

"No entendí el video": audiovisual y memoria en el taller de arquitectura.

"I didn't get the video": Audiovisual and Memory in the Architectural Studio.

➤ Carmen Aroztegui Massera
Universidade Federal de Minas Gerais
aroztegui@gmail.com

Abstract

This article discusses the introduction of sensible dimensions of space, through the memory of significant places, and the audiovisual as a tool in architectural education. Departing from the tradition of graphic representation and the development of an architectural program, the article describes the experience of a studio focused on the remembrance of domestic places and the development of videos. An expected result, the video showed its potential as articulator of sensible dimensions. However, several student projects evidenced a disconnection between its graphic representation and the video, and therefore exposing the difficulties of the experience's systematization into a design method.

Keywords: Memory; Video; Architectural Project; Studio.

Problema y antecedentes

Este artículo discute la introducción de la memoria y del audiovisual como herramienta de anteproyecto de arquitectura a partir de experiencias de taller realizadas en Brasil en 2013 y 2014 en la Escola de Arquitetura de la Universidade Federal de Minas Gerais. Las experiencias cuestionaron dos conceptos arraigados en la enseñanza de proyecto: la tradición gráfica y el programa de necesidades. Ambos aspectos han históricamente contribuido a la definición del proyecto a través de la legibilidad instrumental para su construcción y la generación de un listado de funciones y metros cuadrados necesarios. Estos aspectos acarrear ciertas deficiencias en el proceso de desarrollo del proyecto ya que no contemplan, en forma explícita, la vivencia del espacio. Por un lado, la tradición gráfica establece un espacio homogéneo representable dentro de la visión monocular de la perspectiva científica (Pérez-Gómez y Pelletier, 1992), espacio es entendido como un contenedor neutro desconectado de la percepción corporal y de los afectos vividos. Por otro lado, se ha objetado la pertinencia de un programa arquitectónico frente a la indeterminación y a la contingencia de los eventos que acontecen en el espacio (Tschumi, 1996). La experiencia en el espacio, cuando reducida a posibles utilidades (sean estas funcionales, trans-funcionales o multi-funcionales), no contempla aquello que simplemente ocurre y que está más allá de la predeterminación del proyectista.

En el caso particular de la enseñanza de proyecto de nuestra escuela- y sumados a estos dos aspectos anteriormente citados generalizables al aprendizaje de los arquitectos - se destaca también

la tendencia de los alumnos caer en la trampa de proyectar como resolviendo un *rompecabezas*. Lawson (2005) alertó respecto de cómo esta trampa reduce el diseño a un juego dentro reglas arbitrarias buscando soluciones óptimas. Esta trampa se acentúa a través del uso de herramientas digitales de modelado -en nuestra escuela de arquitectura se usa el SketchUp mayoritariamente- que favorecen la extrusión volumétrica perpendicular y el *pasado a limpio*, como fosilización de ideas de proyecto que aun no se han desarrollado lo suficiente.

Haciendo frente a esta problemática, existen múltiples aproximaciones y experiencias en la enseñanza de proyecto. Una de ellas, *la observación arquitectónica*, ha sido sistematizada a lo largo de años en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y ha influenciado la práctica docente más allá de las fronteras de Chile. *La observación arquitectónica* reinstaura al croquis de observación como herramienta de registro sensible del lugar. La *Observación* se refiere a un modo de mirar y contemplar para "llegar a ver como por primera vez" (Cruz, 2013). Esta percepción directa, de contemplación en estado de vigilia, permite que el croquis de observación articule una reflexión íntima del lugar del proyecto.

El lugar, no solo como espacio vivido por el diseñador pero como recuerdo al que los diseñadores acuden en el momento de proyectar ha sido estudiado desde la fenomenología (Downing, 2000). La memoria de lugares significativos emerge no solamente sugiriendo sus características materiales, de proporción espacial o materialidad, pero fundamentalmente en el contexto de historias personales, momentos inolvidables en la vida del individuo. Esta

forma de significación, implica a la memoria como una búsqueda de estructuración y significación de eventos del pasado del individuo. Ricoeur (2007) la llama de *recordación* y la vincula a la narrativa. La memoria surge como resultado de una búsqueda, un esfuerzo recordatorio conciente, y se expresa a través de un discurso. La vivencia recordada de los lugares, sin embargo, también emerge en forma involuntaria, como *memoria corporal*, percepciones evocadas por el cuerpo -olores, colores y sonidos. Esta memoria, perteneciente a la porción del pasado aun no domesticada por el discurso, emerge como afecto que intensamente invade al individuo (Ricoeur, 2007). Ambos aspectos de la rememoración de los lugares pueden ser valiosos insumos inspiradores en la realización del proyecto. La recordación apela a los eventos y a una narrativa como elemento de estructuración del lugar. Las sensaciones corporales apelan a imágenes que están más asociados a la materialidad del espacio y sus texturas – sonoridad, temperatura, cambios y calidad de luz, entre otros.

La contingencia del evento en arquitectura y en el cine ha sido expuesta en diversas experiencias. En arquitectura, ha sido trabajado vinculándolo al film como propulsor de diseño desde la óptica de generación de formas (Tschumi, 1996), en el taller (Cairns, 2007), y conectando film y animaciones digitales (Sanguinetti, 2006; Flanagan, 2001). Desde el cine se ha discutido como el evento es afectado por algunos dispositivos técnicos como el plano fijo, en los primeros filmes (Costa, 2005), y el plano secuencia. En ambos dispositivos el tiempo narrativo y el de exhibición del film es el mismo. Cuando planteados en contraposición al montaje clásico, estos dispositivos permiten una mayor ambigüedad expresiva ya que transfieren a la pantalla el “continuum de la realidad” (Bazin, 1967, p.37). La discusión sobre los dispositivos técnicos de expresión en el video es relevante ya que en arquitectura proyectamos lugares y no narrativas. Diferentemente del espacio filmico de la narrativa, en el lugar los eventos se actualizan y no existe una predeterminación de la vivencia.

Estrechamente vinculados al plano secuencia también es relevante la vinculación de la *promenade architecturale* de Le Corbusier al sujeto *voyeur* resultante (Colomina, 1992). Las visualizaciones de proyecto casi invariablemente se refieren a un sujeto que *flana* el espacio, que lo descubre como si fuera la primera vez, correspondiendo a la mirada de un visitante. Sin embargo, cuando proyectamos una vivienda, el sujeto principal del lugar es el habitante, aquel que establece un vínculo afectivo con el espacio en su cotidiano.

Experiencias con memoria, audiovisual y proyecto ya han sido desarrolladas en el taller de arquitectura. En particular, el audiovisual ha sido introducido en el taller como herramienta de aproximación al lugar (Aroztegui, 2013). En este caso, el audiovisual permitió que los estudiantes de taller se inspirasen en relatos de pobladores de una *company town*, deprimida por el cierre de la mina, para realizar sus proyectos. Similar al croquis de la *Observación arquitectónica*, la herramienta audiovisual se introdujo en las etapas iniciales del proyecto. Pero la diferencia introducida fue que potenció una comprensión del lugar más allá de la percepción directa, ya que se realizaron entrevistas a los pobladores.

Métodos

La propuesta de taller planteaba la realización, en ocho semanas, del anteproyecto de una vivienda. El taller era vertical, los alumnos provinieron de todos los años de la carrera. El punto de partida del proyecto era una conversación con alguien conocido por el estudiante acerca de las casas memorables de su vida. Inspirados en ese encuentro, los alumnos produjeron videos de exploración de estos relatos. Inicialmente discutimos como el lugar fue evocado por la memoria de los entrevistados y las diferencias entre las recordaciones y la memoria corporal. A partir de esta discusión, los alumnos realizaron un video enfocando en los aspectos narrativos, eventos y situaciones, de lo que les fue contado (PFLEX, 2014). Posteriormente, analizamos como la entrevista evocó la memoria perceptiva del cuerpo, afectos y sensaciones. Este debate, combinado a un esfuerzo de mayor abstracción, condujo a que los alumnos produjeran nuevos videos de cuño más experimental, profundizando los aspectos sensibles rememorados en la entrevista (PFLEX, 2014).

Durante el curso realicé charlas expositivas y analizamos trechos de filmes y videos, conjuntamente con la critica de proyecto. Discutimos en clase las repercusiones espaciales de algunos dispositivos técnicos como el plano fijo y el plano secuencia, y analizamos a la *promenade architecturale* de Le Corbusier y su sujeto *voyeur*. Quedó establecido en el taller el desafío de realizar un proyecto y videos que apelasen a la vivencia doméstica y no la de un visitante excepcional.

Como primer ejercicio propositivo en proyecto, cada alumno realizó dos ejercicios. Por un lado, elaboró un párrafo que relató un acontecimiento en la nueva vivienda. Este texto de ficción sirvió de base para definir los habitantes de la vivienda propuesta en relación a su cotidiano. Por otro lado, cada alumno realizó esbozos gráficos donde estudió estrategias materiales que pudieran atender a las sensaciones implícitas en los relatos. Estas estrategias llevaron a la realización de esbozos preliminares - croquis, cortes y plantas – de espacios, detalles de aperturas, etc. Tanto el texto como los esbozos se mantuvieron intencionalmente como fragmentos que guiaron la elaboración del anteproyecto, independientes del desarrollo del proyecto como un todo. La intención fue evitar las resoluciones en planta de rompecabezas. A partir de estos ejercicios propositivos, se realizaron en forma consecutiva entregas de insumos gráficos de elaboración del proyecto y un video (PFLEX, 2014). Finalmente, el anteproyecto final fue criticado por un evaluador externo al curso a través de los insumos gráficos y un video final (PFLEX, 2014).

Resumiendo, hubieron tres etapas en los trabajos realizados por los alumnos en el taller:

- realización de una entrevista y dos videos;
- realización de un texto narrativo y esbozos de estrategias materiales
- desarrollo del proyecto y videos de la vivienda

“No entendí el video”

A partir de las experiencias realizadas podemos vislumbrar algunas de las consecuencias en el aprendizaje y en el proyecto del uso del audiovisual en todo el proceso elaboración, desde antes de iniciados los primeros esbozos hasta la presentación final de los insumos técnicos.

El resultado más evidente, y esperado, de las experiencias fue la ampliación de los recursos expresivos del estudiante en el desarrollo del anteproyecto. Los alumnos pertenecen a generaciones donde el consumo audiovisual es generalizado. A partir del esfuerzo de realización audiovisual, una reflexión en al práctica de las decisiones de diseño tomadas en la producción audiovisual, los estudiantes refinaron su mirada, ya no más como meros consumidores. La inclusión integral de la expresión audiovisual, no solamente en la etapa de presentación de anteproyecto, redundó además en la utilización experimental del video.

El *programa* del anteproyecto, también se vio enriquecido. En lugar de espacios definidos por su uso, se pensaron espacios que *permitieran sensaciones*. Los espacios fueron desarrollados a partir de situaciones domésticas deseadas, encuentros de convivencia familiar o momentos de retiro y aislamiento. Además de la casa unifamiliar, de pareja con dos hijos, surgieron casas para grupos de ancianos, un orfanato, viviendas para estudiantes, apartamentos de parejas sin hijos, o grupos familiares no tradicionales (monoparentales, con allegados o con más de 4 hijos). Implícitamente surgieron formas de domesticidad alternativas que reflejaron el encuentro con el entrevistado y un cuestionamiento de las propias experiencias del alumno.

El proceso de la alumna Tove, por ejemplo, muestra una gran diversidad de recursos de aproximación al video. Inició con un video de descripción casi literal de la entrevista. Continuó con la de exploración de las sensaciones de miedo y misterio, evocadas en la entrevista, a través del un estudio de la luz en una maqueta (figura 1). Y finalizó el anteproyecto con una secuencia de dibujos a mano que simulaban la construcción del edificio en el terreno (figura 2). La expresividad de estos dibujos, casi infantiles, apelaban al cotidiano del edificio, una casa de hospedaje de niños en situación de adopción. Distante de las presentaciones descriptivas del anteproyecto de arquitectura, la propuesta de trabajo con el video permitió a la alumna estudiar aspectos cualitativos, como la luminosidad o la situación de abandono de los niños albergados.

Un elemento que resultó curioso, fue el hecho de que los lugares más trabajados en los anteproyectos fueron los espacios de articulación espacial. Muchos alumnos trabajaron con corredores y escaleras generosas, o lugares que establecían una transición entre el interior y el exterior de la vivienda (figura 3). Los corredores y escaleras, por su desarrollo meticuloso en los anteproyectos, se mostraron espacios de indefinición funcional. Lejos de resultaren de una simples circulación necesaria, aparecieron como *lugares* de estar, de mirar y de ser visto. Los espacios de transición también expresaron ese contexto ambiguo de no-funcionalidad; lugares de



Figura 1: Imágenes del video “À noite” de las alumnas Tove Grönroos y Nicole Vieira Dias dos Santos.



Figura 2: Imagen del video final de la alumna Tove Grönroos.

contemplación del exterior, de estar adentro y afuera de la vivienda, a cubierto y expuestos al clima. Este hecho muy probablemente remeta al énfasis, dado en la discusión teórica, sobre el recorrido de la *promenade architecturale*. El lugar ya no es entendido como un compartimiento espacial estanco pero como una secuencia de espacios, vividos a través del movimiento del cuerpo.

La experiencia también mostró que en algunos anteproyectos hubo desconexión del video con los insumos gráficos, como si fueran dos viviendas distintas. Se pudiera interpretar que los alumnos no se desempeñaron bien, o que las instrucciones no fueron claras. Sin embargo, la desconexión nos permite vislumbrar debilidades de la propuesta didáctica.

En un caso la desconexión se refirió a la asincronía del anteproyecto al video. El video que Felipe desarrolló, por ejemplo, fue realizado a posteriori, como tradicionalmente se producen los videos, mostrando el anteproyecto después de realizado, como una manipulación estética más que de vivencia de la vivienda. El proyecto presentado gráficamente fue resuelto independientemente del desarrollo del video.

En otro caso de desconexión, en la evaluación de Vitor, el evaluador externo inició la crítica del anteproyecto diciendo: “No entendí el video”. Su crítica no se refirió a la calidad de lo expresado en el video ni al nivel del anteproyecto desarrollado por el alumno. Se refería a que Vitor había desarrollado dos

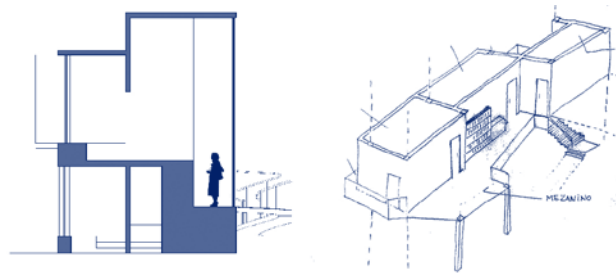


Figura 3: Imágenes del anteproyecto del alumno Vitor de Almeida Mattos (izquierda) y de la alumna Maíra Oliveira (derecha).

viviendas. Una representada gráficamente, vivienda de intrincada relación espacial y meticulosa regulación de la privacidad de los ambientes. Otra vivienda, la expresada en el video, que por lo contrario proponía una mirada invasiva de *voyeur* sobre la intimidad del otro.

Estas situaciones, anteriormente descritas, indican una ruptura existente en las etapas propuestas en la didáctica del curso. Existió una desconexión entre la realización de las entrevistas y de los dos primeros videos, y la producción del proyecto. La etapa de transición que planteaba la realización del texto propositivo y el estudio de las estrategias materiales, resultó insuficiente. Esto redundó en que algunos alumnos recurrieron a los abordajes previamente conocidos de desarrollo de proyecto. En el caso de Vitor, el video no está incorporado, y, en el caso de Felipe, este es producido al final del proceso como forma de presentación.

Los resultados indicaron la necesidad e reformular aspectos de la didáctica que permitiesen un mayor detenimiento del alumno en la articulación de las distintas herramientas, los gráficos –croquis e insumos técnicos- y el video en la elaboración del proyecto. Para contribuir en este énfasis, introduje un recorte en el abordaje anterior a través del concepto de arquetipo en el estudio de la vivencias del espacio doméstico. Desarrollado extensamente por Cornoldi (1994), tomamos dos aspectos del arquetipo doméstico - *la secuencia de acceso* a la vivienda y *el lugar del fuego*. *La secuencia de acceso* a la vivienda se refiere al recorrido desde la calle hasta el espacio más íntimo realizado por el residente o visitante que entra en la casa. El *lugar del fuego* se refiere al lugar donde los habitantes se encuentran para la convivencia. Conjuntamente con la etapa inicial de desarrollo de la entrevista y los videos, los alumnos están estudiando como son estos arquetipos en su propia vivienda y cuales son las sensaciones que estas sugieren. Realizan el estudio combinando diversas formas de representación: croquis de observación directa, diagramas, cortes, fotografía y video. De esta forma pretendo que el alumno vincule la vivencia de los espacios de su cotidiano, con distintas formas de representación gráfica y el video, colaborando con la integración posterior en el anteproyecto.

Agradecimientos

La autora agradece a la UFMG, FAPEMIG, CAPES y Cnpq por el apoyo financiero. También me gustaría agradecer a Carlos Pantaleón, profesor de la UDELAR del curso Cine y Arquitectura, cuya crítica ha sido fundamental en la reformulación de esta propuesta didáctica.

Referencias

- Aroztegui, C. (2013). Life Stories, Storyboards, and Animatics in Architectural Education. *Arquiteturarevista* 9 (2) 135-142.
- Bazin, A. (1967) The Evolution of the Language of Cinema. In *What is cinema?* Berkeley, CA: University of California, 1, 23-40.
- Cairns, G. (2007). El arquitecto detrás de la cámara: la visión espacial del cine. Madrid: Abada.
- Colomina, B. (1992) The Split Wall: Domestic Voyeurism. In COLOMINA, Beatriz. e BLOOMER, Jennifer (Org.). *Sexuality & space*. New York, USA: Princeton Architectural Press. (Princeton papers on architecture; 1), pp. 74-128.
- Costa, F. C. (2005) O primeiro cinema. In *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. Rio de Janeiro: Azougue, pp. 23-70.
- Cornoldi, A. (1994) "De partibus ædium". In *Architettura dei luoghi domestici*. Milano: Jaca Book, pp. 23-65.
- Cruz, F. Clase: La Observación. Publicado 23/09/1993. Visitado 31/07/2014. Taller de Amereida, e[ad] Escuela de Arquitectura y Diseño PUCV. <http://www.ead.pucv.cl/carreras/una-clase-de-la-observacion/>
- Downing, F. (2000). *Remembrance and the Design of Place*. College Station: Texas A&M University Press.
- Flanagan, R. (2001). Structuring and Restructuring Memory in Animation. In *Libro de Ponencias del 5to. Congreso Iberoamericano de Gráfica Digital SIGraDi*, pp. 142-144. Concepción: Universidad del Bio-Bio.
- Lawson, B. (2005). *Design traps*. In *How Designers Think The Design Process Demystified*. Fourth Edition. Amsterdam: Elsevier, pp. 220-132.
- Pérez-Gómez, A., Pelletier, L. (1992) Architectural Representation beyond Perspectivism. *Perspecta*, 27, 20-39.
- PFLEX Moradia: Memória e espaço vivido. Links a vídeos de alunos de 2013 e 2014. Publicado en 04/08/2014. Visitado en 08/08/2014. <http://pflex-memoria.blogspot.com.br/2014/08/links-videos-dos-alunos-de-2013-e-2014.html>
- Ricoeur, P. (2007) Memória e imaginação. In *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François [et al.] Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Tschumi, B. (1996). Spaces and Events. In *Architecture and Disjunction*. (pp. 140-168). Cambridge, MA: MIT Press.
- Sanguinetti, P. (2006). Utilization of Time-Based Techniques in Research and Teaching. *International Journal of Architectural Computing*, 03 (04), 63-77.