REIA #13/2019
180 páginas
ISSN: 2340-9851
www.reia.es

Clara Eslava Cabanellas
Universidad Antonio de Nebrija, Madrid / cec@eaaestudio.com

Carmen Mazaira Castro
Tecnológico de Monterrey, Puebla (México) / cmazaira@ymail.com

Despertando imaginarios. Una experiencia docente: el taller de proyectos como intersección de biografías / Awakening Imaginaries. An educational experience: the project workshop as an intersection of biographies

La presente investigación muestra los resultados de una propuesta de innovación en la docencia del proyecto, planteando como escenario la conexión de memoria e imaginario e incidiendo sobre el componente biográfico como uno de los impulsos poderosos que subyacen en el hecho creativo y por tanto en la producción de la arquitectura. La emoción del recuerdo y su transformación proyectiva, lleva a algunos arquitectos a manifestar cómo ciertas experiencias tempranas constituyen motivos fundamentales que persiguen en su trayectoria de forma recurrente, descubriéndonos un extraordinario imaginario creativo conectado consciente o inconscientemente con vivencias de su entorno, o volviendo a su infancia... Los hechos vividos se transforman en eventos trascendentes, fundando un núcleo a partir del cual emergen "íntimos manifiestos" creativos. Las propuestas de los alumnos nos invitan a descubrir la diversidad de imaginarios escondidos que surgen enraizados en la fuente originaria de la experiencia vital. En la exploración de la memoria se descubren intensas experiencias del espacio, materias primarias del proyecto de arquitectura. El acercamiento a la docencia e investigación de los procesos creativos desde la experiencia autobiográfica, nos desvela así la extraordinaria riqueza de un sustrato de experiencias que transitan de lo individual a lo colectivo, del recuerdo a lo imaginario.

The present research shows the results of an innovative proposal in the field of architectural project teaching, posing as scenario the connection of memory and imaginary and emphasizing on the biographical component as one of the powerful impulses that underlies the creative fact and therefore the architecture production.

The emotion of the memory and its projective transformation, leads some architects to express how certain early experiences are recurrent and fundamental motifs that they pursue in their trajectory, discovering to us an extraordinary creative imaginary connected consciously or unconsciously with experiences of their surroundings, or with their childhood. The experienced quotidian events can be transformed into transcendent ones, founding a nucleus from which intimal creative manifests can emerge.

The students' proposals invite us to discover a diversity of hidden imaginaries that emerge rooted in the original source of lived experience. In the exploration of memory, they discover intense space experiences, primary subjects of the architecture project. This teaching and research approach from the autobiographical experience to the creative processes reveals the extraordinary richness of a substrate of experiences that move from the individual to the collective, from the memory to the imaginary.

Pedagogía, Arquitectura, Procesos, Proyectos, Biografía, Infancia, Experiencia, Memoria, Imaginario
/// Pedagogy, Architecture, Processes, Projects, Biography, Infancy, Experience, Memory, Imaginary

Fecha de envío: 07/11/2017 | Fecha de aceptación: 06/06/2018

Clara Eslava Cabanellas / Carmen Mazaira Castro

*Despertando imaginarios**

> "En todo este garabateo podemos ver extrañas invenciones, quiero decir que aquel que mire con atención tal o cual mancha verá en ella cabezas humanas, animales diversos, una batalla, rocas, el mar, nubes o cualquier otra cosa; es como el tañido de la campana, que le permite a uno escuchar lo que imagina."[1]
>
> Leonardo da Vinci, *Tratado de la pintura*, escrito hacia 1500-1510.

Iniciamos con una escena compuesta por tres fragmentos y lenguajes diversos: una fotografía de un café, un texto que narra la vivencia del recuerdo y una pequeña maqueta realizada en policarbonato (fig. 01). La pregunta formulada planteaba un doble viaje: el retorno a un recuerdo, a una experiencia, y la búsqueda de su expresión. La respuesta de *Mariana* plasma el surgir de una vivencia incomunicada, redescubierta en el proceso creativo: un texto críptico cuya sugerencia se desvela explícitamente en la imagen fotográfica para retornar al lenguaje del inicio, explorando las posibilidades de un lenguaje borroso en la propuesta creativa.

Con el presente artículo se pretende ahondar reflexivamente en los procesos y resultados de una experiencia de innovación pedagógica conducida por las autoras en el taller de proyectos arquitectónicos de décimo semestre de arquitectura en el ITESM, Tecnológico de Monterrey, Campus Puebla, durante el curso 2016-17, México. La docencia se ha planteado desde los principios de complementariedad en los procesos de "enseñanza-aprendizaje", mientras la investigación se ha afrontado desde el enfoque cualitativo de la "observación participante" propio de campos como la antropología o etnografía, aplicado a una comunidad de aprendizaje y a un contexto, con objeto de revisar la praxis de la docencia de proyectos en arquitectura abordando un momento creativo: el despertar de imaginarios.

Se muestran algunos de los resultados obtenidos en un relato que integra las referencias teóricas y las propuestas creativas de los alumnos[2], un análisis que se compone de puntos de vista y fragmentos diversos.

---

* Las imágenes son fotografías de los trabajos en maqueta realizadas y tomadas en su mayor parte por los alumnos autores de las mismas.

1. Brassaï cita este fragmento de Leonardo da Vinci en su escrito "Graffiti parisinos", donde conecta los primitivos gestos de los niños y la búsqueda del artista a partir de los grafismos grabados en los muros, que fotografía desde 1933 en sus derivas al azar por el París nocturno. Brassaï, "Graffiti parisinos", XX siécle, n. 10 (marzo 1958), pp. 21-24. Ver fuente: Da Vinci, L., (1680) *Tratado de la pintura*, trad. Diego Rejón de Silva, Buenos Aires, AGEBE, 2004.

2. Se emplea el género masculino por economía de medios del lenguaje tomándolo en sentido plenamente inclusivo.

Fig. 01. Mariana Cavazos, "Childhood memory: while having breakfast". Texto, maqueta de la autora, que elige la fotografía de las redes sociales.

"Going downstairs and while having breakfast, I could observe how those smoke bombs formed the most fanciful shapes. They where never the same, sometimes they adopted knownforms.

But all just lasted a few seconds. I felt like bitting or caressing it. It seemed to be the most soft thing, nevertheless uncapable to meet human touch because it vanished."

Se pretende así poner en cuestión simultáneamente los campos de la teoría del proyecto y su enfoque pedagógico, pues éste último implica necesariamente una redefinición de la propia noción de la disciplina arquitectónica.

Partimos de un análisis previo del campo de la docencia del proyecto a partir del cual, y obviando lo amplio del propósito, trazamos una breve síntesis que nos permita encuadrar la propuesta. De forma general detectamos que, independientemente de sus múltiples variantes, predominan los modos de aproximación que abordan la cuestión de "la enseñanza de la arquitectura y el aprendizaje del proyecto" como un proceso complejo de integración de factores externos al propio sujeto. Dependiendo del acercamiento, más disciplinar o de carácter interdisciplinar, los factores en que se inciden son diversos: desde lo funcional, morfológico, tipológico, constructivo... hasta –en otro orden de cosas– aspectos sociales, ambientales, económicos o políticos... Destacamos sin embargo como denominador común que, en estos acercamientos a la docencia, el sujeto interactúa en su proceso proyectual principalmente con objetos de conocimiento 'culturales'. Con la propuesta de taller que presentamos, se busca incidir en la gestación del proyecto desde procesos internos al sujeto, que interactuaría de manera más consciente con sus procesos de experiencias que podríamos denominar 'naturales'. Concluir que realmente la dicotomía planteada no es tal, pues ambos planteamientos se integran en complementariedad el conjunto de la formación.

Exploramos por tanto momentos de revelación, intuiciones persistentes, poderosas motivaciones del sujeto que vive el proceso creativo y que dialogan, desde su naturaleza intrínseca, con la cultura en que se insertan. El arquitecto Peter Zumthor así lo refiere cuando afirma explícitamente: "Recuerdos de este género contienen las vivencias arquitectónicas de más hondas raíces que me han sido dadas a conocer, y constituyen los cimientos de los estados de ánimo y las imágenes arquitectónicas que trato de sondear en mi trabajo como arquitecto."[3]

3. Zumthor, P., (2006) *Pensar la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili, 2010, pp. 7-8. Capítulo titulado "*Una intuición de las cosas [En busca de la arquitectura perdida]*".

Se esboza a continuación un panorama más detallado con planteamientos diversos del entorno educativo próximo, con objeto de contextualizar el punto de acción específico de esta propuesta. Algunos autores focalizan en aspectos disciplinares, como es la aportación de Muñoz Cosme, *El proyecto de arquitectura* (2008) donde se define la naturaleza, proceso y enseñanza propios de la acción de proyectar. Es común un acercamiento a varias voces donde, arquitectos docentes, exponen su experiencia de la profesión y su enseñanza, como el título *Proyecto arquitectónico y docencia* (2013) coordinado por Carlos Labarta. Otros enfoques tratan de mostrar un panorama interdisciplinar y disruptivo, como el monográfico *Pedagogía desobediente*, revista *hipo-tesis* (2014), y sus formas de acción crítica a través de la educación. O la reciente contextualización en el sistema educativo de Alba Dorado en "La enseñanza de la Arquitectura. Iniciación al aprendizaje del proyecto arquitectónico" (2016). Hablar de docencia, un hecho en la praxis llevado a cabo por numerosos profesionales, genera sus propios foros de debate, como el liderado desde el grupo GILDA[4], cuyas jornadas (JIDA) reflejan desde 2013 la amplitud del campo de reflexión. Surge la necesidad de establecer categorías de trabajo, como las planteadas en su edición de 2016: "el entorno de trabajo del alumno", "prácticas pedagógicas innovadoras", "planificación y evaluación del aprendizaje" o la "relación universidad – práctica profesional"[5]. La dificultad de mantener vivas dichas categorías, que pasan a disolverse en la edición de 2017, hace patente la complejidad del ámbito, que vuelve a plasmarse desde una visión coral de reflexiones sobre el aprendizaje y experiencias docentes. Se trata un panorama que oscila entre la apuesta por la compleja interacción entre planos diversos del conocimiento o la adquisición de determinados conocimientos específicos en correlación con sus propios procesos productivos.

Reseñamos finalmente, entre las referencias que ayudan a trazar un panorama más global de la enseñanza de la arquitectura, las aportaciones de corte estructural y metodológico de Ashraf M. Salama y su obra más reciente *Spatial Design Education, New directions for pedagogy in architecture and beyond* (2015), que concluye señalando la necesidad de una teoría viva que sustente a las pedagogías que denomina como transformadoras y críticas partiendo de lo transdisciplinar, sistémico, inductivo... Destacamos también el monográfico *Radical pedagogies* (Riba 2015), donde la acción pedagógica de diversos autores refleja un papel crítico, adoptando una posición de reflexión ética y de compromiso con la realidad contemporánea. Más recientemente, *nai0I0publishers* pone en marcha una revista académica bajo el título *Writingplace, Literary Methods in Architectural Education (2016) que* trata sobre la relación entre arquitectura y literatura: el relato surge como otra clave en la enseñanza de la arquitectura, especialmente relacionada con el caso de estudio que planteamos.

Desde la amplitud de este panorama, valoramos la oportunidad de incorporar una mirada específica sobre la experiencia del alumno en el

---

4. Grupo para la Innovación y la Logística Docente en la Arquitectura, UPC. Información disponible en: http://revistes.upc.edu/ojs/index.php/JIDA/index.

5. Diversas investigaciones doctorales en España han desarrollado recientemente estos aspectos, entre las cuales algunas tesis doctorales: María Isabel Alba Dorado (2008), Enrique Nieto Fernández (2012), David Cárdenas Lorenzo (2013) o Marta Masdéu Bernat (2017).

proceso creativo. Así, considerando que resulta necesario trabajar con los procesos creativos que se construyen en base a una cultura en formación, proponemos también la necesidad de contemplar que se despiertan desde sus propias experiencias vitales.

Si bien entendemos que la experiencia del espacio y su poética son motivos centrales en todas aquellas aproximaciones proyectuales que beben de la fenomenología, en el ejercicio de la docencia éstas se expresan frecuentemente de forma lateral, desde la percepción individual, bajo la sospecha de lo subjetivo, adentrándonos tímidamente en ese territorio de lo mágico que algunos grandes maestros han penetrado.

Iniciamos así esta propuesta, "despertando imaginarios", pretendiendo, quizás con osadía, explorar nuevamente la forma de su abordaje en el taller de proyectos. Se trata de una aproximación que cuenta con un amplio bagaje en la educación artística, escenario creativo donde no se ha ahogado la subjetividad; sin embargo, su presencia puede ser penalizada, considerada recesiva y frágil, en la docencia de la arquitectura.

Trataremos a continuación, por tanto, de explorar un diálogo constitutivo entre imaginarios íntimos y colectivos, así como entre las experiencias naturales y culturales observando cómo se integran y conforman las biografías creativas de cada grupo e individuo. Y, siguiendo a John Dewey, nos preguntamos: "¿Por qué el intento de conectar las cosas más altas e ideales de la experiencia con sus raíces vitales básicas es, tan a menudo, considerado como una traición a su naturaleza y una denegación de su valor?"[6]

Dewey ordena los primeros capítulos de su obra *Arte y experiencia* en una extraordinaria y cuidada secuencia, una aproximación progresiva a la idea de experiencia y que tomaremos en nuestra propuesta como escenario metodológico, y cuyos títulos son: *1. La criatura viviente, 2. La criatura viviente y «las cosas etéreas», 3. Cómo se tiene una experiencia*. John Dewey no sólo plantea la necesidad de un enfoque pedagógico basado en la experiencia, sino que traza, a tal efecto, toda una teoría de la experiencia. Los tres vértices antes mencionados, se acompañan respectivamente de una segunda parte, un segundo triángulo que –superpuesto al primero– incorporaría la necesidad de vehicular dicha experiencia con herramientas viables y propias de cada ámbito de acción (fig. 02). Sus títulos son: *4. El acto de expresión, 5. EI objeto expresivo y 6. Sustancia y forma*. La propuesta docente que mostramos, llevada a cabo en el taller de proyectos de arquitectura, se centra en la exploración del proceso conformador de estos "triángulos"[7] constitutivos de la experiencia y su expresión.

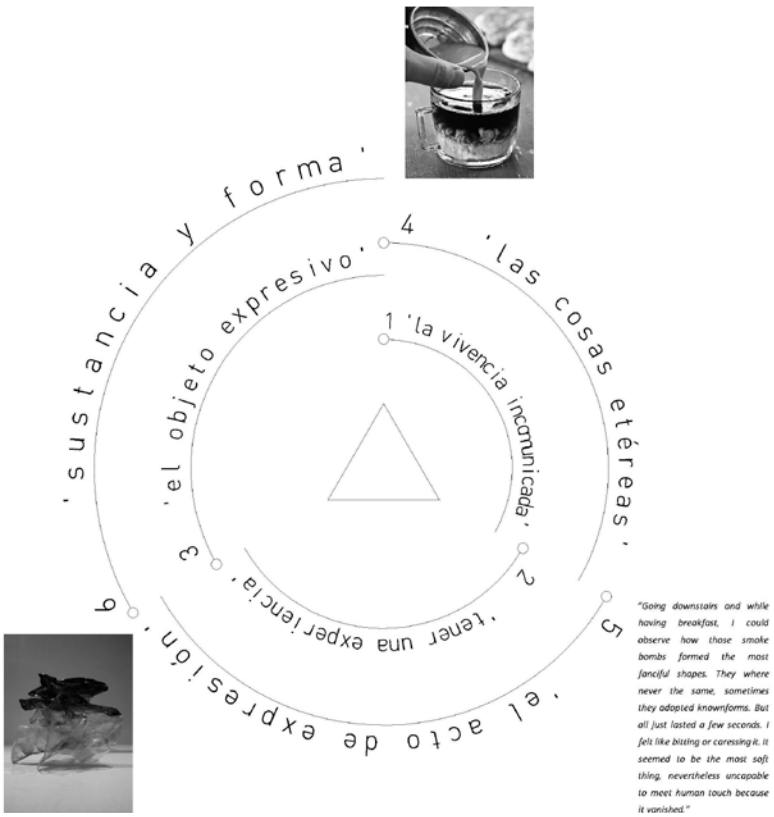
Volviendo ahora a la escena inicial (fig. 01) cada uno de los ingredientes que la compone podría situarse en los vértices de un triángulo y denominarse, en correspondencia con los capítulos, "la vivencia incomunicada", "cómo se tiene una experiencia" y "el objeto expresivo", conformando su interacción una propuesta tan enraizada en el hecho vital como en el creativo.

---

6. Dewey, J., (1934) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008, p. 23. La lectura detenida de estos textos subyace en la propuesta docente que presentamos.

7. Se deja abierta a futuro la realización de otras propuestas que trasladen los resultados de esta primera fase a una segunda, donde se incida sobre las herramientas consideradas específicas de la educación en arquitectura.

Fig. 02. Clara Eslava y Carmen Mazaira, "Diagrama interpretativo de la secuencia de conceptos propuesta por John Dewey en su clásico Arte y Experiencia". Fuente, producción propia.



Dewey correlaciona *arte y experiencia* estableciendo el intrínseco enlace entre ambos. En definitiva, surgen enlazados al proceso de la experiencia la necesidad de las herramientas para su resolución, la necesidad de un lenguaje para "las cosas etéreas", de un soporte material para "el acto de expresión" o de una técnica y una disciplina para la compleja correlación de "sustancia y forma".

En 1938, Dewey completaba el círculo al publicar su obra *Experiencia y educación,* donde afirma: "considero que la unidad fundamental de una nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación."[8]

Se trata de un planteamiento íntimamente conectado con las preocupaciones pedagógicas que ya expuso Joseph Albers en su manifiesto docente "El arte como experiencia"[9], escrito en 1935 a su llegada al Black Mountain College. Son cuestiones que recoge Rainer Wick en su clásico libro *Pedagogía de la Bauhaus* (1982), obra donde se plasman las preocupaciones pedagógicas de la escuela tanto como las visiones individuales de algunos de sus maestros, un escenario clave donde se plantean debates todavia hoy plenamente vigentes. Desde una perspectiva más próxima a la infancia y sus juegos, Juan Bordes (2007) traza la íntima conexión entre los siglos XIX y XX, un diálogo entre las pedagogías de la modernidad

8. Dewey, J., (1938) *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010, p. 68. Experiencia que el Dewey subraya "es siempre la real vital de algún individuo" (Ibíd., p.125).

9. Albers, J., "El arte como experiencia", 1935. Traducción al castellano en: *Josef Albers: medios mínimos, efecto máximo* [cat. expo., Fundación Juan March, Madrid]. Madrid: Fundación Juan March, 2014, p. 230.

y su huella creativa, estudiando múltiples casos en base a los cuales nos muestra pormenorizadamente el sentido de la expresiva metáfora "la infancia de las vanguardias" con que da título a su obra.

El despertar de imaginarios íntimos. La experiencia biográfica

Nos acercamos al componente biográfico de la experiencia como una de las fuentes fundamentales inherente a los procesos creativos, un rasgo oculto que atraviesa la modernidad y que se manifiesta con fuerza en la postmodernidad, cuando el valor de la mirada subjetiva emerge en dialógica con la objetividad racionalista. La historia integra tanto las trayectorias vitales de sus protagonistas como su bagaje cultural, que se entrelazan en las prácticas creativas tejiendo un hilo conductor que cose los fragmentos con vínculos tan voluntarios como necesarios.

En este acercamiento, el autor se comprende y presenta no como un creador *ex novo*, sino como un mediador que hace emerger dicho reservorio de experiencias, individuales y colectivas, espontáneas y adquiridas, transformándolo creativamente y reflejándolo explícitamente en su obra.

La búsqueda experimental de la identidad a través del arte resuelve la dicotomía entre práctica creativa y vida; en consecuencia, la actividad artística como construcción biográfica genera imaginarios colectivos arraigados en la propia mitología individual.

Las aproximaciones al hecho creativo se han dejado seducir o se han alejado alternativamente de esta búsqueda de imaginarios emergentes desde la experiencia íntima. Aquellas visiones que lo separaban de la posibilidad de diseccionarlo en un discurso objetivo, que lo alejaban de la posibilidad de generar una historia cronológica, inducían a comprender la biografía como una sucesión de vidas integradas en el hilo de una historia, frente a la visión donde se reivindica la subjetividad. Como recoge el texto "Formas biográficas"[10] (2014), en una aproximación al hecho creativo de raíz tan romántica como contemporánea, la biografía se recupera como fuente de experiencia, como cuna de imaginarios.

En este contexto, la teoría de la arquitectura ha denostado doblemente los imaginarios emergentes de las experiencias íntimas, en pos de una doble afirmación del racionalismo y el funcionalismo, como vías que legitimaban las decisiones del proyectista desde normas externas asumidas de forma tácita, las reglas invisibles de la cultura cuyos mecanismos señala Norberto Chaves en su redefinición de la noción de "estilo"[11], sintetizando críticamente los dogmas del movimiento moderno.

---

10. Ya en 2009, Anna María Guash, en su investigación en torno al arte y el género de la biografía, proponía un recorrido "de la autobiografía literaria a la autobiografía visual" legitimando el hecho creativo como indisoluble a la trayectoria autobiográfica.

11. "El estilo es la tecnología secreta de la cultura, aquel aspecto del hecho cultural que lo vuelve verosímil, o sea, transparente. La cultura –su ejercicio y experiencia– es esencialmente invisible, se disuelve en el acto de vivir, se naturaliza. Cultura es, básicamente, aquello que no llamamos cultura. Y tal naturalización se produce por la fuerza impositiva del estilo: su inexorabilidad." Chaves, Norberto. *El diseño invisible: siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano.* Buenos Aires: Paidos, 2005. Capítulo I.

La enseñanza de la arquitectura ha sido proclive a la trasmisión de estos principios férreos, donde toda decisión proyectual quedaba justificada en base a condiciones externas, aparentemente ajenas a la voluntad de un arquitecto que hábilmente mediaba entre ellas; pero una lectura lenta de la historia de la modernidad, acercándonos de primera mano a los testimonios de 'otros' protagonistas que sus más férreos defensores, nos permite trazar la diversidad de su intrahistoria. En investigaciones precedentes hemos desarrollado dicha lectura, un recorrido analizando algunos manifiestos biográficos de arquitectos como Wright, Aalto, Neutra, Rossi, Zumthor, Ito, Pallasmaha, Bourgeois, Serra, Navarro-Baldeweg... donde estos autores expresaban explícitamente "la huella de la infancia en el impulso creativo". Sus testimonios muestran fuentes primarias de sus imaginarios íntimos, enraizados en la memoria de la propia experiencia de infancia. Son autores que crean sus propios imaginarios desde la experiencia vivida, revelando mundos cuya diversidad se integra finalmente en nuestra cultura, en el imaginario colectivo de la arquitectura contemporánea. Encontramos en ellos cómo la experiencia de lo inefable, la huella de lo vivido, la multiplicidad de lo sensible, se aúnan en una voluntad de transformación de lo real, estableciendo un tejido de relaciones que surge de la memoria, del recuerdo de infancia, y se proyecta en sus arquitecturas.

Este recorrido por algunos arquitectos y artistas de la modernidad, nos sumergió en escenas donde la experiencia inefable, el recuerdo de lo vivido y su aura única –en el sentido Benjaminiano– deviene materia creativa. Walter Benjamin vinculaba el recuerdo de infancia con el aura de lo único, integrando la experiencia biográfica como raíz de la experiencia y subjetividad, un rasgo propio de la modernidad. La biografía se constituye en fuente primaria del surgir de arquetipos colectivos, en un tejido de experiencias que trama en su urdimbre lo individual con lo colectivo. En este sentido, las experiencias testimoniadas por los alumnos nos han sorprendido su amplísima diversidad, la variedad de las escenas, la complejidad de las sensaciones, que permiten afirmar la constitución de un auténtico microcosmos. Por otra parte, la convergencia de los testimonios individuales en experiencias comunes, nos permite afirmar lo primigenio, lo fundante y lo común de dichos ámbitos, que registran en la memoria lo ordinario de la experiencia bajo el color de lo extraordinario, de lo único.

En el pensamiento de Gaston Bachelard, encontramos la conexión de lo imaginario, la memoria y la infancia con una poética del espacio: fragmentos de infancia o "noyaux d'enfance" emergen cómo huellas profundas en cuyo inesperado encuentro se generan nuevos sentidos vitales. La "acción imaginante"[12], en términos de Bachelard, hace emerger al unísono mundos diacrónicos, lanzándolos literalmente 'hacia delante', proyectándolos hacia el momento siguiente, hacia lo desconocido, en una práctica de exploración constante que es, de forma efectiva, la de 'proyectar': "Entonces imaginación y memoria rivalizan para darnos las imágenes que tienen de nuestra vida"[13].

---

12. En relación a este concepto son obras clave del autor "El aire y los sueños" (1943), "La tierra y las ensoñaciones del reposo" (1948), "La poética del espacio" (1957) o "La poética de la ensoñación" (1960).

13. Bachelard, G., (1960) *La poética de la ensoñación*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 159.

Se trata de un juego transformador mediado por el placer del encuentro posible de lo presente con lo deseado, convocando en simultaneidad la contingencia del presente, la incógnita del futuro y la memoria subyacente: desde la memoria de la experiencia del espacio vivido, la construcción de lo imaginario emerge como un mundo proyectado. "Lo imaginario"[14] surge transversal, vinculado a la memoria y la acción, en juegos de mutua dependencia entre la materia de lo vivido, la actualidad de lo presente y la proyección de lo posible: "De este modo, lo imaginario sopla donde puede y sin lugar específico se instala en la vida."[15]

Lo imaginario permite la construcción de un mundo propio en cada momento, un vehículo hacia lo real, una realidad participada, reencontrada desde lo imaginario, que proyecta sobre ella estructuras nuevas, transformándola. Se trata de un viaje de ida y vuelta cuya impronta es invisible. Este contexto de investigación arrojaba cuestiones sobre los procesos creativos, sobre los impulsos que nos llevan a hacer arquitectura, cuyo impacto en docencia era vital: actualmente buscamos dar cabida a estos interrogantes a través de un proyecto de innovación pedagógica, cuyo alcance ilumina a su vez nuevos derroteros.

El despertar de imaginarios espaciales. El aprendizaje como proceso de proyectos

En nuestro caso de estudio, en la praxis de la docencia, los autores, los protagonistas de la historia, son representados por los estudiantes, futuros arquitectos. El despertar de imaginarios es posible desde diversas estrategias docentes: mediante ejercicios de introspección creativa nos sumergimos en la intimidad del recuerdo, y recuperamos el vínculo con las propias vivencias del espacio, encontrando un personal atlas de escenas donde se enraíza un imaginario arquitectónico subyacente.

En la propuesta de taller de proyectos realizada, se parte de un proceso de introspección explorando vivencias personales, que se articulan a su vez en ejercicios de prospección, explorando códigos culturales. Se trata de un juego que opera con vínculos de interioridad y vínculos de exterioridad. De forma análoga a la integración de naturaleza y cultura, planteamos el aprendizaje como una simbiosis de interioridad y exterioridad.

En la propuesta docente, el relato de la experiencia se plantea como un escenario clave, como momento decisivo de toma de conciencia de la experiencia, como el surgir de un tejido de intenciones que puede originar un proceso proyectual. A partir de un proceso de introspección en un recuerdo, *Arturo* vuelca en su relato una experiencia del espacio, escribe literalmente una experiencia del cuerpo y su sensorialidad (fig. 03).

---

14. Tras su obra *L'imagination* (1936), Jean Paul Sartre publica *L'Imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination* (1940). Posteriormente, Gilbert Durand desarrollará los planteamientos de Bachelard en sus "Estructuras antropológicas de lo imaginario" (1960), radicando en la dimensión espacial el medio esencial de desarrollo de lo imaginario. Finalmente, señalamos a Philippe Malrieu un autor clave, con su obra "La construcción de lo imaginario" (1971).

15. Duvignaud, J., (1980) *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 152.

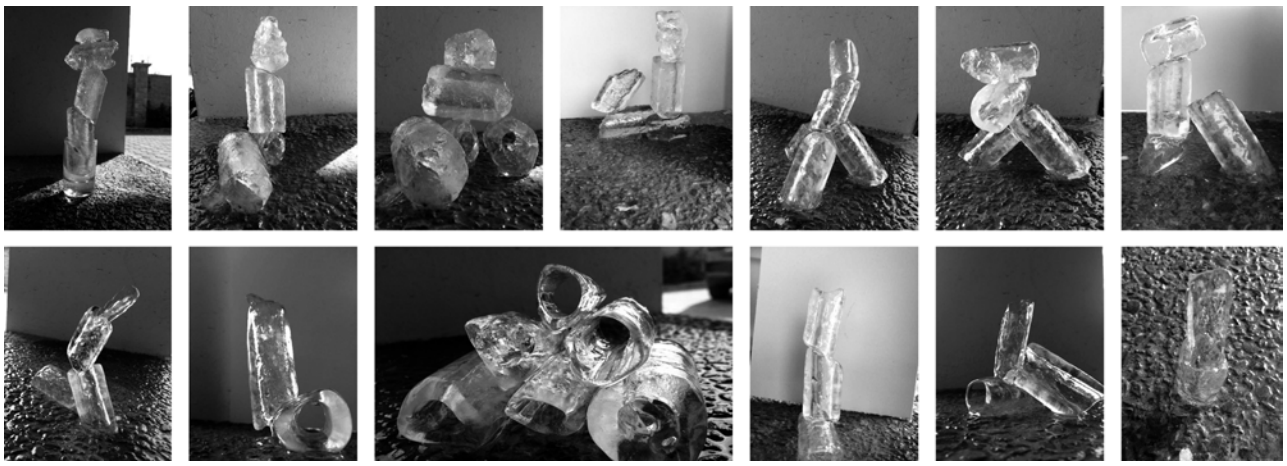


Fig. 03. Arturo Ancheyta, "Experiencia: cuerpo, agua y equilibrio". Texto y fotografías realizados por su autor.

"Me viene a la memoria la primera vez que puede esquiar en agua. El brillo del sol era intenso y contrastante con la temperatura fría del mar. Cada vez que intentaba subir de nuevo en mis dos esquís, pensaba que debía mimetizarme con mi entorno para tener éxito en el deporte.

Me encontraba en medio de una estela de mar, blanca, conformada por burbujas y olas que se desvanecían en forma triangular a lo largo que iba avanzando. [...]"

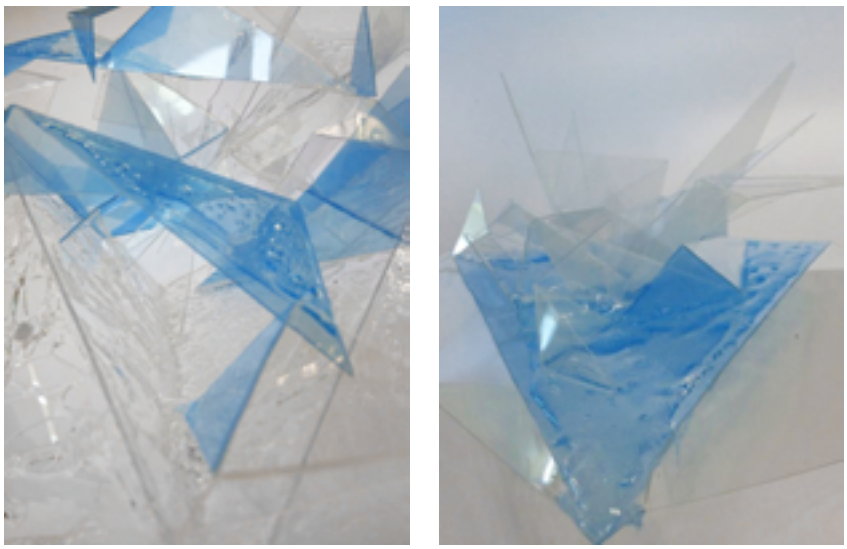
En el caso que encabeza estas líneas, su sentimiento de la superficie del agua como materia en relación a su cuerpo en equilibrio se plasma en la secuencia fotográfica, donde el alumno documenta su juego de construcción con bloques de hielo, efímeros, en equilibrio. Observamos el surgir de un relato espacial, prelingüístico, que articula de forma primaria una construcción a partir de la materia y su equilibrio. Con el ejercicio del recuerdo se apela a un ámbito que emerge con su sola invocación, previa a la narrativa del mismo, construyéndose así la diégesis o "el universo espacio-temporal designado por el relato"[16] que cumple una función esencial de marco imprimiendo el soporte rítmico a la narración. El escenario al que apela el texto, nos habla de la primera vez, de la unicidad como atributo y valor de la experiencia, de lo irrepetible, del no retorno a aquella experiencia primera, una experiencia de mímesis con el entorno donde el cuerpo en equilibrio se construye con bloques de hielo caen y finalmente se deshacen fundiéndose en la superficie.

Michel de Certeau nos muestra el vínculo indisoluble entre la experiencia y su narrativa, acercándonos de forma entrelazada al espacio del relato y al espacio del recuerdo; defiende la co-creación entre ambas realidades, la práctica y su relato, que se superponen y organizan mutuamente: "Estas aventuras narradas [...] hacen el viaje, antes o al mismo tiempo que los pies lo ejecutan."[17] Certeau señala la fragmentación propia de los recuerdos y los describe como "relatos a la espera y que permanecen en estado de jeroglífico" agazapados en lo prelingüístico, como vivencias corpóreas que sólo quizás algún día, encuentren en el lenguaje verbal su expresión: estaríamos ante el testimonio recreado, sobre cuya posibilidad nos interrogamos desde el surgir de arquitecturas primigenias.

16. Pimentel, L. A., *El espacio en la ficción, Ficciones espaciales. La representación del espacio en los textos narrativos*. México: Siglo veintiuno editores, 2001, p. 9.

17. Certeau, M., (1980) *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990, p. 128.

Fig. 04. Arturo Ancheyta,
"Proyecto: cuerpo, agua y equilibrio".
Texto y fotografías realizados por su autor.



" [...] Fuera de la estela, podía percibir que el mar estaba tan calmado, suave y transparente que parecía poder patinar en cristal; sin embargo, al caer, esa suavidad se convertía en piedras que me podían lastimar. Lo más importante en ese momento era aquel triángulo de agua en el que me encontraba. La estela desaparecía al mismo tiempo que yo cayera, hundiéndome en el mar y con deseos de volverlo a hacer a pesar de haber fallado."

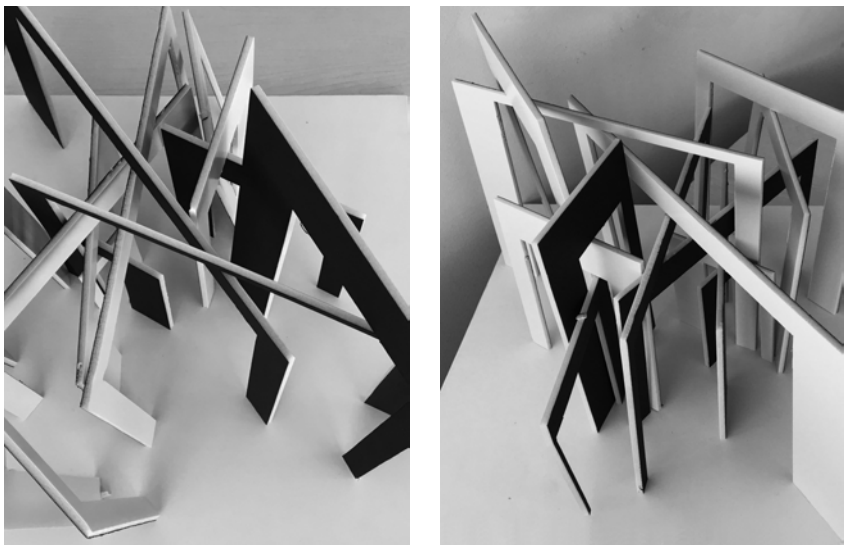
La introspección en el recuerdo descubre al alumno un suceso, una emoción, un registro vivo que se transforma en su proyección creativa mediante un lenguaje espacial a través de la experimentación en maquetas. Memoria e imaginario dialogan en dialógica, en movimientos complementarios de introspección y prospección que se vinculan –mutuamente indisolubles– en los procesos del proyecto. Todo ello no sería posible sin tener en cuenta la narrativa de la experiencia como un hecho integrado en la propia experiencia, alimentándola y modificándola en tiempo real. Una narrativa que recrea sus propias ensoñaciones e imaginarios superponiéndolos sobre lo vivido. Una narrativa de la experiencia del recuerdo que encuentra a posteriori una de sus vías de desarrollo creativo en el proyecto (fig. 04).

El despertar de imaginarios arquitectónicos. La enseñanza como proyecto de procesos

En el caso que mostramos a continuación (fig. 05), el relato de *Fernanda* transforma creativamente el material de la experiencia del sueño, una pesadilla, poniendo en conexión dimensiones divergentes, lo discreto y lo continuo, el propio cuerpo sentido como recipiente o como extensión... El sueño transforma la percepción consciente del mundo desde el cuerpo inconsciente y sus mecanismos paradójicos.

El relato del sueño implica la dislocación, desaparición, superposición, negación o reutilización a voluntad de las coordenadas espaciotemporales de la escena. Al caer la noche, al perderse en la oscuridad la precisión diurna, al relajarse la conciencia de las coordenadas efectivas del espacio operativo, se facilita la construcción de ensoñaciones. Cede el predominio de lo visual: en la penumbra, sentimos el tibio del tacto de la noche o el frío en las manos de la pesadilla nocturna: se invocan ámbitos extraños; los territorios imaginarios toman el mando. La transformación imaginaria de lo real genera un encuentro renovado con la realidad en base a la experiencia vivenciada.

Fig. 05. Fernanda Flores, "Pesadilla".
Texto y fotografías realizados por su autora.



"Un lienzo infinito se acerca a mí; mientras en mi espalda se siente la rigidez que podría compararse con un trozo de metal, el lienzo sigue acercándose haciéndose más grande ante mis ojos. De un momento a otro siento como la temperatura de mis manos y piernas va descendiendo y al bajar la mirada me encuentro sumergida en dos grandes bloques negros de los cuales me es imposible hablar ya que no logro descifrar nada sobre ellos; al volver la mirada el gran lienzo me doy cuenta de que estoy encerrada en una gran figura que cambia cada vez que regreso a ese lugar, ese lugar que va encogiéndose hasta hacerme ver que simplemente no me puede contener, este lugar que se adueña de mi cuerpo hasta el límite.

De repente y sin ningún motivo todo se detiene. En ese momento abro las grandes ventanas, esas ventanas que se muestran cada amanecer y me hacen darme cuenta de que estoy viva."

La lectura del relato nos conduce a revisitar fragmentos de *El cuerpo utópico* donde Michel Foucault nos mostraba aquella utopía primera, la noción de un cuerpo incorpóreo que opera como bisagra que conecta "el aquí irremediable", con "los otros lugares" del mundo: "Mi cuerpo, de hecho, está siempre en otro lugar"[18]. Ofreciéndonos la imagen de un cuerpo incorpóreo, la necesidad de flotar inmersos en la utopía, la percepción del propio cuerpo se transforma: "Y bien puede ser que la utopía primera, la más inextirpable del corazón de los hombres, sea justamente la utopía de un cuerpo incorpóreo"[19]

Conforme nos sumergimos en la escena narrada en el relato, imaginario y realidad operan finalmente en simultaneidad; desaparecen los diafragmas que atravesamos mediando entre lo real y lo imaginario: *"el lienzo y la ventana"*. Son diafragmas, como el clásico espejo o la caída a través del túnel de Alicia; son charnelas de conexión cuyo carácter es lábil, cambiante. El sueño se despliega con fricción e intensidad, real e imaginario se mueven en paralelo, pero el vínculo es frágil: un tropiezo y se deshace el hechizo, desapareciendo el constructo imaginario de la misma forma que vuelven los juguetes a su caja.

Pero la alumna se cuestiona "¿Cómo transmitir las diferentes emociones que surgen de la exploración sensorial de un suceso en una maqueta?" La mirada imaginaria surge y el proyecto emerge en la transformación del relato en las sucesivas propuestas de maquetas que exploran esa "gran

18. Foucault, M., (1966-67) *El cuerpo utópico, las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010, p. 16.

19. Ibíd., p. 16.

figura que cambia cada vez que regreso a ese lugar", descubriendo mecanismos formales como la dualidad blanco negro, con gran carga simbólica.

La realidad es soporte de mundos imaginarios. Median entre ellos mecanismos por los cuales cualquier objeto, cualquier contexto, puede ser resignificado en operaciones de transformación mediante las cuales lo real pasa a ser el soporte vivo y cambiante del juego imaginario. En el juego simbólico, se elimina todo aquello que resulte superfluo o contradictorio con los nuevos atributos, tomando únicamente aquellos signos, fragmentos o sensaciones que permitan conectar los mundos de lo real y lo imaginario, dimensiones que finalmente coexisten, yuxtapuestas aquí y ahora, aunque distantes en cuanto a los sentidos de que son portadoras.

La metáfora es clave en este terreno; como un vehículo aglutinante, conectando la realidad visible con aquella que se invoca en el juego. Teñida de las propiedades de una materia invisible, encontramos la metáfora flexible y laxa cuando, como en la red de una araña, el sujeto en el recuerdo –el niño– lanza hilos conectando mundos distantes, o bien encontramos la metáfora sólida, que se fragua con la cohesión de la argamasa, cuando en el proceso creativo se desea consolidar relaciones en las que lo imaginario y lo real se funden en la proximidad absoluta.

El despertar de imaginarios colectivos. La enseñanza como un 'proyecto de procesos' y el aprendizaje como un 'proceso de proyectos'.
El este último caso de estudio, el alumno emplea mecanismos narrativos más complejos: ausencias o elipsis, sustituciones y transferencias o tropos20 que conectan tiempos diversos que atraviesan un mismo lugar. El relato de *Adán* (fig. 06) nos lleva al texto donde Marc Augé manifiesta: "Todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio."[21] Y añade finalmente: "Todo relato vuelve a la niñez."[22]

En este testimonio se superponen lo íntimo y lo accidental; lo extraordinario transita así por el territorio de lo ordinario desplegando un imaginario de experiencias sorpresivas que irrumpen en la vida cotidiana, dejando su huella, transformando la vivencia y su narrativa. Aprendizaje desde un tiempo 'en suspensión' frente a un tiempo 'en progreso': "En suma, la elaboración de un mito personal supone una ruptura del orden cronológico."[23]

La lectura del fragmento permite un gran margen de interpretación por la aparente ambigüedad de su conexión con el objeto; sin embargo, para su autor el calor representa la experiencia, una emoción que funde los

---

20. La definición de la noción de tropo corresponde a la lingüística, como transferencia de propiedades o de sentidos de un objeto u expresión a otra; sin embargo, el uso del término se extiende hacia otras áreas, en las que se observan transferencias entre entidades distintas, como el estudio de la mímesis, el recurso de la ironía en Henri Bergson o la noción de "sustitutivo" que plantea E. H. Gombrich.

21. Augé, M., (1992) *Los No Lugares (Cla-De-Ma), Espacios del anonimato, Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, 2000, p. 182.

22. Ibíd., p. 89.

23. Chevrier, J.; Pijollet, É., eds., *Formas biográficas*. Madrid: Siruela, 2014, p. 49.

Fig. 06. Adán González, "El pretil". Texto y fotografía de la instalación, tomada por Clara Eslava.

el pretil

"por él veía del otro lado de la casa: un patio abierto que proyectaba la luz que se filtraba entre las hojas de los árboles de mango y limón

en él me recargaba de pequeño y me sentaba de mayor: transmitía frescura constante a mi cuerpo ante los cuarenta y cinco grados centígrados que había a su alrededor y que agobiaban a pesar de su sensación

la estampa a sus faldas era de hilos entretejidos, con fondo oscuro y contrastante que al caminar daba una sensación de agarre sobre las plantas de mis pies desnudos. solía treparla y brincar hacia esa textura una y otra vez, sintiendo su cobijo con el rebote de mi cuerpo una y otra vez, hasta que perdí el equilibrio y mi mentón terminó en su superficie

fue el segundo accidente que quedó plasmado en mi cuerpo y en mi mente."

materiales en el accidente del vaso quemado con ácido (fig. 06); accidente que aparece en el relato, en la evocación del propio cuerpo del niño en el de la madre y que dejó grabada una cicatriz en su piel. Los tiempos de la infancia y la edad adulta; el tiempo de la ocasión y el accidente, que conducen al alumno a proyectar la metamorfosis de un objeto, descubriendo imaginarios ocultos en su memoria. Incorporado a otra totalidad, cada retazo se resignifica en el nuevo contexto mediante mecanismos íntimamente ligados a aquellos que se descubren igualmente en el hecho creativo.

Nos hemos acercado en esta investigación al surgir de imaginarios en formación, prefiguraciones borrosas, móviles, difusas, germinales, originarias, que emergen en la infancia y que encontramos como fuente del proceso creativo y –circularmente– como destino del mismo. Prefiguraciones que evolucionan tanto a partir de su propia inestabilidad y movilidad interna como por su contacto con un medio en recíproca transformación; prefiguraciones de aquello que terminamos definiendo y articulando culturalmente como arquetipos que cristalizan a base de aproximaciones sucesivas, oscilaciones, divergencias; arquetipos cuyo sustrato originario es lábil, ambivalente e infinitamente fértil.

Se provocan aprendizajes mediante la propuesta de técnicas, estrategias y herramientas creativas: detonando impulsos, generando rupturas, estableciendo vínculos entre el presente y el pasado, reimaginado. Se ejercita la introspección, volviendo sobre fuentes primarias de la creatividad, visitando experiencias vividas que exploramos de nuevo, observando la propia vivencia a cámara lenta, desgranándola en base al proceso creativo. La materia prima de la vivencia, los segundos o minutos de experiencia se expanden y transforman en un nuevo escenario a lo largo de días

de trabajo. Proyectamos integrando las experiencias biográficas –y de la propia infancia– conformando un todo colectivo, relacional, un proyecto vivo, en metamorfosis.

La enseñanza se concibe así como un "proyecto de procesos", un proyecto en constante transformación que opera sobre los procesos creativos de los alumnos y del propio docente, desplegando tácticas que incitan tanto como responden a las dinámicas emergentes en cada momento del proceso en base al binomio enseñanza-aprendizaje.

El proyecto docente se plantea construyendo entornos relacionales donde el conocimiento surge como un constructo invisible, colectivo. El docente se concibe como un acompañante de cada alumno y del grupo en su conjunto, generando una "comunidad de aprendizaje" que descubre y toma nueva conciencia de sus propias experiencias espaciales y de sus procesos creativos mediante las acciones proyectuales.

La docencia en campos creativos contemporáneos se define en sí misma como un proceso creativo emergente crítico y transdisciplinar, operando desde el discurso de la diversidad y subjetividad. Frente a la hegemonía y objetividad de 'lo moderno', valora la diversidad, la singularidad de cada alumno, su historia, su propia memoria. La propuesta aquí recogida plantea una acción docente que incide en un momento específico del proceso de proyecto, si bien se integrar en un todo más amplio y complejo, otros múltiples acercamientos al proyecto que se señalan en el panorama esbozado al inicio del presente artículo.

La interacción entre diversas aproximaciones al proceso de proyecto abre a docentes y alumnos a múltiples formas de comprender y participar del mundo; la introspección en las propias experiencias vividas permite a alumnos y alumnas descubrir y tomar conciencia del poder de sus propios imaginarios, desplegando así sus arquitecturas. La arquitectura emerge así como acontecimiento singular donde lo individual trasciende en imaginarios colectivos, como un constructo relacional, capaz de generar una transformación de la realidad.

Finalmente, sentimos que resultan de ello a su vez los paisajes imaginarios de la propia investigación, cuya función señala tan acertadamente Michel de Certeau, quien precisa la importancia de recoger la estructura sin huellas del paisaje imaginario que produce toda búsqueda: "El paisaje imaginario de una investigación no deja de tener valor, aun si carece de rigor. [...] Asegura al menos su presencia a título de aparecidos."[24]

"El valor de una imagen se mide por la extensión de su aureola imaginaria."[25]

---

24. Certeau, M., Óp. Cit., p. 48.

25. Bachelard, G., (1943) *El aire y los sueños*. España: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 9.

Bibliografía

ALBA, I., "La enseñanza de la Arquitectura", Revista española de pedagogía, año LXXIV, nº 265, septiembre-diciembre 2016, pp. 445-460.

ALBERS, J., *Josef Albers: medios mínimos, efecto máximo*. Madrid: Fundación Juan March, 2014, p. 230.

AUGÉ, M., (1992) *Los No Lugares (Cla-De-Ma), Espacios del anonimato, Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa, 2000.

BACHELARD, G., (1960) *La poética de la ensoñación*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1982.

BORDES, J., *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra, 2007.

BRASSAÏ, "Graffiti parisinos", XX siécle, n. 10, marzo 1958.

CERTEAU, M. de, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990.

CASTORIADIS, C., *The Imaginary Institution of Society*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1987.

CHAVES, N., *El diseño invisible: siete lecciones sobre la intervención culta en el hábitat humano*. Buenos Aires: Paidos, 2005.

CHEVRIER, F.; Pijollet, E., eds., *Formas biográficas*. Madrid: Siruela, 2014.

DA VINCi, L., (1680) *Tratado de la pintura*. Trad. Diego Rejón de Silva. Buenos Aires: AGEBE, 2004.

DEWEY, J., (1934) *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós, 2008.

DEWEY, J., (1938) *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2010.

DURAND, G., (1960) *Las estructuras antropológicas del imaginario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

DUVIGNAUD, J., (1980) *El juego del juego*. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.

FOUCAULT, M., (1966-67) *El cuerpo utópico, las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010.

FROUD D. y HARRISS H., ed. *Radical Pedagogies. Architectural Education and the British Tradition*. The United Kingdom: RIBA Publishing, 2015.

GARCÍA-ESCUDERO, D., BARDÍ I MILÀ, B., *Textos de arquitectura. Docencia e innovación*. Barcelona: Oficina de Publicacions Acadèmiques Digitals de la UPC, 2016.

GUASH, A. M., *Autobiografías visuales*. Madrid: Siruela, 2009.

JÚAREZ, A., *Exploración con la Materia. Grado cero en el proyecto de arquitectura*. Madrid: Lampreave, 2010.

LABARTA, C., Coord. *Proyecto arquitectónico y docencia: una cuestión de orden (Arquitectura)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2013.

MALRIEU, Ph., (1967) *La construcción de lo imaginario*. Madrid: Guadarrama, 1971.

MUÑOZ C., *El proyecto de arquitectura. Concepto, proceso y representación*. Barcelona: Reverté (2008).

NAVARRO BALDEWEG, J., *La habitación vacante*. Valencia: Pre-textos, 1999.

NORBERG-SCHULZ, Ch., *Existencia, Espacio y Arquitectura*. Barcelona: Blume, 1975.

PALLASMAHA, J., (2009) *La mano que piensa*. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.

PIMENTEL, L. A., *El espacio en la ficción, Ficciones espaciales. La representación del espacio en los textos narrativos*. México: Siglo veintiuno editores, 2001.

SALAMA, Ashraf M., *Spatial Design Education, New directions for pedagogy in architecture and beyond*. England: Ashgate publishing limited, 2015.

WICK, R., (1982) *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid: Alianza editorial, 2016.

VIGOTSKY, L., (1930) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 2000.

WINNICOTT, D. W., (1971) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa, 1982.

ZUMTHOR, P., (2006) *Pensar la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili, 2010.