como la espacialidad misma en términos paradójales, al respecto Mongin (2010) sostiene que “Pasamos pues de una primera paradoja de lo urbano (un espacio limitado que permite prácticas ilimitadas) a una segunda paradoja (un espacio ilimitado que hace posibles prácticas limitadas y segmentadas)” (p. 24). Podemos pensar a partir de estas paradojas que la relación transformadora y creadora (tensionada) de espacialidad de una corporeidad desplegada en la acción lúdica y a través de ella, necesariamente desviante de las imposiciones normativas de la cultura y de la arquitectura misma, es más intensa en función del mayor grado de delimitación y coerción de tal o cual conformación espacial. Podrá afirmarse desde este razonamiento que la acción o táctica lúdica es posible para su aparición y despliegue, como “prácticas ilimitadas” (Mongin, 2010, p. 24), por el orden coercitivo de las conformaciones espaciales determinadas, formales, que operan desde las oposiciones binarias ya descritas y desde la jerarquización espacial que determina el propio método del *zoning* desde criterios de eficiencia y especificidad de las prácticas.

Las espacialidades posibles, en éstas situaciones descritas a través de las obras de Doisneau, de la conformación espacial de la calle mantiene su utilidad cotidiana pero con fragmentos efímeros y dispersos espacio- temporales de espacialidades otras que se suceden o superponen. Más allá de que las tácticas de apropiación espacial de esta corporeidad del niño se nos presenta como habituales en la percepción de nuestra cotidianeidad, se tomarán en este trabajo sólo como figuras metafóricas, así como otras, ya que sólo interesa su potencial lúdico, el cual puede desarrollar cualquier corporeidad, ya sea individual y/o colectiva, cuestión se tratará más adelante en relación a las corporeidades performáticas de la performance o arte de acción.

A los fines de ejemplificar la categoría de espacialidad no sólo en las conformaciones urbanas sino también en las arquitectónicas, así como en el diseño industrial, se tomarán algunos referentes de estas disciplinas, a los que De Certeau (2004) encuadra en un “(...) modelo aristocrático y museográfico de producción durable (...)” (pp. 196-197). Se verá de esta manera la amplitud de esta categoría de espacialidad, como estructural a la morfología, a su enseñanza y a su aprendizaje, desde el enfoque de esta investigación educativa.

En primera instancia se hará referencia a dos objetos de diseño industrial que establecen una relación de espacialidad disímil en función de dos conformaciones espaciales opuestas en los principios de organización de su tectónica: las conformaciones determinadas (formales) y las conformaciones indeterminadas (in-formales).

Las investigaciones que Bruno Munari ensaya en sus experiencias de *Ricerca della comodità in una poltrona scomoda* (1944) tensiona su propia corporeidad frente a la conformación espacial del objeto (sillón). La relación de tensión dada por una falta de adecuación entre las restricciones del objeto aún inerte y el deseo intencionado es condición necesaria para la

creación o creatividad (resignificación) la cual siempre surge de un conflicto, de un desfasaje, de una asimetría. Esta corporeidad, la de Munari misma, experimenta sucesivas transformaciones de posiciones en sí misma y en relación al objeto. A pesar de que esta investigación objeto- corporal se oriente a la consecución de una experiencia de comodidad que el objeto (sillón) no provee por esta inadecuación inicial, las sucesivas formaciones y deformaciones de su corporeidad y también del objeto no necesariamente suscitan esta experiencia, es en el proceso cuando una subjetividad encarnada se descubre a sí misma en su potencialidad creativa e innovadora, en este caso a través de sucesivos estados de comodidad e incomodidad. Al respecto, sobre el proceso creativo- innovativo, se podrá adherir con exactitud a las siguientes afirmaciones:

Según el significado castellano de los términos implicados (Casares, 1997), la innovación es la acción y también el efecto de mudar las cosas introduciendo novedades, Es decir, de dejar una cosa y tomar en su lugar otra. Hacer que una cosa cambie de estado, forma, lugar, etc. pero introduciendo mutaciones en aquellas cosas que por lo común tienen estado fijo o se creía lo debían tener. Casares (como se citó en Naselli, 2013)

En toda creación, que habilitan las tácticas performáticas de una corporeidad única e irreplicable (diferencial), los desplazamientos de sentido o resignificaciones producidas en la estabilidad de un sentido unívoco son siempre dobles y recíprocas. Toda operación sobre el sentido afecta las corporeidades y las conformaciones espaciales en el mismo acto. Una estabilidad en el sentido de “producción durable” (De Certeau, 2004, pp. 196-197), arquitectónica u objetual, coacciona inicialmente a través de su conformación determinada, formal u *orgánica* a una posición unívoca de la corporeidad (movimientos o desplazamientos limitados). Corporeidad modelada por la conformación formal de la arquitectura o del objeto, la cual opera a través oposiciones estrictas siendo que cada parte de ella posee una posición y función específica y no otra: por ejemplo el respaldo de un sillón o silla como plano levemente oblicuo sólo puede sustentar la espalda y no otra parte. Estas funciones y posiciones específicas de cada parte del objeto, o de una conformación espacial arquitectónica o urbana, se invierten constantemente en la experiencia lúdica y creativa en la que la corporeidad está inmersa. Estas sucesivas tácticas de apropiación performáticas, lúdicas, desviantes y creativas buscan desplazarse de una normatividad cultural fijada por el hábito inserto en la conformación misma, en sus oposiciones y especificidades de cada parte, es decir, a cada parte de la conformación le corresponde una parte de la corporeidad.

A través de otra conformación, indeterminada, informal e *inorgánica*, tal la *silla BKF* (1938) del grupo Austral (Bonet, A., Kurchan, J. y Ferrari, J.), por el contrario, prescinde de oposiciones, es decir, un solo plano cóncavo posee dos ejes de simetría axial o especular, así como prescinde de especificidades de sus partes dado que éstas no poseen funciones específicas, cada parte de esta conformación del objeto (sillón) puede corresponderse con todas y cada una de las partes de una corporeidad cualquiera. Es así como la conformación de este objeto no impone resistencia ni órdenes a las tácticas de apropiación lúdicas de una corporeidad que podría habitarla.

Es interesante ver que la *silla BKF*, quizás una publicidad de la época de su creación, utilice la figura de la corporeidad del niño a los fines de mostrar las múltiples posibilidades de apropiación de la silla y la comodidad que ofrece, no sólo por encima o dentro de ella sino también por debajo como si ésta fuese un juguete a manipular en la acción lúdica del niño. Tácticas lúdicas éstas similares a las tácticas lúdicas de apropiación de un objeto extraño que realizaba Munari con el sillón, la única diferencia es la determinación o la indeterminación formal de cada objeto y lo que ello habilita una corporeidad que desee ensayar jugando con el objeto y con sí misma. No sólo por el grado de indeterminación formal sino por la materialidad

de cada objeto, la *silla BKF* es flexible y por lo tanto deformable con cada acción corporal que la afecta, esto la hace más indeterminada que si fuese una silla rígida.

La relación entre la categoría de espacialidad y los objetos creados por el diseño Industrial, ya analizados u otros, sólo puede hacerse en aquellos que poseen una conformación de carácter espacial o sea una concavidad que pueda contener a posibles corporeidades a la manera de micro-conformaciones arquitectónicas. Esta distinción es importante por el hecho de que la relación tensionada de espacialidad compromete a la corporeidad entera y no a partes de ella de forma aislada.

Un referente arquitectónico para ejemplificar la categoría de espacialidad es la *Pas Skate house* (2011) del estudio Air Architecture. La casa es un prototipo experimental de la sala de estar para la exposición *Public Domaine- Skateboard Culture* en la *Gaité Lyrique*, París, Francia. La conformación espacial del prototipo consiste en un configurante laminar plegado de curvo y continuo que contrasta con la conformación espacial habitual diseñada a partir de la perpendicularidad entre planos, etc. Esta alteración de la lámina plana y horizontal de suelo continuo del espacio funcional habilita a una experiencia de apropiación de esta corporeidad singular (del skater) en el movimiento continuo y en el juego de equilibrios sutiles entre la dos curvaturas del plano plegado que indistinguen las oposiciones entre lámina plana horizontal de suelo y lámina plana vertical de pared a través de la supresión del ángulo recto y la perpendicularidad. Esta conformación espacial es indeterminada, informal, por el hecho de que fusiona las determinaciones específicas de cada configurante de la tectónica (sus partes) en pares antagónicos (binarios), habilitando así no sólo a un tipo particular de movimiento de esta corporeidad sino también a sus múltiples posiciones en el espacio al despegarse literalmente del plano horizontal y continuo de suelo. La relación de espacialidad es construida desde la propia corporeidad y no desde un orden impuesto *a priori* dado por modelos de conformaciones espaciales aceptadas y validadas por la cultura y por la práctica disciplinar de la arquitectura.

Otro referente arquitectónico paradigmático es la *Casa de madera definitiva* (2006) del arquitecto Sou Fujimoto. Este prototipo experimental de casa-refugio se asemeja al prototipo de Air Architecture en el hecho de que su conformación espacial, también indeterminada e informal, disuelve toda oposición binaria fusionando la densa piel arquitectónica, construida a partir del procedimiento estereotómico⁷ y no tectónico, en un continuo formal y material rugoso, con micro-espacios y protuberancias.

La diferencia en términos de espacialidad entre ambos prototipos experimentales es el movimiento de las corporeidades que habilita la conformación espacial rugosa de esta casa-refugio a la posibilidad de una corporeidad radical.

⁷ Se considerará la estereotomía como un procedimiento que se correlaciona con la conformación espacial rugosa del arquetipo cueva. El procedimiento generativo -estereotómico- que toma como origen la masa sólida sin interior (el lleno) que por sucesivas operaciones sustractivas- extractivas de la misma se llega a un espacio interior habitable (el vacío). Dado que en la operatoria la masa sólida permanece en una gran proporción con respecto al vacío fruto de la sustracción determina una arquitectura muraria, por el espesor habitables de sus superficies (pieles) determinando una fuerte oposición entre el espacio interior y el exterior, logrado esto a través de una interioridad fuertemente delimitada de espacios adicionados, laberínticos, relativamente independientes entre sí.

Por el contrario, el procedimiento generativo -tectónico- toma como origen el vacío ilimitado (como pura exterioridad) que por sucesivas operaciones aditivas de elementos configurantes aislados (láminas, líneas, tramas, etc.) y ensamblados por ciertos modos de enlace o ensamblaje (inflexión, dualismo, articulación, yuxtaposición) se llega a un espacio interior y habitable (el vacío).

Este procedimiento por construcción de un ensamblaje por adición de superficies delgadas (pieles) determina una arquitectura laminar con escasa oposición entre el interior y el exterior ya que un rasgo de su espacio es su continuidad y fluidez, aún en el mismo interior. Cabe señalar que ambos procedimientos no son excluyentes ente sí en la arquitectura, incluso contemporánea.

Esta radicalidad de la experiencia sensorial- corporal no está dada por la velocidad del movimiento y los juegos sutiles de equilibrios y desequilibrios como en la *Pas Skate house*, sino por una deformación de la corporeidad a la manera de sucesivas contorsiones de la misma para poder atravesar un espacio a otro, al punto de tener que arrastrarse, posible esto por la pequeña escala de los espacios y sus umbrales de paso. Las protuberancias y concavidades que genera el propio procedimiento estereotómico en la conformación espacial de la casa, a través del desplazamiento de los bloques de madera, son causa de esta experiencia límite de la corporeidad. Toyo Ito (2009) describe esta experiencia de la siguiente manera: “El espacio interior resulta angosto hasta el límite. Uno no se puede mover a menos que retuerza su cuerpo.” (p. 8) Estos pequeños espacios adicionados, micro-espacios, organizados sobre la base geométrica de una malla espacial isótropa, a modo de un andamiaje que permite desplazar aleatoriamente los bloques, son los que alteran la lámina plana y horizontal continuo de suelo, fragmentándolo en pequeñas láminas que se distribuyen a distintas alturas. En ambos prototipos analizados, los movimientos y desplazamientos habituales de las corporeidades, a modo de una sintaxis construida *a priori*, son desplazados por otros más próximos a experiencias de extrañamiento y que constituyen el potencial que toda corporeidad posee en tanto potencial diferencial en su capacidad creativa e innovadora. En este punto será válido retomar, en función del análisis de estos referentes, el segundo supuesto del problema de esta investigación aplicada, el cual afirma que “toda concepción de corporeidad condiciona a una específica concepción de arquitectura y a la inversa” en “Definición del problema de investigación”.

Como ya se viene argumentado en esta investigación educativa, ciertas posiciones de los estudios culturales, así como de la antropología social y cultural, ofrecerían una perspectiva operativa de cultura, dado que la arquitectura es una forma cultural y la morfología un lugar de convergencia de múltiples disciplinas en su condición fronteriza, liminal. Esta operatividad que no es otra cosa que una relación imbricada entre teoría y práctica permite pensar y diseñar procesos generativos de espacialidad y estrategias de enseñanza orientadas al desarrollo de competencias por parte del estudiante en el contexto de específicos procesos de enseñanza y de aprendizaje, temas éstos que se desarrollarán más adelante.

A la par de los estudios culturales el performance o arte acción y la filosofía del performance puede ofrecer a la morfología una mirada crítica y más operativa aún sobre la corporeidad y por ende sobre la espacialidad, “(...) En el performance no se busca la integración a la normatividad sino que, por el contrario, busca la transgresión de lo establecido.” (Alcázar, 2014, p. 10). La transgresión o subversión cultural es constitutiva de la espacialidad, en los términos que aquí se explicitan así como categoría estructural de la morfología, por ende ambas disciplinas, morfología y performance, se asocian en esta categoría en su relación con la teoría y la práctica, ambas producen acciones performáticas, o bien, conformaciones espaciales que habilitan estas acciones lúdicas y transgresoras- desviantes de lo establecido.

Esta experimentación de la realidad -inexpresable en su totalidad en cualquier discurso posterior a la misma- es la característica intramundana y encarnada del performance como un arte atravesado de acontecimientos que trazan una brecha entre lo ordinario y lo extra-ordinario o excéntrico. (Salcido, 2018, pp. 67-68)

Esta singularidad irrepetible que es la corporeidad situada en su capacidad de creatividad y transformación (como disrupción) bajo la forma de “(...) mutaciones en aquellas cosas que por lo común tienen estado fijo o se creía lo debían tener.” (Naselli, 2013, p. 42) es condición necesaria para la innovación en la cotidianidad así como en la enseñanza de las disciplinas proyectuales. Innovación en la manera de resignificar la arquitectura desde su estabilidad inicial como obra perdurable, sino también para la innovación en los modos de concebirla y

crearla como obras abiertas, susceptibles de ser re-creadas permanentemente en su interacción con las corporeidades y sus tácticas de apropiación lúdicas y desviantes. Innovar en morfología implicaría diseñar espacialidades que habiliten otras creaciones, otros sentidos y no objetos autoreferenciales o referenciales al autor, innovar es también diseñar desde la propia singularidad que es nuestra corporeidad, desde nuestra propia biografía fuera de la dicotomía cuerpo/mente de la modernidad filosófica. De esta manera, pensar la corporeidad desde la performance es necesario para “Expandir el campo de lo posible, dirigir el pensamiento hacia los modos estéticos de hacer sentido, desarticular la división entre la comprensión afectiva y corporal y el discurso conceptual.” (Salcido, 2018, p. 65)

Podrá afirmarse que para poder reflexionar y proyectar conformaciones espaciales innovativas es necesario resituar y repensar la categoría de corporeidad, en términos teóricos y operativos- procedimentales como “acción teórica” (Sola Morales, 2003, p. 265). Repensar la relación entre teoría y práctica, no como dicotomías, implica re-formular los procesos proyectuales o generativos de espacialidad propios de la morfología desde la corporeidad. Desde esta investigación educativa se la caracterizará en términos de una corporeidad auto-biográfica (corporeidad de la experiencia vital y cotidiana de cada subjetividad y su historia particular) intencionada hacia la acción performática, en términos de potencialidad de re-invencción, de juego y desvío de las prácticas habituales de apropiación espacial desplegadas en las conformaciones espaciales arquitectónicas. Esta potencialidad, ya actualizada en la acción performática, convierte las prácticas en tácticas de apropiación espacial, es decir, transforma lo *habitual* en *in-habitual*, lo *ordinario* en *acontecimiento*. Esta condición efímera y temporal de las acciones performáticas se podrá comprender de la siguiente manera: “El acontecimiento, una <aparición que es indistinguible de su propia desaparición>, según Badiou (2004) tiene lugar por sí mismo y no obedece al efecto regulador del orden como ámbito social del sentido.” Badiou (como se citó en Salcido, 2018). En este sentido, la corporeidad situada y disruptiva se expone a una doble condición o estado: el acontecimiento como irrupción a la habitualidad de la cotidianidad misma, entendida como un continuo perforado, agujereado. Se comprenderá a la corporeidad como una unidad psico-física, fuera del dualismo cartesiano mente/cuerpo postulada desde la modernidad filosófica. Somos un cuerpo en oposición a la concepción moderna de que tenemos un cuerpo, nos hacemos de un un cuerpo, es decir, nuestro cuerpo es una construcción cultural, entre lo colectiva y lo individual, no siendo en consecuencia una entidad a-histórica, a-temporal. Es éste el sentido del término “corporeidad” que se trabaja en esta investigación educativa en vez de “cuerpo”, siendo el primero más amplio ya que implica no sólo una unidad intencional psicofísica (desde la fenomenología de Edmund Husserl a Maurice Merleau Ponty), sino también una procesualidad, la corporeidad siempre está siendo y no puede ser reducida a una cosificación dualista, binaria.

Se podrá afirmar que, desde una perspectiva tecnocrática coercitiva propia del paradigma de la racionalidad técnica, sobre la corporeidad se construyen ciertas técnicas que tienden a cosificarla, “Las técnicas corporales requieren de un aprendizaje, ya sea consciente o inconsciente (...) Las técnicas corporales son normas que rigen nuestros movimientos y gestos, aparentemente naturales” Mauss (como se citó en Alcázar, 2014). Por otro lado, la cultura provee de estas técnicas de apaciguamiento de las corporeidades “(...) todo está determinado socialmente, y por lo tanto hay una estrecha relación entre cultura y personalidad (...) hay una tercera instancia entre la cultura y la personalidad: el cuerpo. Es decir, la cultura se encarna”. Goffman, 1971 (como se citó en Alcázar, 2014). La cultura entendida de esta manera actúa como una forma de disciplinamiento del cuerpo, de sus gestos, conductas, de sus múltiples formas de practicar el espacio y los objetos cotidianos. Frente a estas coerciones la corporeidad ofrece una resistencia, la de su propia historia, su biografía, la de su propio deseo, la corporeidad resiste como flujo de afecciones e intensidades pese a su inmersión inevitable en la cultura técnica y sus técnicas de coerción y manipulación. La corporeidad despliega, fuera de estas técnicas y también dentro de ellas, sus propias proyecciones imaginarias desde sus movimientos, gestos y afectos propios a su autobiografía. Proyecciones imaginarias entendidas

como potencialidad lúdica y disruptiva de apertura hacia lo nuevo, en morfología, de apertura hacia otras conformaciones espaciales posibles, hacia otros habitares posibles.

Lo *imaginario* puede definirse asociado a la corporeidad y a la espacialidad a través de lo que Foucault (2010) llama el “cuerpo utópico” (p. 11), cuerpo que “(...) de él salen todos los lugares posibles, reales o utópicos.” (p. 16), incluso sobre sí mismo, es producto de sus propias proyecciones imaginarias, “Entonces, el cuerpo, en su materialidad, en su carne, sería como el producto de sus propias fantasías” (p. 15) Este cuerpo según sus formas de proyectarse sobre sí mismo y sobre los lugares. Foucault (2010) los desinará como los “contra-espacios” o “utopías localizadas” (“heterotopías”) (pp. 20-21), espacios que impugnan, suspenden otros espacios, los de la habitualidad de nuestra vida cotidiana y ordinaria, lugares colectivos o individuales. A partir de este cuerpo proyectivo de impugnación se puede pensar el origen de la corporeidad y la espacialidad, en sus tácticas lúdicas y desviantes, de impugnación, en el juego que despliega como acción para superponer de forma efímera y precaria sus imaginarios en lo que impugna, objetos y/o conformaciones espaciales establecidas como fijas e inmutables. Según Perec (1999), la “nada”, lo “a-funcional”, el “espacio inútil” de (p. 59) funcionan de esta manera, instalar una impugnación dialéctica, es decir, una oposición de dos términos que se complementan y co-producen a partir de y en la corporeidad misma. Funcional y a-funcional se truecan en el juego de lo imaginario individual y colectivo, en el juego de lo ordinario y del acontecimiento.

Tabla 2

PRE- TEST. CUESTIONARIO. MORFOLOGÍA IIA. 12/ 4/ 2021 (ver anexos B y C)	
PREGUNTA N° 5 ¿Podría describir de qué elementos gráficos se compone la información que contienen los cortes de proceso (secciones verticales- “Monge”) y los croquis de proceso (perspectivas cónicas) que trabajó en: Morfología I y Arquitectura I?	
RESPUESTAS (contenidos emergentes de las mismas) 111 respuestas observadas de 252 del Turno 15.30 Hs	
1- Que refieren a la figura humana (sujeto-para escalar espacio).	7
2- Que refieren al observador (sujeto-método del sistema gráfico o percepción).	7
3- Que refieren al cuerpo- acción (corporeidad-modos de apropiación- habitar)	1
4- Que refieren a métodos y/o tipos de piezas gráficas.	55
5- Que refieren a rasgos de conformaciones espaciales (objeto)	42

Nota. D. Ceconato (2021). Trabajo de campo. Cátedra Morfología IIA. FAUD. UNC.

Sobre la concepción de cuerpo o corporeidad de los estudiantes y como parte del trabajo de campo realizado en la cátedra morfología II A, se observa, previamente al inicio del curso 2021 y a través de la pregunta 5 (**Tabla 2**) del cuestionario del pre-test realizado, la escasa conciencia de la categoría de corporeidad en los procesos de diseño de los estudiantes ya sea de las asignaturas Arquitectura I o de Morfología I, así como en los Sistemas Gráficos de Representación: sistema de proyecciones diédricas o perspectiva cónica. Esto se interpreta desde el supuesto de que lo que no se manifiesta en la gráfica y/o modelos utilizados como herramientas para pensar y proyectar no aparece como problema en el aprendizaje del estudiante. La corporeidad como figura humana a los fines de otorgarle escala a las conformaciones espaciales, o bien como observador bajo la forma de centro de construcción del método de perspectivas cónicas (croquis). En este contexto de enseñanza y de aprendizaje de la arquitectura y por consiguiente de las herramientas que habilitan los procesos de diseño resulta imprescindible introducir y problematizar la corporeidad, no sólo como problema central de la contemporaneidad, sino en términos de relación entre ésta y la *re-presentación* y

presentación arquitectónica, en tanto dispositivos de invisibilización y visibilización, cuestión ésta central a la morfología y a su enseñanza y al problema de esta investigación.

La *figura humana* tiene su máximo exponente en la arquitectura moderna en El Modulor (1948) del arquitecto Le Corbusier. Más allá de sus intentos de vincular la arquitectura al cuerpo humano y su métrica, en un contexto de posguerra y de estandarización de la arquitectura, sus figuras corporales (de 1948 y 1953) como sistemas o patrones de medidas, basadas en la proporción áurea, se orientan a la conformación de un espacio métrico universal a partir de un cuerpo eurocéntrico- anglosajón de 1,82 m, o en el caso del Modulor 2 (1953) a partir de un cuerpo latino de 1,72 m. Este patrón dimensional no sólo funciona para establecer medidas universales, y relaciones entre ellas, de las conformaciones espaciales, sino que se ha convertido en una figura de autoría, como figura de mercancía, así como figura de ironía de un fetichismo de consumo. Esto se manifiesta en la obra *Late Corb-Archi tetes* (2000) de Louis Hellman, obras de autoría bajo la forma de fetiche que desplazan e invisibilizan las corporeidades situadas y disruptivas que son las que van a habitar las conformaciones espaciales.

Toda concepción corporal y su consecuente representación implican una práctica de poder, es decir, se inscribe en una perspectiva política- ideológica (la arquitectura lo es) de la cual no puede escapar, en este sentido la performance "(...) en su clara actitud anti-representacional conduce a una reflexión a profundidad sobre la representación como práctica de poder (...)" Salcido, 2018, p. 68)

Retomando esta situación diagnosticada en Morfología IIA, en parte por este pre-test, se afirmará que la corporeidad normativizada (el cuerpo cosificado) y producida técnicamente por la cultura y la propia arquitectura, en tanto que reproducen la normatividad de las "técnicas corporales" Mauss (como se citó en Alcázar, 2014), implica de-construir su representación disciplinar en la propia arquitectura: la figura humana genérica y abstracta, cuerpo de todos y de nadie a la vez. A partir de esta deconstrucción es necesario reconstruir la corporeidad en su carácter autobiográfico y diferencial, corporeidades de identidades múltiples y cambiantes en sus maneras de practicar y significar el espacio y la arquitectura.

Que sean los monstruos indica en qué la especie humana -con la *Figura humana* que le corresponde- no puede evitar el encuentro con su *otro*, su accidente, su síntoma desfigurante, su desemejante o, como lo dice aquí Bataille, sus desviaciones. Que sean sus monstruos indica además que la desviación no es un "otro" absoluto de la *Figura humana* sino su propia amenaza interna, incluso una manera -sintomática- de cristalizar su propia definición, su propia semejanza, de aplastarla ella misma como en un movimiento fatal. (Didi- Huberman, 1995, pp. 72-73)

La cultura entendida desde un enfoque tecnocrático, desde el paradigma de la racionalidad técnica, suspende, al no poder suprimir, estas desviaciones corporales efectuadas en las acciones tácticas, operación ésta realizada a través de la figura humana, entendida como una cristalización inocua, una mascarada de nuestras propias desfiguraciones, son éstos "accidentes" o "amenaza interna" (Didi- Huberman, 1995, pp. 72-73) de la propia corporeidad que determinan una alternancia entre lo habitual y lo in-habitual, lo ordinario de las prácticas y el acontecimiento de las tácticas.

Esta operación de sustitución de una figura por un cuerpo intenso- afectivo y sus desviaciones de una normatividad es clave en la despolitización de las prácticas humanas y por ende del espacio arquitectónico, operación que realiza la categoría de corporeidad.

Los modos re-presentacionales y convencionales de la disciplina (sistemas de proyecciones paralelas y/o perspectiva cónica) constituyen en sí mismos técnicas de cosificación del cuerpo dada en y a través la figura humana, por el hecho de que ésta es sólo un contorno genérico que señala una ausencia, la de todos las corporeidades posibles y singulares, autobiográficas.

La corporeidad como potencia de transformación y de creación de sí misma, así como de las conformaciones espaciales, de los objetos y de otras corporeidades es reducida por estas herramientas de re-presentación y no de presentación. Sustitución o reducción que es efectuada por una presencia inerte de supuesta neutralidad política: la figura estable del cuerpo humano, sin su potencia interna latente de deformación, de creación.

Si innovar implica, como ya se afirmó, imaginar “(...) mutaciones en aquellas cosas que por lo común tienen estado fijo o se creía lo debían tener.” (Naselli, 2013, p. 42) su realización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de los procesos de diseño, comienza por problematizar la figura humana en su relación con la corporeidad, este desplazamiento no es otra cosa que descentrar la re-presentación arquitectónica y la mirada exclusivamente objetual que la constituye a los fines de implicar en los procesos en general la presentación que le es propia a la corporeidad.

La figura humana sustituye la potencialidad disruptiva de la corporeidad, suprime la presentación de la misma por su re-presentación simplificada. La presentación activa de la corporeidad, única, irreplicable e irreductible, abre dos posibilidades de concebirla en su resistencia y poder de transformación y creación, dos posibles metamorfosis de la corporeidad: como acción e inacción fuera de la fuerza media y sostenible en el tiempo que exige el trabajo (útil) y la cotidianeidad. Dos metamorfosis de resistencia, entendidas éstas como potenciación y “despotenciación” Espósito (como se citó en Cragnolini, 2016) en relación a la condición de animalidad del cuerpo suprimida (suspendida) por la figura humana. En este punto se asocian ambas figuras de la otredad, la del niño (a través del juego) y la del animal (a través de la potenciación o “des-potenciación” Espósito (como se citó en Cragnolini, 2016) de multiplicidades de fuerzas) en tanto potencialidades disruptivas de la corporeidad, es decir, que ellas desaarticulan un orden dado al tiempo que configuran otro pero siempre provisorio, siempre en proceso.

Rastreando la cuestión de la impotencia en las obras de Canetti y de Kafka, Roberto Espósito ha puesto el acento en la necesidad kafkiana de tornarse cada vez más pequeño y más liviano, casi hasta su desaparición. Y ha leído en la flacura y en la enfermedad de Kafka un modo del ascetismo que se rebela contra el poder. De este modo, Espósito –siguiendo a Canetti– ha interpretado la cuestión de la animalidad en Kafka en relación con la despotenciación (...) el animal se hace insignificante para los demás, pudiendo escapar de sus perseguidores” (Cragnolini, 2016, p. 118)

La figura humana neutraliza esta doble transformación o metamorfosis de la corporeidad en su praxis cotidiana, como potencia y des-potencia transformadora de espacialidades posibles. La figura humana como estado de formación cerrada tensiona y circunscribe la corporeidad en la re-presentación arquitectónica a costa de su incesante voluntad y necesidad de presentarse como deformación, al borde de ser ya una materia informe, apenas formada.

Lo informe de esta corporeidad abismal, ya sea como potenciación o “despotenciación” Espósito (como se citó en Cragnolini, 2016) implica una alteración, una anomalía en la organicidad del cuerpo humano, una inorganicidad que no puede ser capturada por finalidad exterior alguna, la de la relación de causalidad de medios a fines tal como lo haría una concepción tecnocrática y funcional de la corporeidad, algo produce. Lo informe, tanto de la corporeidad así como de las configuraciones espaciales que habilita, sólo puede darse como lugar de acontecimientos, en tanto devenir imprevisible y perturbador desde sus proyecciones imaginarias posibles anudadas en el cuerpo orgánico y en su re-presentación que es la figura humana misma. Lo informe despliega el campo de lo posible, de la innovación en la arquitectura a partir de esta corporeidad en su monstruosidad o desviación que le es constitutiva como lo otro de sí (otredad), no como oposición sino como relación dialéctica, es decir, que ambos momentos de la corporeidad coexisten en simultaneidad, lo habitual y lo in-habitual que siempre acontece. El performance puede ofrecer esta mirada crítica del cuerpo

orgánico y funcional a una pedagogía y teoría de la arquitectura, a través de la morfología, “Como tal, el arte acción como una práctica que se abre al acontecimiento puede revelarnos aspectos del mundo que ni la epistemología ni el discurso ni las disciplinas conceptuales pueden agotar (...)” (Salcido, 2018, p. 67).

2.2- MORFOLOGÍA, TEORÍA Y PRÁCTICA. ESPACIALIDAD Y PRESENTACION ARQUITECTÓNICA

La relación entre teoría y crítica conlleva a una complicidad necesaria, la de su mutua dependencia. Esta relación íntima y visceral aleja a la teoría de todo dogmatismo doctrinario autoinmunizado que “Desencadena dispositivos inmunológicos que rechazan o destruyen cualquier dato o idea peligrosos para su integridad”. (Morin, 2006, p. 134).

En este sentido Morin (2006) afirma que las teorías en general son más proclives a la crítica acorde a aceptar la regla del juego competitivo de su campo específico de acción así como también su capacidad de flexibilidad interna en sus modos de relación entre subsistemas de conceptos. La oposición interior/exterior de una teoría, éste último término de la oposición en tanto mundo material, de verificación del mundo conceptual, de gobierno de lo real y constituido de hechos u objetos singulares, determina su potencia de auto-transformación y adaptación a un determinado contexto. Así, “El funcionamiento de una teoría está relacionado con el proceso de articulación dialéctica entre los hechos y los principios (...) reglas de correspondencia entre el sistema teórico (lo concreto pensado) y el sistema real (lo concreto real)”. (Venturini, 2017, pp. 15-16). Este contexto, mundo material o “sistema real”, desestabiliza o confirma la compacidad del “sistema teórico” o conceptual, fundamentalmente dirigido hacia su segunda oposición, ya interna: centro/ periferia. Esta jerarquización interna configura al núcleo de axiomas o principios rectores llamado *paradigma* que toda teoría sostiene, defiende e incluso como forma de oposición a otras teorías. Axiomas primeros y fundamento de autoridad que lo constituyen afirman siempre una cosmovisión entendida como matriz interpretativa de la totalidad de lo real orientada hacia la construcción de sentido. El paradigma es siempre de carácter subyacente (sustrato no evidente ni demostrable) en tanto visión de mundo de carácter semántica, el paradigma siempre construye sentido en la oposición a otro paradigma.

La cultura material, de las prácticas de sentido, es la que determina la vulnerabilidad de cualquier teoría así como su paradigma implicado. Vulnerabilidad que se entiende aquí como estado potencial de carácter constructivo- conflictivo e inherente a la teoría misma: “Una teoría abierta es una teoría que acepta la idea de su propia muerte.”, y así “La apertura depende del ecosistema psicocultural.” (Morin, 2006, pp. 136-138).

El paradigma de una teoría se asemeja a la doctrina en tanto cuerpos de creencias o cosmovisiones de época como principios rectores que legitiman desde la autoridad que ejercen. La diferencia con la doctrina dependerá entonces de las condiciones culturales externas o cultura material que cuestionen en su acción crítica o no esta autoridad y de la destrucción o no de las ideas que amenacen la integridad de su mundo conceptual. El paradigma siempre se instituye desde una perspectiva política- ideológica en tanto creencias que guían y orientan las relaciones intersubjetivas, en términos más contemporáneos, y desde esta investigación educativa, serían las relaciones entre corporeidades, entre subjetividades encarnadas. La crítica en este sentido solo puede actuar des-naturalizando este núcleo de creencias políticas- ideológicas que es el paradigma. Las teorías arquitectónicas sustentan en sus núcleos paradigmáticos una ideología silenciosa e inadvertida, no-evidente, de este tipo ya sea en su mundo teórico o conceptual como en su cultura material. Ideología silenciosa no sólo porque un paradigma se funda en creencias irrefutables sino porque la arquitectura establece una condición de presencia material perdurable en el tiempo y en nuestra cotidianeidad, cuestión ésta que le otorga un mayor grado de autoridad. La arquitectura establece un principio de orden espacial (Arché), en tanto objeto de estudio específico de la teoría en el

campo arquitectónico- cultural y que se corresponde de manera turbia o borrosa con un principio de orden político y social.

Y desde ese punto de vista la obra muda se convierte en un discurso aún más autoritario, se convierte en el verdadero lugar de una palabra que es la más poderosa por su silencio, y que encierra, al igual que un aforismo, una virtualidad discursiva que es infinitamente autoritaria, en cierto sentido teológicamente autoritaria [...] En el caso de la arquitectura esta presencia es casi indestructible, o en todo caso pretende serlo, crea el efecto abrumador de una presencia que habla. (Derrida, 1994, párr. 13)

Desde este lugar, situando al paradigma como objeto de crítica arquitectónica, la morfología puede asumir esta tarea en la enseñanza y aprendizaje de la arquitectura, a partir de las implicaciones paradigmáticas o hibridaciones de paradigmas antagónicos que anidan en las teorías como rasgo esencial de la contemporaneidad. Es así como “El pensamiento contemporáneo parte del desorden en la realidad, de la multiplicidad y de las diferencias entendidos como datos iniciales.” (Solá Morales, I., 2003, p. 263) Al respecto, el mismo Solá Morales (2003) afirma que ni el paradigma moderno de la racionalidad técnica (de criterios de eficiencia) ni el paradigma posmoderno de la historia (de analogía estructural con el pasado) que pretendía refutarlo, basado en la fenomenología, la antropología y la historia crítica, pueden dar cuenta de estos datos iniciales de una realidad contemporánea compleja. Es decir, de escenarios complejos de implicación paradigmática y de fundamentación política y cultural. No se pretende en esta investigación educativa hacer un análisis de la modernidad y de la llamada posmodernidad sino hacer referencia a la univocidad de los grandes relatos en la arquitectura y su anacronismo con respecto a la condición contemporánea y su complejidad. De esta forma, el pensamiento crítico- paradigmático, constitutivo de la morfología en su relación con las teorías y la arquitectura, desde el enfoque de esta investigación educativa, sólo podrá serlo si opera desde los procesos proyectuales y sus lugares de legitimación: los paradigmas implicados en sus dimensiones políticas- ideológicas.

En este plano, la crítica decodifica los factores de poder ligados a la posibilidad material de la arquitectura. (...) En esta modalidad, la crítica se consustancia con el procedimiento proyectual empleado, revalorizando el momento constructivo como eje de discusiones sobre la norma y la ruptura de la misma, en tanto camino para explorar los límites de los modelos y sus transformaciones paradigmáticas. (Mele, 2011, p.76)

Estas “transformaciones paradigmáticas” que señala Jorge Mele podrán problematizarse en morfología a partir de la oposición de paradigmas, a los fines didácticos, sin dejar de tener en cuenta que en el mundo material de producción de obras arquitectónicas muchas veces se implican e hibridan. El paradigma de la recepción activa desde los estudios culturales impugna o cuestiona el paradigma de la racionalidad técnica por su simplicidad y su rechazo por el conflicto y lo complejo los cuales son constitutivos de lo social y cultural, así como de lo disciplinar arquitectónico. En el paradigma de la simplicidad “El orden se reduce a una ley, a un principio. La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo Uno puede, al mismo tiempo, ser Múltiple.” (Morin, 2009, p. 89).

Las categorías de espacialidad y corporeidad que se vienen trabajando se fundamentan, en parte, desde las relaciones que establece el paradigma de la recepción activa en el pensamiento de De Certeau. De forma semejante el paradigma de corporeidad (afín al paradigma de la recepción activa y al performance) impugna o cuestiona el paradigma de cuerpo (afín al paradigma de la racionalidad técnica) de la modernidad filosófica a partir del dualismo cartesiano hasta la modernidad arquitectónica.

Si “la crítica se consustancia con el procedimiento proyectual empleado (...)” (Mele, 2011, p. 76), la tarea de la morfología será redefinir la relación entre teoría y práctica, entre teoría y los procesos proyectuales sobre los cuales la morfología trabaja. Se considerará desde la morfología que “(...) una teoría es siempre local, reducida a un campo reducido (...) La práctica es un conjunto de conexiones entre un punto teórico y otro y la teoría es el engarce entre una práctica y otra.” (Solá Morales, I., 2003, p. 265). Es evidente que la morfología no puede tratar el campo total de conocimientos de las teorías arquitectónicas y aún de la morfología misma, sólo la circunscribe en el marco de los problemas que trabaja en función de su eje temático y categoría estructural de espacialidad, sobre el cual orbitan los contenidos curriculares. La “incrustación” (Doberti, 2008, p. 52) entre teoría y práctica, o bien, en la “acción teórica” (Solá Morales, I., 2003, p. 265) depende de las herramientas proyectuales empleadas. Si la figura humana, abstracta y genérica, es una implantación *a posteriori* sobre la re-presentación convencional del objeto arquitectónico ya consumada (sistema de proyecciones diédricas o paralelas). Por su contraparte, el diagrama en sus rasgos operativos- generativos presenta *a priori* la corporeidad en su relación con las conformaciones espaciales, relación de creatividad de algo nuevo originado precisamente desde esa corporeidad singular y sus tácticas de apropiación lúdicas y desviantes. Los paradigmas implícitos que legitiman cualquier obra arquitectónica, y los “factores de poder” (Mele, 2011, p. 76) que ocultan, sólo pueden ser decodificados e interpretados desde las herramientas implicadas las cuales a su vez diseñan los procesos proyectuales utilizados. Por este motivo la acción crítica deberá centrarse en la relación entre re-presentación y presentación.

(...) esa posible condición <proyectiva> aludiría, por otro, a la propia naturaleza operativa del diagrama como <máquina abstracta> (tal y como la calificaría Gilles Deleuze) capaz, a su vez, de <preveer> y <proveer>, de catalizar y canalizar, procesos y acciones simultáneos (...) porque reconocemos en ella, posibles ensamblajes, conexiones, organizaciones internas y externas, despliegues y posibles <disposiciones>. Agenciamientos. (Gausa, 2010, p. 421)

El diagrama explicita y evidencia, visibiliza en tanto experiencia de descubrimiento, la tensión irreductible en el despliegue de la espacialidad, así como también opera como herramienta de comprensión- interpretación de los problemas que lo constituyen y lo hacen funcionar como diagrama generativo de espacialidad. El diagrama se centra en la acción performática, en las huellas de sus movimientos y desplazamientos, más que en la presencia inerte de una corporeidad transformada en cuerpo.

2.3- MORFOLOGÍA Y ENFOQUES: PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA, INTER-TRANSDISCIPLINAREIDAD⁸

La pedagogía, en tanto ciencia que estudia problemas relativos a la educación, es una acción política, en tanto que le es inherente una visión de mundo y del hombre mismo actuando en ese mundo, es de decir, se intenciona deliberadamente hacia la construcción en el estudiante y en el docente de ciudadanos autónomos con pleno derecho al ejercicio de ciudadanía. La pregunta por la autonomía realizada en este trabajo excede los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre tal o cual disciplina y sus contenidos curriculares. La autonomía, la crítica y la

⁸ Este punto fue trabajado en relación al Proyecto de Investigación, y al capítulo correspondiente: Proyecto Consolidar- Subsidio 2018/2022- SECyT- UNC- Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño- Universidad Nacional de Córdoba: *Habitar como devenir-creación. Márgenes disciplinarios*. Directora: Strahman, Edith- Codirector: Ceconato, Diego.

colaboración son condiciones y potencialidades de la corporeidad misma en la cotidianeidad de la vida cultural, social y política. Una pedagogía doctrinaria, un enfoque conductista del aprendizaje por ejemplo, neutralizaría estas condiciones y potencialidades, neutralidad que siempre es ilusoria porque detrás de ella hay una posición, consciente o no, política, en el momento de intervenir en la realidad para transformarla o sólo interpretarla la acción pedagógica no puede escapar de esta politicidad, dado que opera siempre inmersa en el espacio intersubjetivo y por consecuencia en las relaciones de poder que lo constituyen.

No hay situación educativa que no apunte a objetivos que estén más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías (...) la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la *politicidad de la educación*. (Freire, 2003, p. 49)

La falta de autonomía y de una conciencia crítica- paradigmática del estudiante y del docente, enmarcada en una praxis pedagógica doctrinaria, lleva en la arquitectura misma a lo que Montaner y Muxi, (2011) llaman la "crisis de la profesión": "Lo que denominamos crisis de la profesión es una consecuencia de los desajustes entre la cultura y la formación del arquitecto y lo que la sociedad neoliberal demanda de ellos y ellas (...)" (p. 38). Este desajuste entre cultura y formación señalado por Montaner y Muxi deriva de una falta de problematización sobre esta relación en su dimensión política-ideológica. Hecho este que no sólo se manifiesta en los documentos curriculares de las cátedras (programas, etc.), sino en ocasiones en las modalidades de enseñanza de los docentes, siempre y cuando se considere que el derecho a la autonomía y crítica docente habilite a exponer y problematizar esta relación con los estudiantes, al margen del enfoque pedagógico-didáctico de tal o cual cátedra.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son dos procesos disímiles pero convergentes, que se encuentran en el contexto pedagógico- didáctico que el docente debe diseñar, en la articulación entre una didáctica general y las didácticas específicas, a los fines de establecer sus propias estrategias de enseñanza. Cada modalidad de enseñanza implica tomar posición sobre determinadas teorías del aprendizaje en función del contexto curricular- académico y su rol en el que se desempeñe, así como también tomar posición sobre la educación superior universitaria pública, tomar posición así como explicitarla. Al respecto Litwin (1985) afirma lo siguiente: "(...) Podemos concluir entonces que cada acción pedagógica es inherente a una teoría del aprendizaje y ésta en última instancia responde a una concepción de hombre". (p.2) Desde este trabajo de investigación educativa y en función del "problema de investigación" planteado, la categoría de espacialidad en tanto eje temático central, define una concepción de hombre en términos de corporeidad autobiográfica, singular, autónoma y creadora, es decir, una subjetividad encarnada en su historia personal en el contexto de una cultura tanto local como global. Esta categoría central de espacialidad y sus derivadas (corporeidad y conformaciones espaciales), se desdobra en la praxis pedagógica, es decir, la espacialidad va a ser considerada en esta investigación no sólo en el contexto la praxis espacial arquitectónica y urbana, sino también en el de la praxis educativa, en el espacio del taller proyectual de la morfología.

Esta investigación educativa, a los fines de diseñar didácticas específicas a la morfología, partirá entonces de teorías del aprendizaje fundamentadas en un aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP), en la comprensión y en el aprendizaje significativo desde un enfoque de competencias "Mixto" (Díaz Barriga, 2005, párr. 2). Se comprenderá esto como una hibridación de las teorías clásicas constructivistas con otras más contemporáneas que involucran la corporeidad del estudiante, docente y adscriptos. Estos enfoques del aprendizaje se centran en el estudiante y en sus procesos cognitivos (psico-físicos) para formular y resolver problemas en situaciones reales y significativas de la propia experiencia vital de los estudiantes.

Desde este enfoque pedagógico resulta central adoptar una perspectiva corporal- somática sobre las teorías constructivistas dado que esto conlleva a des-cosificar las corporeidades, casi inmóviles en el taller de proyecto, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se despliegan en los espacios educativos académicos. Sobre el libro “Pedagogías Sensibles” de Jordi Planella Ribera, en su prólogo, Hillesheim (2015) sobre estas pedagogías disruptivas que adquieren relevancia: “(...) con la finalidad de superar las dicotomías que separan cuerpo e intelecto. Cuerpo y educación, por lo tanto, y no educación del cuerpo, afirmando que <sin cuerpo no hay educación>”. (p. 11)

Desde este enfoque múltiple y abierto, la performance o arte acción y la filosofía del performance pueden ofrecer otras epistemologías posibles y complementarias de las teorías constructivistas, en función de las corporeidades que se ponen en juego en la praxis espacial y en la praxis pedagógica. Al respecto Salcido (2018) afirma lo siguiente:

Creemos que el cuerpo aprende y explora el cuerpo y el mundo a través del performance; es decir, creemos que el movimiento corporal y la experiencia sensorial organizan procesos de significados que no pueden ser disminuidos a sistemas lingüísticos, descripciones narrativas o nociones de metodología científica tradicionales. El entendimiento de performance como epistemología -como forma de conocimiento- nos hace cuestionar la propia naturaleza del conocimiento y de la investigación. (p. 46)

Para que se comprenda el lugar o rol de las Morfologías I, II y III en el contexto curricular-académico sería plausible realizar la siguiente comparación: hay estudios u oficinas de arquitectura que se desdoblán, por un lado, estos estudios locales (caso del estudio A77 de Bs. As.) o extranjeros trabajan sobre arquitectura por encargo, concursos públicos, etc. Pero por otro lado, trabajan en paralelo en arquitectura experimental desde enfoques o problemáticas diversas. Entre ambas líneas de trabajo existen siempre simbiosis, transferencias de algún tipo, las Morfologías estarían situadas en la segunda línea de trabajo, es decir, piensan y producen arquitectura (como proto-arquitectura) pero no llegan a instancias de proyecto o anteproyecto como el caso de la asignatura Arquitectura.

Por último se tratará en este punto la interdisciplinariedad en tanto enfoque de este “campo teórico de fundamentación del problema”, se la definirá en primer lugar desde una perspectiva metodológica, es decir, en términos de una metodología de investigación cuyo objeto de estudio refiere a un sistema complejo y al análisis de sus relaciones. Según García (2011), la interdisciplinariedad tomará como punto de partida “(...) el análisis de las interrelaciones que se dan en un sistema complejo entre los procesos que determinan su funcionamiento. La interdisciplinariedad surgirá como un subproducto de dicho análisis” (p. 72). Este análisis de las relaciones de un sistema complejo y abierto, es el que da cuentas del desarrollo de este “campo teórico de fundamentación del problema” en función del problema de esta investigación. Dentro de las disciplinas proyectuales el sistema complejo se puede definir a partir de las interrelaciones propias de la asignatura Arquitectura con cada una de las restantes áreas disciplinares explicitadas en el Plan de Estudios: “(...) con la mirada interdisciplinaria se inicia el aprendizaje precisamente por el idiosincrático carácter de composición o síntesis que tiene su objeto complejo” (Fandiño, 2005, p. 15). Pero en las Morfologías I, II y III el sistema complejo tiene otro carácter, quizás más complejo aún, que es definido a partir de las interrelaciones con las Arquitecturas (la llamada articulación horizontal), así como a partir de las interrelaciones con disciplinas extra arquitectónicas (estudios culturales, filosofía, sociología, antropología cultural, diseño industrial, arte-performance, danza, etc.). Los criterios del análisis de las interrelaciones en las Morfologías en el segundo modo de darse la interdisciplinariedad son de dos tipos: por complementariedad y por problematización, criterios ambos implícitos en las relaciones establecidas en este punto y

que de alguna manera funcionan en conjunto, la complementariedad adquiere sentido desde la problematización, fundamentalmente sobre la categoría de corporeidad la cual adquiere carácter de transversalidad en el pensamiento contemporáneo.

La interdisciplinariedad implica, según García (2011), un trabajo en equipo inter-subjetivo con marcos epistémicos, conceptuales y metodológicos compartidos (p. 68). Estos diversos lugares compartidos deberán relacionarse, en primer lugar con la corporeidad, y en segundo lugar, y más específico a las Morfologías, con la conformación espacial, es decir establecer una mirada complementaria y problemática sobre la corporeidad, en tanto problema de discusión contemporánea de las ciencias sociales y del arte acción, a los fines de delimitar las interrelaciones intra-disciplinares dentro de las Morfologías.

La investigación desde la mirada interdisciplinaria es un punto central hacia una investigación que pretenda innovar en la disciplina, así como la interdisciplinariedad es condición de una formación humanista general y no sólo técnica relativa a conocimientos exclusivamente disciplinares. Las Morfologías se convierten, desde la categoría de corporeidad y en su relación con la forma, en tanto “acción teórica” (Solá Morales, I., 2003, p. 265) que siempre está, aun provisoriamente, “(...) produciendo cruces disciplinares que van borrando, poco a poco, las formas identitarias y sus implicaciones éticas, políticas, estéticas y filosóficas.” (Salcido, 2018, p. 18). En esta investigación educativa las Morfologías I, II y III en sus investigaciones interdisciplinarias se van a posicionar en un lugar fronterizo, poroso, liminal, de mediaciones interdisciplinarias. La relación entre la forma y la interdisciplinariedad, Doberti (2008) señala lo siguiente:

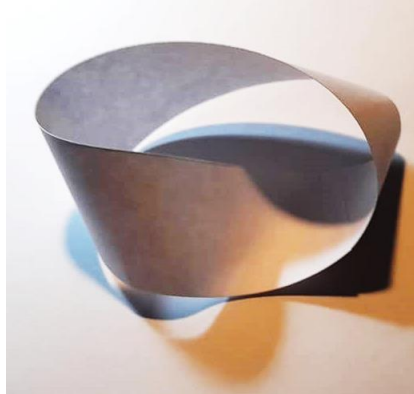
“(...) si en las diferencias sobre la *Forma* se distinguen y separan las disciplinas, la interdisciplina sólo es posible repicando sobre lo que las separa, repicando sobre la *Forma*, entendida ahora como el núcleo común (...) como ese núcleo no expropiado ni expropiable por ninguna en particular.” (p. 107)

Por otro lado, Doberti (2008) sostiene sobre la morfología que “(...) hay un saber que esta antes, o después, o a través de las disciplinas: ese saber es la Morfología.” (p. 107) Este saber o conocimiento caracterizado por su transversalidad dado que atraviesa a todas las disciplinas pero a su vez subsiste por sí mismo, es el que establece la interdisciplinariedad y las interrelaciones de un sistema complejo. Se deduce de las conceptualizaciones de Doberti que ellas oscilan entre la inter y la transdisciplinariedad, sobre todo al hecho de que a las investigaciones transdisciplinarias se les exige que “(...) aporten una mirada global que no se reduzca a las disciplinas ni a sus campos, que vaya en la dirección de considerar el mundo en su unidad diversa. Que no lo separe, aunque distinga las diferencias.” (Mongin, 2019, Párr. 8)

La forma, como interpretación del mundo, puede atravesar tanto a las conformaciones espaciales habitables como a las corporeidades. En este sentido, se interpreta que lo que relaciona la morfología arquitectónica y urbana con la morfología de la corporeidad es que “(...) dentro de su campo se definan distinciones, operaciones, calificaciones, interacciones, en definitiva demanda una lógica interdisciplinaria” (Doberti, 2008, p. 107). Se podrá afirmar que las Morfologías, tanto de la arquitectura y de la ciudad, así como la de la corporeidad, dialogan e intercambian conocimientos por sus posiciones ante la dicotomía *formal/in-formal*, *determinado/indeterminado*. Las tácticas de apropiación espacial lúdicas y desviantes de la corporeidad disruptiva realizan operaciones morfológicas en términos dialécticos en las prácticas espacio- corporales habituales de los cuerpos cosificados por las “técnicas corporales” (Mauss, 1973, como se citó en Alcázar, 2014, p. 123, 124). A una conformación espacial arquitectónica le corresponde una forma específica de la corporeidad (formal o informal), la morfología estudia estas interrelaciones dinámicas y abiertas en los matices que se despliegan a partir de esta dicotomía.

La *Forma* generadora de disciplinas, posibilitadora de la interdisciplina y escandida en su lógica intradisciplinaria, no favorece el mundo de las estabilidades y los dogmatismos. La *Forma* habilita la penetración de los límites, la impugnación de las certezas, la permanente reconstrucción de todos los órdenes de lo real. (Doberti, 2008, p. 109)

Figura 1



Nota. Moebius, A, Listing, J., B. (1858). *Cinta o banda de Moebius (figura 1)*.
Fotografía: Ceconato (2022)

Desde este rol de la morfología como generadora de inter y transdisciplinaria, la morfología del arte acción o performance intenta una “deslocalización del arte en un sistema cerrado” (Salcido, 2018, p. 66), una morfología de la arquitectura podrá pensar en una “deslocalización” de la arquitectura en un “sistema cerrado”. Es de esta manera como “La *Forma* habilita la penetración de los límites (...)” (Doberti, 2008, p. 109), deslocalizando, descentrando y desestabilizando los rígidos y estables núcleos disciplinares.

El diagrama de Moebius (“cinta o banda de moebius”) (**Figura 1**) de alguna manera explicita el rol de la morfología en su condición trans e interdisciplinaria, en su operatividad la morfología conceptualiza y desarrolla desde la invención procedimientos constructivos de la forma en lugares fronterizos, liminales. El diagrama de Moebius, no orientable, sin distinción entre interior y exterior, deslocaliza, desestabiliza y permea los núcleos cerrados de cada disciplina. Podría afirmarse entonces que este diagrama, en su forma operativa, no representacional, sintetiza el enfoque de este trabajo final de especialización.

3- DISEÑO METODOLÓGICO

3.1- CASO DE ESTUDIO: CÁTEDRA MORFOLOGÍA II-A

A los fines de esta investigación educativa y a la realización del trabajo de campo como parte de la misma, se recorta el caso de estudio a la cátedra Morfología IIA⁹, situada en el Nivel II de la Carrera de Arquitectura de la FAUD. UNC, asignatura y cátedra pertenecientes al Área Comunicación y Forma.

En primer lugar, este recorte deriva de mi pertenencia como docente a dicha cátedra, como autor de su proyecto pedagógico, expresado en el “programa de Morfología IIA”, el enfoque teórico de dicho programa es el punto de partida para el enfoque teórico de esta investigación educativa el cual fue adecuado y profundizado en relación al problema y a los objetivos en el transcurso de esta investigación educativa.

En segundo lugar, el recorte y elección como caso de estudio de la asignatura Morfología II responde, según las complejidades teórico-prácticas planteadas en esta investigación educativa, a la conjunción en una morfología arquitectónica, tal el caso de Morfología II, de las tres perspectivas de la mirada morfológica (**tabla 10**), lo cual implica una mayor complejidad que la que le corresponde a Morfología I, tratadas estas perspectivas en “Diseño de adecuación disciplinar-curricular. Morfología I, II Y III- Área Comunicación y Forma” dentro del diseño propositivo de esta investigación educativa.

A partir de este recorte, se especifica también el práctico sobre el cual se realizará el trabajo de campo, éste práctico condensa en sus acciones- actividades aspectos conceptuales desde los enfoques (teóricos, epistemológicos, pedagógicos) de esta investigación educativa. Este práctico se toma a la manera de fragmentos recuperados en forma de un andamiaje conceptual parcial para el diseño de estrategias didácticas, no así en términos pedagógicos-didácticos y metodológicos. El práctico de morfología IIA en cuestión se denomina: “Cuerpo y autobiografía” (primera parte) siendo parte de la Unidad Temática 1 “Espacialidad y lugar”. Este práctico se describe en el “Diseño de estrategias didácticas para docentes- Matriz combinatoria de estrategias didácticas” de esta investigación educativa.

3.2- INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. FUENTES

A los fines de orientar esta investigación educativa se la situará dentro de “investigaciones cualitativas”, y a su vez desde un “enfoque instrumental/operativo” que refiere a un nivel propositivo, el cual promueve un proceso de investigación-acción para la transformación y superación de la realidad actual posibilitando la participación de los diferentes actores sociales.”. De esta investigación educativa y sus rasgos específicos surgirá una posible aplicación de mejoras en las Morfologías I, II y III del Área Comunicación y Forma (departamento Morfología e Instrumentación). Esta aplicación de la presente investigación se desarrollará en dos partes, la primera como adecuación disciplinar de los contenidos curriculares básicos de estas asignaturas; la segunda, como estrategias didácticas orientadas hacia docentes, no sólo del Área mencionada sino también de las asignaturas que pertenecen al Área Proyecto y Planeamiento.

Se afirmará entonces que “La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994: 2), multimetódica, naturalista e interpretativa.” Denzin y Lincoln (como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006), es decir y por un lado, no hay una posición unificada sobre la investigación cualitativa en sus supuestos y en sus metodologías. Por otro lado, la investigación cualitativa se despliega en situaciones naturales del campo de trabajo; y por último, la información que

⁹ El equipo docente de Morfología IIA está compuesto por: Arq. Diego Ceconato (Prof.. Titular), Arq. Mariana Inardi (Prof. Adunta) y los siguientes Prof. Asistentes: Mgter. Arq. Cecilia Kesman, Arq. Lucrecia Resnik, Arq. Clara Delfino, Arq. Santiago Canén, Arq. Marcos Barbosa y Arq. José Castelló.

obtiene fundamentalmente del trabajo de campo está siempre sujeta a interpretación dado que actúa en el campo del sentido, de la significación de las acciones humanas de una comunidad dada, en este caso una comunidad, o parte de ella, educativa.

Con respecto a los trayectos metodológicos “(...) en palabras de Gobo (2005), los métodos cualitativos se caracterizan por su ostensible capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales.” Gobo (como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006). Dentro de los fenómenos sociales se incluirán desde esta investigación educativa las prácticas pedagógicas, sus actores y acciones así como los significados que les atribuyen a las mismas, haciendo énfasis en las experiencias de los estudiantes como principales agentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son, para Strauss y Corbin (1990: 20), los datos –cuyas fuentes más comunes son, para ellos, la entrevista y la observación–; los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y, por último, los informes escritos o verbales. Strauss y Corbin (como se citó en Vasilachis de Gialdino, 2006)

Los datos obtenidos del trabajo de campo de esta investigación educativa la constituyen un pre-test y un post-test, una encuesta final de curso, así como la observación y análisis de trabajos de estudiantes, realizados todos en el curso 2021 de la cátedra Morfología IIA. Se comprende entonces que “El campo de una investigación es su referente empírico (...) es una conjunción entre un ámbito físico, actores y actividades, pero este recorte no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes” (Gruber, 2004, p. 47), para ello las entrevistas han sido planteadas como semi-estructuradas a los fines de abrir el sentido que los estudiantes les otorgan a sus prácticas y revisar a partir de ello la “propuesta de aplicación de investigación”, en términos de recortes, modalidades didácticas, etc. Estos datos se interpretarán y analizarán a partir de los cruces que puedan realizarse entre ellos y sus distintas fuentes de información a los fines de arribar a conclusiones (resultados) parciales de entrevistas y encuesta, así como generales de todo el trabajo de campo. Tanto el trabajo de campo, como el análisis bibliográfico desplegado en toda esta investigación serán las bases para determinar las dos partes del diseño de aplicación, tanto en la adecuación curricular- disciplinar de contenidos de Morfología I, II y III, así como en el diseño de estrategias didáctica orientadas hacia docentes.

Las fuentes, en gran parte como trabajo de campo, trabajadas en esta investigación son las siguientes:

A- Referentes bibliográficos disciplinares a la morfología y a la arquitectura, sobre conocimientos de carácter interdisciplinarios, así como sobre conocimientos sobre pedagogía y didáctica generales y específicos a las disciplinas proyectuales.

B- Devoluciones de Yuri de Exposición AL FIN FINAL 2019. FAUD. UNC. **(ver anexo A)**

C- Respuestas y selección de respuestas del cuestionario del Pre-Test (2021). **(ver anexo B y C)**

D- Respuestas y selección de respuestas de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes del Post-Test (2021). **(ver anexo D)**

E- Respuestas, gráficos y selección de respuestas de encuesta final de cátedra del Post-Test (2021). **(ver anexo E)**

F- Trabajos de estudiantes referidos a la práctica en su primera parte: “Cuerpo y autobiografía” (2019 a 2021), los trabajos seleccionados se sitúan en las dos partes de la propuesta de esta investigación educativa.

G- Observación participante de seminarios de taller referidos a la práctica en su primera parte: “Cuerpo y autobiografía” (2021). **(ver anexo F)**

F- Devoluciones Mónica Barbieri de Taller Espacio y Cuerpo 2014. **(ver anexo G)**

Las preguntas- ejes y el análisis e interpretación (conclusiones) de las entrevistas semi-estructuradas (**tablas 3 a 7**) y de la encuesta final se encuentran a continuación en el cuerpo de este texto.

3.2.1- Entrevista semi-estructurada

Las entrevistas realizadas a estudiantes se diseñaron de forma semi-estructuradas, es decir, hay preguntas abiertas y otras dirigidas hacia problemas específicos de la asignatura Morfología II y de la cátedra morfología IIA. A pesar de que estas entrevistas no son del tipo etnográficas, ya que poseen otros objetivos, instancias e incluso desarrollo temporal entre otras diferencias, se tomaron algunos elementos de las mismas ya que fueron útiles para esta instancia fundamental del trabajo de campo.

La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y crea (Spradley, 1979: 9), una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o estándares de acción y a los valores y conductas ideales. (Gruber, 2004, Párr. 2)

En general, las preguntas de las entrevistas diseñadas para esta investigación educativa se orientaron hacia el sentido de las prácticas que los estudiantes les asignan, no sólo en la practica 1 (primera parte) “cuerpo y autobiografía” de la cátedra Morfología IIA, sino en múltiples relaciones entre ella y las Morfologías con otras asignaturas del nivel, con la práctica profesional, así como, y fundamentalmente, con sus vidas cotidianas, situaciones reales de sus prácticas espacio- corporales. Es así como la entrevista diseñada se orienta a la búsqueda de datos que resultan relevantes en función del problema y objetivos de la presente investigación educativa. Estos datos refieren principalmente a una conceptualización imbricada con la experiencia de la práctica pedagógica y de la experiencia vital de cada estudiante, de esta manera la entrevista semi- estructurada busca:

(...) la obtención de conceptos experienciales (experience near concepts de Agar; 1980: 90), que permiten dar cuenta del modo en que los informantes conciben, viven y asignan contenido a un término o a una situación, en esto reside, precisamente, la signifatividad y confiabilidad de la información. (Gruber, 2004, párr. 15)

Hay dos procedimientos de los tres que formula Gruber (2004) en función de la entrevista, los cuales fueron tomados en parte para el diseño de la entrevista semi-estructurada, por un lado, la “atención flotante” (Michelat y Maitr (como se citó en Gruber, 2004) del investigador y la “asociación libre” (Gruber, 2004, párr. 16 y 17) del entrevistado o informante. Estos dos procedimientos permiten la conjunción de las preguntas estructuradas con verbalizaciones emergentes de los propios informantes, conjunción que delimita la entrevista semi-estructurada.

El primer procedimiento (utilizado en todos los ejes), según Guber (2004), condiciona al investigador a no privilegiar o focalizar en ningún punto específico y *a priori* de las verbalizaciones de los estudiantes entrevistados, esto permite habilitar la emergencia de temas y/o perspectivas no previstas de antemano en la entrevista. El segundo procedimiento (utilizado en el Eje 3- innovación disciplinar- complejidad), según Guber (2004), similar en sus objetivos al primero habilita también a introducir en la entrevista perspectivas y reflexiones de los estudiantes. Ambos procedimientos funcionan a la manera de ruptura o desestabilización de la estructuración previa de la entrevista.

Por otro lado, todas las preguntas se formulan de tal manera que las respuestas no sean en términos de la oposición si/no, a los fines de que los estudiantes- informantes claves puedan dar cuenta del porqué de tal o cual relación o experiencia.

Los criterios de selección de estudiantes entrevistados (6), como informantes claves, fueron los siguientes:

A- Según la cátedra de Morfología I cursada, en el sentido de que ambas cátedras (Morfología IA y Morfología IB) con sus distintos enfoques estén representadas en los estudiantes entrevistados. **(ver anexo D)**

B- Según la respuesta 7 del cuestionario de Pre-Test, en función esto del grado de relación de las respuestas con el enfoque de la cátedra Morfología IIA ya sea por semejanza o diferencia. **(ver anexo D)**

La entrevista semi-estructurada **(ver anexo D)** se organizó en dos instancias sobre cuatro ejes temáticos, la primera instancia implica una apertura al marco interpretativo de cada estudiante dado que relaciona las prácticas realizadas en Morfología IIA con situaciones de la vida cotidiana, cuestión que permite la emergencia de una biografía. La segunda instancia implica el centramiento de las preguntas en categorías trabajadas en Morfología IIA y sus relaciones, tales como las de articulación horizontal, las de articulación la práctica profesional, con la interdisciplinariedad, con la innovación disciplinar, etc. Por último se diseñó un espacio abierto para que cada entrevistado pueda ampliar algún tema o situación que haya considerado relevante de su experiencia en la práctica 1 (primera parte) “cuerpo y autobiografía”.

1- Instancia de APERTURA- MARCO INTERPRETATIVO DEL ESTUDIANTE

Tabla 3

-¿CÓMO PODRÍA RELACIONAR SU EXPERIENCIA REALIZADA EN EL PRÁCTICO 1 “CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA” Y EL CONCEPTO DE <i>ESPACIALIDAD</i> DE UT1 DE LA CÁTEDRA MORFOLOGÍA II-A CON SITUACIONES DE SU VIDA COTIDIANA?
Preguntas posibles que pueden orientar el dialogo en entrevista
-¿Podría DESCRIBIR LAS SENSACIONES que esta experiencia le produjo? ¿De agrado, de desagrado, de comodidad, de incomodidad, fue SIGNIFICATIVA?
-¿Qué APORTARÍA como estudiante a esta experiencia PARA MEJORARLA?

Nota. D. Ceconato (2021). Pregunta Eje 1- cotidianeidad-situaciones problemáticas significativas

2- Instancia de FOCALIZACIÓN- PROFUNDIZACIÓN DE CATEGORÍAS Y RELACIONES

Tabla 4

-¿CÓMO LOS MEDIOS DE EXPRESIÓN, TEXTUALES, GRÁFICOS (analógicos o digitales), FOTOGRÁFICOS Y/O MODÉLICOS, LE HAN RESULTADO PARA LA EXPERIMENTACIÓN Y COMUNICACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE ESTE PRÁCTICO QUE REALIZÓ EN LA CÁTEDRA?
Preguntas posibles que pueden orientar el dialogo en entrevista
-¿Cómo LOS MEDIOS DE EXPRESIÓN que trabaja o ha trabajado en OTRAS ASIGNATURAS le permiten experimentar y conceptualizar la <i>ESPACIALIDAD</i> ?
-¿Cómo ve usted LA REPRESENTACIÓN en relación al CUERPO-CORPOREIDAD y a la FIGURA HUMANA en los PROCESOS PROYECTUALES?

Nota. D. Ceconato (2021). Pregunta Eje 2- medios de expresión-representación

Tabla 5

-¿CÓMO ve LA CATEGORÍA de CUERPO- CORPOREIDAD a partir de esta experiencia de <i>ESPACIALIDAD</i> ?
Preguntas posibles que pueden orientar el dialogo en entrevista
-¿Cómo encuadraría y porqué la experiencia de <i>ESPACIALIDAD</i> realizada en términos de COMPLEJIDAD: ALTA- MEDIA- BAJA, en función de las categorías y los procedimientos morfológicos utilizados?
-¿Con qué OTRAS PALABRAS podría relacionar la categoría de INNOVACIÓN?

Nota. D. Ceconato (2021). Pregunta Eje 3- innovación disciplinar- complejidad

Tabla 6

-¿QUÉ POSIBILIDADES DE APLICACIÓN o TRANSFERENCIA DE LA EXPERIENCIA DE <i>ESPACIALIDAD</i> REALIZADA PODRÍAN TENER LUGAR EN OTRAS ASIGNATURAS DEL NIVEL ASÍ COMO EN SU FUTURA PRÁCTICA PROFESIONAL?
Preguntas posibles que pueden orientar el dialogo en entrevista
-¿Cómo podría transferir la experiencia y categoría de <i>ESPACIALIDAD</i> a los PROCESOS PROYECTUALES DE ARQUITECTURA II?
-¿Por qué sería RELEVANTE pensar la MORFOLOGÍA y los PROCESOS PROYECTUALES desde OTRAS DISCIPLINAS FUERA DE LA ARQUITECTURA MISMA?

Nota. D. Ceconato (2021). Pregunta Eje 3- interdisciplinariedad- práctica profesional

Tabla 7

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS. Curso 2021 M2-A
PRE-TEST: Cuestionario/ POST-TEST: Entrevistas a estudiantes-ejes + Encuesta final 2021/ OBJETIVOS
ENTREVISTAS (6 estudiantes)
EJE 1: COTIDIANEIDAD- SITUACIONES PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS (ver anexo D)
Relación entre experiencia de espacialidad y cotidianeidad- sensaciones
CONCLUSIONES PARCIALES:
Se interpreta en respuestas seleccionadas por su significatividad en relación a la pregunta- eje que:
Los estudiantes entrevistados manifiestan cierta dificultad en relacionar la experiencia del Práctico 1 de UT1 con experiencias previas o actuales de espacialidad en sus cotidianeidades, ésta relación sólo se manifiesta en los estudiantes que han tenido experiencias semejantes a las realizadas en la cátedra. Este desajuste puede expresar una falta de conciencia (como una atrofia de la memoria sensible, corporal), sobre su propia corporeidad en general y específicamente en relación a las conformaciones espaciales que diariamente habitan. No sucede lo mismo en términos de comprensión de las categorías implicadas que son adquiridas, las cuales las consideran como novedosas y significativas para pensar y hacer arquitectura desde las experiencias realizadas en la cátedra. Las entrevistas manifiestan una inversión significativa que refiere a situar a la corporeidad como centro y origen de la problematización de la arquitectura y la morfología, y por ende de la espacialidad, así como generadoras éstas de procesos proyectuales en arquitectura. La relación que se manifiesta en algunas entrevistas entre la práctica 1 de UT1 y la práctica 1 de la UT2 “Derivas urbanas”, ambas prácticas netamente experienciales e iniciales a los procesos generativos de espacialidad, se puede comprender en términos de que éstas experiencias de espacialidad realizadas y reiteradas en la cátedra (como anclajes sucesivos en el proceso de aprendizaje) son fundamentales a los fines de comprender categorías teóricas y procedimentales. Es de destacar la motivación que produce la experimentación corporal y lúdica a la hora de comprender y hacer.
La referencia a experiencias de la vida cotidiana de cada estudiante en situaciones o tácticas de apropiación significativas también se verifica en la Encuesta Final 2021 en donde sobre la misma pregunta realizada en las entrevistas las respuestas mayoritarias son positivas, ya sea por “En UT1” o “En UT2”
Relación con OBJETIVO GENERAL N° 2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS N° 1 Y 3 (Ver Objetivos generales y específicos)
Relación con ENCUESTA FINAL 2021- Pregunta N° 2 (Ver Encuesta final 2021 M2A)

EJE 2: MEDIOS DE EXPRESIÓN- RE-PRESENTACIÓN (ver anexo D)
<p>Relación medios de expresión y experiencia de espacialidad/ Relación entre medios de expresión y otras asignaturas/ Relación entre cuerpo-corporeidad y figura humana.</p> <p>CONCLUSIONES PARCIALES:</p> <p>Se interpreta en respuestas seleccionadas por su significatividad en relación a la pregunta- eje que:</p> <p>Los estudiantes entrevistados manifiestan que los medios de expresión utilizados en la cátedra (relatos, diagramas, collages, modelos, secuencias fotográficas, etc.) son necesarios y fundamentales para la comprensión, experimentación y comunicación de la relación experiencial de espacialidad trabajada en la práctica 1 de UT1. También se interpreta en entrevistas que esta experiencia de la práctica 1 donde la corporeidad del propio estudiante reemplaza o sustituye a la figura humana genérica, como estrategia implementada en la cátedra, genera anclajes fuertes entre las experiencias espacio-corporales o tácticas de apropiación espacial realizadas en los lugares que habitan los estudiantes y las proto-arquitecturas que generan <i>a posteriori</i>. Esta relación entre la figura humana y la corporeidad situada se puede comprender en términos de la dicotomía re-presentación/ presentación. La re-presentación de la corporeidad en la arquitectura y en su enseñanza sitúa la figura humana contra la propia e irremplazable corporeidad o subjetividad como generadora de una experiencia inmersiva en los medios de expresión, es decir, los estudiantes pueden imaginarse habitando las conformaciones espaciales que proyectan. Esta sustitución, así como el trabajo desde oposiciones semánticas en términos de aprendizaje, de re-situar la propia corporeidad de cada estudiante aporta, según manifiestan las entrevistas realizadas, a la comprensión y al anclaje o articulación de instancias del proceso proyectual o generativo de espacialidad. Esto no implica desestimar los sistemas de re-presentación convencionales de la arquitectura dado que éstos muestran otros aspectos de la espacialidad más centrados en lo objetual, en las conformaciones espaciales mismas. A pesar de que ningún medio es excluyente de otro los estudiantes manifiestan una cierta disociación en este punto entre los medios de expresión utilizados en la cátedra, o en las Morfologías en general, y en las Arquitecturas, cuestión que dificulta acciones de articulación entre áreas disciplinares, sobre todo con el Área Proyecto y Planeamiento.</p> <p>La relevancia de la presentación de una corporeidad situada en los diversos anclajes que realiza también se verifica en la Encuesta Final 2021 en donde sobre la misma pregunta realizada en las entrevistas las respuestas mayoritarias son positivas, ya sea por “sí” o por “relativamente”.</p>
Relación con OBJETIVO GENERAL N° 1- OBJETIVOS ESPECÍFICOS N° 3 Y 4 (Ver Objetivos generales y específicos)
Relación con ENCUESTA FINAL 2021- Pregunta N° 3 (Ver Encuesta final 2021 M2A)
EJE 3: INNOVACIÓN DISCIPLINAR- COMPLEJIDAD (ver anexo D)
<p>Modificación en la concepción de cuerpo-corporeidad/ Relación experiencia de espacialidad e innovación- asociación libre/ Relación experiencia de espacialidad y complejidad.</p> <p>CONCLUSIONES PARCIALES:</p> <p>Los estudiantes entrevistados manifiestan con énfasis un cambio en su concepción de la corporeidad a partir de la experiencia de espacialidad realizada en la práctica 1 de UT2. Más allá de ciertas dificultades más procedimentales que conceptuales, por no tener internalizada esta experiencia así como el lugar de la corporeidad en los procesos generativos de espacialidad, el trabajo con la propia corporeidad deviene en un proceso de auto-descubrimiento, de auto-comprensión. Esto resulta relevante dado que un aprendizaje basado en competencias, enfoque que plantea esta investigación, sitúa a la propia subjetividad como creadora y transformadora de situaciones problemáticas. Este giro en la concepción de la corporeidad o subjetividad encarnada que manifiestan las entrevistas abre el campo de la imaginación, de la innovación, así como de posibilidades a la hora pensar la arquitectura en relación a las subjetividades en sus diferencias constitutivas fuera de cualquier normalización o estandarización. Vuelve a aparecer en este eje la importancia del trabajo recurrente con la propia corporeidad, a través de la práctica 1 de UT2 “derivadas urbanas”, como una manera de producir anclajes en el proceso generativo de espacialidad y de intensificar la corporeidad en su problematización en la cultura y específicamente en la producción de arquitectura.</p> <p>Con respecto a la innovación las entrevistas realizadas manifiestan una comprensión clara en función de la experiencia de espacialidad realizada en el sentido de partir siempre de algo dado para resignificarlo, transformarlo. Es relevante también que las asociaciones de palabras o conceptos que los estudiantes realizan aportan otras miradas sobre este punto: innovar como un cambio en las formas de mirar, de ampliar las perspectivas sobre un objeto de estudio dado, así como establecen una relación entre la innovación, la comprensión de problemas y con la contemporaneidad.</p>

Con respecto a la complejidad de esta práctica 1 realizada los estudiantes la definen como media en lo conceptual y con mayor dificultad en lo procedimental, es decir, que la complejidad aumenta en el paso de la realización de la experiencia de espacialidad a las proto-arquitecturas, donde la complejidad depende del trabajo con materialidades desconocidas y no convencionales las cuales implican otros conocimientos a adquirir por los estudiantes, más prácticos que teóricos. Pese a esto la comprensión de la experiencia y los problemas implicados en ella aumenta en el hacer el propio proceso generativo de espacialidad, esto señala la necesidad de una mayor imbricación entre teoría y práctica, entre conocimientos conceptuales y conocimientos técnicos- procedimentales.

La **conciencia de la propia corporeidad y de la corporeidad como categoría** en los procesos proyectuales de la arquitectura también se verifica en la Encuesta Final 2021 en donde sobre la misma pregunta realizada en las entrevistas las respuestas mayoritarias son positivas, ya sea por “sí” o por “relativamente”.

Relación con OBJETIVO GENERAL N° 2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS N° 3 Y 4 (Ver Objetivos generales y específicos)

Relación con ENCUESTA FINAL 2021- Pregunta N° 4 (Ver Encuesta final 2021 M2A)

EJE 4: INTERDISCIPLINARIEDAD- PRÁCTICA PROFESIONAL (ver anexo D)

Relación de transferencia de espacialidad a otras asignaturas del nivel/ Relación de transferencia de espacialidad a futura práctica profesional/ Relación de interdisciplinariedad con disciplinas extra arquitectónicas- vida cultural activa.

CONCLUSIONES PARCIALES:

Los estudiantes entrevistados manifiestan una mayor discrepancia con respecto a la transferencia e interdisciplinariedad en general, mayor que en los ejes anteriores donde las posiciones eran más homogéneas. Las posibles transferencias (“articulación horizontal”) pensadas por los estudiantes refieren fundamentalmente a Arquitectura II, Teoría y Métodos y Construcciones I, a pesar de que consideran que todo está relativamente relacionado y que la transferencia es fundamental para sus aprendizajes a pesar de la carga horaria que les demanda la carrera. Se interpreta que la relación entre Morfología, Arquitectura y Teoría y Método tiene que ver por el enfoque de esta cátedra que funciona como un articulador entre las otras dos asignaturas, dado esto en la relación fluida entre teoría arquitectónica y práctica proyectual (que se expresa en lo vivencial- experiencial del espacio), así como en su mirada interdisciplinaria con otras formas de la cultura. La referencia a Construcciones II difiere, en algunos estudiantes es importante por la materialización de las conformaciones espaciales y en otros estudiantes se la considera como de difícil articulación por el perfil endógeno de algunas cátedras. Esta diversidad de posiciones que expresan las entrevistas da cuenta no sólo del perfil de cada estudiante sino de los enfoques diversos de las cátedras en cuanto a articulaciones. Algunas entrevistas manifiestan también una creencia generalizada entre los estudiantes de que la experimentación desde lo lúdico y lo experiencial que realizan las Morfologías se contraponen a las prácticas de las Arquitecturas dado que éstas trabajan con condicionantes más “reales”, cuestión ésta que se vuelve muy problemática a la hora de realizar articulaciones o asociaciones interdisciplinarias con el Área Proyecto y Planeamiento.

Con respecto a la relación de la experiencia de espacialidad realizada en la práctica 1 de UT2 con la práctica profesional se observa en entrevistas una mirada positiva y de factibilidad. Es de destacar la posibilidad que algunos estudiantes manifiestan respecto a que esta práctica puede dar lugar a un método proyectual o parte de él a los fines de interpretar las prácticas de las corporeidades de los habitantes de sus futuros encargos y transferir la experiencia de espacialidad realizada. Cuestión esta positiva no sólo para crear e innovar en la disciplina sino para superar la dicotomía lúdica/ eficiente de la corporeidad, ya mencionada con respecto a la relación entre Morfología y Arquitectura.

Con respecto a la relación interdisciplinaria con otras formas de la cultura las entrevistas manifiestan en general una aceptación fuerte de este tipo de asociaciones ya que aportan a abrir otras posibilidades del hacer y pensar la arquitectura, así como a abrir otras miradas o perspectivas. Los estudiantes expresan relaciones con la filosofía, el arte en sus diferentes formas, la sociología, etc. Esta aceptación demanda una mayor integración de áreas disciplinares dentro del currículo de la facultad así como la construcción de espacios extra-curriculares e interdisciplinarios que fortalezcan estos vínculos.

Relación con OBJETIVO GENERAL N° 2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS N° 3 Y 4 (Ver Objetivos generales y específicos)

ESPACIO ABIERTO: AMPLIACIONES- NUEVOS TEMAS- ETC. (ver anexo D)

CONCLUSIONES PARCIALES:

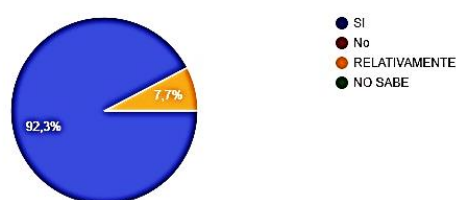
Este espacio adquiere sentido, como parte de una entrevista semi-estructurada, en términos de complemento a las preguntas aunque dirigidas, a excepción de la primera (Eje 1) que es más abierta al no centrarse en categorías sino en relaciones genéricas de experiencias. Pese a esto la introducción de nuevos temas relevantes para cada estudiante y/o las ampliaciones posibles de las preguntas de los 4 ejes fue escasa. Hay temas y contenidos como “derivadas urbanas”, “palimpsesto”, etc. que no se correspondían a la práctica 1 “Cuerpo y Autobiografía” de UT1 que fueron introducidos con muy buen criterio por algunos estudiantes entrevistados para enfatizar respuestas en algunos ejes. Estas incorporaciones de temas no introducidos en las preguntas de la entrevista da cuenta de anclajes y continuidades temáticas que los propios estudiantes han podido detectar, cuestión esta fundamental para intensificar como estrategias didácticas ya que es una base sólida para desarrollar en los estudiantes procesos metacognitivos. También es de destacar la propuesta de realizar experiencias directas en relación a la espacialidad y a obras construidas, dado que las Morfologías se centran en parte en lo vivencial- experiencial de la arquitectura.

Nota. D. Ceconato (2021). Conclusiones entrevistas a estudiantes. Ejes- preguntas 1, 2, 3, 4.

3.2.2- Encuesta final 2021

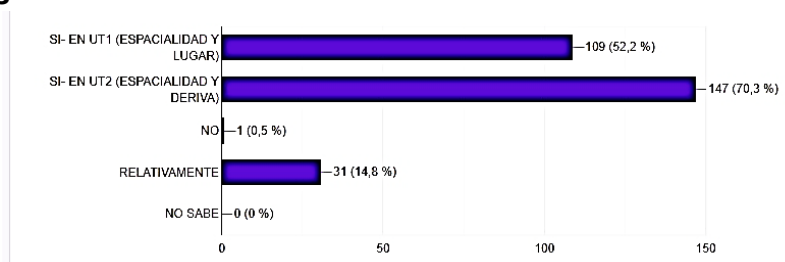
La encuesta final 2021 (**ver anexo E**) anónima (realizada el día de entrega del cursado 2021, el 20/ 10/ 2021 con 209 respuestas respondidas) se diseñó en parte a partir de algunas preguntas significativas (Preguntas 1 a 5) de la entrevista semi- estructurada y del cuestionario del pre-test. Esto responde, en la conjunción de herramientas cualitativas y cuantitativas, a interpretar las entrevistas a estudiantes en correspondencia o no con la casi totalidad de estudiantes del curso 2021, información ésta provista por la encuesta. De esta manera el cuestionario del pre-test se relaciona con la entrevista del post-test y por consiguiente con la encuesta del mismo post-test.

Figura 2



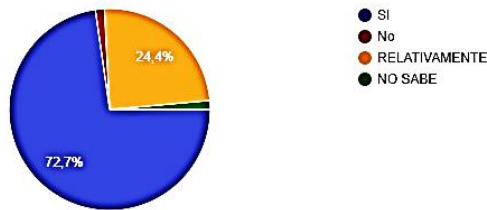
Nota. La figura 2 refiere a la pregunta 1 de la encuesta final 2021 (**ver anexo D**). Ceconato (2021). **Pregunta 1.** ¿Considera que el concepto de “espacialidad”, en tanto eje temático central del enfoque de cátedra, le ayuda a la comprensión de todas las prácticas y las Unidades Temáticas (UT1 y UT2) a lo largo de todo el curso 2021?

Figura 3



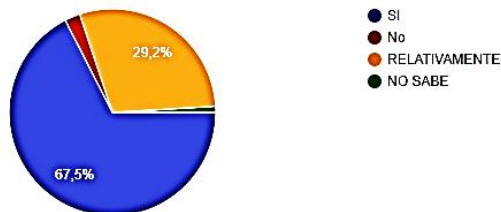
Nota. La figura 3 refiere a la pregunta 1 de la encuesta final 2021 (**ver anexo D**). Ceconato (2021). **Pregunta 2.** ¿Podría relacionar sus experiencias de “espacialidad” realizadas en ambas Unidades Temáticas (UT1 y UT2) de la cátedra morfología IIA con situaciones de su vida cotidiana?

Figura 4



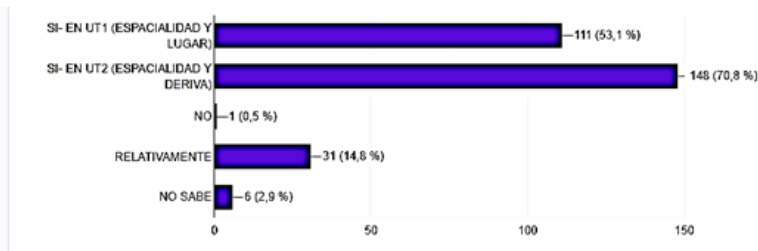
Nota. La figura 4 refiere a la pregunta 1 de la encuesta final 2021 (ver anexo D). Ceconato (2021). **Pregunta 3.** ¿Los medios de expresión: textuales, gráficos (analógicos o digitales), fotográficos y/o modélicos que trabajó en UT1 y UT2 les han resultado satisfactorios para la experimentación y comunicación de las experiencias de “espacialidad” que realizó en la cátedra?

Figura 5



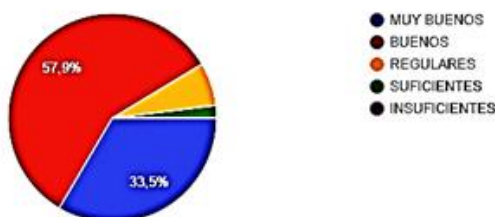
Nota. La figura 5 refiere a la pregunta 1 de la encuesta final 2021 (ver anexo D). Ceconato (2021). **Pregunta 4.** ¿Cambió su concepción de “cuerpo” en relación a la arquitectura a partir de las experiencias de “espacialidad” realizadas (UT1 y UT2)?

Figura 6



Nota. La figura 6 refiere a la pregunta 1 de la encuesta final 2021 (ver anexo D). Ceconato (2021). **Pregunta 5.** ¿Considera que las prácticas realizadas en ambas Unidades Temáticas (UT1 y UT2) podrían relacionarse o transferirse a otras asignaturas de Nivel II?

Figura 7



Nota. La figura 7 refiere a la pregunta 1 de la encuesta final 2021 (ver anexo D). Ceconato (2021). **Pregunta 6.** ¿Cómo evaluaría sus logros en el desarrollo de todas las prácticas realizadas durante el curso 2021?

3.3- CONCLUSIONES DEL CRUCE DEL TRABAJO DE CAMPO

Se puede afirmar desde el trabajo de campo realizado, y orientado desde el problema de investigación, objetivos y el campo teórico de fundamentación, la concepción de corporeidad de los estudiantes en su incidencia en los procesos generativos de espacialidad así como en los procesos proyectuales en general fue modificada después de haber realizado la práctica 1 (primera parte) “cuerpo y autobiografía”, ampliando de esta manera los horizontes de sentido sobre la morfología y la arquitectura, así como de los procesos generativos de espacialidad. Estos horizontes de sentido resultan optimistas para revertir lo manifestado en la “Exposición AL FIN FINAL 2019. FAUD” (**Tabla 1**) que coincide con las verbalizaciones de las entrevistas realizadas a los estudiantes sobre una posible articulación con el área Proyecto y Planeamiento, ver sobre este punto el “EJE 1: Cotidianidad- situaciones problemáticas significativas” (**tabla 3**) y el “EJE 4: Interdisciplinariedad- práctica profesional” (**tabla 6**). Un aprendizaje significativo y autónomo sólo puede darse ampliando estos horizontes posibles tanto teóricos como procedimentales.

También se puede afirmar que si no hay una comprensión en los procedimientos para la construcción de cualquier tipo de experiencia de espacialidad, su forma constructiva, no hay innovación posible ya que ésta, desde la morfología y la arquitectura en tanto disciplinas proyectuales, es afectación y transformación de una realidad particular, situada. El énfasis en la forma constructiva, que debería incorporar conocimientos tanto de Construcciones como de Estructuras en la articulación interdisciplinaria con Morfología, es señalada ampliamente en entrevistas como en la observación y análisis de trabajos de los estudiantes. Este énfasis observado en la posibilidad de afectación al mundo material, no sólo teórico- crítico, de los ensayos proto-arquitectónicos que trabajan Morfología I, II y III es condición indispensable para que las Morfologías, en sus experiencias lúdicas y desviantes, no sean percibidas por los estudiantes como disyuntas o separadas de la práctica profesional, cuestión esta fundamental para el desarrollo de capacidades de transferencia y de la permanencia de los conocimientos aprendidos.

También se puede afirmar desde las encuestas que la interdisciplinariedad (intra y extra disciplinar) es relevante a los fines de esta ampliación de sentido de las prácticas morfológicas y arquitectónicas para habilitar otras conformaciones espaciales posibles de carácter innovativas. La interdisciplinariedad fomenta no sólo un pensamiento crítico, desde la problematización, sino construye gradualmente una formación para la autonomía. En síntesis, el rol de las Morfologías en términos de problematización de concepciones y prácticas arquitectónicas es inseparable del trabajo en la relación entre teoría y práctica así como en su posibilidad de afectación al mundo material y cultural de un contexto determinado, afectación también en las maneras de ejercer la práctica de la arquitectura y el urbanismo.

4- PROPUESTA DE APLICACIÓN DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

4.1- DISEÑO DE ADECUACIÓN DISCIPLINAR- CURRICULAR. MORFOLOGÍA I, II Y III- ÁREA COMUNICACIÓN Y FORMA¹⁰

Tabla 8

Relación con objetivos de investigación
Objetivos generales: B- Fortalecer los vínculos entre las Morfologías (I, II y III) a los fines de optimizar la articulación con el Área Proyecto y Planeamiento.
Objetivos específicos: B- Formular lineamientos de articulación interna entre las Morfologías I, II y III del Área Morfología e Instrumentación. D- Especificar complejidades en relaciones teórico- prácticas pertinentes a la relación entre corporeidades y conformaciones espaciales y al contexto de nivel II.

Nota. Relación de “Diseño de adecuación disciplinar-curricular. Morfología I, II y III. Área Comunicación y Forma” con los objetivos pertinentes (generales y específicos) de esta investigación educativa.

4.1.1- Recorte de intervención- Área de conflicto. Estrategias de adecuación de contenidos curriculares

El diseño de una posible adecuación¹¹ disciplinar-curricular del plan de estudios vigente (2007) se recortará a un área de conflicto situada en las asignaturas “Morfología” del Área Comunicación y Forma en Nivel I, II y III de la carrera de Arquitectura de la FAUD. UNC. Del análisis de los objetivos y programas sintéticos de Morfología I, II y III y del Área misma, definidos en el Plan de Estudios vigente (2007), el área de conflicto refiere, por un lado, a una falta de claridad en las relaciones entre los programas sintéticos (contenidos curriculares básicos), sin criterios explicitados del ajuste¹² realizado en el 2007 al plan de estudios, no así en sus objetivos. Esta falta de claridad consiste en que no se expresan las semejanzas y diferencias, continuidades y discontinuidades, si las tuviese que haber, en los contenidos curriculares básicos (CCB) de cada Morfología, según el nivel, sus alcances y sus complejidades. Los objetivos planteados en los programas sintéticos de Morfología I, II y III, a pesar de algunas diferencias sobre la terminología empleada, prácticamente se pueden asimilar en lo siguiente: en primer lugar, a una implementación teórica y práctica de la forma, espacio y límite, arquitectónicos y urbanos. En segundo lugar, refieren al aprendizaje de una metodología de

¹⁰ Definición de las áreas de conocimiento- disciplinares en el Plan de Estudios FAUD vigente (2007): Área Proyecto y Planeamiento- Área Ciencias Básicas, Tecnología, Producción y Gestión- Área Historia y Teoría de la Arquitectura y el Urbanismo- Área Comunicación y Forma. (FAUD, 2007)

¹¹ La adecuación disciplinar- curricular no requiere de una modificación del Plan de Estudios, dado el tipo de ajuste propuesto en términos de reorganización interna, puede ser un acuerdo entre las cátedras, previas reuniones de equipos de Cátedras de Morfología, en conjunto con la Secretaría Académica y el Gabinete Pedagógico de la FAUD.

¹² Las modificaciones y ajustes realizados al Plan de Estudios 86 en el Plan y régimen de Transición 2007 expresan lo contrario en términos de articulaciones internas del Área Comunicación y Forma, aunque no se explicitan los criterios de estos ajustes: “b. Adecuación Disciplinar y Contenidos Curriculares Básicos: El Departamento integra dos campos de conocimientos: b) Campo de Conocimiento Morfología. El conocimiento y la exploración de la forma del espacio arquitectónico y urbano en sus dimensiones geométrica, perceptual, material y significativa en el plano de la abstracción y la realidad; abordados por las asignaturas obligatorias “MORFOLOGÍA I”, MORFOLOGÍA II” Y MORFOLOGÍA III” - Se sostiene la validez y pertinencia de los CCB expresados en los Programas Sintéticos de las ex-Asignaturas Obligatorias “Comunicaciones I, Comunicaciones II y Comunicaciones III (hoy MORFOLOGÍA I, MORFOLOGÍA II Y MORFOLOGÍA III), y de la Asignatura Obligatoria “SISTEMAS GRÁFICOS DE EXPRESIÓN”. Los CCB han sido ajustados en lo atinente a la articulación entre “MORFOLOGÍA I”, “II”, y “III”. (FAUD, 2007)

diseño desde la mirada morfológica. Por último se centran en el desarrollo de capacidades de transferencia en los estudiantes en relación a otras asignaturas del nivel correspondiente y al Área Comunicación y Forma (Departamento Morfología e Instrumentación).

Las diferencias en los objetivos se centran en las “dimensiones” (FAUD, 2007) epistemológicas y en la exploración de la forma y del espacio arquitectónico y urbano, diferencias que en realidad aluden a formas de escritura y al uso de términos pero no al contenido, salvo Morfología III que orienta estas “dimensiones” a una gestión operativa del proceso de diseño.

Estos dos conflictos mencionados, en objetivos y en contenidos curriculares básicos (CCB), no facilitan una posible articulación interna de las Morfologías (I, II y III) así como también dificultan anclajes dentro del Área Comunicación y Forma, con Sistemas Gráficos de Expresión e Informática. Si no hay una lógica interna clara de organización, fundamentalmente de Contenidos Curriculares Básicos en el Área, se torna dificultosa la articulación o las asociaciones interdisciplinarias con otras áreas y asignaturas del nivel (I, II y III), fundamentalmente con la asignatura Arquitectura II del Área de Proyecto y Planeamiento. Según el recorte de intervención y los conflictos señalados y argumentados se sugieren, desde esta investigación educativa, dos estrategias adaptativas posibles de reorganización interna las cuales son las siguientes:

A- Estrategia 1. Se propone, en primera posibilidad estratégica, el trabajo por parte de las Cátedras de Morfología I, II y III con los contenidos curriculares básicos (CCB) del Área Comunicación y Forma establecidos de forma genérica en el Plan de Estudios vigente:

Contenidos Curriculares Básicos de este Departamento- Área: Sistemas, métodos y procedimientos analógicos y digitales para la representación y prefiguración integral de las distintas escalas del espacio y de los objetos. Conceptualización general y organización de las formas. Propiedades, clasificación y ordenamiento. Principios de generación de la forma objetual, arquitectónica y urbana. Comunicación y significación de las formas. (FAUD, 2007)

Esta estrategia sería un criterio explícito para las Morfologías I, II y III de la Carrera de Arquitectura, permite que cada cátedra se apropie de los contenidos curriculares básicos pertinentes a las Morfologías de manera más flexible y en función de sus enfoques, cosa que ocurre de hecho en algunas cátedras.

Como segunda posibilidad estratégica, más específica que la primera, se propone en relación a los contenidos curriculares básicos una reorganización (**tabla 9. Columna celeste**) interna retomando para las Morfologías I, II y III los grandes grupos de contenidos, permitiendo esto una mayor coherencia interna de los contenidos dando margen a las cátedras de posibles apropiaciones más específicas según cada enfoque.

Tabla 9

Contenidos ¹³ Curriculares Básicos -MORFOLOGÍA I	Contenidos Curriculares Básicos -MORFOLOGÍA II	Contenidos Curriculares Básicos -MORFOLOGÍA III	Contenidos Curricul. Básicos reorganizados -MORFOLOGÍA I, II y III
- Percepción y Comunicación - Forma y Espacio - Límite - Color - Textura - Secuencia espacial y	- Arquitectura y contexto - Forma y espacio arquitectónico - Límite y materialidad arquitectónica - Color y luz	- Morfología Urbana - Concepto de tipología - El Color ambiental urbano y la expresión de la ciudad - La expresión de los significados urbanos	-Espacialidad -Conformaciones espaciales y órdenes geométricos- Isotropía/ jerarquía. -Arquitectura y Contexto

¹³ Grupos de Contenidos Curriculares Básicos (CCB) de Morfología I, II y III. (FAUD, 2007)

recorrido	- Espacio, percepción y significación	- Lugar urbano - Paisaje urbano	-Configurantes espaciales -Materia- material -Teorías del color- color en arquitectura y color urbano -Paisaje urbano (Morfología III)
-----------	---------------------------------------	------------------------------------	---

Nota. Ceconato (2021). Contenidos curriculares básicos (CCB) propuestos para las tres Morfologías (con diferencias mínimas en Morfología III) en términos de grupos de contenidos.

Esta reorganización de los grupos de Contenidos Curriculares Básicos para Morfología I, II y III implica simplificarlos¹⁴, así como darles coherencia terminológica, a los grupos de contenidos dando margen a cada cátedra en el desarrollo de contenidos más específicos de cada grupo, esta simplificación (no reductiva de los contenidos curriculares obligatorios) puede propiciar espacios de diálogo más fluidos entre las Cátedras de Morfología y por ende, como ya se mencionó, con otras áreas disciplinares de la currícula del plan de estudios vigente.

Tabla 10

(1) Categorías Espaciales y corporales	-ESPACIO VACÍO-CARTESIANO -GEOMETRÍA- ANÁLISIS -CUERPO OBJETO-MÉTODO	-ESPACIO LUGAR-SENSORIAL -PERCEPCIÓN- APROP. -CORPOREIDAD SUBJETIVA	-ESPACIO TERRITORIO -TERRITORIALIDAD- -CORPOREIDAD INTERSUBJETIVA-DISRUPTIVA
PERSPECTIVAS DE LA MIRADA MORFOLÓGICA	GEOMÉTRICA-ABSTRACTA -Morfología I -Morfología II -Morfología III -Electivas	PERCEPTUAL-FENOMENOLÓGICA -Morfología I -Morfología II -Morfología III -Electivas	PRAGMÁTICA- POLÍTICA TERRITORIAL -Morfología II -Morfología III -Electivas
(2) Relación sujeto/objeto	-RELACIÓN YO/MUNDO -DISYUNTIVA	-RELACIÓN YO/MUNDO -INTENCIONAL	-RELACIONES YO/MUNDO-YO/OTRO -CONFLICTIVAS-CONTRACTUALES
(3) Medios de representación/medios de presentación	-GRÁFICA- MODÉLICA -SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN	GRÁFICA- MODÉLICA -COLLAGE- MONTAJE- PERSPECTIVA CÓNICA- FOTOGRAFÍA	GRÁFICA- MODÉLICA -DIAGRAMAS GENERATIVOS- CARTOGRAFÍAS
(4) Inter-disciplinariedad	ASOCIACIONES DISCIPLINARES – EPISTEMOLOGÍAS -GEOMETRÍA EUCLIDIANA Y NO EUCLIDIANA	ASOCIACIONES DISCIPLINARES - EPISTEMOLOGÍAS -FENOMENOLOGÍA -HERMENÉUTICA -SEMIÓTICA	ASOCIACIONES DISCIPLINARES - EPISTEMOLOGÍAS -ESTUDIOS CULTURALES -FILOSOFÍA- ANTROP. -ARTE- PERFORMANCE

Nota. Ceconato (2021). “Dimensiones” (FAUD, 2007) transformadas en perspectivas de la mirada morfológica en términos de bases epistemológicas de Morfología I, II y III.

B- Estrategia 2. Por un lado, se propone una modificación en las “dimensiones” (FAUD, 2007) epistemológicas establecidas para Morfología I, II y III en el Plan de Estudios vigente. Tal modificación implicaría, por un lado, redefinir las “dimensiones” en términos de “perspectivas”

¹⁴ En algunos casos en un mismo programa sintético se superponen contenidos, en otros casos se mezclan contenidos con “dimensiones” (FAUD, 2017) epistemológicas.

de la mirada morfológica para la interpretación y producción de las conformaciones espaciales arquitectónicas y urbanas.

Por otro lado, se propone reducir y redefinir estas dimensiones a sólo tres (**tabla 10**) a los fines de lograr una mayor claridad y simplicidad en los agrupamientos disciplinares- epistemológicos y por ende en las categorías espaciales, dado que en los programas sintéticos de las Morfologías varían y a veces en un mismo programa se superponen perspectivas que en realidad podrían unificarse. Las “perspectivas” de la mirada morfológica¹⁵ implican un desplazamiento continuo, un cambio de los lugares epistemológicos donde se formulan las preguntas. El esquema propuesto establece las relaciones significativas entre cada perspectiva, las cuales dan cuenta de sus mutuas interdependencias. Este recorte y organización en tres categorías de espacios es a los fines pedagógicos, dado que en la percepción y praxis espacial se presentan entrecruzadas, cuestión que conviene explicitar a los estudiantes.

Se podrá afirmar entonces que a toda concepción de cuerpo o corporeidad le corresponde una concepción de espacio y a la inversa; las concepciones de cuerpo- corporeidad y espacio- conformaciones espaciales condicionan a específicos procesos generativos de espacialidad que requieren de herramientas propias (y no otras) para su visibilización y construcción, sean representacionales o presentacionales.

A- El espacio vacío- cartesiano (perspectiva geométrica- abstracta) se fundamenta desde un cuerpo cosificado, como objeto, concebido como lugar central en la organización de una construcción metodológica: como punto de vista en el sistema de perspectiva cónica, como ojo o mirada situada en el infinito en el sistema de proyecciones diédricas o paralelas (método elaborado por Gaspard Monge). Este espacio cartesiano, basado en el dualismo mente-cuerpo, deviene abstracto porque suprime no sólo las corporeidades situadas sino cualquier información sensible que toda corporeidad multisensorial puede conocer. Este espacio vacío-cartesiano se define en una *relación disyuntiva entre Yo y mundo* (sujeto/objeto).

B- El espacio lugar- sensorial (perspectiva perceptual- fenomenológica) se fundamenta desde una corporeidad subjetiva, situada, autobiográfica y multisensorial que se proyecta afectivamente en el mundo, en los objetos y en el espacio apropiado, entendido éste como lugar. Esta relación con el mundo y con el espacio apropiado se define desde la fenomenología a partir de la categoría de “intencionalidad”, es decir, toda conciencia (corporal) se intenciona hacia el mundo y éste a su vez se intenciona hacia la conciencia. Esta reciprocidad intencional se explica a partir de Merleau Ponty (2003) de la siguiente manera: “Nuestra relación con las cosas no es una relación distante, cada una de ellas habla a nuestro cuerpo y nuestra vida (...) El hombre está investido en las cosas y éstas están investidas en él.” (pp. 30-31)

¿A los fines de comprender esta categoría se explicitará el trabajo del estudiante Nicolás Ardiles Giomi, el cual puede ejemplificar esta *relación de reciprocidad- intencional entre Yo y mundo* (sujeto/objeto), de esta doble investidura planteada por Merleau Ponty: “(...) Calidez de la luz del verano en mi ventana. Luz clara, amarilla, acobija... Luz blanca, sincera, fría (...)” (**Figuras 8 y 9 y tabla 11**). Al respecto de este relato intencional se afirmará que la sinceridad o frialdad no son atributos de la luz sino proyecciones del estudiante, de su carácter, de sus conductas, sobre esa luz “sincera”, a su vez ésta le devuelve al estudiante su propia imagen, su propio Yo. Desde este mecanismo relacional la implicación Yo- mundo se vuelve no sólo recíproca sino indiscernible a los fines de construir un mundo familiar, reconocible y especular.

Reconocer esta corporalidad conlleva suscitar no tanto la anulación de lo racional, como apostar por su intensificación no restrictiva -de allí que hayamos

¹⁵ Estas tres perspectivas de la mirada morfológica surgen del “Proyecto pedagógico Morfología IIA” (Ceconato, 2012) las cuales fueron ajustadas y profundizadas en función de las experiencias realizadas en la cátedra, así como constituyen el punto de partida para su formulación en esta investigación educativa.

hecho mención con anterioridad a esa idea de rectificación epistemológica que conlleva la conciencia sensorial- De este modo, frente al “conocimiento operativo e instrumental” se intenta complementar dialógicamente el mismo a través del “conocimiento existencial” -del cual depende el primero-, un conocimiento destinado a la producción de un saber que busca incidir en cómo “la tarea de la arquitectura consiste en mantener la diferenciación y la articulación jerárquica y cualitativa del espacio existencial. Pallasmaa (como se citó en Pérez, 2015)

Si el espacio vacío- cartesiano posee características como la isotropía, es decir no posee direcciones privilegiadas ya que no hay corporeidad alguna en él que lo habite, el espacio lugar- sensorial se determina por variaciones cualitativas de direcciones, proyecciones intencionales, etc. Las relaciones geométrico matemáticas son reemplazadas por estas otras relaciones construidas desde una corporeidad situada diferencial con respecto a otras, inmersas en *atmósferas* también cualitativamente disímiles. Las atmósferas constituyen un medio inmersivo, arquitectónico y urbano, una totalidad envolvente, las cuales son definidas por las conformaciones espaciales mismas, las materias, los objetos, la relación entre conformaciones espaciales y la relación con otras corporeidades.

Si el conocimiento del espacio vacío- cartesiano se adquiere desde el análisis, el conocimiento del espacio lugar- sensorial se adquiere mediante la interpretación del sentido o de los múltiples sentidos que abre.

Figura 8

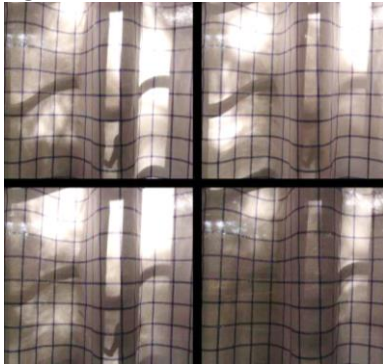
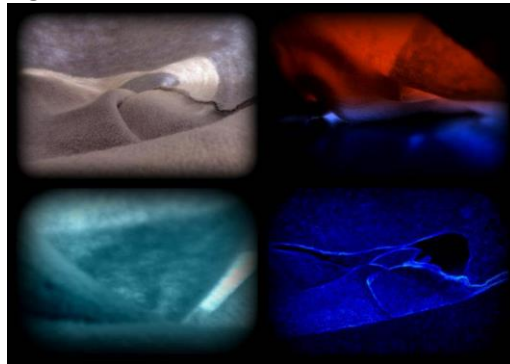


Figura 9



Nota. Ardiles Giomi, Nicolás (2012). UT1. *Plano fenomenológico. La imagen onírica. Habitar la casa. El espacio lugar.* Morfología IIA. (figuras 8 y 9). Docente: Profesor Asistente Arq. Soledad Guerra.

Tabla 11

OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. “LÓGICA FENOMENOLÓGICA. LA IMAGEN ONÍRICA. HABITAR LA CASA. EL ESPACIO LUGAR.” MORFOLOGÍA IIA. 2013
“Yo, la infancia, todo dulce, o casi todo, imágenes, imaginario, vuela el niño de mi adentro y rebotando me saca esos pedazos de memoria que generalmente son buenos. Los olores me recuerdan alguna tonalidad de luz; situaciones me llenan de miedo antiguo ya superado; las texturas me llenan de comodidad. Bienestar es lo que me surge al acordarme de esa luz de la casa de mi nona por la mañana. Confianza me da la suavidad del mar de sabanas. Travesura cuando me acuerdo de los juegos debajo de la mesa. Calidez de la luz del verano en mi ventana. Luz clara, amarilla, acobija... Luz blanca, sincera, fría...”

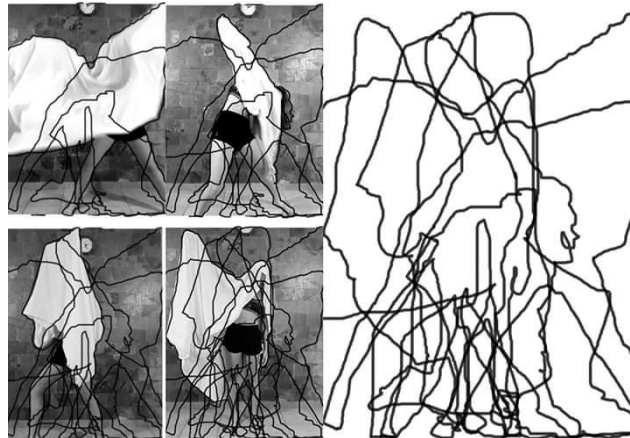
Nota. Ardiles Giomi (2013). UT1 “Plano fenomenológico. La imagen onírica. Habitar la casa. El espacio lugar”. Morfología IIA. FAUD. UNC. Relato de experiencia de espacialidad, corporeidad multisensorial.

C- El espacio territorial (perspectiva pragmática- política territorial) se fundamenta desde una corporeidad intersubjetiva, ya sea en relación con otras corporeidades o en relación con conformaciones espaciales y/u objetos de la cotidianeidad (**figura 10**).

La corporeidad disruptiva, en sus tácticas de apropiación lúdicas y desviantes, opera como resistencia a un orden impuesto, es interpretada desde las relaciones de poder que la constituyen, relaciones de dominación, de inclusión y/o exclusión. Corporeidad disruptiva y creadora transforma y resignifica las conformaciones espaciales a través del ejercicio de “territorialidad” (Sack, R. D. 1986). El mismo Sack (1986) la define en la praxis espacial desde tres facetas: “modo de clasificación por área”, “modo de Comunicación por límite” y “modo de ejecución o control”. Desde estas tres facetas o modalidades se podrá afirmar lo siguiente:

La territorialidad será definida como el intento por parte de un individuo o grupo por afectar, influenciar, o controlar personas y relaciones, a través de la delimitación y el establecimiento de un control sobre un área geográfica llamada territorio. La territorialidad es la primera forma espacial que adopta el poder. (Sack, R. D. 1986)

Figura 10



Nota. Martínez Castellanos, Solana Nicole (2020). P. 1. UT1 (primera parte) *Cuerpo y Autobiografía*. Morfología IIA. FAUD: UNC (**figura 10**) Docente: Profesor Asistente Arq. Clara Delfino.

Dentro de la misma línea de pensamiento, situando a las conformaciones espaciales desde la perspectiva pragmática- política territorial, De Certeau (2007) señala lo siguiente en torno al carácter intersubjetivo propio de la relación de espacialidad:

Hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo, El espacio es un cruzamiento de movilidades. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales (p. 129)

Las conformaciones espaciales arquitectónicas y urbanas se definen, desde este lugar epistemológico, en lo que habilitan en el -entre- subjetividades encarnadas: itinerarios y acciones de “territorialidad” (Sack, R. D. 1986) de las corporeidades y espacialidades múltiples y heterogéneas en relaciones “conflictuales” o “contractuales” (De Certeau, 2007, p. 129). Según Montaner (2015) “(...) En estas arquitecturas lo importante es aquello que sucede dentro y alrededor, las relaciones que se potencian, lo que se estimula hacer, lo que genera en

la sociedad, muy por encima de la forma, la piel o la apariencia.” (p. 129) Esta afirmación última es relevante a los fines de que la forma o conformaciones espaciales surgen del despliegue de cada espacialidad y de sus interrelaciones, no hay así una intención formalista o esteticista impuesta desde modelos o tendencias. Tal son los trabajos de estudiantes expresados en el “Diseño de estrategias didácticas para docentes. Morfología I, II y III- Área Comunicación y Forma- Acción estratégica 2 y 4”. Las conformaciones espaciales proyectadas son el resultado de un proceso generativo y éste resulta del operar simultáneamente desde las tres perspectivas de la mirada morfológica, y desde la categoría de corporeidad, propuestas desde esta investigación educativa.

D- Interacciones entre Las tres perspectivas de la mirada morfológica. Las interacciones entre perspectivas se establecen a partir de aquella que define al espacio en tanto territorio, dado que éste tiene la potencialidad de problematizar a las otras dos concepciones espaciales (vacío y lugar). El espacio territorio problematiza la supuesta neutralidad política del espacio vacío y del espacio lugar, al primero, lo visibiliza como el establecimiento de órdenes o trazados geométricos que regulan y modelan las corporeidades; al segundo, lo visibiliza también de su supuesta neutralidad política dado que la subjetividad encarnada es potencialidad de diferencia en la percepción espacial, y por ende, en el pensamiento y producción de arquitectura.

Es por eso que la perspectiva pragmática- política territorial se constituye como perspectiva de problematización y crítica, así como de innovación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en Morfología II y Morfología III (**tabla 10**).

Más allá de esto, la geometría se emplea en el propio cuerpo y en la arquitectura como instrumento proyectivo de control, por lo que no afecta exclusivamente al movimiento, sino también a la forma estática, al cuerpo como bulto animado o inanimado (...).” (Quesada, 2013, p. 17)

La geometría o los trazados u órdenes reguladores son una de las herramientas principales de control de las corporeidades, individuales y colectivas, así como las oposiciones binarias de carácter espacial: arriba/ abajo, derecha/ izquierda, adentro/ afuera, etc. Oposiciones que delimitan una jerarquía y su correspondiente establecimiento de las relaciones de poder, de “territorialidad” (Sack, R. D. 1986). Estas herramientas de control se problematizan en los trabajos de estudiantes expuestos y analizados en el “Diseño de estrategias didácticas para docentes. Morfología I, II y III- Área Comunicación y Forma- Acción estratégica 4”

Las interacciones entre Las tres perspectivas de la mirada morfológica implican una interacción interdisciplinaria que pone en juego epistemologías que puedan considerar la corporeidad como eje de discusión y problematización en relación al conocimiento proyectual.

En este contexto pluricéntrico y heterodeterminado, se reconocen posiciones de *teoría de la forma* que coinciden con ciertas posiciones lideradas epistemológicamente para el espacio arquitectónico. Como se sabe, la arquitectura, al no poseer un corpus propio o una teoría autónoma que facilite un conocimiento científico y un desarrollo epistemológico también propio, recurre a ciencias <próximas> cuando no al arte o a la filosofía para explicar su actividad disciplinar. (Reinante, 2014, p. 37)

Esta hibridación epistemológica de fronteras porosas, osmóticas, derivada de la confluencia del conocimiento científico, tecnológico y artístico en el conocimiento proyectual, debiera preguntarse por la preeminencia del conocimiento científico y sus metodologías en las instituciones de educación superior. El status epistemológico del espacio arquitectónico y urbano no puede reducirse al conocimiento científico en su jerarquía frente a otras formas de

conocimiento no- científicos. Tarea pendiente que podrá, como se afirmó, centrar la corporeidad y su relación con el espacio como lugar central de las investigaciones sobre el conocimiento, es decir, como afirma Salcido (2018) “(...) nos hace cuestionar la propia naturaleza del conocimiento y de la investigación.” (p. 46). Es la corporeidad misma la que delimita jerarquías y recortes epistemológicos, no necesariamente de corte cientificista, así lo afirma desde la performance Salcido (2018):

Creemos que el cuerpo aprende y explora el cuerpo y el mundo a través del performance; es decir, creemos que el movimiento corporal y la experiencia sensorial organiza procesos de significados que no pueden ser disminuidos a sistemas lingüísticos, descripciones narrativas o nociones de metodología científica tradicionales. El entendimiento de performance como epistemología- como forma de conocimiento- nos hace cuestionar la propia naturaleza del conocimiento y de la investigación.” (p. 46)

Tabla 12

Primera convergencia	El cuerpo es entendido como un constructo, como una ficción.
Segunda convergencia	El cuerpo es entendido como aquello*constitutivo de la persona.
Tercera convergencia	El cuerpo es concebido como el eje central de los discursos de las ciencias sociales.
Cuarta convergencia	Actualmente, nos encontramos en un ciclo de positividad del cuerpo.

Nota. (Planella, 2017, p. 37). *Tabla III. Convergencias en la epistemología corporal.*

Según la posición de Planella (2017) la construcción de una epistemología corporal reúne diversas y heterogéneas disciplinas que se orientan que se orientan hacia los estudios corporales, fundamentalmente desde las Ciencias Sociales y la Hermenéutica (sin descartar la performance o el arte-acción).

Según el autor son cuatro los puntos de cruce o convergencias (**tabla 12**) para la construcción de “discursos corporales” (Planella, 2017, p. 35), las cuatro convergencias formuladas son pertinentes al enfoque epistemológico y teórico de esta investigación educativa. La corporeidad es un constructo social e individual, es un problema de relevancia en términos contemporáneos, pese a ello una posible construcción epistemológica sobre la corporeidad, en función de la categoría de espacialidad, podrá considerar posiciones de corte cientificista (sociología del cuerpo) pero sobre todo posiciones no cientificistas de la praxis performáticas del arte acción, dado que ésta surge de la interpretaciones de prácticas singulares y de narrativas propias de performers, es decir, desde una experiencia singular e irreplicable.

Esta complejidad creciente en las Morfología I, II y III, no sólo en términos de perspectivas epistemológicas sino en el trabajo con técnicas que pueden generar otras posibilidades a los procesos generativos de espacialidad, pueden desplegarse en asignaturas electivas del Área Comunicación y Forma. Es así como Agkathidis (2016) señala que “Estas técnicas se definen con términos como <diseño generativo>, <diseño paramétrico> o <diseño algorítmico>, por citar sólo algunos, y ofrecen nuevas vías de diseño a los arquitectos, al romper con las relaciones predecibles entre forma y representación (...)” (p. 8)

4.2- DISEÑO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DOCENTES. MORFOLOGÍA I, II Y III- ÁREA COMUNICACIÓN Y FORMA

Tabla 13

Relación con objetivos de investigación
Objetivos generales: A- Reflexionar acerca del rol de las Morfologías a partir de la relación entre corporeidad y conformaciones espaciales, para promover el desarrollo de competencias orientadas a la innovación disciplinar, a la apertura de perspectivas teóricas y experienciales.
Objetivos específicos: A- Elaborar estrategias didácticas para docentes de Morfología I, II y III tendientes al desarrollo de competencias orientadas a la innovación disciplinar. C- Identificar competencias orientadas a la innovación disciplinar con énfasis en la comprensión, el pensamiento crítico y la puesta en acción de la propia corporeidad.

Nota. Relación de “Diseño de estrategias didácticas para docentes.. Morfología I, II y III. Área Comunicación y Forma” con los objetivos pertinentes (generales y específicos) de esta investigación educativa.

4.2.1- Rol de las Morfologías en la Enseñanza de la Arquitectura. Problematicación e Indagación hacia el conocimiento

Desde la pregunta que da forma al problema planteado en esta investigación educativa, sería plausible, en primer lugar, pensar el rol de las Morfologías (I, II, III) y su enseñanza en términos de introducir la problematización de paradigmas (crítica paradigmática) sobre las relaciones de espacialidad en el interior de su propio proceso generativo. Incluso no sólo problematizarlos sino también proyectar a partir de esta problematización en la relación teórico-práctica que da forma a este proceso generativo de espacialidad en tanto “acción teórica” (Solá Morales, I., 2003, p. 265). En segundo lugar, esta relación entre problematización y proceso generativo de espacialidad podría transferirse incluso al propio proceso proyectual que trabajan las Arquitecturas (I a VI), en términos de articulación primaria¹⁶. Dicha articulación podrá construirse desde las estrategias didácticas construidas en la praxis pedagógica dada entre el docente y el estudiante, así como también desde estrategias educativas generadas desde la gestión académica a través del diseño curricular de un plan de estudios donde la transferencia de contenidos entre todas las áreas disciplinares sea un eje central de discusión y ejecución. Este pensamiento crítico- problematizador se configura a través de la indagación, siempre configurado como hábito permanente dentro la praxis pedagógica que relaciona docentes y estudiantes. Indagación que sólo puede ser posible desde el enfoque interdisciplinario de la morfología planteado ya en el “Campo teórico de fundamentación del problema” de esta investigación.

La indagación estrategia didáctica general y la pregunta como herramienta, establecen una mirada inestable y des-automatizada a las prácticas espacio-corporales de la vida cotidiana en su habitualidad, y por ende, a las formas de pensar, cuestionando nuestras múltiples relaciones de espacialidad en situaciones reales y problemáticas. “Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés (...).” (Faundez, 2013, en Freyre; Faundez, 2013, p. 69). Por ello problematizar, indagar implica aprender y enseñar una forma de vida inmersa en la curiosidad y en el conocimiento en toda su dimensión activa y transformadora de la cotidianeidad. Es así como Freyre (2013) señala que “(...) el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta <¿qué es preguntar?>, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes.” (pp. 71-72), por otro lado:

¹⁶ La articulación horizontal entre áreas disciplinares no es motivo de trabajo en esta investigación educativa aplicada, sólo se la plantea en términos de posibilidad de transferencia como una relación no sólo posible sino óptima en términos académicos y pedagógicos.

Saber preguntar, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales salidas de la cotidianeidad, pues es allí donde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra existencia cotidiana, todas las preguntas que exigen y todo el proceso de pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento comenzaría por estas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, por esos gestos, por esas preguntas corporales que el propio cuerpo nos hace, como bien dices (Faundez, 2013, en Freyre; Faundez, 2013, p. 72)

De esto se desprenden consecuencias significativas ya que de la curiosidad que se pueda enseñar y estimular en los estudiantes dependerá de su capacidad para indagar y por ende para investigar, ya que todo proceso generativo de espacialidad, y de todo proceso proyectual, implica una voluntad internalizada de investigación para conocer y transformar (innovar) lo establecido como fijo. En este sentido la estrategia didáctica, también general, de auto-investigación, de auto- descubrimiento en el estudiante a partir de su propia corporeidad como origen del proceso generativo de espacialidad intensifica la curiosidad ya que refiere a sus propias experiencias o vivencias cotidianas en torno a las conformaciones espaciales arquitectónicas y urbanas. Así lo expresan las entrevistas realizadas en esta investigación educativa: “El cuerpo propio en los medios de expresión te ayuda a ver a quién, entendernos a nosotros (sin figura humana).” Julieta C. (comunicación personal, 20 de setiembre, 2021) Entrevista 1- Eje 2; “El cuerpo apareció, lo estaba dejando de lado. Me hizo meterme a mí mismo en el problema, es un proceso de autodescubrimiento. Antes no lo tuve en cuenta, me hizo ahora entenderme a mí (...)” Francisco E. (comunicación personal, 21 de setiembre, 2021) Entrevista 2- Eje 3.

Cada nuevo conocimiento deberá favorecer la indagación, la reflexión, la relación y la generalización. Esto equivale a una propuesta pedagógica la cual plantea que se deben utilizar conceptos y proposiciones unificadoras de la disciplina dada, que tengan los más amplios poderes explicativos, inclusividad, de generalidad y relacionabilidad. (Litwin, 1985, p. 3)

Podría afirmarse, en acuerdo con la posición de Edith Litwin, que el eje temático de espacialidad reúne estas condiciones, ya que se presenta como inclusivo, general y relacional desde la morfología. Incluye la totalidad de nuestras prácticas cotidianas, por su generalidad puede especificarse en tipos acotados: prácticas normativizadas, prácticas o tácticas disruptivas y todo un espectro de matices posibles. Es relacional porque se desplaza de una mirada objetual de la arquitectura ya que postula que el espacio es siempre espacio practicado. Es por estos rasgos mencionados que se puede considerar la espacialidad, en términos pedagógicos, como categoría para la definición de una estrategia didáctica general de conexión o anclaje entre los nuevos conocimientos y los ya adquiridos por el estudiante. Las preguntas orientadas a un cambio de la mirada habituada sólo pueden formularse desde lugares fronterizos, desde lugares de intercambios, en el borde con otras disciplinas, sólo allí la pregunta es extranjera e incisiva, va al punto crítico y central de las lógicas proyectuales arquitectónicas. Es por ello que la interdisciplinariedad, en términos extra disciplinar-arquitectónica, es una condición fundamental para definir más específicamente estrategias didácticas relativas a la indagación, investigación y a la construcción de conocimiento disciplinar.

Desde lo dicho se podrá afirmar que la indagación va de la mano con la creatividad, Naselli (2013) vincula la creatividad a la inteligencia humana, como una cualidad de la misma y asociadas ambas a la capacidad de transformar la realidad de manera innovativa. Propone definir la creatividad entonces en base a lo siguiente “(...) esa capacidad de ver la naturaleza y

posibilidades ocultas en la realidad. <Descubrirle> posibilidades a la realidad, o lo que es igual, inventárselas.” Marina (como se citó en Naselli, 2013).

Se podrá afirmar de lo ya expuesto que problematizar, indagar, investigar, crear, innovar están estrechamente vinculadas al conocimiento proyectual y éste a su vez con las miradas externas y críticas de otras disciplinas tales como el arte (performance), la filosofía, la sociología, la antropología, los estudios culturales, etc.

Estos desplazamientos epistemológicos permanentes, que implican instalarse en las fronteras disciplinares, los cuales el estudiante debe aprender en su tarea de investigador, o al menos iniciarse en ello, implican cierta complejidad ya que deben desplazarse los lugares habituales desde donde se formulan las preguntas. Pero esto es inevitable ya que la complejidad interdisciplinaria que es reflejo de la complejidad de la experiencia cotidiana individual y colectiva es constitutiva de las acciones de problematizar, indagar y crear en el ámbito de las disciplinas proyectuales. La enseñanza de la morfología debe asumir esa complejidad, desde la formación de los equipos de cátedra en sus asociaciones con otros equipos docentes-investigadores, y realice las “transposiciones didácticas” Chevallard (como se citó en Mazzeo, Romano, 2017) necesarias que consideren la complejidad como constitutiva de nuestra contemporaneidad y de la arquitectura. Asumir y enseñar esta complejidad interdisciplinaria (intra y extra disciplinaria) no sólo al interno de las Morfologías (I, II y III) y su Área Comunicación y Forma sino también al interno de las Arquitecturas principalmente es parte del rol de la Morfología en la enseñanza de la arquitectura.

Un ejemplo de esta complejidad es justamente la problematización inicial y fundante, así como paradigmática, de la categoría de corporeidad, así como de re-presentación, como ya se ha desarrollado en el “Campo teórico de fundamentación del problema” de esta investigación educativa.

Sólo desde disciplinas que pongan en crisis la corporeidad en términos contemporáneos puede problematizarse esta categoría en la arquitectura y comprender su relevancia en los procesos generativos de espacialidad (enseñados y aprendidos en las Morfologías I, II y III) y en los procesos proyectuales (enseñados y aprendidos en las Arquitecturas I a IV) siempre y cuando se encuentren orientados siempre hacia la innovación en arquitectura.

Desde el pensamiento y la enseñanza del diseño, y en consonancia de lo que se viene argumentando, Sztulwark (2015) señala lo siguiente:

En primer lugar, debemos considerar que cuando nos preguntamos por cuestiones que exceden ámbitos disciplinarios determinados estamos pensando en la problematización como construcción de relaciones nuevas y no automáticas ni naturalizadas. Ante una nueva encrucijada pensar es pensar otras relaciones, es decir, pensar lo mismo en otras condiciones. (p. 49)

La categoría de corporeidad, desplazada de la habitualidad inscripta en la figura humana, de las categorías de usuario y de habitante, es la que posibilita pensar nuevas u otras relaciones en relación a las conformaciones espaciales, dado que la relación de espacialidad no es un problema nuevo para la arquitectura. Es así como la corporeidad, y sus disruptivas tácticas espaciales, es el punto de partida de toda problematización orientada hacia la enseñanza desde los enfoques teórico y pedagógico planteados en esta investigación educativa. Esto no implica que el ejercicio de problematización no pueda surgir de temas- problemas o categorías específicas de la arquitectura y no de la corporeidad misma.

Por otro lado, Sztulwark (2015) contrapone en la enseñanza de las disciplinas proyectuales dos lógicas, la lógica de la transmisión y la “composición” con el mundo (p. 50), ambas consideran de forma diferente tanto al docente como al estudiante. La primera supone al estudiante sujeto del no-saber que debe adquirir conocimientos, frente al docente que es el propietario de un determinado saber disciplinar y debe transmitirlo al estudiante. Al contrario de la lógica de la transmisión, para Sztulwark (2015) “la composición es un modo de pensar la enseñanza

que desactiva el dispositivo donde se oponen el que sabe-el que no sabe, puesto que se supone que el saber está en el mundo y hay que salir a interrogarlo” (p. 50). Estas afirmaciones resultan relevantes a la categoría de corporeidad dado que se podría asimilarse “mundo” a cotidianidad siendo que las corporeidades se despliegan en ella construyendo situaciones altamente significativas, constituyéndose éstas como objeto de investigación y de enseñanza. La idea de componerse con el mundo de Pablo Sztulwark no implica una adecuación a sus condiciones preexistentes, contradecirlas o examinar posibles subversiones de ese mundo es también una forma de componerse con él, con la cotidianidad. En este sentido las tácticas de apropiación espacial, lúdicas y desviantes son en sí mismas interrogaciones por el mundo, anidan en ellas un factor de negatividad constructiva de mundo y cotidianidad. Es así como “Este modo de enseñanza intenta cuestionar la estructura de transmisión partiendo de la base de que sólo se puede enseñar cuando se crea o se inventa algo, y que no hay enseñanza sin creación.” (Sztulwark, 2015, p. 51). Por otro lado, “(...) crear, inventar, innovar implica por sobre todo una modificación subjetiva, la cual debe ser el objetivo de toda enseñanza.” (Sztulwark, 2015, p. 52). Esta modificación en la subjetividad, así como equiparar la enseñanza a la creación, son condiciones fundamentales desde el enfoque pedagógico-didáctico de esta investigación educativa, ya que la formación en competencias requiere de un aprendizaje holístico e integrador, no hay aprendizaje si no hay modificación en el estudiante, no sólo debe ser competente en su disciplina sino en términos de asumir una posición activa, responsable, creativa y crítica frente al mundo. Es por ello que la perspectiva epistemológica política- territorial, planteada en el “Diseño de estrategias de adecuación curricular- Área Comunicación y Forma” resulta ser la más relevante, no sólo para una comprensión integral de la morfología y la arquitectura sino también para la transformación del mundo y de su cotidianidad a través del proyecto arquitectónico y urbano. Para Sztulwark (2015)

(...) el pensamiento crítico (como operación sobre el pensamiento heredado que encuentra su límite ante la problematización) no es un discurso moral que emite juicios acerca de lo que está bien y de lo que está mal. En general se piensa que criticar algo es impugnarlo, y que el pensamiento crítico alude a un cierto afán por derribar nociones establecidas. Por el contrario, el pensamiento crítico es un pensamiento problematizador. (p. 59)

Esta posición de Sztulwark sobre la relación entre crítica y tradición habilita cierto perspectivismo al no producir una sustitución de un paradigma por otro ya que como se trató en el “Campo teórico de fundamentación del problema” la crítica fundamental es sobre paradigmas arquitectónicos. La impugnación supondría relaciones antagónicas, binarias, esto o lo otro. La problematización, entendida según el planteo de Sztulwark, implica una acción de crítica como apertura del campo de significación, un desequilibrio, una inestabilidad en las relaciones de espacialidad y en sus núcleos paradigmáticos.

4.2.2- Didáctica general y didácticas específicas- enfoque didáctico

Considerar una teoría del aprendizaje en particular implica tomar posición también sobre una didáctica específica que se sitúe en relación y en coherencia con ella así como con la didáctica general. Desde esta investigación educativa se tomará como fundamento para el diseño de estrategias de enseñanza una didáctica específica a las disciplinas proyectuales orientada a la morfología y a su compleja red interdisciplinaria con énfasis en las disciplinas de investigaciones corporales. Por otro lado, las categorías implicadas en la relación de espacialidad y su implicancia en los contenidos curriculares Básicos (CCB) de las Morfologías (I, II y III) se fundamentan en una concepción particular y delimitada de cultura relacionada con la praxis vital de los estudiantes, según lo expuesto y fundamentado en el “Campo teórico de fundamentación del problema”. Es por ello que “Los conceptos no son abstractos, no están autocontenidos. Son, en cierto modo, semejantes a herramientas cuyo significado no puede

ser comprendido sino a través del uso (...).” (Camilloni, 2016, p. 29). Las situaciones problemáticas de espacialidad, que se espera que los estudiantes descubran, comprendan, problematicen y ensayen soluciones posibles e innovativas, pertenecen a este ámbito del “uso” si se entiende que las categorías reflejan en cierta medida las acciones o prácticas cotidianas-culturales y delimitan el mundo de las acciones corporales ya sea para adaptarse a ellas o para contradecirlas o subvertirlas. En este sentido las estrategias didácticas que un docente emplee deberán considerar indicadores o claves que señalen la existencia de estos procesos cognitivos (psico-corporales) que lleven a la comprensión del estudiante, entendida ésta en términos de capacidad primaria a los fines del desarrollo de competencias de actuación en situaciones reales y cotidianas.

En función de la relación entre categoría y acción o “uso” (Camilloni, 2016, p. 29) en determinados contextos culturales, se observa un obstáculo bastante generalizado en los estudiantes, al menos en las disciplinas proyectuales, relacionado al uso terminológico de ciertas categorías que no pertenecen al núcleo disciplinar de la morfología y de la arquitectura, sino más bien a su contexto interdisciplinario, así se manifiesta en las entrevistas: “Creo que sería más fácil comprender la materia y los temas a abordar si no se implementaría tanto vocabulario desconocido y teórico.” Estudiante Morfología IIA (comunicación personal, 20 de octubre, 2021) pregunta 8. Encuesta final anónima. Si la comprensión se anula o suspende por una terminología desconocida por los estudiantes el docente deberá pensar estrategias didácticas para reestablecer tal o cual categoría y su terminología (“vocabulario”) empleada en el mundo de la acción cotidiana. Esto puede hacerse haciendo visible, de modo comparativo, al estudiante los múltiples significados (polisemia) que una acción o praxis corporal-espacial puede adquirir y que esa multiplicidad de significados puede referir a multiplicidad de términos empleados. Esta ejemplificación básica y fundamental expuesta, dado que toda praxis educativa se orienta a la comprensión y a la transferencia ya sea de contenidos curriculares básicos desde de los enfoques particulares de cada cátedra, es sólo a los fines de exponer la coherencia entre un determinado enfoque didáctico específico y una determinada teoría del aprendizaje, siempre y cuando se oriente desde la significatividad del conocimiento aprendido a través de su “uso” en un contexto cultural y cotidiano dado que “El aprendizaje es un proceso de enculturación” (Camilloni, 2016, p. 29).

Figura 11

Qué es el color?
No hay definición unívoca
M. Pastoreau

- Color como **realidad material**
-CeLare- ocultar-recubrir-segunda piel
- Color como **luz**
-Orden científico (Aristóteles-Newton)
Clasificación espectral-color medido-dominado-aislado-reproducido-organizar
- Color como **experiencia sensorial**
-Relación: emisor energético (luz)/
superficies (medio de modulación)/
receptores visuales (ojo-cerebro)
-Leyes de la óptica y de la percepción (neurociencias)
- Color como **memoria cultural-hecho social**
-Colectiva e individual, “Recuerdos cromáticos ligados a la propia historia”
M. Pastoreau
-Memoria (porosa) e imaginación
-La sociedad organiza sus prácticas/códigos, su sentido en la vida cotidiana

Trabajos de estudiantes
Morfología IIA. 2020
Práctica 1-UT1

clic para agregar notas

NOTAS COMENTARIOS 100% 12:53 2/1/2022

Nota. Ceconato (2020). Inicio teórico *Color objetivo y color subjetivo*. P. 1. UT1 (primera parte) *Cuerpo y Autobiografía*. Morfología IIA. FAUD. UNC.

Los múltiples significados, su polisemia, de las categorías implicadas en esta investigación educativa (espacialidad y corporeidad), ya sean disciplinares a la morfología o interdisciplinares, también se reflejan en los contenidos curriculares, por ello es importante un trabajo clarificador y comparativo de los contenidos no sólo a los fines de su delimitación precisa en correspondencia con los términos empleados, sino también a los fines de ampliar el horizonte comprensivo de los estudiantes, más allá de la aplicabilidad en el diseño o no de todas sus acepciones. Tal es el caso del color (**figura 11**) cuyos significados remiten a contextos diferentes de concepción y producción del color, no sólo disciplinares sino paradigmáticos (de época): colores objetivos (físicos) y subjetivos (experiencia sensorial), individuales (memoria individual) y colectivos (memoria colectiva, codificaciones), etc.

Según Camilloni (2016) la “teoría de la cognición situada” resulta relevante a la didáctica general dado que las situaciones de aprendizaje deben estar relacionadas con situaciones reales de las prácticas cotidianas y “sociales” (p. 37) para que el conocimiento sea significativo y no “inerte” (p. 37). Esta teoría revela principios pertinentes capaces de ser adaptados, al menos en parte, a una didáctica específica orientada a la enseñanza de la morfología, entendida ésta desde el problema y el campo teórico de esta investigación educativa. Posible esta adaptación dado que la referencia a las prácticas cotidianas- culturales, las del propio estudiante, o bien, de una comunidad singular, constituyen un lugar central en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la espacialidad ya que ésta se aprende y enseña sólo en una “acción pedagógica con sentido social”. (Camilloni, 2016, p. 37)

El diseño de actividades didácticas es un terreno en el que se devela, igualmente la confluencia de las ideas que son compartidas por la didáctica general y las didácticas específicas. (...) Lo que Jerome Bruner denominó primero <aprendizaje por descubrimiento> y luego <aprendizaje por invención> constituye un enfoque didáctico especialmente en la enseñanza de todas las ciencias, formales, naturales y sociales. Situaciones problemáticas en la enseñanza de las ciencias sociales, en la que la información debe ser buscada y empleada para proponer una solución a una situación enigmática.; donde el conocimiento del pasado adquiere, además de su propio sentido, el de permitir comprender problemas actuales; donde las actividades individuales y las tareas grupales de aprendizaje colaborativo se conjugan; donde la enseñanza y la evaluación no se programan como tareas separadas sino que el aprendizaje genera recursos que facilitan la autoevaluación, son todos rasgos de la enseñanza con un enfoque que no es exclusivo de una única didáctica específica. (Camilloni, 2016, pp. 35-36)

Es así como el enfoque didáctico, entre la didáctica general y las didácticas específicas, que se propone en esta investigación educativa sobre la enseñanza de la morfología, contenida en las disciplinas proyectuales y desde el eje temático de espacialidad, responde por un lado a estas referencias realizadas, entre otros autores, por Camilloni y Bruner, que aluden a una vinculación entre la enseñanza y el aprendizaje desde teorías constructivistas. Por otro lado, este enfoque didáctico también se delimita a partir de un enfoque por competencias, siempre y cuando se considere que “(...) La noción de competencias es de carácter constructivista y holístico.” (Andrawos, 2008, p.5), en el marco de las competencias implicadas en los procesos de aprendizaje y enseñanza de las Morfologías (I, II y III) (**tabla 14**). Más allá de que Camilloni (2016) refiera a las ciencias duras y a las ciencias sociales, también considera la pertinencia de los enfoques constructivistas del aprendizaje a “las humanidades, las artes y otros dominios del conocimiento”. (p. 34)

4.2.3- Enfoque de competencias “mixta”- Indicadores- claves de aprendizaje significativo

Toda capacidad aprendida o construida significativamente, o un conjunto de ellas, se encuentran en estado de potencialidad en el estudiante, es decir, no llegan por sí solas a transformar, a intervenir en un contexto real y específico y modificarlo. Las competencias sitúan esas capacidades, habilidades, conocimientos, valores, emociones, etc. en actos, en acciones a los fines de la resolución de problemas significativos. No sólo existe una relación entre lo posible (potencia) y lo realizado (acto), sino también una relación entre las demandas de una sociedad tal para ser competente y lo que el propio estudiante o profesional, en tanto subjetividad encarnada, pone en juego en la realización de una tarea específica a los fines de resolverla. En función de esto, “El desarrollo de las competencias como sistemas complejos y operativos de comprensión y actuación (Pérez Gómez, 2012) requiere priorizar la formación de las disposiciones subjetivas de los estudiantes (...)” (Pérez Gómez, 2017, p. 97)

Existe entonces en las competencias una doble tensión que se construye en la individualidad de cada estudiante o profesional de tal o cual disciplina. Las competencias implican un poder hacer, poder resolver en la acción, en la aplicabilidad del conocimiento, las competencias incluyen y dependen de las capacidades, no pueden separarse una de otra. Las competencias así entendidas no excluyen ni las posibilidades creativas del estudiante o profesional, así como tampoco excluyen los conocimientos de una disciplina, en el caso de esta investigación, los contenidos curriculares básicos (CCB) de Morfología I, II y III.

Desde esta investigación educativa se considerará en el enfoque por competencias propuesto por Díaz Barriga (2005) quien afirma lo siguiente:

Una segunda estrategia metodológica adopta el enfoque de competencias vinculado a otras perspectivas, la denominamos mixta porque en ella la definición de competencia coexiste con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos. Ambas perspectivas contienen al mismo tiempo una posición frente al aprendizaje. Una sostiene un enfoque de aprendizaje que reivindica el papel de la aplicación del conocimiento, del empleo del conocimiento en la resolución de problemas, mientras que la que denominamos mixta reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, Ciencias básicas, et.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido. (párr. 2)

La no empleabilidad directa de ciertos conocimientos aprendidos determina la formación de valores, compromisos éticos y políticos con la disciplina, la cultura y la sociedad, en definitiva, el ejercicio de ciudadanía activa¹⁷ por parte del estudiante y futuro profesional. El enfoque de competencias, como formación integral del estudiante, se define principalmente por “El carácter holístico, experiencial, reflexivo y contextualizado constituye el eje esencial de las competencias Pérez Gómez y Hipkins (como se citó en Pérez Gómez, 2017)

Queda excluido del enfoque de competencias, al menos desde esta investigación educativa, un perfil tecnócrata donde el estudiante, como futuro profesional, queda a disposición de los requerimientos y demandas ya sea de la sociedad misma, de la política o del mercado, sin mediar un pensamiento y acción crítica- colaborativa que lo sitúe como un actor responsable en la construcción de un hábitat humano (público y privado) más inclusivo y de calidad espacial.

Si se piensa en capacidades transpoladas a competencias, tanto la comprensión, como la transferencia a contextos de aplicaciones reales, así como la creatividad y la innovación en la

¹⁷ Una ciudadanía activa puede resultar en la participación en proyectos o actividades extensionistas, ya sean generadas desde las propias cátedras o desde otros equipos de extensión. La extensión universitaria no sólo vincula al estudiante con problemas o situaciones reales de la cotidianeidad, sino resulta también como una anticipación posible de posibles tareas profesionales.

resolución de problemas llevan a un perfil autónomo del estudiante (en su autoconocimiento para la toma de decisiones) como experto y competente en su disciplina. Es así como “Esta nueva mirada epistémica induce una mirada para la era digital que recupera al aprendiz activo como ser humano completo- emociones y razón, consciente e inconsciente, cuerpo y mente, individuo y colectividad- con el propósito de desarrollar de manera autónoma sistemas de comprensión, tomas de decisiones y actuación.” Pérez Gómez (como se citó en Pérez Gómez, 2017)

Desde lo afirmado hasta ahora se puede decir que el diseño de estrategias didácticas debe dar cuenta de esta aplicabilidad propia de las competencias en las Morfologías (**tabla 14**) así como de los conocimientos y valores no aplicables directamente y que forman parte de esta formación holística del estudiante.

Según Andrawos (2008) las competencias:

(...) Despliegan toda una verdadera epistemología de la práctica frente a la resolución de tareas y situaciones, que los lleva a enlazar lo teórico con lo práctico, procedimental con actitudinal en la configuración apropiada y pertinente. Justamente por eso se dice que pertinencia y relevancia son los dos criterios principales al momento de juzgar que tan competente ha sido la actuación de un/a alumno/a al resolver una situación. (p. 3)

Estos criterios, “pertinencia” y “relevancia” (Andrawos, 2008, p. 3), para evaluar las competencias de un estudiante serán los que orienten la selección de las mismas orientadas a Morfología I, II y III y en función del problema de investigación (**tabla 14**). Las competencias sugeridas no están organizadas por asignatura ni por nivel, cada docente puede adaptarlas, seleccionarlas, modificarlas y reorganizarlas en función de la cátedra, del o los problemas trabajados y del nivel en los cuales se desempeña (I, II y III).

Los procesos citados en el cuadro (a, b, c, d) fueron recuperados de: “Procesos que potencian las competencias” (Pérez Gómez, 2017, p. 97 y 98). Es necesario aclarar que en el Pto. “a)” el “análisis y diagnóstico” se podrá reemplazar y/o combinar con la intuición y el descubrimiento- invención propuestos por Bruner, de forma que se adapten o adecúen estos procesos a una didáctica específica en las disciplinas proyectuales en general.

Las competencias (indicadores- claves) referidas en el mismo cuadro, complementarias de los “procesos que potencian las competencias o cualidades humanas”, fueron recuperadas, previo proceso de selección, de: “Metacurriculum- Curriculum por Competencias. Planilla de monitoreo de competencias para el desarrollo del pensamiento” (Fandiño, 2017. Párr. 1-9)¹⁸

Tabla 14

COMPETENCIAS SUGERIDAS PARA MORFOLOGÍA I, II Y III Según criterios de “pertinencia” y “relevancia” (Andrawos, 2008, p. 3)	INDICADORES- CLAVES del aprendizaje significativo
“a) Análisis y diagnóstico comprensivo de las situaciones problemáticas.” (Pérez Gómez, 2017, p. 97 y 98)	
- COMPETENCIA DE “ADAPTABILIDAD” Reconocer- descubrir situaciones reales, nuevas y significativas de experiencias de la cotidianidad (espacialidad)/ Trabajar desde la intuición/ Interpretar prácticas sociales-espaciales de la vida pública y privada/ Trabajar la complejidad y las contradicciones.	-ATENCIÓN-MEMORIA -DESCUBRIMIENTO- INDAGACIÓN -INTUICIÓN -INTERPRETACIÓN
“b) Diseño y planificación de los modos más adecuados de intervención.”	

¹⁸ Este texto sin publicar fue presentado en el 2017 como material de trabajo en el marco de la CESEAD por la Lic. Lilians Fandiño.

<p>“c) Actuación flexible, sensible, creativa y adaptativa.” ” (Pérez Gómez, 2017, p. 97 y 98)</p>	
<p>- COMPETENCIA DE “RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS” Localizar el problema desde hipótesis y ensayos aproximativos (proto-arquitectónicos)/ Ejercitar el razonamiento crítico/ Ejercitar la imaginación, creatividad orientada a la innovación disciplinar/ Investigar, analizar, planificar y resolver con criterios/ Transferir conocimientos y procedimientos desde y hacia varios campos disciplinares (interdisciplinariedad), así como transferir hacia la práctica profesional. Actuar estratégicamente (continuación del Pto. b) desde la puesta en acción de la propia corporeidad y subjetividad autobiográfica. “(...) El cuerpo como elemento central de las praxis educativas, hasta el punto de que podemos atrevernos a afirmar que <sin cuerpo no hay educación>” (Planella, 2017, p. 101).</p>	<p>-IMAGINACIÓN -CREATIVIDAD- INNOVACIÓN -ANÁLISIS- CONCEPTUALIZACIÓN -TRANSFERENCIA -ACCIÓN- PENSAMIENTO CORPORAL</p>
<p>“d) Valoración reflexiva de procesos y resultados- formulación de propuestas de mejoras.” ” (Pérez Gómez, 2017, p. 97 y 98)</p>	
<p>- COMPETENCIA DE “COMUNICACIÓN-EXPRESIÓN” Explicar, comunicar el proceso generativo de espacialidad/ Reflexionar sobre procesos internos del pensamiento encarnado (metacognición). - COMPETENCIA DE “REGULACIONES-PERSONALIDAD” Regular la energía corporal y los tiempos personales/ Desarrollar formas de trabajo en equipo- colaborativo/ Desarrollar una vida cultural activa y de personalidad creativa/ Investigar otras formas culturales (interdisciplinariedad).</p>	<p>-METACOGNICIÓN- AUTOREGULACIÓN- AUTO-EVALUACIÓN -TRABAJO COLABORATIVO -COMUNICACIÓN</p>

Nota. Los autores citados en esta tabla, Pérez Gómez, Fandiño y Planella, dan cuenta de las capacidades y habilidades (Indicadores- claves) o procesos que promueven las competencias propuestas relativas a Morfología I, II y III. Éstas estarán referidas en las dos partes propositivas de esta investigación educativa.

Los indicadores o claves orientados hacia un aprendizaje significativo (activo, conectado y transferible a otras situaciones), desde el enfoque de competencias propuesto en esta investigación educativa, se ponen en juego en el proceso generativo de espacialidad de las Morfologías (I, II y III), y en cada estudiante y profesional de manera subjetiva dado que las competencias se definen en términos de “actuación estratégica” (Andrawos, 2008, p. 3). Los indicadores- claves propuestos, definidos como capacidades, habilidades, valores y actitudes que operan en torno al conocimiento o contenido disciplinar teórico y procedimental de las Morfologías I, II y III, constituyen precisamente esas actuaciones. En acuerdo con Andrawos (2008) las competencias se configuran como un “(...) desempeño basado en la toma de decisiones, consciente e intencionales respecto a qué propiedades, capacidades o atributos de la propia persona seleccionar y combinar para construir con ellos los conjuntos integrados y complejos (...)” (pp. 3-4). La organización de estos indicadores de competencias (**tabla 14**) no responde necesariamente a las selecciones y combinaciones (conscientes o inconscientes) que cada estudiante realiza en el desarrollo de una actividad didáctica específica. De qué manera cada estudiante realiza su propia “actuación estratégica” (Andrawos, 2008, p. 3) depende en parte de la organización estratégica- metodológica de las actividades o acciones del proceso generativo de espacialidad, así como las tres perspectivas epistemológicas que se ponen en juego, que deberán dar respuesta a mayores grados de complejidad en la construcción de conjuntos de competencias.

Por ello, hablar de actuación competente es hablar de mayores niveles de conciencia, complejidad, flexibilidad y adecuación que el alumno debe ir alcanzando en sus acciones orientadas al aprendizaje a medida que va construyendo, usando y

expandingo sus propios conjuntos integrados y complejos de capacidades para enfrentar situaciones y resolverlas, que son sus competencias. (Andrawos, 2008, p. 7)

Es relevante destacar el potencial democrático que para Andrawos (2008) posee el trabajo con competencias ya que todos los estudiantes son potencialmente competentes. Esto equivale a decir que no hay una distinción innata entre los estudiantes en términos de competencias ya que, por un lado, las actuaciones competentes son construcciones individuales y sociales (no hay una igual a otra más allá de las demandas de una comunidad), y por otro lado, la enseñanza debe trabajar sobre esas potencialidades a través de los recursos didácticos: estrategias, herramientas, etc. que se requieran para ello.

4.2.4- “Transposición didáctica”- estrategias didácticas

Pensar y diseñar estrategias didácticas específicas en el campo de la morfología, así como en cualquier otra disciplina proyectual, implica considerar los procesos de transformación del conocimiento para que éstos sean “objeto de enseñanza”. Estos procesos de transformación denominados como “transposición didáctica” por Chevallard (como se citó en Mazzeo, Romano, 2017) los explicitan de la siguiente manera:

El concepto de *Transposición didáctica* surgido en el campo de las didácticas disciplinares y desarrollado por Yves Chevallard da cuenta de este proceso transformador del saber. <Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El <Trabajo> que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*> (p. 30)

Mazzeo y Romano (2017) reconocen en este proceso de transformación adaptativo de saberes dos instancias, una externa y otra interna. La primera instancia corresponde a los contenidos curriculares básicos (CCB) establecidos en los Programas Sintéticos de cada asignatura del Plan de Estudios vigente de la FAUD. Esta instancia o fase elabora el pasaje del conocimiento disciplinar al conocimiento que debe aprender el estudiante, el “Saber a enseñar”¹⁹ (Mazzeo y Romano, 2017, p. 30)

La segunda instancia es la más relevante al diseño de estrategias didácticas orientadas a docentes de Morfología I, II y III del Área Comunicación y Forma propuestas en esta investigación educativa, y así como también a docentes de la asignatura Arquitectura. Esta instancia de transformación del conocimiento de los contenidos curriculares a la práctica de taller es la que realizan los propios docentes, más allá del rol que desempeñen en una cátedra. En esta instancia o “fase” se despliegan las estrategias didácticas propiamente dichas para realizar esta “transformaciones adaptativas” (Mazzeo y Romano, 2017, p. 30). Estas adaptaciones se manifiestan en primer lugar en la propuesta pedagógica de cada cátedra para luego ser adoptadas y apropiadas por los docentes de taller a través de estrategias específicas. Por último el conocimiento que construye el docente junto a los estudiantes, en un trabajo colaborativo, se vuelve a transformar en “(...) un saber aprendido, que nunca sabremos bien

¹⁹ En esta investigación educativa aplicada no se hará discriminación entre saber y conocimiento y se utilizará el término “conocimiento” tanto para uno como para el otro, dado la complejidad que esto requiere a los fines de un trabajo final de especialización y porque tal distinción no aportaría mucho en función del problema y objetivos de investigación (generales y particulares). Al respecto, Pérez Gómez (2017) en su “taxonomías del conocimiento y del saber” (Pérez Gómez, 2017, p. 39, 40) los diferencia en “Conocimiento procedimental o saberes” y “Conocimiento declarativo” (Pérez Gómez, 2017, p. 39, 40). El primero refiere a distintos niveles: Comprensión, creación y metacognición; el segundo refiere en cambio a distintos niveles: Información, categorías, modelos, teorías y paradigmas. Es decir, el saber refiere a procedimientos y acciones cognitivas y el conocimiento a enunciados o proposiciones sobre el mundo.

cual es (a veces nos sorprendería hacerlo) un saber que sigue actuando en el alumno, vinculándose, articulándose con otros saberes y transformándose.” (Mazzeo y Romano, 2017, pp. 29-30)

Las transposiciones didácticas, como base o fundamento de las estrategias de enseñanza, deberán sostener a los fines de preservar el conocimiento una “(...) vigilancia epistemológica que evite distorsiones que desnaturalicen o banalicen a aquél.” (Mazzeo y Romano, 2017, p. 45). Sobre esta “vigilancia” en las sucesivas y posibles transformaciones del conocimiento que el docente debe realizar en el diseño de estrategias didácticas o de enseñanza, ya se trató más arriba en “Didáctica general y didácticas específicas- enfoque didáctico” aludiendo a un obstáculo en el aprendizaje de los estudiantes al no tener en cuenta el docente la polisemia de cada término, de cada categoría. Si no se aclara la correspondencia entre término y categoría en un contexto específico de empleo del mismo, se desnaturaliza y distorsiona su significado. Esto suele ser bastante generalizado en la enseñanza de la arquitectura, cuestión que no sólo genera problemas de articulación en el interior de cada área sino entre todas las áreas disciplinares de un plan de estudios. Estas aclaraciones pueden realizarse desde los enfoques de cátedras y exponerse a docentes y estudiantes en glosarios de enfoques- contenidos de cada cátedra.

Sería pertinente en este punto ya preguntarse ¿qué implica el diseño de estrategias didácticas?, en primer lugar definirla y en segundo lugar establecer sus posibilidades de actuación pedagógica, tanto para el docente como para el estudiante. Las estrategias didácticas no se despliegan individualmente sino que conforman una red maleable, metamorfoseable en función del contexto educativo donde actúan. Se constituyen de este modo a la manera de una lógica combinatoria de un conjunto de decisiones en torno a actividades o acciones de enseñanza según un contexto cambiante ya sea por factores externos o internos.

La primera se refiere al *modo de pensar la intervención sobre las acciones de enseñanza*. Según Morin, la guía de la acción supone combinar hábilmente múltiples fragmentos de acción programada con *estrategias* que permiten operar en situaciones en que interviene lo inesperado o lo incierto. Un *programa* es una secuencia de actos que se desarrollan en una secuencia fija, decidida *a priori*. Funciona exitosamente cuando las condiciones son estables y no son perturbadas, y no obliga a estar vigilantes ni a innovar. A diferencia de un programa, la *estrategia* es un escenario que puede modificarse sobre la base de la información cambiante del contexto, datos imprevistos o azarosos. (Morin, 1990). Morin (como se citó en Camilloni, 2016)

Las estrategias didácticas realizadas por el docente, en tanto “transformaciones adaptativas” (Mazzeo y Romano, 2017, p. 30) se relacionan con un programa de asignatura de un plan de estudios así como con un programa de cátedra según el rol del docente. Esta relación entre estrategia y programa no invalida que las estrategias se combinen entre sí, según la mirada y posición del docente que las instrumentalice.

De esta manera, no sólo el docente combina “fragmentos de acción programada” con “estrategias” propias según su rol, según Morin (como se citó en Camilloni, 2016), sino que las estrategias, en tanto maneras de ser apropiados los contenidos por los docentes deben dar cuenta de las múltiples maneras de ser apropiados los contenidos y metodologías por parte del estudiante, en toda la variedad que existe en estos modos de apropiación. Esto sólo significa que el grado de apertura de las estrategias, como escenario cambiante, implementadas debe ser tal para que esto se produzca sin perder por ello los lineamientos generales del programa del plan de estudios ni el de cátedra. A los fines de entender las estrategias didácticas como acciones con una relativa provisoriedad no implica esto que los cambios del contexto educativo sean altamente significativos y condicionantes, tal el caso de la

pandemia ocurrida en el 2020 y 2021, sino también los cambios regulares y constantes, muchas veces desapercibidos por los docentes, que se producen entre una cohorte de estudiantes y otra. El acceso a la información por el avance tecnológico permanente es un motivo de estos cambios contextuales, lo cual implica que las estrategias didácticas sean en sí mismas formas de mutación, anticipada y previsible en lo posible, de las maneras particulares de enseñar de cada docente. Esto convierte a praxis educativa en una actividad investigativa y a los equipos docentes de cátedra en verdaderos equipos de investigación, es decir, la docencia no puede escindirse de la investigación sobre sí misma.

En función del problema de investigación, de las categorías de espacialidad, corporeidad y conformaciones espaciales, no puede un enfoque didáctico prescindir de la corporeidad del estudiante y del docente, entendida ahora no sólo en términos morfológicos y arquitectónicos sino también como constitutiva de toda acción y relación pedagógica.

Así, voy a intentar mostrar cómo más allá de esta idea pragmática y finalista (educar al cuerpo) es, en realidad, un elemento central de las praxis educativas, hasta el punto que podemos atrevernos a afirmar que <sin cuerpo no hay educación>, que no podemos adentrarnos en este proceso de humanización de espaldas a la corporalidad. (Planella, 2017, p. 101)

Esta posición sobre las prácticas educativas desde la corporeidad resulta relevante en función de la enseñanza y el aprendizaje de la espacialidad, no sólo como un “proceso de humanización” (Planella, 2017, p. 101), es decir, proceso que desplaza las corporeidades de una normalización que ejercen las “técnicas corporales” Mauss (como se citó en Alcázar, 2014) las cuales organizan cualquier ámbito educativo, ya que regulan las posiciones y los desplazamientos. Sino también como un proceso de deshumanización, entendido en tanto el despliegue de la corporeidad disruptiva precisamente de esas técnicas que les son impuestas, en las instancias o modalidades de taller que lo requieran, temas éstos ya desarrollados en el “Campo teórico de fundamentación del problema” de esta investigación educativa.

No pueden pensarse y diseñarse estrategias didácticas en la enseñanza de la espacialidad y en la enseñanza de la morfología sin cuestionar y poner en juego las corporeidades del estudiante y del docente, dado que todo aprendizaje en morfología parte de la experiencia para llegar a generalizaciones o conceptualizaciones, y esta experiencia es siempre espacio-corporal. Corporeidad pensada en términos subjetivos (multisensorial) e intersubjetivos (potencialidad disruptiva) (**tabla 10**). Así lo manifiestan las entrevistas realizadas con respecto a la primera: “Me gustaría que al darnos una actividad, una práctica podría ser visita a obra para experimentar, sumaría mucho, vamos a tal lugar ¿qué sienten?>” (Agustín V. (comunicación personal, 1 de octubre, 2021) Entrevista 6, Espacio abierto.

4.2.5- MATRIZ COMBINATORIA de estrategias didácticas en Morfología I, II y III

El diseño de estrategias didácticas orientadas para docentes de Morfología I, II y III, así como para docentes del Área Proyecto y Planeamiento, surge y se fundamenta desde las prácticas que se vienen trabajando en la cátedra Morfología IIA y su “proyecto pedagógico- programa Morfología IIA” (Ceconato, 2012-2022), el cual desde 2012 se viene transformando sostenidamente sobre todo desde la incorporación de las categorías de espacialidad y corporeidad en el 2018. Más allá de que la perspectiva pragmática, política- territorial surge ya en el 2012, junto a las otras dos perspectivas, ésta toma especial relevancia a partir del trabajo en la cátedra desde la corporeidad dada su fuerte politicidad en nuestra contemporaneidad cultural, social, y de manera incipiente, desde la arquitectura misma.

El práctico que funciona en parte (como fragmentos de él recuperados), a la manera de un andamiaje conceptual-procedimental, para el diseño de estrategias didácticas, no así en términos pedagógicos- didácticos y metodológicos, es su primera parte: “Cuerpo y autobiografía” de la Unidad Temática 1 “Espacialidad y lugar”. Este práctico consiste en dos

acciones metodológicas, en la primera el estudiante explora intuitivamente la relación de su corporeidad (cuerpo) y las conformaciones espaciales del lugar que habita, buscando transgredir (en los movimientos, en las potenciaciones y des-potenciaciones) las formas de apropiación del espacio doméstico y los objetos a través de sus propias tácticas de apropiación. En esta acción el registro del movimiento de su corporeidad se plasma en una narratividad textual, fotográfica y gráfica expresada en el trabajo con la escritura, los diagramas generativos y la secuencialidad fotográfica. La segunda acción consiste en un pasaje de estas experiencias espacio- corporales realizadas en un espacio dado a una proto-arquitectura de carácter ensayístico que recupere en parte y replantee la experiencia de espacialidad trabajada en la acción primera, dado que sus condiciones son otras. El diseño de estrategias didácticas partirá entonces de estas experiencias ensayadas en la cátedra Morfología IIA. FAUD. UNC.

Ya se han realizado en esta investigación educativa referencias a estrategias generales, se diría que de la didáctica general, que pueden ser transversales a todas las actividades de enseñanza que se puedan programar en las Morfologías I, II y III. Estrategias didácticas tales como: la problematización a través de la indagación y de la pregunta; la precisión terminológica con respecto a categorías y contenidos de las Morfologías, teniendo en cuenta que la apertura comparativa y contextualizada de la significación abre horizontes de comprensión en el estudiante.

Las estrategias didácticas construyen en el taller, o en cualquier instancia o espacio educativo, las “transformaciones adaptativas” (Mazzeo y Romano, 2017, p. 30) del conocimiento a los fines de ser enseñado y ser aprendido: “Estas transformaciones abarcan la metodología y los contenidos disciplinares.” (Mazzeo y Romano, 2017, p. 45).

Si todo proceso, como afirma Naselli (2013), implica una tendencia o secuencia de transformaciones organizada a partir de una ley interna que tiende hacia la forma:

(...) se puede intentar definir método, en su correlación, como una suerte de técnica codificada para poner en acto esa tendencia, modificarla, inhibirla o transformarla. Etimológicamente como dijimos, un método es un camino o un procedimiento de decir o hacer con orden una cosa (...) Un método está construido sobre un proceso, es convertir un cierto proceso en un instrumento para hacer. (Naselli, 2013, p. 69)

El método debiera dar cuenta de las organizaciones internas posibles de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en su apertura o flexibilidad a sus maneras de apropiación del conocimiento. En este sentido el método es un andamiaje genérico y provisorio, susceptible de ser adaptado tanto por los estudiantes como por los docentes, en la utilización en estos últimos de sus propias estrategias didácticas. El andamiaje básico o regulación que ejerce un método en las Morfologías I, II y III sería considerar que el proceso de aprendizaje así como el de enseñanza implican una progresión de lo concreto a lo abstracto, de la experimentación psico-corporal a la generalización o al establecimiento de categorías y sus relaciones, sería esta tendencia la “(...) ley interna que tiende hacia la forma” (Naselli, 2013, p. 69), en definitiva y en función de esta progresión “(...) un método es un instrumento de regulación de un proceso (...)” (Naselli, 2013, pp. 69-70). De esta manera el método en las Morfologías I, II y III debe garantizar esa linealidad básica del andamiaje propuesto pero a su vez permitir la coexistencia de una lógica rizomática o en red (no lineal) de los procesos de aprendizaje que difieren en cada estudiante.

De las entrevistas realizadas a estudiantes se visualizan estos procesos que parten de experiencias espacio-corporales lúdicas (espacialidad) y que producen cambios en la forma de pensar la arquitectura y sus diversas metodologías de procesos proyectuales, así como cambios e innovaciones en las conformaciones espaciales: “Siempre lo veía al espacio y lo

ocupaba desde el espacio y no desde mi cuerpo, eso era lo divertido, lo lúdico. Este espacio no va a ser cúbico, antes no lo pensaba desde el cuerpo.” Agustín V. (comunicación personal, 1 de octubre, 2021) V. Entrevista 6- Eje 1, estas afirmaciones dan cuenta de un proceso originado en la experiencia real y situada hacia abstracciones (categorías- contenidos curriculares) que permiten comprender la espacialidad y el modo de configurar el espacio.

Si el aprendizaje se trata de la construcción de competencias por parte del estudiante y orientada por las estrategias que diseña el docente, el método debe garantizar la conciencia en el estudiante de que conocimientos son aplicables a situaciones reales y a la resolución de problemas y cuáles no, ya que según el enfoque de competencias “mixta” (Díaz Barriga, 2005, párr. 2) no todo contenido curricular de las Morfologías se reduce a su aplicabilidad directa. Pensar las relaciones entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde este enfoque mixto de competencias, los procesos generativos de espacialidad de las Morfologías y los procesos proyectuales de las Arquitecturas en relación a posibles metodologías a diseñar en función de éstas mismas relaciones, es ya un diseño estratégico de la enseñanza específico a las disciplinas proyectuales, especialmente a las Morfologías.

Se sugiere, a modo de estrategia didáctica, desde el problema de esta investigación educativa y en función de las Morfologías y las aperturas en sus procesos y metodologías, trabajar con lo que Litwin (1997) denomina “configuraciones didácticas de secuencia progresiva no lineal” (p. 109), las cuales dan lugar una perspectiva más compleja, comparativa y crítica a las modalidades didácticas impartidas por docentes.

Aun cuando al desarrollo temático le atribuye formas de progresión diferentes -por contacto y a distancia-, éstas siempre están inscritas en tipos fundamentalmente distintos. Por contacto implica el desarrollo de hechos o temas encadenados y, a distancia, cuando se van introduciendo nuevos temas, pero en determinados momentos se recuperan algunos ya citados para establecer relaciones con los nuevos. (Litwin, 1997, p. 109)

Esta modalidad didáctica no lineal de una clase, por “contacto” y “distancia” (Litwin, 1997, p. 109), permite el trabajo con anclajes fuertes en la relación de contenidos curriculares específicos de las Morfologías I, II y III, así como con contenidos curriculares de otras asignaturas. No hay posibilidad de que los contenidos adquieran sentido para el estudiante, a los fines de un aprendizaje significativo, sin una organización lógica coherente, estable y abierta que se corresponde con una organización psicológica estructurada del estudiante. Así el sentido en el proceso de aprendizaje “(...) Implica que tenga posibilidades de ser relacionado con conocimientos previamente existentes en la estructura mental del sujeto, que se realice de acuerdo con algún criterio, y que el contenido posea una estructuración lógica.” Ausubel, (como se citó en Litwin, 1985). El criterio, como estrategia didáctica, de asociación de contenidos por “contacto” y a “distancia” (Litwin, 1997, p. 109) provee de esa “estructuración Lógica” que reclama Ausubel. Este criterio en la forma de construir anclajes entre contenidos curriculares da cuenta de una posible y pertinente articulación, por un lado, no sólo entre áreas disciplinares del Plan de Estudios vigente, sino también dentro de sus propias áreas, en este caso, entre las Morfologías I, II y III del Área Comunicación y Forma, y por otro lado, con la práctica profesional. Este último anclaje o “puente” (Litwin, 1985, p. 3) se vuelve central si se pretende que los estudiantes relacionen el eje temático de espacialidad y su potencial innovativo en la arquitectura con su futura práctica profesional. Es éste eje temático central, u “organizador avanzado” Ausubel, (como se citó en Litwin, 1985), el que va a estructurar lógicamente todos los contenidos curriculares de las Morfologías. Como estrategia didáctica más específica se sugiere, dentro de las “configuraciones didácticas de secuencia progresiva no lineal” (Litwin, 1997, p. 109), el trabajo con “Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición” (Litwin, 1997, p. 110). Para Litwin (1997) en

esta modalidad didáctica²⁰ el docente se identifica con un tema “en controversia” y para ello expone o transparenta su posición crítica con respecto al mismo dejando en claro la oposición a la cual refiere su crítica. Este tipo de modalidades didácticas resultan relevantes en temas o que abran a la discusión y el debate con los estudiantes y los interpele a tomar posición también y a desarrollar un pensamiento crítico. Según Litwin (1997) “El docente se opone a algo y toda la clase sirve para dar cuenta de los fundamentos de su oposición (...) asume una posición cualitativa.” (p. 110) A pesar de que esta modalidad no se apoye en un desarrollo exhaustivo de contenidos curriculares resultan fundamentales en ciertas instancias metodológicas a los fines de situar en perspectiva la mirada del docente sobre los mismos, su posición política e ideológica, incluso sobre la disciplina y la educación universitaria y pública. En el marco de esta investigación educativa y su “campo teórico de fundamentación del problema” los temas que pueden suscitar controversia o confrontación de posiciones refieren siempre a las categorías de espacialidad y de corporeidad, dada sus relaciones con la perspectiva pragmática- política- territorial que le dan sentido a estas categorías centrales y estructurantes.

Desde los enfoques pedagógicos sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza adoptados en esta investigación educativa se adhiere a el pensamiento de Bruner en el sentido de que una “teoría de la educación, no sólo tiene implicaciones políticas, sino que es una teoría política. (...) Como la educación no puede ser neutral y el conocimiento es poder, deben analizarse sus consecuencias sobre la sociedad y sobre los individuos.” Bruner (como se citó en Camilloni, 1985) Esta modalidad didáctica de toma de posición política, social y cultural que afecta e impregna de alguna manera a los contenidos curriculares ya que éstos no son neutrales, se complementa con otra “configuración didáctica” a la que Litwin (1995) denomina “Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos” (p. 114). Esta modalidad según Litwin (1995) opera por explicitación de conceptos antagónicos o binarios a los fines de su diferenciación. Esta lógica binaria funciona, en términos didácticos e iniciales, a los fines de una clara comprensión siempre y cuando no queden reducidos los contenidos a ella, sin reconocer matices e hibridaciones, de contenidos, teorías, paradigmas, etc.

Figura 12



Figura 13



Nota. La figura 13 refiere a la obra: *Reflexiones cartográficas II*. Iconoclasistas. Fuente: Iconoclasistas. Talleres, cartografías, recursos. (2022)

Figura 12. Iconoclasistas (2022). *Reflexiones cartográficas II*. URL: <http://www.iconoclasistas.net/post/reflexiones-cartograficas-ii/>

Nota. La figura 14 refiere a la obra: *Dispositivos múltiples*. Iconoclasistas. Fuente: Iconoclasistas. Talleres, cartografías, recursos. (2022)

Figura 13. Iconoclasistas (2022). *Dispositivos múltiples*. URL: <http://www.iconoclasistas.net/post/acerca-de-los-dispositivos-multiples/>

²⁰ Las configuraciones didácticas según Camilloni, o bien, las modalidades didácticas incluyen todo tipo de material didáctico, no sólo refieren estas expresiones a clases, ya sean prácticas o teóricas. Se utiliza el término “modalidades didácticas” dado que el término “Configuraciones” puede interpretarse como modos de enseñanza cerrados y estables.

“Con Iconoclastas nos desplegamos en tres dimensiones de saberes y prácticas: artísticas (poéticas de producción y dispositivos gráficos), políticas (activismo territorial y derivas institucionales) y académicas (pedagogías críticas e investigación participativa).” URL: <https://iconoclastas.net/>

Después de haberse sugerido diversas estrategias de índole más general, aunque específicas a los enfoques de esta investigación, se explicitarán en este punto estrategias didácticas específicas a las Morfologías I, II y III, al problema y a los objetivos planteados en esta investigación educativa a través de una “Matriz combinatoria de estrategias didácticas”. Esta matriz (**tabla 15**) se configura como una herramienta que tiene como objetivo combinar y generar estrategias didácticas posibles según el contexto educativo que se plantee en tal o cual momento. Esta matriz puede ser empleada tanto por docentes de taller como por todo un equipo de cátedra, en este último caso se asemejaría en su operatividad a un mapeo colectivo (**figuras 12 y 13**) donde los actores o agentes de una comunidad cualquiera expresan en una cartografía del territorio sus intereses, conflictos, miradas y acciones estratégicas posibles a los fines de solucionar problemas, en este caso referidos a la praxis educativa. En este sentido tiene un carácter inclusivo de docentes y adscriptos ya que a pesar de que las cátedras se organizan jerárquicamente según roles de tareas y responsabilidades, la matriz ya por su diseño, un tablero horizontal sobre una mesa con sus actores alrededor, diluye en parte esa verticalidad propia de las cátedras. También puede considerarse esta matriz como herramienta que introduce lo lúdico en las prácticas docentes, ya que puede funcionar a modo de un juego con objetivos y reglas acordadas. También expone y visibiliza las miradas y estrategias de cada docente, más allá que cada uno defina sus propias estrategias didácticas en taller. Responde de esta manera, a una estrategia integradora hacia el trabajo colaborativo de equipos de cátedra, es en sí misma una forma de concebir la cátedra.

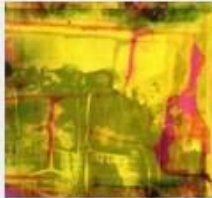
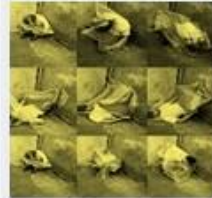


La organización y funcionamiento de esta matriz es la siguiente: sobre una base reticular se posiciona en primer lugar las instancias o acciones estratégicas programadas del proceso generativo de espacialidad y su metodología (referidas a imágenes de trabajos de estudiantes), en segundo lugar, las estrategias didácticas corporales- modalidades espaciales requeridas por cada acción del proceso generativo, fundamentalmente el taller (color gris), y por último, las estrategias didácticas móviles o “puentes” (color celeste) al proceso generativo de espacialidad y su metodología que operan en términos de anclajes o “puentes”. (Litwin, 1985, p. 3) Las figuras cuadradas de esta cuadrícula son intercambiables a partir de una primera organización de las acciones o actividades didácticas que constituyen el proceso generativo de espacialidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta movilidad o intercambiabilidad de las figuras, que contienen estrategias didácticas varias, funciona de manera diagramática, es decir, establece relaciones pertinentes y coherentes, a los fines de dar cuenta de un aprendizaje significativo, entre acciones del proceso generativo y otras estrategias, ya sean de taller o de anclajes varios. Las estrategias superpuestas o incluidas (color amarillo) sobre una acción determinada de la metodología del proceso generativo conforman ya una toma de posición e implementación frente a un contexto dado y su variabilidad.

A- Acciones estratégicas programadas del proceso generativo de espacialidad- metodología

Las cuatro acciones o actividades estratégicas despliegan los contenidos curriculares básicos (CCB) de las Morfologías I, II y III, contenidos (teóricos y procedimentales) que son de instrumentación y problematización. Cada acción de este proceso inicia con una pregunta que guiará el desarrollo de la misma, así como plantea desde que perspectiva epistemológica se fundamenta. Sobre el proceso generativo de espacialidad se construyen los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el enfoque por competencias “mixta” (Díaz Barriga, 2005, párr. 2) ya tratado. El método que regula estos procesos se construye gradualmente, según reglas o

consignas²¹ específicas para cada acción (pregunta inicial y diseño de consignas de trabajo), desde la experiencia de la corporeidad a la generalización de categorías (teóricas y procedimentales) a los fines de arribar al desarrollo de la espacialidad a través de proto-arquitecturas.

Tabla 15

(2) Estrategias relacionales "Puentes"	Otras estrategias posibles	Otras estrategias posibles	2- "ANCLAJES" de "RECUPERACIÓN Y TRANSFERENCIA" desde y hacia ÁREA Proyecto y Planeamiento/ ÁREA Ciencias Básicas, Tecnología, Producción y Gestión	2- "ANCLAJES" de "RECUPERACIÓN Y TRANSFERENCIA" hacia PRÁCTICA PROFESIONAL INNOVATIVA- MÉTODO de escucha y observación
(2) Estrategias relacionales "Puentes"	1- "SÍNTESIS ORGANIZATIVAS COMPARATIVAS" de "RECUPERACIÓN Y TRANSFERENCIA" desde EXPERIENCIAS PREVIAS de cotidianidad y de MORFOLOGÍAS	2- "ANCLAJES" de "RECUPERACIÓN Y TRANSFERENCIA" desde ÁREA Historia y Teoría de la Arquitectura y el Urbanismo	1- "SÍNTESIS ORGANIZATIVAS COMPARATIVAS" de "RECUPERACIÓN Y TRANSFERENCIA" hacia PROCESOS GENERATIVOS DE ESPACIALIDAD	1- "SÍNTESIS ORGANIZATIVAS COMPARATIVAS" hacia METACOGNICIÓN- AUTOEVALUACIÓN
(1) Imágenes ilustrativas de instancias del proceso generativo de espacialidad				
(1) Proceso generativo- Estrategias de instrumentación Contenidos- metodología	1- DESCUBRIMIENTO DE SITUACIONES COTIDIANAS- AMBIG. PROPEDÉUTICA. Pregunta ¿Qué formas descubre o imagina en imágenes ambiguas de su cotidianidad y porqué?	2- FORMULACIÓN DEL PROBLEMA- HIPÓTESIS/ ESPACIALIDAD. INVESTIGACIÓN. Pregunta ¿Qué relación establece entre una conformación espacial y su propia corporeidad y porqué?	3- EXPLORACIÓN MATERIA- CORPOREID. FORMA CONSTRUCTIVA PROPEDÉUTICA. Pregunta ¿Qué materias son posibles de relacionarse con las acciones de su corporeidad y cómo?	4- EXPLORACIÓN ENSAYOS- PROTO-ARQUITECTURAS. ESPACIALIDADES. Pregunta ¿Cómo re-construye en proto-arquitecturas la espacialidad de la acción e. 2 u otras?
PERSPECTIVAS DE LA MIRADA MORFOLÓGICA	2- PERCEPTUAL-FENOMENOLÓGICA	2- PERCEPTUAL-FENOMENOLÓGICA 3- PRAGMÁTICA-POLÍTICA- TERRIT.	1- GEOMÉTRICA-ABSTRACTA 2- PERCEPTUAL-FENOMENOLÓGICA 3- PRAGMÁTICA-POLÍTICA- TERRIT.	1- GEOMÉTRICA-ABSTRACTA 2- PERCEPTUAL-FENOMENOLÓGICA 3- PRAGMÁTICA-POLÍTICA- TERRIT.
(3) Estrategias Espacialidad de taller	1- TALLER LABORATORIO-EXPERIMENTAL. Exploración sobre ensayos gráficos, textuales y modélicos. (Desde intuición o conceptualización)	2- TALLER EXPANDIDO- "CORPO-GRÁFICO". Movimiento aleatorio y nómade de corporeidades.	1- TALLER LABORATORIO-EXPERIMENTAL. Exploración sobre ensayos gráficos, textuales y modélicos. (Desde intuición o conceptualización)	3- TALLER INVERTIDO. "FLIPPED CLASSROOM" Teoría y práctica como "Acción teórica" fuera de dicotomía Teórico/ Taller.

Nota. Ceconato (2021). Matriz combinatoria de estrategias didácticas. FAUD. UNC.

B- Estrategias didácticas corporales- modalidades espaciales

Estas estrategias didácticas tienen una relación más directa con las acciones o actividades estratégicas anteriores, ya que una determinada práctica pedagógica requiere una o varias

²¹ En estas acciones estratégicas las consignas metodológicas se podrán deducir de la explicitación de cada acción, sólo se explicita como inicio metodológico la pregunta inicial a cada acción, esto a los fines de no dar recetas y que cada docente pueda adaptar la metodología general (secuencia de acciones) y de las acciones específicas a sus necesidades particulares según su propio contexto de enseñanza y aprendizaje.

modalidades espaciales, es así como el condicionamiento entre estas estrategias espaciales es más fuerte. Estas estrategias refieren fundamentalmente la modalidad de trabajo de cada acción en relación a las corporeidades de los estudiantes, en tanto tácticas de apropiación espacial (de los espacios educativos) de los mismos.

C- Estrategias didácticas relacionales- móviles o “puentes”

Estas estrategias didácticas se orientan a establecer anclajes o puentes relacionales de contenidos curriculares (CCB). Estos anclajes pueden referir a: 1. anclajes dentro de la lógica de las actividades estratégicas del proceso generativo de espacialidad y su metodología, 2. anclajes entre las Morfologías I, II y III y el resto de asignaturas del área Comunicación y Forma, 3. anclajes con otras áreas disciplinares del Plan de Estudios vigente, 4. anclajes con la práctica profesional futura de los estudiantes a través del diseño de métodos de trabajo.

Estas estrategias que promueven el desarrollo de las estructuras cognitivas claras y estables de los estudiantes, son móviles o satelitales ya que tienen una mayor posibilidad de intercambiabilidad que las (1) Acciones estratégicas programadas del proceso generativo de espacialidad- metodología y que las (2) Estrategias didácticas corporales- modalidades espaciales.

4.2.6- ACCIONES ESTRATÉGICAS (1). Metodología y proceso generativo de espacialidad

Nadie sabe lo que puede un cuerpo.
Baruch Spinoza

Objetivos sobre el aprendizaje de los estudiantes:

- A-** Desarrollar competencias desde el enfoque “mixto” de forma gradual, de lo simple a lo complejo, de la experiencia a la abstracción- conceptualización, a través del proceso generativo de espacialidad y su metodología.
- B-** Identificar y planificar posibles reglas de un método (el propio trayecto de cada estudiante) que regula un proceso de investigación, el cual se orienta y fundamenta desde y hacia la autonomía de cada estudiante.
- C-** Desarrollar capacidades de transferencia, a los fines de producir anclajes entre las acciones del proceso generativo de espacialidad y otras ya mencionadas en “C- Estrategias didácticas relacionales- móviles o “puentes”.

Las acciones estratégicas 1, 2, 3 y 4 del proceso generativo de espacialidad están diseñadas en profundidad y a modo de ejemplificación para Morfología II, con algunas referencias a Morfología III. Este recorte se fundamenta en que en Morfología II se despliegan las tres perspectivas de la mirada morfológica, siendo ésta la última morfología arquitectónica del plan de estudios vigente: (Geométrica- abstracta/ Perceptual- Fenomenológica/ Pragmática- política territorial.

4.2.6.1- ACCIÓN ESTRATÉGICA 1 (Propedéutica). Descubrimiento de situaciones cotidianas- corporeidad y ambigüedad en interpretación

Tabla 16

INDICADORES- CLAVES/ COMPETENCIAS (Tabla 14)
-Imaginación- interpretación
CONTENIDOS CURRICULARES
-Imagen- imaginario/ Corporeidad/ Piel y filtros arquitectónicos- urbanos/ Materias sólidas y sutiles (luz, sombra y color)
PREGUNTA
¿Qué formas descubre o imagina en las imágenes ambiguas observadas en las conformaciones arquitectónicas y/o urbanas de su experiencia cotidiana, y por qué?
PERSPECTIVAS IMPLICADAS

- Perceptual- fenomenológica
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CORPORALES- MODALIDADES ESPACIALES
-Taller- laboratorio experimental
BIBLIOGRAFÍA PARA ESTUDIANTES SUGERIDA
-Jenny, P, (2017). <i>La mirada creativa</i> . Barcelona. GG.
- Bachelard, G. (1958). <i>El aire y los sueños</i> . México. F.C.E.
- Pallasmaa, J. (2014). <i>La imagen corpórea. Imaginación e imaginario en la arquitectura</i> . Barcelona. GG.

Nota. Ceconato (2021). Tabla de relaciones múltiples con la acción estratégica 1.

Esta acción estratégica 1, propedéutica, se configura como una enseñanza preparatoria para el desarrollo de las acciones subsiguientes, de carácter más disciplinar en torno a la morfología. A pesar de que desarrolla capacidades y habilidades en los estudiantes, no tiende a formar en competencias, es decir, que esas habilidades y capacidades no son de aplicabilidad directa a la morfología y a la arquitectura.

Esta acción estratégica 1 inicia al observar las conformaciones espaciales cotidianas de la arquitectura o de la ciudad fragmentos de una materia apenas formada, imprecisa y ambigua. En esta observación podrán descubrirse, inventarse e interpretarse figuras a partir de huellas o indicios de aquella materia aún sin forma reconocible, legible.

Construimos imágenes en nuestra mente a partir de trazos, indicios y fragmentos. Cuando varios observadores ven lo mismo en una determinada circunstancia, no hay lugar para la imaginación. Pero cuando varios observadores pueden interpretar los fragmentos de distintas formas, la imaginación puede llevarlos a uno de los viajes más inspiradores e inesperados. (Jenny, 2016, p. 32)

La pregunta que orienta esta acción (**tabla 16**) del proceso generativo de espacialidad refiere, por un lado, al ¿qué?, es decir, que el estudiante realice un ejercicio descubrimiento e imaginación de figuras posibles que puedan emerger aleatoriamente, sin estar definidas relativamente *a priori*. Por otro lado, refiere también esta pregunta al ¿por qué?, es decir, interroga por la interpretación de las figuras creadas, aun no estando éstas completamente definidas. “En más de una ocasión, a todos nos ha parecido ver imágenes en simples fragmentos, formas nebulosas o señales aleatorias (...) la mayoría podemos traducir una colección visual imprecisa en algo identificable.” (Jenny, 2016, pp. 16-17) A partir de esto se sugiere precisamente evitar “algo identificable” (Jenny, 2016, pp. 16-17) con precisión, justamente para no arribar a un sentido unívoco y clausurado que dificulte la aparición de más interpretaciones posibles en un proceso asociativo que es lo más relevante de esta acción estratégica 1. El ¿por qué? Sitúa al estudiante frente a sí mismo dado que interpretar remite a sus experiencias previas, a su autobiografía y a sus imaginarios, es también esta acción un proceso de autodescubrimiento. De esta manera se afirmará según y en consonancia con Bachelard (1958) que “El vocablo fundamental que corresponde a la imaginación no es imagen, es imaginario. Gracias a lo imaginario, la imaginación es esencialmente abierta, evasiva. (...) Percibir e imaginar son tan antitéticos como presencia y ausencia.” (p. 9). A los fines de que el estudiante pueda posteriormente realizar anclajes y relaciones con esta acción propedéutica, la invención de imágenes debiera estar orientada hacia la relación con corporeidades de cualquier viviente pero sobre todo con corporeidades animales y humanas, deformadas, informes o apenas formadas, esto permite asociar la acción 1 y la acción 2, así como con el resto de acciones, a los fines de introducir a la categoría de corporeidad, sin ser aún definida con precisión en esta acción 1.

Para generar estas imágenes ambiguas primeras, a la manera de una materia apenas formada, abierta a la interpretación, y a los fines de que el estudiante pueda después imaginar e

interpretar para construir otras en este proceso asociativo existen diversos procedimientos y técnicas. Algunas que se presentarán en esta acción 1 fueron tomadas del libro *La mirada creativa* de Peter Jenny, el cual hace uso de una amplia variedad de recursos ya sean analógicos como digitales.

Se sugiere en el trabajo del estudiante con estas técnicas y procedimientos privilegiar la gráfica analógica ya que esta técnica interpela toda la corporeidad del estudiante donde trazo corporal y corporeidad son indiscriminables, ello no implica el uso complementario de otras técnicas como las digitales y/o híbridas- mixtas.

Un caso típico de estas imágenes ambiguas primeras son las fotografías aleatorias de nubes o de humedades en paredes, las cuales y a modo de un juego, el niño o el adulto observan, imaginan formas posibles interpretando sus significaciones, es decir, sus relaciones con las imágenes de sus esquemas mentales previos o no, si esa relación de correspondencia precisa existe sólo hay percepción y no imaginación.

Desde los procedimientos explicitados en el libro mencionado, *Caos* (Yenny, 2017, p. 119) desde la fotografía de un conjunto de desechos informes encontrados (imagen primera y ambigua hasta lo ilegible) se recortan fragmentos e indicios imaginando corporeidades en acción conformadas por dichos fragmentos.

Por otro lado, en *letras* (Yenny, 2017, p. 185) un texto manuscrito casi ilegible se amplía en ciertos fragmentos para sacarlos de contexto y generar otros trazos aleatorios e imprevistos de figuras menos reconocibles que en *Caos*.

Desde el procedimiento *Reencuadrar* (Yenny, 2017, p. 159), desde una fotografía de una tela plegada, un pantalón desplegado en el suelo, se van haciendo encuadres más pequeños con las manos, éstos construyen otras imágenes con diversos patrones de plegado surgidos de la acción de *reencuadrar* aleatoriamente que podrían generar o llevar a imaginar, a través de trazos gráficos, figuras inesperadas de corporeidades deformes o apenas formadas.

En *Sombras* (Yenny, 2017, p. 135), una secuencia de fotografías que inventa, crea sombras de objetos, plantas y corporeidades deformadas por la captura de la cámara fotográfica hacen posible múltiples interpretaciones desde de una narrativa textual gracias a la apertura que habilita lo ambiguo, impreciso y borroso. La imagen de la corporeidad deformada y poco legible (imagen inferior) es interpretada en el texto como “¿Dónde está el conejo? (Yenny, 2017, p. 136), es decir, sucede lo que Bachelard (1958) señala respecto a las condiciones de posibilidad de la acción imaginativa:

(...) Si no hay cambio de imágenes, unión inesperada de imágenes, no hay imaginación, no hay acción imaginante. Si una imagen presente no hace pensar en una imagen ausente, si una imagen ocasional no determina una provisión de imágenes aberrantes, una explosión de imágenes, no hay imaginación (...) (p. 9)

El trabajo con las sombras permite trabajar con el movimiento y la temporalidad, ya sea por un procedimiento de secuencialidad de los cambios o por medio de un procedimiento de imágenes superpuestas. En este último caso la superposición de los cambios producidos por el movimiento habilita más a lo informe y ambiguo a los fines de habilitar el perspectivismo en la interpretación, o como afirma Bachelard (1958) “(...) una explosión de imágenes” (p.9).

En *Arqueologías ficticias* (Ceconato, 2017)²² (**Figuras 14 a 17**) se utilizan técnicas pictóricas con procedimientos de superposición o capas de acrílico (sobrecapado), este procedimiento se realiza por un barrido en capas superpuestas en una o varias direcciones del acrílico. Este

²² Se sugiere que los trabajos o prácticas a los estudiantes, al menos las que revistan mayor dificultad, sean realizadas previamente por el docente o el equipo de cátedra a los fines de saber qué posibilidad de realizarla tienen los estudiantes en función de la complejidad que posea.

automatismo en el procedimiento permite digitalizar la imagen y hacer encuadres más pequeños al observar, imaginar e interpretar figuras poco definidas que se asemejan a corporeidades de animales o humanos.

Figura 14



Figura 15



Figura 16

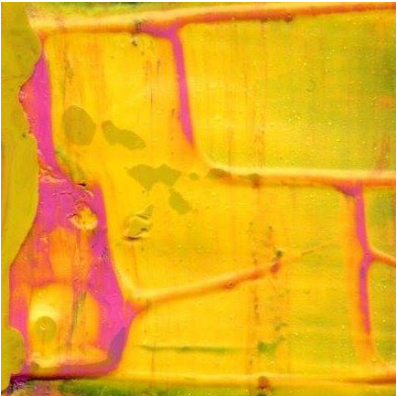
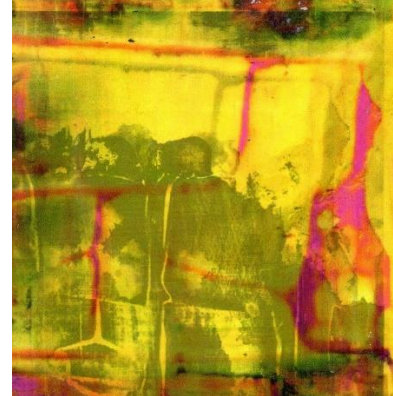


Figura 17



Nota. Las figuras 15 a 18 refieren a la obra: *Arqueologías ficticias*. (Ceconato, 2017)

Figura 18

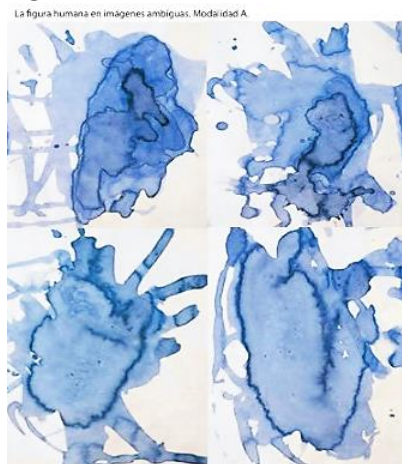


Figura 19



Nota. Valobra Cano, Genaro Alesso (2022). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía*. Morfología IIA. FAUD. UNC. **(figura 18)** Profesor Asistente Arq. Lucrecia Resnik.

Nota. Moreno Maquiel, Nicolás (2022). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía*. Morfología IIA. FAUD. UNC. **(figura 19)** Profesor Asistente Arq. Cecilia Kesman.

Los trabajos de los estudiantes Genaro Alessio Valobra Cano (**Figura 18**) y de Valentín Moreno (**Figura 19**) exploran en la primera figura procedimientos con técnicas analógicas: tinta coloreada que se desplaza sobre el papel según sus texturas, pliegues y movimientos que se efectúen. En la segunda figura ya procedimientos con técnicas analógicas, no ya desde lo informe de la materia, sino del cuerpo del propio estudiante, alterado, fragmentado, deconstruido en su organicidad y vuelto a construir de otra manera, semejante a la obra de Hans Breder que se verá más adelante.

En todos los trabajos descritos, en su variedad de técnicas y procedimientos analógicos y digitales combinados, las imágenes ambiguas e informes de objetos, pieles, materias y corporeidades encontradas casual o arbitrariamente, dan cuenta de aspectos inhabituales en las experiencias espacio-corporales de la esfera de lo cotidiano ya sea de la arquitectura o la ciudad. Esta mirada inhabitual sólo puede desplegarse en lo micro, en lo insignificante, en las huellas e indicios que dejan nuestras prácticas de espacialidad y habilitan al despliegue de lo imaginario y lo lúdico para pensar otras corporeidades.

Hasta ahora, en los ejemplos analizados, se procedió desde lo informe o ambiguo hacia figuras o formas más o menos legibles sin establecer un significado unívoco en sus interpretaciones, justamente para habilitar sus aperturas, o bien, “(...) una explosión de imágenes” (Bachelard, 1958, p. 9) A partir de este proceso que desestabiliza la percepción de la figura humana, ya tratada en el “Campo teórico de fundamentación del problema” de esta investigación educativa, se podría invertirlo, es decir, partir de la figura humana claramente legible o de los cuerpos de los propios estudiantes (no como corporeidades) para realizar operaciones de deformación hacia lo informal y ambiguo. Tal es el caso del artista performático Hans Breder que disuelve en la serie fotográfica *Body/Sculptures* (1969- 1973) la organicidad natural de los cuerpos en la fragmentación, desdoblamiento, etc., de sus partes a través de espejos.

<Sólo en un estado de choque se puede descubrir lo que no se sabía todavía>. Así describía Hans Breder su proceso artístico (...) El artista alemán, a través de espejos, yuxtapone, en sus trabajos fotográficos, escenarios naturales con figuras humanas que se perciben distorsionadas. Las partes del cuerpo deformadas, por el efecto que devuelven los espejos, conforman alteraciones que como recoge el comisario en alusión a Klaus-Peter Busse, profesor de arte de la Universidad de Dortmund, son <una exploración de los límites de la percepción humana> en los que se entabla <la disolución de las fronteras>. (Feelfree, 2015, párr. 1)

Este proceso, aún el descrito anteriormente, tienen un potencial de construir en el estudiante un cierto “estado de choque” (Feelfree, 2015, párr. 1) que se podría asimilar en términos de los procesos de enseñanza y aprendizaje a una disonancia o “desajuste- desequilibrio cognitivo” (Camilloni, 2016, p. 111)

(...) el constructivismo como una amplia perspectiva acerca del aprendizaje y la enseñanza -y sus relaciones- que contribuyó a ubicar un conjunto de preocupaciones en el centro del debate didáctico: el papel de las representaciones de los estudiantes en el aprendizaje de contenidos escolares específicos; la búsqueda de estrategias y formas de intervención docente que promuevan la construcción de significados y el aprendizaje significativo (...) las formas de intervención docente capaces de propiciar el desajuste o desequilibrio cognitivo. (Camilloni, 2016, p. 111)

Este desajuste entre dos concepciones o categorías opuestas genera una inestabilidad en las estructuras cognitivas previas de los estudiantes que tiende a estabilizarse en un proceso de adaptación y codificación entre las nuevas concepciones y las existentes.

Este “desajuste o desequilibrio cognitivo” (Camilloni, 2016, p. 111) entre figura humana-cuerpo y corporeidad, convertido en estrategia didáctica a través de esta acción estratégica 1 del proceso generativo de espacialidad, constituye un inicio del proceso más experiencial e intuitivo para luego ir desarrollando en las acciones siguientes generalizaciones, categorías y relaciones entre ellas en torno al eje temático de espacialidad y a la construcción en el estudiante de competencias desde el enfoque ya desarrollado.

4.2.6.2- ACCIÓN ESTRATÉGICA 2. Construcción del problema- hipótesis sobre espacialidad. Investigación para la autonomía

Tabla 17

INDICADORES- CLAVES/ COMPETENCIAS (tabla 14)
-Atención- memoria- indagación- intuición- análisis- conceptualización- transferencia- creatividad e innovación- acción, pensamiento corporal/ “ADAPTABILIDAD”/ “RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS”/ “COMUNICACIÓN-EXPRESIÓN”/ “REGULACIONES-PERSONALIDAD”
CONTENIDOS CURRICULARES
-Espacialidad- corporeidad- conformaciones espaciales/ atmósferas/ pieles y filtros arquitectónicos/ materias sólidas y sutiles
PREGUNTA
¿Qué relación establece entre una o varias conformaciones espaciales y su propia corporeidad y por qué?
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CORPORALES- MODALIDADES ESPACIALES
-Taller expandido- “corpo-gráfico” y taller laboratorio experimental/ Taller extra-curricular- interdisciplinario (de formación para docentes y/o para estudiantes)
PERSPECTIVAS IMPLICADAS
- Perceptual- fenomenológica/ Pragmática- política territorial
BIBLIOGRAFÍA PARA ESTUDIANTES SUGERIDA
-De Certeau, M. (2007). <i>La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer</i> . México. Universidad Iberoamericana.
-Doberti, R. (2008). <i>Espacialidades</i> . Buenos Aires. Ediciones Infinito.
-Perec, G. (1999). <i>Especies de espacios</i> . Barcelona. Montesinos.
-Alcázar, J. (2014). <i>Performance. Un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad</i> . Buenos Aires, México: Siglo XXI.
-Zumthor, P. (2006). <i>Atmósferas</i> . Barcelona. GG

Nota. Ceconato (2021). Tabla de relaciones múltiples con la acción estratégica 2.

La acción estratégica 2 da inicio a un proceso de investigación que inicia en una experiencia de espacialidad en conformaciones espaciales arquitectónicas o urbanas cotidianas las cuales los estudiantes van a habitar, su propia casa o su propia ciudad, esta experiencia de espacialidad llegará a la acción 4 donde se experimentarán ensayos de proto-arquitecturas.

Se sugiere pensar en posibles estrategias didácticas de anclaje con la acción 1 en relación a la oposición entre figura humana o cuerpo y la corporeidad y en función del proceso realizado que va de lo informe y ambiguo a indicios o huellas de alguna formación de corporeidad, sin llegar a lo figurativo como clausura del proceso asociativo y sus múltiples interpretaciones. El proceso de investigación, como modo de construcción de conocimiento inicia en esta primera acción como aproximación intuitiva al principio, previa a la consolidación de categorías y sus relaciones. Es importante señalar que el trabajo con la propia corporeidad del estudiante en las “teorías de la formación de conceptos” los “modelos calientes” (Camilloni, 2016, p. 33) juegan una posición significativa en el aprendizaje para que sea significativo. Según Camilloni (2016):

(...) los *modelos calientes*, aún sin desdeñar los factores cognitivos, apuntan a dar importancia a los factores motivacionales, a su relación con la activación del conocimiento previo, al significado que tiene en estos procesos el interés personal general y, en especial, al interés en la materia de estudio. (Camilloni, 2016, p. 33)

Por un lado, las motivaciones surgen en principio por la novedad de trabajar e iniciar el proceso de investigación a partir de la corporeidad propia del estudiante, de su propia biografía. Por otro lado, Este inicio desde la corporeidad y la experiencia espacio-corporal perfila ya a las Morfologías I, II y III hacia un determinado enfoque que recupera las experiencias previas de la práctica cotidiana desde una perspectiva pragmática, política territorial inherente a la arquitectura contemporánea desde las Morfologías.

El trabajo en conjunción para la investigación del estudiante, a modo de estrategia didáctica, entre “modelos calientes” y “modelos fríos” (Camilloni, 2016, p. 33) es constitutivo de la práctica 1 (primera parte) “cuerpo y autobiografía” realizada en la cátedra Morfología IIA, práctica que sirve de base, como ya se afirmó, para el desarrollo de esta acción estratégica 2 que se perfila hacia la motivación en la experiencia y comprensión de los contenidos curriculares de las Morfologías a través de la auto-comprensión de las propias experiencias, no sólo por los enfoques de esta investigación educativa sino por las Morfologías en general. Esto se evidencia en entrevistas a estudiantes: “el cuerpo propio en los medios de expresión te ayuda a ver a quién, entendernos a nosotros (sin figura humana).” (Julieta C. Entrevista 1- Eje 2); “el concepto de cuerpo ha cambiado muchísimo para proyectar, antes proyectaba y no pensaba en el cuerpo. Las consecuencias del trabajo con el cuerpo desde autores es elevar la imaginación, entiendo mejor lo que proyecto, más posibilidades a la imaginación y de diseñar.” Tomás A. (comunicación personal, 21 de setiembre, 2021) Entrevista 3- Eje 3.

Estas afirmaciones de los estudiantes entrevistados dan cuenta que los “modelos calientes” (Camilloni, 2016, p. 33), en parte, pueden generar contextos de enseñanza y aprendizaje óptimos en el desarrollo de competencias desde el enfoque ya tratado en “Enfoque de competencias “mixta”. Indicadores de aprendizaje significativo” de esta investigación educativa.

El desarrollo de competencias requiere experiencias personales de indagación, descubrimiento y actuación en prolongados períodos de tiempo, implicados en análogos procesos básicos que activan la investigación científica y la creación artística ante situaciones nuevas, problemáticas, o ante proyectos de intervención creativa. (Pérez Gómez, 2017, p. 97)

La pregunta que orienta esta acción estratégica 2 (**tabla 17**) refiere, por un lado, al ¿qué?, es decir, que el estudiante realice un ejercicio de descubrimiento y creación de su propia relación de espacialidad. Por otro lado, refiere también esta pregunta al ¿por qué?, es decir, interroga hacia el auto-descubrimiento y comprensión de las tácticas de apropiación espacial que cada estudiante pueda imaginar frente a una determinada conformación espacial, sean tácticas lúdicas, desviantes y disruptivas o no.

Tabla 18

PROBLEMA Formulaciones posibles	APROXIMACIONES DE SENTIDO Formulaciones posibles
¿Qué relación, en términos de apropiación del sentido, establece entre una conformación espacial “x” y su propia corporeidad?	La relación entre una conformación espacial “x” y mi propia corporeidad es de re-significación mutua o bien unilateral, de adecuación mutua o bien unilateral.
¿Una conformación espacial “x” re-significa su corporeidad?	Una conformación espacial “x” re-significa mi corporeidad en la acción de espacialidad.

¿De qué manera re-significa una conformación espacial “x” a su corporeidad?	Una conformación espacial “x” re-significa mi corporeidad de manera coercitiva
¿Su corporeidad re-significa a una conformación espacial “x”?	Mi corporeidad re-significa a una conformación espacial “x”
¿De qué manera re-significa su corporeidad a una conformación espacial “x”?	Mi corporeidad re-significa a una conformación espacial “x” de manera disruptiva

Nota. Ceconato (2021). Tabla de formulación de problemas y aproximaciones de sentido.

Tanto en la formulación de problemas como de las aproximaciones de sentido²³ se recomienda orientarlos hacia relaciones de significación, no causales o de causa y efecto casi en un sentido mecanicista, dado que en la espacialidad se ponen en juego tácticas de apropiación del sentido, es decir, en la re-significación o adecuación (o situaciones intermedias) en relación a las conformaciones espaciales arquitectónicas y urbanas.

Se sugiere a los fines de que los estudiantes realicen una experiencia de espacialidad en relación a una conformación espacial “x”, arquitectónica y/o urbana, trabajar desde la primera formulación del problema (**tabla 18**), más general y menos orientada a definir la espacialidad en términos de relación tensionada o de otro tipo, es decir, de ¿cómo es esa relación? según cada estudiante. Esta instancia primera de la acción 1 implica poner en juego la atención, la memoria, la indagación, el descubrimiento y la intuición en tanto procesos cognitivos iniciales a un proceso de investigación proyectual (en sus vínculos con investigaciones artísticas) para luego realizar *a posteriori* de la experiencia, a partir del análisis, conceptualizaciones y relaciones de las categorías de espacialidad y sus derivadas (corporeidad y conformaciones espaciales).

Esto se podrá pensar la posibilidad de realización de dos experiencias de espacialidad dentro de esta acción estratégica 2, la primera más intuitiva y la segunda más analítica y comprensiva de categorías y relaciones (**tabla 18**).

Para Bruner, a partir del enfoque de procesamiento de la información, desde la “Atención selectiva. El estudiante selecciona activamente la nueva información a la que es expuesto. La intensidad, la novedad, complejidad e incongruencia atraen su atención (...)” Bruner (como se citó en Camilloni, 1985). Los tres de los cuatro factores citados que activan la atención, “intensidad”, “novedad” y “complejidad” son pertinentes al problema relativo a la relación de espacialidad. Una alteración o desplazamiento novedoso e intenso en la percepción del estudiante sobre una conformación espacial puede capturar la atención y significatividad de la experiencia hacia una situación problemática cotidiana de espacialidad (**tabla 19**).

Tales experiencias de espacialidad sólo pueden realizarse en relación a objetos y conformaciones espaciales de la propia cotidianeidad del estudiante, pese a que estén condicionadas de manera fuerte por lo pre-existente aún en la materia con la cual la corporeidad se relacionará. Relación esta que facilitará, en términos de comprensión, la tensión entre un orden impuesto y las tácticas de apropiación espacial, lúdicas y desviantes de cada estudiante.

²³ Las “aproximaciones de sentido”, desde las ciencias sociales, suplantando las “hipótesis” a los fines de que no se interpreten desde una relación causal, más próxima a las ciencias duras.

Al igual que las hipótesis, las aproximaciones de sentido suponen de algo que podría o no podría ser posible. Las aproximaciones de sentido, que establecen nexos de sentido y no causales, habilitan al proceso de investigación del estudiante en el proceso generativo de espacialidad, orientan inicialmente su propia investigación sobre la espacialidad, las cuales deberán ponerse en relación con la experiencia posterior. Ello no implica que la formulación de aproximaciones de sentido dejen de lado una aproximación al problema más intuitiva que puede ser complementaria con una más racional.

Figura 20

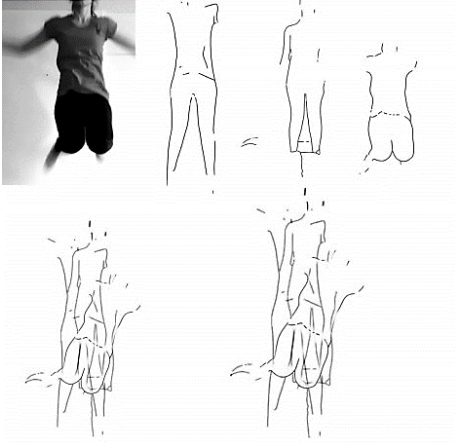


figura 21



Nota. Biolato; Macarena (2021). UT1. P.1- UT1 *Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA.* Morfología IIA. FAUD. UNC. **(figura 20 y 21)** Docente: Profesor Asistente Arq. Marcos Barbosa.

Tabla 19

OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. “CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA” MORFOLOGÍA IIA. 2021

“Al poner en movimiento mi cuerpo- autobiográfico en una superficie blanda y flexible, y entrar en movimiento tuve la sensación de que el cuerpo estaba flotando por un segundo, cosa que la gravedad no nos permite y nos pone un límite, al estar en el aire por ese segundo se ven las imágenes muy rápido de una forma muy distinta a la que estamos acostumbrados a ver, con altura y distinta posición de observar.”

Nota. Biolato (2021). UT1. P.1- UT1 *Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA.* Morfología IIA. Relato de experiencia de espacialidad, corporeidad disruptiva y multisensorial.

La narrativa, tanto en las imágenes como en el texto, del trabajo de la estudiante Macarena Biolato **(figura 20, 21 y tabla 19)** en la práctica 1 (primera parte) “Cuerpo y autobiografía” de la Unidad Temática 1 “Espacialidad y lugar” de la cátedra Morfología IIA²⁴, da cuentas de la experiencia de espacialidad realizada por ella misma. La corporeidad se relaciona con un plano de suelo de materialidad blanda lo cual le permite rebotar, flotar y experimentar sensaciones de alteración de la percepción habitual del espacio: “(...) al estar en el aire por ese segundo se ven las imágenes muy rápido de una forma muy distinta a la que estamos acostumbrados a ver”. Simultáneamente a esta percepción deshabituada la corporeidad se va de-formando en sucesivos estados para volver a su estado inicial, la desestabilización de la corporeidad y su percepción no sólo la percibe en el movimiento acelerado contra la gravedad sino en el estado inicial sobre el suelo blando. Esta corporeidad de tácticas performáticas lúdicas y deviantes, próxima a la figura y experiencia del niño, se presenta como pura originalidad (desplazada de la re-presentación de la figura humana) en la imagen fotográfica de la corporeidad en movimiento que deviene como diagrama generativo en la superposición gradual **(figura 36)** de los movimientos. La última superposición contiene todos los movimientos de la corporeidad en relación con esa conformación espacial del suelo.

El relato de esta experiencia realizada por Biolato da cuentas de la activación de la memoria, de la retención de experiencias previas y cotidianas de su corporeidad, así, afirma que “(...) se ven las imágenes muy rápido de una forma muy distinta a la que estamos acostumbrados a ver

²⁴ Esta práctica de Morfología IIA se explicita en “Matriz combinatoria de estrategias didácticas en Morfología I, II y III.”

(...)”. La memoria corporal a los fines de experiencias espacio-corporales es fundamental ejercitar y llevarlas a un plano de consciencia, en sus tácticas de apropiación, aunque para Bruner, a partir del enfoque de procesamiento de la información mencionado, “(...) se diferencia la memoria breve (sensorial) y la memoria duradera (más activa en el procesamiento de la información)”. Bruner (como se citó en Camilloni, 1985). Cabe aclarar en este punto que estas experiencias de espacialidad debieran trabajarse en el marco de equipos interdisciplinarios desde disciplinas en donde la acción corporal, como acción de pensamiento, sea fundante para la construcción de su especificidad. Esta memoria y pensamiento corporal en la arquitectura se aproximaría a un “(...) hacer desde el cuerpo, (...) aprender desde el cuerpo, (...) etc.” (Planella, 2017, p. 101). El trabajo de la estudiante Biolato expresa ese pensamiento que cuestiona y problematiza la percepción de una corporeidad en movimiento, comparando experiencias previas. Se podría adherir plenamente a lo siguiente: “Creo que el cuerpo piensa y que un cuerpo en movimiento genera pensamiento, de la misma manera en que el pensamiento somatiza y se muestra a través del cuerpo.” Boyer (como se citó en Salcido, 2018). Este pensamiento y memoria corporal, desde el enfoque interdisciplinario del “Campo teórico de fundamentación del problema” de esta investigación educativa, podría pensarse desde la performance o desde la filosofía de la performance en los términos que señala Salcido (2018) “(...) o la filosofía performativa, no son una <filosofía del x> sino un ejercicio, una experiencia que provee al concepto de un cuerpo afectivo, (...) un pensamiento encarnado susceptible de configurarse como un medio de transformación.” (p. 32)

Figura 22



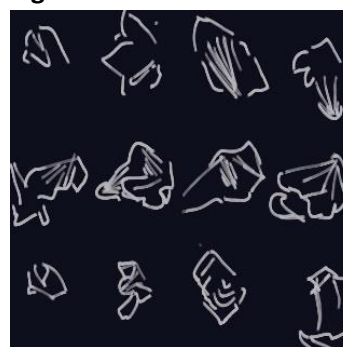
Figura 23



Figura 24



Figura 25



Nota. Ferreyra Reggi, Tomás (2021). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA.* Morfología IIA. FAUD. UNC. **(figuras 22 a 25)** Docente: Profesor Asistente Arq. José Castelló.

Tabla 20

<p>OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. “CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA” MORFOLOGÍA IIA. 2021</p> <p>-¿Qué materia envuelve mi cuerpo, qué distancia tiene con él? “Mi cuerpo está envuelto por un polietileno pluribol en forma de capa. Existe una mínima distancia (baja proxemia) con el material, dependiendo de la posición que mi cuerpo esté realizando. Era una forma de envoltura, casi sin ninguna parte de mi cuerpo al descubierto”.</p> <p>¿Qué materia me deja mirar a través de ella, o deja ocultarme? Su transparencia, deja entrever mi cuerpo en forma parcial y en su totalidad en zonas donde hay más contacto de mi cuerpo con el material. A través de él, no se llega a ver hacia afuera con claridad. Las burbujas de aire otorgan un efecto de transparencia difusa, que queda muy interesante ante la luz del sol y posteriormente, ante el uso de algún filtro digital en el caso de la fotografía. Es un material que a la vista de alguien, confunde en la percepción de lo que el material deja entre ver y abre la puerta a una mínima subjetividad.</p> <p>-¿Qué materia y su respectiva con-formación espacial habilitan el “potencial caótico” del cuerpo y sus “direcciones múltiples” de sus movimientos”? “Se puede ver un movimiento corporal muy limitado por un material resistente, que nos transmite una sensación de sofoco y hasta desesperación. Un cuerpo buscando salir de esa opresión que le genera el polietileno mientras juega con el espacio para lograr liberarse al fin. El potencial caótico del cuerpo es desesperado e intenso, y creo que es la causa principal de la transmisión de este pensamiento de encierro dentro de un micro espacio (lugar entre la segunda piel y el cuerpo). El cuerpo juega en el espacio adueñándose de él y viceversa, dejando entrever una relación muy fuerte entre dos espacialidades separadas por una piel.”</p>

Nota. Ferreyra Reggi (2021). UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA. Morfología IIA. Relato de experiencia de espacialidad, corporeidad disruptiva y multisensorial

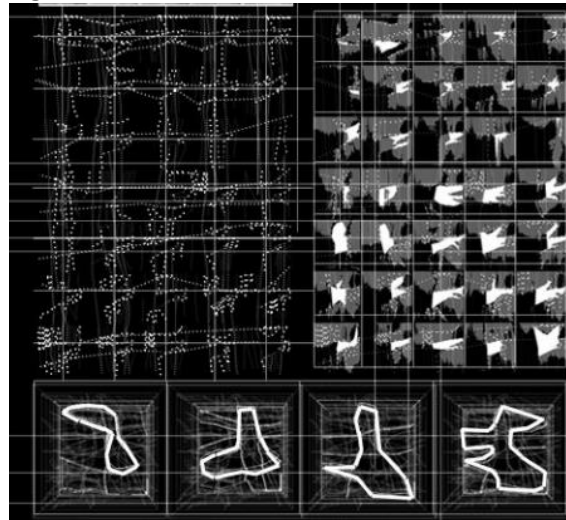
La narrativa, tanto en las imágenes como en el texto, del trabajo del estudiante Tomás Ferreyra Reggi (**figuras 22 a 25 y tabla 20**) en la práctica 1 (primera parte) “Cuerpo y autobiografía” de la cátedra Morfología IIA, da cuentas de otra experiencia de espacialidad realizada por el mismo. Su relato parte de tres preguntas que relacionan: (1) la materia con la proxemia entre su corporeidad y la conformación espacial, (2) la materia en relación a los filtros y la mirada (3) la materia y la conformación espacial con el potencial disruptivo o “caótico” de su corporeidad. Ésta se relaciona con un plano de suelo de materialidad rígida lo cual le permite “arrastrarse” y experimentar sensaciones “de sofoco y hasta desesperación. (...) buscando salir de esa opresión (...) mientras juega con el espacio para lograr liberarse al fin.”. Manifiesta sensaciones y movimientos retorcidos en progresión desde el encierro de esta corporeidad en posiciones casi uterinas (posibles por la piel elástica que lo envuelve sobre un suelo rígido) que también se va de-formando en sucesivos estados hasta la experiencia de juego para salir de su estado inicial.

Esta corporeidad de tácticas performáticas, lúdicas y desviantes, próxima a la figura y experiencia del niño y quizás del animal (que despliega múltiples fuerzas como potenciación), se presenta a través de la secuencialidad fotográfica y a través del empleo secuencial del diagrama generativo, no superpuestos como en el trabajo anterior. Tanto las figuras del niño como del animal constituyen ese encuentro de una corporeidad “(...) con su *otro*, su accidente, su síntoma desfigurante, su desemejante o, como lo dice aquí Bataille, sus desviaciones. (...)” (Didi- Huberman, 1995, pp. 72-73), en esto consiste el carácter desviante de la potencialidad de todo cuerpo en transfigurarse en corporeidad, tácticas desviantes, no siempre conscientes, donde anida una monstruosidad, siempre silenciada en el campo de la arquitectura por la figura humana y la re-presentación.

Figura 26



Figura 27



Nota. Aldonza, Tomás (2021). UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA. Morfología IIA. FAUD. UNC. (figuras 26 y 27) Docente: Profesor Asistente Arq. Santiago Canén.

Tabla 21

OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. "CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA" MORFOLOGÍA IIA. 2021
"Atrapado- comprimido entre lo opaco- duro y lo translúcido- blando, cubierto de vapor. Me arrimo hacia el juego de manchas- sombras que danzan en distintas direcciones- posiciones. Esta superficie lábil me invita a estirla y a concentrarla; una lluvia de verticalidades- líneas- se trazan sobre su piel, mi cuerpo se ajusta- rebalsa, en su juego, comprimiéndose o extendiéndose, mimetizado con su ritmo. Rodeo su costado oculto- invisible, sintiendo la libertad- amplitud; ahora, entre mi propia piel y el rudo muro, el espectáculo vaporoso de luces- sombras, continúa su viaje marcando el tiempo."

Nota. Aldonza (2021). UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA. Morfología IIA. Relato de experiencia de espacialidad, corporeidad disruptiva y multisensorial

La narrativa, tanto en las imágenes como en el texto, del trabajo del estudiante Tomás Aldonza (figuras 26 y 27 y tabla 21) en la práctica 1 (primera parte) "Cuerpo y autobiografía" de la cátedra Morfología IIA, da cuentas de otra experiencia de espacialidad realizada. Su relato se entremezclan descripciones sensoriales de su corporeidad "(...) cubierto de vapor (...)", así como descripciones de su potencial disruptivo y transformador o creador de la conformación espacial que la coerciona "(...) mi cuerpo se ajusta- rebalsa, en su juego, comprimiéndose o extendiéndose (...)". Cabe destacar en este trabajo que la acción lúdica no es sólo de la experiencia espacio- corporal sino con las palabras del relato mismo, así con el juego secuencial de movimientos del diagrama generativo, más abstracto que en los trabajos anteriores dado que la espacialidad, ya que suspende la propia presencia de su corporeidad material para dejar en evidencia a través del diagrama los trazos a modo de huellas de sus movimientos y de las transformaciones de la corporeidad del estudiante que tiende hacia lo informe.

Se pueden ver en estos trabajos de estudiantes que "(...) la acción trae consigo una des-automatización de las formas de ver (...)" (Salcido, 2018, p. 47). Esta intención pedagógica que opera sobre una desnaturalización de la mirada habituada deconstruye y construye una nueva mirada crítica, a través del descubrimiento, la indagación y la problematización, sobre las

espacialidades y sobre los procesos generativos de espacialidad y sobre la propia subjetividad encarnada de cada estudiante. Cada relato de los trabajos, en sus diferentes matices según cada autobiografía, describen con minuciosidad las corporeidades relativas a la perspectiva perceptual- fenomenológica, corporeidad subjetiva multisensorial (cinestesia y cinética), y a la perspectiva pragmática- política territorial, corporeidad intersubjetiva transformadora (cinética-potencialidad disruptiva). Siendo esta última la perspectiva de la mirada morfológica **(Tabla 10)** que ejerce el rol de problematización de las prácticas espaciales de nuestra cotidianidad, en términos de percepción (corporeidad multisensorial) y de acción (corporeidad disruptiva).

Esta problematización asociada al descubrimiento da inicio a un proceso de investigación en torno a la espacialidad, proceso flexible, maleable y apropiable por cada estudiante (un método es sólo un andamio provisorio), que oscila entre lo intuitivo y lo analítico- conceptual y que lleva a construir una autonomía en la toma de decisiones de cada estudiante en el desarrollo de sus competencias, en la resolución de problemas de manera creativa e innovativa que plantean las Morfologías I, II y III desde esta investigación educativa. Estos dos tipos de pensamientos entrelazados y complementarios, el intuitivo y el analítico, se comprenderán a partir de las teorías constructivistas sobre el aprendizaje, como se viene trabajando en esta investigación:

(...) El razonamiento analítico, riguroso, paso a paso y el razonamiento intuitivo. Este permite dar saltos, tomar atajos, (...) en muchos casos se convierte en un acto de comprensión súbita, en otros facilita la producción de conjeturas que orientan el trabajo de resolución de los problemas, de modo creativo y fuera de los carriles de las soluciones convencionales. Bruner (como se citó en Camilloni, 1985)

La intuición como percepción o comprensión difusa de una totalidad puede delimitar inicialmente la formulación del problema y posibles aproximaciones de sentido del trabajo para luego ser reformulados **(tabla 18)** a partir de una comprensión más precisa de las categorías y sus relaciones implicadas. En este proceso de investigación de complejidad gradual que va desde la experiencia a generalizaciones más abstractas (categorías centrales y contenidos curriculares), no es necesario que se considere este esquema general de acciones estratégicas (metodológico) como un proceso necesariamente lineal, el método regula pero no coacciona al estudiantes en sus procesos de descubrimiento.

Hasta el momento se referenciaron en esta acción estratégica 2 experiencias de espacialidad construidas por estudiantes y relativas a conformaciones espaciales arquitectónicas que ellos mismos habitan. Estas experiencias de espacialidad pueden ser también realizadas en conformaciones espaciales urbanas²⁵ (en Morfología III) o fragmentos de ciudad que por su relevancia histórica, cultural, social y/o política puedan ser, en términos didácticos, objeto de enseñanza y aprendizaje.

Las derivas urbanas pueden dar cuenta de tácticas de apropiación lúdicas y desviantes en el espacio urbano, calles, plazas, intersticios urbanos, etc. Derivas entendidas como experiencias espacio- corporal (de espacialidad) en tanto se configuran como posibles interpretaciones de la ciudad en las tácticas de recolectar fragmentos, huellas, indicios de la experiencia cotidiana

²⁵ Partir de la experiencia de espacialidad para arribar a una protoarquitectura también configura la primera parte del práctico 1 “Derivas urbanas” de la Unidad Temática 2 “Espacialidad y deriva” de la Cátedra Morfología IIA. El cual consiste en una acción, en ésta los estudiantes realizan derivas urbanas en algún barrio de Córdoba que tenga una historia cultural relevante a los fines pedagógicos. Cada estudiante explora intuitivamente, semejante a la práctica 1 “Cuerpo y autobiografía” de UT1, la relación de su corporeidad (cuerpo) y las conformaciones espaciales urbanas del lugar a realizar la deriva, buscando transgredir (en los itinerarios liberados) las formas de apropiación del espacio urbano a través de sus propias tácticas de apropiación. La deriva implica una corporeidad nómada que despliega su andar, sin plan previo, generando o receptando situaciones o acontecimientos los cuales van punteando el andar y sus itinerarios.

en la significatividad que les otorgan sus habitantes. La deriva urbana contradice y complementa a su vez las lecturas más racionales y analíticas de la ciudad, más afines a las investigaciones que realizan en las asignaturas Arquitectura y en Urbanismo I, experiencias que pueden trabajarse tanto en las morfologías arquitectónicas como urbanas en términos de un “(...) desajuste o desequilibrio cognitivo.” (Camilloni, 2016, p. 111) entre “modelos calientes” y “modelos fríos” (Camilloni, 2016, p. 33), ya tratados en la acción estratégica 1. La deriva urbana por oposición y conjunción a su vez al análisis urbano convencional de la arquitectura y el urbanismo, en términos de “modelos calientes” ya que llevan al autodescubrimiento en la experiencia misma de deambular, de constituirse el estudiante como una corporeidad nómada.

Desde estas afirmaciones sobre las tácticas de apropiación espacial, lúdicas y desviantes en la ciudad, la obra del performer y arquitecto Francis Alÿs. *El Colector* (1991- 2006) puede ser un referente posible con una complejidad pertinente a Morfología III a los fines de la comprensión de los estudiantes de la categoría de espacialidad. Las derivas o paseos urbanos se convierten en la obra de Alÿs en verdaderas tácticas lúdicas y desviantes, en tanto críticas a paradigmas urbanos como el de la modernidad arquitectónica. Acciones simples y lúdicas con objetos, configurantes de conformaciones espaciales urbanas (ver la obra fotográfica de Doisneau en “Campo teórico de fundamentación del problema”), etc. resignifican su sentido en el acto de creación y transformación de esa acción.

(...) The Collector supone un momento decisivo en el trabajo de Francis Alÿs. La acción presenta al animal urbano, o al parásito urbano, como un héroe de la resistencia a la modernización. Con este trabajo también comenzaba una nueva metodología, la de insertar mitos y propagar rumores en la ciudad a través de paseos diseñados como instrumentos de la práctica artística. Como autocrítica a su trabajo como arquitecto y urbanista, Alÿs llegó a la conclusión de que en lugar de intentar planificar el espacio social, en lugar de añadir infructuosamente material a la ya saturada ciudad, era posible intervenir en la experiencia colectiva introduciendo, como mito urbano, aquello que pudiera permitir la redefinición de la comunidad por sus habitantes. (Medina, 2009, párr. 2-3)

Por último, se sugiere en esta acción estratégica 2, ya sea en espacialidades arquitectónicas como urbanas, desde las experiencias realizadas en Morfología IIA ejemplificadas con trabajos de estudiantes, la experimentación desde los problemas y aproximaciones de sentido posibles de ser planteados (**tabla 18**), la relación entre gravedad- peso en torno a la corporeidad y las fuerzas de movimiento de “direcciones múltiples” (Bardet, 2012, p. 55) y las posibles conformaciones espaciales que esta línea de trabajo puede generar. Esta relación sugiere una analogía entre la danza, como pensamiento corporeizado al igual que la performance, con la arquitectura, es decir, en cómo una corporeidad viviente en movimiento desvía y altera las “fuerzas gravitatorias” (Bardet, 2012, p. 55), en acciones lúdicas, hacia el plano de suelo al igual que el cuerpo aparentemente inerte de toda arquitectura.

La relación con la gravedad cambia sin cesar y atraviesa diferentemente los cuerpos y sus movimientos. Los cuerpos en movimiento no cesan de redespigarse por relación a su acuerdo con la gravedad y es por eso que no puede de pensar la danza a partir de un cuerpo fijo, sino de las dinámicas de movimientos. (Bardet, 2012, p. 57)

Esta relación entre peso y gravedad de las corporeidades en movimiento en nuestras prácticas espaciales cotidianas se despliega casi de manera directa al configurante espacial laminar de suelo, o bien, con sutiles desviaciones de “direcciones múltiples” (Bardet, 2012, p. 55) de las fuerzas de gravedad a los fines de restituir la estabilidad o equilibrio habitual de la corporeidad

sin llegar nunca a situaciones límite que la llevaría a su caída, a una posible ruptura. Las conformaciones espaciales del paradigma de la racionalidad técnica, desarrollado en “Campo teórico de fundamentación del problema”, soluciona esto a través de una continuidad plena y horizontal del configurante espacial de suelo.

En esta lucha que desvía la oposición (pesado/ligero) al reflejarla en direcciones múltiples, se dan a ver imbricaciones de la materia con las fuerzas de movimiento. La claridad de esta descripción de la tensión gravitatoria vuelta sensible a través de los juegos de la materia desviados de la oposición entre lo pesado y lo ligero deja aparecer la danza entre las líneas de la arquitectura como juego de fuerzas gravitatorias. (Bardet, 2012, p. 55)

Es así como las experiencias de espacialidad sugeridas a los estudiantes, a modo de estrategia didáctica, se podrán orientar a partir de estas tres preguntas:

A- ¿Cómo relacionaría puntos o áreas de acción de su corporeidad y con puntos o áreas de contacto y alteración de los configurantes espaciales? ¿Cómo altera esta relación la estabilidad- equilibrio del peso de su corporeidad?

B- ¿Disuelve o altera esta relación las oposiciones espaciales de las conformaciones espaciales: horizontal/vertical, superior/inferior etc.? ¿De qué manera?

C- ¿Disuelve o altera esta relación la continuidad del configurante espacial horizontal de suelo? ¿De qué manera?

Para explicitar brevemente la pregunta A, se hará referencia al trabajo de la estudiante Macarena Biolato (2021). P.1- UT1 “Cuerpo y Autobiografía”. Morfología IIA (**figura 20 y tabla 19**). La acción relativamente simple de su corporeidad mantiene su verticalidad y perpendicularidad al configurante espacial horizontal de suelo, despliega una fuerza vertical como reacción a la gravedad y al peso de su corporeidad sin generar, al menos significativamente fuerzas de “direcciones múltiples” (Bardet, 2012, p. 55) para estabilizarse en el movimiento oscilante hacia arriba y hacia abajo. El punto de acción de su corporeidad son solamente sus pies (punta y planta) y quizás cierto movimiento de brazos que no establece relación con ninguna piel, el punto de contacto y de alteración de la conformación espacial en este caso es “(...) una superficie blanda y flexible”, que es el configurante espacial horizontal del suelo mismo que gracias a esta elasticidad de la materia permite esa acción de rebotar, casi como flotando por unos instantes. Esta acción o táctica corporal lúdica y desviante de una normatividad posible gracias a los movimientos y desplazamientos de la corporeidad crea, en su relación particular con el suelo, una percepción espacial y de otras corporeidades completamente diferente, una nueva e inesperada percepción. La conciencia o atención detallada²⁶ de esta táctica lúdica y desviante sólo en el relato textual de la estudiante queda plasmada, éste es el registro de autodescubrimiento para ella misma y para otros estudiantes, del pensamiento corporal sobre su propia corporeidad, de su percepción y de su movimiento, es decir, de su propia experiencia de espacialidad. A los fines comunicativos se sugiere trabajar en términos narrativos sobre una experiencia de espacialidad en términos visuales y textuales en tanto actúan en conjunto a los fines de la interpretación y comprensión.

(...) Las zonas de contacto que tomarán a su cargo el intercambio gravitatorio señalan tendencias al movimiento, algunas se actualizarán. Cada poro despunta

²⁶ No se trata de que los estudiantes sean expertos en performance o en danza, las acciones estratégicas 2 y 4 donde la experiencia espacio- corporal y su registro consciente es central se basan en algunos elementos (prácticos y teóricos) tomados de estas disciplinas para problematizar las experiencias de espacialidad en la arquitectura y en la ciudad.

vectores de fuerzas, orientaciones a punto de efectuarse. La atención prestada a esta relación gravitatoria da a sentir la infinita variación de las direcciones de las extensiones-retracciones de las aceleraciones-ralentizaciones, de las cualidades sensibles (...) Pasaje transcrito de las notas tomadas danzando (como se citó en Bardet, 2012)

En estas relaciones sutiles de contactos y movimientos (“extensiones-retracciones de las aceleraciones-ralentizaciones”) entre las acciones corporales y la materia de los configurantes espaciales se configura la relación de espacialidad y por ende el diseño de las conformaciones espaciales que se tratarán más adelante en la acción estratégica 4.

4.2.6.3- ACCIÓN ESTRATÉGICA 3 (Propedéutica). Exploración materia- corporeidad. Forma Constructiva

Tabla 22

INDICADORES- CLAVES/ COMPETENCIAS (tabla 14)
-Intuición- análisis- conceptualización- transferencia- creatividad e innovación- acción, pensamiento corporal/ “RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS”/ “COMUNICACIÓN-EXPRESIÓN”/ “REGULACIONES- PERSONALIDAD”
CONTENIDOS CURRICULARES
-Espacialidad- corporeidad- conformaciones espaciales/ geometría-polígonos/ pieles y filtros arquitectónicos/ materia/ forma constructiva
PREGUNTA
¿Qué materias son posibles de relacionarse con las acciones de su corporeidad y de qué manera?
PERSPECTIVAS IMPLICADAS
-Geométrica- abstracta/ Perceptual- fenomenológica/ Pragmática- política territorial
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CORPORALES- MODALIDADES ESPACIALES
-Taller laboratorio experimental/ Taller extra-curricular- interdisciplinario (de formación para docentes y/o para estudiantes)
BIBLIOGRAFÍA PARA ESTUDIANTES SUGERIDA
-Bonifacio, R., (2014). <i>La forma cambiante. Transformaciones y diseño</i> . Buenos Aires. Concentra. -Guitart, M. (2015). <i>La piel profunda</i> . Madrid. Ediciones Asimétricas. -Roke, R., (2016). <i>Nanotectura. Espacios diminutos</i> . Nueva York. Phaidon Press Limited. -Sztulwark, P. (2008). <i>Materia, material, materialidad</i> . Buenos Aires. Artículo de Summa+, Número 97. -Merleau Ponty, M. (2003). <i>El mundo de la percepción. Siete conferencias</i> . Barcelona. Fondo de Cultura Económica.

Nota. Ceconato (2021). Tabla de relaciones múltiples con la acción estratégica 3.

Esta acción estratégica 3 (propedéutica) se configura como una enseñanza preparatoria para el desarrollo de la acción estratégica 4. A diferencia de la acción estratégica 1, también preparatoria, esta acción se aproxima más a las experimentaciones materiales de un proceso proyectual arquitectónico y/o urbano. A diferencia también de la acción estratégica 1, esta acción 3 lleva a formar en competencias así como permite el pasaje a la acción estratégica 4 en la organización metodológica de las cuatro acciones propuestas en esta investigación educativa.

Esta acción estratégica se fundamenta en la experimentación sobre la relación entre “medios de acción” (Bonifacio, 2014, p. 90), materia, material y corporeidad y a su vez toma como punto de partida la relación entre gravedad- peso de corporeidad- fuerzas de movimiento de “direcciones múltiples” (Bardet, 2012, p. 55) y las posibles conformaciones espaciales y materiales que habilite esta relación, explicitada en la acción estratégica 2.

La pregunta que orienta esta acción estratégica 3 (**tabla 22**) refiere, por un lado, al ¿qué?, es decir, a recuperar y transferir las materias y materiales, sus atributos y los “medios de acción” (Bonifacio, 2014, p. 90 y 91) trabajados que han posibilitado las experiencias de espacialidad de la acción estratégica 2. Por otro lado, el ¿cómo?, es decir, necesariamente la transferencia implica la posibilidad de un cambio de materias trabajadas, si fuese necesario, desde la acción estratégica 2 así como sus atributos y los “medios de acción” (Bonifacio, 2014, p. 90) ejercidos sobre ellas, trabajadas en esta acción estratégica 3 en un modelo parcial, tridimensional y físico a los fines de una experimentación material relativa a las tácticas lúdicas y desviantes de cada corporeidad de los estudiantes. Cabe señalar que las materias sobre las cuales el estudiante experimentará en función de la espacialidad realizada, modificada o cambiada son las del propio modelo (maqueta). No hay en esta acción estratégica 3 una traducción a materias arquitectónicas análogas en esta instancia ni posteriormente.

Se sugiere, en la medida de lo posible, trabajar un modelo de experimentación material en escala (1:1) para que pueda involucrar la totalidad de la corporeidad del estudiante, si esto no fuese posible de trabajar se recomienda un modelo a escala menor (1:10) y la corporeidad del estudiante presentarla en un modelo de cuerpo articulado (del tipo que se utilizan en el dibujo de cuerpos) a los fines de aproximarse a los movimientos corporales del estudiante y la relación entre peso, gravedad, movimiento, equilibrio- desequilibrio.

Esta acción surge a partir de dificultades y complejidades sobre la instancia de materialización como parte de la práctica 1 (primera parte). UT1. “cuerpo y autobiografía” de Morfología IIA, similar en esta investigación educativa a la acción estratégica 4. Dificultades y complejidades que surgen de las entrevistas a estudiantes: “Transpolaría la espacialidad a Construcciones, me daría parámetros para hacerlo o no, ¿cómo puedo yo llegar a esto que estoy imaginando proyectado?, no tanto a Arquitectura II.” Agustín V. (comunicación personal, 1 de octubre, 2021) Entrevista 6- Eje 3). Según la complejidad sobre el trabajo de materialidad: “Media, al momento de materializarlo es alta. Media porque lo que me sirvió clase a clase ir probando opciones, se va dando la materialización de a poco. No fue fácil desde tu propio cuerpo. Comprensión por prueba y error se termina dando sola la espacialidad.” Agustín V. (comunicación personal, 1 de octubre, 2021) Entrevista 6- Eje 3

Las entrevistas en general dan cuenta de una complejidad alta en el trabajo sobre la materialización en las conformaciones espaciales que realizaron los estudiantes, aunque su complejidad teórica la definen como media. Desde estas consideraciones es necesario introducir esta acción estratégica preparatoria experimental sobre la experimentación material de las conformaciones espaciales según las relaciones ya mencionadas en la acción estratégica 2. Esta experimentación es gradual y se pone en juego en parte la relación entre teoría y práctica, como “acción teórica” (Solá Morales, I., 2003, p. 265): “(...) se va dando la materialización de a poco (...)” en una “Comprensión por prueba y error.” Agustín V. (comunicación personal, 1 de octubre, 2021) Entrevista 6- Eje 3) Sobre esta relación entre teoría y práctica Solá Morales (2003) también afirma lo siguiente: “(...) La práctica es un conjunto de conexiones entre un punto teórico y otro y la teoría es el engarce entre una práctica y otra.”. (p. 265) Esta afirmación última se puede comprender de la siguiente manera: que entre las acciones estratégicas, en términos de “acción teórica” (Solá Morales, I., 2003, p. 265), de este proceso de investigación (generativo de espacialidad) los estudiantes junto a la orientación docente construyen conocimiento procedimental, y quizás también en términos de problematización y/o modificación- alteración de categorías, en las soluciones posibles a problemas y aproximaciones de sentido formulados en la acción estratégica 2.

Antes de entrar en precisiones sobre posibles estrategias de enseñanza en esta acción estratégica 3 se delimitarán algunas definiciones relativas a contenidos curriculares tales como *materia* y *materialidad*.

Desde un enfoque disciplinario arquitectónico Sztulwark (2008) trabaja tres categorías: la materia, el material y la materialidad, la primera es sometida a un proceso de transformación en el cual deviene en material. A partir de éste se configura la materialidad en la cual acontece

la significación, es decir materia como lenguaje a ser interpretada. El proceso de transformación es siempre experimental, es decir, abre la posibilidad a significaciones nuevas, inesperadas, las cuales dependen de esa misma experimentación. Desde este enfoque la forma y el lenguaje no es una imposición dada *a priori*, sino que se realiza *a posteriori* del proceso de transformación experimental, son un producto de éste, lo que se transforma es la significación misma. Cabe destacar de estas definiciones la relación entre materia, significación o sentido y procesos de transformación y que cualquier *a priori* se disuelve en la experimentación o acción sobre la materia inicial.

Desde un enfoque interdisciplinario, que orienta el “Campo teórico de fundamentación del problema” de esta investigación educativa, Merleau-Ponty (2003), desde la perspectiva perceptual fenomenológica (**tabla 10**), establece una reciprocidad intencional entre Yo y mundo, es decir, (...) El hombre está vestido en las cosas y éstas están investidas en él. Las cosas no son simples objetos neutros que contemplamos. (pp. 30-31).

Esta reciprocidad entre las cosas y nuestra corporeidad propia de la imaginación se presenta en la materia o en la experiencia en la materia, según Bachelard (1958)

(...) en los que hemos estudiado, con el nombre de imaginación material, esta asombrosa necesidad de <penetración> que, más allá de las seducciones de la imaginación de las formas, se propone pensar la materia, soñar la materia, vivir en la materia, o bien -lo que viene a ser lo mismo- materializar lo imaginario. (p. 17)

Sería plausible en términos didácticos conjugar estos enfoques, ya que ambos y de distinta forma, se centran en la materia- materialidad como portadora de sentido, el enfoque arquitectónico de Sztulwark se orienta en los procesos de transformación experimentales y el enfoque fenomenológico de Merleau Ponty y Bachelard se orienta en el contenido del sentido dado en la materia, a partir de la *imaginación material*, como indiscernible de las corporeidades, sus imaginarios, sus prácticas cotidianas. Desde estos enfoques se podrán asimilar los términos “materia” y “materialidad” al campo del sentido, aunque desde sus autores tengan distinta significación, no así el término “material” el cual se referirá a los rasgos físicos de la materia- materialidad.

A continuación se tratarán, desde un enfoque específico a las Morfologías, los “Atributos específicos de la materialidad” (Bonifacio, 2014, p. 78), o de la materia y los “Medios de acción” (Bonifacio, 2014, pp. 90-91) sobre la misma.

Según Bonifacio (2014), los “Atributos específicos de la materialidad” implican una potencialidad o capacidad de la materia para el cambio o su transformación. Éstos son los siguientes, sin excluir otros posibles: “Flexibilidad”, “Rigidez”, “Elasticidad”, “Viscosidad” y “Plasticidad” (Bonifacio, 2014, p. 78). Se sugiere que estos atributos físicos de la materialidad- materia sean considerados, desde la perspectiva perceptual fenomenológica, a partir de la “imaginación material” (Bachelard, 1958, p. 17), es decir, que el material sea percibido por los estudiantes como materia- materialidad, en su relación intencional con la corporeidad, como proyección de ella misma sobre la materia y a la inversa. Esta relación recíproca de intencionalidad entre Yo y mundo- materia, desarrollada en “Diseño de adecuación disciplinar- curricular. Morfología I, II Y III. Área Comunicación Y Forma”, es determinante también de la relación de espacialidad, además de la relación entre los “atributos” (Bonifacio, 2014, p. 78) y la corporeidad en sus movimientos y desplazamientos.

Para Bonifacio (2014), los “Medios de acción” son las acciones de diversos tipos que modifican o transforman la materia- materialidad. Cabe señalar que desde los enfoques explicitados en esta investigación educativa no hay una intención morfológica *a priori* sino que ella se va desplegando en la relación entre el material y la materia- materialidad dada en un proceso experimental generativo de espacialidad.

Estas acciones sobre la materia para Bonifacio (2014) serían las siguientes: “Manual”, “Eólica”, “Magnética”, “Térmica”, “Gravitacional”, “Hidráulica”, “Neumática”, “Centrífuga”, “Ígnea” y “Mecánica”. (Bonifacio, 2014, pp. 90-91)

Figura 28



Nota. Pullek, Francisco Andrés (2021). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA.* Morfología IIA. FAUD. UNC. (**figura 28**) Docente: Profesor Asistente Arq. Lucrecia Resnik.

A los fines de experimentar o ensayar en esta acción estratégica 3 posibles relaciones entre las corporeidades de los estudiantes y las materias- materialidades en función de las experiencias de espacialidad de la acción estratégica 2 y las materias- materialidades involucradas en ellas, o bien, nuevas materias- materialidades, se tendrán en cuenta las acciones manuales, mecánicas y gravitatorias según el problema de esta investigación educativa.

Bonifacio (2014) define estas tres acciones de la siguiente manera: “Manual. Cualquier intervención del hombre que induzca directa o indirectamente la transformación a través de las manos, aunque podría ser también mediante la acción de los pies, o en general de cualquier parte del cuerpo.” (p. 91). “Mecánica. La transformación se produce mediante un mecanismo de acción directa, con intervención manual sólo para la orden de acción/ inacción.” (p. 91). “Gravitacional Es la fuerza de atracción de la gravedad la que promueve el cambio. Como naturalmente, los cuerpos están en reposo, es necesaria la intermediación de otro medio de acción (manual, mecánica, etc.) para promover el cambio.” (p. 91)

Desde las acciones estratégicas 1 y 2 la acciones sobre la materia- materialidad que resultan más relevantes a esta investigación educativa son la “manual” y la “gravitacional” (Bonifacio, 2014, pp. 90-91), siempre y cuando se las entienda desde la totalidad de la corporeidad (**figura 28**). Esto no implica que la acción de alguna parte específica de la corporeidad deba ser rechazada para esta experimentación material, debe implicar necesariamente a la corporeidad como potencialidad disruptiva en la relación entre gravedad- peso de corporeidad- fuerzas de movimiento de “direcciones múltiples” (Bardet, 2012, p. 55) y las posibles conformaciones espaciales- materiales, relación ya formulada en la acción estratégica 2.

La acción “mecánica” (Bonifacio, 2014, pp. 90-91) puede ser trabajada siempre que implique la transformación de la materia- materialidad, así como de su conformación espacial, la acción con la totalidad de la corporeidad. Esta acción resulta también relevante, trabajada en estos términos, dado que captura la atención del estudiante por su novedad en los mecanismos o dispositivos móviles²⁷ que el estudiante tiene que diseñar.

De las entrevistas a estudiantes surge este interés sobre esta acción sobre mecanismos móviles, “Arquitectura móvil, súper nuevo, la arquitectura es algo que permanece fijo, lo inmóvil. Los conceptos de Morfología IIA son innovadores, sorpresa (...) en Morfología IIA trabajan con otros parámetros, no de alturas, distancias, medidas, te enfoca en otras cosas, la

²⁷ El trabajo con mecanismos o dispositivos móviles fue un aporte a la cátedra del Prof. Asistente Arq. Santiago Canén en las Unidades Temáticas 1 y 2 a los fines del trabajo desde la perspectiva pragmática- política territorial.

innovación se trabaja todo el año.” Francisco E. (comunicación personal, 21 de setiembre, 2021) Entrevista 2- Eje 3

Hasta ahora se desarrolló la relación entre materia- materialidad (en términos de significación), los atributos del material y acciones corporales como uno de los posibles “medios de acción” (Bonifacio, 2014, pp. 90-91). Relaciones estas en función de procesos de transformación experimentales que son parte fundamental de los procesos generativos de espacialidad, relaciones definidas desde la perspectiva fenomenológica territorial, desde la perspectiva pragmática- política territorial (**tabla 10**) y desde el enfoque disciplinar arquitectónico propuesto por Sztulwark.

Para explicitar esta perspectiva pragmática- política territorial de la arquitectura desde la morfología se hará referencia a dos obras significativas dentro del campo del arte pero también situadas en las fronteras con la arquitectura. Ambas obras, de Numen/ For Use y de Ernesto Neto, están suspendidas dentro de conformaciones espaciales arquitectónicas convencionales, en términos formales y materiales. La obra *Ciudad de Cinta* (2011) de Numen/ For Use construida con cintas de embalaje tensada de las estructuras existentes, la obra *Hipercultura loca en el vértigo del mundo* (2011) de E. Neto construida con tejido de hilos que cae por el peso de la base de esta piel entramada y las fuerzas gravitatorias que la estabilizan. En ambas obras el movimiento de una corporeidad condiciona la estabilidad y movimiento de la otra, esto se logra mediante el trabajo materiales elásticos y flexibles. En la obra de E. Neto “(...) la escultura se balancea en respuesta al peso y los movimientos de cada persona. Los senderos cuelgan de unos travesaños por medio de redes reforzadas que se mantienen tensas debido al peso de este laberinto reticular.” (Roke, R. 2016, p. 190). Cabe aclarar que los atributos físicos del material determinan no sólo la relación de espacialidad sino la *forma constructiva*, es decir, si se halla tensionada a un soporte rígido, o si se halla estabilizada precariamente por gravedad de otro soporte rígido, etc.

A los fines didácticos se sugiere que los estudiantes experimenten, en primer lugar, con materiales no convencionales a la arquitectura, con otros atributos fuera de la rigidez de los configurantes arquitectónicos. En segundo lugar, que la experimentación con la materia- materialidad y la corporeidad se realice simultáneamente desde las dos perspectivas trabajadas en esta acción estratégica 3: perceptual- fenomenológica (espacio subjetivo) y pragmática- política territorial (espacio intersubjetivo). La primera en los términos de una corporeidad multisensorial: “Suspendida sobre el suelo (...) es un laberinto de redes de colores que los visitantes pueden cruzar recorriendo senderos elevados y sinuosos. Las Especies amontonadas de distintos colores y aromas amplifican el sentido del olfato (...)” (Roke, R. 2016, p. 190)

A pesar de que los materiales y las materias- materialidades que orientarán la exploración en esta acción estratégica 3 se recuperan de las exploradas en la acción estratégica 2, es conveniente ampliar el campo de posibilidad en la exploración en función de una variedad de materiales y materias- materialidades a trabajar por los estudiantes, siempre y cuando recuperen también la espacialidad ya realizada o parte de ella, o bien como ya se afirmó que construyan otras. A pesar que la transferencia es una capacidad que se despliega en todo el proceso generativo de espacialidad produciendo anclajes o “puentes” (Litwin, 1985, p. 3) entre las instancias o acciones estratégicas de este proceso generativo de espacialidad, a los fines de su coherencia y del desarrollo consistente de las estructuras cognitivas del estudiante. Estos anclajes resultan especialmente relevantes en esta acción estratégica 3, aun siendo propedéutica, se inicia en ella de manera más precisa y focalizada el abordaje de los contenidos curriculares básicos (CCB) de las Morfologías I, II y III establecidos en el plan de estudios vigente. También resulta relevante como Instancia del proceso que relaciona las acciones estratégicas 1 y 2 con la 4, ya referida al diseño de carácter ensayístico de proto- arquitecturas, o sea, funciona a la manera de una acción estratégica fuertemente articuladora

entre las experiencias de espacialidad y el diseño de conformaciones espaciales arquitectónicas y urbanas.

La transferencia, clave en esta acción estratégica 3, se explicitará desde el enfoque de procesamiento de la información de Bruner de la siguiente manera:

Recuperación y transferencia. La información se evoca y se emplea en nuevas situaciones. La evocación depende del grado del aprendizaje original de las oportunidades previas que ha tenido el alumno de utilizar la información, del carácter agradable o desagradable que asigna el alumno a las experiencias de aprendizaje y, fundamentalmente, de la disponibilidad de claves con las que cuenta para hacer uso de la información. Ellas dependen, a su vez, de la organización de las estructuras cognitivas y de la organización de sus interrelaciones. Cuando más organizada este la información, mayor facilidad tendrá el alumno para evocarla.” Bruner (como se citó en Camilloni, 1985)

Se sugiere en términos didácticos implementar estrategias de transferencia específicas a esta acción estratégica 3 para luego revisarlas en función y al inicio de la acción estratégica 4 y las competencias específicas que están implicadas (**tabla 14**). Estas estrategias a implementar por el docente debieran referirse a una organización clara de objetivos, contenidos, metodología general y específica y procedimientos u operaciones morfológicas. Esta estrategia puede hacerse a través de herramientas explicativas y/o comparativas denominadas “síntesis organizativas” (Litwin, 1985, pp. 3-4) las cuales se tratarán más adelante en “Estrategias relacionales puente” (2”).

4.2.6.4- ACCIÓN ESTRATÉGICA 4. Exploración y diseño de ensayos proto-arquitectónicos híbridos- micro- espacios

Tabla 23

INDICADORES- CLAVES/ COMPETENCIAS (tabla 14)
-Atención- memoria- indagación- intuición- análisis- conceptualización- transferencia- creatividad e innovación- acción, pensamiento corporal- comunicación/ “RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS”/ “COMUNICACIÓN-EXPRESIÓN”/ “REGULACIONES-PERSONALIDAD”
CONTENIDOS CURRICULARES
-Espacialidad- corporeidad- conformaciones espaciales/contexto- emplazamiento/ geometría euclidiana y no euclidiana- poliedros regulares/ atmósferas/ pieles y filtros arquitectónicos (planos, líneas, superficies espaciales)/ materia- forma constructiva
PREGUNTA
¿Cómo re-construye en proto-arquitecturas la espacialidad de la acción e. 2 u otras?
PERSPECTIVAS IMPLICADAS
-Geométrica- abstracta/ Perceptual- fenomenológica/ Pragmática- política territorial
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS CORPORALES- MODALIDADES ESPACIALES
-Taller laboratorio experimental
BIBLIOGRAFÍA PARA ESTUDIANTES SUGERIDA
-Agkathidis, A., (2016). <i>Diseño generativo. Procesos para concebir nuevas formas arquitectónicas</i> . Barcelona. Promopress.
-Agkathidis, A., (2017). <i>Arquitectura biomórfica. Diseño orgánico y construcción</i> . Barcelona. Promopress.
-Bonifacio, R., (2014). <i>La forma cambiante. Transformaciones y diseño</i> . Buenos Aires. Concentra.
-Zumthor, P. (2006). <i>Atmósferas</i> . Barcelona. GG
-Rivas Adrover, E. (2015). <i>Estructuras desplegables. Arquitectura, ingeniería y diseño</i> . Barcelona. Promopress.
-Español, J. (2007). <i>Forma y consistencia. La construcción de la forma en la arquitectura</i> . Madrid. Fundación Caja de Arquitectos.

- Guitart, M. (2015). *La piel profunda*. Madrid. Ediciones Asimétricas.
- Roke, R., (2016). *Nanotectura. Espacios diminutos*. Nueva York. Phaidon Press Limited.
- Roke, R., (2017). *Movitectura. Arquitectura móvil*. Nueva York. Phaidon Press Limited.
- Pallasmaa, J. (2014). *Los ojos de la piel. La arquitectura y los sentidos*. Barcelona, GG.

Nota. Ceconato (2021). Tabla de relaciones múltiples con la acción estratégica 3.

Esta acción estratégica 4 se configura como una instancia del proceso generativo de espacialidad de resolución de problemas, y sus aproximaciones de sentido, específicamente disciplinares a las Morfologías I, II y III, dado que implica dar soluciones al problema planteado en términos de conformaciones espaciales arquitectónicas y/o urbanas. Es así como “En el campo de la morfología, es decir de la <pura determinación configurativa> tal como define Doberti” Doberti (como se citó en Bonifacio, 2014) se sustenta esta acción estratégica 4. Esta instancia debiese implicar también la revisión del problema y las aproximaciones de sentido planteadas en la acción estratégica 2, pero ahora desde una mirada más rigurosamente analítica- conceptual aunque sin desechar la puesta en juego de un pensamiento intuitivo ya que para las disciplinas proyectuales son necesariamente complementarios.

Esta acción estratégica 4, planteada en este proceso generativo de espacialidad sugerido desde esta investigación educativa, es una instancia clave, al igual que la acción estratégica 3, para la recuperación y transferencia de conocimientos y experiencias adquiridas en las acciones anteriores. Esto implica que el estudiante pueda volver a otras instancias y revisarlas, reformularlas, etc., no es una instancia metodológica de cierre, sino de apertura, ya que su sentido es la experimentación morfológica a través de la construcción de ensayos de posibles proto-arquitecturas desde experiencias de espacialidad realizadas. La acción estratégica 4 requiere del estudiante una comprensión consistente de las categorías de espacialidad, corporeidad y conformación espacial y de los contenidos- procedimientos morfológicos, los cuales se irán profundizando a lo largo de la acción estratégica 4. Es por ello que el rasgo ensayístico- experimental, que atraviesa todas las acciones estratégicas del proceso generativo, se vuelve más intenso en esta instancia, no sólo para descubrir posibles soluciones de diseño al problema y a las aproximaciones de sentido, sino para clarificar y organizar gradualmente la estructura cognitiva del estudiante, entre los conocimientos previos y los nuevos.

La pregunta que orienta esta acción estratégica 4 del proceso generativo de espacialidad (**tabla 23**) refiere al ¿cómo?, es decir, recuperar, transferir y/o reconstruir las experiencias de espacialidad de la acción estratégica 2 y 3, pudiendo éstas modificarse o alterarse. Esta instancia implica fundamentalmente re-construir, es decir, como una vuelta a crear que no requiere de ningún proceso de traducción ya que no hay modificación de lenguajes (textuales a visuales, visuales a morfológicos espaciales, etc.) incluso desde la acción estratégica 2. La relación compleja, ya descrita en la acción estratégica 2, entre materia- materialidad de una conformación espacial y la corporeidad- movimiento es la que define *a posteriori* las conformaciones espaciales de esta acción estratégica 4. En este sentido, no hay un *a priori* de la forma, una forma estabilizada y definida, la forma o conformación espacial se construye en la propia experimentación del proceso generativo de espacialidad.

Dentro del enfoque de competencias planteado en esta investigación educativa, que incluye los “Procesos que potencian las competencias o cualidades humanas” (Pérez Gómez, 2017, pp. 97-98), entendidos como capacidades, habilidades, etc., “El carácter holístico, experiencial, reflexivo y contextualizado constituye el eje esencial de las competencias” Pérez Gómez y Hipkins (como se citó en Pérez Gómez, 2017). Los indicadores- claves de competencias (**tabla 14**) se corresponden, en parte, con lo que afirma Pérez Gómez (2017) “(...) aprender a observar, indagar, contrastar, argumentar, decidir y actuar (...)” (p. 97). Para Pérez Gómez (2017) estos procesos son esencialmente la metodología de investigación que conforman una

nueva “cultura pedagógica”, así como una “autonomía personal y profesional” (Pérez Gómez, 2017, p. 98). En esta investigación educativa serán estos procesos o cualidades de cada estudiante las que fundamenten y orienten las reglas de un método, iniciadas a través de las preguntas iniciales de cada acción estratégica señaladas en las tablas de inicio (**tablas 11 a 14**). Las capacidades, habilidades, emociones, valores y conocimientos que “potencian las competencias”, equivalentes a los procesos y “cualidades humanas” (Pérez Gómez, 2017, pp. 97-98), ya desarrolladas parcialmente en cada acción estratégica, adquieren mayor relevancia en esta instancia 4: la argumentación de las decisiones tomadas por los estudiantes y la actuación estratégica del mismo, en su correlatividad fundamental con la capacidad creatividad hacia la innovación. Si la creatividad hacia la innovación no parten de un grado cero sino que parten de soluciones a problemas ya establecidas y naturalizadas, como ya se ha definido en los términos de “(...) Hacer que una cosa cambie de estado, forma, lugar, etc. pero introduciendo mutaciones en aquellas cosas que por lo común tienen estado fijo o se creía lo debían tener. Casares (como se citó en Naselli, 2013), La creación e innovación implicará, en términos de competencias, por parte del estudiante, y fundamentalmente en esta acción estratégica 4, el “b) Diseño y planificación de los modos más adecuados de intervención.”, así como una “c) Actuación flexible, sensible, creativa y adaptativa.” (Pérez Gómez, 2017, p. 98). En este punto es necesario retomar la idea de que una investigación flexible es condición para la autonomía del estudiante en las decisiones y actuaciones flexibles, creativas y adaptativas que ponga en juego a los fines de evitar una homogeneización en los procesos generativos de espacialidad.

En función de lo dicho se sugiere entonces, a modo de estrategia didáctica, que los estudiantes planifiquen esta acción estratégica 4, que elaboren o esbocen su propia metodología (a modo provisorio) previamente a la realización de los ensayos proto-arquitectónicos desde el problema y las hipótesis que cada uno haya formulado o reformulado desde la acción estratégica 2 (**tabla 18**). También se sugiere que los estudiantes experimenten los ensayos proto-arquitectónicos desde las tres perspectivas de la mirada morfológica (**tabla 10**) de modo comparativo y superpuestas: la perspectiva geométrica abstracta, a partir del espacio cartesiano y de las formas euclidianas, en relación con la perspectiva perceptual-fenomenológica, a partir de las *atmósferas*, así como en relación con la perspectiva pragmática- política territorial. Sólo esta perspectiva pragmática- política territorial podrá problematizar la relación de espacialidad de los ensayos proto-arquitectónicos en base al cuestionamiento crítico de los siguientes puntos:

- A-** La relación entre una corporeidad en movimiento-gravedad y el configurante laminar y plano de suelo.
- B-** La disolución de las dicotomías u oposiciones binarias de las conformaciones espaciales sustentadas desde las geometrías y formas euclidianas así como desde el espacio cartesiano.
- C-** La percepción del espacio en función a los puntos antes mencionados (A y B).

El configurante espacial laminar y plano de suelo es determinante en relación a las prácticas espaciales individuales y sociales, ya sean reguladas por una normatividad cultural y disciplinar arquitectónica, o bien, sean disruptivas de esa normatividad. De cómo se configure este configurante espacial y de qué materias y sus atributos perceptuales y mecánicos en tanto materiales habilitará tales o cuales tácticas de apropiación espacial, lúdicas y desviantes. Por un lado, se sugiere a los fines didácticos, que el estudiante experimente desde ensayos proto-arquitectónicos *híbridos* en relación a los tres puntos mencionados, es decir, que en los ensayos trabajados se de una conjunción, a los fines de poder contrastar, entre el paradigma de la racionalidad técnica (espacio y corporeidad funcional) donde el configurante laminar plano de suelo es materialmente rígido y el paradigma de la recepción activa (espacio y corporeidad a-funcional y lúdica) donde el configurante laminar de suelo deja de ser plano y/o

materialmente rígido, paradigmas éstos desarrollados en el “Campo teórico de fundamentación del problema” de esta investigación educativa.

En la práctica proyectual suelen implicarse en un mismo proyecto, también éste es un motivo para conjugar ambos paradigmas, tal el caso de la *Pas Skate House Air Architecture* (2011), o bien, el caso de la *Casa de madera definitiva* Sou Fujimoto (2005- 2006) la cual refiere al espacio a-funcional y lúdico al fragmentar y estallar la lámina plana y horizontal de suelo, cuestión que impide una fluidez de los movimientos corporales, ambas obras experimentales desarrolladas también en el “Campo teórico de fundamentación del problema” de esta investigación educativa.

Por otro lado, se sugiere también partir desde un espacio cartesiano, abstracto, ilimitado y homogéneo, que podrá limitarse a modo de un fragmento de esta extensión ilimitada, de este “(...) desierto sin marcas ni horizonte” (Doberti, 2008, p. 79), a partir de los arquetipos formales euclidianos o sólidos platónicos, principalmente el hexaedro regular o cubo, ya que este poliedro regular induce a percepciones estables, es decir, políticamente estables.

La espacialidad cartesiana, una espacialidad que es pura extensión y rigurosa geometría. Una pura extensión: homogénea, isótropa, ilimitada, tal vez la plenitud del intelecto, tal vez un desierto sin marcas ni horizonte. Una rigurosa geometría pero más precisamente una Geometría Analítica: la forma cede su preeminencia a la fórmula, lo sensible está supeditado al cálculo, la experiencia del espacio no resulta confiable y requiere la garantía del análisis. (Doberti, 2008, p. 79)

Desestabilizar la experiencia de una espacialidad marcada por el hábito en las prácticas y en las percepciones, implica poner en juego por parte del estudiante capacidades de indagación y de problematización, las cuales sólo pueden realizarse desde la perspectiva pragmática- política territorial. En función de esto y según Barthes (2003) “Percepción del hábitat: mayoría de ángulos de 90° y de 180° = casas, edificios, puertas, ventanas, techos, ascensores. (...) Pues hoy se asocia ciudad, hábitat, humanidad y contaminación. Hay contaminación de rectángulos (...) Rectángulo: como la forma simple del poder.” (p. 169) El cuadrado o el cubo serían las formas (planares y espaciales) más puras y originales de la familia de rectángulos, así, Barthes (2003) afirma sobre el rectángulo lo siguiente “Artificial= histórico, cultural, ideológico, incluso quizás: neurótico.” (p. 169)

Problematizar las formas primarias (Euclidianas) y la percepción estabilizada por sus atributos específicos, en especial el cubo, implica poner en juego ciertas operaciones morfológicas sobre las mismas, sobre su estabilidad y sentido, para Barthes (2003) “la subversión de una forma, no se hace forzosamente por medio de la forma contraria, sino de una manera más retorcida, conservando la forma pero inventándole un juego de superposiciones, anulaciones, desbordes.” (p. 171).

Un cuadrado parece contener, pues, el grado cero de la organización, el principio genético de la relación. Comprobamos, sin embargo, que la igualdad, el paralelismo o la ortogonalidad que están en la figura no son los únicos arquetipos de nuestra percepción profunda. (Español, 2007, p. 17)

Una manera de subvertir la estabilidad de estas formas primarias, sus atributos de “igualdad”, “paralelismo” y “ortogonalidad” (Español, 2007, p. 17) y la percepción de sus relaciones internas, es la *trans-formación*. Según Bonifacio (2014) “(...) el resultado de la transformación, siga dando cuenta de la entidad inicial o dicho de otro modo, de que debe haber mención simultánea del cambio y de la permanencia (...)” (p. 28). Esta superposición o secuenciación donde la forma se percibe en su estado inicial (objetivo) al mismo tiempo que en su estado alterado o transformado (subjetivo) se denomina en el “Proyecto pedagógico- Morfología IIA. FAUD- UNC” (Ceconato, 2012, p. 7) como *forma dialéctica*. Ésta mantiene ambos momentos, el

objetivo y el subjetivo, en coexistencia. El momento objetivo es la forma pura dada *a priori*, mientras que el momento subjetivo son las alteraciones posibles y subjetivas, a través de operaciones formales variadas de esa forma arquetípica y su pureza, construida *a posteriori*. Se sugiere, como estrategia didáctica, capturar la atención del estudiante a través del trabajo con contradicciones, incongruencias y complejidades sobre la percepción de la forma o de las conformaciones espaciales, retomando a Bruner, en términos del procesamiento de la información que el estudiante debe realizar, “(...) La intensidad, la novedad, complejidad e incongruencia atraen su atención (...)” Bruner (como se citó en Camilloni, 1985). A partir de estas consideraciones el hexaedro regular o cubo sólo podrá ser un punto de partida para todos los ensayos proto-arquitectónicos y su función será la de configurar una *matriz geométrica* a los fines de diseñar la espacialidad o las espacialidades exploradas en las acciones estratégicas 2 y 3.

Se sugiere también un análisis geométrico minucioso por parte de los estudiantes de sus partes constitutivas que hacen a su identidad formal y fundamentalmente de sus relaciones internas. Este reconocimiento de polígonos y poliedros regulares así como el análisis las relaciones geométricas internas de cada forma.

Así como las operaciones morfológicas sobre la identidad formal inicial de los poliedros regulares o formas primarias, con énfasis en el cubo, se corresponde con los contenidos interpretados desde la perspectiva pragmática- política territorial, esto da cuentas de otro grado de complejidad, en Morfología II y III.

Figura 29

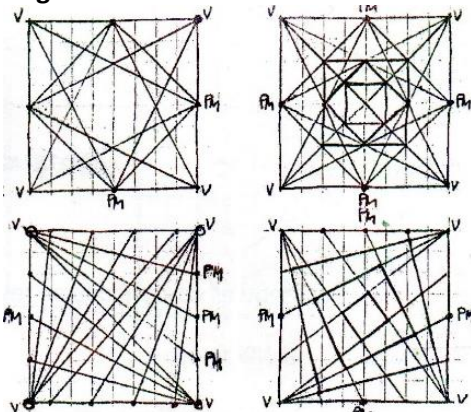
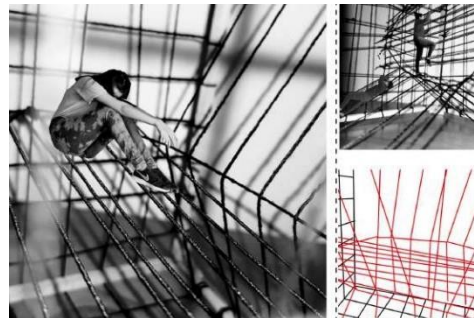


Figura 30



Nota. La figura 29 y 30 refieren a la obra: *Estructuras geométricas proyectivas y modulares. Figuras 29 y 30.* Rivera Garat, J. (2001, p. 27) *Forma y espacio. Aproximaciones temáticas.* Editorial Ingreso.

Nota. Roldán, Iara Agustina (2021). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía.* Morfología IIA. FAUD. UNC. **(figura 30)** Profesor Asistente Arq. Cecilia Kesman.

Sobre las relaciones geométricas internas de una forma, o de un conjunto de ellas, Español (2007) sostiene que “La consistencia de una forma se da pues cuando existen en ella relaciones perceptibles. Entonces podemos decir que posee una estructura interna.” (p. 17) Estas relaciones internas y perceptibles del cubo en este caso se determinan como aquellas relaciones que dan identidad a la forma (diagonales, medianas, ángulos), así como por aquellas que lo segmentan y subdividen en módulos regulares o irregulares, y por último, por aquellas “proyectivas” (**figuras 29 y 30**) que organizan una “partición o subdivisión (...) con criterio de regularidad dinámica y de variación aleatoria.” (Rivera Garat, 2001, p. 27). Las operaciones de segmentación de ésta última “(...) se origina en proyectar vectores o líneas desde los puntos o nudos significativos, reconocidos por la estructura básica (...) hacia otros puntos notables.” (Rivera Garat, 2001, p. 27). Se sugiere trabajar con todas las relaciones internas posibles del cubo, más aún con las “proyectivas” (Rivera Garat, 2001, p. 27), dado que éstas relaciones

geométricas determinarán vectores o direcciones sobre las cuales se podrán desplegar las experiencias de espacialidad (las corporeidades y las conformaciones espaciales- materiales), subjetivas o intersubjetivas, según criterios de continuidad y/o discontinuidad de la materia-materialidad de los configurantes espaciales. La inclusión de contenidos curriculares básicos desde la perspectiva perceptual- fenomenológica y desde la pragmática- política territorial evitarán que: “Este espacio, en principio cartesiano y mecánico (...) es isotrópico, ello significa que todas las direcciones del mismo tienen las mismas propiedades (...)” (Reinante, 2014, p. 28). Esto significa que la geometría será sólo a modo de un andamiaje inicial o matriz generativa en parte provisoria a los fines de ordenar la espacialidad que se despliega, donde los vectores geométricos (estructuras geométricas) dejan de tener las mismas propiedades dado que ellos dependen ahora, no de relaciones abstractas, sino de las tácticas de apropiación, en tanto acciones y desplazamientos, de una corporeidad situada y disruptiva en su relación indisoluble con la materia (sus atributos perceptuales y mecánicos) y los configurantes espaciales que materializan la conformación espacial (**Tabla 24**).

La forma o las conformaciones espaciales serán determinadas *a posteriori* en función de las tácticas de apropiación lúdicas y desviantes de la/s corporeidad/es del o de los estudiantes sobre la materia y sus atributos perceptuales y mecánicos. La única forma dada *a priori*, aún de modo provisorio, es la del cubo, en tanto matriz geométrica y generativa inicial, no hay de esta manera una intencionalidad estética ni siquiera una conformación espacial determinada *a priori*, toda conformación espacial, y por consiguiente toda *espacialidad*, surge del proceso generativo de espacialidad, es un resultado del mismo, *a posteriori*. Se verá entonces que la materia, así como sus “atributos específicos de la materialidad” (Bonifacio, 2014, p. 78) en relación a los “medios de acción” (Bonifacio, 2014, pp. 90-91) que ejerce la corporeidad son los factores determinantes del proceso generativo de espacialidad.

Tabla 24

CONFIGURANTES ESPACIALES ²⁸	PROCEDIMIENTOS- ARQUETIPOS ESPACIALES	“ATRIBUTOS” DE LA MATERIA (Bonifacio, 2014)
1- laminar-planar/ plegado (primario)	Tectónico/ Estereotómico	Flexibilidad- Rigidez- Elasticidad- Viscosidad- (Tangible)
2- Volumétrico-Macizo/ hueco (primario)	Estereotómico/ Tectónico	Flexibilidad- Rigidez- Viscosidad- (Tangible)
3- Lineal (primario)	Tectónico	Flexibilidad- Rigidez- Elasticidad- (Tangible)
4- Trama espacial (primario)	Tectónico/ Estereotómico	Flexibilidad- Rigidez- Elasticidad- (Tangible)
5- Puntual (primario)	Tectónico	Flexibilidad- Rigidez- Viscosidad- (Tangible)
6- Virtual (secundario)	Entre Tectónico y Estereotómico	Atravesable (Intangible)
7- Luz- lumínico (terciario)	Tectónico/ Estereotómico	Flexibilidad- Rigidez (Intangible)
8- Sombra (Terciario)	Tectónico/ Estereotómico	Flexibilidad- Rigidez (Intangible)

Nota. Ceconato (2021). Tabla de relaciones entre configurantes espaciales, arquetipos- procedimientos y atributos mecánicos de la materia.

²⁸ Los aquí llamados “configurantes espaciales” (primarios, secundarios y terciarios) se basan en las “Entidades configurativas arquetípicas” propuestas por J. E. Pokropek en su libro *La Espacialidad Arquitectónica. Introducción a sus lógicas proyectuales para una morfología de las promenas* (2015, p. 77).

La **tabla 24** expresa la relación de cada configurante espacial con los arquetipos espaciales y sus procedimientos posibles de ser construidos con cada uno de ellos (tectónico o aditivo y estereotómico o sustractivo). Por último relaciona configurantes y arquetipos con los atributos materiales posibles de los primeros.

Cada configurante espacial condiciona ciertas operaciones morfológicas específicas en función de cada procedimiento general (tectónico y estereotómico), así como en función también de cada atributo de la materia, operaciones tales como: calar/ plegar/ extruir/ densificar/ tensar/ torsionar/ sustraer/ ensamblar/ etc.

Operar a través de la densificación de algún configurante espacial, entendidos éstos como unidades de conformación mínimas e irreductibles, permite establecer otra relación entre forma (conformación espacial) y materia. Ésta ya no es sólo una piel o superficie que delimita un interior, una forma dada *a priori* y subyugada a ella, sino una densidad variable (en separaciones de sus posiciones) de configurantes con distintos atributos mecánicos, entre otros. La corporeidad atraviesa esta densidad habitable donde lo táctil y háptico determinan con fuerza la experiencia de espacialidad.

“(…) La superficie implica además una construcción cuyos materiales son compuestos inertes, sin masa operativa y sometidos a la geometría; la profundidad hace de los materiales sustancias con propiedades activas, como si fueran una especie de unidades termodinámicas muy densas cuyo valor está en su capacidad para crear efectos y construir ambientes. (Prieto, 2018, p. 134)

Esta densidad material se entenderá en este trabajo como “masa operativa” (Prieto, 2018, p. 134) y activa, no sólo en términos termodinámicos como señala Eduardo Prieto, sino fundamentalmente en términos mecánicos, de transformación de la materia con la acción de una corporeidad y viceversa. Dando cuentas de esta manera de la relación ya planteada y definida entre peso, gravedad de las corporeidades en movimiento y las conformaciones espaciales y materiales, no sólo para crear “efectos” y atmósferas según Prieto.

La línea no puede ser habitada si no se recurre a la operación de densificación de la misma, así como también no pueden desplegar su potencia configurante sin esta operación morfológica, así lo expresa el propio estudiante: “líneas que me atraviesan y cruzan. Líneas que me protegen y tapan.” La experiencia de *espacialidad*, dada entre la corporeidad y la conformación espacial y material, se realiza en una relación de mutua adecuación pero a su vez de una leve y suave tensión, identificando la materia flexible y elástica, configurada por líneas, a la propia corporeidad: “Casi se siente cálido, suavemente tensado. Parecen extensiones de mis brazos (…)”.

Figura 31

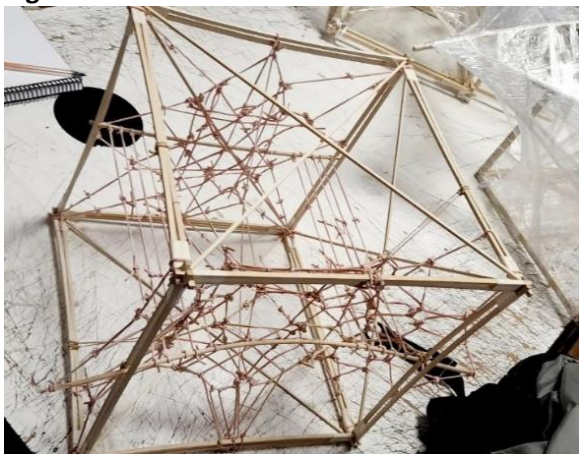


Figura 32

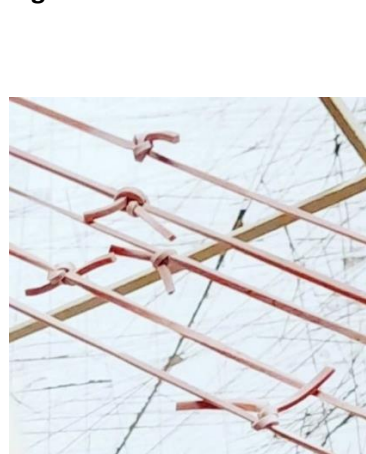


Figura 33



Nota. Pardo, Julián (2022). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía.* Morfología IIA. FAUD. UNC. (figuras 31 a 33) Profesor Asistente Arq. Cecilia Kesman.

La narrativa del texto y de las imágenes del trabajo del estudiante Julián Pardo (figuras 31 a 33 y tabla 25) da cuenta de una relación de tensión entre la conformación espacial y su corporeidad, determinando de esta manera la “masa operativa” (Prieto, 2018, p. 134) donde la materia elástica (goma) del configurante lineal juega un papel activo en la desestabilización de la corporeidad en relación a la gravedad.

Tabla 25

OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. “CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA” MORFOLOGÍA IIA. 2022

“Estoy rodeado de líneas, líneas que me atraviesan y cruzan. Líneas que me protegen y tapan. Estoy rodeado de caos, pero de alguna forma se entiende. De alguna forma está ordenado, caos diagramado. Casi se siente cálido, suavemente tensado. Parecen extensiones de mis brazos, brazos que estiro, estiro para poder agarrarme, sólo me protegen si lo permito. No puedo descansar, debe mantenerse en tensión. Igual que las líneas, sino no estiro ... caigo.”

Figura 34



Figura 35



Figura 36



Nota. Leccesi, Guido José (2021). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA.* Morfología IIA. FAUD. UNC. **(figuras 34 a 36)** Docente: Profesor Asistente Arq. María Cecilia Kesman.

Tabla 26

OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. "CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA" MORFOLOGÍA IIA. 2021
"Me enredo, siento que me aprieta, pruebo hacer fuerza con mi cuerpo para separarlo, pero al dejar de aplicar la fuerza, vuelve a su posición original. Coloco mi cuerpo en el piso e intento pasar sólo la pierna pero tampoco me deja y comienza a impedirme pasar. Intento traspasar para el otro lado pero sólo me enredo en él, no me deja pasar. Me limita mis movimientos.". "Descompongo el objeto utilizado en elementos filares sueltos, a estos elementos los coloco dentro de una matriz geométrica que está condicionada por ese objeto, tendrá que ser modular para que sea similar a la disposición original. Los elementos atraviesan el cubo de un lado a otro, formando un tejido que no me deja pasar a través de ellos, sino que para atravesarlos debo manipularlos, correrlos o esquivarlos."

Nota. Leccesi (2021). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía.* Morfología IIA. Relato de experiencia de espacialidad, corporeidad disruptiva y multisensorial

Caso distinto es el trabajo del estudiante Guido J. Leccesi **(figuras 34 a 36 y tabla 26)** donde la tensión en la relación de espacialidad es prácticamente una lucha que sitúa a la corporeidad en otro estado completamente diferente.

La narrativa del texto y de las imágenes del trabajo del estudiante Guido J. Leccesi **(figuras 34 a 36 y tabla 26)** da cuenta de una relación de tensión entre la conformación espacial y su corporeidad. La resistencia que ofrece la materia está dada por sus atributos de elasticidad, al modificarse la forma y el tamaño del tejido modular **(figura 34)** que configura la piel entre el interior y el exterior. Su corporeidad, en tanto "medios de acción" (Bonifacio, 2014, pp. 90-91), trabaja distintas partes de la misma, manos, pies, pierna, espalda recostada sobre el configurante espacial plano de suelo. Para atravesar esta densidad de tejidos flexibles y líneas rígidas y poder desplazarse a otra conformación espacial, su corporeidad requiere de situarse en posiciones no habituales, fuera de las "técnicas corporales" Mauss (como se citó en Alcázar, 2014) que regulan los movimientos, posiciones y acciones. Más allá que el plano horizontal de suelo se mantiene, las tácticas de apropiación, lúdicas y desviantes se manifiestan en el atravesamiento dificultoso de la corporeidad entre una conformación espacial y otra, así como en las distintas posiciones respecto de la lámina plana y horizontal de suelo. El cubo se altera y subvierte en su identidad inicial por la extensión fuera de sus límites de las líneas rígidas que organizan en parte la espacialidad del interior y también la exterior.

Figura 37



Figura 38



Figura 39



Nota. Agostini, Sofía (2021). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía.* Morfología IIA. FAUD. UNC. **(figuras 37 a 39)** Docente: Profesor Asistente Arq. Santiago Canén.

Tabla 27

OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. "CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA" MORFOLOGÍA IIA. 2021

"Mi cuerpo se vio enfrentado a una serie de experimentaciones en un espacio que en un principio parece rígido y limitante dentro de su propia amplitud y luminosidad propias de un patio interno. Mis movimientos fueron libre y permeables utilizando la estrategia de centralizar y focalizar mi recorrido en la gata para sentirme más cómoda generando una atmósfera de amplitud en un espacio que originalmente no se percibía sí. Mi potencial caótico se ve reducido a mis movimientos condicionado por mi gato y los muros, sin embargo, mi cuerpo logra desenvolverse con una especie de trama en forma de danza que le da al diagrama una tensión continua interesante. El diagrama simula como una especie de danza que trazo a partir de la conexión con mi gata, mi potencial caótico se ve limitado y a la vez mi cuerpo se concentra en el centro de la habitación para poder moverme de la forma en que yo quiero."

Nota. Agostini (2021). UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA. Relato de experiencia de espacialidad, corporeidad disruptiva y multisensorial

En la narrativa del texto e imágenes del trabajo de la estudiante Sofía Agostini (**figuras 37 a 39 y tabla 27**) se destaca la relación intersubjetiva originada en las experiencias previas de espacialidad de su habitar doméstico (**figura 37**), realizadas con anterioridad al ensayo proto-arquitectónico, Lo que en esta investigación educativa sería la acción estratégica 2. Esa relación refiere a su corporeidad y a los movimientos y desplazamientos su gata, dentro de un patio luminoso aunque pequeño. La materia- materialidad flexible del ensayo proto-arquitectónico se despliega según los vectores internos del cubo, su estructura geométrica interna que a su vez tensan el material flexible desde las aristas rígidas del cubo (forma constructiva). Las tácticas de apropiación lúdicas y desviantes adquieren un movimiento en forma de "danza" generando desplazamientos múltiples de su corporeidad, así como una segmentación sutil de la conformación espacial total del cubo en *micro-espacios*. Ese desplazamiento sinuoso que señala el diagrama (**figura 39**) se origina en la "conexión" con su gata, conexión que señala las múltiples formas de convivencia en el habitar contemporáneo. La *atmósfera* del ensayo proto-arquitectónico, por contraste a la espacialidad realizada previamente en su patio, es de amplitud y luminosidad, dada ésta en la ausencia de configurantes espaciales que generen una mayor clausura de la conformación espacial del cubo. La ausencia del configurante espacial horizontal, laminar y planar de suelo habilita no sólo a una experiencia espacio-corporal lúdica, sino también una experiencia similar a la ausencia de gravedad.

Figura 40

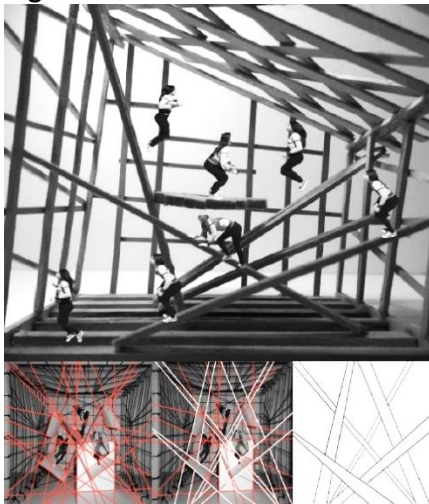
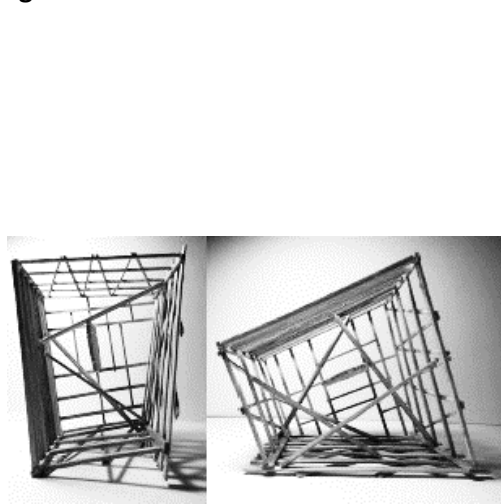


Figura 41



Nota. Radetich, María Jazmín (2021). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía*. Morfología IIA. FAUD. UNC. **(figuras 40 a 41)** Profesor Asistente Arq. Cecilia Kesman.

Tabla 28

OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. "CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA" MORFOLOGÍA IIA. 2021
"En esta experiencia mi cuerpo propio desata su potencial caótico, se opone al uso/orden impuesto como normal. Crea una táctica de apropiación, está en movimiento y genera tensiones entre él y el espacio produciendo una espacialidad. También actúa una materia flexible como tamiz/piel que envuelve mi cuerpo, juega con la luz y sombra, crea proxemia."

La narrativa del texto e imágenes del trabajo de la estudiante Jazmín Radetich (**Figuras 40 a 41 y tabla 28**) en la práctica 1 (primera parte) "Cuerpo y autobiografía" de la cátedra Morfología IIA, da cuentas de las categorías y contenidos trabajados pero de un modo general, lo que no explicita el relato es el ¿cómo? de esas categorías y contenidos en la especificidad del ensayo trabajado por la estudiante. La narrativa del relato textual facilita la interpretación por parte del docente, de otros estudiantes y es un registro consciente de las experiencias y operaciones morfológicas del propio estudiante que lo realizó, es en definitiva una base para el trabajo con capacidades de metacognitivas del estudiante. De las entrevistas a estudiantes surge lo siguiente: "La comunicación de la experiencia fue todo un desafío, no estás acostumbrado con relato terminas vos de entender la experiencia, o con diagrama." Francisco E. (comunicación personal, 21 de setiembre, 2021) Entrevista 2- Eje 2. Se sugiere entonces que los relatos textuales y orales sean lo más detallados posibles y orientados al ¿cómo? se realizaron tales o cuales experiencias de espacialidad.

El ensayo proto-arquitectónico de la estudiante despega su corporeidad del configurante horizontal plano de suelo en una relación entre su peso, sus movimientos, sus fuerzas de acción sobre el material en un "juego de fuerzas gravitatorias. (Bardet, 2012, p. 55) El cubo facetado en su desplazamiento giratorio, por algún "medio de acción" "manual", "mecánico" (Bonifacio, 2014, pp. 90-91) u otro, genera una doble transformación, la alteración como subversión del cubo en su estado inicial y la transformación del cubo en los sucesivos estados del desplazamiento. En este desplazamiento giratorio del cubo se intercambian las oposiciones binarias entre la lámina horizontal y plana de suelo, la lámina oblicua de cubierta y los configurantes verticales laminares y planos de muros, generando así múltiples espacialidades y múltiples percepciones, dado que la conformación interior va transformándose en esta rotación de manera radical. La estudiante sitúa, en primera instancia, su corporeidad en distintas posiciones fuera de las condiciones de la gravedad²⁹ en posibles tácticas de apropiación.

Figura 42



Figura 43



²⁹ A pesar de que la ocupación múltiple de las conformaciones espaciales, sin depender del configurante laminar plano de suelo, a través de las corporeidades, esta estrategia didáctica de partir en el modelo físico de situar primero la corporeidad sobre los vectores donde se desplegará la materia y las espacialidades, es autoría de las Prof. Asistentes de Morfología IIA: Arq. Lucrecia Resnik y Cecilia Kesman.

Nota. Monjes, Tomás Gabriel (2022). UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA. FAUD. UNC. (figuras 42 a 43) Profesor Asistente Arq. Cecilia Kesman.

Tabla 29

OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. "CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA" MORFOLOGÍA IIA. 2022

"Me siento como si fuese una pluma de liviano y muy inestable, por eso me ayudo con mis brazos, y agarrándome del material, así logro de estar estable. Podría saltar como canguro o podría caminar firme. Puedo llegar a ver lo que sucede en todas partes, noto cómo la luz se logra filtrar entre las hendidias de este material pero no logra pasar por completo. Esta tela me encierra, no puedo ver una salida clara y me limita el espacio donde puedo caminar."

La narrativa del texto e imágenes del trabajo del estudiante Jazmín Tomás Monjes (**Figuras 42 a 43 y tabla 29**) da cuentas del problema central relativo a la *espacialidad*: la relación entre estabilidad e inestabilidad de la corporeidad (de la percepción) donde ésta despliega fuerzas en relación a la gravedad a través de sutiles desviaciones de "direcciones múltiples" (Bardet, 2012, p. 55) a los fines de restituir la estabilidad o equilibrio habitual de la corporeidad y la percepción del espacio y de sí misma. Esta corporeidad se desfigura en sus movimientos en sí mismos y en sus desplazamientos, tal como lo señala el propio estudiante: "Podría saltar como canguro o podría caminar firme.", así como define el tipo de conformaciones espaciales y materiales trabajadas: "Esta tela me encierra, no puedo ver una salida clara y me limita el espacio donde puedo caminar.". Las conformaciones se organizan en una zona de ambigüedad e hibridación entre un continuo espacial y la fragmentación en recintos, Jorge E. Popropek las denomina "espacialidad"³⁰ o "sistema formal" tipo "partición de un continuo" (Pokropek, 2015, p. 45)

(...) a este particular sistema formal ubicado en la zona de ambigüedad entre las espacialidades recintuales y plásticas, obedece al deseo de expresar lo más diáfano posible la compleja pero no inefable experiencia mental de percibir simultáneamente un continuo espacial a punto de fragmentarse en sucesivos recintos, o un débil recinto a punto de diluirse o fluir en un continuo espacial. (Pokropek, 2015, p. 45)

Figura 44



Figura 45



³⁰ Cabe aclarar que el concepto "espacialidad" al que refiere este autor no es sinónimo de la *espacialidad* propuesta en este trabajo, esta "espacialidad" se corresponde con las conformaciones espaciales y materiales.

Nota. Schmied, Virginia Magalí (2022). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía*. Morfología IIA. FAUD. UNC. (figuras 44 a 45 y tabla 30) Profesor Asistente Arq. Lucrecia Resnik.

Esta conformación espacial híbrida también se despliega en el trabajo de la estudiante Virginia Magalí Schmied (Figuras 44 a 45 y Tabla 30) a través de la narrativa de las imágenes y el relato: “si veo desde arriba al espacio en su totalidad pareciera que no hay espacios por los cuales pasar, sus tejidos parecen mucho más compactos, pero sin embargo, es muy fácil de habitar, me protege pero no me esconde (...)”.

Tabla 30

OBSERVACIÓN DE TRABAJOS DE ESTUDIANTES. UT1. P1. “CUERPO Y AUTOBIOGRAFÍA” MORFOLOGÍA IIA. 2022
“Ingreso al espacio de a poco, no parece ser una estructura pesada, puedo notar a través de sus pieles que trabajan como filtro, que dentro de él hay una trama muy compleja. A medida que me adentro más, no encuentro otra alternativa que escalar por sus pieles, no es difícil ya que éstas son porosas y me permiten agarrarme muy bien. El espacio interior es muy interesante, veo muchos elementos y a la vez éstos me permiten ver el exterior, la luz del sol que ingresa se ve muy bien, parece que su envolvente hace a esta luz difusa y todo el espacio es muy iluminado y tiene mucha claridad. Puedo seguir subiendo por las pieles, encuentro muchos micro-espacios en los cuales me puedo refugiar, a los cuales debo ingresar agachada. Pero una vez que llego al punto más alto veo con muchísima claridad, si veo desde arriba al espacio en su totalidad pareciera que no hay espacios por los cuales pasar, sus tejidos parecen mucho más compactos, pero sin embargo, es muy fácil de habitar, me protege pero no me esconde, me permite tener luz, diferentes espacios en los cual recrear y también en los cuales descansar y cobijarme.”

Se sugiere, a modo de estrategia didáctica, una referencia continua a referentes arquitectónicos, a referentes del arte y en especial del arte- acción (performance) siempre y cuando los estudiantes investiguen las obras desde los problemas planteados, así como en qué contextos los plantean, para no caer en reproducciones de una imagen transpolada sin reflexión alguna a una situación problemática distinta.

Trabajar desde la transformación y el cambio implica la inclusión de una *temporalidad* no sólo en la corporeidad y su percepción, sino también en la conformación espacial que se desplaza de un estado fijo y permanente. Esto amplía el campo de posibilidades de experiencias de espacialidad a experimentar. Según Bonifacio (2014), y en total acuerdo con su afirmación “La arquitectura en particular, ha sido forma congelada desde sus inicios.” (p. 14)

Una mirada conservadora de las conformaciones espaciales, de la arquitectura misma, como fijas e inmutables, en términos de aprendizaje, como ya se afirmó, captura la “atención selectiva” Bruner (como se citó en Camilloni, 1985) por su novedad, más aún en los cursos iniciales de la carrera de arquitectura. Novedad que promueve un entusiasmo y motivación en los estudiantes, que va más allá del tipo de geometrías, configurantes espaciales y operaciones morfológicas que se experimenten. Es de esta manera que las formas euclidianas al alterarse, deformarse, desbordarse, etc. en función de las espacialidades que organiza en principio, se alteran también sus “inmutables relaciones internas” Bonifacio, 2014, p. 15)

Con respecto a la transformación, de las formas arquetípicas, en el caso de esta investigación educativa, Bonifacio (2014) afirma lo siguiente: “Este cambio de paradigma en el campo del diseño y de la arquitectura, es particularmente importante, porque nos acercaría a concepciones más flexibles (...)” (p. 16), justamente es esa flexibilidad la que aleja cualquier pedagogía entendida y ejercida como doctrina.

Más allá de las transformaciones dialécticas operadas sobre las formas euclidianas, o con atributos de perpendicularidad, se sugiere que los estudiantes experimenten también a partir de simples oposiciones binarias (lo cuadrado/ lo redondo) en el acto de subvertir los arquetipos formales ya descritos. Barthes (2003) se pregunta por esta forma de subvertir la forma o las conformaciones espaciales:

¿Subvertir el rectángulo? También aquí, *dossier* inmenso: artes del espectáculo, artes plásticas (pintura/ escultura), arquitectura. Volver a examinar la función de lo redondo (de lo redondeado). Para hacer (...) un análisis de las formas redondeadas en la medida en que éstas suplanten -o sean suplantadas- por el rectángulo. (Barthes, 2003, pp. 170-171)

Para dar cuenta de ello se referirá a obras que se sitúan en las fronteras de la arquitectura, el arte, la performance y el diseño industrial. Por un lado, y a los fines de la transformación de las formas euclidianas, el círculo, o más bien, el cilindro (aun no siendo un sólido platónico) adquiere su sentido en la *Casa rueda* (2017) de TMB Design Bristol en la posibilidad de movimiento y desplazamiento a partir de la acción corporal del caminar sobre él. La espacialidad de esta obra se da dentro del cilindro y fuera de él, dos espacialidades conjugadas. Este artefacto móvil y experimental funciona como un catalizador urbano que hace desplazar otras corporeidades en el espacio público, además de disolver en la obrera teatral la oposición entre lo público y lo privado.

(...) El número acrobático a cargo de Jeni Barnard y Barney White narra un relato apocalíptico. Los artistas ocupan el escenario móvil y el público se mueve con ellos siguiendo la historia a medida que se desarrolla. La casa rueda incorpora elementos de arquitectura doméstica inspirados en la estética *steampunk*, como ventanas y puertas, una cocina, una mesa, una cama y un pequeño jardín. La colosal rueda aúna estos elementos eclécticos y, junto con el curioso relato, teje un hilo de vida del revés." (Roke, 2017, p. 130)

Estas experiencias y conformaciones espaciales simples, más allá de que no resuelven la totalidad de los contenidos específicos de Morfología III, serían de gran relevancia a los fines de problematizar las espacialidades urbanas, así como las relaciones entre lo público y lo privado y fundamentalmente el sentido del espacio público en general.

Por otro lado, el *Módulo falansterio* (2008) del arquitecto Jiménez Lai problematiza la relación con la gravedad en un artefacto giratorio, que conjuga el cubo y el cilindro, que simula de forma aproximada las experiencias de las corporeidades en el espacio. Estos ensayos experimentales construidos no pueden dar cuenta de una conformación espacial- material habitable dentro de una cotidianeidad pero si operan como artefactos críticos y problematizadores para los estudiantes en términos de aprendizaje.

Bonifacio (2014) distingue en la transformación tres operaciones morfológicas de carácter muy general: "(...) estas operaciones se enuncian en pares opositivos intercambiables en el origen y destino de la transfiguraciones y son: Expansión- Contracción, Plegamiento- Desplegamiento, Desgarramiento- Sutura." (p. 41). Se sugiere sobre las operaciones morfológicas, a modo de estrategia didáctica, que "El ambiente creado por el docente debe ser favorable para las tareas de indagación y descubrimiento." (Camilloni, 1985, p. 6), es decir, esto implica que orientar hacia el descubrimiento no es ofrecerle al estudiante un listado exhaustivo de operaciones morfológicas en este caso, sino inducir en la propia experimentación que el estudiante descubra por sí mismo las operaciones morfológicas en función del material que trabaje y de las acciones de su propia corporeidad, ello no implica instrumentar a los estudiantes en posibles configurantes espaciales y las operaciones que puedan transformarlos, según también los atributos físicos de tal o cual material.

Si se establecen configurantes espaciales tectónicos para su experimentación tales como la línea, el plano, el entramado o tejido, las superficies espaciales y la masa como configurante espacial estereotómico, su capacidad de condicionamiento a una espacialidad deberá considerar los atributos físicos del material tales como: "Flexibilidad", "Rigidez", "Elasticidad", "Viscosidad" y "Plasticidad" " (Bonifacio, 2014, p. 78), entre otros atributos posibles.

Desde esta investigación educativa no se plantea el trabajo, en esta acción estratégica 4 del proceso generativo de espacialidad, posibles emplazamientos de los ensayos proto-arquitectónicos, dado que el objetivo es profundizar en la problematización y proyectación de posibles espacialidades en la complejidad que esto implica, tanto para Morfología II como para Morfología III. Pese a ello se sugiere, según los alcances y profundidades que se deseen trabajar en un proceso generativo de espacialidad, incluir al *emplazamiento* y el *contexto* en una posible acción estratégica entre la 2 y la 4, dado que trabajarlo en esta instancia 4, al inicio de ella, implicaría una mayor complejidad de variables restando profundidad a la experimentación desde la categoría de espacialidad. Se podrá trabajar el emplazamiento, dentro de las múltiples posibilidades, a modo de un injerto o parásito de una arquitectura preexistente, de las que los estudiantes habitan, o bien, de los proyectos de vivienda individual o colectiva realizados en Arquitectura II (en el caso de Morfología II). Esta última posibilidad implicaría diseñar prácticas conjuntas acordadas entre cátedras a los fines de una articulación horizontal entre el Área Comunicación y Forma y el Área Proyecto y Planeamiento.

En términos conceptuales De Molina (2011) sobre el emplazamiento afirma que “el plano de emplazamiento debe poseer la complejidad de un relato capaz de anticipar la resonancia que producirá la arquitectura cuando toque un lugar hasta convertirlo en sitio.” (párr. 1). En este sentido sería pensar esa “resonancia” entre las espacialidades lúdicas sobre las espacialidades existentes en su contexto y también en el sentido inverso.

Los trabajos de los estudiantes Ornella Chiara Beltramo (**Figuras 46 a 49**) y Matías Cortés Funes (**Figuras 50 y 51**) se emplazan en espacios públicos exteriores e interiores, pensados estos a través del montaje que busca más un efecto visual que una verdadera “resonancia” de emplazamiento (De Molina, 2011, Párr. 1). El injerto o parásito sobre una vivienda, cualquiera sea, puede desplegar esta relación y en el marco de la *espacialidad* a través de la resonancia de lo útil en lo inútil i viceversa, haciendo referencia en el “espacio inútil”, “a-funcional” (Perec, 1999, p. 59) trabajado en “Campo teórico de fundamentación del problema”.

Figura 46



Figura 47



Figura 48



Figura 49



Nota. Beltramo, Ornella Chira (2022). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía.* Morfología IIA. FAUD. UNC. (**figuras 46 a 49**) Profesor Asistente Arq. Santiago Canén.

Por otro lado, también en términos conceptuales, las *atmósferas* que en la acción estratégica 4 se presentan en esta investigación educativa aún sin un gran desarrollo, podrán profundizarse en esta posible acción estratégica 5, ya que las atmósferas, desde la perspectiva perceptual-fenomenológica, desempeñan un rol fundamental en las experiencias de espacialidad, contenidos éstos ya definidos en “Diseño de adecuación curricular. Morfología I, II Y III- Área Comunicación y Forma” (**tabla 9**) de esta investigación educativa.

Figura 50



Figura 51



Nota. Cortés Funes, Matías (2022). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía.* Morfología IIA. FAUD. UNC. (**figuras 50 y 51**) Profesor Asistente Arq. Clara Delfino.

4.2.7- ESTRATEGIAS RELACIONALES (2) “puente”

Las estrategias relacionales “puente” (Litwin, 1985, p. 3) funciona con un mayor grado de movilidad en su organización e implementación dentro de la “matriz combinatoria de estrategias didácticas” (**tabla 15**). En ella estas estrategias de anclajes varios se ubican en las dos primeras líneas por encima de las acciones estratégicas 1, 2, 3 y 4 del proceso generativo de espacialidad. En la matriz reticulada conviene dejar espacios vacíos (cuadrados) para poder complementar las estrategias de anclaje planteadas con otras similares o de otra índole, o bien, para producir movimientos y relaciones (a modo de un diagrama) de estrategias en la retícula de la matriz. Este grado de movilidad permite producir anclajes de todo tipo según sea necesario en tal o cual contexto educativo.

Los anclajes o “puentes” (Litwin, 1985, p. 3) serán definidos en términos de capacidades de transferencia a los fines de construir en el estudiante un andamiaje conceptual relacional, lógico y psicológico, según ya se explicitó y desarrolló en “Acción estratégica 3 (Propedéutica). Exploración materia- corporeidad. Forma constructiva” de esta investigación educativa.

-Modalidades de relación y herramientas de estrategias relacionales:

A- Estas estrategias didácticas “puente” de anclajes de “recuperación y transferencia” Bruner (como se citó en Camilloni, 1985) se configuran a través del trabajo con herramientas tales como “síntesis organizativas comparativas” (Litwin, 1985, pp. 3-4): **(1)** desde experiencias previas de cotidianeidad y desde contenidos de Morfologías previas, en el caso de Morfología II y III; **(2)** desde y hacia: Área Proyecto y Planeamiento/ Área Ciencias Básicas, Tecnología, Producción y Gestión/ Área Historia y Teoría de la Arquitectura y el Urbanismo, **(3)** hacia metacognición- autoevaluación, **(4)** hacia la coherencia interna de los procesos generativos de espacialidad.

Las síntesis o matrices- diagramas organizativos “(...) deberán acompañar a las unidades para brindar el armazón lógico y facilitar la tarea de relacionar la nueva materia de manera significativa con la estructura cognoscitiva existente en el estudiante (...)” (Litwin, 1985, pp. 3-4). A su vez Litwin (1985) distingue dos tipos de síntesis organizativas:

Las síntesis organizativas son de son de 2 clases principales: 1. explicativas, y 2. comparativas. Las comparativas son las más útiles ya que anticipan textos que se relacionan con contenido estudiado anteriormente y por tanto la probabilidad de *intersección psicológica* de los grupos de contenidos es grande. Comparar estas síntesis, lo familiar con lo nuevo comparar para la comprensión. (pp. 3-4)

Se sugiere trabajar con ambos tipos de síntesis o matrices- diagramas organizativos, pero a los fines del desarrollo de capacidades de transferencia, así como de la relación de contenidos generales y/o categorías centrales y globalizantes se sugiere el trabajo con síntesis o matrices- diagramas comparativos. Estas matrices debieran trabajarse de manera diagramática, es decir, un esquema sintético que permite visibilizar las relaciones así como los constantes y posibles cambios entre ellas. Además permite situar a los estudiantes en qué punto del proceso generativo de espacialidad se encuentran sus prácticas de taller, a modo de un “GPS”. Un criterio para establecer comparaciones entre los nuevos conocimientos y los anteriores podría ser, desde Ausubel, el de “discriminabilidad”, entendido en los siguientes términos:

Otro factor influyente es la discriminabilidad entre los nuevos materiales y los anteriores. Si son muy semejantes se funden; sólo si son discriminables tendrán valor a largo plazo para la memoria, es decir para su retención en cuanto conceptos o contenidos diferentes. Ausubel (como se citó en Litwin, 1985)

Estas síntesis o matrices- diagramas, a la manera de un andamiaje relacional, pueden vincular unidades temáticas a partir del eje temático central y sus derivados, así como contenidos curriculares básicos (CCB) siempre y cuando tengan algún grado de discernibilidad, en cada Morfología y entre las Morfologías (**tabla 9**), en este caso contenidos curriculares diferenciados en función de las perspectivas de la mirada morfológica.

Tabla 31



Tabla 32



Nota. Ceconato (2019). Síntesis, matrices- diagramas comparativos. Morfología IIA. En la imagen izquierda están planteados los contenidos (sin relacionar diagramáticamente), en la derecha sólo el espacio vacío.

Tal es el caso de la matriz- diagrama de la Cátedra Morfología IIA: las dos unidades temáticas (contenidos, diagramas y prácticas de taller) se organizan de manera simple y legible en dos columnas (**tabla 31**), en donde se intersectan los círculos se especifica el eje temático central de espacialidad (“E”), una tercer columna especifica anclajes diversos (articulaciones). Las relaciones comparativas de anclaje y transferencia entre unidades temáticas se pueden realizar en taller con el esquema impreso en gran tamaño para diagramar relaciones sobre él

con marcador, los docentes en conjunto con los estudiantes, múltiples vínculos posibles, construir redes. Otra posibilidad es dejar vacío el espacio de contenidos para que los estudiantes puedan formular primero que contenidos están implicados en tal o cual práctica (**tabla 32**), esto orienta mejor hacia la generalización o categorización y sus relaciones. Estas “síntesis organizativas”, ya sean “explicativas” o “comparativas” (Litwin, 1985, pp. 3-4) son significativas para el aprendizaje, no sólo porque inducen a la transferencia y a la comprensión, sino porque llevan la teoría a la práctica del taller en su mutua imbricación.

También estas síntesis o esquemas organizativos (explicativos y/o comparativos) pueden trabajarse en función de los indicadores- claves de competencias (**tabla 14**). En la “Acción estratégica 4. Exploración y diseño de ensayos proto-arquitectónicos híbridos- micro-espacios”, en función de los “procesos que potencian las competencias” (Pérez Gómez, 2017, pp. 97-98) complementarios de los indicadores- claves, se sugiere trabajar desde una “d) Valoración reflexiva de procesos y resultados- formulación de propuestas de mejoras.” (Pérez Gómez, 2017, pp. 97-98). Esta autovaloración de los procesos no sólo los generativos de espacialidad, sino fundamentalmente los procesos internos de pensamiento de cada estudiante que podrán externalizarse, en términos de metacognición, a partir de estas síntesis o matrices organizativas que pueden relacionar los mecanismos cognitivos y afectivos que posibilitan los procesos generativos de espacialidad.

Esta externalización hace posibles los procesos reflexivos y trae a la luz la actividad cognitiva haciéndola accesible a la metacognición. (...) Transparentar el proceso, guiar al alumno en la mirada hacia el suyo propio y hacia del experto permitirán una reflexión sobre el hacer, reflexión necesaria para su formación profesional y una consolidación de la estructura de su pensamiento proyectual. (Mazzeo y Romano, 2017, pp. 60-61)

Es de resaltar que esta mirada crítica y retrospectiva sobre sí mismo del propio estudiante, que induce a la metacognición, promueve una autonomía ya sea en lo personal como en lo profesional. Autonomía como consecuencia del desarrollo de las capacidades de indagación, problematización desarrolladas en todo el proceso de investigación que realizan los estudiantes, cuestión ésta planteada en la “Definición del problema de investigación” de esta investigación educativa. La metacognición implica también considerar que “(...) para que la actuación del estudiante sea estratégica se requiere de autocontrol y autoregulación del propio proceso de trabajo y aprendizaje (...)” (Andrawos, 2008, p.4), esta autoregulación de los procesos implicados son capacidades que deberán desarrollarse gradualmente desde la acción estratégica 1 a la 4 del proceso generativo de espacialidad.

A pesar de que la evaluación y la autoevaluación son instancias significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se desarrollarán en esta investigación educativa por el alcance que ésta tiene. Si cabe destacar que ambas debieran ser, según los enfoques planteados, de carácter formativo, es decir, como instancias de apertura y no de cierre. La evaluación docente y la autoevaluación del estudiante afianzan el desarrollo de competencias en el continuo del proceso de aprendizaje y la acción estratégica 4 del proceso generativo de espacialidad propuesto es la instancia clave ya que en ella se despliegan los contenidos más específicos en términos disciplinares relativos a la morfología.

2- Estas estrategias didácticas “puente” de anclajes de “recuperación y transferencia” Bruner, (como se citó en Camilloni, 1985), se configuran a través del trabajo con métodos de escucha y observación de tácticas de espacialidad, hacia posibles transferencias hacia prácticas profesionales interdisciplinarias, ya sean convencionales o innovativas.

Esta estrategia de anclaje con la práctica profesional resulta fundamental dado que el proceso generativo de espacialidad es una instancia de un proceso proyectual más amplio. Esta

estrategia puede implementarse en una posible acción estratégica 5 o ser parte de la acción 4 (más extendida), tomando como referencia siempre la acción estratégica 2, dado que en ésta se inician las experiencias de espacialidad de cada estudiante.

Esta estrategia surge de las entrevistas realizadas a estudiantes con respecto a las experiencias de espacialidad y la práctica profesional de la arquitectura: "Proyectos más completos en relación a las personas aún en práctica profesional, algo del propio cuerpo, no tan racional, hace de esta experiencia (P.1) sea diferente para las personas, más positiva." Francisco E. (comunicación personal, 21 de setiembre, 2021) Entrevista 2- Eje 4, "Podría ser un método, <vamos a trabajar con tu cuerpo y esta casa es para vos>, es factible e interesante." Gabriel S. (comunicación personal, 24 de setiembre, 2021) Entrevista 5- Eje 4, "Morfología no está tan asociada a parámetros, es más lúdica. Relación directa con la práctica profesional, van de la mano." Agustín V. (comunicación personal, 1 de octubre, 2021) Entrevista 6- Eje 4.

La consideración de una subjetividad encarnada o una corporeidad, en sus tácticas de apropiación lúdicas y desviantes, en los procesos proyectuales de la arquitectura puede constituirse en problema a los fines de la planificación de un método proyectual de investigación sobre las espacialidades. Ya en la acción estratégica 4 del proceso generativo de espacialidad se sugiere el diseño y planificación de un método, al menos de modo inicial y específico a esta instancia. Este método puede relacionarse con la práctica profesional en donde el estudiante deberá interpretar las espacialidades singulares que crean otras corporeidades, a las que va dirigida el trabajo profesional del arquitecto.

Este método se podrá ejemplificar con prácticas profesionales más convencionales o más innovadoras. Un referente es el arquitecto Rodolfo Livingston, con su método de escucha, participativo e inclusivo, aunque no investigue las experiencias de espacialidad ni se centre en las corporeidades y su potencia disruptiva, categorías problematizadas en esta investigación educativa.

Este sistema de valores es incompleto porque deja de lado la esencia misma de la arquitectura que no reside en la caja construida, sino en el vínculo entre ésta y las escenas de la vida que las paredes exaltan, dificultan y hasta impiden, es decir, a su comportamiento como hábitat. (Livingston, 2009, p. 162)

Las prácticas espacio- corporales las concibe Livingston como escenas de la vida, a pesar que se podría deducir una aproximación al concepto de espacialidad, las prácticas, en tanto tácticas lúdicas y desviantes de una normatividad dada (como potencialidad) son un dato *a priori*. El método de Livingston no investiga esta potencialidad disruptiva de las corporeidades. La espacialidad podría ser comprendida en este autor como una relación de adecuación entre los límites o membranas y su posibilidad de "comunicación- aislación" de los habitantes. (Livingston, 2009, p. 168), no hay, al menos explícitamente, una mirada de la praxis espacial de carácter político territorial. Aun así, el método se constituye como un dispositivo de escucha de una narratividad cotidiana, en eso reside su carácter inclusivo de los habitantes.

Para que todo transcurra lo mejor posible nos hacen falta algunos objetos, y sobre todo límites: paredes, techos, ventanas y puertas. Estos límites serán las membranas que regularán la comunicación- aislación entre los miembros de la familia y con el mundo exterior. (Livingston, 2009, p. 168).

Otro referente es el arquitecto y performer Alex Schweder, el cual construye un método de escucha y observación también de una narratividad cotidiana, tales como en *OK Boyfriend* (2012) y *Tub service* (2012). Al contrario del método Livingston cuya finalidad es la transformación de las conformaciones espaciales domésticas (viviendas), el método de Schweder solo produce "(...) cambios en las formas en que se utilizan en lugar de hacer

cambios físicos en el espacio” (Schweder, 2019, párr. 1) a través de prácticas performáticas y su registro fotográfico, a la manera de un espejo que devuelve a los habitantes sus potencialidades de apropiación para la resolución de conflictos interpersonales. En este método se explicita claramente que su origen es una relación intersubjetiva conflictiva, en este sentido se relaciona de manera más directa con la perspectiva pragmática- política territorial propuesta en esta investigación educativa.

Este método lo explica Schweder (2019) de la siguiente manera:

SOAP, Schweder’s Office of Architectural Performances, ofrece renovaciones de los apartamentos de las personas a través de cambios en las formas en que se utilizan en lugar de hacer cambios físicos en el espacio. Suponiendo que las personas usan sus espacios domésticos para performar sus identidades, personalidades y relaciones, tengo una conversación de una hora con mi participante para articular en colaboración quiénes quieren llegar a ser a través de su espacio y diseñar una *performance* para convertirse en esa persona. Como arquitecto, luego voy a su casa por primera vez, me visto como ellos, represento el primer ensayo de la *performance* y luego me tomo una foto en esa situación que finalmente se cuelga en la casa como una instrucción para la renovación. (párr. 1)

En el trabajo con referentes disciplinares o interdisciplinares puede ser explicitado en términos comparativos, haciendo hincapié en que el trabajo interdisciplinario y metódico abre posibilidades otras e innovativas a la práctica profesional de la arquitectura, aun siendo realizado por arquitectos, a veces arquitectos artistas. Esto puede resultar en un factor motivador y de captura de la atención de los estudiantes, además de que los referentes, siempre y cuando se construyan preguntas sobre ellos, fortalecen el aprendizaje al relacionar la práctica del estudiante con situaciones problemáticas reales y cotidianas.

4.2.8- ESTRATEGIAS DE ESPACIALIDAD DEL TALLER (3)

El taller proyectual es el lugar central en el despliegue de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la espacialidad, de interacción grupal, de participación, de indagación, de descubrimiento, de problematización y de “aprendizaje cooperativo” (Ander Egg, 1998, p. 8). Además de llevar a la praxis las competencias ya trabajadas en las cuatro acciones estratégicas del proceso generativo de espacialidad (**tabla 14**) propuesto en esta investigación educativa, se ponen en juego otras específicas al trabajo de taller en cualquiera de sus modalidades. Competencias estas que se definen por sus indicadores o claves: Trabajo colaborativo y comunicación.

El trabajo colaborativo implica “(...) la participación activa de todos los talleristas (docentes y alumnos) es un aspecto central de este sistema de enseñanza/ aprendizaje (...) en la que todos están involucrados como sujetos/ agentes (...)” (Ander Egg, 1998, p. 17) Esta participación inclusiva, con énfasis en el estudiante en su rol activo, propositivo y colaborativo, implica un trabajo colectivo y cooperativo del taller en torno a la investigación que constituye el eje del aprendizaje hacia la comprensión, la resolución de problemas y la autonomía en las decisiones de cada estudiante, así como de su personalidad y conciencia de una ciudadanía crítica y activa.

Pero esta no es la pedagogía propia del taller, en donde el conocimiento se produce fundamentalmente -y casi exclusivamente- en respuesta a preguntas. (...) Esto es, lo que por otra parte, permite desarrollar una actitud científica que, en lo sustancial, es la predisposición a detenerse frente a las cosas para tratar de desentrañarlas, problematizando, interrogando, buscando respuestas, sin instalarse nunca en certezas absolutas. (...) Cuando ha desarrollado el reflejo investigador. Es decir que ha aprendido a hacer preguntas (relevantes, sustanciales y apropiadas), ha

aprendido a aprender o, lo que es lo mismo, a apropiarse del saber. (Ander Egg, 1998, pp. 18-19)

La pregunta es la herramienta fundamental que organiza e inicia metodológicamente el proceso de investigación del estudiante en todas las acciones estratégicas del proceso generativo de espacialidad. Comenzar con soluciones a problemas, muchas veces a partir del trabajo con referentes, invalida o bloquea esta modalidad indagatoria del taller. En la interacción docente- estudiante el rol del docente es "(...) de guiar el descubrimiento, dado que el conocimiento es un proceso y no un producto, es necesario volver sobre los conceptos elaborados para resignificarlos." (Camilloni, 1985, p. 6). La pregunta activa toda una dinámica del pensamiento y de la corporeidad, del taller mismo, en relación a otras estrategias didácticas en un proceso de recuperación constante de contenidos indagados por preguntas que siempre pueden ser reformuladas una y otra vez desde las tres perspectivas de la mirada morfológica.

La comunicación se relaciona directamente con el trabajo colaborativo del taller proyectual, ya sea en la formulación de problemas, en la elaboración intuitiva o más analítica de las aproximaciones de sentido y en los ensayos morfológicos proto-arquitectónicos. Es constitutiva del taller como ámbito de trabajo colectivo y colaborativo. La comunicación en las Morfologías no sólo lo es visual (gráfico y modélico) sino textual, la narratividad textual y oral de las experiencias de espacialidad no sólo colaboran en la interpretación del otro sino de cada estudiante consigo mismo. Es así como "(...) ese contenido aprendido no se transformará en conocimiento porque carece de los dos requisitos básicos del aprendizaje relevante: por una parte, el uso, la repetición, aplicación a contextos reales y, por otra, la emoción, deseo de descubrir, aplicar, experimentar, comunicar." (Pérez Gómez, 2017, p. 48)

Desde esta investigación educativa se proponen cuatro modalidades espaciales de taller que se corresponden con las acciones estratégicas de la "Matriz combinatoria de estrategias didácticas" (**tabla 14**), ello no quiere decir que no puedan trabajarse en simultaneidad algunas modalidades de taller según se considere necesario. Estas formas de concebir el taller, en diversas formas según las estrategias didácticas a trabajar, se fundamenta principalmente en la relación entre las corporeidades de los estudiantes (sus movimientos, desplazamientos y tácticas de apropiación) y las conformaciones espaciales no sólo del taller en sí mismo sino de otras conformaciones no destinadas específicamente a la praxis pedagógica.

Las modalidades espaciales de taller son las siguientes:

- TALLER LABORATORIO EXPERIMENTAL

El taller experimental es propio de las asignaturas proyectuales y sobre todo en las Morfologías, es el ámbito que concentra el proceso de investigación y el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes. Puede tener diversas instancias: de trabajo individual, grupal y colectivo del conjunto del taller. Es el ámbito presencial que reúne en torno a un trabajo común, la construcción del conocimiento colectivo. Se sugiere trabajar en la modalidad de seminario colectivo (más allá de que el taller laboratorio implique instancia de experimentación individuales y grupales), a modo de estrategia didáctica, en múltiples conformaciones que habiliten distintos movimientos y desplazamientos de las corporeidades. Habitualmente se suele adoptar y repetir una conformación espacial concéntrica en instancias colectivas (seminarios) (**figura 52**), esta centralidad se organiza por capas, la última son los límites del taller que permiten sostener el trabajo gráfico de los estudiantes. Para hacer visible la totalidad de la producción de los estudiantes éstos tienen que estar sentados, inmóviles (sin poder acceder al contenido de lo expuesto) y el docente de pie con alguna posibilidad de desplazamiento, pero siempre en oposición jerárquica con respecto a los estudiantes.

Figura 52



Figura 53



Figura 54



Nota. Mayorga (2012). *Taller laboratorio experimental.* Morfología IIA. FAUD. UNC. (**figura 68**) Docente: Prof. Asistente Arq. Adriana Mayorga.

Nota. Resnik y Delfino (2015). *Taller laboratorio experimental.* Palimpsesto. Morfología IIA. FAUD. UNC. (**figuras 56 y 57**) Docentes: Prof. Asistentes Arq. Lucrecia Resnik y Clara Delfino.

Otra posible conformación espacial de seminario colectivo, y de mediación entre estudiantes, docentes y trabajo producido (en cualquier acción estratégica), es descentrar la conformación espacial del taller, es decir generar múltiples lugares de visibilización del trabajo de estudiantes que habiliten movimientos y desplazamientos múltiples de los estudiantes así como de docentes. En esta modalidad de taller laboratorio experimental (**figuras 53 y 54**) los trabajos se separan del límite del taller, en un rincón, a modo de una capa (tensada con hilos) que permite a las corporeidades de estudiantes y docentes moverse alrededor o incluso atravesarla. Esta estrategia de descentramiento se sugiere expandirla a varios lugares cualesquiera del taller generando así una especie de densidad porosa de capas superpuestas a los fines de que todas las corporeidades puedan desplazarse aleatoriamente y atravesarlas, una experiencia sensorial de proximidad que permite ver el contenido de lo expuesto y movilizar las corporeidades inmóviles diluyendo jerarquías entre ellas, entre docente-estudiante. Planella (2017) señala lo siguiente: “Aprendemos con el tacto, con los sabores, con los olores, a través del despliegue de múltiples sensibilidades que se convierten en una especie de <terminaciones somáticas del aprendizaje>” (p. 104)

De esta manera, el trabajo colectivo puede darse en cualquier lugar del taller, previamente haber realizado la experiencia de espacialidad anteriormente descrita, incluso este descentramiento habilita a varios trabajos grupales en simultáneo con los adscriptos. Se sugiere que la experiencia de taller realizada, su modalidad de apropiación didáctica, sea registrada con diagramas y cartografías de movimientos y desplazamientos por los adscriptos para luego ser problematizada al final del trabajo colectivo y habilitar así la participación de los estudiantes en el diseño de su propio espacio de trabajo, más allá de convenciones naturalizadas sobre cómo producirlo y habitarlo.

- TALLER EXPANDIDO- PERFORMÁTICO

El taller expandido desborda los límites asignados por la institución educativa a las prácticas pedagógicas, es decir, desborda la conformación espacial específica para el taller expandiéndose fuera de él: en rincones, pasos, espacios abiertos, semi-abiertos, espacios intersticiales (a-funcionales), incluso en espacios públicos urbanos. Esta modalidad espacial del taller implica posicionarse desde una "(...) Pedagogía que se abre a las posibilidades del cuerpo". (Planella, 2017, p. 105)

Estas posibilidades o potencialidades de las corporeidades tienen mayor posibilidad de despliegue en lugares indeterminados en sus conformaciones espaciales y en sus prácticas.

Frente a esas formas de pedagogía correctiva, el trasvase de conocimientos de los discursos artísticos, pero también de su praxis, nos sirve para presentar una pedagogía que se vertebra a partir de la presencia de las corporeidades se autodiseñan, se autodibujan y se autoforman. Pero a diferencia de otras propuestas, la presencia de los sujetos corporeizados no busca la aplicación del poder en los cuerpos, sino la educación a través de estos cuerpos. (Planella, 2017, p. 80)

En el taller de morfología debiera darse el encuentro interdisciplinario, incluso con docentes de disciplinas artísticas tanto de performance, como de teatro y danza, para que las corporeidades puedan autodefinirse en sus tácticas de apropiación espacial a través del juego. Esta de modalidad de taller expandido, desde el proceso generativo de espacialidad propuesto, es específico a la acción estratégica 2 donde el estudiante experimenta acciones o tácticas performáticas de espacialidad.

En algunas experiencias de taller de la Cátedra Morfología IIA se trabajó desde "prótesis"³¹ (curso 2019) de la corporeidad a los fines de experimentar la proximidad (proxemia) de ésta con las pieles, en otras desde "dispositivos_relacionales"³² (curso 2019) e intersubjetivos entre corporeidades, la primera con énfasis en la perspectiva perceptual fenomenológica y la segunda con énfasis en la perspectiva pragmática- política territorial. También se experimentaron (curso 2022) la relación entre corporeidades y materia, poniendo énfasis en los "medios de acción" (Bonifacio, 2014, p. 90) y los "Atributos específicos de la materialidad" (Bonifacio, 2014, p. 78), ambos en la relación fundamental (**figura 55 a 57**) entre gravedad- peso de corporeidad- fuerzas de movimiento de "direcciones múltiples" (Bardet, 2012, p. 55)

Por último, se sugiere que la experiencia de espacialidad realizada sea registrada con diagramas y cartografías de movimientos y desplazamientos por los propios estudiantes. Se sugiere también que cada docente de taller, dentro de una misma práctica, pueda crear variantes no sólo en las experiencias de espacialidad que realizarán los estudiantes sino también en las modalidades espaciales del mismo en función de esas experiencias. Esto permite que una cátedra pueda investigar sobre sus prácticas de una forma más diversa y heterogénea, así como habilita al docente de taller una posición más activa y propositiva en función de un programa de cátedra compartido.

³¹ Esta estrategia de trabajar con "prótesis" fue propuesta en el 2019 por las Prof. Asistentes Arq. Clara Delfino y Lucrecia Resnik.

³² Esta estrategia de trabajar con "dispositivos relacionales" fue propuesta en el 2019 por el Prof. Asistentes Arq. Santiago Canén.

Figura 55



Figura 56



Figura 57



Nota. Experiencias de espacialidad (en taller expandido performático) de estudiantes varios (2022). *UT1. P.1- UT1 Cuerpo y Autobiografía. Morfología IIA.* Morfología IIA. FAUD. UNC. (figuras 55 y 59). Docentes: Prof. Asistentes Arq. Lucrecia Resnik, Clara Delfino y Marcos Barbosa.

- TALLER INVERTIDO- TEORÍA Y PRÁCTICA

El taller invertido intensifica la relación entre teoría y práctica dado que se desplaza del antagonismo convencional en las prácticas pedagógicas presenciales, es decir disuelve la oposición entre clases teóricas y clases prácticas. Tal oposición no implica que los teóricos no refieran directamente a la práctica y que ésta no refiera a los teóricos, solamente desplaza los teóricos y la lectura de textos como parte del trabajo a realizar por el estudiante en su casa y habilita al taller en la totalidad de su carga horaria al trabajo desde la relación teórico-práctica, ya desarrollada en el “Campo teórico de fundamentación del problema” de esta investigación educativa. Se volverá a sostener que “Desde la experiencia -y como exigencia de la práctica- se hace la reflexión teórica, desde la teoría se ilumina la práctica.” (Ander Egg, 1998, p. 23).

Esta modalidad de taller puede ser trabajada en instancias del proceso generativo de espacialidad avanzadas, donde los enfoques, problemas y contenidos curriculares básicos hayan sido explicitados en clases teóricas presenciales y sujetos a ser problematizados por los estudiantes en el mismo teórico, dado que este desplazamiento de las clases teóricas requiere de tecnologías de información y comunicación específicas (TICs). Estas tecnologías son las que permiten la modalidad invertida del taller y pueden ser complementarias de las clases presenciales, las cuales resultan irremplazables sobre todo en una asignatura de diseño con un enfoque interdisciplinario con eje en las corporeidades. Las tecnologías pueden ser diversas siempre y cuando sean específicas a las prácticas pedagógicas: *Google Classroom*, *Plataforma Moodle*, etc.

- TALLER EXTRA-CURRICULAR- INTERDISCIPLINARIO

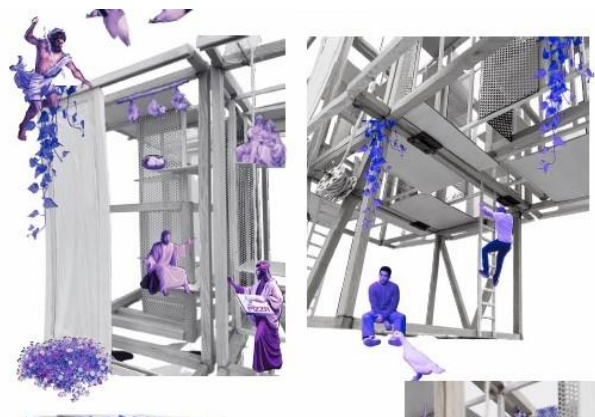
El taller interdisciplinario y extracurricular se considera a los fines de una formación para docentes y/o para estudiantes sobre temas específicos que requieran de asociaciones interdisciplinarias, es decir de formación de equipos interdisciplinarios para diseñar esta modalidad de taller. Las acciones estratégicas 2 y 3 del proceso generativo de espacialidad son las que más requieren de esta formación y profundización a través de esta modalidad de talleres interdisciplinarios y extracurriculares. Por un lado, la relación directa de esta modalidad es con la acción estratégica 2 por la experimentación de espacialidades desde la corporeidad propia, por otro lado, lo es también con la acción estratégica 3 por la experimentación sobre la materia- materialidad y el material en relación a las experiencias de espacialidad.

Los talleres interdisciplinarios y extracurriculares pueden dar respuesta a inquietudes surgidas de las entrevistas a estudiantes: “Me cambió la mirada del cuerpo pero me cuesta, y ponerlo en práctica en Arquitectura por no tenerlo internalizado, si lo tuviera más presente mis proyectos serían más ricos para un espacio más vivencial (...). ¿Cómo internalizarlo?” Julieta C. (comunicación personal, 20 de setiembre, 2021) Entrevista 1- Eje 3. Esta internalización de las experiencias de espacialidad, en tanto tácticas de apropiación lúdica y desviante realizadas en la acción estratégica 2, implica un trabajo continuo y personal en la propia corporeidad, a pesar de que esto es difícil de implementar esta modalidad de talleres permite a los estudiantes que lo deseen profundizarlas y estar en relación directa con otras disciplinas a través de performers, actores, etc.

Figura 58



Figura 59



Nota. Canén (2014). *Afiche Taller Cómics, espacio arquitectónico y habitar*. Morfología IIA. FAUD. UNC. (figura 58)

Nota. Antonellini, Agostina y Arias Raffo, Canela (2021). *Historieta. UT2. P2. Deriva y pabellón nómada*. Morfología IIA. FAUD. UNC. (figura 59) Docente: Prof. Asistente Arq. Marcos Barbosa.

Desde algunas experiencias interdisciplinarias realizadas en la cátedra Morfología IIA, ya sea el taller “Cómics, espacio arquitectónico y habitar 2014” (figuras 58 y 59) y taller “Espacio y cuerpo 2014” se sugiere un trabajo continuo, en términos de investigación interdisciplinaria, con estos talleres y con los equipos interdisciplinarios que los constituyen dado la complejidad que presentan estas relaciones entre disciplinas aparentemente heterogéneas.

Un taller interdisciplinario orientado a la problematización de la relación entre re-presentación y presentación y al trabajo de técnicas gráficas desde disciplinas artísticas como la historieta (figuras 59 y 60) puede estar relacionado con las acciones estratégicas 1 y 4, dado que la instancia primera experimenta desde lo ambiguo de la re-presentación corporal y la instancia cuarta experimenta ya ensayos proto-arquitectónicos donde la figura humana genérica (re-presenta) y abstracta es sustituida por la propia corporeidad del estudiante (se presenta). El

trabajo con otros medios de expresión fuera de los convencionales de la arquitectura habilita al estudiante a una mejor comprensión de la categoría de espacialidad, tal es el caso de la historieta o el *cómic* ya que pueden presentar el contexto de espacialidad construido por el estudiante a través de su gráfica y tipo de narrativa: las viñetas, los diálogos y los diversos planos y su combinación (primero, segundo y tercero). Por otro lado, la historieta se aproxima más a una percepción real de las conformaciones espaciales, mucho más que la perspectiva cónica (croquis), la cual a su vez es una construcción metodológica e ideológica naturalizada como equivalente a la percepción.

Figura 60



Nota. Cabrera Rodríguez, Agustín y Aguirre, Brenda Estefanía (2021). *Historieta. UT2. P2. Deriva y pabellón nómada.* Morfología IIA. FAUD. UNC. (**figura 60**) Docente: Prof. Asistente Arq. Marcos Barbosa.

La historieta complementa otros medios de expresión no convencionales a la arquitectura como el diagrama generativo y las cartografías territoriales, medios de expresión que pueden aún combinarse en superposición con los sistemas gráficos de expresión arquitectónicos, tal es el caso del corte diagramático que superpone el corte o sección vertical de una conformación espacial con un diagrama de movimiento o desplazamiento de la corporeidad. A los fines de estrategias didácticas se sugiere el trabajo con gráficas híbridas, dado que en sus superposiciones o yuxtaposiciones permite el estudiante comparar los medios de expresión y su potencialidad para visibilizar la relación de espacialidad o para ocultarla.

Otro taller interdisciplinario orientado a la problematización de la relación entre corporeidad y conformaciones espaciales resulta fundamental en la formación tanto de docentes como de estudiantes. Es así como el taller “cuerpo y espacio- 2014” se originó ante la necesidad por parte de la cátedra de Morfología IIA de trabajar la experiencia corporal en el espacio de forma directa, sin mediaciones dadas a través de la imagen visual y de la palabra oral o escrita. Este taller también se pensó y diseñó como un cruce interdisciplinario entre la Facultad de Artes de la UNC, la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la UNC y la Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt de la Universidad Provincial de Córdoba. Además de haber sido un lugar de reflexión desde distintos enfoques y disciplinas en torno a la experiencia de espacialidad y a los fines de fortalecer el intercambio institucional y la formación docente específica de las cátedras involucradas, para luego ser transferidas a las prácticas pedagógicas realizadas en el grado.

Para ello la Licenciada en teatro Mónica Barbieri³³ propuso el siguiente programa a los fines de experimentar un taller propedéutico, en relación a la corporeidad para luego, en otra instancia del taller, implicar a las conformaciones espaciales. Barbieri (2014) señala lo siguiente:

³³ Prof. Titular de cátedra Prof. Titular de la Cátedra Formación Expresiva I del Departamento de Teatro de la Facultad de Artes de la UNC. Colaboraron con este taller las estudiantes adscriptas: Jimena Olazábal, Gabriela Sgreccia, de

Partiremos de la idea de que somos un cuerpo, en oposición a la concepción ya naturalizada de que tenemos un cuerpo. Nos detendremos a escucharlo para luego percibir y vivenciar el espacio. Trabajaremos guiados por dos principios que nos guiarán en esta experiencia para tratar de desbloquear nuestra capacidad creativa.

A- El principio de *valoración diferida*

B- El principio de *distanciamiento*

El primero supone no valorar en el momento de la aparición de ideas, ni negativa ni positivamente, porque cualquier valoración en ese momento bloquearía la fluidez de las ideas. El segundo, propone distanciarnos de las maneras conocidas de hacer las cosas, para colocarnos en el lugar de la exploración de lo nuevo. Barbieri (comunicación personal, 26 de junio, 2014)

Tabla 33

DEVOLUCIÓN DE AUTORA y COORDINADORA GRAL. “TALLER ESPACIO y CUERPO”. Miércoles 11 de Junio del 2014. (ver ANEXO G)

“Algunas reflexiones sobre el trabajo: El objetivo del taller no fue desarrollar habilidades físicas sino desbloquear, a través del trabajo corporal y grupal, el mundo imaginario. Trabajamos fundamentalmente la relación del cuerpo con el espacio, tratando de salir de la perspectiva lineal que ordena y nos ordena en nuestro entorno (...) queda para un próximo taller, entre otros temas, la percepción del espacio que se abre o se cierra, entre nuestro y cuerpo y una pared, techo o piso, tomando como protagonista al espacio y al cuerpo como el sujeto que lo habilita o lo clausura. Me pregunto si la alegría que noté en el grupo no provendrá del hecho de estar instalados en el terreno de lo posible, de lo aún no estructurado (...)” Barbieri (comunicación personal, 26 de junio, 2014)

Nota. Barbieri (2014). *Taller espacio y cuerpo*, FAUD. UNC.

Es así como corporeidad, imaginario y creatividad se truecan en la experiencia del juego con el espacio, la forma y la materia; así lo expresa (Duvignaud, 1982) se pregunta: “(...) ¿No podría llamarse imaginario a ese juego que dispone libremente del espacio, del tiempo y de las formas, de la materia y de los dioses?” (párr. 10). Relaciones éstas que abren el horizonte posible de lo imaginario, del deseo y de la “alegría” en función del trabajo con lo posible (**tabla 33**), no sólo de la corporeidad creativa y transformadora en sus tácticas de apropiación espacial, sino en la creación innovativa de la arquitectura.

4.2.9- Conclusiones de propuestas de aplicación

Desde la relación y cruces entre el problema de investigación y su campo teórico, los objetivos generales tanto como los específicos, el estudio y análisis bibliográfico, la observación de trabajos de estudiantes y el trabajo de campo realizado, sobre todo las entrevistas a estudiantes y la encuesta final 2021, se expondrán las siguientes conclusiones sobre las dos partes de la propuesta de aplicación de esta investigación educativa, organizadas según los objetivos generales y específicos:

-Definir el rol de las morfologías

El rol de las Morfologías se configura principalmente en la problematización desde la perspectiva pragmática- política territorial. A través de la indagación las Morfologías actúan en términos de una mediación, un -entre-, o pasaje entre el Área Proyecto y Planeamiento y el Área Historia y Teoría de la Arquitectura y el Urbanismo. La morfología entendida como hibridación de estas dos áreas disciplinares, dado que tracciona la segunda hacia la primera.

La problematización sólo puede emerger desde un conocimiento interdisciplinario, el cual se constituye como parte fundamental de la investigación proyectual, si la arquitectura invisibiliza las relaciones de poder que la atraviesan, en parte a través de sus medios de expresión y representación, intrínsecas a la espacialidad, las preguntas deberán formularse desde otras disciplinas más acordes al pensamiento crítico y político. Problematizar, en términos de crítica paradigmática, es pensar la corporeidad, su presencia y su actualidad, como factor central en la problematización de la arquitectura dada en la educación universitaria pública frente a las coerciones técnicas que impone la cultura hegemónica global y local.

Desde esta investigación educativa se sostendrá lo que afirman Montaner y Muxi (2011) relativo a la relación entre arquitectura y política, entre problematización y visibilización:

Porque la Política es siempre un descubrimiento, y porque la primera decisión política- en cualquier actividad de teoría, historia y crítica del arte y la arquitectura- radica en lo que se visibiliza y en lo que se ignora, en lo que se promueve y en lo que se oculta, en lo que se dice y en lo que se calla y a quien se silencia. (p. 16)

-Fortalecer los vínculos entre las Morfologías

Los vínculos entre Morfología I, II y III se fortalecen en primer lugar, desde el eje temático, globalizante en su inclusividad, de *espacialidad*, en segundo lugar, desde la distribución-organización en cada Morfología (I, II y III) de las tres perspectivas epistemológicas de la mirada morfológica.

-Elaborar estrategias didácticas para docentes

El diseño de estrategias didácticas se fundamenta desde la complejidad de la relación teórico/práctica, así como desde una lógica intrínseca a los procesos generativos de espacialidad que inicia en la experiencia hacia la generalización- conceptualización. Es así como se diseñan posibles acciones estratégicas sustentadas en una metodología que inicia y se despliega en la pregunta. Proceso éste complementado con estrategias didácticas de anclajes y estrategias de movilidad de las corporeidades en el taller proyectual, constituyendo un dispositivo combinatorio de estrategias didácticas como estrategia de cátedra, como concepción de cátedra.

En el diseño de estrategias didácticas para la innovación disciplinar juega un papel central los medios de expresión no convencionales, en su hibridación, en tanto funcionan como dispositivos de visibilización de los problemas que puedan plantearse en torno a la *espacialidad*.

-Formular lineamientos de articulación interna entre las Morfologías

Los lineamientos de articulación interna entre las Morfologías, es decir, su lógica intradisciplinaria, se formula desde la distribución-organización en cada Morfología (I, II y III) de las tres perspectivas epistemológicas de la mirada morfológica: Geométrica- abstracta/ Perceptual- fenomenológica/ Pragmática- política territorial, en función de la complejidad teórico/práctica según el nivel de la carrera de Arquitectura.

-Identificar competencias orientadas a la innovación disciplinar

Desde el enfoque de competencias "mixta" (Díaz Barriga, 2005, párr. 2) se establece para las tres Morfologías competencias y sus indicadores claves (capacidades y habilidades) orientadas hacia la comprensión, la innovación y la resolución de problemas en situaciones reales y cotidianas. La competencia de resolución de problemas, en su capacidad de transferencia- anclaje a los fines de la comprensión, se fortalece a través del anclaje o transferencia hacia y desde las prácticas profesionales convencionales y/o innovativas.

- Especificar complejidades en relaciones teórico- prácticas

Desde la distribución-organización de las tres perspectivas epistemológicas de la mirada morfológica se establecen grados de complejidad creciente desde Morfología I a Morfología III. La complejidad media de Morfología II en la teoría, pertinente al nivel II de la carrera de arquitectura, se corresponde con una complejidad alta en la práctica que relaciona las

conformaciones espaciales con su materialización, esta complejidad alta se reduce a través la experimentación desde la acción estratégica 3 (propedéutica) y un taller interdisciplinario y extracurricular orientado hacia la experimentación material. Igualmente la complejidad media de la categoría de *espacialidad* y en especial de *corporeidad* se reduce a través de la experimentación desde la acción estratégica 1 (propedéutica) del proceso generativo de espacialidad propuesto. Implementar acciones estratégicas preparatorias o propedéuticas fortalece la comprensión del estudiante y su capacidad de resolución de problemas.

Nota: Todos los trabajos de estudiantes (imágenes y textos) fueron producidos en el marco de la cátedra Morfología IIA, en sus enfoques particulares descritos en el programa de cátedra, de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-Libros y revistas

- . Agkathidis, A., (2016). *Diseño generativo. Procesos para concebir nuevas formas arquitectónicas*. Promopress.
- . Alcázar, J. (2014). *Performance. Un arte del yo. Autobiografía, cuerpo e identidad*. Siglo XXI.
- . Ander Egg, E. (2017). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Grupo Editorial LUMEN.
- . Andrawos, A., (2008) *El Enfoque de Competencias en la Educación Superior, Actualización Pedagógica para docentes universitarios*. Editorial UNC.
- . Bachelard, G. (1958). *El aire y los sueños*. Fondo de Cultura Económica.
- . Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos*. Siglo XXI.
- . Bonifacio, R., (2014). *La forma cambiante. Transformaciones y diseño*. Concentra.
- . Ceconato, D. (2017). *Micro- arqueologías*. URL: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100066816500298>
- . Camilloni, A, (2016). *El saber didáctico*. Paidós.
- . Cragnolini, M. (2016). *Extraños animales. Filosofía y animalidad en el pensar contemporáneo*. Prometeo.
- . Díaz Barriga, A. (2005) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles educativos. URL: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>
- . Díaz Barriga, A. (2011). *Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula*. Revista Iberoamericana de Educación Superior. URL: <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299123992001.pdf>
- . De Certeau, M. (2004). *La cultura en plural*. Nueva Visión.
- . De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- . De Molina, S. (2011). *Sobre el plano de emplazamiento*. URL: <https://www.santiagodemolina.com/2011/12/sobre-el-plano-de-emplazamiento.html?fbclid=IwAR2tsMsliCdMatvgkiUsijBTHug3gu9ZmVG7a-sQX000s aZrUSuUNz gr8>
- . Derrida, J. (1994). *Las artes del espacio*. En *Deconstruction and Visual Arts*. University Press.
- . Díaz Barriga, A. (2005) *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Dos alternativas en la construcción de planes de estudios basadas en el enfoque de competencias desde la perspectiva de la formación profesional*. Perfiles educativos. URL: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211102.pdf>

- . **Didi-Huberman, G.** (2018). *Notas sobre antropomorfismo en Documents*. Publicado en: *Indisciplina. Estética, política y ontología en la revista Documents*. Colectivo materia (coord.). RAGIF Ediciones.
- . **Doberti, R.** (2008). *Espacialidades*. Ediciones Infinito.
- . **Duvignaud, J.** (1982). *El juego del juego*. Fondo de Cultura Económica. URL: <https://docplayer.es/24799088-El-juego-del-juego-por-jean-duvignaud.html>
- . **Español, J.** (2007). *Forma y consistencia. La construcción de la forma en la arquitectura*. Fundación Caja de Arquitectos.
- . **Fandiño, L.** (2005). *La enseñanza del proceso de diseño*. Colección pedagógica FAUD. UNC.
- . **Fandiño, L.** (2017). *Metacurriculum- Curriculum por Competencias. Planilla de monitoreo de Competencias para el desarrollo del Pensamiento*. CESEAD. FAUD. UNC (Sin publicar).
- . **Feelfree, R.** (2015), *Fusiones de Hans Breder en Theredoom*. URL: <http://www.stylefeelfree.com/2015/01/hans-breder-en-la-galeria-theredoom.html>.
- . **Freyre, P.** (2003). *El grito manso*. Siglo XXI editores.
- . **Freyre, P., Faundez, A.,** (2013) *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- . **Foster, H.** (2004). *Diseño y delito*. Akal.
- . **Foucault, M.** (2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*. Nueva Visión.
- . **Fullan, M** (2017). *Hay que cambiar la forma de enseñar antes de modificar planes de estudio*. Escribe Leticia Castro. URL: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/5/michael-fullan-planteo-la-necesidad-de-cambiar-la-forma-de-ensenar-antes-de-modificar-planes-de-estudio/>
- . **García, R.** (2011). *Interdisciplinariedad y sistemas complejos*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. URL: [https://www.researchgate.net/publication/237761567 Interdisciplinariedad y sistemas complejos](https://www.researchgate.net/publication/237761567_Interdisciplinariedad_y_sistemas_complejos)
- . **Gausa, M.** (2010). *Open. Espacio tiempo información. Arquitectura, vivienda y ciudad contemporánea. Teoría e historia de un cambio*. Actar.
- . **Guber, R.** (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Paidós. URL: https://perio.unlp.edu.ar/catedras/mis/wpcontent/uploads/sites/126/2020/04/cap4guber_r.-la-etnografia.pdf
- . **Jenny, P.** (2017). *La mirada creativa*. Editorial GG.
- . **Litwin, Edith, Camillioni A. W. y Mena, M.** (1985). *Teorías del Aprendizaje. Aplicaciones en la Enseñanza de la Arquitectura*. FAUD. UNC.
- . **Litwin, Edith** (1997). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- . **Livingston, R.,** (2006). *Arquitectos de familia. El método*. Nobuko.
- . **Mazzeo, C. y Romano, A. M.** (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales*. Nobuko.
- . **Medina, C.** (2009). *Francis Aljys. The Collector, 1991-1992*. URL: <https://www.artesostenible.org/the-collector/>
- . **Mele, J.** (2011). *Relatos críticos*. Nobuko.
- . **Merleau Ponty, M.** (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Fondo de Cultura Económica.
- . **Mongin, O.** (2006). *La condición urbana. La ciudad a la hora de la mundialización*. Paidós.
- . **Montaner, J. M.** (2015). *Del diagrama a las experiencias, hacia una arquitectura de la acción*. Editorial GG.
- . **Montaner, J. M. y Muxi, Z.** (2011). *Arquitectura y política*. Editorial GG.
- . **Morin, E.** (2006). *El método IV: las ideas*. Ediciones Cátedra.
- . **Morin, E.** (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- . **Morin, E.** (2019). *¿Qué es transdisciplinariedad?* URL: <https://www.edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- . **Naselli, C.** (2013). *El rol de la innovación creadora en la lógica interna del diseño arquitectónico*. Editorial de la UCC y Editorial i+p.
- . **Perec, G.** (1999). *Especies de espacios*. Montesinos.

- . Pérez, D. (2015). *Crítica de la razón oculo-centrista: hapticidad y polisensorialidad en la teoría arquitectónica de Juhani Pallasmaa*. Publicado en: Rubio Garrido, A. (2015). *Textos fundamentales de la estética de la arquitectura*. Línea de Fuga.
- . Pérez Gómez, A. L. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.
- . Planella, J. (2015). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, cultura y educación*. URL: https://www.academia.edu/34562495/Pedagog%C3%ADas_de_lo_Sensible._Cuerpo_cultura_y_educaci%C3%B3n
- . Pokropek, J. E., (2015). *La Espacialidad Arquitectónica. Introducción a sus lógicas proyectuales para una morfología de las promenades*. Diseño Editorial.
- . Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Pedagogías UB.
- . Prieto, J. (2018). *La vida de la materia. Sobre el inconsciente del arte y la arquitectura*. Ediciones Asimétricas.
- . Quesada, F. (2013). *Del Cuerpo a la Red. Cuatro ensayos sobre la descorporeización del espacio*. Ediciones Asimétricas.
- . Reinante, C. M. (2014). *Morfología y espacio. Materiales para una comprensión epistemológica*. Ediciones UNL.
- . Rivera Garat, J. (2001). *Forma y espacio. Aproximaciones temáticas*. Editorial Ingreso.
- . Roke, R., (2016). *Nanotectura. Espacios diminutos*. Phaidon Press Limited.
- . Roke, R., (2017). *movitectura. Arquitectura móvil*. Phaidon Press Limited.
- . Sack, R. D. (1986). *Human Territoriality: Its Theory and History*. Traducción: cátedra de Introducción a la Geografía. UNC. University Press.
- . Salcido, M. (2018). *Performance. Hacia una filosofía de la corporalidad y el pensamiento subversivos* Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura- CITRU.
- . Schweder, A. *Performative Renovations*. (Prácticas Disidentes. Blogspot. Trad.) *Renovaciones performativas de Alex Schweder*. 2019.
- . Solá Morales, I (2003). *Inscripciones*. GG.
- . Sztulwark, P. (2008). *Materia, material, materialidad*. Artículo de Summa+ / Número 97.
- . Sztulwark, P. (2015) *Componerse con el mundo. Modos del pensamiento proyectual*. Colección Sociedad Central de Arquitectos: Teoría y crítica de la Arquitectura.
- . Toyo Ito (2009). *Arquitectura teórica y sensorial: los experimentos radicales de Sou Fujimoto*. Revista 2G. (50), 1-9.
- . Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- . Venturini, E. J. (2017). *Notas para una teoría de la arquitectura*. Editorial Ingreso.

-Documentos curriculares. Otras referencias

- . Ceconato, D. (2012 a 2021). *Programa Morfología IIA*. FAUD, UNC (sin publicar).
- . **Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño** (2007). *Plan de Estudios y Régimen de Transición*. FAUD. UNC. URL: <https://faud.unc.edu.ar/files/plan-de-estudios.pdf>
- . **UNESCO**. (1998-2019). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo xxi: visión y acción*. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 9 (2), 97-113. URL: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>