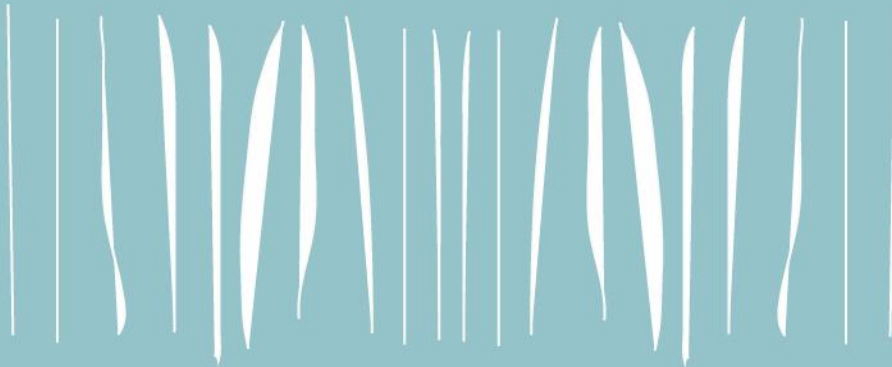


RE-FORMA LUGAR Y TRABAJO



PUBLICACIÓN DE LAS JORNADAS NACIONALES SEMA
CÓRDOBA 2018
FACULTAD DE ARQUITECTURA, URBANISMO Y DISEÑO,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA



Sociedad *de* Estudios
Morfológicos *de* Argentina

Las opiniones expresadas pertenecen a los autores y forman parte del listado de ponentes de las Jornadas Nacionales SEMA 2018, realizadas en la ciudad de Córdoba.

Re-forma : lugar y trabajo : publicación de las Jornadas Nacionales SEMA Córdoba 2018 / Varinnia Jofre ... [et al.]; contribuciones de Moriana Abraham ; compilado por Leonardo Cagliero ; editado por Leonardo Cagliero. - 2a ed revisada. - Córdoba : Editorial de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba ; Sociedad de Estudios Morfológicos de la Argentina-SEMA, 2020.
368 p. ; 20 x 20 cm.

ISBN 978-987-4415-69-1

I. Arquitectura. 2. Morfología. 3. Diseño Industrial. I. Jofre, Varinnia. II. Abraham, Moriana, colab. III. Cagliero, Leonardo, comp.
CDD 720.07

Prefacio por Varinnia Jofré

Arte de tapa y contratapa: Moriana Abraham

Diseño Editorial: Moriana Abraham y Leonardo Cagliero

Reforma, lugar y trabajo. Jornadas Nacionales SEMA 2018

7 y 8 de septiembre del 2018

Institución auspiciante: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba

AUTORIDADES FAUD, UNC

Decana: Arq. Mariela Marchisio
Vice Decano: Arq. Guillermo Olguín
Secretario General: Ing. Eduardo Bellitti
Secretario Académica: Arq. Arturo Maristany
Secretario de Investigación: Arq. Mónica Martínez
Secretario de Extensión: Arq. Germán Baigorri
Secretaría de Asuntos Estudiantiles: D.I Romina Tártara
Directora Esc. de Graduados: Arq. Edgardo Venturini
Coord. de Asuntos Institucionales: Arq. Silvina Mocci
Coord. Académica: Arq. María Marta Mariconde
Coord. de Comunicación: Arq. Nadia Barba

AUTORIDADES SEMA

Presidentes Honorarios
Gastón Breyer † (UBA)
Roberto Doberti (UBA)
Claudio Guerri (UBA)
Patricia Muñoz (UBA)
César Pereyra (UBA)

Comisión Directiva

Presidente: Horacio Wainhaus (UBA)
Vicepresidente: Juan Enrique Amoroso (UM)
Secretaria: Marina Lencinas (UBA)
Prosecretario: Juan López Coronel (UBA)
Tesorero: Alejandro Abaca (UBA / UNLam / UNdAv)
Protesorero: Stella Maris García (UBA)

Vocales Titulares

Rodrigo Martín Iglesias (UBA)
Varinnia Jofré (UNC)
Enrique Longinotti (UBA)
Cecilia Coccato (UNNE)

Vocales Suplentes

Rosa Enrich (UNLP)
Carlos Esteban Prause (UNL)
Diego Martínez Bela (UBA)
María Andrea Tapia (UNRN)

Comisión revisora: Nora Pereyra (UBA)

Comisión revisora suplente: Cecilia Álvarez (UBA)

Consejo Federal De Las ARS

Presidente: Cecilia Adriana Coccato (UNNE)
Vicepresidente: Javier Balcaza (UNaM)
Miembros Alejandro Abaca (UBA / UNLam / UNdAv)
/ Varinnia Jofre (UNC) / Carlos Esteban Prause (UNL)
/ Pablo Hansen (UMdP) / Estela Boscarino (UNT)
/ María Andrea Tapia (UNRN) / Sandra Chasco (UNSJ)
/ Álvaro Maldonado Montagut (Cúcuta)

Comité Asesor Académico

Internacional Jean-Marie Klinkenberg (U Liège) /
William Huff (U Buffalo) / Fabricio Fernandino (UFMG
Minas Gerais) / Byron Kaldis (NTU Atenas) / Philippe
Lacroix (ENSA Nantes) / Isabel Marcos (U Nova Lisboa)
/ Tiziana Miglore (IUAV Venecia) / Denés Nagy
(ISSymmetry Budapest) / Sonia Paiva (UNB Brasilia) /
Ismael Scheffler (UTFRP Curitiba) / Carlos Scolari
(UPompeu Fabra Barcelona) / Ioannis Vandoulakis
(HOU Atenas) Markus Vogl (UStuttgart) / Ghil'ad
Zukermann (U Adelaide) / Daniela Frogheri (U
Monterrey) / Frederico Braidá Rodrigues de Paula (UF
Juiz de Fora) / Giovanni Anceschi (IUAV Venecia) /
Wolfgang Schäffner (U Humboldt Berlin)
/ *Argentina* María Del Valle Ledesma (UBA Buenos
Aires) / Víctor Pelli (UNNE Resistencia) / Verónica
Devalle (UBA Buenos Aires) / Pablo Cosgaya (UBA
Buenos Aires) / Carlos Brück (Proyecto al Sur Buenos
Aires) / Dora Giordano (UBA Buenos Aires) / Rodrigo
Martín Iglesias (UBA Buenos Aires) / Susana Rocha
(UNC Córdoba) / Enrique Longinotti (UBA Buenos
Aires) / Cecilia Mazzeo (UBA Buenos Aires) / Isabel
Molinas (UNL Santa Fe) / Marcelo Moguilevsky (UNLP
La Plata) / Edith Strahman (UNC Córdoba) / José Luis
Caivano (UBA Buenos Aires) / Eduardo Stupía (UTDT
Buenos Aires) / Oscar Traversa (UBA Buenos Aires) /
Cristina Voto (UBA Buenos Aires) *ARS SEMA* Varinnia
Jofre (UNC Córdoba) / Carlos Prause (UNL Santa Fe) /
Estela Boscarino (UNT Tucumán) / Cecilia Coccato
(UNNE Resistencia) / Javier Balcaza (UNM Oberá) /
Pablo Hansen (UNMdP Mar del Plata) / Alejandro
Abaca (UBA Buenos Aires) / Andrea Tapia (UNRN
General Roca) / Sandra Chasco (UNSJ San
Juan) *Presidencia SEMA* Roberto Doberti (UBA Buenos

Aires) / Claudio Guerri (UBA Buenos Aires) / Patricia Muñoz (UBA Buenos Aires) / César Pereyra (UBA Buenos Aires) / Horacio Wainhaus (UBA Buenos Aires)

ARS Córdoba

Directora: Varinnia Jofré
Secretario Académico: Leonardo Cagliero
Secretario Institucional: Moriana Abraham

ARS Litoral

Director: Carlos Prause
Secretaria Académica: Claudia Bertero
Secretaria Institucional: Griselda Bertoni

ARS NOA Tucumán

Directora: Estela Boscarino
Secretaria Académica: Fátima Quipildo
Secretario Institucional: Santiago Sáez, Luz Moreno

ARS NEA Resistencia

Directora: Cecilia Coccato
Secretario Académico: Daniel Fischer
Pro-secretario: Carlos Nicolini
Secretario Institucional: Fernando Estevez
Pro-secretaria: Margarita Broggi

ARS NEA Oberá

Director: Javier Balcaza
Secretaria Académica: Daniela Pasquet
Secretaria Institucional: Mary Pellizzer

ARS Mar del Plata

Director: Pablo Hansen
Secretaria Académica: Katia Zaccanti
Secretaria Institucional: Andrea Figueroa

ARS Metropolitana

Director: Alejandro Abaca
Secretario Académico: Eugenio Seguí
Secretario Institucional: Nicolás Andrés Degiovannila

ARS Patagonia

Directora: Andrea Tapia
Secretario Académico: Horacio Casal
Secretaria Institucional: Carla García

ARS San Juan

Directora: Sandra Chasco
Secretaria Académica: Patricia García Tellez
Secretaria Institucional: Militza Laciari Leber

Corresponsalía Cucutá Colombia

Directora: Sandra Chasco
Secretaria Académica: Patricia García Tellez
Secretaria Institucional: Militza Laciari Leber

COMITÉ ORGANIZADOR

Directora
Varinnia Jofré (Directora ARS Córdoba)

Tesorera
Moriana Abraham

Integrantes
Leonardo Cagliero
Moriana Abraham

COMITÉ DE REFERATO

Dra. Arq. Clara Ben Altabef
Dra. Arq. Inés Moisset
Dr. Arq. Rodrigo Martín Iglesias
Esp. Lic. Susana Rocha
Lic. María Paula Giglio

INDICE

PREFACIO Varinnia Jofré	8
EXPERIENCIAS, ENSEÑANZA Y TERRITORIO	
MORFOLOGÍAS GENERALES POSIBLES. EXPERIENCIAS Y FORMAS EN PROCESO Arq. Nelly María T. León, Clara Mirta Montañez, D.I. Eduardo Baños, Arq. Daniela Ranea, Mtro. Mg. Arq. Iván Martínez, D.G. Emilio Carrizo, Ay. Florencia Pelanda, Ay. Emiliano Bene, Ay. Paula Ortíz, Ay. Andrea De Socio.	11
LA RELACIÓN FORMA/FUNCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE MORFOLOGÍA DE DISEÑO INDUSTRIAL Moriana Abraham	21
GENESIS DE LA FORMA, INTEGRAR, AMPLIFICAR, REFORMAR Federico De La Fuente, Guillermo Barberis y Martín Cejas	37
UNA FORMA COMESTIBLE Moriana Abraham, Jaquelina Santiago	52
EL LUGAR MORFOLÓGICO DEL PLEGADO CURVO Patricia Muñoz, Damián Mejías	64
EL RECICLAJE DE LOS MATERIALES Y SUS PRODUCTOS MORFOGENETICOS Luz A. Moreno, Hilda Mariela Kanan	74
UN TRAYECTO A LA FORMA ARQUITECTONICA Luz A. Moreno, Valeria Márquez	86
LA TIPOLOGIA COMO FORMA DE PRODUCCION PROYECTUAL. ESPACIO SOCIAL Y ESPACIOS PARA LA EDUCACION Dra. Arq. Clara Ben Altabef, Hugo Nallar, Patricia Figueroa, Santiago Sáez, Santiago Santos Arqs. Milagros Juárez	94
APORTE PARA LA COMPRESIÓN DE LA FORMA ARQUITECTÓNICA Luz A. Moreno, Fátima E. Quipildor	108
TOPOLOGÍA Y PENSAMIENTO ALOMÉTRICO EN EL PROCESO DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO Arq. Silvia Carolina Serrentino	115

INDICE

IDENTIDADES TERRITORIALES Y PROTAGONISTAS, UNA CONSTRUCCIÓN DE ARGUMENTOS FORMALES SIMBÓLICOS Estela Carossia, Marcelo Uliarte, Gabriel Penisi	127
TERRITORIOS EN LA CONTEMPORANEIDAD: SER DOCENTE Y PRODUCTOR ARTÍSTICO El Arte como Espacio de Encuentro Alejandra F. Hernández	141
FORMA Y LUGAR: LAS MANERAS DE HABITAR Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN SUPERFICIES ESPACIALES INDETERMINADAS EN EL ESPACIO PÚBLICO DE LA CIUDAD Arq. Clara Delfino	159
FORMA, CORPOREIDADES Y TRABAJO	
FORMA Y TRABAJO: UNA CONJUNCIÓN PARA ABORDAR EL CONOCIMIENTO DE LA ARQUITECTURA. APROXIMACIONES Estela Beatriz Boscarino. Colaborador en presentación Germán García Morales	182
MÁQUINAS DELIRANTES. DEVENIR CREACIÓN Edith Strahman	187
NUEVAS FORMAS DE PRODUCIR Y DE PERCIBIR: TECNOLOGIA, CIUDAD Y SENSORIUM MODERNO Mariana Inardi	201
ESPACIO, CUERPO Y TRABAJO. DEL FONDO DEL ABISMO Arq. Diego Ceconato	209
¿QUE REPRESENTAMOS CUANDO REPRESENTAMOS ARQUITECTURA? Soledad Juliá, Roberto Gómez López	224
PROPUESTA ARTÍSTICA DE MUNDOS ANCESTRALES CON REALIDAD VIRTUAL Varinnia Jofré, Silvia Albarracín, Myriam Mansilla	232

INDICE

FORMA, ENSEÑANZA Y EL ESPÍRITU DE LA REFORMA

PREGUNTAS IMPERTINENTES E INAPROPIADAS A LA MORFOLOGIA

Arq. Nelly María T. León, Clara Mirta Montañez, DI. Eduardo Baños, Arq. Daniela Ranea, Mtro. Mg. Arq. Iván Martínez, DG Emilio Carrizo, Ay. Florencia Pelanda, Ay. Emiliano Bene, Ay. Paula Ortíz, Ay. Andrea De Socio.

242

SIGNIFICACIÓN DE LA FORMA. LA REFORMA UNIVERSITARIA

Moriana Abraham, María Paula Bourdichón

256

DIECICOCHO DIECIOCHO. Demandarnos Encarnaciones

Mtro. Mg. Arq. Ivan José Martínez Fredes

265

LA POLITICA EDUCACIONAL DE LA DECADA DEL NOVENTA, EL ROL DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA HOY

Luz A. Moreno, Fátima E. Quipildor

275

DISEÑO POWER. ENSAYO CRÍTICO SOBRE LA HERENCIA DE LA BAUHAUS EN LA FORMACIÓN DE LOS DISEÑADORES DE LA FAUD-UNC, A CIEN AÑOS DE LA REFORMA

Leonardo Cagliero, Santiago Esquibel y Florencia Moriena

288

FORMA EN GESTACIÓN

Mtro. Mg. Arq. Ivan José Martínez Fredes

313

NUEVAS MIRADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FORMA

Nelly León, Patricia García, Daniela Ranea

326

TALLER INCLUSIVO SUBVERSIVO FUNDAMENTOS

Mtro. Arq. Quiroga, Horacio Juan, Arq. Duce, Gustavo Adolfo, Mtro Arq. Herrera, Carlos Marcelo, Arq. Mattar, Andrés Sebastián, Arq. López, Luis. Mtro. Mg. Arq. Martínez Fredes Ivan José

340

CONFERENCIA

PEINANDO EL VIENTO. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE FORMA Y LUGAR

Horacio Wainhaus

350

PREFACIO

En este libro se reúnen las ponencias presentadas en las Jornadas Nacionales de la Asociación Regional SEMA Córdoba, Re-forma, Lugar y Trabajo. En estas Jornadas se pusieron en común las producciones presentadas en el Congreso Forma y Trabajo 2017, realizado en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Nacional de Misiones, en Oberá, y se presentaron también nuevas ponencias que apuntan al próximo Congreso de SEMA, Forma y Lugar 2019. Y con motivo de conmemorar los 100 años de la Reforma Universitaria de 1918, también convocamos a la reflexión sobre temas relacionados a este evento, y la incorporamos como parte de la temática.

La Reforma fue un movimiento que se gestó en el seno de la Universidad Nacional de Córdoba, que se propagó por Argentina y América, y repercutió inclusive en Europa. Las ideas que sostuvieron los reformistas propiciaron la entrada de la Universidad en la modernidad, con el objetivo de formar a la sociedad del futuro, en un medio que aún conservaba vestigios de la colonia.

Dada la complejidad que implicaba proponer el tema de la Reforma, realizamos en mayo una Jornada Local destinada a poner en tensión dicha temática y poder así vislumbrar posibles articulaciones entre las diferentes variables posibles. De los temas reconocidos y desarrollados por los diferentes disertantes seleccionamos algunos que se propusieron a los ponentes, que propiciaron que en estas Jornadas estuviera presente el espíritu de la Reforma, que se manifestó en el trabajo intelectual al servicio de la emancipación y la innovación.

Cabe destacar la gran cantidad de ponencias que se presentaron, y su alta calidad. Hubo muchas de Córdoba, y también estuvieron presentes las Asociaciones Regionales de SEMA San Juan, NEA Resistencia, NOA Tucumán, Metropolitana y Litoral.

El espíritu anticolonialista se manifestó en la búsqueda de identidad en el diseño, la arquitectura, el arte y la enseñanza de estas disciplinas, y también se manifestó en el enfoque crítico con se abordaron temas como: el espacio público, los paradigmas de enseñanza, la representación, el proyecto como modo de praxis profesional homologada, la disociación entre forma y función, la pertinencia de la relación forma/función en la asignatura Morfología en diseño industrial, los problemas del medio ambiente, la corporeidad cosificada y coercionada por las normatividades y tradiciones que la regulan, los modos de producir y percibir, la razón instrumental y abstracta

como lógica de producción, el enfoque de la morfología construido desde una concepción colonizada, acrítica y anacrónica que propicia que se enseñe sólo un recorte mezquino y limitado; la desvinculación con la vida, y el inmueble al servicio de la acumulación de capital y bien simbólico de poder ordenador de conductas, restricciones y libertades.

Para superar algunas de estas falencias hubo importantes propuestas: desde el análisis de la situación, la reflexión sobre las problemáticas, o simplemente hacerse preguntas, hasta propuestas concretas: nuevas miradas sobre el proyecto, el diseño y la ciudad, la innovación en la enseñanza de la morfología en varios aspectos, profundas revisiones y transformaciones, el arte como espacio de encuentro, el rescate de cosmovisiones de pueblos originarios, y el encuentro entre disciplinas.

En la enseñanza: fomentar el espíritu crítico reflexivo y la construcción colectiva, miradas integrales sobre las disciplinas, valorar e incentivar el pensamiento integral, el aprendizaje significativo, el aprendizaje dialógico,

descubrir, aprehender y apropiarse del porqué de la morfología en el diseño industrial, avanzar hacia una morfología aplicada, atender a la singularidad de cada proyecto, avanzar en la investigación del uso de la tecnología, el pensamiento destinado a los medios productivos y al contexto regional con compromiso, articulación de forma y producción, forma comprometida con el proyecto, promoción de nuevas concepciones del diseño, exhortación a su reinención, y su comprensión como campo de estudio y producción de lo que hace más habitable el mundo, recurrir a posiciones teóricas y epistemológicas sobre el espacio y el cuerpo desde otras disciplinas tales como la sociología, los estudios culturales, la filosofía, el arte de la performance, promover el diseño como práctica que configura y manifiesta la organización y los problemas de la relación producción-consumo para hacerlos compatibles, la concientización de los estudiantes en el uso de materiales reciclables, el encuentro de abordajes para que los proyectos de la contingencia latinoamericana, argentina y regional encuentren cauce. Y también hubo lugar para las nuevas utopías y el reconocimiento al movimiento estudiantil por el lugar importante que ocupa la universidad pública en nuestro país.

Nuestra gratitud a todos los ponentes que participaron, y especialmente a quienes nos enviaron el artículo para esta publicación.

Varinnia Jofré, 05 de septiembre del 2019

Experiencias, enseñanza y territorio

MORFOLOGIAS GENERALES POSIBLES

Experiencias y Formas en Proceso

Arq. Nelly María T. León, Clara Mirta Montañez, D.I. Eduardo Baños, Arq. Daniela Ranea, Mtro. Mg. Arq. Iván Martínez, D.G. Emilio Carrizo, Ay. Florencia Pelanda, Ay. Emiliano Bene, Ay. Paula Ortíz, Ay. Andrea De Socio.

Nombre: Nelly León. Arquitecta, egresada en 1982, de la UNSJ. Como Docente, se desempeña como profesora titular en las, cargo obtenido por concurso, en las cátedras: Génesis Formal I y Génesis Formal II, de la carrera de Diseño Industrial, actualmente por extensión de sus funciones, ejerce la titularidad de la asignatura, Morfología General, en el marco de la carrera de Diseño Industrial y Diseño Gráfico. En investigación, participó como miembro de equipo de los proyectos, desarrollados en el marco de la línea de investigación: “San Juan sus Arquitectos y la modernidad”. Es co-autor Del libro: “Arquitecto, Daniel ramos Correas”, versión digital. A partir de 2008, ha dirigido varios proyectos de investigación, entre los que se destacan: “Modos de permanencia del estudiante en la carrera de Diseño Industrial” y “Un análisis de la implementación de los nuevos planes de estudio de las carreras de Diseño Gráfico e Industrial de la FAUD”, y actualmente se encuentra desarrollando el trabajo: “Dinámicas en el campo del conocimiento de la forma, en la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNSJ”

Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo Y Diseño. Universidad Nacional de San Juan
Ignacio de la Roza y Meglioli (Complejo Islas Malvinas). San Juan – Argentina.
E-mail: ijm2301@hotmail.com

Morfología General

El presente trabajo se ocupa de uno de los vectores fundamentales en la concepción de la materia Morfología General, el desarrollo de sus experiencias y su base conceptual. Se parte de comprender a la forma como la convergencia de lo perceptible y lo sensible, entendiendo lo segundo como construido desde el cuerpo. De ello emerge un abordaje del aprendizaje que pondera fundamentalmente lo experiencial en sus condiciones tanto individuales como colectivas.

Se comprende la experiencia como un modo de encarnar, de poner el cuerpo en la construcción de nociones de forma que no desconozcan lo intelectualizado, pero que amplíen sus horizontes a nociones estéticas más amplias y profundas, el acontecimiento, el fenómeno, son vórtices que, comprendidos desde la corporalidad compartida, emergen con más potencia frente a las nociones de forma en construcción.

La Educación es una función humana y social que siempre existió y seguirá existiendo con el hombre. Las sociedades se dan, instituyen, modos de organizar y realizar esta función (Lucía, (2005)) Lucía Garay

La forma como territorio en construcción, es comprendida como un ejercicio de producción colectiva que enlaza experiencias individuales con acontecimientos colectivos. La propuesta de la materia es la de propiciar múltiples abordajes del universo de la forma habilitando modos de comprensión, percepción y construcción que van construyéndose desde la interacción entre propuestas de la cátedra y el grupo de estudiantes. Se intenta poner la forma en cuestión, ampliar y profundizar nociones existentes. Bucear poniendo el cuerpo de cuerpos que nos constituye como colectivo de construcción de conocimiento.

Aspectos institucionales de una experiencia en construcción.

La Facultad de arquitectura, al igual que lo que ocurre en otras unidades académicas de la UNSJ, es escenario en el que los actores de la universidad construimos guiones y los actuamos en el marco de lo “*instituido*” (lo dado, lo organizado, lo regulado), en la búsqueda de lo “*instituyente*” (lo buscado, lo deseado, la intención de hacer en pro de una transformación) y la “*institucionalización*” (lo actuado, la historia en acción, el modo en que suceden las cosas), (Lucía Garay:2013).

Hacer visible este proceso de “*institucionalización*”, en este caso la reformulación de los planes de estudio de las Carreras de Diseño Industrial y Gráfico, tiene valor para el análisis, pero su sentido quizá primordial, es destacar o señalar también aquellas experiencias, propuestas, pensamientos, prácticas que sin alcanzar a pertenecer al campo de lo instituido, han sido parte de lo instituyente, y muestran sucesión de acuerdos, conflictos que dieron carácter y sentido a la acción, unas veces actuando como generadoras de potencia y otras ocasionales fuerzas destructivas.

Pocas instituciones tienen historia, al menos escrita. Es necesario construir esa historia, un ordenamiento de los sucesos que no puede dejar de ser subjetivo, porque lo que interesa es encontrar el sentido de los sucesos en relación con los contextos que los producen, entonces se trata de recorrer el plano de la historización, abandonando el plano de la historia (ordenamiento objetivo de acontecimientos), visualizando parte del recorrido de esta “*institucionalización*”.

La experiencia que analizamos, nació al amparo de aquello “*instituido*” en el plan de estudio, pero sin dudas ese marco general no impide abrirse a nuevas búsquedas, en el camino de lo “*instituyente*”. Sobre todo porque, un cambio de plan de estudio invita al cambio. Marca un antes y un después. Un antes cobijado por lo que en veinte años construimos como enseñanza tradicional, en muchos casos incuestionable. Y hoy, un después que invita a reconocer y atender cuestionamientos viejos y nuevos, se presenta como camino singular de lo pedagógico, brindando la posibilidad de romper las hegemonías conceptuales ya construidas, aunque ello signifique como hemos o estamos experimentado, enfrentar la incertidumbre, aunque de hecho nuestra acción se apoye en lo ya conocido. Es dificultoso desmontar de cuajo dogmas. La acción nos invita a intentar conversar, dialogar sobre la experiencia transitada, encontrando por ahora lo provisorio. Y en ese diálogo, intentar encontrar una lengua tal como plantea (Larrosa, 2006):

“A lo mejor lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa. [...] una lengua que nos permita compartir con otros la incómoda perplejidad que nos causa la pregunta ¿qué hacer? o las infinitas dudas y cautelas con las que hacemos lo que hacemos [...] Necesitamos una lengua para la conversación porque sólo tiene sentido hablar y escuchar, leer y escribir, en una lengua que podamos llamar nuestra, es decir, en una lengua que no sea independiente de quién la diga, que a ti y a mí nos diga algo, que esté entre nosotros”. (BÁRCENA ORBE, (2006))

Así también, no podemos dejar de tener en cuenta que en esta narración estamos registrando un hecho precedente y al hacerlo lo transformamos, lo subjetivamos. Lo volvemos a construir.

El valor del "ser aquí" como una ampliación o giro del "ser ahí". No se trata de observar al ser humano desde afuera, sino de construir estando allí, el ser aquí como construcción del **nosotros en San Juan, Argentina, Latinoamérica y el Mundo...**

Establecer que lo fundamental de esta construcción es su carácter de propia, no reproductiva sino de génesis constructiva. **Lo propio como una búsqueda necesaria y contingente.**

En primer lugar, nos referiremos a aquellos tópicos que atañen al recorrido formal, Teoría, Prácticas, Evaluación. En segundo término, y no por considerar que ello sea de menor importancia aquellos eventos informales que se sucedieron, que conforman el proceso de institucionalización.

El porqué de realizar actividades denominadas experiencias

[...] La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. La experiencia lo es siempre de lo singular, no de lo individual o de lo particular sino de lo singular. Y lo singular es precisamente aquello de lo que no puede haber ciencia, pero sí pasión (BÁRCENA ORBE, (2006))

Bárcena, Larrosa & Mèlich (2006), en “Pensar la educación desde la experiencia”, plantean que desde Grecia antigua, la filosofía otorgó a la incertidumbre un lugar negativo, en lo intelectual, representó la deslegitimación de fundamentos de conocimientos filosóficamente incontrolables, poniendo en duda la posibilidad de encontrar conocimiento desde la apariencia. Poner en duda a la apariencia como generadora de conocimiento, planteando la necesidad de bucear tras ella para encontrar lo inteligible, da como resultado una separación conceptual, que ha caracterizado la conformación de la “razón instrumental” y afirman que:

“El resultado de todo ello es el monumental olvido de que también entendemos las cosas experimentándolas de forma corpórea, relacional: en situación. Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo. Usamos el lenguaje como medio para comunicarnos, pero también aspiramos a hacer del lenguaje el fin de todo aquello que consideremos comunicación humana. Y, por eso, tan importante como lo que decimos es lo que mostramos y callamos. Lo que importa es la experiencia”. (BÁRCENA ORBE, (2006))

En el campo específico que nos ocupa, no debemos olvidar que en raíz etimológica el término forma está conformado por la convergencia de dos conceptos: esencia, “*êidos*”, (*εἶδος*) y “apariencia, “*morphé*” (*μορφή*), lo inteligible y lo sensible. Es decir que se determinó desde su origen, una separación en el entendimiento del término que transita dos andariveles, que

lejos de ser paralelos, deberían ser pensados como convergentes y complementarios. Frente a ello recuperamos el valor de la experiencia en lo pedagógico entendiendo que, el cuerpo emerge en la noción fenomenológica como el instrumento y el territorio en donde se construye nuestra noción de mundo, es desde el cuerpo y con él que *somos al mundo*. Por lo que una aproximación posible al mundo de la morfología, implica la construcción del campo partiendo de lo corporal. La construcción del mundo con la que interactuamos con los demás y con el universo, tiene como base al cuerpo y sus modos de entretejerse, la forma es uno de esos tejidos, en ella se superponen aspectos psicológicos, semiológicos, antropológicos, políticos, sociales, científicos, artísticos, etc.

La experiencia como territorio de construcción de conocimiento.

La fenomenología como referente propone al cuerpo como único medio por medio del cual construir conocimiento sobre el mundo. Se establece desde aquí que el mundo, tal cual se nos presenta, es una ficción construida desde nuestro aparato receptor, de allí que sea fundamental prestarle especial atención a los vínculos entre las conciencias corporales y aquello a que llamamos erróneamente en singular como lo real. Es allí, en el entremedio entre nuestros cuerpos que construimos nuestras ficciones que son persecuciones de lo real, desde el aparato de conciencia desde el cual comprendemos nuestras propias existencias.

No hay que preguntarse, pues, si percibimos verdaderamente un mundo; al contrario, hay que decir: el mundo es lo que percibimos.

El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable. [...] al

igual como la facticidad del Cogito no es en él una imperfección, sino, por el contrario, lo que me da la certeza de mi existencia (Ponty, 1945 1993)



De esto se desprende la necesidad imperiosa de ahondar en los procesos desde los cuales comprendemos el mundo, pues es desde ellos que tomamos decisiones que transforman no solo el curso de los propios transcurso, sino del sistema ecológico que contiene a nuestras existencias.

El cuerpo humano entonces, emerge como el contenedor de muchas de las respuestas que se le atribúan al cerebro en soledad, o al alma como algún grado de conciencia, el planteo fenomenológico se establece respecto del cuerpo como referente fundamental con conciencias profundas.

Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él. Así,

pues, soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total. [...] (Fenomenología de la Percepción, (1945))

Tomando estas referencias como territorio marco desde el cual construir nuestras búsquedas, la experiencia, compartida emerge como el abordaje del fenómeno que, desde la acción socializada posibilita la construcción del conocimiento. De allí que lo que se establece es un territorio de ensayos y exploraciones realizadas en conjunto, que potencien las inquietudes, saberes y búsquedas desde lo colectivo.

Pero lo fundamental, lo central del planteo respecto a las experiencias, es que permiten lo que hemos llamado la acción de encarnar lo propuesto, el poner el cuerpo en juego respecto de las exploraciones y los aprendizajes, ya no como espectadores (que también es una manera de construir) sino como productores de mundo, desde el propio cuerpo, comprendido como colectivo.



En medio del hacer conjunto

La experiencia como modalidad de aprendizaje depende del nosotros en construcción, en proceso, demanda actitudes más flexibles y amplias, prestar atención a las acciones conjuntas y a las propias dinamizaciones, es un proceso cuya base son las intensidades de lo compartido. Es por ello que el acontecimiento, como producción conjunta, es en sus expresiones reflejo de las individualidades ejercidas en conjunto y en colaboración. El potencial de la experiencia como territorio de aprendizaje es infinito, pero contiene más riesgos, tiene menos posibilidades de control y de uniformidad, tal vez por ello sea tan atrayente como posibilidad de ejercicio. En lo desarrollado, hay mucho de zozobra y desequilibrio, pero hay mucho también de implicancia compartida, de conciencia emergente, de horizontalidad multiplicadora, de hacernos, de construirnos, tal vez...una transformación de mundos.

Referencias bibliográficas

Bárcena orbe, Fernando, Larrosa Bondía Jorge & Mèlich sangrà Joan-Carles (2006) "Pensar la educación desde la experiencia". Revista portuguesa de pedagogía. Apertura. Pág.233 y Pág. 247 Consultado 15 julio 2016

<https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/4418/1/12%20-%20Pensar%20a%20educacion%20desde%20a%20experiencia.pdf?ln=pt>

Baudrillard, Jean, (1974) "*Requiem por los media*", en Crítica de la economía política del signo, México Siglo XXI

Berardi, Franco (Bifo) "Mediamutación" Número 71 de la revista Archipiélago bajo una licencia Creative Commons.

https://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/02/franco_berardi_-_mediamutacion.pdf

- Breyer Gastón 1999... “El deseo de la forma y la pregunta por la forma”. Teoría. Cosmogonías y territorios. Sociedad de estudios morfológicos de la Argentina. Cuadernos de la forma 2.
- Garay Lucía (2005) “Análisis institucional de la educación y sus organizaciones”. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba
<http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje6/Lucia%20Garay%20-%20Analisis%20institucional%20de%20la%20educacion%20y%20sus%20organizaciones.pdf>
- Ferreira Juan - LAUTARO Sacramento (2010) “*Forma y Resonancia*” Revista Digital Brevis – SEMA http://www.sema.org.ar/downloads/brevis_nr.pdf
- Freire, Paulo “Pedagogía del oprimido”. 1970. Edición Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina (2002). Traducción de: Jorge Mellado. Título -I. Pedagogía Título original: “Pedagogía do oprimido” Primera edición (1970)
- Morin Edgar. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”.
- Rancière, Jacques. “El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”.

LA RELACIÓN FORMA/FUNCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE MORFOLOGÍA DE DISEÑO INDUSTRIAL

Moriana Abraham

Nombre: ABRAHAM, Moriana, (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1971). Diseñadora Industrial, Especialista en Enseñanza de la Arquitectura y el Diseño, Prof. Asistente de Cátedra de Morfología I, II y III de FAUD, UNC, Prof. Titular de Cátedra Morfología 3 y 4, UBP y Prof. Titular de Cátedra de Morfología 1 y 2 de FADU, UNL. Socia fundadora Estudio Que! Diseño. Investigadora Categoría III.

Dirección: FADU, UNL, Bv. Pellegrini 2750, Santa Fe Argentina.

E-mail: moriana.abraham@gmail.com

Introducción

Esta ponencia forma parte del Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Enseñanza de la Arquitectura y el Diseño, realizado en 2017.

En el ámbito de las comunidades académicas de las disciplinas proyectuales, es fundamental comprender que el proceso enseñanza-aprendizaje se centra en el hacer y la articulación entre la educación y la profesión es un tema complejo.

La morfología es una disciplina proyectual inherente a las carreras de diseño y como explica Doberti (2008) “esta apropiación de la espacialidad deviene en objetos tangibles, en su distribución específica, en sus usos y utilidades, en conductas o comportamientos, en registros gráficos y descripciones verbales, en definitiva en todos los modos en que realizan y operan las formas”.

El tema propuesto fue investigar la pertinencia de la enseñanza de la relación forma/función en la asignatura Morfología en carreras de diseño industrial,

conocer los aspectos importantes a destacar en el proceso de enseñanza de esta relación conceptual y así también reconocer la vigencia de su aplicación.

Este binomio conceptual nace con el funcionalismo a principios del Siglo XX. Durante los últimos años se han planteado diferentes teorías que expresan que indudablemente el diseño empieza con una exploración sistemática de las necesidades prácticas. Sin embargo, el funcionalismo también es una idea filosófica sobre la naturaleza de las cosas, más compleja y menos útil de lo que sugiere la frase “la forma sigue a la función”. (Deyan Sudjic, 2014)

Teniendo en cuenta esta relación elemental forma-función, es ineludible definir el concepto de forma incorporando los aportes contemporáneos y superando las visiones tradicionales que fluctúan entre la idea de forma como esencia o como apariencia. El estudio de la forma incorpora, en el Siglo XX, el aporte de la Semiótica considerándola como significado y así puede analizar culturalmente la apropiación de la espacialidad y reconocer de esta manera su funcionalidad social.

Para definir el sentido de la problemática formal en el diseño resulta pertinente partir de la relación fundamental sobre la que opera su práctica: la relación entre objeto y función. Debe entenderse que la palabra función está designando no sólo lo “utilitario”, el uso mecánico del objeto, sino la totalidad de consecuencias que trae aparejada la inserción del objeto en el medio, es decir, que le estamos dando el sentido más amplio posible. Se presume entonces, que cuestionando estas teorías y confrontándolas con otras contemporáneas, se podrá comprobar no solo la pertinencia sino también la vigencia de estos conceptos para encontrar caminos alternativos en relación al tema planteado que emerge de la práctica educativa.

Enseñanza

En el marco de la enseñanza y para desarrollar el tema resulta importante reflexionar sobre algunas características generales de las disciplinas que se enseñan en las carreras proyectuales, específicamente en Diseño Industrial.

Uno de los requerimientos más fuertes que plantea la formación de los profesionales de las carreras proyectuales son los conocimientos y los procedimientos de orden interdisciplinario que derivan de la ciencia, la tecnología y el arte, entre otros. Las cuestiones epistemológicas que determinan las propuestas didácticas se relacionan con la multidimensionalidad, la transferencia y la síntesis, el pensamiento complejo y la generación de ideas materializables en lo que llamamos proceso de diseño. (Fandiño, 2003)

La epistemología de la enseñanza del diseño es esencialmente interdisciplinaria y es una de las actividades del conocimiento y de la producción que no pueden lograrse sin su presencia, sobre todo en los momentos de análisis, de la generación de la idea y de la formulación del producto.

Forma y función. Propuesta de aplicación

En el desarrollo del Trabajo Final de Carrera, el interés radicó en investigar si “la enseñanza de la relación forma-función se constituye en un verdadero instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Morfología en Diseño, permitiendo al estudiante construir un lenguaje adecuado”.

La propuesta de aplicación que planteo, considera que el diseño contemporáneo adopta el concepto de “función” de manera amplia y abarcativa. Adhiere al pensamiento de Francesc Marce Puig (1989), doctor en

psicología y profesor de Diseño e imagen, cuando expresa: “la forma, antes que nada, es la consecuencia de un proceso de adaptación del que ha emergido para cumplir una determinada función primaria efectiva de carácter práctico, y considera que no basta con que la forma permita la realización de esta función efectiva.”

Al centrarse en el concepto de “función” Puig (1989) observa a las funciones como potencialidades (cualidades) del objeto, pero también como el resultado de las respuestas cognitivas y/o conductuales que la forma-objeto le permite llevar a término desde el sujeto; y me interesa relacionar este concepto con la definición de forma de Magariños de Morentin (1991) que concibe a la forma como una entidad posibilitante que necesita de una materia prima, cualquiera sea ésta, para concretarse como una materialidad y adquirir, por convención en el seno de una concreta comunidad, un determinado valor.

Esta idea de las funciones como “potencialidades” y de las formas como “entidades posibilitantes” permite entender el estudio y la enseñanza de los conceptos forma-función, no como binomio inseparable, ni como pares opuestos, sino como entidades que se complementan y se fortalecen entre sí y que, aplicadas a la enseñanza de la Morfología en diseño industrial, pueden significar nuevos caminos de estudio, trabajo y experimentación.

Marcel Puig (1989) propone categorías que pueden articularse al campo semántico de las funciones y que considero se pueden desarrollar y relacionar con el estudio de la forma en nuestra disciplina. Estas son la eficacia vivida por el sujeto como la satisfacción de necesidades relacionadas con móviles de carácter pragmático y la implicación en la que el objeto no solo puede demostrar su eficacia mediante una forma que haya sido capaz de transmitir su uso al sujeto, sino también debe haber sido capaz de transmitirle la necesidad de uso, su atractivo y la satisfacción que le proporcionará.

Fernando Martín Juez, diseñador y antropólogo (2002) entiende al diseño como actividad técnica, que se desarrolla (se hace diseño), por una parte, y se estudia (se reflexiona sobre el diseño) por otra y propone que es necesario superar esta fragmentación para ubicarse en un contexto mayor donde los problemas de diseño no son asunto de una sola disciplina; su relación estrecha con la naturaleza y lo humano nos obliga a una visión que integre y comprenda lo específico y lo que trasciende esa especificidad.

Esta propuesta, basada en la concepción contemporánea de la relación forma y función, se fundamenta en superar la dicotomía forma- función reconociéndola nuevamente como una relación complementaria donde el concepto de función a veces define a la forma y otras la forma define a la función. Cuando precisamos a la forma como producto cultural entendemos que las cuestiones sintácticas y semánticas se relacionan con las utilitarias, funcionales o pragmáticas, y citando nuevamente a Marcel Puig (1989), ésta es el resultado de las respuestas cognitivas y/o conductuales que la forma-objeto le permite llevar a término desde el sujeto.

Opino que la incorporación del concepto de función (y el uso de esa palabra y sus acepciones directas) en la enseñanza de la Morfología en Diseño industrial puede colaborar a que los estudiantes comprendan la pertinencia de varios de los conceptos enseñados, que muchas veces se entienden como demasiado abstractos, de manera más eficiente y verifiquen los mismos en la transferencia de contenidos a otras asignaturas, principalmente al Taller de Diseño.

Esta propuesta está fundada en la relación del diseño con la morfología y de ésta con el diseño industrial (objeto-sujeto- contexto) y plantea que el análisis comprensivo y productivo de la forma entendida como producto cultural y su relación con aspectos funcionales de la misma se utilizará como una de las posibles herramientas para constituir un lenguaje morfológico.

El diseño es un proceso creativo a través del cual se proponen formas portadoras de distintas funciones indicativo-prácticas, estético-formales y simbólico-comunicativas determinadas por el aprendizaje y la experiencia personal de quien las proyecta, entendiendo así al diseño como una construcción de lenguajes.

Este lenguaje de los objetos asume una responsabilidad funcional referida a la correcta prestación de usos de un objeto y una responsabilidad significativa que comprende las distintas aspiraciones sociales y valores culturales en él proyectadas que muchas veces exceden a su función esencial.

Fernando Martín Juez (2002) precisa al diseño fundamentalmente como una prótesis. Dice que “la mayoría de los objetos, herramientas o instrumentos no son más que prótesis para multiplicar capacidades o subsanar carencias humanas y que estas prótesis son también metáforas que expresan un sistema de creencias, un conjunto de verosímiles e intenciones. El objeto es siempre una proyección de los deseos.

La morfología, desde la perspectiva del diseño, no sólo es el estudio de las formas perceptibles e inteligibles por el hombre, sino que estudia los modos en que las culturas concretas desarrollan, material y conceptualmente, su apropiación de la espacialidad, de esta manera debe proveer al estudiante de las herramientas conceptuales y operativas para el estudio del lenguaje específico del diseño, integrando los diferentes modos en que se crean, comprenden, aprehenden, manipulan, utilizan y funcionan las formas en relación con la práctica específica del diseño industrial.

Ejercicio de aplicación

Los ejercicios de aplicación que permiten verificar la validez de esta propuesta fueron diseñados e implementados en las asignaturas Morfología 1 y Morfología 2 de la Licenciatura en Diseño Industrial en la Universidad Nacional del Litoral durante los años 2013 hasta la fecha.

Los propósitos principales que se plantean al estudiante se relacionan, en primer lugar, con entender el análisis y la producción de formas para utilizarlos como herramienta de proceso de análisis y experimentación cuyo objetivo es comenzar a manejar los elementos básicos de generación formal. En segundo lugar proponen contribuir al desarrollo del pensamiento y la acción proyectuales, con el fin de entender al diseño como proceso completo, donde la morfología forma parte de requisitos y condicionantes indispensables y funciona interrelacionada con todos los otros aspectos inherentes al proyecto.

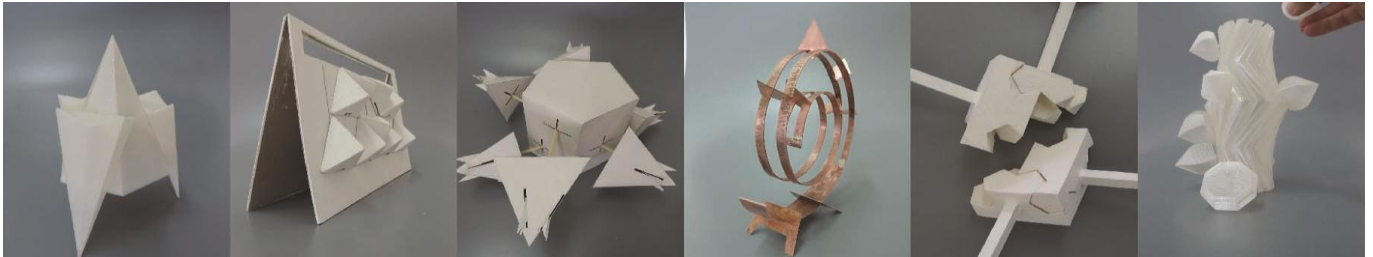
El primer ejercicio presentado es el último Trabajo Práctico de Morfología 1, esta asignatura es cuatrimestral y el tema es “organización de formas compuestas”.

El organizador previo de la unidad temática propone que “es importante introducir conocimientos sobre la producción de formas compuestas para profundizar los conocimientos ya adquiridos y poder reconocer diferentes roles en las mismas”. En este caso se propone trabajar con funciones básicas en las uniones entre componentes y así emplearlos en la generación de nuevas formas asociadas entre sí.

Los contenidos de la unidad temática incorporan conceptos de organización heterogénea, definición de componentes y roles de los mismos, modos de unión y sus alternativas, continuidad y discontinuidad y funciones básicas aplicadas al diseño de la forma, entendiendo éstas principalmente como

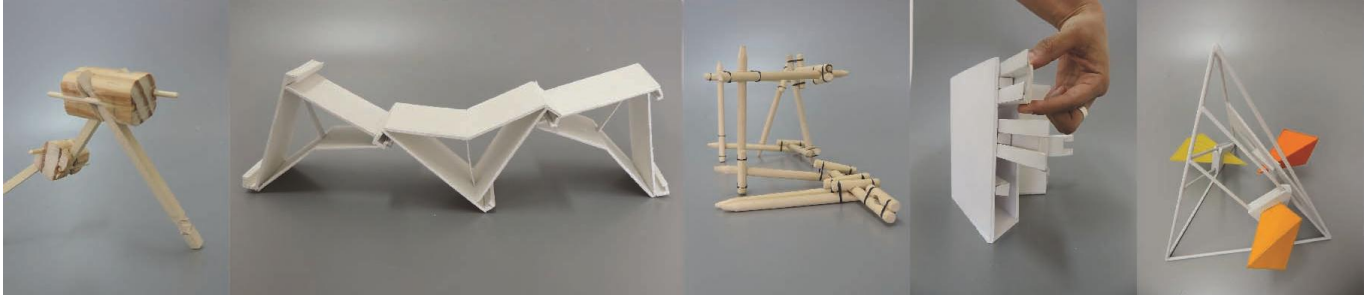
movimientos que se generan en, entre o con las uniones de distintos componentes. Su objetivo principal es investigar la forma compuesta, sus roles y posibles vinculaciones para aplicarla en el ejercicio de diseño de una organización móvil.

El enunciado propone en una primera etapa reconocer y analizar organizaciones compuestas en productos de Diseño Industrial, para detectar diferencias, realizar síntesis tipológicas e investigar distintos tipos de uniones y funciones formales ya existentes. En una segunda etapa se plantea diseñar una organización explorando las posibilidades de vinculación y movimiento de la misma. Es importante diferenciar los roles de cada componente. Se puede aplicar el concepto de transformación y serie a los mismos, y se hace énfasis en el trabajo con las distintas posibilidades de unión (vínculos o totalizadores) y de movimiento (encastre, bisagra, giro, movimientos accionados, etc.)



Observamos que durante el desarrollo del trabajo práctico los estudiantes registran distintos aspectos funcionales relacionados con los movimientos posibles que se pueden realizar entre dos o más formas y uno o más elementos de unión.

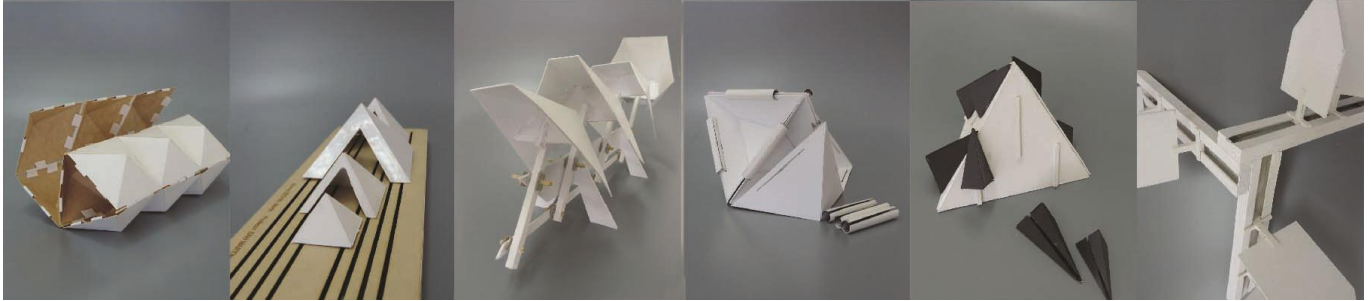
Estas uniones se relacionan con funciones simples que los estudiantes pueden reconocer en su vida cotidiana, solo que en este caso las trabajarán desde la abstracción, proponiendo por ejemplo encastres entre distintos componentes, elementos que permitan que alguno o varios de ellos cambien de posición, vínculos que permitan rotaciones, etc.



En estos ejemplos se pueden verificar la aplicación de los conceptos trabajados en el ejercicio: se observan organizaciones complejas de formas, en las que se utiliza la noción de organización heterogénea a través de las operaciones de simetría aplicando los conceptos de par, ciclo y transformación utilizados en el diseño de los componentes y su distribución en el espacio.

En esta instancia se retoma la idea de estructura ya trabajada en ejercicios anteriores y se puede advertir el énfasis que tiene el diseño morfológico del elemento de unión, donde el estudiante no sólo investiga diferentes funciones básicas aplicables en el mismo, sino también seleccionan conceptos de encastre y movimiento, que funciona como uniones, vínculo o totalizador uniendo todas las formas participantes pero que permite también el cambio de posición de cada uno de los componentes y a partir de estas

posiciones ofrece la posibilidad de que el objeto morfológico resultante pueda también apoyarse de maneras diferentes.



Resulta muy interesante esta variedad de posibilidades porque en este trabajo se utiliza como estrategia didáctica el concepto de función básica y se lo relaciona al diseño de formas abstractas un poco más complejas. Esto permite comprender la importancia de la forma diseñada y las relaciones formales subyacentes como posibilidad de acción mínima (movimiento y vinculación). Aquí se trabaja recuperando varios conceptos vistos en las clases, principalmente el de Roberto Doberti (2008) referido a la forma desde la producción, donde se estudia el objeto y su relación con la materia y la técnica.

El segundo ejercicio presentado es el primer Trabajo Práctico de Morfología 2, esta asignatura es anual y tiene una mayor incidencia de contenidos teóricos. El tema es “Diseño de formas orgánicas con funciones potenciales”.

El organizador previo de la unidad temática propone que “es significativo comprender que la generación de formas es una construcción intelectual, surge como consecuencia de un análisis y una búsqueda particular y

profunda, comienza por instancias de gran abstracción formal y pasa a instancias complejas, donde lo interesante es el desarrollo de la capacidad de reflexión y abstracción del estudiante sobre lo que se observa y lo que se produce, en correspondencia con la forma y la función de lo producido.

Los contenidos de la unidad temática son: Proceso de diseño morfológico. Interpretación, análisis y producción de formas complejas. Observación de la naturaleza e incorporación del concepto de analogía y de función real y potencial. Dibujo de curvas cónicas: Circunferencia, elipse, parábola e hipérbola. Empalmes entre curvas. Sistemas generativos de rotación, traslación, roto traslación y transformación.

Su principal objetivo es observar el mundo natural y el mundo artificial para ejercitar la interpretación, el análisis y la producción de formas complejas, incorporando el concepto de analogía y el de función potencial. El propósito es comprender el lenguaje de las formas de la naturaleza y traducirlo a la normatividad necesaria para el lenguaje del diseño industrial.

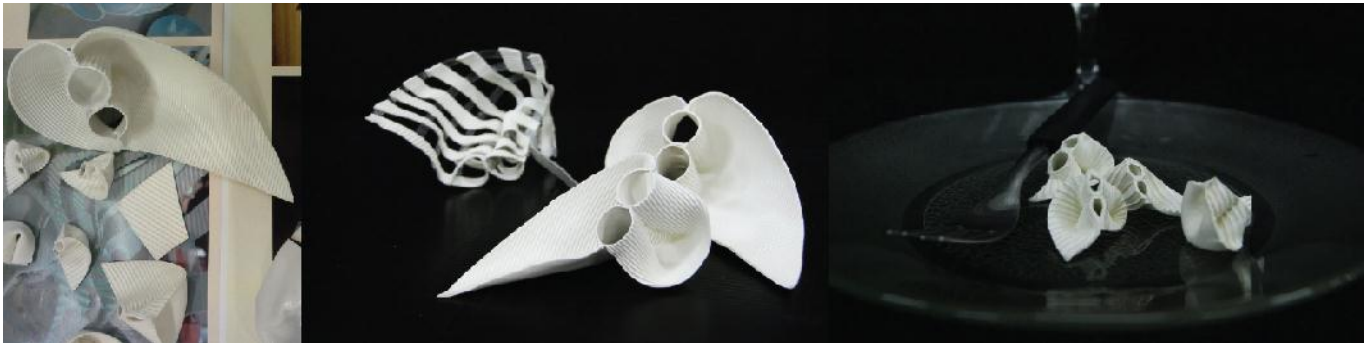
Desde la asignatura Morfología 2 se plantea partir de la observación de formas provenientes de la naturaleza, un medio para investigar en las posibilidades formales y los sistemas generativos de las mismas, sus relaciones y consecuentes registros para proponer el diseño de un objeto comestible.

Se propone ejercitar el dibujo de las curvas cónicas e incorporar el concepto de empalmes y comprender los sistemas de rotación, traslación, roto traslación y transformación como sistemas generadores de formas para aplicarlo en el diseño del objeto morfológico.

El enunciado plantea que a partir de la observación de formas derivadas de la naturaleza, particularmente de los seres vivos y sus espontáneos cambios, se investiguen las posibilidades formales y los sistemas generativos en relación

a lo registrado para proponer el diseño de un objeto comestible, que responda a alguna de las tipologías estudiadas anteriormente. Se hace énfasis en el análisis de la función básica y la función potencial de los objetos a diseñar, reconociendo no sólo la importancia pragmática, sino también la semántica de un elemento comestible.

La principal estrategia didáctica radica en el reconocimiento de diferentes aspectos funcionales en el proceso de diseño de una forma comestible y se enfocó en trabajar con distintas posibilidades como la pasta o el chocolate. Se eligen objetos comestibles factibles de ser producidos industrialmente.



En este ejemplo se puede confirmar que los objetivos del ejercicio se cumplieron, se observa la búsqueda de alternativas a partir de la experimentación y generación de superficies espaciales utilizando los sistemas generativos de traslación y rotación como inspiración luego del proceso de observación de elementos de la naturaleza.

Se retoman aquí conceptos estudiados en Morfología 1 y Morfología 2, la noción de percepción, estructura y sistema, los conceptos de serie, continuidad y discontinuidad de la forma, aplicado a la configuración de una

monoforma y su generatriz o generatrices, relacionándola con su función básica permitiendo así al estudiante imaginar cómo agarra al objeto, cómo se lo lleva a la boca, las relaciones proporcionales entre objeto y usuario, entre objeto y contexto, entre objeto y utilidad. Por otro lado toman envergadura las nociones de textura y color.

De esta manera todos los aspectos formales ofrecen un objeto deseable, aquí la pragmática (función básica) y la semántica (función potencial) toman fuerza y permiten que la forma transmita la esencia del objeto comestible.

Podemos observar que durante el desarrollo del trabajo práctico los estudiantes realizan un proceso de reconociendo de distintos aspectos funcionales en el diseño de la forma comestible. En el caso de las pastas secas y sobre todo en el chocolate se detecta que la función potencial es más importante que la función básica, los estudiantes investigan las posibilidades formales pensando en distintos aspectos semánticos: forma como apariencia, esta apariencia induce a una manera de comer, a la utilización de determinados utensilios, a diferentes situaciones y el usuario se convierte en comensal, en cocinero, en consumidor.

En este trabajo los estudiantes deben realizar un proceso de diseño morfológico completo. La estrategia didáctica radica en el reconocimiento de distintos aspectos funcionales en el proceso de diseño de una forma comestible.

Conclusión de ejercicios de aplicación

En la propuesta de aplicación y los ejercicios analizados se verifica que la incorporación del concepto de función (y el uso de esa palabra y sus acepciones) en la enseñanza de la Morfología en Diseño industrial favorece la

comprensión de conceptos abstractos y complejos, aplicados al proceso de diseño morfológico, demostrando la pertinencia de su incorporación en el proceso de enseñanza y su aplicación en la teoría y en la práctica. Es de interés relacionar esta propuesta con la interpretación de Marcel Puig (1989), que propone categorías que pueden articularse al campo semántico de las funciones y que se considera se pueden desarrollar y relacionar con la morfología. La eficacia vivida por el sujeto como la satisfacción de necesidades relacionadas con móviles de carácter pragmático y la implicación en la que el objeto no solo puede demostrar su eficacia mediante una forma que haya sido capaz de transmitir su uso al sujeto, sino también debe haber sido capaz de transmitirle la necesidad de uso, su atractivo y la satisfacción que le proporcionará, o sea cuestiones semánticas.

El ejercicio del primer nivel permite al estudiante la comprensión de la importancia de la forma diseñada en relación a aspectos que subyacen en la posibilidad de que el objeto morfológico contemple una función básica, y demuestre así la relación del concepto de eficacia, como acción mínima y la posibilidad de satisfacer una necesidad relacionada a esa acción (movimiento en una organización de componentes), recuperando en esta etapa también el concepto de Roberto Doberti (2008) que propone analizar al objeto como forma desde la producción y poder así desarrollar la estructuración de componentes de acuerdo a un orden de secuencias de elaboración relacionadas con la relación forma /función seleccionada.

En el ejercicio del segundo nivel los conceptos de forma desde la producción y la forma desde el consumo se relacionan, los conceptos de forma y función se complementan para profundizar la generación y la aprehensión de la forma, su pragmática, su sintaxis y su semántica. Sabemos que la forma desde el consumo y sus actividades exceden lo biológico, para formar parte de un sistema de significaciones. Así se trabaja aplicando la noción de

implicación en la relación forma y función con el propósito de ejercitar en este binomio también los conceptos de necesidad y satisfacción.

Se entiende entonces que es posible superar la dicotomía forma- función reconociéndola, enseñándola y utilizándola como una herramienta que propone una relación complementaria donde, como se ha dicho anteriormente, el concepto de función a veces define a la forma y otras la forma define a la función. Siempre teniendo en cuenta que la función no tiene una manifestación fuera del campo sensible, sino que se aprehende como forma porque, y nos remitimos nuevamente a Roberto Doberti (2008) cuando asegura que “el diseño no es un ejercicio de conformar objetos útiles, sino una práctica que configura y manifiesta la organización y los problemas de la relación producción-consumo y promueve así su necesaria compatibilización”.

Referencias bibliográficas

Doberti, R. (2008). *Espacialidades*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Fandiño, L. E. (2005). *La enseñanza del proceso de diseño. La búsqueda de la caja translúcida en la enseñanza del proceso proyectual*. Córdoba: Colección pedagógica Cuaderno 1, FAUD, UNC.

Fandiño, L. E. (2010). *Entrevistas sobre la síntesis*. Córdoba: FAUD. UNC.

Juez, F. M. (2002). *Contribuciones para una antropología del diseño*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Magariños de Morentin, J. (1991). *Archivo de Semiótica, Manual de estudios semióticos. 1999-2007* (Bs As: <http://www.magarinos.com.ar/>)

Olguín, G. J. et alri. (2009). *Leer le forma. Estudio sobre la morfología aplicada al diseño*. Buenos Aires: Editorial Redargenta.

Puig, F. M. (1989). *Objeto, Diseño e Investigación Comunicativa. La cultura arquitectónica, el discurso del diseño, el diseño y su historia*. 03. Disponible en: Elisava: <http://tdd.elisava.net/coleccion/la-cultura-arquitectonica-el-discurs-del-disseny-el-disseny-i-la-seva-historia/marce-es>) File: pdf. Barcelona

Sudjic, D. (2014). *Un diccionario del mundo moderno*. Madrid: Editorial Turner Noema.

GENESIS DE LA FORMA, INTEGRAR, AMPLIFICAR, REFORMAR

Federico De La Fuente, Guillermo Barberis y Martín Cejas

Nombre: DE LA FUENTE, Federico; (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1976).
Diseñador Industrial (UNC). Profesor a Cargo Génesis de la Forma 2, Centro Universitario San Francisco, Instituto de Ciencias Básicas y Aplicadas,
Universidad Nacional de Villa María. Profesor Asistente Morfología I, II, III, Profesor Adjunto Diseño Industrial 2B, Carrera Diseño Industrial,
Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba.
E-mail: federicod21@gmail.com

Áreas de interés: Aprendizaje Significativo, articulaciones, trabajos integrados.

Nombre: BARBERIS, Guillermo; (n. San Francisco, Prov. de Córdoba, Arg., 1982).
Diseñador Industrial (UNC). Profesor Asistente Génesis de la Forma 2, Centro Universitario San Francisco, Instituto de Ciencias Básicas y Aplicadas,
Universidad Nacional de Villa María.
E-mail: guillermo@bianchicueros.com.ar

Áreas de interés: Aprendizaje Significativo, articulaciones, trabajos integrados.

Nombre: CEJAS, Matías (n. San Francisco, Prov. de Córdoba, Arg., 1996).
Estudiante de Diseño Industrial en el Centro Universitario San Francisco, Instituto de Ciencias Básicas y Aplicadas, Universidad Nacional de Villa
María. Alumno Adscripto en Génesis de la Forma 2.
E-mail: matias.sfrc1987@gmail.com

Áreas de interés: Aprendizaje Significativo, articulaciones, trabajos integrados.

Contexto de iniciación

Esta presentación versa sobre cómo viene forjándose la cátedra Génesis de la Forma II y porqué hacemos lo que hacemos. A partir de la puesta en consideración de diversas reflexiones emergentes de conversaciones que tenemos tanto dentro del equipo de cátedra, como con estudiantes y colegas docentes -principalmente de otras disciplinas-. Considerando las palabras de Edward De Bono (2013)

La cultura se basa en el establecimiento de ideas y la enseñanza tiene como misión principal la explicación y comunicación de estas ideas, de modo que sean asimiladas más o menos en su forma original. Las ideas cambian y

evolucionan. Sus transformaciones se producen como consecuencia de la oposición de ideas contrarias o por la oposición de una nueva información con ideas viejas. (p 11)

Este trabajo pretende exponer cómo desde la práctica en el aula-taller promovemos en los estudiantes el desarrollo de una mirada integral de la disciplina, que motive y enriquezca el pensamiento proyectual. Un pensamiento destinado a los medios productivos y al contexto regional que presenta una amplia demanda de profesionales.

Génesis de la forma II se dicta en el segundo nivel de la carrera Diseño Industrial en el Centro Regional de Educación Superior San Francisco, dependiente de la Universidad Nacional de Villa María; se encuentra emplazado en la Ciudad de San Francisco a 215km. al sureste de la Provincia de Córdoba sobre el límite con Santa Fe. Momentáneamente funciona en el edificio de la Escuela Secundaria Provincial “Bailón Sosa”, con el beneficio de encontrarse en las proximidades del Parque Industrial San Francisco, por lo que existe una conexión directa y fluida entre empresas locales y la institución.

Los disparadores

Para poder entrever y comprender como se está forjando esta cátedra hicimos una retrospectiva y detectamos tres momentos disparadores.

El primero como ya mencionamos, una serie de conversaciones que se fueron dando en los últimos años principalmente con colegas de otras áreas. Algunos de ellos cuestionan esa «*mirada alejada*» que tiene la morfología del diseño industrial, haciendo referencia a que aparentemente sólo hacemos hincapié en que los productos se «*vean bonitos*». Al parecer, creen en la

existencia de la forma sin función, en una forma aislada de la producción, creen en la existencia de la forma sin compromiso con el proyecto. Nosotros, no.

Posiblemente están convencidos de que promovemos el *«hacer o aplicar morfología»* en un determinado momento de la instancia proyectual, o sólo para darle *«forma a la carcasa»*. Pues no. Esta presentación no pretende ser una catarsis, al contrario, entendemos el planteo de los colegas y los consideramos aportes valiosos. Queremos conocer y por sobre todo entender el exacto momento en que surge o se afirma esta creencia.

El segundo disparador emerge al notar que año tras año cuando conversamos con los estudiantes durante la presentación de la asignatura, al momento de preguntar ¿qué creen que hacemos o tratamos en Génesis de la Forma? las respuestas no son muy diversas: *«Nos deja entender la forma de los productos»*, *«nos permite entender por qué tiene esa forma»*, *«se utiliza para entender, para analizar la forma»*. Todos los años estas respuestas son las más recurrentes, están fuertemente ancladas en la idea de que la morfología sólo permite entender o comprender la forma de los productos, alejada de lo propositivo. Quizás en esta noción del *«entender la forma»* subyace la idea de que a partir del descubrir el sentido de la forma, puedo conocerla, manipularla y utilizarla como herramienta propositiva.

El tercero. La carrera inicio en el año 2014, en 2015 cuando iniciamos nuestra actividad se nos entregó una lista de contenidos mínimos, conceptos que habían sido establecidos por dos docentes de la carrera Diseño Industrial de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba encargados de armar el plan de estudios de la Carrera. Estos contenidos habían sido extraídos de los programas de Morfología I, II, III de Diseño Industrial de la misma institución.

Desconocemos el criterio de selección, el sentido, o si sólo eran contenidos que ellos creyeron relevantes o convenientes al perfil de carrera. Lo que si estaba claro, es que era una nómina acotada de contenidos de la otra asignatura. Los trabajamos, por supuesto. A medida que avanzábamos en el cronograma fuimos trazando un hilo conductor centrado en reflexionar sobre el potencial propositivo de la morfología, y en cómo ésta acompaña y articula durante todo el proceso de diseño.

Desde el principio de esta experiencia promovimos ejercicios articulados con otras asignaturas. Valorando e incentivando el pensamiento integral, el espíritu crítico reflexivo y la construcción colectiva, pero sobre todo el aprendizaje significativo. El *descubrir, aprehender y apropiarse* del porqué de la morfología en el diseño industrial.

En el año 2016 comenzamos a ampliar la visión del campo de aplicación de la morfología a partir de ese hilo conductor, adentrándonos en el camino hacia una *morfología aplicada*. Enfocándonos no solo en la transferencia y pertinencia de los conceptos en los ejercicios, sino también en la articulación con otras cátedras, articulando trabajos con asignaturas del nivel como Historia del Diseño Industrial, Sistemas de Representación, Maquetería y Diseño Industrial II, y con otras de Nivel I: Génesis de la forma I y Materiales y Procesos I.

Para esta cátedra el aula-taller es el espacio ideal para la reflexión, transferencia y articulación de contenidos de los distintos campos disciplinares. Por lo que nos interesa «*formar*» un estudiante de espíritu crítico, reflexivo, curioso, que cuestione y se cuestione a sí mismo. Un estudiante que bucee y se sumerja sin temor, hasta dar con el porqué de las causas y resultados en diseño industrial. Génesis de la Forma II propone una experiencia enseñanza-aprendizaje con fuerte transferencia en horizontal y vertical. Vinculando aportes conceptuales e instrumentales específicos de su

campo disciplinar con los de las demás asignaturas. Promoviendo el aprendizaje por descubrimiento de las distintas relaciones que se dan entre la cultura material y la práctica profesional.

En este contexto, no hay dudas de la latente necesidad de transformación, que surge no por capricho sino porque asumimos los comentarios de nuestros colegas como una crítica constructiva. Como la demanda que debe ser resuelta. La entendemos como un llamado a la reconstrucción de esa mirada distorsionada de la morfología en la formación de los Diseñadores Industriales, como el llamado a integrar y a fortalecer el vínculo entre las disciplinas. A posicionarnos para dejar de ser entendidos como una herramienta de análisis o un «*agregado*» al final de proceso de diseño en la mejor de las consideraciones.

Día a día trabajamos para desarraigar tanto de los discursos como de las prácticas está acotada idea. ¿Por qué por defecto la morfología es analítica?, ¿Acaso no utilizamos diversas herramientas morfológicas en todas las etapas del proceso de diseño? Nos enfrentamos a una fuerte disociación con dos frentes, por un lado profesores afirmando que la morfología es un aditivo, y por el otro, una cantidad también preocupante de estudiantes que la entienden casi exclusivamente como una herramienta analítica.

La pregunta disparadora

Entonces nos preguntamos ¿En qué momento sucede? o ¿qué condiciones son las que promueven esa disociación entre la morfología y los aspectos funcionales, conductuales, tecnológicos, comunicacionales? Si entendemos que la morfología está presente en todo el proceso de diseño ordenando y regulando el paso del plano de las ideas, de lo abstracto a lo concreto.

Y desde la noción del «*entender la forma*» ¿En qué momento se disocian el observar del reconocer y determinar, del sintetizar y del proponer? ¿Por qué casi irresponsablemente parece entenderse al pensamiento de la forma sólo como un agregado al final del proceso?, desde Génesis promovemos y valoramos lo contrario, la capacidad de establecer nuevas relaciones tanto en el entendimiento como en la generación de formas apropiadas para una producción industrial. Asumimos la responsabilidad de cuestionar y cuestionarnos, tanto en el discurso como en la práctica. ¿Es posible llevar adelante un proceso de diseño sin considerar la organización espacial, las relaciones estructurales y comunicacionales del producto? ¿Es posible concebir un producto sin dialogar con la forma desde el principio del proceso? Esta es una invitación a asumir roles en la construcción colectiva del conocimiento, a reconocer los aporte de las distintas disciplinas al pensamiento proyectual.

El término génesis proviene del latín “genēsis” y éste del griego “γένεσις” que hace referencia a la idea de creación u origen de una cosa. Por lo que al hablar de la génesis de la forma, estamos haciendo referencia al acto de crearla, de pensarla desde su inicio. Hablamos del proceso por el que se origina esa forma. Entendiendo que ésta se constituye desde su ideación hasta resolverse como un conjunto de relaciones complejo basado en los conocimientos y experiencias del diseñador.

Y entendemos a esta complejidad intrínseca de la forma desde la definición de diseño industrial propuesta por la Organización Mundial del Diseño, que en su versión extendida destaca que este es una «*profesión transdisciplinaria*», que ve los «*problemas como oportunidades*» y «*vincula la innovación, la tecnología, la investigación, los negocios y los clientes*» para dar «*valor y una ventaja competitiva*». (WORLD DESIGN ORGANIZATION. 2018) En este marco en Génesis de la Forma II, concebimos a la forma no sólo como algo inherente al producto, sino también al proceso de diseño. La pensamos tanto

en la definición de las características externas como de las relaciones funcionales y estructurales de esa manifestación espacial factible de producción industrial.

La forma inherente al proceso de diseño

Como estrategia de abordaje para la asignatura partimos de un *elemento organizador inicial*. Un concepto troncal con el que ordenamos lo esencial de la materia y desde el cual se articulan los contenidos y ejercicios que abordan la problemática morfológica en el diseño industrial.

El organizador «*La forma inherente al proceso de diseño*» busca alcanzar el máximo grado de articulación a través de situaciones de aprendizaje significativo conduciendo a los estudiantes hacia un proceso de fortalecimiento e incorporación de herramientas teóricas y prácticas con las que comienzan a constituir su propia manera de proyectar. En este proceso los contenidos se organizan en torno a tres unidades temáticas que tienen como sentido agruparlos en torno de los principales tópicos sobre los que se desarrollará el cursado de la asignatura:

- *Lectura y proceso*. El concepto de lectura está vigente en todas las etapas del proceso de diseño. Ordena y regula, normativiza el paso de lo abstracto a lo concreto. La lectura en las distintas instancias del proceso clasifica, selecciona, ordena y jerarquiza, reconoce, genera, propone la forma.
- *Estructura y organización*. Contenidos referentes a los principios abstractos de organización de las manifestaciones espaciales para enfrentar la complejidad del nivel.
- *El pensamiento morfológico*. Nuclea contenidos orientados a definir adecuadamente los atributos morfológicos de las manifestaciones espaciales

factibles de producción industrial. Estos contenidos instrumentan la construcción del lenguaje disciplinar propio.

El abordaje

Para Rolando García (2006):

El punto de partida es el reconocimiento de que hay problemáticas complejas (o situaciones complejas) determinadas por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables y que, por consiguiente, no pueden ser descriptos y explicados “sumando” simplemente enfoques parciales de distintos especialistas que los estudien de forma independiente. De aquí ha surgido la afirmación de que la realidad misma es interdisciplinaria.

Las actividades que llevamos adelante dentro y fuera del aula-taller están delineadas como aportes a la construcción del campo específico del diseño industrial desde lo multidisciplinar. Para esto, proponemos abordar las distintas prácticas académicas desde el trabajo interdisciplinario, para que los estudiantes ejerciten el dominio de la forma junto a la transformación en sus lógicas de pensamiento proyectual para que puedan así, construir y fortalecer su mirada crítica. Su propia manera de proyectar y posicionarse como futuros profesionales. Siendo de especial interés para la cátedra las articulaciones entre los contenidos específicos y el bagaje cultural de cada estudiante.

Nos interesa explorar, conocer cómo el diseñador hace uso y apropiación del espacio que lo rodea mediante la producción de formas, desde Génesis de la Forma II entendemos a estas formas como entes mediadores entre las personas y entre ellas y el entorno. Formas que facilitan la comunicación y la expresión de ideas.

Ensayamos de tres a cuatro esquicios durante el año, fluctuantes en el cronograma. Son de duración acotada y trabajan reflexiones y resoluciones particulares, principalmente sobre principios de organización de las manifestaciones espaciales. Son utilizados como conectores entre trabajos prácticos sucesivos. Algunos de ellos son:

- *Adición-Sustracción, Intersecciones*, esquicios iniciales orientados a introducir a los estudiantes en la asignatura y a fortalecer el concepto de estructura abstracta, organización de la espacialidad. (Imágenes 1 y 2)

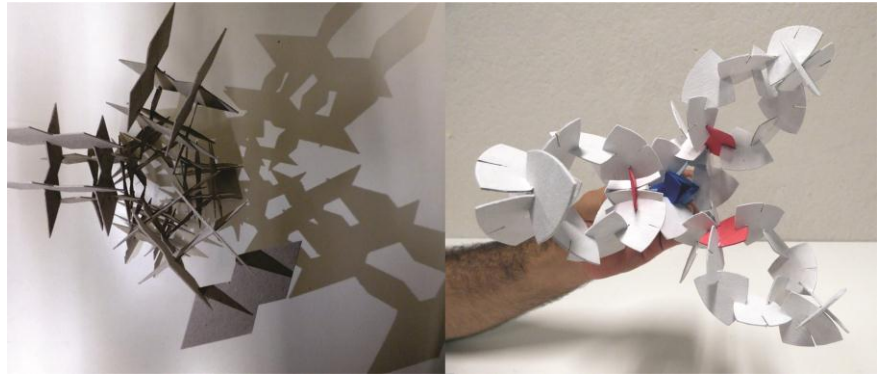


Imagen 1. Esquicio adición-sustracción. Propuestas de adiciones

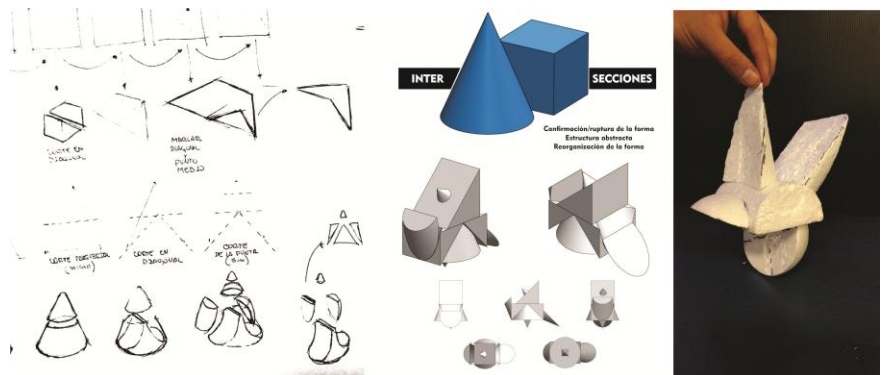


Imagen 2. Esquicio intersecciones.

- *Discontinuidad*, articulado con Sistemas de Representación II, se generan diferentes sectores en figuras geométricas simples con herramientas de discontinuidad, el resultado y proceso es registrado y con ello se elaboran las distintas piezas técnicas para su comunicación. (Imagen 3)



Imagen 3. Esquicio discontinuidad.

- *Factibilidad productiva*, articulado con Materiales y Procesos I Se selecciona un componente de una organización (del esquicio Adición-Sustracción o del trabajo práctico Transformaciones Ordenadas) y se desarrolla en función del proceso productivo más coherente a su espacialidad. Se bocetan planos técnicos, operaciones de fabricación y especificaciones técnicas.

Tanto los esquicios como los trabajos prácticos van fluctuando en el cronograma, y modificándose conforme a acuerdos y demandas del contexto interno y externo al CRESSF. Algunos de los trabajos prácticos que llevamos adelante hasta son:

- *Transformaciones ordenadas*, el ejercicio explora operaciones de simetría múltiples con el fin de obtener formas complejas. Se focaliza en las reglas de composición y la rigurosidad geométrica de su definición, reconociendo los

- *Color aplicado a productos*, articulado con Diseño Industrial II, aborda la transmisión de significados a través del trabajo simultáneo entre aspectos conformativos y configurativos. El color es empleado como herramienta comunicativa que pone en valor tanto aspectos funcionales, comunicacionales como perceptuales. Las propuestas son resultado del accionar integrado de las variables estructura, color, textura, brillo y materiales. (Imagen 6)



Imagen 6. Color aplicado a productos. Caso identidad corporativa: aplicaciones a productos de poda.

- *Metáfora*. Es el ejercicio final. En él se sintetizan todos los contenidos desarrollados durante el cursado de la asignatura. Centrado en la codificación de los factores y conceptos que originan las formas y en cómo éstas simbolizan el pensamiento. El reflejo del entorno cultural, social, ambiental en la manifestación espacial. El desafío está puesto en cómo representar y comunicar el entorno que nos moldea a través de la significación de la forma. (Imagen 7)

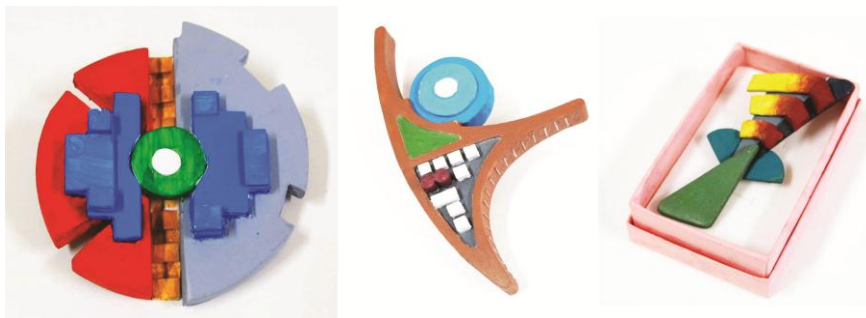


Imagen 7. Metáfora. Diseño de broche de capa y prendedores, Caso: Ciudad de San Francisco.

Pretendemos que a través de este conjunto de ejercicios y actividades los estudiantes transformen sus lógicas de pensamiento proyectual, para que puedan constituir y enriquecer sus propios procesos de reflexión y la utilización coherente de herramientas procedimentales y conceptuales durante todo el proceso de diseño. Pretendemos que la formación de los estudiantes sea cada vez más crítica, que supere la formación técnica y que sea interdisciplinaria con fuerte compromiso regional.

Reflexiones

Un aprendizaje se considera significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que tiene el sujeto, es decir, cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto, a partir de la relación con conocimientos anteriores “Es evidente que, al establecer (...) el aprendizaje de estructuras conceptuales implica una comprensión de las mismas y esta comprensión no puede alcanzarse sólo por procedimientos asociativos (o memorísticos). (Pozo, 2003)

A medida que avanzan los ejercicios observamos tanto en los resultados como en su desarrollo la incorporación de nuevas herramientas. El

establecimiento de redes que posibilitan profundizar la práctica proyectual, el pensamiento morfológico, los desarrollos conceptuales y la complejidad de sus relaciones. Revelando recorridos desconocidos en la investigación, la síntesis y proposición de soluciones de diseño.

Nuestra experiencia de enseñanza nos resulta positiva desde el punto de vista pedagógico y didáctico, ya que en los últimos años podemos verificar en el trabajo práctico final de la asignatura Diseño Industrial II cómo los estudiantes aplican las herramientas teóricas y prácticas brindadas en Génesis de la Forma II. Logrando transformaciones significativas en las lógicas de pensamiento proyectual, que enriquecen los procesos de crítica y reflexión.

Sumado a que en distintas oportunidades, cada vez más frecuentes, los estudiantes nos han expresado la importancia del pensamiento integral y reflexivo y como éste conquista en el estudiante un nuevo conocimiento que ellos incorporan y capitalizan para futuras prácticas:

«La materia te da herramientas para analizar los productos a tal punto de conocer su concepción y al mismo tiempo para diseñarlos». Tomás. 2017.

«Si, la uso en proyectos de otras materias, desde analizar productos existentes o cuando damos origen a otros (...) me ayuda a ver como el usuario va a interpretarlo y seguir la intención del proyecto». Josefina. 2018.

«Génesis nos permite entender, fundamentar, crear y soluciones cuestiones formales o la prestación de uno (...) la utilizo en otras materias porque ayuda al desarrollo de la forma, a su armonía visual y estructural, al poder seguir la lógica de principio a fin». Macarena. 2017.

Referencias bibliográficas

- De Bono, E. (2013) El Pensamiento Lateral. Manual De Creatividad. Editorial Paidós Iberica, Barcelona, España.
- World Design Organization. (2015-2018). «Definition of industrial design». <<https://wdo.org/about/definition/>>
- García, R. (2006) Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Editorial Gedisa. Barcelona, España
- Pozo, J.I. (2003). Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Ediciones Morata S.L. Madrid, España.

UNA FORMA COMESTIBLE

Moriana Abraham, Jaquelina Santiago

Nombre: ABRAHAM, Moriana, (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1971). Diseñadora Industrial, Especialista en Enseñanza de la Arquitectura y el Diseño, Prof. Asistente de Cátedra de Morfología I, II y III de FAUD, UNC, Prof. Titular de Cátedra Morfología 3 y 4, UBP y Prof. Titular de Cátedra de Morfología 1 y 2 de FADU, UNL. Socia fundadora Estudio Que! Diseño. Investigadora Categoría III.

Dirección: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral, Bv. Pellegrini 2750, Santa Fe Argentina.
E-mail: moriana.abraham@gmail.com

Áreas de interés: morfología, relación forma función, sustentabilidad.

Nombre: SANTIAGO Jaquelina, (n. Santa Fe, Prov. de Santa Fe, Arg., 1989). Arquitecta y Doctoranda en Arquitectura, Prof. Ayudante de Cátedra de Comunicación Gráfica y Morfología I de FADU, UNL, Investigadora Categoría V.

Dirección: Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad Nacional del Litoral, Bv. Pellegrini 2750, Santa Fe Argentina.
E-mail: jaquelinasantiago.arq@gmail.com

Áreas de interés: morfología, relación forma función, urbanismo.

Resumen

Como diseñadores, docentes e investigadores somos parte de un sistema productivo y académico, que trabaja para brindarle a la sociedad, la utilitariedad, la funcionalidad y la tecnología de los objetos cotidianos, así como también para la posible identificación y lectura de un mundo simbólico; hacia un usuario que reconoce en su vida diaria objetos que son portadores de necesidades y significaciones.

Este trabajo surge del análisis y conceptualización de una práctica relacionada al diseño alimentario, desarrollada en el marco de la cátedra de Morfología II de la Licenciatura en Diseño Industrial que pertenece a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral. Diseñar formas comestibles no es lo mismo que proyectar utensilios para comer, el desafío disciplinar en este caso, implica dar respuestas a requerimientos, donde la contemporaneidad propone nuevas miradas sobre prácticas y objetos que cargan con signos e improntas que permiten

comprender el sentido social de los mismos dentro de las transformaciones culturales en relación a la historia.

El diseño alimentario (traducción al español de Food Design propuesta por Molina Vargas, 2014) se nos presenta como un planteo innovador que a través de distintas áreas de investigación y experimentación recorre el mundo de la alimentación, desde el diseño, la producción, distribución y hasta la preparación y presentación de lo que comemos. Podemos hablar de una revolución de la alimentación con diseño, una liberación de la comida de sus dogmas tradicionalistas, que nos permita indagar y descubrir el nuevo escenario complejo de la alimentación en continua transformación.

Consideramos que es significativo comprender que la generación de formas es una construcción intelectual, la cual surge como consecuencia de un análisis y búsqueda profunda. Comenzando por la abstracción, avanzando hacia instancias complejas, donde el aporte académico es el desarrollo de la capacidad de reflexión y abstracción del estudiante sobre lo que observa y produce, en correspondencia con la forma y la función de lo producido. Se analizan formas pre-existentes acentuando el valor de lo heurístico y la búsqueda por dentro y fuera de los caminos que la sociedad demanda.

Partimos del supuesto de que producir, explorar y enseñar diseño, desde nuestra mirada relacionada al estudio de la forma, en correspondencia a los alimentos, alienta el desafío de conceptualizar tanto la necesidad como el deseo “del otro”. La comida a diferencia de otros objetos de diseño es efímera, por tanto está destinada a desaparecer, pero lo que perdura es la pregnancia de su recuerdo convirtiéndose en atemporal en la mente de las personas, aquí es donde radica el desafío del diseñador. En este sentido, como explica Zampollo (2016:67) “un alimento consigue ser significativo para las personas cuando crea una fuerte emoción; en el momento en que una comida es memorable, se vuelve significativa”.

Fundamentación.

En cuanto al abordaje teórico, entendemos que el concepto de forma no puede ser considerado hasta que ésta no es captada y aprehendida por el hombre que le asigna un sentido, y así se desarrolla una permanente interacción entre el sujeto y el objeto. Aquí se pueden reconocer dos “estados” de la forma: la forma aparential (realidad fenoménica del objeto) y la forma total (realidad integral del objeto, que incluye sus condicionantes históricas y ambientales y sus significaciones). Pensamos que es necesario definir el sentido de la problemática formal en el diseño, a partir de la relación entre objeto y función, entendiendo que el término función está designando no sólo lo “utilitario” (el uso mecánico del objeto) sino la totalidad de consecuencias que trae aparejada la inserción del objeto en el medio, en el sentido más amplio del término.

Francesc Marce Puig opina que la forma, antes que nada, es el fruto de un proceso de adaptación que surge para cumplir una determinada función primaria que debe ser efectiva y de carácter práctico, considerando que con ello no basta, pues debe también denotar su función actuando de modo “significante” en su contexto cultural. De ello se desprenden también funciones secundarias o simbólicas que pueden asociarse al funcionamiento primario o bien responder a otras connotaciones de usuarios potenciales.

Hemos relacionado continuamente el concepto de «forma» con el de «función», entonces el objeto puede entenderse como un mediador entre el contexto situacional y la acción requerida a través de la función que la posibilita. Pero también se puede comprender como una de las posibles soluciones a un conflicto entre las funciones a hacer efectivas y las formas más adecuadas a este fin. (Puig, 1989)

En cuanto al aspecto connotativo de la forma, Puig (1989) propone dos categorías: “eficacia” e “implicación”. Mientras la primera de ellas hace

alusión a la satisfacción de las necesidades primarias, la segunda tiene que ver con la capacidad del objeto de haber podido transmitir a su usuario receptos la necesidad del uso y con ello la satisfacción de su atractivo.

Con este respaldo teórico, la propuesta de aplicación didáctica se centra en la relación de los conceptos de forma y función, considerando que el diseño contemporáneo adopta el concepto de función de manera amplia y abarcativa. La definición de forma es tomada de Magariños de Morentin (1991) que concibe a “la forma como una entidad posibilitante que necesita de una materia prima, cualquiera sea ésta, para concretarse como una materialidad y adquirir, por convención en el seno de una concreta comunidad, un determinado valor”. A esta noción la planteamos en relación con el concepto de función de Marcé Puig (1989) que “observa a las funciones como potencialidades (cualidades) del objeto, pero también como el resultado de las respuestas conductuales que la forma-objeto permite llevar a término desde el sujeto”.

Esta idea de las funciones como “potencialidades” y de las formas como “entidades posibilitantes” permite entender el estudio y la enseñanza de los conceptos forma-función, no como binomio inseparable, ni como pares opuestos, sino como entidades que se complementan y se fortalecen entre sí y que, aplicadas a la enseñanza de la morfología en diseño industrial, pueden abrir nuevos caminos de estudio, trabajo y experimentación. Por lo tanto, cuando precisamos a la forma como producto cultural entendemos que las cuestiones sintácticas y semánticas se relacionan con las utilitarias, funcionales o pragmáticas.

En lo que respecta específicamente al diseño alimentario, tal como afirma Francesca Zampollo (2016) consideramos que en términos de diseño, “cuando existe un proceso deliberado y razonado que produce soluciones destinadas a satisfacer nuestras necesidades y dar sentido a nuestras vidas”,

entonces se habla de Food Design o diseño alimentario. La autora define seis subdisciplinas en el diseño de comida: diseño con alimentos, diseño para los alimentos, diseño del espacio de alimentación o arquitectura interior para la alimentación, diseño de productos alimentarios o alimentos, diseño sobre la alimentación y diseño de eventos alimentarios o experiencias. Este trabajo se desarrolla entre dos de ellas: el diseño de productos alimentarios o alimentos, que incluye productos comestibles que se producen industrialmente, definidos y estudiados desde la Morfología; y el diseño de la experiencia, que implica investigar y pensar el diseño de una situación en la que se come, lo que significa el diseño de todos los aspectos que influyen en la experiencia de comer.

Abordaje didáctico.

Para la realización de la práctica proyectual en relación al diseño alimentario, desde la asignatura Morfología II, se propone a los alumnos una instancia de experimentación morfológica a partir del diseño de formas orgánicas con funciones potenciales aplicadas a un objeto comestible, donde lo significativo es ejercitar la interpretación, el análisis y la producción de formas complejas.

Su principal objetivo es observar el mundo natural y el mundo artificial para ejercitar la interpretación, el análisis y la producción de formas complejas. El propósito es comprender el lenguaje de las formas de la naturaleza y traducirlo a la normatividad necesaria para el lenguaje del diseño industrial.

Para ello se incorporan los conceptos de analogía y de función potencial, reconociendo no sólo la importancia pragmática, sino también la semántica del elemento comestible, o producto alimentario.

Como analogía se entiende a la imitación parcial como versión modificada, abstracción o inspiración como desencadenante de la creatividad. En cuanto a la función potencial refiere a sus posibilidades en tanto complemento de la forma concebida como entidad posibilitante, se trata de la relación forma-función desarrollada anteriormente.

Los propósitos principales que se plantean al estudiante se relacionan, en primer lugar, con entender el análisis y la producción de formas para utilizarlos como herramienta de proceso de análisis y experimentación cuyo objetivo es comenzar a manejar los elementos básicos de generación formal. En segundo lugar proponen contribuir al desarrollo del pensamiento y la acción proyectuales, con el fin de entender al diseño como proceso completo, donde la morfología forma parte de requisitos y condicionantes indispensables y funciona interrelacionada con todos los otros aspectos inherentes al proyecto.

Desde la asignatura se propone comprender el lenguaje de las formas de la naturaleza, partir de la observación de las mismas y sus espontáneos cambios, como medio para investigar las posibilidades formales y los sistemas generativos en relación a lo registrado para luego aplicarlo en el proyecto de un objeto morfológico comestible y finalmente traducirlo a la normatividad necesaria para el diseño industrial.

Como expresa Lodato (2000):

Los diseños más avanzados de la naturaleza tienen un objetivo en común: la armonización de la forma y la función, conseguida mediante el equilibrio de las fuerzas externas e internas que actúan en el sistema natural y la integración de diversas funciones en la forma. (p. 46)

Se propone ejercitar el dibujo de las curvas cónicas e incorporar el concepto de empalmes y comprender los sistemas de rotación, traslación, roto

traslación y transformación como sistemas generadores de formas para aplicarlo en el diseño del objeto morfológico.

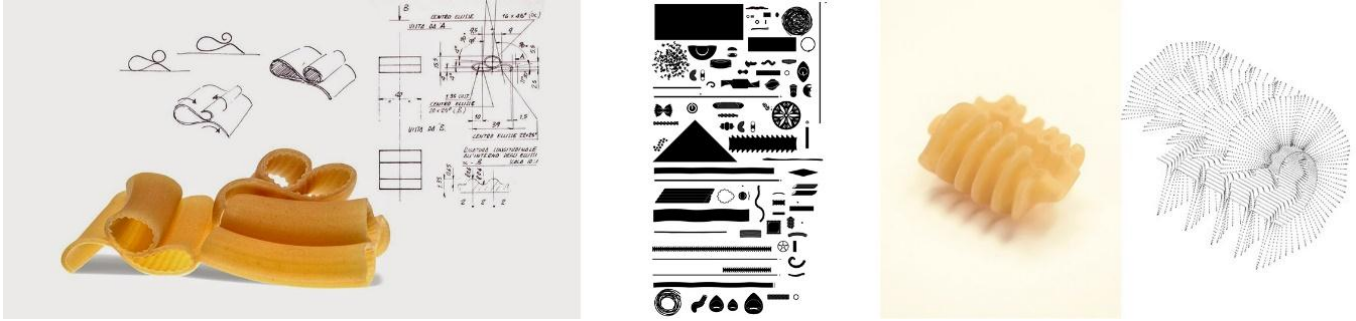


Ilustración 1: Collage compuesto por ilustraciones de Giugiaro, 1983 (izquierda), Hildebrand & Kenedy, 2010 (medio) y Legendre y Antonelli, 2011 (derecha).

En este ejercicio la principal estrategia didáctica radica en el reconocimiento de aspectos funcionales en el proceso de diseño de una forma/objeto comestible, haciendo énfasis en el análisis de la función básica y la función potencial de los objetos a diseñar, reconociendo no sólo la importancia pragmática, sino también la semántica de un elemento comestible.

En esta práctica particular se propone trabajar con distintos alimentos: la pasta seca, definida como los alimentos preparados con sémola de trigo duro y agua, que se puede conservar por un tiempo prolongado y presentan muy variadas formas según los alimentos que la acompañarán y se cuece en agua hirviendo; o el chocolate definido, técnicamente, como una sustancia alimenticia que se elabora con una pasta de cacao en polvo y azúcar pulverizado y que se presenta en diversas formas y variedades según los procesos de elaboración utilizados y los ingredientes añadidos. Cada una de

estos objetos comestibles proponen desafíos diferentes, las pastas tienen una relación directa con los utensilios diseñados para comer, los chocolates se relacionan con la degustación y el placer. En ambos casos la experiencia consiste en analizar y apreciar las características organolépticas con los cinco sentidos. Lo que puede aparecer como una elección meramente estética siempre tiene una explicación ergonómica o relacionada al sabor o manipulación de las mismas.



Ilustración 2: Trabajo Práctico “Diseño de formas orgánicas aplicadas a un objeto comestible” (2014).

Créditos: Palomeque Sebastián, alumno

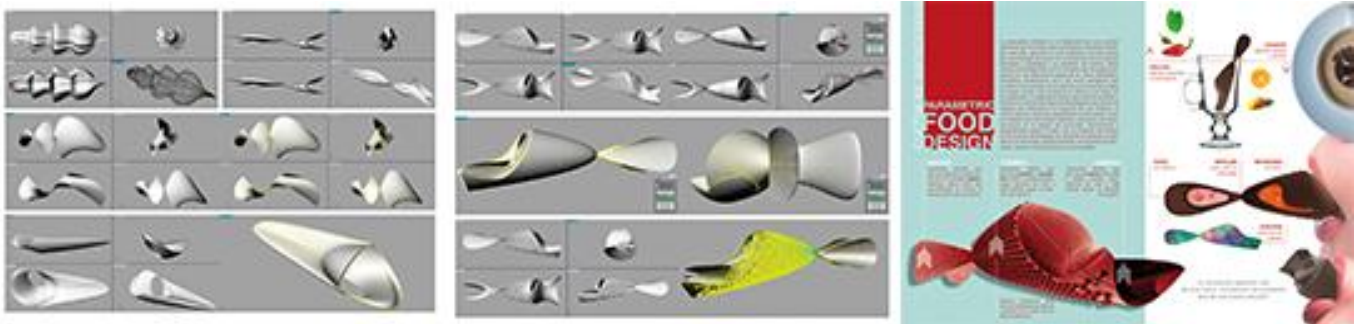


Ilustración 3: Trabajo Práctico “Diseño de formas orgánicas aplicadas a un objeto comestible” (2017).

Créditos: Carolina Riffel, alumna

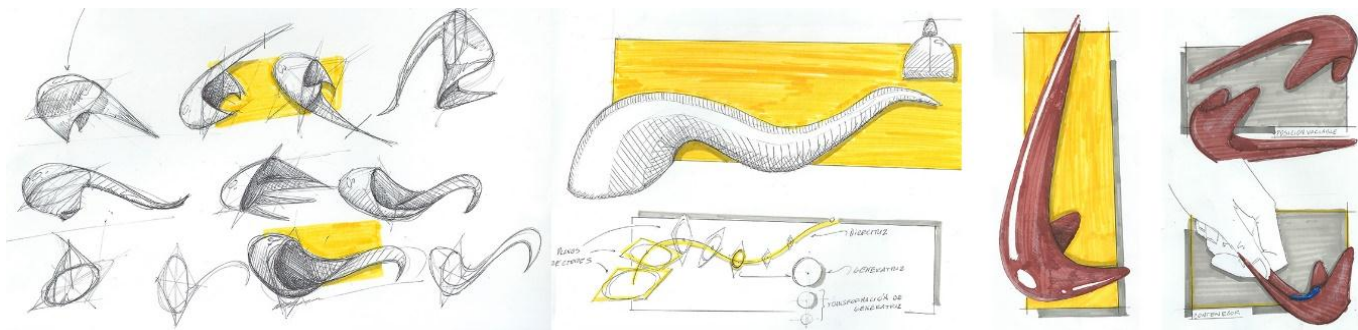


Ilustración 4: Trabajo Práctico “Diseño de formas orgánicas aplicadas a un objeto comestible” (2017).

Créditos: Milagros Trucco, alumna

En estos ejemplos de trabajos prácticos de alumnos, se pueden confirmar que los objetivos del ejercicio se cumplen. Se observa la búsqueda de alternativas a partir de la experimentación y generación de superficies espaciales utilizando los sistemas generativos de traslación y rotación como inspiración luego del proceso de observación de elementos de la naturaleza.

Se retoman aquí muchos conceptos estudiados en Morfología 1 y Morfología 2, la noción de percepción, estructura y sistema, los conceptos de serie, continuidad y discontinuidad de la forma, aplicados a la configuración de una monoforma y su generatriz o generatrices y por otro lado toman envergadura las nociones de textura y color.

De esta manera todos los aspectos formales ofrecen un objeto deseable, aquí la pragmática (función básica) y la semántica (función potencial) toman fuerza y permiten que la forma transmita la esencia del objeto comestible.

Este proceso de diseño de una monoforma y definición de su sistema generativo se relaciona con su función básica permitiendo así al estudiante

imaginar cómo se toma al objeto, cómo se lo lleva a la boca, las relaciones proporcionales entre objeto y usuario, entre objeto y contexto, entre objeto y utilidad.

Podemos observar que durante el desarrollo del trabajo práctico los estudiantes realizan un proceso de reconociendo de distintos aspectos funcionales en el diseño de la forma comestible. En el caso de las pastas secas y sobre todo en el chocolate se detecta que la función potencial es más importante que la función básica, los estudiantes investigan las posibilidades formales pensando en distintos aspectos semánticos: forma como apariencia, esta apariencia induce a una manera de comer, a la utilización de determinados utensilios, a diferentes situaciones y el usuario se convierte en comensal, en cocinero, en consumidor. En este trabajo los estudiantes realizan un proceso de diseño morfológico completo.

Conclusión.

A través de este trabajo se evidencia que el acto de comer, es y seguirá siendo un acto social que impacta en el bienestar humano, a través de experiencias sensoriales, culturales y sociales, ampliando las posibilidades para la intervención del diseño.

El recorte epistemológico de la cátedra alienta el conocimiento de esta especialidad en una forma relacional y socializable acorde a los encuentros de las disciplinas de diseño con los productos alimenticios que la sociedad contemporánea reclama y consume. A través de este trabajo se evidencia que la morfología aplicada en todos sus sentidos tiene cada vez mayor intervención no sólo en la generación de la forma y sus aspectos conformativos y sus manifestaciones superficiales, sino también considerando estos en relación a la función, producción y fabricación de estos

objetos comestibles, definiendo así su significación en relación a las necesidades contemporáneas.

Roberto Doberti (2008) considera que es posible verificar que en el plano de la producción, el objeto resulta de la transformación de la materia prima por medio de determinadas herramientas, o sea la tecnología, y esas transformaciones generan lo que podemos llamar “forma desde la producción”. En el plano del uso o consumo, la función genera una interpretación, a la que Doberti (2008) llama “forma desde el consumo”, donde lo que se plasma es la interacción entre la necesidad y su satisfacción.

En este ejercicio los conceptos de forma desde la producción y la forma desde el consumo se relacionan y los de forma y función se complementan para profundizar la generación y la aprehensión de la forma, su pragmática, su sintaxis y su semántica. Sabemos que la forma desde el consumo y sus actividades exceden lo biológico, para formar parte de un sistema de significaciones. Así se trabaja aplicando la noción de implicación en la relación forma y función con el propósito de ejercitar en este binomio también los conceptos de necesidad y satisfacción.

Para esto es importante considerar que un operador (estudiante de diseño y/o diseñador) debe introducirse, desde la cultura del proyecto, en el complejo campo del diseño contemporáneo, agregando a todo el sistema productivo de la alimentación y la gastronomía nuevos aspectos de vanguardia sobre el consumo y la preparación de la comida.

Referencias Bibliográficas

- Di Bartolo, C. (2000). *Naturaleza como modelo, naturaleza como sistema*. En Revista *Experimenta* Nffl 31, pag. 39. Madrid, España.
- Doberti, R. (2008). *Espacialidades*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

- Hildebrand, C. & Kenedy, J. (2010) *The Geometry of pasta*. Quirk Books
- Legendre, G. L. & Antonelli, P. (2011) *Pasta by design*. Thames and Hudson Ltd.
- Lodato, F. (2000) *Biónica: la naturaleza como herramienta de innovación*. En Revista *Experimenta* Nffl 31, pag. 46. Madrid, España.
- Magariños de Morentin, J. (1991). Archivo de Semiótica, Manual de estudios semióticos. 1999-2007 (Bs As: <http://www.magarinos.com.ar/>) Online.
- Molina Varga, A. V. (2014) “¿Qué es Food Design? Innovación Alimenticia Guiada por Diseño.” En Revista *Énfasis Alimentación*.
- Olgúin, G. J. et altri. (2009) *Leer la forma. Estudio sobre la morfología aplicada al diseño*. Buenos Aires: Editorial Redargenta.
- Puig, F. M. (1989). Objeto, Diseño e Investigación Comunicativa. La cultura arquitectónica, el discurso del diseño, el diseño y su historia. 03. Disponible en: Elisava: <http://tdd.elisava.net/coleccion/la-cultura-arquitectonica-el-discurs-del-disseny-el-disseny-i-la-seva-historia/marce-es> File: pdf. Barcelona.
- Zampollo, F. (2016). *Una taxonomía comestible*. En Revista *Experimenta* 67/68, pag. 161/171. España.

EL LUGAR MORFOLÓGICO DEL PLEGADO CURVO

Patricia Muñoz, Damián Mejías

Nombre: Muñoz, Patricia, (n. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Arg., 1959). CV: Diseñadora Industrial UNLP, Doctora UBA, Profesora en grado y posgrado, investigadora en el área de morfología. Presidente Honoraria de SEMA. Miembro de la Comisión de Doctorado. Realizó varias publicaciones y participó en varias exposiciones.

Dirección: FADU, UBA, Ciudad Universitaria, CABA, Argentina. *E-mail:* patricia@plm.com.ar
Áreas de interés: morfología, medios digitales, naturaleza, fotografía.

Nombre: Mejías, Damián, (n. San Isidro, Prov. de Buenos Aires, Arg., 1973). CV: Diseñador Industrial UBA, Especialista en diseño de mobiliario, Profesor de grado, integrante de equipo de investigación en el área de morfología. Recibió distinciones en diversos concursos y participó en varias exposiciones.

Dirección: FADU, UBA, Ciudad Universitaria, CABA, Argentina.
E-mail: damianoeme@yahoo.com.ar
Áreas de interés: diseño, morfología, dibujo, exploración de materiales

Antecedentes: la investigación

Desde 2007 investigamos las vinculaciones entre Morfología y Medios Digitales¹ en el IEHU, FADU, Universidad de Buenos Aires, indagando la posibilidad de producir nuevas formas, a partir de un diálogo que amplía y potencia las capacidades generativas de cada campo por separado. La construcción de conocimiento y de estrategias de interacción desplaza el límite de lo factible en el diseño. Acordamos con Eliot Eisner, (1998:102), cuando plantea que:

Una de las contribuciones menos reconocidas de lo que podríamos llamar en términos muy generales “tecnología” es su capacidad de invitar a los seres

¹ Proyectos SI MyC2007 y UBACyT desde 2008.

humanos a considerar posibilidades para la representación de sus ideas que no podrían haber tomado forma antes de la existencia de la tecnología misma.

En los últimos años se ha producido una apertura en el rango de formas que pueden incorporarse al diseño -antes inviables por su laboriosidad y su factibilidad- que han sido objeto de estudio de nuestras investigaciones. Consideramos imprescindible que los estudiantes no se vean limitados en el conocimiento sobre estos avances en el área de morfología.

Este trabajo expone la transferencia a la enseñanza de resultados de un proyecto de investigación, en el que se abordó el tema del plegado curvo, desde la mirada de la morfología. La posibilidad de marcar el material o de generar líneas de plegado discontinuas con láser, posibilitó la producción de objetos en bajas series, tanto en polipropileno, que incorpora la propiedad de bisagras “vivas”; o en cartulinas, cuero y otros materiales en láminas. Para producir una conceptualización de los plegados curvos, desde la visión de la morfología, se estudiaron de las alternativas para la generación de formas a partir de estas técnicas. Se analizaron los trabajos de Huffman como así también las investigaciones de Demaine et al. (2008, 2010), Koschitz (2014), Mitani et al (2011), Tachi (2011) y Brancart et al (2015). Asimismo, se realizaron las maquetas necesarias para comprender las distintas configuraciones, a escala reducida, en cartulina. Por la complejidad espacial de las propuestas, fue fundamental la realización de modelos tridimensionales. Esto permitió verificar la secuencia de transformación del plano al espacio. A partir de este desarrollo, se establecieron grupos de formas con características comunes. Luego, se exploraron las posibilidades de concreción en diferentes materiales laminares.

Desarrollo de la experiencia

Para el curso 2018 de Morfología Especial 1, de la carrera de Diseño Industrial, se tomó esta temática como punto de partida para realizar las prácticas sobre la creación de superficies espaciales. Acordamos con Pendelbury, (1998:99) cuando plantea: *“La práctica es mutable porque cambia con el tiempo y presenta nuevas configuraciones que no pueden ser desconocidas si pretendemos que nuestros raciocinios sean sólidos”*. Contribuyendo a estos cambios, es que incorporamos estos nuevos abordajes. Se analizaron las estrategias didácticas propuestas por Koschitz (2014) y se adaptaron a los objetivos de la asignatura.

La actividad involucró ciento ochenta estudiantes organizados en ocho grupos docentes. Tuvo instancias individuales y otras grupales. Se alternaron actividades experimentales y analíticas. Los medios empleados por los alumnos fueron también restringidos intencionalmente. Hubo momentos de trabajo sobre maquetas de estudio en papel, otros de dibujo en croquis, otros en CAD y finalmente habilitamos el uso de impresión 3D para las maquetas finales. La duración de toda la práctica fue de doce clases, de cuatro horas, una vez por semana.

La secuencia didáctica se desarrolló en diferentes etapas. Primero se realizó una práctica exploratoria, en la que los estudiantes debían generar una forma en tres dimensiones a partir del plegado curvo de una lámina. Se expusieron algunas estrategias que ellos combinaron o modificaron para su producción, que puede apreciarse en la Figura 1. Se muestran diversas alternativas de la estudiante Isabela Lorca, a través de fotografías del desarrollo plano y de distintos enfoques en la Figura 2.



Figura 1. Corrección general en el taller de la producción de los estudiantes

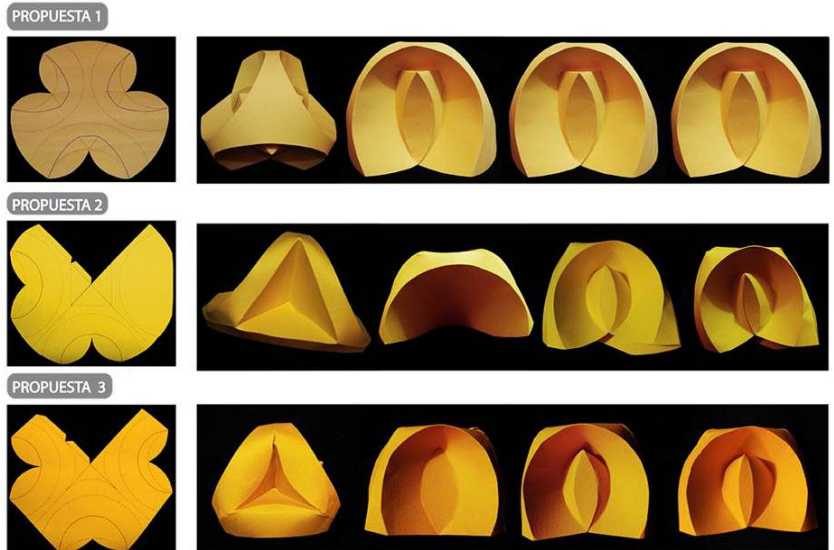


Figura 2. Modo de documentar las propuestas del proceso de desarrollo, con imágenes de los desarrollos planos y de diversos enfoques de la forma tridimensional. Estudiante: Isabela Lorca

Luego, tras haber realizado una práctica analítica que les permitió a los estudiantes conocer las curvas cónicas, ellos determinaron la estructura de su diseño preliminar, empleando líneas rectas y cónicas. El trabajo del estudiante Germán del Campo se seleccionó para mostrar las distintas etapas. La estructura puede verse en la Figura 3.

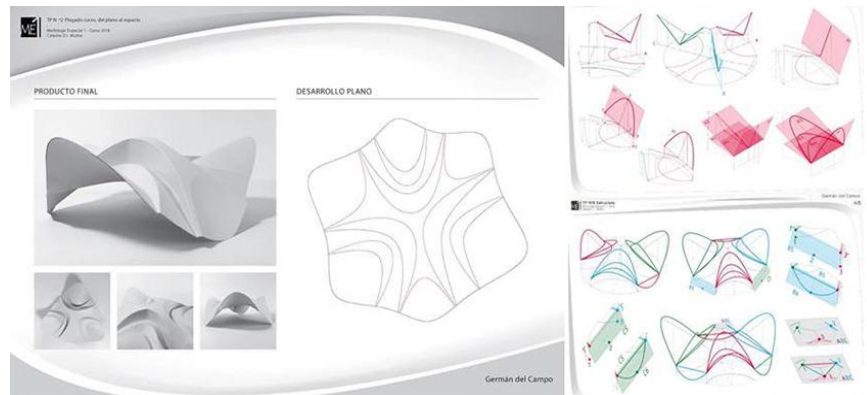


Figura 3. Propuesta realizada en papel. Su desarrollo plano y etapas de la determinación de su estructura. Estudiante: Germán del Campo. Docente: Ignacio Raffo Magnasco.

En equipos de tres alumnos, se exploraron distintas transformaciones: de simetría, de continuidad, de repetición o de incorporación de elementos de la estructura abstracta. El trabajo sobre simetría del estudiante del Campo, se muestra en la Figura 4.

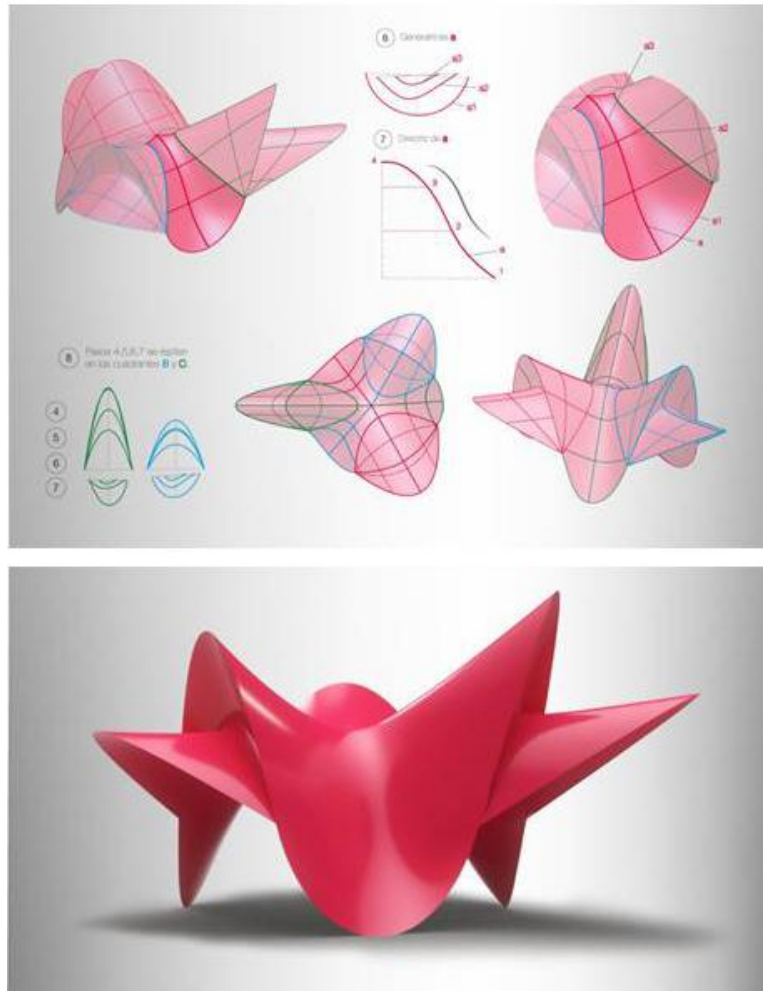


Figura 4. Modificación de la simetría de la figura original.

Para terminar, se incorporaron categorías funcionales, con el propósito de acercar el objeto resultante al lenguaje de productos de diseño industrial. Esta etapa final puede apreciarse en la Figura 5.



Figura 5. Incorporación de categorías funcionales.

Algunas maquetas, que se muestran en la Figura 6, dan cuenta de otros trabajos del curso.



Figura 6. Maquetas de las propuestas de otros estudiantes.

Algunos resultados

El aporte a la enseñanza que brinda la investigación en morfología es significativo y permite recorrer nuevos caminos de exploración reflexiva. Supera los límites de lo realizado y conocido. En cuanto a estas posibilidades de apertura, Carlos Vasco, (1995: 61) plantea que:

...la tarea de la lógica es la organización de un camino ya recorrido. Es hacerlo más corto, más claro, más prolijo. Para asegurarse que cada tramo de la ruta conecta con el anterior. Es asegurarse que empiezan donde deben y que llevan donde anuncian que lo harán. Pero la lógica no da indicación alguna sobre como recorrerlo la primera vez. O como crear un nuevo camino en la espesura.

Consideramos que la transferencia a la enseñanza de los resultados de la investigación propicia la verificación de los mismos y promueve preguntas que surgen de la experimentación ampliada al vincularla a objetivos didácticos proyectuales. Así se puede hacer lugar a lo distinto, a contenidos que no se abordaron previamente. Esto es trabajoso y genera incomodidades pero es muy provechoso ya que nos brinda herramientas y recursos para recorrer nuevas indagaciones de la forma y acercarlas a nuestras prácticas proyectuales para que ocupen un lugar en los objetos cotidianos que conforman nuestro espacio habitado.

Referencias Bibliográficas

Brancart, S. et al. (2015). Undulatus: design and fabrication of a self-interlocking modular shell structure based on curved-line folding Conference proceedings: IASS Symposium 2015: Future Visions, Amsterdam. Recuperado el 05/02/2017 de https://www.researchgate.net/publication/281201895_UNDULATUS_desig

n_and_fabrication_of_a_self-
interlocking_modular_shell_structure_based_on_curved-line_folding

- Demaine, E., Demaine, M. y Koschitz, D. (2010). Reconstructing David Huffman's Legacy in Curved-Crease Folding. En A K Peters. 2010. *Origami: Proceedings of the 5th International Conference on Origami in Science, Mathematics and Education (OSME 2010)* (pp. 39–52), Singapore.
- Demaine, E., Demaine, M. & Koschitz, R. D (2008) Curved Crease Origami. En: Proceedings of Conference: Advances in Architectural Geometry, Vienna. Recuperado el 15/05/2017 de <https://architecture.mit.edu/computation/publication-old/curved-crease-origami>
- Eisner, E.W. (1998) *Cognición y Curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu
- Koschitz, R. D. (2014) Computational design with curved creases: David Huffman's approach to paperfolding, Thesis: Ph. D. in Architecture: Design and Computation, Massachusetts Institute of Technology, Department of Architecture, 2014. Recuperado el 03/02/2017 de <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/93013>
- Mitani, J., & Igarashi, T. (2011). Interactive Design of Planar Curved Folding by Reflection. Conference proceedings: Pacific Graphics. Recuperado el 03/02/2017 de <https://www.jst.go.jp/erato/igarashi/publications/001/PG2011.pdf>
- Pendlebury, S. (1998) Razón y relato en la buena práctica docente. En McEwan, H. y Egan, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp 86-108) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Tachi, T., & Epps, G. (2011). Designing One-DOF Mechanisms for Architecture by Rationalizing Curved Folding. Conference Proceedings ALGODE, Tokyo. Recuperado el 03/02/2017 de

<http://www.tsg.ne.jp/TT/cg/RigidOrigamiCurvedFoldingTachiEppsALGODE2011.pdf>

Vasco, C. E. (1995) History of mathematics as a tool for teaching mathematics for understanding. En Perkins, D., Schwartz, J., Maxwell West, M. y Stone, M. *Software goes to school. Teaching for understanding with new technologies* (pp. 56-69). Nueva York: Oxford University Press.

EL RECICLAJE DE LOS MATERIALES Y SUS PRODUCTOS MORFOGENETICOS

Luz A. Moreno, Hilda Mariela Kanan

Nombre: Luz A. Moreno, Arquitecta, (n. S. M. de Tucumán, Prov. de Tucumán, Arg., 1966).
Dirección: Cátedra de Morfología I, Facultad De Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán, A. Kirchner 1800, S.M. de Tucumán, Tucumán 4000, Argentina.
E-mail: arqluciernaga@hotmail.com
Áreas de interés: Forma arquitectónicas

Nombre: Hilda Mariela kanan (n., S. M. de Tucumán, Prov. de Tucumán, Arg., 1971).
Dirección: Cátedra de Introducción a la Tecnología, Facultad De Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán, A. Kirchner 1800, S.M. de Tucumán, Tucumán 4000, Argentina.
E-mail: mkanan@hotmail.com

Resumen

En nuestra labor docente al tratar de organizar epistemológicamente el conocimiento, siempre ocurren distintas situaciones una de ellas es la compartimentación disciplinar que se dan en el dictado de las asignaturas. Lo que provoca que el alumno las conciba como islas desconectadas, es decir sin interrelación entre los contenidos. Esto exige una articulación entre niveles, ciclos y modalidades dentro de la curricula.

Con la incorporación de docentes de dos áreas diferentes una técnica y otra morfológica que pertenecen al mismo nivel de primer año de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Tucumán ,se pretende generar una respuesta a una de las mayores problemáticas educativas, viejos estilos de aprendizaje (memorístico, irreflexivo, atomizado, dependiente) que se observan en la práctica diaria de los talleres con el bajo nivel de asimilación e interrelación de los conceptos. Con esta experiencia se trata de activar un pensamiento de relación que permita interactuar con el

conocimiento de la forma y con las capacidades comunicativas de lenguaje en distintas áreas del conocimiento.

El buscar una solución integral a los problemas citados anteriormente se suma el de la sustentabilidad, para ello es necesaria la concientización de los estudiantes en el uso de materiales reciclables para elaborar formas estéticas y originales, que puedan ser insertadas en nuestra Facultad y también propicien por su material al cuidado del medio ambiente despertando el interés a contribuir al desarrollo de la protección de la calidad ambiental.

Fundamentación

Esta ponencia surge a los fines de brindar algunos aportes que apunten a crear una concientización en el reciclaje de los materiales y a través de la ayuda de la morfología y de la materia tecnología elaborar elementos de equipamiento cuya función ayude a apreciar que lo estético también puede ir unido a lo técnico y a lo sustentable.

Desde el punto de vista ecológico resulta importante que los ambientes logren un alto grado de estabilidad para que actúe de soporte de los distintos procesos humanos.

Objetivos

El objetivo principal es lograr con la ayuda de Morfología I y la Introducción a la Tecnología Arquitectónica puentes cognitivos de conocimientos para producir equipamientos en base a la generación formal y a conocimientos constructivos y así lograr productos estéticos mediante un proceso observable a nivel pedagógico con la ayuda de productos sustentables.

- Rescatar el potencial significativo en el intercambio docente-alumno en los caminos del aprendizaje.
- Desarrollar la creatividad, mediante el uso de materiales reciclables.
- Plasmar en el aula taller la posibilidad de que el alumno se encuentre con diferentes figuras que lo llamen a la creación intuitiva y a escaparse por un momento del soporte papel.
- Ayudar a un mayor consenso en la comunidad educativa a través del acercamiento al estudio de los procesos realizados para la obtención de un equipamiento ecológico y sustentable.
- Establecer un modelo alternativo de transformación y recuperación del ambiente para otras instituciones similares.
- Buscar respuestas a los problemas sociales y económicos, que padecen nuestros establecimientos educativos, mediante la capacitación.
- Lograr el conocimiento de los materiales reciclables y sus posibilidades estéticas, prácticas y del impacto que esto produce en la calidad de vida y en la preservación del medio ambiente.

Contenidos

Se organizan de acuerdo a las siguientes etapas:

- i. Introductorio: aspectos teóricos conceptuales sobre las técnicas de reciclado y presentación de los distintos materiales que se pueden utilizar, ejemplo: ceniza de bagazo, Ácido bórico, etc.

2. Proceso metodológico: Reconocer las propiedades de materiales: Lo que implica elaborar y organizar lo necesario para que los alumnos puedan ejecutar las actividades que se les proponga dentro de un trabajo participativo.
3. Incorporar los aspectos teóricos de la generación formal y los aspectos técnicos constructivos.

Aspectos metodológicos

a. Ladrillo de bagazo

Se pretende con la prefabricación y la industrialización de los componentes de objetos arquitectónicos favorecer la exploración de distintas alternativas con la incorporación de los residuos sólidos, en sistemas y elementos constructivos con la prevención que en su fabricación no se originen desechos tóxicos ni se consuma en demasía la energía.

La cantidad de materia solida llamada bagazo es de 3,380.000 y se pretende evitar la ceniza de esta materia de desecho de la caña (CBC) (que resulta de la combustión de este subproducto) ya que su dispersión en el ambiente contamina en aire con gases tóxicos que afectan la salud humana. Debido a esto es que tomamos a la ceniza de bagazo como materia prima. Recordemos que de los 23 ingenios en Argentina, quince están en San Miguel de Tucumán. Siendo nuestra provincia generadora de 11.300.000 toneladas de azúcar.

1-Se realizan tres ensayos con diferentes proporciones y materiales:

Preparamos las probetas con las medidas de un ladrillo, para someterlas a ensayo de compresión y para poder comparar con elementos conocidos. Se

realiza 3 (tres) unidades de probetas por ensayo así se sometán a prueba a las 48 horas, a los 7 días y a los 28 días

Ensayo 1:

- 1 cemento, 2 $\frac{1}{4}$ CBC,
- 3 poliestireno expandido
- 1 $\frac{1}{2}$ agua

BUENA resistencia a la compresión

Ensayo 2:

- 1 cemento
- 2 $\frac{1}{4}$ cbc
- 3 eps
- 1 $\frac{1}{2}$ agua
- $\frac{1}{2}$ ácido Bórico

MUY BUENA resistencia a la compresión

Ensayo 3:

- 1 cemento
- 4 CBC
- 3 EPS
- 1 agua

POCA resistencia a la compresión

Se efectúan diversos elementos constructivos y de equipamiento: ladrillos, bloques macizos, etc., y se someten a ensayos de compresión corte y flexión. Se revisa las pruebas realizadas en laboratorio, con elementos constructivos que incluyen materiales recuperados y reciclados, cenizas de bagazo, etc. Todos en distintas proporciones junto a aglomerantes como el cemento portland normal, CBC, EPS y ácido Bórico. El desarrollo tecnológico de estos materiales es importante como uso alternativo a la mampostería de ladrillos comunes de tierra cocida.

Las nociones de diseño junto con los disparadores creativos se ven potenciadas con el trabajo en equipo. Se define que elemento de equipamiento se quiere realizar, se propone ir de lo más simple a lo más complejo, por ejemplo se empieza con un cesto de basura pequeño, se realizan distintas alternativas morfológicas cestos, en escala 1: 1.

De acuerdo a lo observado en los ensayos se procede a usar el material del ensayo 2 para volcar en el “molde cesto” con las medidas de 30 X 30X 60cm y 4 cm de espesor.

Se diseñan elementos de características similares a los tradicionales en cuanto a flexibilidad, fácil montaje y desmontaje, cuya resolución contemple la incorporación de residuos recuperados y reutilizados. Se observan los diferentes aspectos de la unión para producir resultados en constante adecuación y evolución. Se realizan clases teóricas acerca de las distintas máquinas y trabajos realizados en el tema. En esta etapa se termina con el elemento “cesto” y se procede a una crítica grupal, donde cada uno de los grupos expone si se vieron cumplidas sus expectativas en su primer trabajo conjunto.

b. Tipos de acabados: Una vez realizado los elementos constructivos, cestos de basura, procedemos a realizar ensayos con distintos tipos de acabados.

Ensayo 1

- Pinturas varios colores
- 200 grs ácido Bórico
- 4 litros de agua
- Balanza.
- Medidores.
- Barbijo.
- Guante de látex

Ensayo 2

- pinturas varios colores
- 600 grs Bórax
- 20 litros de agua
- Balanza.
- Medidores.
- Barbijo.
- Guante de látex

Ensayo 1

Se colocan gotas de pinturas de distintos colores, se realizan trazos sobre la pintura con una pequeña aguja, una vez plasmado el dibujo en el sustrato, se sumerge un trapo para que la pintura excedente se adhiera a él y el agua quede limpia. Tiempo máximo de elaboración dos minutos, no se puede pasar en el tiempo porque la pintura forma una pequeña película que daña el dibujo a plasmar. A medida que el sustrato se sumerge tiramos gotas de pintura, logrando así otros dibujos

Ensayo 2

Con el ácido Bórico podemos hacer dibujos más pequeños y si mezclamos antes de comenzar pintura y ácido bórico en iguales cantidades, se forman otras texturas.

En esta experiencia observamos que la utilización del color no solo se realiza de manera racional y funcional sino también de manera intuitiva, pues además influyen en su uso factores de la intuición, de la sensibilidad y aspectos perceptivos por lo que su papel es relevante.

El incorrecto uso del color puede destruir o restringir una composición, por eso las alternativas que surjan deben estar basadas en conceptos teóricos y en aplicaciones basadas en observaciones.

Conocer y llegar a entender el color como una variable cualitativa de la forma nos facilita explorar sus infinitas posibilidades de modificación. Pues con su manipulación se logran sensaciones de movimiento, diferentes efectos ópticos, entre los que encontramos el convertir los objetos en expansivos, ingravidos, etc.

La percepción visual es importante en el tratamiento y uso del color, se considera un acto complejo porque consiste en una experiencia en si misma

entre los objetos observados y el observador y está ligada a los diferentes estructuras cognitivas de cada uno de sus participantes.

Las figuras y colores resultan como productos de un proceso creativo, como una manifestación de diversos aspectos perceptivos, morfológicos y de la articulación didáctica con lo técnico y reciclable. Esta experiencia pretende realizar una transposición didáctica.

Como una herramienta más para el proceso pedagógico de diseño, observamos la forma desde un aspecto tridimensional y luego vamos a lo bidimensional para ayudar a la internalización de los conceptos. Se produce un constante pasar del espacio al plano, primero con la utilización de las probetas con residuo de bagazo o la posterior utilización del material para la realización de un cesto de basura y los ensayos con el ácido Bórico para plasmar diversas figuras y así motivar a la creatividad y a la utilización de otro soporte que no sea el tradicional (llámese papel o cartón).

Las diferentes alternativas de composiciones bidimensionales diseñadas por los alumnos, con ácido Bórico y otras con Bórax, realizadas sobre la superficie del cesto, los ayuda a elegir su propio elemento de reciclaje, porque están adquiriendo criterios para saber, cual se adapta más al producto que quieren obtener, todo esto gracias a que comienzan el camino de aprender a manejar distintas técnicas de reciclado y su manipulación.

Este proceso, compromete dos aspectos interrelacionados: uno ligado a los procedimientos morfogenerativos y técnicos constructivos, el otro a la capacidad de desarrollar juicios valorativos que posibiliten lograr diversos criterios de selección frente a la gran cantidad de alternativas producidas que en definitiva son las que le confieren identidad a cada uno de los trabajos, cuya calidad de diseño estará ligada a la comprensión del proceso de parte del estudiante. Todos los contenidos teóricos y los manipulados en la

práctica en esta etapa introductoria se vuelcan en esa composición final bi y tridimensional.

Conclusión

Es necesario dejar atrás las estructuras rígidas segmentadas que provocan una separación de Teoría y Práctica, que impiden el desarrollo de las transversalidades de los procesos de integración de la interdisciplinariedad del conocimiento.

En esta experiencia la articulación puede establecerse en una interrelación horizontal entre las asignaturas de Morfología I e Introducción a la Tecnología que pertenecen al primer año de la Facultad de Arquitectura. Los alumnos ingresantes, tienen conocimientos aislados sin conexión a su estructura cognitiva. Se pretende durante el proceso de aprendizaje la incorporación de técnicas didácticas, que posibiliten enseñar a pensar, a relevar información, a reflexionar e interrelacionar conocimientos. Pues se trata del reconocimiento y distinción de los distintos elementos, objetos o códigos propios de cada área o sistema de significación en el campo del saber disciplinar.

De este modo el estudiante tiene que llegar a un aprendizaje significativo al relacionar conocimientos nuevos a las estructuras previas del conocimiento. Esto es muy importante en la elaboración de conceptos para futuras transferencias en base a experiencias anteriores, pues ayuda a la formación de los llamados puentes cognitivos.

Se pretende que el aprendizaje de la forma arquitectónica mejore la calidad desde su percepción y conformación teniendo en cuenta el reciclaje de materiales.

Es sumamente necesario incorporar técnicas de reciclado dentro del proceso de diseño, por múltiples motivos, entre ellos, el potenciar la capacidad de generación formal y ser un punto de partida para realizar gradualmente otros diseños ecológicos como ser ,bancos, paneles, etc., hasta llegar a un diseño habitacional en una etapa posterior. De esta manera se amplían las posibilidades de acción de los alumnos como diseñadores morfológicos con la ayuda de la técnica constructiva para mejorar la calidad de vida de las personas y del medio ambiente.

Nos abocamos a trabajar en el reciclado con sus ventajas, para que ayuden a un escenario de renovación constante, producto del proceso interminable de construcción y reconstrucción, permanencia y renovación en todas sus escalas que depende también de la calidad de los objetos construidos en relación con la protección del medio natural.

Es importante Interactuar con el conocimiento de la forma y con las capacidades comunicativas de lenguaje en distintas áreas del conocimiento y comprender que es significativo el crear una forma perceptible y legible por lo que un proceso de diseño tiene que ir más allá de lo ornamental o funcional (elementos importantes) sino también dar cabida al sujeto que elije y modifica no solo un espacio sino además la calidad ambiental.

Referencia Bibliográfica

Costilla, Marcelo, (2013), *Diseño de elementos constructivo-estructurales a partir de la incorporación de material recuperado y reciclado de RSU, destinado a la vivienda de interés social y al equipamiento comunitario de poblaciones en situación de riesgo*. Tucumán. Argentina - Investigación CIUNT.

De Val, Alfonso , (2011), *El Libro del Reciclaje*, Editorial: RBA LIBROS.

Libro de resúmenes, (2011) ,*11ª Jornada de Ciencia y Técnica*, Editorial: EDUNT

Riondet, V. y Lambertucci, R. (2001) *La Estructura: Introducción a la Tecnología de la Arquitectura*, Editorial, terráqueos.

UN TRAYECTO A LA FORMA ARQUITECTONICA

Luz A. Moreno, Valeria Márquez

Nombre: Luz A. Moreno, Arquitecta, (n. S. M. de Tucumán, Prov. de Tucumán, Arg., 1966).
Dirección: Cátedra de Morfología I, Facultad De Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán, A. Kirchner 1800, S.M. de Tucumán,
Tucumán 4000, Argentina.
E-mail: arqluciernaga@hotmail.com
Áreas de interés: Forma arquitectónicas

Nombre: Valeria M. Márquez (n., S. M. de Tucumán, Prov. de Tucumán, Arg., 1971).
Dirección: Cátedra de Morfología I, Facultad De Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán, A. Kirchner 1800, S.M. de Tucumán,
Tucumán 4000, Argentina.
E-mail: valeriamarquez_v@yahoo.com

Resumen

La creatividad del alumno radica también en captar la singularidad de cada camino que emprende en su procesos de diseño .Por lo tanto la función del docente en el aula-taller, consiste en incentivarlo dejando los estereotipos, para que lleve adelante su idea, partiendo de formas fantásticas y utópicas. Enseñar lo que no existe, para experimentar la utopía. Esto motiva y amplía su imaginación y le sirve como herramienta para poder concretar sus búsquedas en otros trayectos del diseño arquitectónico.

Objetivos

- Abrir un camino de investigación y de exploración, a través de la intuición, la razón y la sensibilidad creativa. Se busca captar, comprender e interpretar particularidades de la realidad, descubrir estructuras internas, expresiones,

espacios y atmósferas, tonalidades, ideas implícitas de la propia materia para que los objetos de estudio adopten nuevas y variadas cualidades.

- Lograr el conocimiento de los materiales y sus posibilidades plásticas.
- Realizar ejercicios (trabajos prácticos) propositivos dónde intervengan la objetividad e interpretación y autoconocimiento con condicionantes impuestas y auto impuestas.
- Adquirir criterios de conformación de composiciones a través de la integración de factores geométricos generativos, sintácticos, perceptuales y expresivos.
- Desarrollar en los alumnos la capacidad de abstracción y simplificación necesarias para el análisis de las técnicas de generación formal en los distintos niveles de complejidad.
- Realizar talleres de constante revisión y retroalimentación, capaces de sugerir caminos a seguir a través de la experimentación.

Desarrollo

Los alumnos ingresantes de 1º año emprenden la generación formal sin un proceso previo intelectual y reflexivo, pues se los enfrenta directamente desde lo abstracto, presuponiendo que rápidamente podrán transformarlo en una concreción material. Se le proporciona planteos bidimensionales unidos a conceptos que todavía no pueden asimilar, lo que provoca desasosiego, frustración y posterior abandono. Al observar los resultados, nos planteamos dudas acerca del procedimiento empleado para la aprehensión de la forma.

Sabemos que la pedagogía responde a la pregunta “cómo educar”, la didáctica la hace con la cuestión “cómo enseñar”

Nuestro objetivo pretende que el alumno se encuentre con potencialidades que tiene, logre redescubrirlas y desarrollarlas en toda su capacidad. Resulta importante orientarlo en el proceso cognitivo, hacia una percepción entrenada para una interpretación de la complejidad en el diseño morfo generativo.

Es necesario que interactúen en el diseño morfo genético de manera capacitada, el pensamiento lógico o digital (con su capacidad analítica y fraccionadora que le ayuda a resolver aspectos técnicos específicos) con el analógico de la producción artística, (muy importante en arquitectura).

El pensamiento analógico infringe los límites, relaciona estímulos estéticos, situaciones semejantes vividas, recuerdos, hace funcionar todos los mecanismos de la percepción y aunque parezcan relaciones caóticas y diacrónicas, producen redes y tramas que ayudan a al diseño.

El pensamiento analógico controla la primera infancia, según Piaget el 5% de conocimiento deductivo, analítico digital ingresa luego de la niñez. Por lo que hay que reconquistar el 95% de conocimiento sensitivo, sintético inductivo, resultado de las reflexiones analógicas infantiles. Para que se vea liberado el universo cognoscitivo. Para él “solo la acción genera conocimiento”, es decir pensar haciendo, que propicien el desarrollo del pensamiento analógico y su talento de percepción global.

Los que nos interesa es comprender que el pensamiento creativo utiliza los dos hemisferios, derecho e izquierdo, lo que implica que imaginación y lógica van de la mano de manera balanceada según se presente la situación. Sin lógica tendremos solo fantasía, y la desmesurada lógica, inhibe la espontaneidad, la creatividad y la innovación. Se pretende orientar y capacitar

para que descubran que los conceptos, teorías, vivencias, hechos intangibles están interrelacionados entre sí.

Pretendemos que al acceder al mundo de la utopía como generación del espíritu del objeto de conocimiento nos facilite una manipulación simultánea e inmediata con la apropiación de la forma arquitectónica y aporte datos necesarios para la realización del proyecto.

Si realizamos un paralelo con el mundo real y el mundo utópico la diferencia es que el último es inestable y vasto pero fundamentalmente puede resultar de gran ayuda en el momento creativo porque favorece a producir y generar formas e imágenes novedosas para volcarlo a la realidad. Pues nos permite aprender a extraer lo que nos sirve de lo utópico y llevarlo al mundo disciplinar. Este mismo proceso surge como una necesidad para interpretar al mundo físico (campo de acción de la forma arquitectónica) y su posterior producción. Pues muchos de los diseños construidos actualmente fueron atravesados en algún momento por prefiguraciones de una experiencia utópica mediante un proceso cognitivo.

Se dice que las utopías nos ayudan a erigir mundos ideales en el sentido de que nos ayuda a comprender mejor el mundo en que vivimos, se dice que las utopías le otorgan dinamismo a la modernidad, como un sistema reflexivo.

Por eso la tomamos en nuestra experiencia como parte de la comprensión del mundo de la forma usándola como un punto de partida a la generación formal

Tomando el concepto de utopía sabemos que es una proyección humana de un mundo ideal, que obedece a sus motivaciones, experiencias, personales que lo llevan a construir en su mente dicho mundo idílico. Y esto es lo que queremos volcar en los modelos maquetas, es decir que los estudiantes

potencien sus características básicas: capacidad de imaginación, la originalidad y el espíritu de investigación y curiosidad, (reprimidos y dormidos por nuestro sistema educativo) y que pueden ser traídas a la luz mediante ejercitación porque todos nacimos siendo creativos.

Anhelamos que el estudiante recupere esa capacidad innata descubrir sus particularidades, que renazca lo lúdico que existe en él y desarrolle su potencialidad que aún conserva y que la despliegue toda su capacidad.

Para ello debemos tener en cuenta que el proceso de recuperación creativa no es algo estático sino que debido a su naturaleza dinámica puede durar toda la vida, por lo que hay que propiciar la ejercitación de estos mecanismos para la formación del alumno en su aprendizaje consciente, para el rescate y el reencuentro de la esencia y capacidad creadora ingénita en cada uno de ellos.

Para experimentar y analizar, se trabaja con diversas consignas para la concreción de los prácticos. La carpeta se convierte aquí en una herramienta ya no es solo un compendio de presentación de trabajos que reglamentariamente se debe presentar, sino en algo imprescindible, una bitácora que le muestre lo realizado en cada momento y le indique el camino a seguir, porque allí se plasman las imágenes que permiten mostrar ese proceso de ejercitación para interrelacionar el pensamiento lógico con el analógico y desempolvar al último.

Aspectos metodológicos

Nuestro trabajo pretende ser una experiencia pedagógica, como consecuencia de plantearnos nuevas maneras en la implementación de enseñanza de la forma. Por eso se emplean estrategias distintas, para poder observar el

proceso de adaptación de los alumnos que lo emprenderán de modo exploratorio. Se pretende aprendan a interactuar los temas de conocimiento relacionados entender que estas técnicas no corresponden necesariamente a la observación directa, ni que los instrumentos de precisión constituyan solo una obligación, para los trazados geométricos.

Con la selección de materiales se pretende iniciarlos en la valoración crítica de los recursos expresivos y provocar una evolución individual y grupal como método de trabajo para ordenar y definir ideas, potenciarlas y reinventarlas, y producir una propuesta de recreación personal.

Los procesos de aprendizaje serán evaluados a través de la presentación de distintos trabajos prácticos, para lo que se proporciona apuntes y documentación pedagógica de la experiencia.

Siempre se tiene en cuenta la sustentabilidad a través de distintos materiales de soporte, llámense cartones, papeles, etc., lo cual los lleva al conocimiento de las propiedades de los distintos materiales y sus diferentes posibilidades plásticas, y considerarlos como un elemento más para incentivar la creatividad. Las herramientas a utilizar como también los modelos tridimensionales son en base al soporte opcional junto a un estudio de carácter deductivo que valora a la composición como un producto morfo genético de relaciones entre principios teóricos, materiales, luz, color y música, que interactúan entre sí constantemente. Lograr así que el alumno se desbloquee y se aleje de los estereotipos.

De las diferentes estructuras se obtiene criterios para adaptar y anticiparse a la incorporación de otras técnicas en combinación obteniéndose con las mezclas de las composiciones variados matices. Y así encontrar el espíritu de la forma.

El registro de esta etapa procesual se vuelca en una entrega final constituida por la aplicación de los contenidos volcados en el curso y se evalúa la creatividad en su resolución.

Conclusiones

Es importante en arquitectura relacionar la creatividad con la originalidad-utilidad. La teoría del asociacionismo vincula la creatividad con el proceso de ensayo y errores, porque el pensamiento creativo activa las relaciones mentales continuamente hasta que aparezca la combinación correcta. Esto facilita producir productos morfo genéticos con diversos niveles de complejidad gracias a un primigenio disparador creativo experimental.

La creatividad del alumno radica también en captar la singularidad de cada camino que emprende en su procesos de diseño .Por lo tanto la función del docente en el aula-taller, consiste en incentivarlo dejando los estereotipos para que lleve adelante su idea partiendo de formas fantásticas y utópicas. Enseñar lo que no existe, para experimentar la utopía. Esto motiva y amplía su imaginación y le sirve como herramienta para poder concretar sus búsquedas en otros trayectos de diseño arquitectónico.

La creatividad del alumno radica también en captar la singularidad de cada camino que emprende en su procesos de diseño .Por lo tanto la función del docente en el aula-taller, consiste en ayudar en que cada estudiante puedan eludir los inconvenientes que surgen en el trayecto incentivar lo para que el alumno lleve adelante su idea partiendo de formas fantásticas y utópicas , enseñar lo que no existe, para experimentar la utopía, que motivaran y ampliaran su imaginación y le servirán como herramientas para que pueda concretar sus búsquedas en otros procesos de diseño arquitectónico. Todo en un ambiente lúdico libre de prefiguraciones.

Si realizamos un paralelo con el mundo real y el mundo utópico .la diferencia es que el último es inestable y vasto pero fundamentalmente puede resultar de gran ayuda en el momento creativo porque favorece a producir y generar formas e imágenes novedosas para volcarlo a la realidad. Es decir nos permite aprender a extraer lo que nos sirve de lo utópico y llevarlo al mundo disciplinar. Este mismo proceso surge como una necesidad para interpretar al mundo físico-campo de acción de la forma arquitectónica.

Lograr luego producciones arquitectónicas que en su forma primigenia fueron atravesadas en algún momento por prefiguraciones de una experiencia utópica mediante un proceso cognitivo.

El mundo de la utopía como generación del espíritu del objeto conocimiento facilita una manipulación simultanea inmediata en la apropiación de la posterior forma arquitectónica y aporta datos necesarios para la realización del proyecto.

Referencias Bibliográficas

- Wong, Wucius. (1995). *Elementos del Diseño Bi y Tri dimensional*. España. GG Editorial
- Pérez Pantaleón. (2011). *Apuntes curso de posgrado metodología de la investigación científica y educacional-compilación de materiales 1, 2,3*. Argentina.
- Ching, F. (1999). *Forma, espacio y orden*, Barcelona, España: GG Editorial (3ffied.).
- González Ruiz, G. (1998). *Estudio de diseño*. Buenos Aires, Argentina: Editorial: EMC. (3ffied.).
- De Bono, Eduard. (2000). *El Pensamiento Lateral*, Editorial, Paidos, grafica MPS.
- Ras, Héctor Federico. (2001). *Introducción a la Morfología*. Argentina Editorial, Chajá,
- Pesci, R., Pesci, L., Pérez, J. (2002). *De la Prepotencia a la Verdad*, Editorial, CEPA/FLACAN.

LA TIPOLOGIA COMO FORMA DE PRODUCCION PROYECTUAL. ESPACIO SOCIAL Y ESPACIOS PARA LA EDUCACION

Dra. Arq. Clara Ben Altabef, Hugo Nallar, Patricia Figueroa, Santiago Sáez, Santiago Santos Arqs. Milagros Juárez

Nombre: Clara Ben Altabef, Doctora en Arquitectura, (Tucumán, Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNT). Profesora Titular de Morfología III, Investigadora CIUNT, categorizada II.

Dirección: 9 de julio 669 - San Miguel de Tucumán.

E-mail: estdearqbn@arnet.com.ar

Áreas de interés: Proyecto de Arquitectura - Morfología - Enseñanza del proyecto.

Publicaciones y/o Exhibiciones: 2016. Libro: "1° Coloquio de Investigación y Arquitectura. Investigación en el Proyecto y la Morfología y en Arquitectura. I+P+M". Compiladora y autora. Otros autores: S. Forster, J. Arroyo, F. Eliashev, C. Burgos.

Nombre: Patricia Figueroa, Arquitecta (Tucumán, Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNT). Profesora Asociada de Taller de Proyecto Arquitectónico. Investigadora CIUNT categoría III.

Dirección: Lizondo Borda 255 - San Miguel de Tucumán.

E-mail: spfigueroa@gmail.com

Áreas de interés: Morfología - Proyecto -Pedagogía.

Nombre: Hugo Elias Nallar, Arquitecto (Tucumán, Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNT). Profesor Titular Taller de Proyecto Arquitectónico. Investigador CIUNT, categorizado III.

Domicilio: San Miguel de Tucumán.

E-mail: hugonallar10@gmail.com

Áreas de interés: Proyecto de Arquitectura - Enseñanza.

Nombre: Santiago Sáez, Arquitecto (Tucumán, Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNT). Auxiliar Docente Graduado de Morfología III. Investigador CIUNT, categoría V.

Dirección: FAU - UNT, Av. Kirchner 1800, San Miguel de Tucumán.

E-mail: santiagosaez@outlook.com.ar

Áreas de interés: Morfología - Geometría - Enseñanza del proyecto.

Nombre: Santiago Santos, Arquitecto (Tucumán, Facultad de Arquitectura y Urbanismo - UNT). Auxiliar Docente Graduado de Morfología III FAU - UNT.

E-mail: santiagomsatos@hotmail.com

Áreas de Interés: Formas geométricas (también lenguajes múltiples).

Resumen

El equipo de proyecto CIUNT B 503: “Didáctica proyectual. Espacio social: contexto, uso y morfología”, plantea presentar un avance del trabajo en curso sobre el abordaje del tema de la tipología y el tipo como herramientas o modos de producción proyectual en el ámbito del espacio social educativo. Se viene trabajando el tema de los espacios educativos del Plan 700 escuelas en la provincia de Tucumán y en el país. Se ha planteado como objetivo realizar un análisis comparativo entre distintos casos de obras y proyectos de arquitectura. Se plantea reflexionar acerca las interrelaciones entre el tipo como estrategia proyectual de organización y estructuración formal en vínculo con otras variables como son las propuestas programáticas, pautas y modos de relación de la obra con el entorno, cuestiones atinentes a la flexibilidad y la sostenibilidad en la arquitectura.

Introducción

A partir del tema de estudio de los espacios sociales educativos construidos por el Programa 700 Escuelas en la Argentina y particularmente en la Provincia de Tucumán, el equipo de proyecto CIUNT B 503: “DIDÁCTICA PROYECTUAL. ESPACIO SOCIAL: CONTEXTO, USO Y MORFOLOGÍA” se propone reflexionar acerca las interrelaciones del tipo como estrategia proyectual de organización y estructuración formal en vínculo con otras variables como son las propuestas programáticas, pautas y modos de relación de la obra con el entorno, las cuestiones atinentes a la flexibilidad y la sostenibilidad en la arquitectura. Para ello se plantea realizar un análisis comparativo entre estos casos de estudio y otras obras o proyectos de arquitectura escolar.

Algunos interrogantes iniciales

Surgen al inicio una serie de interrogantes que nos marcan un camino posible de estudio. Algunas de estas preguntas exceden el alcance de este trabajo, pero dan cuenta de la complejidad en la cual nos adentramos. De tal modo que no resulta en vano la formulación que suscita la problemática del proyecto de los espacios educativos que dependen de cuestiones macro y de factores y escalas vinculados desde políticas educativas en distintos contextos, lo que determina muy distintas realidades a cuestiones particulares más ligadas directamente a los estrictamente disciplinar.

¿Los cambios pedagógicos, los modos de enseñanza y aprendizaje se han modificado en las últimas décadas? ¿La persistencia o permanencia de los tipos organizativos del espacio social educativo acompaña los cambios de enseñanza y los nuevos modelos pedagógicos? ¿La permanencia de los tipos organizativos del espacio social educativo favorece la inclusión social y comunitaria? ¿Las propuestas proyectuales del Team 10 y sus seguidores resultan más innovadoras que las planteadas en las últimas décadas, con capacidad de adaptación, flexibilidad, inclusión comunitaria? ¿El plan 700 escuelas implementado en la última década propone nuevas alternativas en Argentina que evidencien los cambios? ¿Las distinciones proyectuales obedecen a cuestiones de emplazamiento y respuestas físico-ambientales o también a formas diversas en modelos didáctico-pedagógicos? ¿Son los *tipos organizativos desde lo espacial* tan potentes y con capacidad de soporte de formas de acción diversas? Se vuelve al debate el tipo como dispositivo conservador versus dispositivo con capacidad innovativa. ¿Se puede considerar los tipos como formas sustentables en lo morfo-proyectual?

Acuerdos conceptuales. Espacio social, espacios educativos y tipo

Espacio social

Se puede entender el espacio social como el tipo de espacio urbano-arquitectónico que se caracteriza fundamentalmente por la relación, vínculo o interacción entre personas, y que ha de tener un cierto carácter público, aunque esto último no sea excluyente. Henri Lefebvre (1974, p.133) entiende la categoría de espacio como equivalente a la arquitectura y a lo urbano en un sentido general, superando la disociación, según el autor entre lo micro y lo macro. La forma del espacio social es el encuentro, la concentración y la simultaneidad. Teniendo en cuenta esta perspectiva todo espacio es social, en tanto y en cuanto tiene la marca del hombre, y es socialmente producido, desde una perspectiva del materialismo histórico crítico.

Esto implicaría concebir a casi todo espacio que está atravesado por el habitar humano como espacio social. Henri Lefebvre (1974, p.131) afirma:

(...) “El espacio (social) no es una cosa entre las demás cosas, ni tampoco un producto entre otros: más bien, incluye las cosas producidas, y rodea sus interrelaciones en su coexistencia y simultaneidad –su orden (relativo) y/o su (relativo) desorden. Es el resultado de una secuencia y un conjunto de operaciones, y en este sentido no puede ser reducido a un simple objeto”.

Espacio educativo

“Las escuelas comenzaron con un hombre, que no sabía que era un maestro, discutiendo bajo un árbol sus experiencias con unos pocos que ignoraban, a su vez, que eran estudiantes. Estos últimos, reflexionando sobre lo que había ocurrido y sobre lo útil que les había resultado la presencia de este hombre, aspiraron a que sus hijos también escucharan a un hombre semejante. Pronto erigieron los espacios necesarios y aparecieron las primeras escuelas.

La aparición de la escuela era inevitable porque formaba parte de los deseos del hombre” (Louis Kahn, 1984).

Desde lo disciplinar, el espacio educativo permite indagar dimensiones específicas de la tradición proyectual en la producción de los edificios escolares, pero atravesadas hoy por las condiciones contemporáneas del proyecto arquitectónico, es decir, en un contexto de continuas transformaciones culturales, socio-económicas, tecnológicas y territoriales. Pero además, por su valor simbólico como espacio social por antonomasia, se configura como ámbito de debates y determinaciones extra disciplinares que impactan en la forma de habitar y diseñar las escuelas... “como resultado de la conjunción de políticas educativas, criterios pedagógicos, organización administrativa y tendencias arquitectónicas” (Grementieri y Shmidt, 2010).

El Tipo como modo de producción proyectual

Los tipos y las tipologías se consideran herramientas o estrategias proyectuales² fundamentales con sus distintos niveles de concreción y abstracción, según distintas categorías (funcionales, geométricas, temporales, conceptuales) y teniendo en cuenta las operaciones, manipulaciones y transformaciones tipológicas factibles de aplicar en las distintas escalas de proyecto. El uso de las tipologías abre el ya polémico debate del proyecto innovador frente al reproductor.

El tipo es el conjunto de *caracteres organizados* en un todo que constituye un instrumento de *conocimiento* y de *proyecto* que muestra una **estructura formal común**, de una *manera un tanto abstracta* y un tanto concreta.

² Se tiene en cuenta que dentro del abanico de estrategias proyectuales identificadas. La propuesta incluye: el **partido**, **los tipos**, las pautas de diseño y modelos conceptuales, los diagramas, las analogías, los programas de usos, la materia y los materiales, los fragmentos y partes, los procesos ilógicos u otras lógicas, los procesos de hibridación y sus combinaciones posibles. Este mapa propuesto no es de ningún modo cerrado ni acabado sino podrá ser ampliado con sentido reflexivo y crítico. (Ben Altabef 2010, p.129).

Casos de estudio y categorías de análisis

Se han seleccionado cuatro grupos de obras que se constituyen en referentes y objetos de estudio:

Grupo de Referentes 1: Casos del Plan 700 Escuelas. Lo construido, esfera local. Seleccionados de un banco de 30 escuelas registradas entre 71 escuelas nuevas construidas en Tucumán en entornos urbanos y rurales de la provincia.

1. *Escuela Justo de La Vega. San Miguel de Tucumán* / 2. *Escuela Técnica ENET N° 5. San Miguel de Tucumán* / 3. *Escuela Especial. Monteros* / 4. *Escuela Especial N°395. San Miguel de Tucumán* / 5. *Escuela Nueva. Las Talitas* / 6. *Escuela Nueva. Los Pocitos, Tañi Viejo.*

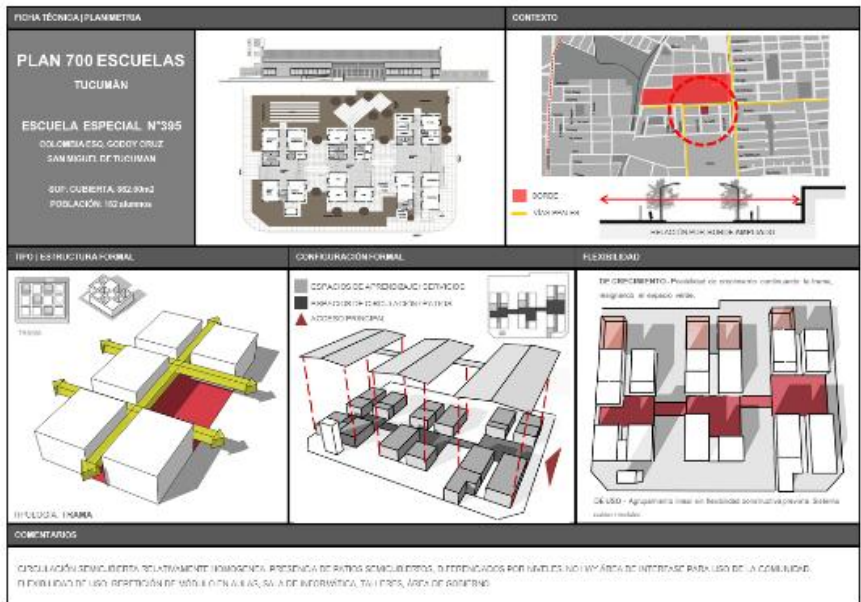


Figura 1 Escuela Especial. 398. San Miguel de Tucumán

Grupo de Referentes 2: Casos del Plan Más Escuelas. Lo construido, esfera nacional.

1. Escuela Primaria EEP N° 124. Formosa / 2. Escuela Primaria N°111. San Francisco de Alava. Jujuy / 3. Escuela Primaria N°412. La Rioja / 4. Escuela Secundaria N° 1388. Funes, Santa Fe / 5. Escuela Secundaria N°39 con albergue. Antofagasta de la Sierra, Catamarca / 6. Escuela Secundaria N° 2. Campana, Buenos Aires / 7. Escuela Primaria 90. Angostura. Icalma. Neuquén.

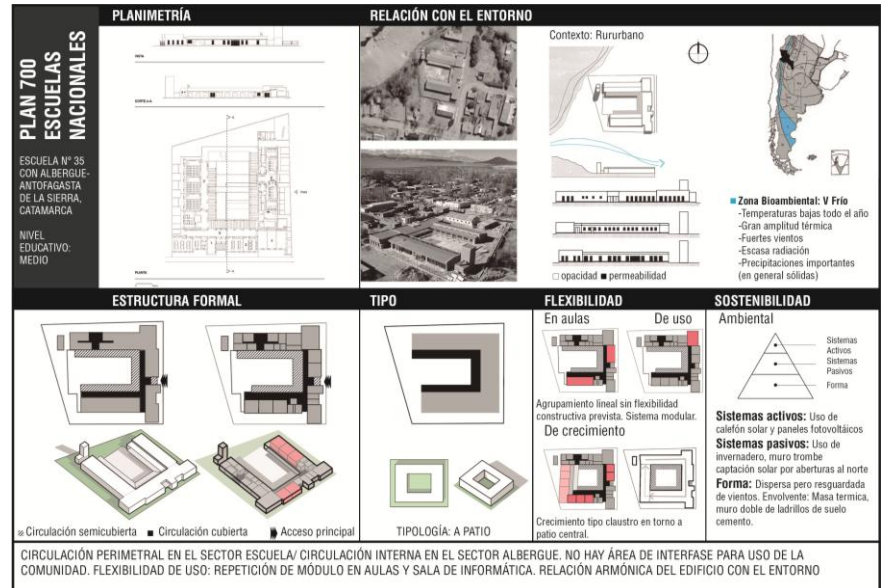


Figura 2. Esc. Sec. N°39 con albergue. Antofagasta de la Sierra, Catamarca

El común denominador de estos dos grupos de casos es que forman parte de la arquitectura escolar estatal producida en Argentina entre 2004 y 2015, en el contexto de reactivación de la obra pública y de renovación de la relación entre arquitectura y políticas de estado, superada la crisis de 2001. De los lineamientos generales y pautas para el proyecto contenidas en el Manual de

Herramientas del Programa Nacional 700 Escuelas, Más Escuelas I y Más Escuelas II, se infiere la revalorización de la tipología como instrumento operativo, a través del concepto de sistema de identidad:

“El presente Manual de Herramientas contiene las constantes de identidad del Programa Nacional 700 Escuelas, sus principales aplicaciones o combinaciones, las sugerencias o normativas para la generación de posibles tipologías o soluciones y la información técnica para su producción (...) Un sistema de identidad basa su concepción en la propuesta de una serie de argumentos visuales y conceptuales, formales y materiales, que combinados dentro de ciertos parámetros, permiten articular y modular diferentes tipos de soluciones familiarizadas entre sí, pero adaptables a contextos diversos”.

Grupo de Referentes 3: Proyectos del Concurso “*Repensar las escuelas*” (2005). Lo “ideal”, esfera nacional. Desde la comprensión de que el espacio no es neutro y que la arquitectura, como “forma de escritura en el espacio”, puede expresar un discurso innovador pero también desplegar su fuerza conservadora, el Ministerio de Educación de la Nación convocó a las facultades de arquitectura del país a desarrollar proyectos de escuelas con el objetivo de someter a crítica los supuestos que predeterminan la arquitectura escolar para su revisión, confirmación o reformulación. Se trabajaron programas atípicos que incluyen necesidades productivas en sitios de emplazamiento diverso en distintos puntos del país.

1. *Esc. técnica-agropecuaria. Dpto. Belgrano, Guerrero. La Quesera Jujuy. UNMP*
- / 2. *Esc. Media técnica productiva, comunitaria, turística. Dpto. Belgrano, Guerrero. La Quesera, Jujuy. UNT*
- / 3. *Esc. Multigrado. Campo de Pinto Santiago del Estero. UNMP*
- / 4. *Esc. Multigrado. Campo de Pinto Santiago del Estero. UNM*
- / 5. *Esc. primaria dpto. Gral. Roca Chimpay. Rio Negro. UBA.*




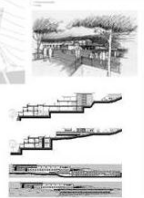
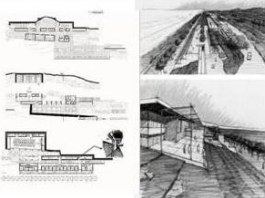
REPIENSAR LAS ESCUELAS JUJUY	EMPLAZAMIENTO	PROPUESTA	PAUTAS DE CONCURSO	
	RURAL, DPTO MANUEL BELGRANO – CUESERA LA QUESERA JUJUY	UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA BELMONTINO/BUJETA/BUJETA	Generales	Compus de conocimiento
				
Nivel educativo: Medio Técnico	PROPOSTA PROGRAMÁTICA ESCUELA MEDIA TÉCNICA PRODUCTORA DE PRODUCCIÓN ANIMAL Y VEGETAL, CON ALBERGUE ESTUDIANTIL, COMO RESPUESTA A LA SITUACIÓN DE VIDA EN LA CASA, ESPACIOS DE DORMIR, COMER, JUGAR, SERVICIOS. EL PROGRAMA DEBEN SER ACTIVIDADES NO MATERIAS. ORGANIZACIÓN SECTORIAL EN AREAS: AREAS DE FORMACIÓN CENTRO TECNOLÓGICO, AREAS DE TÉCNICAS PRÁCTICAS, ALBERGUE RESIDENCIA DE ALUMNOS Y DOCENTES, AREAS DE PRODUCCIÓN AREAS DE USO COMUNITARIO	ESTRUCTURA FORMAL -ESQUEMA LINEAL REORGANIZADO FRONTAL AL SUELO CON 2 TIRAS DESPLAZADAS LINEAS POR UN PUEBLO - INTEGRACIÓN AL MEDIO - ADICIONACIÓN A LA TIPOLOGÍA - DESCIENDES HACIA EL PUEBLO - ARTICULACIÓN DE ESPACIOS AJUJOS Y ABIERTOS	ORGANIZACIÓN FUNCIONAL AREAS DE APRENDIZAJE ESPACIOS CUBIERTOS O SEMICUBIERTOS ABIERTOS AREAS DE RESIDENCIA Y COMUNITARIA AREAS DE SERVICIO O APOYO CIRCULACIÓN VERTICAL	FLEXIBILIDAD FLEXIBILIDAD DE USO, RELACION DE ESPACIOS INTERIORS – INTERMEDIOS Y EXTERIORS QUE FORTALEZCAN EL DESARROLLO DE ACTIVIDADES FUERA DEL ÁREA TRADICIONAL FLEXIBILIDAD DE ADAPTACIÓN A NIVELES LUGA, FORTALEZA DE CRECIMIENTO
Oferta educativa: Técnica en producción agropecuaria				SOSTENIBILIDAD AMBIENTAL: SISTEMA DE DRENAJE POR CANALES ANEXADO A LAS COSTAS DE NIVEL SOCIOECONOMICA INTERACCIÓN COMUNITARIA PROBLEMAS ECONOMICOS FORMAR EL MORGANO AL SUELO Y LA COMUNIDAD
Cantidad de alumnos: 240 en grupos de 20 alumnos, 40 por curso.				
Años de cursado: 3				
Turnos: Jornada Completa				
Cantidad de docentes: 35 meses directivos				
Personal no docente: 5 incluido el cocina.				
100% como en la escuela y tiene acceso a servicio de duchas y vestuario. 40% permeada				
	OBSERVACIONES ESTRUCTURA FORMAL, COMO RESPUESTA A LAS CONDICIONES NATURALES DEL EMPLAZAMIENTO Y A LAS NUEVAS RELACIONES ESPACIALES PROPUESTAS EN LO PROGRAMÁTICO		ORGANIZACIÓN NO SEMANTIZADA EN ESPACIOS ESPECIALIZADOS, NO DINAMICA LOCALS SINO AREAS, EN UNA VISIÓN MENOS ENCAJADA, BUSQUERA DE ACTIVIDADES EN LUGAR DE ESPACIOS CONTENEDORES DE ACTIVIDADES PRECONCIBIDAS.	PIESA A LO INDEFINIDO DE LA DINAMICA PROGRAMÁTICA, ESPACIAL Y FORMAL, EL EDIFICIO CONSIGUE CIERTA ESTRUCTURA DE ESPACIOS COMPARTIMENTADOS, QUE SUBORDINA LA SECTORIALIZACIÓN FUNCIONAL, SECTORIZAN LA FLEXIBILIDAD.

Figura 3. Esc. técnica-agropecuaria. Dpto. Belgrano. La Quesera Jujuy. UNMP

Grupo de Referentes 4: Modelos proyectuales de la “esfera global”, significativos por su espíritu de búsqueda y experimentación en los programas educativos y soluciones espaciales (reinterpretación de las formas tradicionales, mixturas tipológicas, nuevos criterios de flexibilidad y sustentabilidad, etc.).

1. Escuela Nivel Medio Reconquista. Arq. Mario Corea Aiello. Santa Fe, Argentina /
2. Escuela Elemental Raffaello. Arqs. Herzberger y Scarpinato. Roma, Italia /
3. Escuela Primaria en Fontana Cándida. Arq. Labicks. Roma, Italia /
4. Escuela Flor de Campo. Arq. Mazzanti. Cartagena, Colombia /
5. Escuela Pradera El Volcán. Arqs. Colectivo 720. Bogotá, Colombia.



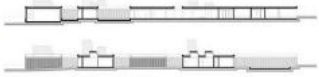




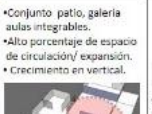



ESCUELA FONTANA CANDIDA ROMA - ITALIA		EMPLAZAMIENTO: URBANO – FONTANA CÁNDIDA – ROMA – ITALIA								
										
Nivel educativo Primario	Proyecto Estudio Labios	Año de proyecto 2007	Superficie 2,500 m2	Cantidad de aulas 10	Fuente: Pinterest	IDEA	PROPUESTA PROGRAMÁTICA	ESTRUCTURA FORMAL	FLEXIBILIDAD	SOSTENIBILIDAD
							<ul style="list-style-type: none"> •10 Aulas comunes •Aulas especiales •Cocina – comedor •Sala multimedia 		<ul style="list-style-type: none"> •Conjunto patio, galería aulas integrables. •Alto porcentaje de espacio de circulación/ expansión. •Crecimiento en vertical. 	
						<ul style="list-style-type: none"> •Calle episódica, estructura aparentemente a jerárquica. •Juego de llenos y vacíos fractal 				<ul style="list-style-type: none"> •Ambiental: El desarrollo y articulación del perímetro, generan recintos con trolados y abundante contacto interior/ exterior.
						OBSERVACIONES				
						<ul style="list-style-type: none"> •EL DESARROLLO EN PLANTA BAJA, PERMITE QUE LOS PATIOS INTERACTUEN CON LOS AGRUPAMIENTOS DE AULAS, APORTANDO UN MAYOR GRADIENTE DE FLEXIBILIDAD. 		<ul style="list-style-type: none"> •EN TORNTO A LA CIRCULACIÓN SE ALTERNAN SECUENCIALMENTE SITUACIONES DIVERSAS Y RECINTOS DIMENSIONALMENTE ADECUADOS PARA USOS DIVERSOS. 		

Figura 4. Escuela Primaria en Fontana Cándida. Roma

Categorías o variables de estudio y análisis

- La **relación del edificio con su entorno inmediato**. Grado de compacidad, permeabilidad, porosidad, apertura de la obra en relación a su emplazamiento (urbano o natural).
- La **idea arquitectónica** es el concepto predominante de una obra y abarca la característica más sobresaliente de la misma. Es la respuesta potencial de la propuesta arquitectónica, tanto de sus partes como respecto al contexto en donde se inserta. La IDEA en arquitectura también es entendida como *idea generadora – generatriz – rectora* y puede estar basada en la función, la misma forma y espacio, la técnica o provenir de las fuerzas del contexto.

- El **partido** es una respuesta totalizadora al problema arquitectónico, un esquema circulatorio, de organización funcional, una forma significativa, un planteo con respecto al terreno y al clima. “idea fuerza”, partido en “L”, en “H”, “T” en “E”, en peine. La idea arquitectónica puede ser un partido como un esquema, es el *parti* o forma base.
- Los **tipos** organizativos son la estructura formal de las obras (organización espacial básica en relación a espacios adaptados a funciones y sus relaciones de comunicación). Tipos consagrados o convencionales vs. otras organizaciones. Un tipo puede homologarse o entenderse como un partido, mas no todos los partidos constituyen un tipo de arquitectura.
- La **flexibilidad**, incluye los distintos usos internos de espacios, también el crecimiento y adaptación a otros usos de espacios³.
- Los aspectos **programáticos** en relación a las organizaciones espaciales (programas específicos y básicos vs. programas de otras actividades como por ejemplo actividades productivas).
- Los aspectos de **configuración** en cuanto a la materialización de envolventes que presenten propuestas específicas ambientales adecuadas o apropiadas para su localización.
- Criterios o pautas de una **forma sostenible / sustentable**⁴: el tema de la sostenibilidad con una mirada amplia, esto es teniendo en cuenta la sostenibilidad en el orden social, económica, ambiental, energética, social y

³ El tipo de agrupamiento de aulas está en relación a los parámetros de flexibilidad y crecimiento (flexibilidad interna de aulas, posibilidades de ampliación grupales y a escala del edificio / flexibilidad de sectores para usos no específicos o privativos de la escuela sino comunitarios).

⁴ *Sustentabilidad ambiental*: control del impacto sobre el ambiente físico, aislamiento térmico; Reducción de consumo de agua, Uso de materiales reciclables o reutilizables.

Sustentabilidad social: accesibilidad física, privilegio de materiales de fabricación nacional.

Sustentabilidad económica: durabilidad y calidad constructiva, uso de tecnologías locales, reducción de costos de mantenimiento.

Sustentabilidad energética: diseño de envolventes de acuerdo a orientaciones, protección en invierno y captación solar en verano.

Sustentabilidad morfológica – proyectual: Uso de tipos. Flexibilidad en los usos. Diseño de soportes.

morfo-proyectual con la intención de construir lineamientos proyectuales en esos órdenes.

En función de los análisis que se realizan algunas de estas categorías se convierten en categorías invariantes y otras en variables.

Reflexiones provisionarias

En un trabajo en proceso caben comentarios provisionarios que abren a su vez interrogantes propios de un avance. Para concluir nos interesa reflexionar sobre su empleo como instrumento para la semantización del diseño y para la crítica del quehacer proyectual. Los tipos pertenecen a la tradición, reflejan modos de vida propios de una sociedad y pertenecen al área de satisfacción del usuario (Corona Martínez, 1998). A lo largo de un siglo y medio, el espacio escolar, ha resistido el paso del tiempo, por un lado, mostrándose capaz de albergar algunos cambios, pero por otro, esa tradición despliega su fuerza conservadora y se expresa en la resistencia del espacio escolar a ser repensado. En la actualidad, los supuestos sobre los que se ha organizado el funcionamiento del sistema escolar están siendo conmovidos, expresa Gabriela Diker (2006), “desde el supuesto de homogeneidad del grupo de clase hasta la lógica del encierro infantil –celulares mediante- pasando por la ruptura de las formas tradicionales de articulación espacio-temporal por las redes informáticas. Muchos signos de cambio cultural que ponen en cuestión las formas tradicionales de habitar las escuelas”.

Frente a ello, nos preguntamos si la persistencia de los tipos acompaña los cambios de enseñanza y los nuevos modelos pedagógicos, y si estos cambios se evidencian en los espacios educativos del plan 700 escuelas. *¿Son los tipos organizativos desde lo espacial, tan potentes en su capacidad de soporte de formas*

de acción diversas? ¿Se puede considerar los tipos como formas sustentables en lo morfológico - proyectual?

Con estos interrogantes, como emergencia y deriva de esta investigación, cerramos esta presentación y dejamos abiertos nuevos caminos de exploración.

Referencias Bibliográficas

- Ben Altabef, Clara. (2010) Tesis doctoral: “El pasaje del concepto a la forma en el proyecto de arquitectura: un desafío didáctico”. FAU. UNT. Inédito.
- Corona Martínez, A. (1998) *Ensayo sobre el proyecto*. 3ra. ed., Buenos Aires: Librería Técnica CP67 SA.
- Diker, G. (2006) “La resistencia del espacio escolar” en *Repensar las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Grementieri y Shmidt (2010) *Arquitectura, educación y patrimonio*. Argentina 1600-1975. Buenos Aires: Pamplatina.
- Hertzberger, H. (2012) “Entrevista y Casos de Estudio”. Revista de Arquitectura 257. Buenos Aires: Sociedad Central de Arquitectos.
- Kahn, L. (1984) *Forma y diseño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lefebvre, Henri. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Anthropos. *La producción del espacio*. Madrid: (2013) Capitán Swing Libros, S.L.
- Locker, Frank. (2015). “Quienes diseñaron cárceles, también diseñaron colegios (o cómo pensar la escuela del siglo XXI)”. Plataforma Arquitectura.
- Manual de Herramientas del Programa Nacional 700 Escuelas (2004) Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.

- Mellace Pablo A. (2012). “La recuperación de la Escuela como espacio público de inclusión social”. La Revista 07 Arquitectura para la Educación. Tucumán: Colegio de Arquitectos de Tucumán.
- Van Zuijlen, Lucas (2015). “Entrevista a Herman Hertzberger” y Maestriperi, Eduardo. “Dar forma es dar vida. 6 Casos de Estudio”, en Revista de Arquitectura N° 257. Buenos Aires: Sociedad Central de Arquitectos.

APORTE PARA LA COMPRENSIÓN DE LA FORMA ARQUITECTÓNICA

Luz A. Moreno, Fátima E. Quipildor

Nombre: Luz A. Moreno, Arquitecta, (n. S. M. de Tucumán, Prov. de Tucumán, Arg., 1966).

Dirección: Cátedra de Morfología II, Fac. de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán, A. Kirchner 1800, S.M.de Tuc., Tucumán 4000, Argentina.

E-mail: arqluciernaga@hotmail.com

Áreas de interés: Forma arquitectónicas.

Nombre: Fátima E. Quipildor, Arquitecta, (n. S.M. de Tuc., Prov. de Tucumán, Arg., 1966).

Dirección: Cátedra de Morfología II, Fac. de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de Tucumán, A. Kirchner 1800, S.M.de Tucumán, Tucumán 4000, Argentina.

E-mail: fatiquip@gmail.com

Áreas de interés: Forma arquitectónicas (también Urbanismo).

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito constituirse en un aporte para legos y es una continuación de trabajos previos relacionados con la comprensión de la forma arquitectónica y su espacio.

Los diferentes programas sociales diseñados en general, por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, disponen de una componente de infraestructura para la realización de obras o en su defecto de actividades vinculadas a la construcción en sus comunidades. Los destinatarios son muchas de las veces, faltos de conocimientos vinculados a la comprensión de planos o detalles constructivos. La estrategia emula la experiencia de la oficina Noruega Vardehaugen, que utiliza diferentes representaciones de planos a escala real de sus proyectos antes de ser construidos, se desarrolla el proyecto de extensión “Un aporte para la comprensión de la forma arquitectónica”.

Planteada a través de una propuesta de actividades que faciliten la comprensión de representaciones planimétricas básicas. Este caso también plantea implementar una nueva estrategia metodológica la del aula-taller a cielo abierto, cuya temática se orienta al lenguaje de representación y expresión.

Con la representación de diferentes planos en escala 1:1, bajo la consigna de transitar el espacio a escala real pues, para la gente común resulta muy abstracto el lenguaje gráfico arquitectónico, esta experiencia ayuda perceptualmente a entender la forma y dimensiones *de los espacios*.

Introducción

Se transfiere el aula a otro ámbito, en busca de un contexto de aprendizaje que prospere en relación con las necesidades de la comunidad en nuestro caso, un grupo de vecinos de la comuna de San Andrés, en Tucumán.

La pedagogía praxeológica nos habla de la transformación del contexto en base a distintas teorías sociales Beck, Guiddens, Habermas y educativas como Vigkosky y Freyre. Los cuales relacionan la transformación educativa con la participación social, advirtiendo que al interactuar propicia y potencia su desarrollo para construir nuevos conocimientos.

En la práctica de la arquitectura desde una visión praxeológica se pretende crear un ámbito donde se desarrolle una enriquecedora transmisión de saberes, porque interactúan lo conceptual con las relaciones humanas, produciéndose acciones colaborativas en un ámbito de praxis y de reflexión intelectual.

El aprendizaje se comparte pues no es solo lo impartido en un sentido, sino que es producto de la experiencia y conocimientos de docentes - alumnos y

de los aprendices, en general beneficiarios de planes sociales con NBI, de los que a veces poco sabemos. La misma no es una mero transmisión de saberes, porque el aporte de cada uno es importante, diferente e irremplazable.

Los diferentes programas sociales diseñados en general, por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación disponen de una componente de infraestructura para la realización de obras o en su defecto de actividades vinculadas a la construcción en sus comunidades. Los destinatarios son muchas de las veces, faltos de conocimientos vinculados a la comprensión de planos o detalles constructivos.

Cualesquiera fuese el caso, se relacionan con el mejoramiento habitacional, instalaciones de redes y cañerías para la provisión de agua, electricidad, albañilería, acondicionamiento de lugares públicos o recuperación de espacios verdes. Algunos, como el Programa “Ellas Hacen” organizan a madres sin empleo en cooperativas para que realicen obras en sus comunidades, tales como instalaciones de redes y cañerías para la provisión de agua, electricidad, albañilería, acondicionamiento de lugares públicos o recuperación de espacios verdes.

Lo que podría resultar importante para la comunidad de zonas vulnerables, ya que puede contribuir a las construcciones de tipo participativas así como en apoyo de la autogestión del hábitat.

Se ha detectado un problema que como dice Kofman, se constituye en una brecha entre la necesidad de hacer y la falta de conocimientos para hacerlo, aquí es donde se acerca un aporte casi inmediato, que permite al público en general poder aprender a leer al menos la planta de un anteproyecto.

Se convierte en un proceso de construcción que establece un dialogo entre el docente- alumno y el aprendiz, donde los protagonistas intercambian

conocimientos, toman conciencia de sus potencialidades y de sus responsabilidades.

La praxeología facilita la participación activa, se produce autoevaluación y promueve la reflexión sobre la práctica socioeducativa favoreciendo así comunidades de aprendizaje. Se observa una metacognición es decir la habilidad para analizar de parte de sus protagonistas las diversas estrategias: el aprender a aprender; los ayuda a participar de la gestión produciendo el desarrollo del pensamiento crítico.

La investigación educativa en el proceso, es importante en la calidad de la enseñanza-aprendizaje de la forma arquitectónica y sus diferentes maneras de generarla y comunicarla. Se pretende con esta experiencia ver las posibilidades de la utilización del lenguaje gráfico y su vínculo con la arquitectura concebida o con la ya ejecutada.

Por otro lado es una forma concreta de hacer extensión, de vincular a la FAU con la comunidad y devolverle en una pequeña parte lo que esta ofrece.

Desarrollo

En nuestra metrópolis existen zonas barriales con condiciones habitacionales de alta vulnerabilidad, la propuesta consiste en un proyecto de laboratorio de construcción, capacitación y producción familiar en cooperativa, para el mejoramiento del habitat en grupos sociales de riesgo.

En la búsqueda de capacitar a vecinos de la comunidad de San Andrés (en el Gran San Miguel de Tucumán), en la comprensión del lenguaje grafico arquitectónico.

Ofrecer a los alumnos de arquitectura una experiencia que aporte al desarrollo del pensamiento crítico, involucrándose en la transferencia de conocimientos a la sociedad.

Desarrollar otras estrategias de transposición didáctica en el alumno de arquitectura: el aprender a aprender.

Con anterioridad al presente trabajo, se realizó una experiencia similar con un grupo de maestros de distintas escuelas, a modo de un ejercicio, al representar en el piso una planta en escala 1:1 de una pequeña vivienda. A continuación se los invitó a que la transitaran y mientras lo hacían se les explicaba la representación del mismo plano en escala 1:50. Luego de la experiencia se les solicitó que expresaran sus vivencias e hicieran comentarios, en general manifestaron que la experiencia “fue una sensación visual unida a la motora diferente a la observación del dibujo”... y que de manera progresiva fueron comprendiendo el plano en esc. 1:50 a medida que recorrían y se les explicitaba el plano en escala 1:1.

Valoramos la experiencia del recorrido y la observación, la conciencia de la novedad, ya que propicia un metaproceso que apoya a sus estructuras cognitivas, lo que provoca que se acreciente el desarrollo del pensamiento analítico, creativo frente al lenguaje arquitectónico. Esto nos permite realizar reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza como un elemento didáctico y poder aplicarlo también con alumnos ingresantes de la carrera.

De este modo se trata de pasar de la típica estática tridimensional a una referencia penta-dimensional, con la inclusión de dos dimensiones como lo son el tiempo-espacio y la percepción que se entrelazan con la luz y el espacio-función, que actúan de catalizadores. Esto ayuda a que los ritmos espaciales estén dados por el creador-diseñador y por el usuario-observador, el que se ve transformado en un observador que atraviesa el espacio no de la

manera lineal tradicional que significa leer el plano formato papel, sino como un trayecto. Superando constantemente escenarios intercomunicados con el contexto y desarrollando sus propias narraciones espaciales.

En el campo disciplinar, pensamos que el conocimiento del objeto arquitectónico se legitima en la medida en que la arquitectura y el diseño son prácticas productivas para la sociedad. Por lo que es importante articular en el acto el saber disciplinar y el saber didáctico y es necesario analizar una serie de definiciones sobre el objeto de conocimiento, su construcción, comunicación en el aula y cómo se lo reconstruye en la sociedad. Por lo que consideramos valioso el estudio de la comunicación arquitectónica a través de su lenguaje gráfico mediante metodologías multidisciplinares, para mejorar los aprendizajes a nivel académico y a nivel comunidad y sean un aporte de la universidad a la sociedad como un trabajo de extensión y promover así, que los valores estéticos pueden estar concatenados y materializados en su vida cotidiana para mejorar su calidad.

Conclusiones

La incorporación de esta nueva metodología didáctica, sirve también como apoyo para la formación de los estudiantes, una nueva forma de transmitir a legos el saber disciplinar. Conectándolos con un aprendizaje significativo vinculado a las necesidades de su medio ambiente y su comunidad.

Ofrecer a los alumnos de arquitectura esta experiencia de un trabajo fuera del aula los ayuda a comprender a otro comitente, con otras necesidades. Relacionando conocimiento nuevo con conocimiento previo.

Entendemos que la experiencia logra un doble propósito en la transferencia de conocimientos al medio, por parte de la comunidad entiende los alcances

de la experiencia fenomenológica y sensorial facilitándoles la lectura de planos abstractos y en relación a los estudiantes fijan los conceptos previamente adquiridos. Aunque el mayor logro obtenido sea el feedback alcanzado entre dos individuos, ambos interesados en materializar la forma arquitectónica, uno con vocación de comprender y proponer y el otro con voluntad de aprender y construir, superando así la mera dupla de diseñador - usuario.

Referencias Bibliográficas

- CPU. (1998) *Apuntes de Capacitación Pedagógica Universitaria - Modelo Didáctico-* Facultad de filosofía y Letras, UNT. Tucumán.
- Gyorgy Kepes. (1976). *El Lenguaje de la Visión*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Infinito.
- Guibson J.J. (1974). *La Percepción del Mundo Visual*, Bs. As, Argentina. Editorial Infinito
- Gaite, Arnoldo (2003) *Tipología, Apuntes para una Investigación* Bs. As, Argentina. Editorial Mini ediciones Helios
- Gómez López, C. Cuozzo, R. Y Boldrini, P. (2012) *Expansión urbana y desigualdades socio- territoriales en el Área Metropolitana de Tucumán. Argentina. Congreso AUGM.*
- Gómez López, C. F. Tesis Doctoral. *Incidencia de la promoción pública de vivienda en el desarrollo morfológico de la mancha urbana de la ciudad de San Miguel de Tucumán. Elementos para la comprensión de su estructura urbana".*

TOPOLOGÍA Y PENSAMIENTO ALOMÉTRICO EN EL PROCESO DE DISEÑO ARQUITECTÓNICO

Arq. Silvia Carolina Serrentino

Nombre: Silvia C. Serrentino, Arquitecta, (n. San Miguel de Tucumán, Prov. de Tucumán, Arg., 1960). CV: 1984-1985: Auxiliar docente adscripta en Cátedra de Historia de la Arquitectura II de FAU-UNT, desarrollando además una Beca de Iniciación en investigación otorgada por el CONICET, con dirección del Arq. Alberto R. Nicolini. 1989-1990: Auxiliar docente graduada, desarrollándose como Seminarista en tareas de Docencia e Investigación en Instituto de Historia de la Arquitectura de FAU-UNT. Director: Arq. A.R. Nicolini. 1993-1998 y 2006 a la actualidad: Docente en la Cátedra de Morfología I de la FAU-UNT. 2008 a la actualidad: Investigadora integrante de Proyectos acreditados I + D- Instituciones: Lab. Sistemas de Diseño de FAU-UNT y Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica de UNT. 1989 a la actualidad : ejercicio de la profesión en el ámbito no académico. Actualidad: cursado final y ejecución de Tesis: Carrera de Doctorado en Arquitectura, FAU-UNT.

Dirección: Instituto de Morfología Arquitectónica, Universidad Nacional de Tucumán, Av. N. Kirchner N°1800, San Miguel de Tucumán, Tucumán 4000, Argentina.

E-mail: silviaserrentino@yahoo.com.ar

Áreas de interés: Morfología, Arquitectura, Geometría, Filosofía, Historia arquitectónica, Diseño Gráfico y gal. (Pintura, Música, Literatura).

Resumen

Este trabajo pretende mostrar la importancia de la relación biunívoca entre exploración topológica y pensamiento alométrico en el campo del Diseño Arquitectónico. Los profesionales de la Arquitectura suelen explorar geometrías complejas con relativa facilidad en las primeras etapas del proceso de diseño (mediante esquemas con alto grado de abstracción) y, a medida que avanzan en el estudio del objeto proyectado, van describiendo con mayor detalle aspectos que requieren mayor precisión y descripción (diseño pormenorizado de las partes y del todo). En ambos casos la Topología en conjunción con la Alometría, permiten el manejo de parámetros (variables de la forma) que arrojan una gran variedad de soluciones, a partir de las cuales es posible seleccionar la más apropiada a los requerimientos prácticos.

Introducción

El Proceso proyectual se concibe como el conjunto de actividades concatenadas que van desde la ideación o invención de un objeto futuro (concepción) hasta la concreción del mismo en un resultado material y perceptible (diseño), partiendo de etapas de gran abstracción, la cual decrece mientras se va alcanzando mayor nivel de información. (Fig.1) “La Concepción arquitectónica cobra su mayor valor creativo cuanto menos referencias existen y el Diseño se hace más potente cuanto más se refiere a cosas ya existentes” (Combes, 2003).

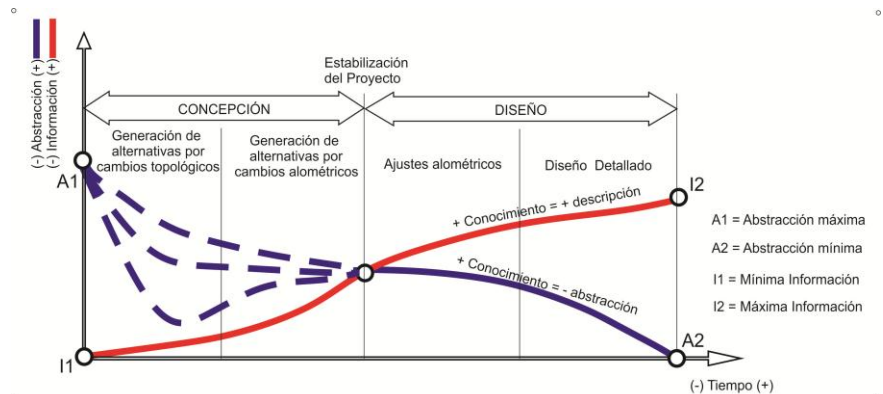


Fig. 1 – Etapas del Proceso proyectual.

Entendiendo a la **Topología** como la geometría de la lámina elástica donde dos figuras son equivalentes si es posible pasar de una a otra mediante una deformación continua (H. Poincaré, 1913) y a la **Alometría** como la relación entre forma, escala funcional y dimensión (J. Huxley, 1936), este trabajo sugiere posibles caminos de modelado paramétrico intuitivo, logrando

cambios en la topología de las formas iniciales y ajustes dimensionales por pensamiento alométrico. Así, se logra optimizar el diseño, en todas sus etapas, arribando a resultados sorprendentes.

Desarrollo

El objetivo de este estudio se ejemplifica con un procedimiento para armar conjuntos de viviendas o agrupamientos. El punto de partida del arquitecto al inicio del proyecto suele ser un contexto sin límites precisos, aun sabiendo que: “*el verdadero acto creativo consiste en encontrar una definición que, abarcando el contexto, haga aparecer la singularidad del objeto que se pretende crear*”. (Combes, 2003)

En el Proceso Proyectual, tanto la Topología como la Alometría deben ser consideradas en varias **escalas de observación**. Se contemplará tres escalas:

(a) gran escala: un **contexto genérico**, o sea imaginario.

(b) escala intermedia: un **terreno genérico**, con distintos agrupamientos de viviendas.

(c) escala unitaria: las **viviendas** propiamente dichas. Además, por razones didácticas y de ordenamiento, se propone **una forma modular** en las tres escalas:

- en el contexto---- como un *terreno modulado*
- en el terreno----como los *agrupamientos* que admite el terreno genérico modulado y

- en la vivienda propiamente dicha----- como *modulación de la vivienda*.

Es posible trabajar topológicamente de lo general a lo particular o viceversa, es decir, de manera analítico-deductiva (iniciando por el contexto) o de manera inductivo-sintética (desde la unidad de vivienda). Aquí se adoptará el modo *inductivo*. **La Topología** es la rama de la matemática que estudia aquellas propiedades de figuras (2D) y de cuerpos geométricos (3D) que permanecen inalteradas por transformaciones continuas, aun cuando sus dimensiones sean alteradas, importando más los conceptos de continuidad o conectividad, que el de metricidad. Los pasos a realizar son:

- I. Al plantear terreno y agrupamiento, se considera una “idea previa” de lo que topológicamente (relaciones) y alométricamente (dimensiones) se asumirá como *módulo de viviendas mínimas*. Sobre una base geométrica ortogonal, se plantea una forma en “L” con tres alternativas (Fig.2) y, al seleccionar una de éstas, se establece un cuadro de Variaciones Topológicas observando cómo la misma unidad, por ensanches o angostamientos, altera su forma y por ende el trabajo/función que puede albergar. (Fig.3)

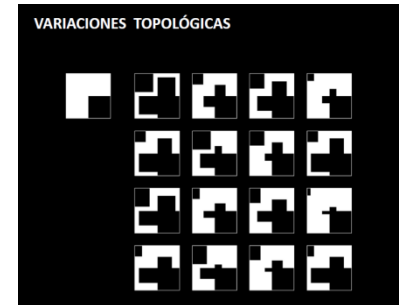
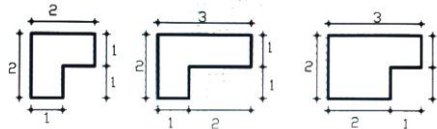


Fig.2 - Tres Alternativas de forma de “L”: según cantidad de módulos dados por la base geométrica

Fig.3 - Variaciones Topológicas: La imagen muestra una figura “iniciadora” con forma de “ele”, y un campo cuadrado dividido en cuatro cuadrados menores. Tres de los cuatro cuadrados de menor tamaño,

son ocupados por sendas “eles” que van variando su proporción y dimensión, pero conservando las propiedades topológicas enunciadas más arriba ortogonal.

2. Ahora se analiza una vivienda mínima, procediendo de manera deductiva yendo de lo abstracto a lo concreto, desde las relaciones y proporciones hacia lo cuantitativo y alométrico. Los tipos de viviendas del planteo se basan en: lograr agrupamientos de unidades de 1 ó 2 plantas, en el número de dormitorios y área requerida por vivienda:

- a. Vivienda de **un** dormitorio en planta baja → aprox. **60** m²
- b. Vivienda de **dos** dormitorios en planta baja → aprox. **80** m²
- c. Vivienda de **tres** dormitorios en planta baja → aprox. **120** m²

Vivienda de **dos** dormitorios en PB y PA → aprox. **120** m²

3. Una primera aproximación topológica corresponde al “Diagrama de Relaciones”, en un nivel de abstracción alta y donde no hay definición de forma:

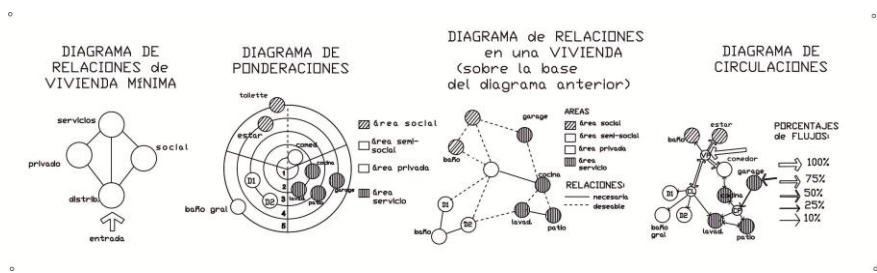


Fig. 4 – Diagramas Topológicos de relaciones y circulaciones.

4. Una segunda aproximación topológica: se establece una forma “de prueba” (ej.: una “L”) y se observan las variaciones por elasticidad o estiramiento de esa forma. (Fig.5) Considerando el análisis del punto 2 y la segunda aproximación topológica, es posible elaborar el cuadro de la Fig.6:

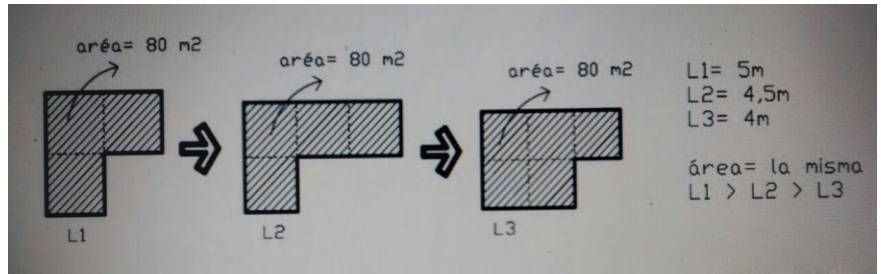


Fig. 5 - Variaciones Topológicas de Viviendas plantas en "L".

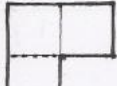
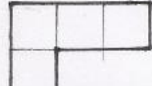

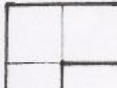
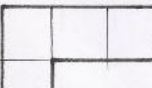
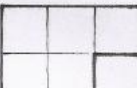
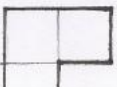
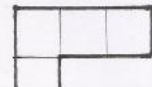
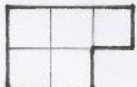
		ALTERNATIVAS		
		A	B	C
CASOS a-b-c	a = 60 m ²	 LADO MÓDULO = 4,5m	 LADO MÓDULO = 4m	 LADO MÓDULO = 3,5m
	b = 80 m ²	 LADO MÓDULO = 5m	 LADO MÓDULO = 4,5m	 LADO MÓDULO = 4m
	c = 120 m ²	 LADO MÓDULO = 4,5m	 LADO MÓDULO = 4m	 LADO MÓDULO = 3,5m

Fig. 6 - Cuadro comparativo de formas en "L".

La Fig. 6 muestra un cuadro de doble entrada, en el que se reconocen, por un lado: casos (a, b y c) y por otro: alternativas (A, B y C) puede ser analizado: - *en horizontal*: al mantener constante la superficie del caso y haciendo variar la cantidad de módulos y longitud del lado de éstos, se evalúan las alternativas y cambios funcionales resultantes. - *en vertical*: al mantener constante la forma y variando la superficie de cada caso, se evalúan los cambios funcionales. - *por comparación* de la magnitud de los lados. Este trabajo asumirá el análisis horizontal del caso $b = 80\text{m}^2$, con dos dormitorios y tres valores de lado L^1 , L^2 y L^3 , calculados del siguiente modo:

$$80 / 3 = 26,6 \text{---} \text{Luego el lado será} = \sqrt{26,6} = \text{aprox. } 5,16 \rightarrow \text{redondeo a } 5,00 \text{ m}$$

$$80 / 4 = 20 \text{ ----} \text{Luego el lado será} = \sqrt{20} = 4,47 \rightarrow \text{redondeo a } 4,50 \text{ m}$$

$$80 / 5 = 16 \text{ ----} \text{Luego el lado será} = \sqrt{16} = 4,00 \text{ m}$$

Estas dimensiones permitirán trabajar alométricamente y resolver viviendas de las alternativas A, B y C.

- Otra operatoria topológica, sin variar los bordes de una vivienda consiste en aumentar o disminuir el área de locales internos, realizando corrimientos de líneas que representan los muros, paralelamente a dichos bordes perimetrales, ajustando medidas.

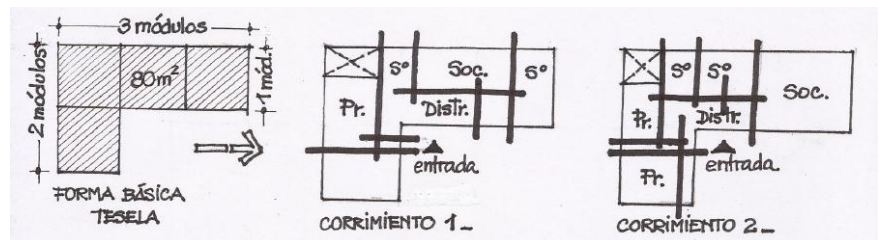


Fig. 7 - Corrimientos de Líneas de muros interiores.

A veces, al prolongar líneas de la teselación, “se invaden” teselas vecinas (debiendo subdividir las), para lograr forma y proporción requeridas por el local. Dos ejemplos:

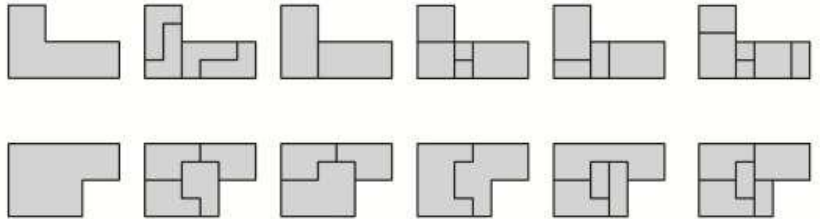
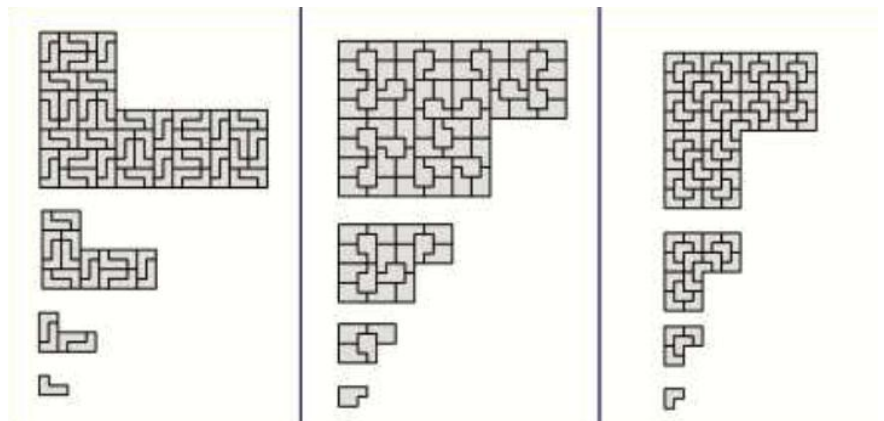


Fig. 8 - La condición para estos cambios es que no se altere la forma global del ciclo recursivo siguiente ni del anterior, o sea poder seguir particionando pese a tener subdivisiones internas distintas a las teselas replicativas.

6. A fin de operar *modularmente* en el armado de los agrupamientos, se trabajará con “teselas auto-replicativas” que, son figuras –en este caso “eles”– en que puede repetirse la forma cambiada de escala, sin límites de posición o ubicación de cada unidad y que, en una escala intermedia de observación, conforman un terreno modulado en “L”.



Estas “eles” tienen la posibilidad de subdividirse con autoexactitud, cambiando su escala.

7. La **parametrización topológica** consiste en desplazar líneas submodulares y poder alcanzar las proporciones adecuadas para un mejor funcionamiento por local. A fin de “correr” muros paramétricamente (modularmente), se plantea un submódulo no cuantitativo, ej: $L/a = \text{cantidad de submódulos}$ → $L/a = 5 \text{ módulos}$ → $a = \text{Lado} / 5$

PARAMETRIZACIÓN TOPOLÓGICA

por desplazamiento de líneas contenedoras de zonas de locales.

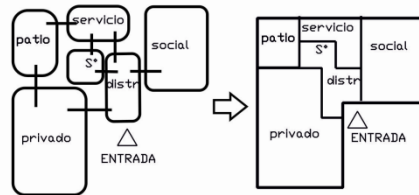


Fig. 10

SUBPARAMETRIZACIÓN TOPOLÓGICA

por desplazamiento de líneas sub-modulares.

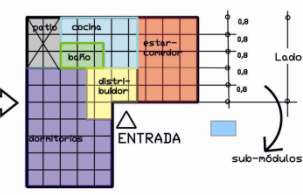


Fig. 11

Los submódulos, que variarán según la escala de lo que se busca resolver, pueden ser: 30 cm, 60 cm ó 80 cm, etc.

8. Enfocando el caso b del cuadro del punto 4, y observando defectos y virtudes entre las alternativas topológicas, se **empieza a trabajar alométricamente**, al comparar las “**plantas ajustadas**” de las viviendas (en correspondencia con las anteriores) y haciendo un “despiece” de locales, donde interviene la variable antropométrica:

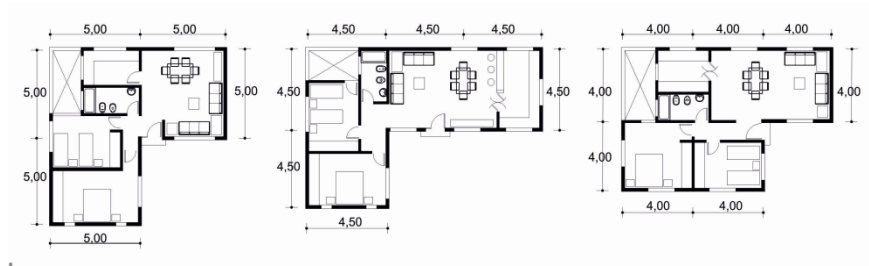


Fig. 12 - Alternativas y Plantas ajustadas.

La Alometría es la relación y compatibilización entre forma, escala funcional y dimensión. Si bien el término proviene de la Biología, en el Diseño es un excelente complemento de la *Topología*, pues aporta los aspectos cuantitativos de la geometría métrica basada en la noción de distancia, que la Topología no toma en cuenta. Desde lo morfológico, conlleva múltiples aplicaciones y facilita **la Parametrización** de formas conceptuales durante el Proceso proyectual. Lo alométrico es más acorde a la escala de estudio de locales: se consideran medidas, áreas de uso, eficacia de los espacios. (Fig. 13)

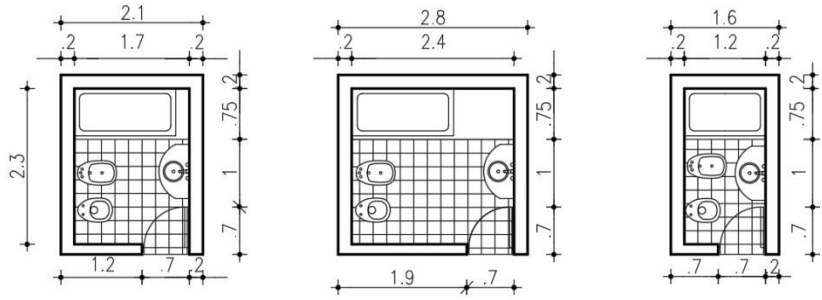


Fig.13 - Estudio Alométrico de un local.

9. Todo lo analizado como topológico o alométrico es extrapolable a la tarea de agrupar las viviendas estudiadas. Así, a nivel de agrupamientos, el corrimiento paramétrico será mucho mayor: lado, medio lado, un tercio del lado del cuadrado modular de las “eles”, etc., como se observa en los agrupamientos de cada alternativa:

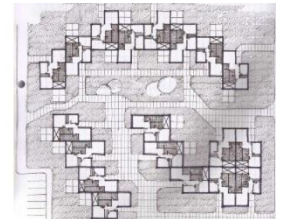
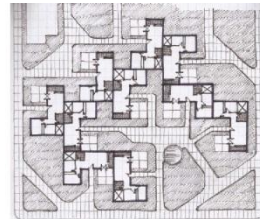
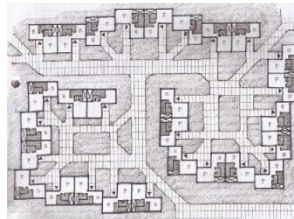


Fig.14- Agrupamiento 1: Alternativa A

Fig.15- Agrupamiento 2: Alternativa B

Fig.16- Agrupamiento 3: Alternativa C

Conclusión:

El trabajo intentó demostrar la labor conjunta y eficaz entre exploración topológica y pensamiento alométrico a lo largo del Diseño Arquitectónico, relación optimizada por lo *paramétrico*, que es el tercer pilar en que el

Diseñador asienta lo proyectado, pudiendo “bajar a la realidad” las variables de diseño con ajustes concretos y reorganizar las formas con que trabaja, a fin de lograr nuevos y adecuados usos. Así amplía sus fronteras creativas, desvaneciendo límites en sus propuestas, desde la morfogénesis hasta el producto concluido. El vínculo Topología-Alometría, y la Parametrización, conllevan múltiples aplicaciones arquitectónicas y urbanísticas, otorgando espacios morfológicamente más bellos y vivencialmente más eficaces, alineados a funciones y desempeños para los que fueron creados. En definitiva, se trata de acercar al Hombre a una mejor Arquitectura.-.

Referencias Bibliográficas:

Combes, L. et al. (2003): *“Contribuciones a los Sistemas de Diseño.* Tucumán, Argentina: Magna Ediciones.

Oksuz, Elif Belkis (2013): *“Generating Through Allometry in Architecture: A design approach for relational morphogenesis”* - XVI Generative Art Conference - GA2013 - Istanbul Technical University Faculty of Architecture- Estambul, Turquía.

Steadman, Philip J. (1982): *“Arquitectura y Naturaleza: las analogías biológicas en el Diseño”*- Madrid, España- Primera edición española: H.Blume Ediciones-

Thompson, D´Arcy Wentworth (1980): *“Sobre el Crecimiento y la Forma”*- Madrid, España - Primera edición española: H.Blume Ediciones-

[https://es.slideshare.net/LuisSoto32/diagramacion-en-arquitectura:](https://es.slideshare.net/LuisSoto32/diagramacion-en-arquitectura)

Contiene DIAGRAMAS DE ARQUITECTURA (Polledo).

IDENTIDADES TERRITORIALES Y PROTAGONISTAS, UNA CONSTRUCCIÓN DE ARGUMENTOS FORMALES SIMBÓLICOS

Estela Carossia, Marcelo Uliarte, Gabriel Penisi

Nombre: Estela Carossia, Arquitecta, (Coll Nffl 1437 - oeste. Rivadavia, Prov. de San Juan, Arg., 1959). Docente investigadora Cat. II, Prof. Titular: cátedra Génesis Formal III, Diseño Industrial y cátedra Lenguaje Formal II. Diseño Gráfico -FAUD – UNSJ, Responsable. Programa: Promoción de la Innovación, el Desarrollo Tecnológico y la Competitividad y Programa Diseñador en la Empresa “ProDise” FAUD UNSJ - SECITI – INTI - Consejera Superior. Titular Docente UNSJ. Gestión 2016 a 2020. Publicaciones actuales: “Cooperación, integración y desarrollo productivo local una gestión instructiva” -“Una estrategia sistémica, la innovación como resultado del aprendizaje, la cooperación y conciliación” - “Gestos formales y sus fronteras, mediaciones y producciones creativas inclusivas” - “Mutaciones formales gráficas; relato, espacio y tiempo”
Dirección: Universidad Nacional de San Juan, Av. Ignacio de la Roza Nffl 590 oeste, Rivadavia, San Juan 5400, Argentina.
E-mail: estela.carossia@gmail.com

Áreas de interés: Forma: identidad contextual - Gestión de proyectos en desarrollo territorial - Dinámica de Sistemas Complejos

Nombre: Marcelo Uliarte, Arquitecto, (Kalejman oeste Nffl 233 Rivadavia. Prov. de San Juan, Arg., 1966). Docente Adjunto Lenguaje Formal I, Jefe de trabajos prácticos en cátedras Lenguaje Formal II DG y Génesis Formal II DI. Título: *Protagonistas, hechos y escenarios de una narración gráfica en movimiento* Expo FAUD UNSJ. Muestra Producción Académica. cátedra Génesis Formal II, Diseño Gráfico. Salón de Exposición Conte Grand. Catálogo ISBN 978-950-605-718-3. Octubre 21a 24./2014. Título: *Historias no contadas*. Exposición individual en el Museo Provincial de Bellas Artes Franklin Rawson. Marzo, Abril y Mayo 2018.
Dirección: Universidad Nacional de San Juan, Av. Ignacio de la Roza Nffl 590 oeste, Rivadavia, San Juan 5400, Argentina.
E-mail: uliartenarcelo@yahoo.com.ar

Áreas de interés: Lenguajes, expresiones, representaciones plásticas formales.

Nombre: Gabriel Penisi, Diseñador Industrial, (Saúl Quiroga norte Nffl 566. Rivadavia. Prov. de San Juan, Arg.1983). Jefe de Trabajo Prácticos en la Cátedra de “Estadística Aplicada al Diseño”. Carrera: Diseño Industrial – FAUD – UNSJ desde el 2016. Jefe de Trabajo Prácticos en la Cátedra de “Taller de Diseño”. Carrera: Ingeniería Mecánica – FI – UNSJ desde el 2018.. Adscripto como Jefe de Trabajo Prácticos en la Cátedra de “Génesis Formal III”. Carrera: Diseño Industrial – FAUD – UNSJ desde el 2016.
Dirección: Universidad Nacional de San Juan, Av. Ignacio de la Roza Nffl 590 oeste, Rivadavia, San Juan 5400, Argentina.
E-mail: gabopenisi@gmail.com

Áreas de interés: Forma, materialidad, aplicación tecnológica. Fundamentación matemática de la forma.

Resumen

Nuestra exposición configura una exploración, resultado de una práctica realizada en la asignatura Génesis Forma III, del tercer nivel de la carrera de Diseño Industrial en la FAUD de la UNSJ. La experiencia surge a partir de un campo conceptual que nos permite definir la visión. Una reflexión sobre

los términos; *“cultura, habitus, interfaz, diseño”*, nos acercan a delimitar *“Las formas de la producción”* entendiendo a las mismas; como emergentes de la distinción entre hecho físico y hecho social, como constructora de significados propios del ambiente real, como acción manifiesta del objeto/producto; mediador social.

La actividad didáctica busca producir conocimiento instrumental a fin de: a) percibir a la forma como creadora de significados y productora de prácticas culturales en las relaciones convívales que intermedian: territorio-usuario-objeto-producto y b) construir diagnósticos al servicio de la acción proyectual.

La estrategia se valida a partir del análisis en el perfil de identidades territorial y de la caracterización de los protagonistas definidos para la acción; descubriendo indicios, patrones y propuesta de valor. La práctica es concebidas a través de exploraciones formales, jerarquizando la relación de interfaz (territorio-usuario-objeto-producto); a escala urbana: *“una creación objetual”*, a escala humana: *“una creación producto”*, proyectando una *génesis formal estética-simbólica-situacional*; que revela la trascendencia propia del sitio y su identidad interactiva.

Introducción

Consideramos, que asumir responsablemente un compromiso social en la educación superior implica, tener en cuenta dimensiones éticas, comunitarias, epistemológicas y metodológicas. Es por eso que valoramos aquellas prácticas enmarcadas en las concepciones de saberes situados o contextualizados, en donde es posible articular dos dimensiones imprescindibles en las prácticas: la dimensión comunitaria y la dimensión pedagógica. Para mostrar esta cuestión, de cómo validar el conocimiento, problema epistemológico fundamental, nos apoyamos en líneas explicativas

de varios autores que parecen convergentes, y complementarios de las cuestiones planteadas.

Argumentos para pensar

Consecutivamente analizamos cuestiones inherentes al campo de la génesis formal en el contexto objetual, para comprender en primer término desde que lente debemos observar su campo de estudio y que debemos caracterizar, analizar y cuál es el modo en que disponemos para plasmarlo. La significación formal fue claramente expresada por Tomás Maldonado (Óp. Cit. P. 20) en su concepción referente al rol del diseño industrial, concibiendo a las “propiedades formales como resultantes de un proceso creativo, que culmina en el producto y que conjuga factores funcionales, técnicos, económicos, sociales y culturales:

El diseño industrial es una actividad proyectual que consiste en determinar las propiedades formales de los objetos producidos industrialmente. Por propiedades formales no hay que entender tan sólo las características exteriores, sino, sobre todo, las relaciones funcionales y estructurales que hacen que un objeto tenga una unidad coherente, desde el punto de vista tanto del productor como del usuario.

Para mostrar esta cuestión de cómo validar el conocimiento, problema epistemológico fundamental, nos apoyamos en líneas de pensamiento de autores que parecen convergentes, y complementarios de los argumentos esbozados. La definición de “cultura” que propone García Canclini (1979), nos introduce a la comprensión de nuestro campo de estudio. Toda producción de sentido que es al mismo tiempo material y simbólica, representa y reproduce la realidad, las estructuras materiales, un sistema social, su visión de cultura:

Tal vez la principal transformación del término cultura, a la que estamos asistiendo, es el pasaje del estudio de la cultura en entidades locales a la necesidad de reconocer la interculturalidad...La cultura no es vista entonces, como una propiedad de individuos o de grupos, sino crean un proceso de diferenciación.

Estas visiones nos proyectan partir de la idea de que, en las ciudades y objeto/productos ya es impertinente hablar de la separación entre lo culto y lo popular, porque cada vez se mezclan más y se desdibujan. Esta fragmentación de la cultura urbana y objetual donde se mezclan lo tradicional y lo moderno, se redefine además por la incorporación de la cultura masiva a la tele participación, la cual permite repensar los espacios de socialización. La construcción de las prácticas sociales, respecto al posicionamiento del sujeto frente al experimento del conocimiento, está conceptualmente precisada en el enfoque de Pierre Bourdieu (1991), en su término “habitus”:

Construir la noción de habitus como sistema de esquemas adquiridos que funcionan en estado práctico, como categorías de percepción y de apreciación o como principios de clasificación, al mismo tiempo que como principios organizadores de la acción, era constituir al agente social en su verdad de operador práctico de construcción de objetos.

Así, los dominios de interacción entre objetos y usuarios, esa relación de “interfaz” donde el producto del acto de diseño ya no es necesariamente el objeto, está definida significativamente por Gui Bonsiepe (1975. P. 178) expresando:

Puede resumirse lo esencial del diseño industrial de la siguiente forma: - El diseñador industrial se preocupa, sobre todo, aunque no exclusivamente, del mejoramiento de las cualidades de uso de los productos industriales. Desde el punto de vista del diseño, un producto es, en primer lugar, un objeto que

ofrece un servicio y por lo tanto, satisface las necesidades del usuario. - El diseñador industrial se preocupa de la determinación de las cualidades formales; es decir, de la creación de la fisonomía de los productos y sistemas de productos que forman un componente del ambiente artificial del hombre. El diseño Industrial es una actividad innovativa, insertada en el marco general de la innovación tecnológica.

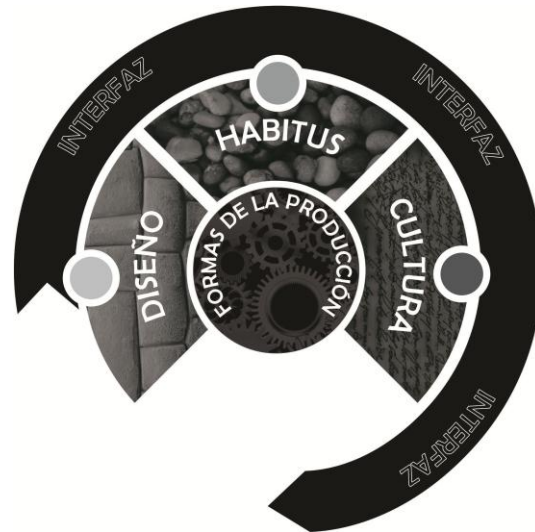


Figura 1. Componentes configurantes de las "formas" de la producción (elaboración propia)

El "diseño" objetual es un medio que contiene notas de carácter material y al mismo tiempo teórico – reflexivo, uno de sus objetivos, es resolver la complejidad de los procesos formales, reconociendo destinatarios, estrategias y contextos que permiten poner en valor la identidad cultural propia de un territorio y de su tiempo, y a partir de su producción se convierten en fruto, en interés y en utilidad.

La praxis: su complejidad y diversidad

Tomaremos como componentes vinculantes, la forma como objeto material y con expresión espacial, la forma como sustancia capaz de producir una consecuencia en su relación con el sujeto, la forma como creación social de sentido, impulsora de significados y productora de prácticas culturales. Por lo tanto definir los saberes que integraran tal práctica, no nos exime de reflexionar acerca de: 1. Cuál es el campo conceptual que nos aporta el definir el enfoque. 2. Qué perspectiva metodológica nos emprende a la acción. 3. Cómo vamos a evidenciar y validar sus producciones: Su ética.

En el campo de la generación formal hay un hacer común en nuestra praxis que es: a) estimular el sentido de la responsabilidad compartida, confianza, creatividad, compromiso; b) definir objetivos, identificando oportunidades y problemas c) orientar y contribuir a la integración de actividades y visiones, valorando y reconociendo la experiencia, autoridad y capacidad de cada uno y, d) estimular el aprendizaje colaborativo, es decir, la experiencia para inspirar razonamientos que nos permitan a las personas comprender, analizar, evaluar, sintetizar y aplicar la información conducente. GAIRÍN S. J. (2007:22-23 y 2008:3) nos cita cuatro procesos: *Socialización*: (Cultura Organizativa). *Exteriorización*: (Producción/Innovación). *Combinación*: (Procesamiento de la Información). *Interiorización*: (Aprendizaje Organizativo). Entendemos pues que, en más o menos medida, cada uno de ellos, pasará por las siguientes etapas y por esta disposición: a) Etapa 1 de Acceso y Motivación. b) Etapa 2 de Socialización interacción. c) Etapa 3 de Compartir Información. d) Etapa 4 de Construcción de Conocimiento su interactividad es el eje a través del cual se va construyendo el conocimiento. e) Etapa 5 de Conclusión, a fin de sistematizar y sintetizar los temas tratados.

Como resultado de las acciones, surge una experiencia dialéctica entre: la auto organización, el *pensamiento proyectual* como componente creativa y

novedosa, la adaptación al trabajo como componente previsible, todos ellos como un programa surgido a partir de los recursos existentes de la naturaleza dada y de las posibilidades del individuo.

Estrategias didácticas

La enseñanza de la “Génesis formal”

Acordamos como componentes vinculantes, la forma como objeto material y con expresión espacial, la forma como sustancia capaz de producir una consecuencia en su relación con el sujeto, la forma como creación social de sentido, impulsor de significados y productor de prácticas culturales.

Una doble función; a) aportar un conocimiento instrumental al servicio de la acción proyectual, b) aportar un conocimiento crítico vinculado a la comprensión de los procesos de significación en el que están inmersos los objetos.

La práctica de la génesis formal en el proyecto, no genera lo que en la ciencia empírica se llama “creación de conocimiento”, no produce conocimiento básico estrictamente. Lo distintivo en nuestras praxis es que produce un tipo de conocimiento propositivo, resultante de la combinación y jerarquización de múltiples variables, lo que puede considerarse como producción de conocimiento aplicado, que también requiere de mecanismos de validación.

En la búsqueda de un aprendizaje significativo y contextual nos apoyamos en el postulado de Lev Semenovich Vygotsky. El aprendizaje más que un proceso de asimilación-acomodación, es un proceso de apropiación del saber exterior una perspectiva cognoscitiva la interacción entre el individuo y su entorno social. Método lúdico - individualizado - usual – socializador.

“...el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje...”

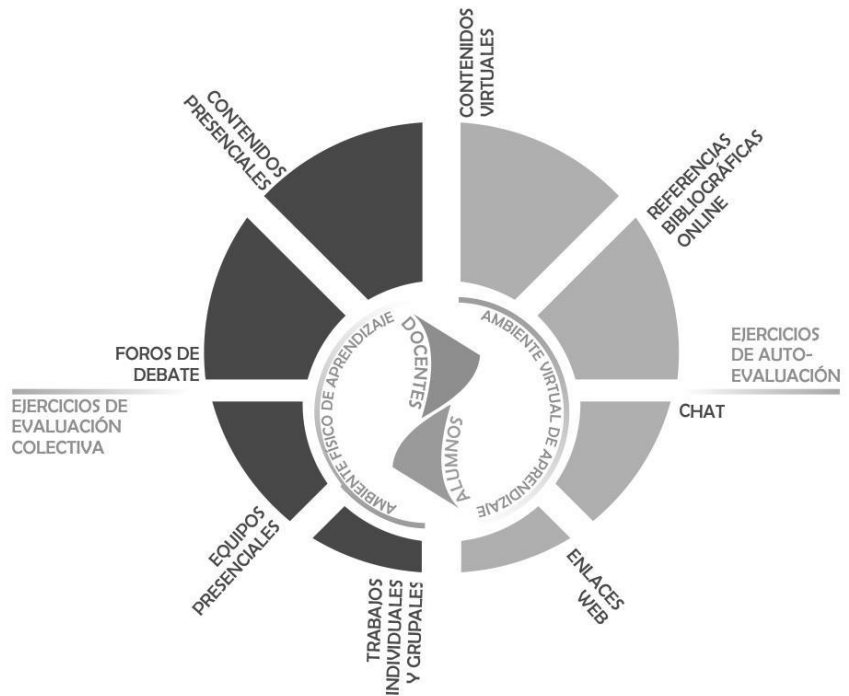


Figura 2. Estrategias Didácticas (elaboración propia)

Identities, personages and their territories

Se aborda al campo formal en sus dimensiones productivas, comunicativas y funcionales. La estrategia se valida, a partir de las componentes estructurales, que se constituyen en capital relevante en un contexto local de intervención; sus identidades territoriales y la caracterización de los protagonistas,

visualizando sus tendencias de consumo, a partir de un análisis crítico de su discurso, descubriendo indicios, patrones y propuesta de valor.

Para mostrar esta cuestión de cómo validar la propuesta de valor del territorio y su relación con la identidad del personaje y las tendencias, nos apoyamos en la línea de pensamientos de autores, que consideramos convergentes y complementarios a los temas planteados. El método *Coolhunting*: El CSI de la información. *Coolhunting* (C): comprende el conocimiento del contexto en el que se desenvuelve las personas y la observación de indicios de cambio. *Science* (S): se analizan las conexiones entre los indicios y se buscan patrones. *Insights* (I): se describe la tendencia y se buscan implicaciones y propuesta de uso de esa tendencia, Gil, (2009). Se nos presenta como un Instrumento, una técnica de análisis correlacional para determinar el capital del territorio, orientado a identificar su vocación natural y sugiere ideas de partido para el sistema experiencia-servicio- producto/objeto, en el campo formal simbólico y productivo. En el modelo de las 5 identidades de Moingeon&Soenen (2002) se advierte que la identidad organizacional del territorio y su comunidad tiene relación con los disímiles aspectos de un fenómeno empírico incognoscible, más que con la coexistencia de realidades disgregadas. Hormazábal (2014) nos expone los argumentos y segmentaciones de la identidad organizacional definiendo su origen en al menos cinco componentes:

1. Identidad enunciada se refiere a lo que un grupo u organización enuncia acerca de sí mismo.
2. Identidad proyectada se refiere a los elementos que una organización usa para presentarse en audiencias específicas, de maneras más o menos controladas.
3. Identidad experimentada se refiere a lo que los miembros de la organización experimentan en forma más o menos consiente, 4. Identidad manifestada se refiere al conjunto muy específico de elementos que han caracterizado la

organización en un período de tiempo.⁵ Identidad atribuida se refiere a los atributos con los cuales las distintas audiencias identifican la organización.

Construir “las formas de la producción”: “objetos/productos”, motivando al surgimiento de nuevas expresiones formales estético/simbólico/funcional a partir del análisis en el perfil de identidades territorial y de la caracterización de los protagonistas definidos para la acción; descubriendo indicios, patrones y propuesta de valor. La práctica es concebidas a través de exploraciones formales, jerarquizando la relación de interfaz (territorio-usuario-objeto-producto); a escala urbana: “una creación objetual”, a escala humana: “una creación producto”, proyectando una génesis formal estética-simbólica-situacional; que revela la trascendencia propia del sitio y su identidad interactiva.



Figura 3. Procesos de producción práctica, valorando dónde finaliza la utilidad o dónde comienza

(Elaboración propia)

Ejemplo

Board del territorio

Ullum, San Juan, Argentina

Tablero: Lectura del territorio a abordar

Matriz del territorio

Ullum, San Juan, Argentina

Matriz: Claves de lectura del territorio y las identidades presentes

CLAVES DE LECTURA DEL TERRITORIO Y LAS IDENTIDADES PRESENTES	CLAVES DE LECTURA DEL TERRITORIO	IDENTIDADES PRESENTES
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.

Matriz de componentes de identidad del territorio

COMPONENTES DE IDENTIDAD DEL TERRITORIO

COMPONENTES DE IDENTIDAD DEL TERRITORIO	IDENTIDAD	CONCIENCIA
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.

Board de usuario

Deportista Náutico

Matriz del Usuario

Deportista Náutico

Matriz de identidad y abstracción

IDENTIDAD	IDENTIDAD	IDENTIDAD
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.

Matriz Propuesta de Valor

Propuesta de Valor

PROPOSITO	PROPOSITO	PROPOSITO
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.
El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.	El agua es un recurso vital en esta zona árida. El agua es un elemento clave para la vida y el desarrollo del territorio.

Hito

Bocetos

Hito

Análisis formal

El hito está empleado en medio del ambiente. Posee una línea de perfil al viento que permite que el viento golpee fuerte, que con los efectos de los ventos que le permiten girar sobre sí mismo, creando la "curva" deseada.

MATERIALES

- Aluminio
- Carbono
- Fibra de vidrio
- Resina
- Epoxi
- Carbono
- Fibra de vidrio
- Resina
- Epoxi

Hito

El hito fue en medio del ambiente del agua de Ullum. Su función es representar el lugar donde se los mejores vascos en cada región. Hicieron un hito al mundo.

Trofeo

Bocetos

Trofeo

Análisis formal

El trofeo representa una línea de perfil al viento que permite que el viento golpee fuerte, que con los efectos de los ventos que le permiten girar sobre sí mismo, creando la "curva" deseada.

MATERIALES

- Aluminio
- Carbono
- Fibra de vidrio
- Resina
- Epoxi
- Carbono
- Fibra de vidrio
- Resina
- Epoxi

Trofeo

Figura 4. Procesos de producción práctica, realizado por alumno (Maximiliano Días. Reg: 21054)

Conclusiones

En este marco presente, pero en lo futuro extensible y reformulable, se constituye el soporte conceptual de la propuesta. En consecuencia, cabe señalar que en el plano del conocimiento es indispensable una visión crítica permanente de los contenidos, Especialmente cuando estos pertenecen a la problemática del lenguaje y/o génesis formal, en el cual como hemos visto, los sistemas de representación, los sistemas formales, las categorías del discurso, no son ecuanímenes, sino que emergen y se instalan como resultantes de la dinámica social: “Nada hay más vacilante, nada más empírico que la instauración de un orden de las cosas: Nada exige una mirada más alerta, un lenguaje más fiel y mejor modulado: nada exige con mayor insistencia que no nos dejemos llevar por la proliferación de cualidades y de formas” (Foucault, 1991).

Referencia Bibliografía

- Bonsiepe, Gui. (1975) El Diseño Industrial una Realidad Ambigua. En Diseño Industrial. Artefacto y Proyecto. Editorial Alberto Corazón. España.
- Bonsiepe, Gui (1999). Del objeto a la interfase: Mutaciones del Diseño. Buenos Aires. Ed. Infinito
- Bonsiepe, Gui (2010). El Diseño de la Periferia. Debates y Experiencias. México. Ed. GG S.A.
- Bourdieu, Pierre. (1991) El sentido práctico, Madrid, Taurus
- Carossia, Estela (2015). “Tendencias”. Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, UNSJ. San Juan.
- Foucault, Michel (1991). Las palabras y las cosas. Editorial S. XXI.
- Galán, Beatriz (2011). Diseño, proyecto y desarrollo. Buenos Aires. Ed. Wolkowicz.
- Garcia Canclini Néstor (1979). La producción simbólica teoría y método en sociología del arte. México. Ed. Siglo XXI.

- Gairín, J.; Darder, P. (1994). Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares. Praxis, Barcelona.
- Gil, Víctor (2009). Coolhunting. El arte y la ciencia de descifrar tendencias. Barcelona. Ed. Urano S.A.
- Heskett, John (2005). El diseño en la vida cotidiana. Barcelona. Ed. GG S.A.
- Maldonado, Tomás (1994). Diseño. Historia, Teoría y Práctica del Diseño Industrial. Barcelona. Ed. GG S.A.
- Moingeon, Bertrand; Soenen, Guillaume. (2002). Corporate and Organizational Identities. Ed. Routledge
- Mollenhauer, G. Katherine (2014). Herramientas para el Diseño en el Territorio. Phd Diseño Estratégico e Innovación. UNCuyo. Mendoza.

TERRITORIOS EN LA CONTEMPORANEIDAD: SER DOCENTE Y PRODUCTOR ARTÍSTICO

El arte como espacio de encuentro

Alejandra F. Hernández

Nombre: Esp. Hernández, Alejandra Fabiana

Dirección: Universidad Nacional de Córdoba

E-mail: sayonara0112@gmail.com

Áreas de interés: Arte contemporáneo- Grabado- Educación-Artes mediales

Resumen

En la presente investigación se aborda, desde la perspectiva del arte contemporáneo, la relación entre docencia y producción artística. A partir de un lugar situado, decidí acercarme a los espacios que frecuento; mi territorio, que aparece delimitado con una función de centro –desde Derrida- y otra de periferia. El centro lo ocupa la Universidad Nacional de Córdoba, como lugar que legitimaría las prácticas artísticas en los campos educativo y artístico, mientras que la de periferia se muestra en la Escuela de Bellas Artes Emilio Caraffa de Cosquín y el taller de producción de quien es compañero de trabajo y artista visual Dante Montich.

Comenzando aquí, el eje problema del trabajo fue evidente: la conjunción de intereses y formas de hacer arte me permitió establecer otras vías de acercarme a la alteridad entonces, desde el formato de laboratorio desarrollé la relación dialógica y de encuentro entre artista y espectador en un contexto situado. El objetivo de este proyecto fue generar un intercambio entre obra, artista y espectador, basado en el encuentro y aprendizaje dialógico,

revisando, a su vez, las nociones posibles de autoría, co-autoría y apropiación que subyacen en la obra visual, enfocándome en la estrategia de producción del arte relacional y procesual. Siguiendo los lineamientos teóricos de Bourriaud (2008) y Ranciere (2011), me enfoqué en la relación obra-artista-espectador que me permitió destacar la obra como una duración por experimentar, dinámica y de intercambio (Bourriaud), que hace posible crear situaciones y encuentros (Ranciere). Por ende, esta relación de encuentro entre obra-artista-espectador remitiría a una acción donde el espacio de exposición se vuelve obra en un continuo ser y transformarse. Finalmente, la relación dialógica y de encuentro en el proceso de producción de obra está emparentada con la noción de *aprendizaje dialógico* que tiene como mentores a Habermas (1981) y Freire (2000). Así, el diálogo igualitario determina que las posibilidades de argumentar o aportar están dadas por la validez en tanto coherencia y pertinencia y no desde el poder o posición social. Hoy, al cumplirse 100 años de la Reforma Universitaria asistimos a cambios y cruces que permiten el diálogo y el encuentro entre disciplinas y actores sociales situados en contextos específicos, como la producción artística contemporánea.

Palabras clave: arte contemporáneo –obra- encuentro- arte relacional – aprendizaje dialógico-

Forma, lugar y trabajo

En el campo de la docencia universitaria los lugares y trabajos son amplios y diversificados y, si bien la docencia es uno de los pilares sobre los que trabajamos, la investigación y extensión forman el trípode. Si a esto le agregamos la especificidad del área –producción artística contemporánea– podemos lograr interesantes conexiones. En este punto me propuse trabajar

desde el ser como docente y productora artística, utilizando la investigación como herramienta de indagación en el campo artístico.

A continuación, desarrollaré aspectos significativos de la investigación que llevé adelante durante el año 2016-2017, referida al arte contemporáneo de modo general y, desde la relación artista-espectador en un contexto situado de modo particular. A través del formato de laboratorio, como lugar donde se experimenta o elabora algo, realicé un primer acercamiento para conocer el clima cultural de una época, es decir, de los espacios que frecuento. En este caso, la Escuela de Bellas Artes Emilio Caraffa de Cosquín (institución de nivel superior no universitaria), el equipo de cátedra de la institución universitaria en la que me desempeño y un taller de producción en arte del profesor, artista y productor Dante Montich.

La investigación como forma de conocer

Aspectos nodales y significativos

Uno de los temas coyunturales que considero me convoca está referido a la situación del *arte contemporáneo* hoy, por lo cual, como punto inicial, tomo las palabras de Ranciere para decir que, en el arte contemporáneo “*todas las competencias artísticas específicas tienden a salir de su propio dominio y a intercambiar sus lugares y poderes*” (Ranciere, 2010: 27). Desde esa perspectiva, se mezclan, se expanden, se confunden, se difuminan; en este estado las fronteras⁵ que se producen en el mismo campo de modo general, particular y personal se van tornando, como dice Ticio Escobar, “*indecibles y contingentes, son porosas y entreabiertas, provisionales siempre, pero acotan una reserva de diferencia, demarcan una base mínima donde negociar o resistir*” (Escobar, citado

⁵ El *sentido* de esta palabra fue tomado del texto introductorio de Nelly Richard en *Diálogos latinoamericanos en las fronteras del arte* (2014: 9).

por Richard, 2014: 9). Por lo tanto, en el trayecto de producción de obra fui descubriendo y puntualizando qué aspectos del arte contemporáneo me convocaban; así surgió mi interés en saber cuáles eran las ideas o pensamientos que circulaban en el ámbito que me muevo –mi territorio– sobre este tema. Así, desde mi ser docente y en el estado de producción, pude llevar adelante este acercamiento con otros, entrando a profundizar en uno de los puntos posibles de abordar el arte contemporáneo: la relación *artista-espectador*.

Durante el proceso de producción, las reflexiones nacieron como en un laboratorio donde, para llevar adelante el ensayo, fui haciendo pruebas y decidí que el *encuentro* con el espectador en la producción de obra sería otro de los ejes y elementos que me permitiría inquirir en la duda germinal: a qué llamamos arte contemporáneo hoy. Finalmente, aquello se tornó en una excusa, porque en ese encuentro se estableció una *relación dialógica* para explorar, conocer y profundizar los supuestos que afloran en torno a lo que consideramos, precisamente, arte contemporáneo.

Me propuse establecer una instancia de encuentro e intercambio a través de la obra y, por medio de ella, plantear un diálogo que, en definitiva, continuó durante todo el proceso de producción. En el espacio de intercambio y encuentro fue surgiendo la necesidad de reflexionar respecto a la noción de autoría y co-autoría subyacente, hecho que se volvió otro de los objetivos sobre los que trabajé.

Las estrategias de producción que llevé adelante están vinculadas con “*la posibilidad de un arte relacional –un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto oscila, más que como afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado– da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno*” (Bourriaud, 2008: 13).

Esta forma de producción que hace hincapié en este tipo de arte fue constante en toda la producción de obra.

Análisis-síntesis de algunos conceptos que atravesaron la propuesta investigativa

En relación al análisis-síntesis de los conceptos que atravesaron el proceso investigativo he estructurado un mapa general que ordene el camino recorrido. A continuación, nombraré y desarrollaré brevemente estos conceptos que en algunos casos están relacionados o dispuestos en par.

Arte contemporáneo y tautológico

El arte contemporáneo, como marca de la temporalidad, es, en palabras de Terry Smith *“la red institucionalizada a través de la cual el arte de hoy se presenta ante sí y ante distintos públicos del mundo”* (Smith, 2012: 300). Si bien el autor vincula otros contextos y artistas, para mí es determinante situarme en mi territorialidad como un lugar o espacio físico, geográfico y temporal construido a través de palabras, imágenes o textos de los que unos y otros han ido dando cuenta.

En esta búsqueda de respuestas a la pregunta germinal fui estableciendo analogías y comparaciones, similitudes y diferencias, acercándome poco a poco a la idea de la dimensión ampliada del arte contemporáneo como espacio heterónimo, incierto, diverso y plural que permite la alteridad, como condición de ser distinto, ser otro. Considero que mi acción es tautológica, porque en este dilucidar o ampliar la mirada de lo que significa el arte contemporáneo, lo sitúo en un espacio-tiempo determinado y repito y me repito, acumulando significados similares o dispares, entablando diálogos que, aunque para algunos resulten sin sentido, para mí son reflexivos.

Territorialidad y frontera

El territorio está situado y se desarrolla en un contexto de producción preferentemente educativo y en un tiempo determinado –año 2016–. Rescato, desde ese lugar, la propuesta de un territorio que facilita las interacciones dialógicas que permiten la diversidad de puntos de vista, en un espacio donde la frontera, como ese límite indecible y difuso entre conocimiento y transmisores de conocimientos, conviven. Finalmente, puntualizando la idea de territorio, cabe destacar las ideas de Derrida de función centro y periferia. En este caso, la UNC cumple el rol de centro, en tanto es el lugar que legitima las prácticas artísticas en el campo educativo y artístico. La noción de periferia, en tanto, es ocupada por la Escuela de Bellas Artes Emilio Caraffa de la ciudad de Cosquín y el taller de producción de Dante Montich, situado en la ciudad de Córdoba.

Obra-artista-espectador. Relación dialógica y encuentro

Al llevar adelante el proyecto parto de la idea de que la obra de arte no es un objeto o forma estática y muerta o está en un lugar para ser observada y para el mero placer; la concibo como algo vivo, en permanente cambio, que interpela y que es interpelada, es vehículo de relación y vínculo entre el artista y el espectador; no hay obra sin artista y espectador. De este modo, la obra está inscripta en un arte relacional.

Jacques Ranciere (2011) adjudica al *arte relacional* la posibilidad de crear no ya objetos, “sino situaciones y encuentros” (p. 73). Hoy, el arte relacional es una posibilidad; posibilidad de crear de otra manera a la tradicional, no solamente atendiendo a lo fáctico, o solo a lo formal/material, sino partiendo y proyectando desde, con o en las situaciones-encuentros con otros. En esta relación se producen líneas de *encuentro*, se establecen redes de circulación, complejas maneras que van transformando concepciones determinadas a través del cambio y movimiento.

Desde su perspectiva, Bourriaud (2008: 13) propone que *“la posibilidad de un arte relacional –un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado– da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno”*. Entiendo, entonces que, en la contemporaneidad, el giro y el interés están puestos en la posibilidad de abrir el campo, de los cruces y lo interdisciplinar, los intercambios de formas de ver y ser, del encuentro con el otro: artista o espectador. Como antecedentes de esta nueva forma de hacer arte, *“la urbanización general, que creció a partir del fin de la segunda Guerra Mundial, permitió un crecimiento extraordinario en los intercambios sociales, así como un aumento de la movilidad de los individuos a través del desarrollo de redes y rutas, de las telecomunicaciones y de la conexión de sitios aislados, que tuvieron consecuencias en las mentalidades”* (Bourriaud, 2008: 13), produciendo nuevos enfoques desde el punto de vista estético y cultural, multiplicando las miradas y discursos de la obra, abriendo las fronteras de determinadas especialidades dentro de nuestro campo.

En el espacio expositivo *“no se puede considerar a la obra contemporánea como un espacio por recorrer (donde el visitante es un coleccionista). La obra se presenta ahora como una duración por experimentar como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado”* (Bourriaud, 2008: 14). Uno de los focos de mi proyecto está puesto en el intercambio y el encuentro dialógico que se pretende en cada una de las obras. Aunque se consideró cerrar este encuentro y frenar el intercambio, al ser un proyecto abierto y con posibilidad de continuarse en el tiempo, no tiene límites. Así, podría seguirse en otros espacios, ampliar la mirada y prolongar el intercambio, pues el agotamiento de esta relación solo lo decidimos los involucrados, el/los otros co-creadores y yo, como creadora.

En el proyecto investigativo propuse dos etapas de producción de la obra a la manera de pruebas de laboratorio y se relacionan con las muestras –

exposiciones e intervenciones– realizadas en la Escuela Superior de Bellas Artes Emilio Caraffa de la ciudad de Cosquín.

En la primera prueba de laboratorio me planteo una pregunta inicial: ¿a qué llamamos arte contemporáneo hoy? Para ello, sitúo mi espacio geográfico, en la etapa inicial, un espacio íntimo, personal. Desde este lugar y tiempo indago en mi interior, conceptos y preconcepciones que voy trayendo a la memoria a través de un juego de palabras. Después, surge la necesidad de ampliar este listado o replantearlo, ¿verificarlo, tal vez? Para esto necesito del otro espectador. Es en este punto donde surge la idea de encuentro y diálogo en la primera de las obras: *MI IMPRESIÓN-TU IMPRESIÓN* (imágenes 1 y 2). En forma de postales realizamos un intercambio que se visibilizó en la primera muestra mediados por la participación en distintas instancias virtuales y presenciales de los convocados: Cátedra de Grabado I (UNC), Taller de Dante Montich y docentes y alumnos de la Escuela Superior de Bellas Artes Emilio Caraffa. Esta primera prueba de laboratorio se ubica en una primera etapa de producción de obras.

Luego, vuelvo a mí y miro, observo, entre pruebas de mezclas y ensayos visuales, juego, construyo y organizo otras obras en una etapa de posproducción; ellas son: “*Mi impresión-Tu impresión. TESOROS DE UN ENCUENTRO*” (imágenes 3 y 4) y “*ENTRE DIÁLOGOS*” (imágenes 5 y 6). Finalmente, retomo el diálogo e intercambio desde otro lugar y como productora artística me apropio de las *imágenes-obras* de *Mi impresión-Tu impresión* para componer y les doy otro giro: vuelvo a realizar otra obra: *NI TUYO NI MÍO* (imágenes 7 y 8). Esta cuarta obra se presentó en una segunda muestra que incluía la segunda, tercera y cuarta obra de producción, que da pie a la segunda etapa de producción de obras.



Imagen 1. Postal de MI IMPRESIÓN. 10 x 15 cm. s/ papel Ilustración de 300grs. Impresión Láser.
Alejandra Hernández

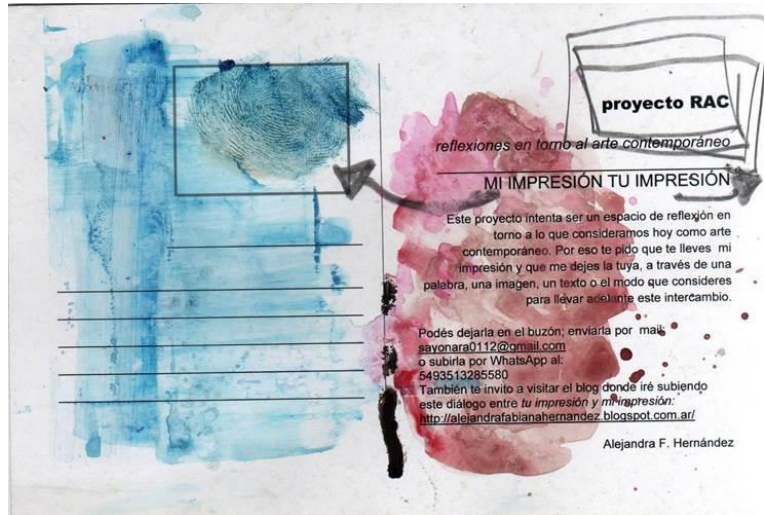


Imagen 2. Postal de TU IMPRESIÓN. 10 x 15 cm. s/ papel Ilustración de 300grs. Impresión Láser.
Impresión intervenida con técnicas mixtas.



Imagen 3. Vista superior con postales originales de cajas-objetos MI IMPRESIÓN-TU IMPRESIÓN. TESOROS DE UN ENCUENTRO. Tapa, caja y collage de impresos sobre postales en MDF 15 x 25 cm.



Imagen 4. Detalle de la obra TESOROS DE UN ENCUENTRO. Caja de postales MI IMPRESIÓN, para la muestra presentada en octubre del año 2016.

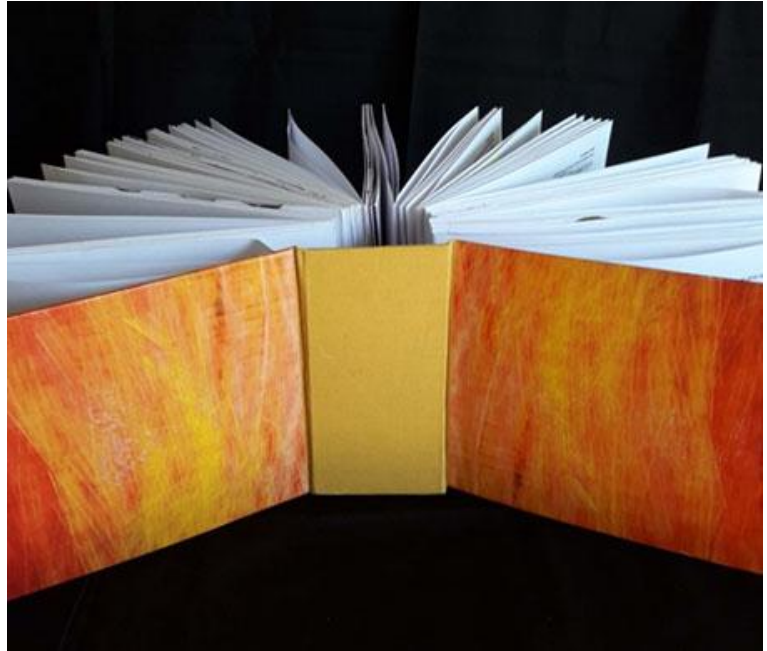


Imagen 5. Vista del libro abierto en acordeón TU IMPRESIÓN. Obra ENTRE DIÁLOGOS.

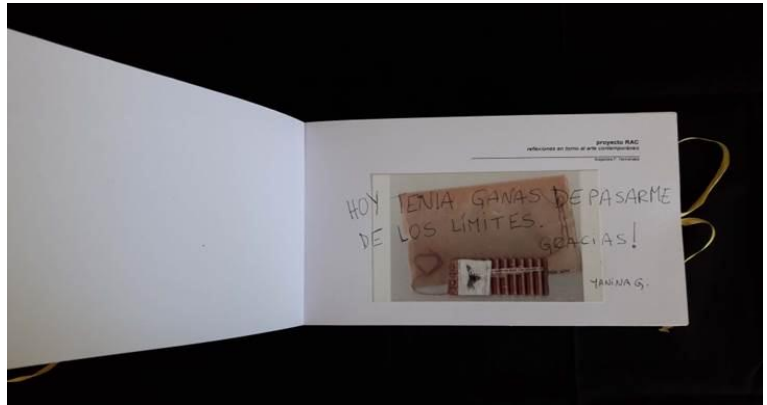


Imagen 6. Intervención en libro TU IMPRESIÓN. Obra ENTRE DIÁLOGOS.



Imagen 7. Postal para obra NI TUYO NI MÍO, collage, 10 x 15 cm.



Imagen 8. Vista frontal en 3/4 de los libros correspondientes a la obra NI TUYO, NI MÍO.

Finalmente, con el objetivo de enlazar los conceptos que atraviesan el proyecto, en la primera obra, el *encuentro* e *intercambio* busca significar y resignificar la idea de arte contemporáneo; el espacio de exposición se vuelve obra-acción, única e irrepetible, dado su continuo ser y transformarse. Desde el punto de vista investigativo, esta primera etapa remite a la recolección de datos e implica la materia prima. En tanto, en la segunda obra, los conceptos centrales son los de *documento-archivo-memoria* en la que se inicia la segunda etapa del proyecto. En la tercera obra creo dos libros: uno de “mi impresión” y otro de “tu impresión”, como registro del intercambio de la primera obra. Aparece así, la noción de *diálogo* entre el artista y el espectador, mediados por la *intervención* y el *intercambio*. En la cuarta obra continúa planteándose el diálogo, el intercambio y la intervención y emerge de modo insistente el *concepto de apropiación*.

Nociones de autoría, co-autoría y apropiación

Consideré importante rescatar la noción de autoría y co-autoría que subyace en el proyecto y que sólo fue presentada como uno de los posibles abordajes, quedando abierta la posibilidad de profundizarlo en otra instancia proyectual y/o desde otros enfoques. Empero, destaco que, durante el desarrollo de la producción, se fueron originando en mí, momentos de tensión, confusión e incertezas porque, por un lado, soy yo quien propone la obra, quien piensa las reglas y las condiciones para instar a una participación que sea democrática, inclusiva y colaborativa; pero, a su vez, está el otro, el espectador, que debe decidir si acepta o no las reglas y condiciones para participar. Es en este punto donde reside el problema, ya que ese *otro*, para poder aceptarlas o no, debe poder entender el juego.

Si bien me encontré en un terreno un tanto movedizo y complejo, entiendo que las condiciones socioculturales y la experiencia previa de los participantes son determinantes: al observar la participación hubo quienes quisieron

intervenir en los libros y hubo quienes miraron y se fueron; otros, incluso, anotaron su nombre junto al mío al ver sus obras de intercambio en uno de los libros. En fin, quedará desentrañar las posibles causas de tales reacciones, pero infiero que los conocimientos sobre sus posibilidades de participación son importantes, aunque puede ser una posibilidad que, pese al conocimiento, no quieran intervenir en la obra. Una vía de acceso a esta comprensión podría ser el incorporar los aportes de la sociología crítica para tomar distancia y tener mayores elementos para poner en juego. De todos modos, desde el lugar teórico donde se realizó el trabajo, rescato la mirada de Ranciere (2011), quien indica que, sobre la posibilidad de entender lo que sucede en la producción de obra y la acción participativa, están presentes tensiones donde nadie es propietario de ella.

También esa tensión se trasladó a la idea de apropiación en la obra-postal resultante en la segunda muestra, pues las intervenciones jugaron roles determinantes y produjeron un giro importante en la noción de autoría. A través del fotocollage y el fotomontaje busqué ampliar la mirada por medio de los recursos compositivos y formales variados, utilizando como recursos y técnicas la mezcla, el recorte, el rasgado, la superposición y la repetición. De esta manera, armé muchas composiciones que dieron como resultado un juego de intercambios de múltiples posibilidades compositivas que no tenían como fin comunicar un mensaje artístico determinado, sino originar interpretaciones múltiples, complejas y polisémicas. En cuanto se presentó la obra para ser intervenida, el espectador utilizó estrategias compositivas libres y diversas, dando como resultado numerosas realidades, cuya observación causa una sensación de *extrañamiento*.

Algunas derivas interpretativas

El arte como espacio de Encuentro. La relación dialógica.

Como artista y docente, mi intención es entablar un encuentro y diálogo, esas *formas* en el arte llamadas obras que se traducen en *formaciones* en la contemporaneidad tienen el objetivo de vehicular y facilitar el encuentro y posterior diálogo (Bourriaud, 2008). Sucede que, en muchas ocasiones, la obra que está en proceso se va transformando a medida que ocurren estas intervenciones dialógicas. Allí subsisten, de algún modo, consideraciones y aportes que a simple vista parecen inteligibles pero que están presentes y nacen como necesidad de decir algo: comunicación, información, relación, empatía o antipatía. Sin embargo, en tanto se produce un encuentro entre artista y espectador, “*la esencia de la práctica artística residiría así en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte en particular sería la propuesta para habitar un mundo común y el trabajo de cada artista un haz de relaciones con el mundo, que generaría a su vez otras relaciones, y así sucesivamente hasta el infinito*” (Bourriaud, 2008: 23).

En esta *relación dialógica* entre uno que dice desde un lugar y otro que también dice desde otro lugar, se establece un encuentro que genera convulsión, revuelta y variación en cada interpelación, aporte, idea, palabra, acto, gesto o intercambio. El modo en que se funda esta relación dialógica y de encuentro estaría emparentada –desde mi perspectiva– con el *aprendizaje dialógico* que tiene como mentores a Habermas (1981) y Freire (2000) –entre otros–. Uno de los principios de este aprendizaje es el de diálogo igualitario, centrado en que las posibilidades de argumentar o aportar están dadas por la validez en tanto coherencia y pertinencia y no desde el poder o posición social. Desde este lugar, planteo la relación entre artista y espectador, de un modo democrático, donde la palabra, la idea, imagen, texto, acción o argumento se basan en pretensiones de validez y pertinencia. Por lo tanto, la

relación es dialógica porque pretende ser democrática y participativa e inclusiva y entonces así, busco socializar y ampliar las perspectivas de lo que puede ser el arte contemporáneo.

Entiendo que la relación dialógica implica un *acto comunicativo* basado en *relaciones e interacciones de poder o dialógicas*, según los términos definidos por Oliver y Gatt (2010). Estos actos se manifiestan desde el lenguaje verbal y no verbal (como gestos, posturas, etcétera) y están influenciados por el contexto y la estructura social. El territorio donde estos autores desarrollaron su investigación fue en la educación y donde yo desarrollo la obra está dentro del campo de la educación en artes visuales. El espacio visible y concreto de anclaje y exposición fue la Escuela de Bellas Artes Emilio Caraffa de Cosquín. Este espacio pertenece a una institución educativa y no es azarosa esta elección; como docente y productora de arte me siento inclinada a accionar sobre estos espacios educativos con el fin de motivar o incentivar a un público cuya mayoría está en formación, e interpelarlos para lograr reflexiones colectivas basadas en *interacciones dialógicas* (Oliver y Gatt, 2010: 285) que buscan promover la diversidad de puntos de vistas, expresiones y pensamientos sin coacciones. Sin embargo, soy consciente de que, dentro de esta intención de suscitar *actos comunicativos dialógicos*, las *interacciones de poder* están dadas por la desigualdad de roles: el yo-artista que genera la propuesta y plantea las reglas, y el otro co-creador que participa –siendo espectador activo– pero que no puede cambiar estas reglas dadas.

A modo de cierre, observo que los conceptos que atravesaron el proyecto dan cuenta de mi ser docente-artista y a partir de estos supuestos pude adentrarme en el arte contemporáneo. Mucho queda por recorrer, pero en el centenario de la Reforma Universitaria considero que asistimos a cambios y cruces que permiten el diálogo y el encuentro entre disciplinas y actores sociales determinados en contextos específicos como el arte. Así mismo, algunas preguntas fueron disparadores y acompañaron el tránsito de la

propuesta pero aún suscitan mi interés, entonces vuelvo a preguntarme: ¿en qué medida por medio del arte logramos romper la indiferencia, estimular la reflexión y el espíritu crítico?, ¿es posible, por medio del arte, lograr interpretar la realidad y estimular nuestro desenvolvimiento emocional y sensorial?, ¿cómo contribuye el arte contemporáneo –desde este tipo de obra– a repeler las intolerancias en diversos puntos de vista?, ¿desde qué lugar el arte contemporáneo presenta múltiples dimensiones de existencia?

Referencia Bibliográfica

- Bourriaud, Nicolás (2008) *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora S.A. 1º ed., 1º reimp.
- _____ (2009) *Posproducción*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora S.A. 1º ed., 2º reimp.
- Capistrán, Jacob Bañuelos (2008) *Fotomontaje*. Madrid, España: Cátedra (Grupo Anaya, S.A)
- Delgado, F. y Romero, J. (2005) *El arte correo en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Vórtice.
- Duque Roseli, E., de Mello, R., Gabassa V. (2009) *Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje*. Comunidades de aprendizaje. Disponible en: <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10527/Aprendizaje-dialogico.pdf?sequence=1>
- Guasch, Anna María (2005) *Los lugares de la memoria: el arte de archivar y recordar*. Materia 5. pp. 157-183 Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Materia/article/viewFile/83233/112454>
- Oliver, Esther, & Gatt, Suzanne (2010) “De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos” en *Revista Signos*, 43 (Supl. 2), pp. 279-294. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400002>
- Prieto, Oscar y Duque, Elena (2009) “El aprendizaje dialógico y las aportaciones a la teoría de la educación” en *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la*

Sociedad de la Información, vol. 10, núm. 3, noviembre, pp. 7-30. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898002.pdf>

Ranciere, Jaque (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Manantial
_____ (2011) *El malestar en la estética*. Buenos Aires, Argentina: Capital
Intelectual

Richard, Nelly (2014) *Diálogos latinoamericanos en las fronteras del arte*. Leonor Arfuch,
Ticio Escobar, Néstor García Canclini, Andrea Giunta. Santiago de Chile,
Chile: Ediciones Universidad Diego Portales

Smith, Terry (2012) *¿Qué es el arte contemporáneo?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
Editores

FORMA Y LUGAR: LAS MANERAS DE HABITAR Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN SUPERFICIES ESPACIALES INDETERMINADAS EN EL ESPACIO PÚBLICO DE LA CIUDAD

Arq. Clara Delfino

Nombre: Clara Delfino. Morfología 2 A. FAUD. UNC
E-mail: arqclaradelfino@gmail.com

Introducción

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación denominado “Fenomenologías del habitar contemporáneo: espacio doméstico/público en Córdoba, Argentina”, dirigido por Arq. Edith Strahman- y co dirigido por Arq. Diego Ceconato.

Esta reflexión busca identificar, desde un enfoque fenomenológico, de qué manera intervenciones arquitectónicas contemporáneas, que configuran espacios indeterminados, permiten apropiaciones espontáneas, habilitan maneras de habitar y visibilizan rasgos identitarios y de la memoria colectiva. En ese sentido comprender de qué manera se construyen diversos discursos de la percepción en la ciudad, cómo se define el valor de un lugar a partir de una intervención con suficiente potencial para conformar, fusionar y estructurar un sector urbano.

La experiencia del espacio desde una mirada polisensorial

Mirar la arquitectura desde el método fenomenológico permite recuperar una capacidad de explicar el mundo y de relacionarse con los objetos desde un enfoque que involucra nuestra percepción sensible, nuestras vivencias psicoafectivas, y nuestra manera intencional de relacionarnos con el mundo y los objetos.

Ariela Battan (2013: 263), en su estudio sobre la fenomenología de Merleau Ponty, reafirma el cuerpo humano como lugar de la experiencia desde donde posicionarse y relacionarse con el mundo perceptivo. Pues toda experiencia perceptual en realidad es una “percepción encarnada”, ocurre y se realiza “en” y “por” el propio cuerpo, como medio de acceso al mundo y los objetos.

Por otra parte, si el acto de habitar es el medio fundamental en que uno se relaciona con el mundo, el habitante se sitúa en el espacio y el espacio se sitúa en la conciencia del habitante, en esa relación recíproca se define ese lugar como una extensión de su ser y una exteriorización de su manera de ver y percibir el mundo. El propio acto de habitar es un acto simbólico y forma parte de nuestra identidad. (Pallasmaa, 2016)

En el ámbito arquitectónico son reconocidas las posturas de arquitectos que trabajan en una búsqueda de la recuperación polisensorial cuestionando el dominio ocular frente a otros sentidos. Steven Holl (2011: 9) reconoce que nuestra experiencia y nuestra sensibilidad pueden evolucionar si nos abrimos a la percepción, si desarrollamos una “conciencia de la percepción”.

Reconoce a la arquitectura como activadora de una sensorialidad plural y múltiple que intenta transformarnos en una suerte de “activistas de la conciencia”. Podemos transformar actos cotidianos del vivir y habitar el mundo a partir de experimentarlos mediante una “conciencia sensibilizada”.

Esta recuperación de lo corporal, invita a superar lo restrictivo de la mirada racional, a repensar la percepción y nuestra relación con ella, a subvertir la conciencia y los sentidos y la apropiación del hecho arquitectónico.

Si bien el acto perceptivo se configura primeramente como una reflexión privada - como potencialidad de un sujeto individual - provoca una acción pública. Así, se intenta superar una concepción de la fenomenología como mera percepción básica o de los sentidos.

Los discursos de la percepción en el espacio público de la ciudad

Juhani Pallasmaa (2015:102) cuestiona el discurso hegemónico racional como modelo referencial dominante del propio hacer y decir arquitectónicos. Reconoce que gran parte de la arquitectura y el urbanismo contemporáneo responden a esta lógica del paradigma oculocentrista, adoptando una estrategia psicológica de la publicidad y de la persuasión instantánea, convirtiendo los edificios en productos-imagen, en íconos espectacularizados. Su crítica surge como rechazo a la pérdida experiencial que propicia el desdibujamiento de la identidad urbana y el consiguiente aplacamiento de la memoria espacial colectiva.

Pallasmaa (2015:103) reconoce que parte de esta arquitectura de la neovanguardia sigue tres tendencias culturales: la mercantilización de los edificios, la búsqueda de lo novedoso, y la hegemonía de aquellas imágenes que pueden comercializarse. Tendencias que están respaldadas por el periodismo comercial y por las industrias del entretenimiento y el turismo.

En este sentido hay construcción y reproducción deliberada de discursos de la percepción en las intervenciones arquitectónicas de la ciudad.

Frente a esta arquitectura del consumo y su acceso, percepción e interpretación restringida, Pallasmaa (2015) recupera la noción de una “**arquitectura de la humildad**” que rescata valores identitarios, de respeto por lo existente y complicidad con el entorno. Propone un desplazamiento hacia un anonimato deliberado donde el edificio pasa a ser de la ciudad. Propone el paso de una arquitectura “retiniana y autista” a otra de carácter sustancialmente háptico.

El hacer de la humildad pone en duda la imposición de una experiencia del mundo, para ejercitar un pensar que anula dicotomías, al sentir y al tactilizarse, disolviendo cualquier tipo de contraposiciones y dualismos.

Al cuestionar la panvisualidad y su acorporalización, la arquitectura se convierte en discurso contraidealista que suscita una percepción plural cuyo objetivo es rechazar los imperativos tecno-rationales y productivo – economicistas de un hacer constructivo que tiende a anular las referencias simbólicas y contextuales (Pérez, 2015).

Por el contrario, el hecho arquitectónico nutrido de sensaciones existenciales, en tanto que discurso de identidad cultural, puede albergar no sólo la fisicidad de nuestras necesidades, sino también nuestros deseos; al actuar como indagación que pivota sobre el ámbito concreto de lo existencial, propicia que la realidad del habitar se haga posible.

La ciudad y particularmente el espacio público es un instrumento de función metafísica que estructura la acción y el poder, la movilidad y el intercambio, las organizaciones sociales y las estructuras culturales, la identidad y la memoria. Es escenario de prácticas sociales, interacciones subjetivas (inter-subjetivas), y apropiaciones que devienen prácticas configuradoras del espacio.

Estrategias proyectuales en dispositivos espaciales indeterminados. Centro Cultural Córdoba

Frente a una tendencia contemporánea de intervenciones arquitectónicas destinadas al consumo y la espectacularización: ¿De qué manera definen, diseñan y sostienen el espacio público diversas intervenciones de obra pública en la ciudad?, ¿de qué manera se produce y se posibilita la emergencia de un lugar?, ¿qué tipo de intervención recuperaría la noción de una arquitectura de la humildad, amable, accesible, transparente, al alcance de todos?, ¿qué tipo de dispositivo espacial arquitectónico habilitaría, una apropiación espontánea y diversa de las multitudes?

En este sentido, es interesante analizar las potencialidades y nuevos caminos abiertos por algunas acciones en la ciudad que desbordan su condición tipológica y configuración espacial y que exceden su programa específico para pasar a conformar, fusionar y estructurar un sector urbano, con notable éxito en la apropiación y uso de los vecinos. En este sentido se analiza el Centro Cultural Córdoba, Archivo histórico de la Provincia, Auditorio y Faro del Bicentenario, de los Arqts Iván Castañeda, Alejandro Cohen, Cristian Nanzer, Inés Saal, Juan Salassa y Santiago Tissot. Nada menos que uno de los pocos ejemplos de obra pública que marco un precedente en la ciudad de haber sido concursada y construida.

Hacer de un edificio un paisaje, tal fue el concepto que rigió la búsqueda en este proyecto, ante la demanda del concurso para la construcción de un Centro de Interpretación de la Provincia de Córdoba con motivo de la conmemoración del Bicentenario de la República Argentina.

El Arq. Alejandro Cohen, uno de los proyectistas de la propuesta ganadora entrevistado en el marco del presente proyecto de investigación, reconoce que la propuesta del equipo excedía el programa y las propias bases y buscaba

resolver una de las principales problemáticas: el parque en ese sector estaba abnegado y los museos y preexistencias aledañas fragmentadas, alambradas. Ante ello el proyecto se propuso resolver como primera operación **el acceso al parque** desde la Av Poeta Lugones y en segundo lugar **integrar lo fragmentado** vinculando dichos edificios pre-existentes a través del edificio-escalinata y su rambla. La plaza se configuró como una plataforma de acontecimiento para la reunión pública, diversa y colectiva por sobre la idea autorreferencial del edificio-monumento.

Es probablemente su condición infraestructura dual: lúdica e indeterminada, tanto como específica y sobredeterminada (Cohen, 2016) lo que definió un proyecto que tiene más posibilidades que limitantes y que permitió absorber todos los matices, adaptaciones y problemáticas propias de las obras públicas en la ciudad: ampliación de programa, reducción de metros, presupuesto acotado, imposibilidad de participación en las decisiones de dirección técnica por parte del equipo proyectista, “economía de la escases”.

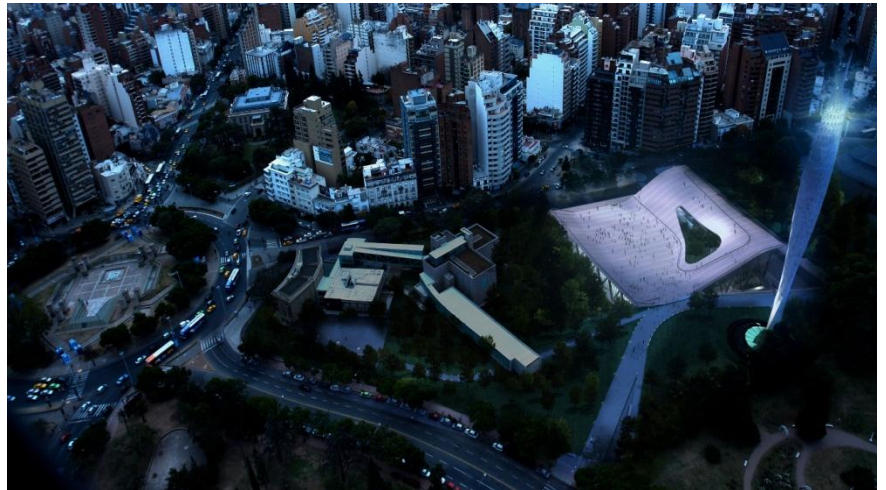


Fig 1. Imagen de la propuesta licitada. Imagen cedida por Arq Alejandro Cohen.



Fig 2 y 3. Edificio escalinata como condición inherente del lugar. Predio antes de construcción de la obra y escalinatas existentes sobre Av Lugones aldeaño al sector. Imágenes de Alejandro Cohen.

Para analizar el caso de estudio se definieron una serie de categorías y/o conceptos operativos de abordaje, desde una mirada fenomenológica que funcionan a modo de capas de significado superpuestas, complementan otras lecturas posibles del objeto de estudio.

La interpretación y definición de categorías es una construcción propia de la autora, aunque algunos títulos o conceptos surgieron de la entrevista realizada al Arq. Alejandro Cohen. Las imágenes editadas y diagramas generados son producción de la autora sobre piezas gráficas del proyecto obtenidas en la web. Algunas fotografías fueron cedidas por Arq Alejandro Cohen, Arq Cristian Nanzer, Arq Gonzalo Viramonte, y Emmanuel Amerisse, otras fotografías son propias.

1. Dispositivo espacial topológico/ infraestructura dual. El programa como la capacidad adaptativa de la tipología

Un **dispositivo espacial topológico** permitiría reconocer en su seno una suma de espacios autónomos, una red de momentos yuxtapuestos en la que no puede distinguirse un esquema jerárquico sino una fragmentación del conjunto en una proliferación de nuevas partes. La definición y reconocimiento de estos espacios autónomos es una construcción propia del sujeto, a modo de juego y montaje de partes.

En este caso el programa no es un definido listado de locales y metros cuadrados, el programa pasa a ser la “capacidad adaptativa de la tipología”, lo que soporta esa tipología (Cohen, 2016). Deviene en una pieza flexible poco determinada y posee en su naturaleza una capacidad de exceder lo planteado o de encontrarse en constante re definición.

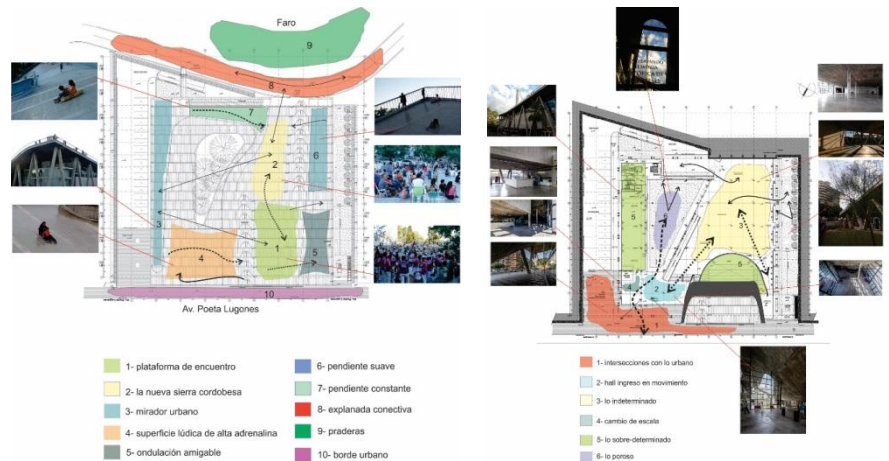


Fig. 4 y 5: Diagrama topológico. Las cartografías topológicas son producción de la autora, sobre plantas obtenidas de web: www.plataformaarquitectura.cl y con fotos propias de autora, de Gonzalo Viramonte (misma página web) y de Cristian Nanzer.

2. Espesor de suelo/ sección porosa.

Esta condición topológica que fácilmente puede leerse en la planta es acompañada por una superposición programática que logra mantener la horizontalidad y permeabilidad del edificio sin caer en un mero apilamiento en vertical.

Posee una **sección porosa** que logra ir vinculando y articulando las distintas situaciones espaciales, programáticas y perceptuales a través de la transparencia y la perforación de la placa.

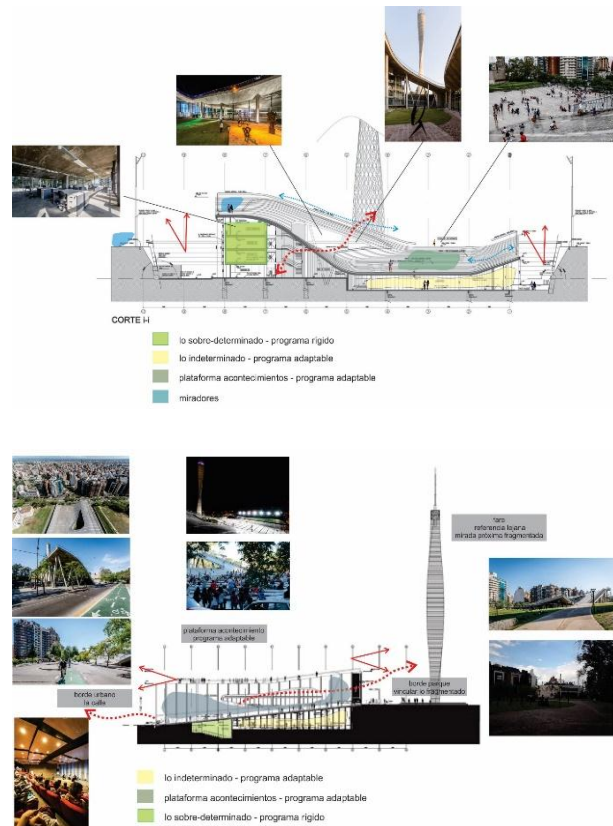


Fig. 6: diagramas topológicos en sección.

3. Lo sobre-determinado. La geometría de orden abierto.

La lógica estructural responde a un módulo de 9 x 9 metros, que a través de columnas centrales soporta el peso de la cubierta, sobre los laterales las columnas en forma de V resuelven escultóricamente la llegada de las cargas al suelo sin perder las posibilidades de la planta baja libre.

Ello permitió por una parte sobre-determinar el proyecto y organizarlo a través de la geometría, pero a su vez una cierta apertura que admitió modificaciones en la marcha y posteriores posibilidades y potencialidades que no estaban previstas de antemano.

Posible por una geometría de orden abierto, de un orden isométrico, regular y constante, que permite organizar la lógica técnica y el proyecto, pero a su vez admite modificaciones sin alterar el orden.

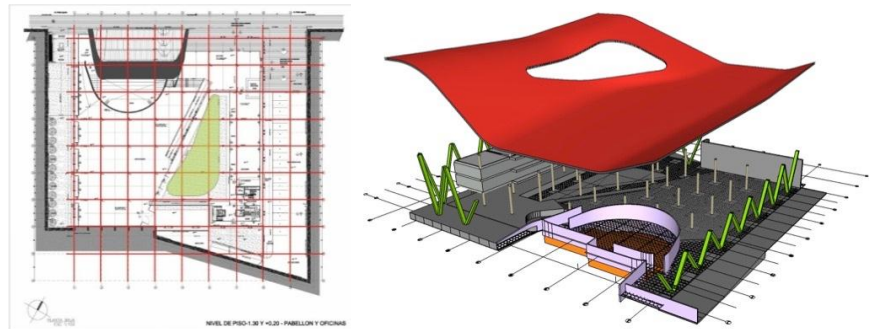


Fig 7: Diagrama de módulo estructural. Fig 8: modelo cedido por Alejandro Cohen.

4. Lo indeterminado / diseminación y multi-conexión.

Como dispositivo indeterminado e inorgánico, como figura rizomática, el CCC reproduce un espacio de la diseminación. La planta libre de edificio-

plaza como superficie espacial lúdica plástica e indefinida es habilitadora de múltiples recorridos, atracciones y repulsiones de los cuerpos que se aglutinan o se dispersan siguiendo las ondas del movimiento.

Las múltiples formas de conectividad de estos espacios heterogéneos, propicia el surgimiento de relaciones inesperadas, improvisadas y ambiguas.

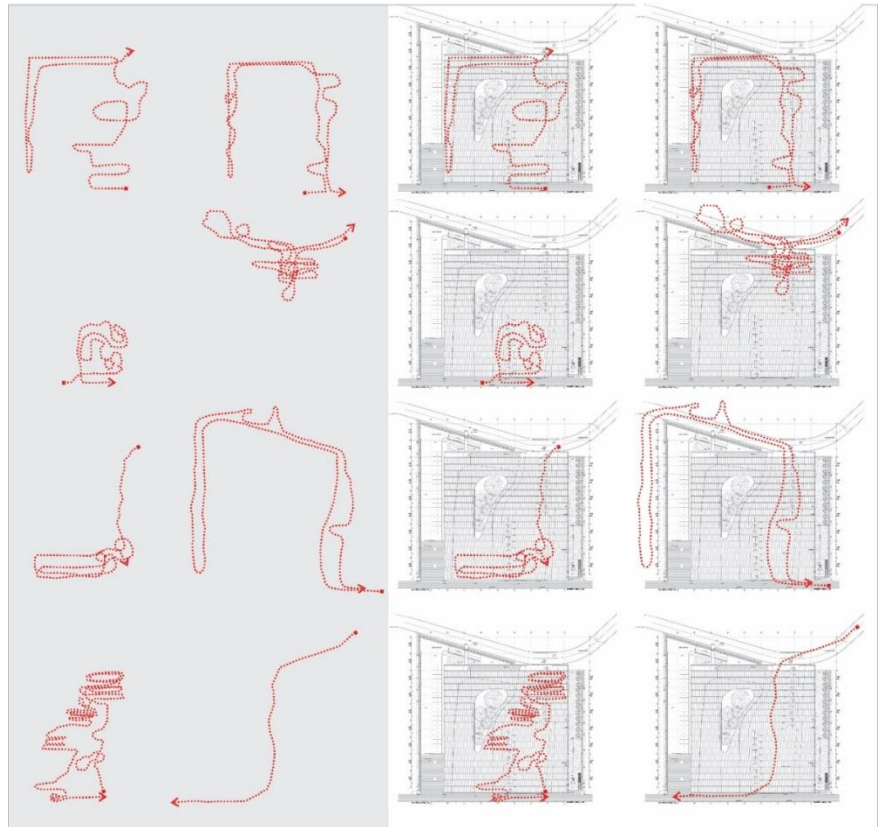


Fig. 9: Diagramas de diseminación y conexión, corresponden a diversos recorridos y movimientos realizados y registrados en distintos días y momentos en el edificio-plaza. Propiedad de autora.

5. Arquitectura de la humildad. Dispositivo de apropiación espontánea.

Es indiscutible la aceptación y apropiación que esta intervención urbana tuvo y tiene para la ciudad. El edificio plaza propicia el desarrollo de actividades culturales, artísticas y encuentros cívicos de todo tipo. Es así que Cristian Nánzer, uno de los autores de la obra, llamó a su álbum de fotos en la red social Facebook: “Apropiación de domingo. Los usos impensados del espacio público” las posibilidades de apropiación de este edificio paisaje, de la gente en acción haciendo suyo el lugar y planteando posibilidades de uso que no fueron inicialmente pensadas desde el proyecto, pero que puso en evidencia, la necesidad de oferta de espacios públicos, lúdicos e inclusivos en la ciudad.

Fueron los niños y sus familias, además de los jóvenes, los que exacerbaron el uso del espacio, se corrió la voz y la gente vino a jugar, a trepar, a rodar, esencialmente a deslizarse. Y tras ello trajo sus reposeras a la “nueva sierra cordobesa”, y algún que otro contuso.

Esta masiva apropiación espontánea se puede ver de dos maneras: como un simple peligro que hay que conjurar, y para ello que mejor que impedir, pues “vigilar y castigar” se hizo muy complicado” o como una maravillosa energía social y colectiva que allí se da cita para divertirse y jugar “cuya solución más sencilla y profunda es completar algunas protecciones para mitigar las pendientes y simultáneamente colonizar la plaza con los diversos acontecimientos posibles de realizar en un espacio público: recitales, festivales, performance artísticas, desfiles, encuentros. Una invitación a la gestión cultural activa y consciente (Cohen, 2016).



Fig 10, 11: Fotografías cedidas por Arq Cristian Nanzer. Abril 2015.

Tan paradigmática resulta esta obra y su apropiación que a raíz de la práctica del culipatín murió una niña y, a pesar de las continuas persecuciones del poder que vigila, alecciona y prohíbe (presencia policial, policía de civil, carteles, etc.), se continúa explorando una y otra vez.



Fig. 12, 13: Fotografías de la autora. Diciembre 2017.

6. Experiencia encarnada. Tensión cuerpo/espacio: espacio -acción / cuerpo -acción

Como puede verse en la siguiente secuencia de fotos la cubierta del edificio plaza (lo duro/rígido/permanente/inmutable) opera como un espacio-acción (posibilita) y las prácticas (lo blando/cambiante/diverso) van delineando

nuevas maneras de uso, de hábito de uso y de exploración⁶. El cuerpo está en permanente tensión, adoptando múltiples posiciones, y definiendo diversas condiciones de situación en sus movilidades e inmovilidades, continuamente se está evaluando su umbral de posibilidades e imposibilidades. El cuerpo se convierte en sitio para la exploración.



Fig 14, 15, 16. Fotografías de Javier Ferreyra. Fuente:

<http://publicadord7.diaadia.com.ar/galerias/culipatin-en-el-archivo-historico-de-cordoba>

7. Multiescalaridad. Miradas de aproximación.

El conjunto en su totalidad realiza un juego multidimensional de distintas miradas de aproximación para diversas escalas. Por un lado, el faro es una pieza contributiva de la visibilidad y referencia urbana del conjunto, se definió como un hito de la ciudad, aprehensible desde la lejana distancia e integrado al skyline cordobés. Por otra parte, en la mirada más próxima y

⁶ El concepto de “lo duro / lo blando” es trabajado dentro de la propuesta pedagógica del titular Arq Diego Ceconato en cátedra de Morfología 2 A. Faud. UNC.

aledaña del sector sigue funcionando como elemento referente y se duplica y repite al interior del espacio a través de la perforación en la placa.

Esta condición multidimensional les da sentido a los equipamientos urbanos de la ciudad, permite tener una mirada lejana, de referencia, y una mirada próxima, fragmentada y parcial. Manteniendo la dualidad que caracteriza a esta obra, se van abordando las distintas situaciones de escala espacial para el sujeto, siendo monumental y doméstica a la vez.



Fig 17, 18: Fotografías de Gonzalo Viramonte

8. Mirada fragmentada / mirada del detalle. Materia / material.

El estudio sensible del objeto implica una puesta en cuerpo, una actitud. Se pone en juego una mirada del detalle, de lo próximo, de lo mínimo y micro, involucrando la propia subjetividad en la representación de este espacio presente y la construcción de experiencias que nos sensibilizan o no. Así, las obras arquitectónicas nos permiten conocernos a nosotros mismos, siempre hay creación ya que proyectamos algo de nosotros en la lectura del objeto.

El CCC es una obra que, es lo que es, sin manierismos en el sentido del detalle, pero con diversas situaciones cambiantes que proponen los distintos espacios que lo componen, así como sus conexiones, articulaciones y visuales. La idea de transparencia hace que no es “retórica”, efectivamente es transparente, en plantas y cortes, esto propicia que todo el tiempo se vean cosas distintas y sorprendidas. (Cohen, 2016)

La gran losa ondulada se resuelve en hormigón visto y parte de su expresión actual surge de la “economía de guerra” que acompañó la manufactura de la obra de la empresa constructora. Sin embargo, y siendo fiel a su condición de ser una pieza que se muestra tal como es, la terminación torpe y desprolija de los cielorrasos de hormigón visto acompañan la naturaleza de “un mar pétreo” que se congeló en un movimiento. Son quizás sus desperfectos e imperfecciones las que hacen de esta pieza algo amable y simple, al alcance de todos.

En el espacio exterior se emplearon materiales ordinarios, corrientes y presentes en cualquier vereda de la ciudad, con baldosas tipo “blangino” de granito reconstituido y narices pre moldeadas de hormigón visto muy sencillas. El equipamiento urbano paisajístico en la pradera se resuelve con grandes cortes de granito sobrante de canteras cordobesas.



Fig 19, 20: Fotografias de Gonzalo Viramonte. Fig 21, 22: fotografías autora.

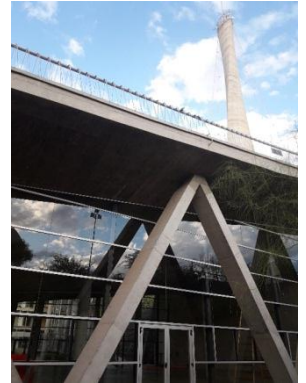


Fig 23 y 24: Fotografías arriba derecha e izquierda corresponden a Gonzalo Viramonte. Fig 25: Abajo izquierda extraída web, anónima. Fig 26 y 27. Imágenes tomadas por la autora.

9. Encendiendo pasiones. Lo simbólico. El imaginario colectivo.

Esta obra encendió pasiones encontradas a favor y en contra de lo distintos actores. Quizá porque desmoronó los estereotipos oculocontristas que nos tenían habituados las últimas intervenciones arquitectónicas públicas y privadas de la ciudad.

En un inicio el faro fue sumamente cuestionado como intervención en una ciudad mediterránea, diversos artistas y humoristas se hicieron eco de su impronta para poner en evidencia su supuesta falta de justificativo funcional como faro en sí y su elevado costo económico. Actualmente fue incorporado al skyline cordobés y forma parte del conjunto de edificios y/o intervenciones que dan referencia e identidad en la ciudad.

El arquitecto Santiago Canén, inspirado en el libro “95 usos para un político” realizó una elocuente secuencia de ilustraciones sobre los “50 usos para el faro”. Soluciones útiles. Soluciones proyectuales”.

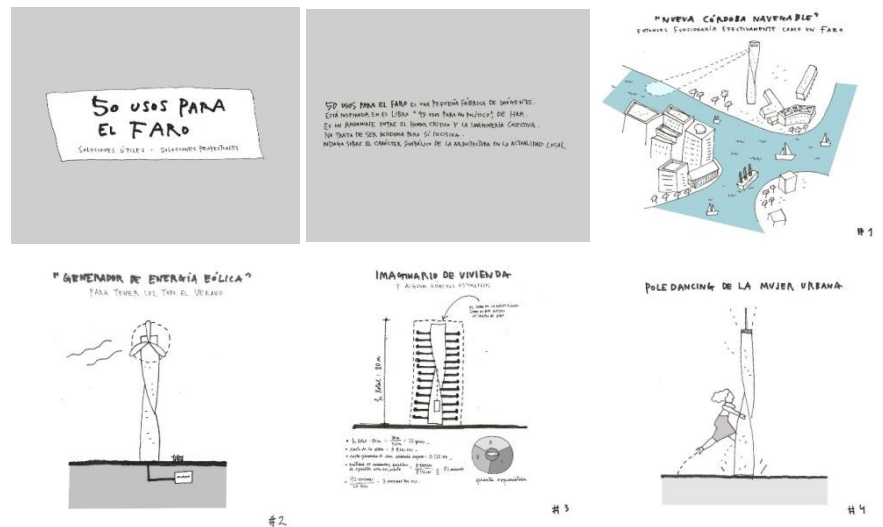


Fig 28: Imágenes cedidas por Arq. Santiago Canén.

El humorista Chumi emplea recurrentemente el faro para, a través del humor, realizar algunas críticas al gobierno. Entre otros hace alusión al uso del faro como arbolito de navidad, como si ese hubiese sido su verdadero fin.

Un grupo de vecinos creó una página en Facebook denominada “1.000 personas para ponerle una BATISEÑAL al FARO DEL BICENTENARIO”.

Es innegable que esta obra ya se instauró en el imaginario colectivo popular y es visitada por miles de cordobeses que se dan cita para el juego y la diversión. El CCC refleja lo que en el Parque Sarmiento acontece, es uno de los pocos sectores públicos de la ciudad donde confluyen diversos tipos de sectores sociales: los cultos e intelectuales que visitan los museos, junto con los “negros” del parque Sarmiento, las putas y los trabas, los deportistas, los estudiantes, los niños en el zoológico y Superpark, la pileta municipal, las familias de picnic, los choris, los carnavales, etc.

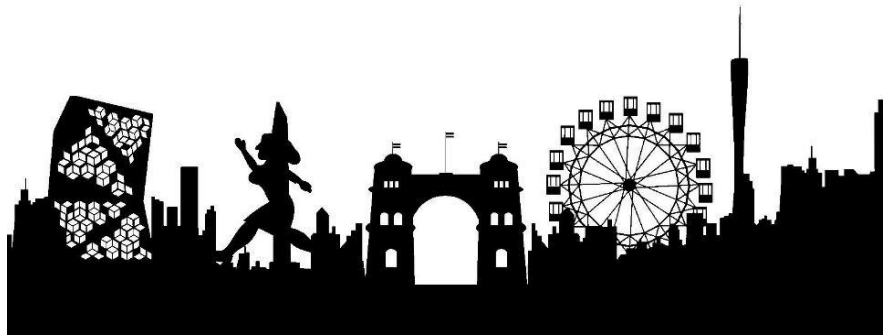


Fig 29: imagen anónima cedida por Alejandro Cohen

Conclusión

¿Por qué esta obra tuvo tanta apropiación popular? Quizá su innovación reside en su humildad, en poder ser fácilmente aprehensible para todos. La intervención del CCC incorporó valores colectivos y culturales del entorno. Su alto valor simbólico, sus imaginarios y representaciones se hacen eco en la voz de los ciudadanos que, como activistas de la conciencia, hacen del acto perceptivo una acción pública, colectiva, una forma de hacer comunidad que define su relación y manera de ver y entender la ciudad. Rompió los estereotipos hegemónicos de la percepción, y por ello se instauró rápidamente en el imaginario colectivo cordobés. Lo que allí pasa es un fenómeno, fuera de toda norma y convención.

Como dice Ignasi de Solá-Morales (1995) lo que define el valor de un lugar es el producido por el “encuentro de energías actuales, gracias a la fuerza de dispositivos proyectuales capaces de provocar la extensión de sus ondulaciones y la intensidad del choque que su presencia produce”. El lugar contemporáneo es una fundación coyuntural capaz de fijar un punto de intensidad propia en el caos universal de nuestra civilización contemporánea. Esta obra ya sentó precedente, esperamos que se reproduzca y multiplique por el resto de la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, Julio (2011) *El espacio público. Entre afirmaciones y desplazamientos*. 1a ed - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Argentina. Ediciones UNL
- Battan, Ariela (2013) *Forma, perspectiva y percepción*. Escritura e imagen. Volumen 9. Cordoba. Argentina (2015) *Corporeidad y experiencia: una relectura desde la perspectiva de la encarnación*. Itinerario educativo. Cordoba. Argentina. ISNN 0121-2753- año XXIX N° 66.

- Ceconato, Diego. Propuesta pedagógica para cátedra de Morfología 2 A
- Cohen, Alejandro (2016) *UNA INFRAESTRUCTURA DUAL: CCC ó Pabellón y Faro del Bicentenario* en Libro de Taller de Arquitectura IV C (Prof. Arq. Ana Etkin) ESPACIOS PARA UNA NUEVA EDUCACION. Escuelas con música propia. Edita FAUD – UNC.
- Di Peco, Martin (2015) *Extraordinario Cotidiano Summa + N° 141*
- Holl Steven (2011) *Cuestiones de percepción. Fenomenología de la arquitectura.* Barcelona. España. Editorial Gustavo Gili SL.
- Pallasmaa, Juhani. (2015) *Una arquitectura de la humildad*, Barcelona. España, Editorial: FUND. CAJA DE ARQUITECTOS. ISBN: 9788493785727. (2017) *Habitar.* Barcelona. España. Editorial Gustavo Gili. SL. ISBN 978-84-252-2923-7.
- Perez, David (2015) *Crítica a la razón oculo-centrista: hapticidad y polisensorialidad en la teoría arquitectónica de Juhani Pallasmaa* en Textos Fundamentales de la estética de la arquitectura, Garrido Alberto Rubio coord. Línea de Fuga. Universidad Politécnica de Valencia. España.
- Strahman, Edith; Marchisio, Mariela. (2015). *Espacio y poder: dispositivos arquitectónicos en Domesticalidades. Paradojas del habitar.* Strahman, Edith; Marchisio, Mariela. Comp. Córdoba. Argentina, Secretaria Académica FAUD.
- Solá-Morales, Ignasi (1995). *Diferencias. Topografía de la arquitectura contemporánea.* Barcelona. España. Gustavo Gili.

Forma, corporeidades y trabajo

FORMA Y TRABAJO: UNA CONJUNCION PARA ABORDAR EL CONOCIMIENTO DE LA ARQUITECTURA. APROXIMACIONES

Estela Beatriz Boscarino

Colaborador en presentación Germán García Morales

Nombre: Estela B. Boscarino, Arquitecta, (n. San Miguel de Tucumán, Prov. De Tucumán, Arg., 1963). *Dirección:* Cátedra de Morfología 1, Facultad de Arquitectura y Urbanismo-Universidad Nacional de Tucumán. Avda. Néstor Kirchner 1900. Tucumán, Argentina.

E-mail: arquiestelab@hotmail.com

Áreas de interés: La Forma, la percepción, el aprendizaje etc.

Publicaciones y/o Exhibiciones: -Septiembre 2015. Autor de ponencia “Entre la política del estado y la poética de la forma urbana: un eterno duelo”

Resúmenes X Congreso Nacional VII Congreso Internacional SEMA ARS M: “(entre) Formas” 1era Edición. ISBN 978-978-33-8499-8.

-Octubre 2013. Autor de ponencia “La construcción de la realidad a través del juego formal: el paradigma de la irrealidad un enfoque social para la conformación de la ciudad” Resúmenes IX Congreso Nacional VI Congreso Internacional SEMA ARS MDP: “Forma i Realidad” 1era Edición. ISBN 978-978-544-529-1. Octubre 2013. Autora de artículo: “Identidades Urbanas: aproximaciones a nuevos paradigmas y transformaciones” CAT, La Revista N.º 09 “Patrimonio: ¿un interés de todos...?”. Año 04 ISSN: 1853-5097. Colegio de Arquitectos de Tucumán, Tucumán, Argentina. Septiembre 2011.

Coautor de ponencia “El lenguaje de las formas como expresión de Identidad Urbana: Aproximaciones Cualitativas para su comprensión en la ciudad de San Miguel de Tucumán” Resúmenes VIII Congreso Nacional V Congreso Internacional SEMA ARS Litoral: “Forma & Lenguaje” 1era Edición.

ISBN 978-978657-698-7.

Introducción

Hablar de Forma, resulta una realidad básica y hasta diría fascinante, todos nos sentimos capacitados y hasta poetas para escribir sobre este concepto. Pero profundizar en el sentido y espíritu de la Forma, desde el punto de vista del Trabajo, implica una serie de reflexiones, múltiples, elocuentes, sencillas, diversas, diferentes, yo diría infinitas.

Al nombrar el Trabajo, estamos plasmando una especie de materialidad, que el hecho formal en sí conlleva. El Trabajo, visto desde la Tarea, reviste un carácter de acción, hacer, activar, ejecutar, y convierte un hecho irreal, forma

como idea, en un elemento concreto que se materializa, se hace manifiesto en un espacio y ocupa un lugar.

En este sentido, la Forma, adquiere corporeidad, se configura, se perfila, y avanza perceptualmente sobre un espectador que, trascendiendo los límites de sus sentidos, observa, recorre, critica, se adapta, se siente con pertenencia y pertinencia o no, al mismo.

Esta Forma construida, trabajada, materializada va constituyendo un devenir que alerta, se dispone, oprime, ejerce impacto, moviliza un ámbito o lugar, y renueva la historia. Deja de ser un mecanismo rígido, para producir una arquitectura, absorbiendo los nuevos acontecimientos externos, tecnológicos, cambios sociales, políticos etc. Y de esta manera la lógica de la Forma relacionada con el pensamiento pasa de la función a lo real, se produce arquitectura, se crea un clima para agudizar la sensibilidad, y escenarios aptos para que el individuo se involucre en su trabajo proyectual.

En este juego de palabras, cualquiera que se tome el trabajo de observar el efecto que producen en su mente tales cualidades de una forma, tomara conciencia que todo sentimiento es correcto, porque no tiene referencia a nada fuera de sí, y es siempre real en tanto uno sea consciente de él. Por lo tanto, un millar de sentimientos o pensamientos diferentes motivados por una FORMA, serán todos ellos correctos, porque ninguno representa la génesis de dicho trabajo y lo que hay en él. Solo señala una cierta conformidad o relación entre el objeto – Forma y el observador.

Algunas formas particulares, están trabajadas de tal manera en la Arquitectura, a causa de una estructura original de nuestra configuración interna, que están calculadas para agradar y otras para desagradar. Se disipa la neblina que parecía anteriormente cubrir los objetos, es decir, la misma habilidad y destreza que da la práctica para la ejecución del trabajo o tarea, de cualquier obra, se adquiere también, por idénticos medios, para juzgarla.

Desarrollo

Del simulacro a la obra construida

El objeto y significación de nuestro trabajo es producir arquitectónicamente, formas, proponiendo soluciones para aplicar en distintos contextos, de diferentes maneras, con tecnologías diversas, respondiendo al lugar y a la sensibilidad de sus habitantes, y se expresa claramente en la siguiente frase del Arq. Teodoro González de León, (2012): “*Cuando la Arquitectura emociona, se convierte en una Obra de Arte...*”.

Por lo tanto, queda demostrado que, a través del trabajo y la concreción de formas para convertirlas, en hechos arquitectónicos se producen efectos sensibles, que mueven el espíritu de los ciudadanos, trascendiendo los límites de su propia materialidad.

El proceso por el cual es posible para el diseñador controlar la existencia en el objeto de contenidos significativos, no es otro que la estructuración del objeto, la que establece una relación interna entre las partes y las partes mismas, determinadas en su forma y dimensiones, que materializan o concretan esa estructura dándole el carácter de instancia particular de objeto concreto.

En cuanto al estudio sobre los efectos de la Arquitectura en general sobre el ser humano y sus sentidos se puede mencionar a Juhani Pallasmaa (2006), quien escribe sobre la razón intrínseca del existir de la Arquitectura y hace un recorrido por los sentidos humanos explicando como todos están comunicados entre sí.

Del mismo modo, Alfonso Corona Martínez, (1971), manifiesta sobre el tema de la expresión en Arquitectura y escribe acerca de los mensajes que esta puede hacer llegar a sus usuarios y espectadores. Como así también, Rudolf

Arnheim, (2001), escribe acerca de cómo las características formales provocan diferentes sensaciones sobre las personas.

Conclusiones y cierre

La mano que piensa explora el entendimiento silencioso que yace oculto en la parte existencial de la condición humana y sus específicos modos de ser y experimentar. En último término, el objetivo es ayudar a sacudir los cimientos del paradigma de conocimiento conceptual, intelectual y verbal -hegemónico en la esfera de la arquitectura- en aras de otro conocimiento: el tácito y no conceptual de nuestros procesos corporales. Por lo que a través de ellos podremos entender cuanta importancia lleva consigo la materialización del proyecto arquitectónico, es decir darle existencia material, a través de lo que se convierte en un elemento que desde su implantación comenzara a provocar, evocar, generar sucesivos sentimientos y percepciones en los usuarios y que funcionen perfectamente y satisfaga las complejas necesidades de estos.

Esta materialización es posible solo a través del Trabajo que da un orden existencial a lo conceptual que habita el mundo de las ideas.

Referencias Bibliográficas

- Teodoro González de León.” Conferencia en Congreso de Oaxaca”, México. 2012
- Corona Martínez, Alfonso. “*Notas sobre la expresión gráfica de la Arquitectura*”. Ed. Eudeba. Bs As.1971.
- Pere Hereu, Montaner Josep María, Jordi Olivares. “*Textos de arquitectura de la Modernidad*”, Editorial Nerea. España. 1990

- Arnheim, Rudolph. *“La Forma Visual de la Arquitectura”*. Editorial Gustavo Gilli. España. 2001. 2º Edición en castellano.
- Vivanco Rio Frio, Enrique. *“Aproximaciones”*. Publicación, Universidad Politécnica de Cataluña. España. 2001
- Pallasmaa, Juhani, *“La mano que piensa, Sabiduría Existencial y Corporal en la Arquitectura”*. Editorial Gustavo Gilli. Barcelona. 2012. ISBN-9788425224324
- Pallasmaa, Juhani. *“Los Ojos de la Piel”, La Arquitectura y los Sentidos*. Editorial Gustavo Gilli. Barcelona 2006. ISSN 2171-689.

MÁQUINAS DELIRANTES. DEVENIR CREACIÓN

Edith Strahman

Nombre: Edith Strahman (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1957).
Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba, Av. Haya de la Torre s/n Ciudad Universitaria, Córdoba
5000, Argentina.

E-mail: edith.strahman@gmail.com

Áreas de interés: Teoría de la Arquitectura y del Habitar. Morfología, Artes y Filosofía. Directora proyecto de Investigación: “*Habitar como devenir-creación. Márgenes disciplinarios*” SECYT UNC.

Publicaciones: Libro “*Constelaciones. Desde las perspectivas teóricas a las prácticas de proyecto arquitectónico*” FAUD UNC Córdoba. 2013. Libro

“*Domesticalidades. Paradojas del habitar*”. Edith Strahman, Mariela Marchisio. FAUD UNC. Córdoba. 2015.

Exhibiciones: Muestra de pinturas: Ciudad-es- 2014. Córdoba. Argentina.

Introducción

Aventuro un trayecto fragmentario que articula el *trabajo*, la *técnica* y la *subjetividad* con algunas paradojas del pensamiento arquitectónico contemporáneo.

Un pensamiento atravesado y tensionado desde su *matriz mítica- arquetípica* de cobijo habitable hacia su *devenir mercancía* en la modernidad, bien inmueble al servicio de la acumulación de capital y bien simbólico de poder ordenador de conductas, restricciones y libertades.

En este marco el acento se focaliza en los *procesos de proyecto* que concilian la complejidad del mundo contemporáneo con los dispositivos proyectuales que se ponen en juego desde procesos crítico- reflexivos. Esto involucra múltiples y heterogéneas miradas a modo de *constelaciones* desde lo que caracterizamos como *devenir-creación*.

El hilo conductor de estos trayectos puede verse en las máquinas ya conceptualizadas por Marx como sujetos técnicos que alienan y reifican relaciones sociales, devenidas tecnologías contemporáneas que moldean y mediatizan subjetividades virtualizadas para derivar en una propuesta de *máquinas delirantes* (Octavio Paz, conceptualizando a Marcel Duchamp). Estos *antimecanismos* liberan procesos azarosos avanzando hacia el campo del arte, liberador de sentidos a modo de “un estrépito vertical” (Barthes).

Trabajo, técnica y subjetividad

Forma y trabajo nos convoca a pensar en categorías histórico-sociales que admiten ser re-pensadas desde una mirada atenta a los dilemas del presente, rescatando el sustrato histórico sedimentado por el devenir civilizatorio.

Cabe entonces mirar a Oscar de Barco que al interpretar el “Otro Marx”, refiere a un proceso progresivo por medio del cual el sistema capitalista vuelve objeto o cosa el mundo humano en su conjunto (teoría del fetichismo). Ya en sus manuscritos Marx expone la idea de que el trabajo asalariado produce la mercancía y se produce a sí mismo como mercancía en un proceso de alienación. Desmonta así la escisión sustancial entre sujeto/objeto, ya que advierte: “...no se trata de cosas sino de relaciones” (El Capital, capítulo sobre el fetichismo).

Desde esta mirada la máquina es considerada como sujeto de la producción, invirtiendo la relación

sujeto/objeto habitual: el sistema de máquinas constituye al obrero como un simple apéndice de ella. Así, el trabajo muerto utiliza al trabajo vivo en una dialéctica de ocultamiento. Y lo que oculta es una relación social, esto es,

relaciones cosificadas e independientes de los sujetos de la producción (proceso de reificación, al decir de Marx).

Así, el obrero desalojado de su centralidad en la producción se enajena en su relación con el trabajo objetivado (trabajo pasado que se objetiva como sujeto de la producción). En este proceso la máquina es forma de trabajo, además de un producto histórico científico: "...la ciencia no existe en la conciencia del obrero, sino que opera a través de la máquina..." (Marx, Los Grundrisse, citado por Del Barco).

De este modo se escinden el trabajo y el conocimiento. Fuera de la subjetividad de quien trabaja, la ciencia se encuentra presente dentro de una cosa.

Marx sostiene además que el concepto nunca puede dar cuenta absoluta de lo real, ya que en lo real siempre hay un plus, el plus es material y está destruyendo de manera constante el concepto, haciendo de éste un proceso. Lo concreto real jamás se iguala con lo ideal; siempre por debajo de lo real está el exceso de lo real. "... Así como la igualdad entre salario y trabajo oculta la explotación, la igualdad entre concepto y real oculta la dominación del concepto y la explotación de lo real, pero lo real vuelve y su volver constituye la crisis del concepto." (Del Barco, 1983, p 22).

En términos contemporáneos, la alienación deviene exclusión: sustitución de la mano de obra asalariada por robots mecanizados que admiten un mínimo de obreros especializados. Esto conlleva desplazamientos hacia sectores de servicios y/o al incremento de la cuantía de desocupados y sub-ocupados informales respecto del sistema. Así, las crisis más que anomalías se dan como efectos del propio funcionamiento técnico-sistémico.



*Centro George Pompidou/ Paris
Fotografía E. Strahman 2018*

Christian Ferrer desde la filosofía de la técnica distingue la noción moderna de trabajo respecto de su concepción en las sociedades primitivas y, precisa rasgos de nuestra subjetividad asediada por el despliegue técnico como una voluntad de poder imposible de ser controlada. En este sentido afirma:

“La cuestión es cuál debe ser la órbita alrededor de la cual giran nuestras vidas. Un mundo en el cual las personas están destinadas a producir, consumir, marchitarse y morir, no es deseable. Es el mundo de la rueda del hámster. El objeto que se consume hoy ya está declarado obsoleto por la misma industria que lo fabricó. Todos los gobiernos proponen más trabajo, pero para la mayor parte de la población el trabajo es una condena. Los aristócratas y los pueblos antiguos pensaban que era tarea de esclavos, a nadie se le ocurría que fuera algo bueno en sí mismo. La época moderna decreta que es digno y dignifica, pero eso no es verdad. La máquina general industrial moderna es una máquina de destrucción de cuerpos y de anhelos.

Cuando la persona descubre que está en una trampa, ya es tarde y le espera la jubilación. (...) La gente vive vidas aisladas, displacenteras y monótonas. Por eso necesita Internet, que tanto sirve para vehiculizar psicopatologías propias de ese malestar como para habilitar una pasarela donde hacer flamear el narcisismo.” (...) "El hombre moderno es mucho más débil que el hombre de las cavernas, que perfectamente podía sobrevivir a las adversidades. El hombre moderno necesita sistemas de inmunización continuos, de tipo farmacológico, pasatiempos o posibilidades de estar emitiendo o 'megusteando' casi en forma ansiosa para dar cuenta de que existe y no es simplemente un asiento contable de una empresa o un código burocrático en alguna dependencia estatal", asegura Christian Ferrer.

En esta dirección “la técnica es un mundo y no un instrumento. (...) No existe una técnica neutra, y una utilización mala de la técnica: su funcionamiento, y eso sí fue visto por Marx, implica esta sociedad y esta cultura” (Del Barco, 1983, p 75).

La arquitectura entre la hospitalidad del habitar y su devenir mercancía

Al decir de Simone de Beauvoir “Nada de lo que sucede al hombre es natural puesto que su sola presencia pone en cuestión al mundo...” Heidegger habilita un pensar paradójico cuando aborda “lo inhóspito y lo hospitalario de la intemperie”. Al ser la naturaleza inhóspita, surge la arquitectura, y, ese déficit originario la vuelve hospitalaria... nos habilita a construir. Transformamos la naturaleza para volverla habitable, y, al mismo tiempo la tornamos in-habitable al cosificar el trabajo humano y reificar (Marx) las relaciones sociales que devienen instrumentales al sistema de acumulación capitalista. De este modo la arquitectura transita esa tensión entre la

hospitalidad del habitar y su incorporación al sistema mercantil de intercambio.



*Zaha Hadid/
Universidad de Viena. Fotografía: E. Strahman 2018*

En este sentido, intentamos poner en juego una interacción crítica entre discursos materiales y simbólicos configurantes de subjetividades urbanas, barriales, de identificación y pertenencias identitarias que colisionan con intereses inmobiliarios especulativos. Desde estas consideraciones abordamos la problemática del imaginario carcelario en su devenir parque público en la ciudad de Córdoba (ex cárcel San Martín -UPry Buen Pastor).

La obsolescencia de espacios carcelarios emerge como *terrain vage* (Solá Morales), desde lo incierto, lo vago, lo vacío como estado de indeterminación que abre la oportunidad del proyecto arquitectónico.

La cárcel de San Martín estuvo antes que el barrio configurado en su derredor y su vaciamiento lo deja a merced de la especulación política del estado que cede ante los negocios inmobiliarios obturando así un pasado cargado de historias trágicas: mitos religiosos y milagrosos, arquitectos notables por nombre, prestigio y pórtico (Tamburini); centro clandestino de detención en épocas de dictadura, motines con muertos y amenaza de topadoras.



*Cárcel de Barrio San Martín. UP1 Córdoba.
Fotografía E. Strahman*

El barrio, ahora sin cárcel activa (vaciada de prisioneros y llena de muros con derruidos panópticos), acumula un vacío de sentido entre la demolición y la conservación. ¿Parque público?, ¿Centro de negocios?, ¿Sitio de memoria? Lo incierto abre la imaginación proyectual... Las máquinas delirantes comienzan a desbaratar sentidos comunes e imagos estereotipados: el delirio produce asociaciones azarasas que proliferan libertades y resistencias.

Las dos lecturas: forma y sentido

Cuando Roland Barthes aborda el análisis estructural de los relatos, considera dos tipos de lecturas, la de la forma y la del sentido. La primera, articula y segmenta produciendo unidades que la constituyen: una forma flexible que posibilita distender sus signos a lo largo de la historia e insertar expansiones imprevisibles. La segunda lectura nos conduce al sentido. Se trata de una serie de operaciones de integración..."lo que ha sido separado en cierto nivel se reunifica en un nivel superior (...) es la integración la que permite compensar la complejidad de las unidades de un nivel; ella permite orientar la comprensión de elementos discontinuos, contiguos y heterogéneos. Así el sentido es "una especie de estrépito vertical (...) cuando se produce el agujero y arrastra al sujeto del juego - el sujeto del texto. (Barthes, 1985, p 199)

En este viaje de la forma al sentido se conjugan procesos de integración de estratos heterogéneos para producir algún tipo de estrépito vertical en la consideración de los procesos de diseño arquitectónicos. Esto, permite liberar ciertas prescripciones y desnaturalizar ideas cristalizadas, para así vehicular nuevas criticidades que convoquen a un habitar que se resiste a ser reificado como mercancía.



*Bienal de Venecia 2018
Fotografía E. Strahman*

Máquinas delirantes

La obra de Marcel Duchamp “El gran vidrio” en sus expansiones interminables, opera, al decir de Octavio Paz, como “anti-mecanismos: “máquinas que destilan la crítica de sí mismas” (Paz).

Las lógicas del mecanismo son sistémicas, estructuradas y funcionan para lograr alguna finalidad (máquinas teleológicas útiles para el sistema productivo que reproduce lo mismo). Mientras que estas máquinas delirantes incorporan una subjetividad azarosa que desbarata su sistematicidad en tanto arte (finalidad sin fin- Kant).

Las máquinas delirantes se vuelven a-teleológicas, in-útiles como mercancías, pero prolíficas en pensamiento crítico respecto de nuestra subjetividad asediada por la sobreabundancia de exposición a las redes y a los media.

Así, la alienación contemporánea se reifica en las mediaciones virtuales que nos atraviesan permanentemente: habitamos mundos heterogéneos que se

nos escapan por su inconmensurabilidad ubicua, temporal y espacial, al mismo tiempo.



*AAF- FAUD- 2017- Collage
Nehuen Queipo*

En términos de procesos proyectuales se articulan conceptos y representaciones provenientes del campo artístico, con dispositivos que activan la relación espacio/poder, los modos de control, vigilancia, y visibilidad, en la construcción del espacio público como problema.

En este proceso los estratos temporales, materiales y territoriales, se integran en la construcción de máquinas delirantes como artefactos críticos (máquinas de pensar, imaginar y proyectar) que activan representaciones y proyecciones subjetivas (azarosas-fenomenológicas).

Esto permite desmontar lugares comunes e instalar el proceso proyectual como discurso crítico en interacción y resonancia con los modos del vivir y las micro situaciones que la problemática y el lugar despliegan.

En esta trayectoria intentamos desplazarnos desde el ojo del panóptico (poder) hacia micro-situaciones que configuran una mirada de detalles atenta

a construir una conciencia intencional que se proyecta sobre ese microcosmos complejo y plagado de impugnaciones y especulaciones.

Así, se activan derivas minúsculas de aproximación y resonancias perceptivas que articulan sentidos vividos desde una imaginación corporal, táctil, sonora, auditiva, en devenir.



Arquitectura, Arte y Filosofía | AAF-2018 | Máquina delirante .Cuchero- Diaz- Tatta.

Devenir creación - Constelaciones críticas

Proponemos impugnar lo habitual para hacer visibles conexiones disímiles: dar cabida a lo otro que rompe con la mimesis, abrir sentidos nuevos desde una ubicuidad de puntos de vista que, entre tropos (movimientos, giros), alimentan la crítica como crisis de lo obvio. W. Benjamín define una constelación de sentido, como “una *retícula de conexiones significativas* entre elementos independientes y distantes”. (*Atlas Benjamin. CBA*).

En este sentido no hay un orden *a priori* de categorías y conceptos universales que se “bajan” desde un saber universal, hay sí, una habitabilidad del camino... “Al pensar le pertenece tanto el *movimiento* como la *detención* del pensamiento. Donde el pensar alcanza la detención, en el seno de una **constelación** del todo saturada de tensiones, es donde aparece la imagen dialéctica. Y eso es la cesura en el movimiento del pensar.” (*Benjamin*)

Esa cesura (silencio) en el movimiento del pensar se hace visible en la constelación que *conserva* y *tensa* las relaciones en un estado de la cuestión. Esto interpreta la complejidad sin resumirla en una síntesis equilibrada sino más bien exalta *lo diverso, lo contradictorio*, lo que debe seguir siendo pensado. Las constelaciones desplazan también, la consideración del objeto (sustantivo) hacia el *habitar* (verbo) en tanto sujeto de conocimiento.



De La Rosa- Gomez- AAF- FAUD-2018

Cabe formular la pregunta: ¿Quién interpreta? Nietzsche diría que se trata ya no un sujeto, no de un yo, sino de *una pluralidad de fuerzas*. Así, la interpretación no es un *ser*, sino un *devenir*: una *pasión*.

Si el sentido de cualquier creación eminente es romper con los hábitos gregarios que dirigen continuamente la existencia hacia fines exclusivamente útiles al régimen opresivo de la mediocridad, en el campo experimental crear es ejercer violencia contra lo que existe (el subrayado es mío) y, por ende, también contra la integridad de los seres. Cualquier creación novedosa debe provocar un estado de inseguridad: la creación deja de ser un juego al margen de la realidad; en lo sucesivo, el creador no reproduce, sino que él mismo produce lo real. (Pierre Klossowski)

Desde este enfoque el trabajo proyectual implica creaciones imaginarias en las que emergen representaciones del habitar posibles, deseables o imposibles: utopías, heterotopías y distopías arquitectónicas y urbanas, para

así pensar el espacio público como “una colisión inestable entre forma y política” (A. Gorelik).

Este estrépito vertical propicia caídas y vértigos, brechas y grietas.

Sin embargo, la máquina sigue andando y desbaratando pensares y sentires que vomitan voluntades, exclusiones...y pesares por el pasar de las cosas que pasan y nos pasan...

Referencias Bibliográficas

- Barthes, R. (1985) La aventura semiológica. Cap. Introducción al análisis estructural de los relatos; Ed. Paidós Comunicación, España 1993.
- Del barco, O. (1994) El abandono de las palabras. Colección Tántalia, Córdoba, CEA, UNC.
- Ferrer, C. (2016) <http://www.lanacion.com.ar/1912179-christian-ferrer-como-voluntad-de-poder-la-tecnica-va-por-delante-de-cualquier-control>
- Foucault, M. (1975) Vigilar y castigar. Cap. El panoptismo. Madrid. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1966) Las palabras y las cosas. Cap. Las Meninas. Madrid. Siglo XXI.
- Paz, O. (1973). Apariencia desnuda. La obra de Marcel Duchamp”. Alianza Forma/Era. Madrid. 1998
- Gorelik, A. (2010) La grilla y el parque. Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires. Editorial Bernal

NUEVAS FORMAS DE PRODUCIR Y DE PERCIBIR: TECNOLOGIA, CIUDAD Y SENSORIUM MODERNO

Mariana Inardi

Nombre: INARDI, Mariana (n. Tandil, Prov. de Buenos Aires, Argentina, 1972).

Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Haya de la Torre S/N, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 5000, Argentina.

E-mail: marianainardi@hotmail.com

Áreas de interés: Morfología, Teoría de la Arquitectura, Comunicación y Cultura Contemporánea

Sensorium moderno

Al interior de grandes intervalos históricos, junto con los modos globales de existencia que se corresponden a los colectivos históricos se transforma además su percepción. Pues el modo y manera en que la percepción humana se organiza —como medio en el que se produce— no está sólo natural sino también históricamente condicionado. (Benjamin, 2008:15)

Surgidos como expresiones y consecuencia de los cambios y transformaciones acontecidos en el plano de lo social en el contexto de las sociedades modernas e industriales del capitalismo burgués, los desplazamientos operados en la estética y en las formas de percibir del sujeto moderno (nuevo sensorium) dan cuenta del modo en que “la economía pasó a ser la expresión por excelencia de la racionalidad del capitalismo” y por lo tanto, “el dominio de tal imaginario se exhibirá en todos los niveles” (Castoriadis, 2003: 271-272). Confirmarían así la premisa castoridiana según la cual la reproducción social y cultural produce individuos que “son fragmentos, que caminan y hablan, de una sociedad dada”, y que por lo tanto “encarnan, en parte de una manera efectiva y en parte potencial, el núcleo

esencial de las instituciones y las significaciones de la sociedad a que pertenecen” (Castoriadis, 1998: 313). Figuras como las del autómatas, el robot y el hombre-máquina alimentaron numerosas metáforas y sirvieron de inspiración a abundantes ficciones y realidades a lo largo de los últimos dos siglos, al tiempo que las ciudades y las fábricas se poblaban de cuerpos disciplinados, dóciles y útiles (Sibilia: 2005: 13, 14). La división matemática del día en tres módulos iguales y su correlato en la jornada laboral de ocho horas, pasaron a modular la vida del hombre moderno, acorde a la secuencia de tareas propia de la actividad fabril, organizando el tiempo vital según tres funciones básicas: trabajar, descansar y dormir. Esta organización temporal y funcional de la vida se manifestó en la zonificación de las viviendas y la organización de las ciudades, y la lógica funcionalista plasmó en los habitares cotidianos la economía de recursos de la máquina y de los procesos industriales. En ese contexto, las nuevas formas de la arquitectura moderna y la búsqueda de abstracción de la pintura cubista se organizaron en torno a un nuevo modelo particular de percepción, que no fue un producto de ellas sino más bien, un fenómeno del cual participaron y fueron parte (Colomina, 2006: 24).

Las transformaciones de la percepción del individuo moderno deben rastrearse entonces, antes que en los cambios de las formas artísticas de representación, en los cambios de las condiciones de percepción en la vida metropolitana (Colomina, 2006: 25). Walter Benjamín reconoció la nueva y extraña situación a la que debieron adaptarse los sujetos modernos al vivir la experiencia de las grandes ciudades en el siglo XIX, en las cuales lo extraño venía dado por “la velocidad, el movimiento continuo, (y) la sensación de que nada se detiene” (Colomina, 2006: 27). Estos cambios en las condiciones de percepción en la vida urbana estuvieron condicionados por los “nuevos modos de circulación, comunicación, producción, consumo y racionalización,

(que) demandaron y dieron forma a un nuevo tipo de observador-consumidor” (Crary, 1990: 15).

De entre esas nuevas formas de producción y racionalización, el fordismo emergió como la más importante. Surgido como reformulación práctica del taylorismo en el siglo XX, el fordismo fue “una suerte de taylorismo maquinizado” (Aguirre Rojas, 2007-2008: 28), que al igual que aquel buscó subsumir el trabajo en un actuar mecanizado y predeterminado, para asegurar no sólo una mayor intensidad sino también una mayor productividad laboral (2007-2008: 30). El taylorismo se constituyó como una “estrategia de dominación sobre el trabajo”, que en tanto tecnología y táctica pormenorizada de control sobre los cuerpos se valió de la descomposición del “saber obrero, ‘desmenuzándolo’ en sus gestos elementales” (Coriat, 1982: 30), con el objetivo de “acabar con el control obrero sobre los modos operatorios”, reduciendo el trabajo a una repetición de gestos parcelarios, para así “asegurar la expropiación del saber obrero y su confiscación por la dirección de la empresa” (1982: 2). La descomposición analítica de los movimientos que el modelo de producción fordista perfeccionó a partir de la lógica taylorista precedente, presupuso su recomposición sintética en trayectos y movimientos prefijados en los que no dejaría lugar para los desvíos o la improvisación. Algo que ya había detectado Benjamin al observar la París de Baudelaire: “en el metro no existen los desvíos del recorrido, ni hay tiempo para la peculiar indecisión del flâneur” (Buck-Morss, 2005: 121).

En relación a la arquitectura y la ciudad, Benjamin revelará el “profundo cambio que implicó a fines del S. XIX el ‘triumfo del ingeniero’; es decir, de la técnica que logra imponerse por sobre el arte”. En ese sentido, la Torre Eiffel es emblemática: su estructura de hierro construida a partir de la técnica del montaje, permitirá también inferir e introducir, entre otras cosas, la relación entre cine, fotografía y arquitectura (Calderón, en Déotte, 2013: 8). Esa “recepción en la dispersión” con la que Benjamin caracterizara la percepción

del habitante urbano como un “síntoma de modificaciones de hondo alcance en la apercepción”, tuvo además “en el cine su instrumento de entrenamiento”, ya que en él “el público es un examinador, pero un examinador que se dispersa” (Benjamin, 1989: 54,55). De manera similar, y en correlación con estas nuevas y fragmentarias formas de percibir, Baudelaire creyó ver en el caleidoscopio, artefacto en boga en el siglo XIX, una coincidencia con la modernidad misma, “una máquina para la desintegración de la subjetividad unitaria y para la dispersión del deseo en nuevas disposiciones cambiantes y lábiles, fragmentando cualquier punto de iconicidad y disruptiendo lo estático” (Crary, 2008). Marx y Engels percibieron en el caleidoscopio una función algo distinta: “la multiplicidad que seducía tanto a Baudelaire era para ellos un engaño, un truco literalmente hecho con espejos. Más que producir algo nuevo, el caleidoscopio simplemente repetía una única imagen” (2008). Lo que en coincidencia con ellos Vattimo caracterizará como la “producción continua de lo nuevo que permite que las cosas permanezcan siempre iguales”, y por la cual la estandarización de la imaginería visual no sólo será parte de nuevas formas de reproducción mecánica sino (que estará) en relación a un proceso más amplio de normalización y sujeción del observador” (Crary, 1990: 18).

Benjamin caracterizó al pasaje y al panorama como aparatos urbanos, no únicamente productos de una época, sino también responsables de los cambios de sensibilidad que se dieron entre una época y otra (2013:7). El panorama y los pasajes del siglo XIX absorberán una nueva subjetividad, la de la masa; y también serán estructurantes de su sensibilidad. Los pasajes configurarán el entorno en el que se dará lugar a la fantasmagoría colectiva de la exhibición de la mercancía convertida en fetiche, y el panorama surgirá como “expresión de un nuevo sentimiento vital” en el cual “el habitante de la ciudad (...) intenta traer el campo a la ciudad. La ciudad se extiende en los panoramas hasta ser paisaje, como de un modo más sutil hará luego para el

flâneur” (Benjamin, 2005: 40). En los panoramas los observadores quedaban inmersos en la escena por completo. “Aún con vestigios en sus temas de aquella nostalgia de comunidad de las sociedades del siglo XIX, los panoramas preanunciaban y preparaban a las pantallas del cine su entrada triunfal en el siglo XX” (2005: 40). Para Benjamin, la fantasmagoría que produce el fetichismo de la mercancía sería un ensueño colectivo producto de la crisis de la experiencia, experiencia vuelta fragmentaria en directa relación con la crisis del relato, y clave para entender la configuración del nuevo sensorium. Esta transformación implicó la confrontación de lo natural frente a lo mecánico, de lo continuo frente a lo fragmentado en partes, y el reemplazo de la experiencia como disposición consciente del individuo, por la vivencia como expresión del autómatas: en las sociedades modernas, el encuentro con la mercancía no precisa de espacio para la reflexión. La vivencia sobreviene por fuera, no se escoge, y es azarosa.

Desplazamientos contemporáneos

Durante la posguerra, los medios de comunicación de masas promovieron nuevas relaciones del hombre con las tecnologías, y comenzaron a dar origen a dos nuevos procesos: la hibridación entre lo real y lo imaginario y entre lo público y lo privado” (García Cantero, 2012: 1). Estos procesos preanunciaron el desplazamiento que en las décadas subsiguientes se producirán desde una modernidad basada en los modelos productivos industriales hacia otra, sustentada en las tecnologías de la información. De esta forma, en coincidencia con nuevos cambios en las máquinas, en la industria y en los modos de producción, se evidenciaron transformaciones en la estética y en las formas de percibir. Nuevos sujetos se encarnaron a partir de procesos de normalización y sujeción diferentes. Se operó el pasaje del individuo docilizado para el trabajo, al individuo docilizado para el consumo, y las

lógicas del montaje y la seriación que antes dominaran el modelo de la industria automotriz, pasan su predominio de época al de la industria cinematográfica. En un contexto de profundización y complejización de las condiciones productivas del fordismo, comenzó a parecer como si “el ojo que organizaba la arquitectura de la vanguardia histórica hubiese sido desplazado por una multiplicidad de ojos de teleobjetivo” (Colomina, 2007:13). Emergieron así, “dos sensibilidades diferentes”, caracterizadas por el “desplazamiento desde la estética de la máquina hasta el cine en color, desde el mundo de la pintura hasta el mundo de los diseñadores gráficos, de Europa a California” (2007: 11).

Gilles Deleuze caracterizó estos cambios como el paso de una sociedad disciplinaria a otra de control: los cuerpos y subjetividades en las primeras se configurarían a partir de moldes, de módulos distintos, mientras que los controles en la segunda, en cambio, serían modulaciones o moldes autodeformantes que cambiarían continuamente de un momento al otro, o como un tamiz cuya malla cambiaría de un punto al otro (Deleuze, 1991: 116). Se estaría dando lo que Michel Foucault llamó una nueva inversión, que no se presenta ya bajo la forma del control-represión, sino bajo la del control-estimulación (1979: 105), y un nuevo tipo de poder se establecería en los cuerpos bajo la forma de una estimulación constante. En ese sentido, el marketing es ahora el instrumento de control social (Deleuze: 1991: 119). Así, el dominio del imaginario racional capitalista continúa exhibiéndose en todos los niveles sociales con la economía como su expresión por excelencia. Por ello, el desplazamiento del modelo productivo industrial hacia otros modelos de producción más complejos dominados por las tecnologías de la información, se corresponde con maneras cada vez más complejas de percibir, de proyectar y de habitar, conforme el capitalismo evoluciona hacia formas más complejas, híbridas, deslocalizadas y fluidas. El flâneur actual ve proliferar las imágenes de las mercancías que se le ofertan incesantemente

en la pantalla sin moverse de su casa. Las fantasmagorías del recreo y el ocio industrializado que alguna vez anunciara Benjamin dominan por completo la escena de su vida cotidiana, y el teletrabajo se instala en su residencia en superposición a aquellos.

“La flâneurie, que comenzó como un arte del individuo particular, acaba hoy por ser una necesidad para las masas.” Walter Benjamin

Referencias Bibliográficas

- Aguirre Rojas, C. (2007-2008). *Los procesos de trabajo taylorista y fordista. Notas sobre la hiperracionalización del trabajo y la caída de la tasa de ganancia*. Disponible en: <http://www.mundosigloxxi.ciecas.ipn.mx/pdf/v03/11/03.pdf>
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires: Taurus ediciones.
- Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2008). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, en Obras. Libro I, Volumen 2. Madrid: Abada.
- Buck-Morss, S. (2005). *Walter Benjamin, escritor revolucionario*. Buenos Aires: Interzona.
- Castoriadis, C. (2003). *La institución y lo imaginario: primera aproximación*, en *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. I. Barcelona: Tusquets.
- Colomina, B. (2006). *Doble exposición. Arquitectura a través del arte*. Madrid: Akal
- Colomina, B. (2007). *Reflexiones sobre la Casa Eames*. En *RA: revista de arquitectura*, Nffl. 9, 2007. Universidad de Navarra. Disponible en: [http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18044/1/P%C3%A1ginas%20desde RA09-2.pdf](http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/18044/1/P%C3%A1ginas%20desde%20RA09-2.pdf)
- Coriat, B. (1993). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI.
- Crary, J. (1990). *La modernidad y la cuestión del observador*. Introducción. Cambridge, Massachussets, MIT Press. Disponible en: http://www.farq.edu.uy/thdcv-i/files/2012/06/Crary-La_modernidad_y_la_cuestion_del_observador.pdf

- Crary, J. (2008). *Las técnicas del observador: visión y modernidad en el siglo XIX*. Disponible en: <http://deartesypasiones.com.ar/03/doctrans/Crary-Tecnicas%20del%20Observador.doc>.
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*, en Christian Ferrer (comp.), *El lenguaje libertario*, vol. II, Montevideo, Ed. Nordan.
- Déotte, J. L. (2013). *La ciudad porosa. Walter Benjamin y la arquitectura*. Santiago de Chile, Ediciones Metales Pesados.
- Foucault, M. (1979). *Poder-Cuerpo*, En: *Microfísica del poder*. Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.
- García Cantero, J. (2012.) *Identidad híbrida en la era post-PC*. En *Revista TELOS*, Madrid, ISSN: 0213-084X, Abril- Junio 2012.
- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ESPACIO, CUERPO Y TRABAJO. DEL FONDO DEL ABISMO

Arq. Diego Ceconato

Nombre: Diego Ceconato. Arquitecto, egresado de Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. Universidad Nacional de Córdoba. Prof. Titular cátedra Morfología IIA, FAUD, UNC. Actualmente realizando Especialización en la Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño, FAUD, UNC. Estudios en Escuela de Filosofía, FFyH, UNC. Estudios en Maestría Comunicación y Cultura Contemporánea. CEA, UNC. Publicaciones de artículos en revistas y libros especializados en Morfología Arquitectónica. Premios y menciones en concursos de Arquitectura y Diseño Gráfico. Director Regional AR-SEMA Córdoba (2014-2015).

Introducción

El presente texto pretende visibilizar miradas críticas sobre el *cuero*, desde los paradigmas implícitos en él, en su relación y co-dependencia mutua con configuraciones espaciales arquitectónicas. Así como desplegar un pensamiento crítico⁷ que opera sobre los modos de legitimación intra-disciplinarios sobre la arquitectura (en tanto forma cultural y política). Crítica la cual se constituye como principio rector de experiencias pedagógicas en el ámbito de la Universidad Pública desde los valores ya asentados desde la Reforma Universitaria de 1918.

Es así como la cátedra Morfología II-A de la FAUD- UNC implementa esta forma de pensamiento y acción en términos necesariamente interdisciplinarios, como voluntad de co-construcción de los procesos

⁷ Crítica en el sentido que señala Mele (2011):

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. (p.76)

proyectuales (procesos generativos de la forma y el espacio) dados en las arquitecturas del nivel (II).

Sobre este problema podrá afirmarse lo siguiente: que una economía-eficiencia de movimientos de los cuerpos resulta de una concepción *orgánica* del espacio arquitectónico, ambos entendidos como un compuesto sistémico de órganos con funciones específicas en miras a producir algo como pura exterioridad. Dos conceptos claves y operativos fundamentan esta concepción *técnica* del espacio y del cuerpo, por un lado, el *uso*, que retiene al cuerpo como receptor pasivo de acciones coercitivas del propio espacio que modelan sus movimientos secuenciados, así como las fuerzas adecuadas (medias y sostenibles) a las lógicas de producción y trabajo, controladas éstas desde una normatividad que regula intensidades de una corporeidad cosificada. Por otro lado, el concepto de *necesidad* que llama al hacer y define los modos de ensamblaje de los movimientos de un cuerpo siempre incompleto, cuerpo en falta: “(...) el sistema produce la necesidad, *sustancia* básica de esta composición (...) Además, la insatisfacción que define cada necesidad llama y justifica por adelantado la construcción que la combina con otras.” (De Certeau, 2007, p.221).

Estas técnicas de cosificación y organización del cuerpo (*uso y necesidad*) sólo pueden desplegarse en tanto ponen entre paréntesis lo *informe* (a modo de una materia apenas formada) de los movimientos de un cuerpo de intensidades y afecciones puras propias de cada subjetividad diferencial, situado fuera de toda finalidad exterior. Ambos estados del cuerpo, *orgánico* e *inorgánico-informe*, se tensionan y alternan en y a través de la arquitectura misma en función de la potencia de determinación (orden fuerte), o bien, de indeterminación (orden débil) de las configuraciones espaciales y materiales arquitectónicas.

Toda tarea crítica, en términos paradigmáticos, requiere de asociaciones interdisciplinarias que aportan miradas y develaciones que la arquitectura misma no puede asumir por su propia condición de conservar estados de cosas o hechos, sociales, políticos, culturales, etc. Es así como se hace necesario recurrir a posiciones teóricas y epistemológicas sobre el espacio y el cuerpo desde otras disciplinas tales como la sociología, los estudios culturales, la filosofía, el arte (arte acción o performance), etc.

El hombre, más que un búho⁸, una máquina. Lo orgánico y motivado

A propósito del estatus de lo útil y de lo inútil las siguientes preguntas centrales para la arquitectura planteadas por Georges Perec, dado que ellas exponen la naturaleza política y social del espacio arquitectónico y urbano, pueden encontrar una respuesta tentativa en función de la relación entre espacio, cuerpo y trabajo, a su vez ésta sólo puede comprenderse en relación al concepto de necesidad en el macro contexto de una teoría de la acción y su concepción de sujeto, o bien de cuerpo, que la delimita y legitima.

¿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, un destino, una mirada, una necesidad, una ausencia, un excedente ...? (...) ¿Cómo prescindir de las funciones, los ritmos, las costumbres, cómo prescindir de la necesidad? (Perec, 2001, p.60)

Toda constitución humana, para una teoría funcionalista, desde la sociología o desde la arquitectura misma, se sostiene desde una idea de naturaleza basada en la conformación del cuerpo orgánico- biológico como un destino

⁸ La referencia alude a la analogía entre el hombre y un búho, más verosímil que entre el hombre y una máquina para dar cuenta, según Cornelius Castoriadis, de la arbitrariedad de tales relaciones.

irremediable. Teoría desde la cual se justifica también el paso de las necesidades básicas o viscerogénicas a las culturalmente organizadas (Parsons, 1968). Parsons (1968) afirma que la selectividad cognoscitivo-catécticas entre objetos por parte de un sujeto que configura un sistema de orientación para la acción se impone culturalmente. Su movimiento es a través de un proceso mecánico casi elemental (en este lugar originario de lo biológico) de causa- reacción/ necesidad- satisfacción, quizás más propio de un estado pre- humano, una conducta orientada hacia una gratificación o supresión de ella (privación). La dupla necesidad- satisfacción dispone los nexos funcionales, un continuo del hacer en el sistema de personalidad y en el sistema social, que no tratan de explicar otra cosa que la coherencia interna y el estado en su operatividad de un sistema mecánico de origen y semejanza orgánica, según (Parsons, 1968).

Estas afirmaciones suponen la construcción de un sujeto de necesidad, profundamente carente, que nunca encuentra su objeto de deseo más que en la continuidad de su insatisfacción. Condición ésta que puede explicar la existencia de un proceso combinatorio y asociado de las prácticas humanas. Parsons (1968) lo concibe en tanto sujeto motivado, intencionado y autocontrolado. El hombre en funcionamiento como arrojado a adecuarse a los objetos y a los otros. Una teoría tal de la acción humana sólo puede explicarse por una falta constitutiva y universalmente distribuida que garantiza una circulación continua e ininterrumpida de un hacer intencionado.

La adecuación, como determinación del sujeto funcional a modo de prerequisites, define básicamente cualquier operatividad del concepto de función y la causalidad intrínseca de una teoría funcionalista: adecuación a un sistema (relación entre sujetos/ necesidad e instituciones), adecuación de medios afines, adecuación al beneficio, a la gratificación del placer. Esta

operatividad básica permitirá pensar la idea de sistema *complexus* en tanto elementos en relación de coexistencia y coherencia.

Si el sistema de personalidad⁹ de T. Parsons actúa mecánicamente por operaciones causales, también lo hace el sistema social o de institucionalización de roles. El concepto de expectativa de rol en tanto expectativas recíprocas de acciones mutuas entre los sujetos en un sistema de roles interactivos y complementarios, dispone a la relación de los sistemas de necesidades- disposiciones que pueden adecuarse o no a la expectativa del otro (relación Ego/ Alter); roles determinados según patrones normativos de la conducta, que son culturales. La adecuación al rol (al sistema de expectativas), y la conformidad del expectante, producirán recompensa y su disconformidad, propia de las personalidades creativas, producirán sanción (Parsons, 1968). El mismo mecanismo operativo que configura la personalidad, la relación causa- efecto y el principio de adecuación propio de lo funcional, lo hace en el sistema social, lo que en un lugar estaba en la naturaleza orgánica, en el otro lo está en el orden punitivo y en un juego de competencias que garantiza su control, en definitiva en la constitución de un espacio de poder que determina los roles integrativos y de asignación en ciertos sujetos y moviliza las acciones humanas.

Este mecanismo de integración en tanto fuerzas conjuntivas, propias del principio de adecuación funcional, que instalan en esta teoría de la acción social una visión optimista y positiva de un poder diseminado e internalizado en las prácticas sociales e individuales cuyas orientaciones (sus contenidos) son dados a través de una compleja red simbólica, los objetos culturales que son también entidades (externas) de control. El poder que actúa en la relación de los tres sistemas provee esa ilusión de estabilidad propia del funcionalismo.

⁹ Uno de los tres sistemas que determinan la dinámica social, junto con el sistema social y el sistema cultural. (Parsons, 1968)

La posibilidad de cambio social radica justamente aquí, en la disconformidad o desapego a ciertas reglas y normas expectantes en los otros, la posibilidad del sujeto creativo de brindarse sus propias reglas y metas o modificando las ya existentes (Parsons, 1968). Podrá afirmarse que la creatividad como un proceso combinatorio, en donde la acción es bastante flexible pero siempre garantizada por este doble juego operacional (en la incompletud de la insatisfacción y de la expectativa) que da la estabilidad del sistema, puede dificultosamente explicar el cambio social. Parece sospechoso que una teoría que pueda explicar tan obsesivamente los elementos de un sistema complejo en su dinámica y en sus procesos de integración (adecuación) no lo haga en sus procesos de transformación.

Estas modelizaciones, de corte estructural- funcionalista, de un sujeto cosificado, arrojado a la causalidad y necesidad, provenientes de la sociología, tal como la de Parsons (“Teoría de la acción social”), las tomará también la arquitectura de principios del siglo XX en su vertiente funcionalista sosteniendo, como soslaya Adorno (2008), en un potencial humano que se ahoga en los seres humanos empíricos “(...) que en la sociedad actual siguen deseando ser felices en su rincón y en el medio del moho (...)” (p.341). El humanismo y su evolución en la modernidad arquitectónica ha construido sus cuerpos (sujeto orgánico- mecánico) según un ideal de eficiencia técnica y adaptabilidad a las relaciones de producción (trabajo). Sería lícito pensar entonces que, como afirma el propio Adorno (2008) “La arquitectura digna del ser humano piensa de los seres humanos mejor de lo que son; tal como podrían ser de acuerdo con el estado de sus propias fuerzas productivas, encarnadas en la técnica.” (p.341).

La contradicción social fundamental, de la cual la arquitectura no escapará según Adorno (2008), es que al mismo tiempo que la sociedad moderna desarrolla las fuerzas productivas en el sujeto, las encadena en las relaciones de producción adecuando las primeras a las segundas (p.341). Este

pesimismo de que la arquitectura no puede resolver el conflicto social y generar cambio social, asumiéndose sólo en su carácter testimonial, contrapesa la idea demasiado optimista de la arquitectura moderna de principios del siglo XX que pensará un espacio para la expresión y el desarrollo de estas fuerzas productivas del hombre moderno, liberando así su experiencia vivida, en tanto emancipada.

Lo que la arquitectura garantiza, dado su carácter predominantemente conservador, es un poder distributivo para establecer y fijar la coherencia de un sistema social congelando la politicidad del mismo (su conflictividad, su tensión entre estabilidad e inestabilidad). El espacio arquitectónico, en su potencia distributiva de los cuerpos, se oculta como tal en su modalidad de presencia muda por un lado, como afirma Derrida (1994):

Y desde ese punto de vista la obra muda se convierte en un discurso aún más autoritario, [...] 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. (s/p.)

Por otro lado oculta también una relativa correspondencia entre un sistema social y un sistema espacial a través del *zoning* en tanto organización orgánica y simultánea de separación y conexión, ya sea a una escala arquitectónica o urbana, a modo de un programa que pretende y anticipa, al menos teóricamente, la organización material de lo social en el espacio, de sus jerarquías y oposiciones. El *zoning* en tanto técnica distributiva de posiciones de trabajo, de cuerpos en sus fuerzas medias, en el espacio entendido ya como puro cálculo. Sólo él efectúa una división social de la producción poniendo en acto el hacer, el *uso*, es decir, el cuerpo genérico como receptor pasivo, moldeable, de las coerciones que el poder distributivo ejerce. El *zoning* procede desde y hacia lo general y lo común, oculta la diferencia que sólo puede desplegarse en las prácticas dispersas y fragmentadas de la

cotidianeidad, en las tácticas performáticas y desviantes (de una normatividad) de los cuerpos reales y metamorfoseables. El *zoninig*, en tanto espacio analítico, establece presencias, posiciones, fija los roles de individuos y colectivos y las relaciones eficientes entre ellas. Es una posición y estrategia contra el nomadismo, el vagabundeo, para imponer un orden y legibilidad a lo múltiple, a las fuerzas performáticas lúdicas y heterogéneas de nuestras prácticas cotidianas.

Poder distributivo (*zoning*), presencia muda y jerarquía geométrica (binarismo- oposiciones espaciales) se constituyen como técnicas o disposiciones (dispositivos) en tanto configuraciones espaciales con alto grado de determinación y especialización funcional. Es así como en el espacio abierto, funcional y fluido:

(...) los objetos dejan traslucir claramente qué es aquello para lo cual sirven. Así, pues, son libres, como objetos de función, es decir, que tienen la libertad de funcionar y (por lo que respecta a los objetos de serie) prácticamente no tienen más que ésta. Ahora bien, mientras el objeto no esté liberado más que en su función, el hombre, recíprocamente, no está liberado más que como utilizador de este objeto. (Baudrillard, 1969, p.17)

Cuerpo y suelo. Lo in-orgánico e inmotivado

Nancy (2010) afirma sobre el cuerpo lo siguiente:

Cuerpo propio, cuerpo extraño: es el cuerpo propio el que muestra, ofrece al tacto, da de comer hoc est enim. El cuerpo propio o la Propiedad misma, el Ser-de-Suyo en cuerpo. Pero al instante siempre, es un cuerpo extraño el que se muestra, monstruo imposible de tragar. (p 10)

El giro ontológico realizado desde la teoría social lo efectúa C. Castoriadis a los fines de determinar el status del hombre fuera de las determinaciones causales y biológicas, de la teoría estructural-funcionalista de Parsons. Giro que lo lleva a postular el concepto de *psiquis*, concebida como potencia creadora arbitraria, cuyo rasgo primario es su dis-funcionalidad, es decir, como ruptura de las regulaciones instintivas, espontaneidad representativa sin fines asignables, desligamiento entre imagen y choque, entre imagen y satisfacción biológica, así como el predominio del placer representativo frente al orgánico (Castoriadis, 1998). Lo que se fractura por completo en esta posición son los nexos funcionales en la adecuación y en la causalidad del sujeto o cuerpo funcional, cuestión que permite la emergencia de la *imaginación radical*, no por combinatoria de antiguas representaciones, sino como creación de la nada sin razones ni fines. Lo que este giro ontológico de Castoriadis desarticula es la ligazón de necesidad entre dos términos contiguos, que es lo que caracteriza el determinismo causal- funcional frente a esta creación inmotivada y arbitraria que es la *psique*, en tanto flujo de representaciones remitidas unas a las otras sin un principio lógico- racional de conexiones.

La crítica fuerte de esta posición es a la noción diádica necesidad/satisfacción, construida desde una existencia biológica, universal y atemporal que no puede explicar por ello la diversidad de formas de la vida social, y el cambio social que las produce. La necesidad es una elaboración cultural determinada por un sistema de significaciones imaginarias que estructuran y jerarquizan un conjunto de objetos constituidos correlativos y consubstancialmente a las necesidades (Castoriadis, 1983).

Para Castoriadis la sociedad crea sus necesidades y sus propias formas de satisfacerlas. La unidad dada en lo social no viene entonces de las articulaciones causales- funcionales sino de un “estructurante originario y soporte de las articulaciones” (Castoriadis, 1983, p.252). *Estructurante*

originario que son las *significaciones imaginarias* dadas en la *imaginación radical* de la *psique* y del *colectivo anónimo* que precisamente han creado un imaginario particular de la sociedad moderna y de cualquier sociedad.

Sustituir la noción de sujeto (*cuervo*) del estado natural bilógico por la noción de *psique* de Castoriadis es en alguna medida situarla en un lugar de construcción de lo político, puesto que en la naturaleza ninguna acción humana podrá encontrar su potencia de creación, que siempre es política. La *psique* se socializa en la fabricación social de los individuos a través de la institución que siempre es represora pero nunca lo hace por completo puesto que siempre permanece un resto magmático de representaciones posibles y fluyentes (Castoriadis, 1998). La posibilidad de apertura de lo social radica justamente en el tejido complejo que se establece entre la *lógica ensídica* que tiende al orden, *lógica conjuntista identitaria*, y la *lógica magmática* que tiende a lo indeterminado propio de las *significaciones imaginarias*, dos modos éstos de lo actuante, entre lo posible y lo actual, para pensar lo político como apertura a lo irrepresentable y a lo impensable.

La relación potencia/ acto implica también un modo de relación causal aunque sin su condición de necesidad, más bien como una contigüidad, sólo los contenidos- significaciones de esa relación de causalidad están liberados, siempre algún modo de orden social se produce sino la potencia no podría dejar de manifestarse y actualizarse, algún significante imaginario central y estructurante encarnado en las instituciones a modo de una orientación de una sociedad determinada.

Para la Teoría estructural- funcionalista de Parsons la causalidad es en sí misma una orientación, es así como esta teoría confunde una operatoria racional por su fundamento. Lo que esta teoría no distingue es este fondo abismal de lo posible, su modelo de funcionamiento, su modo de producirse socialmente, la constituye como el sentido y la sustancia de una sociedad

genérica, universalista. Un modo de ver, de interpretar, lo constituye como lo real, así este real es racional. Así también, entre las significaciones centrales y segundas, como afirma Cristiano (2009): “*Hay una coherencia más o menos comprensible en estas relaciones pero no hay, propiamente hablando, una necesidad. Cada nueva capa de significación agrega un plus de creación.*” (p.81).

Si la teoría estructural- funcionalista generaliza los mecanismos de coacción determinados por la necesidad en su causalidad, la filosofía del imaginario de Castoriadis construye, como una fuerza contraria y disyuntiva, la posibilidad de la apertura de la contingencia y de la creación. La dialéctica (negativa, en el sentido Adorniano) propia de las sociedades modernas fundada en la significación *autonomía* y *expansión ilimitada del dominio racional* de Castoriadis y la crítica que este hace del predominio de la segunda arraigada en el concepto de lo *funcional* (como cosificación del mundo y del otro en las relaciones de producción, en la división del trabajo), constituye un enclave conflictivo entre dos momentos de la realidad social, las fuerzas conjuntivas y disyuntivas coexistentes en lo social y en la vida cotidiana en general, propias de la acción humana.

Esta potencia disyuntiva como creación inmotivada y arbitraria que es la *psique* podría pensarse en y a través de dos posibles metamorfosis del cuerpo (como significaciones- representaciones imaginarias opuestas a la representación orgánica del cuerpo de las sociedades modernas), en su doble aspecto como acción e inacción (fuera de la fuerza media y sostenible en el tiempo que exige el trabajo) , que acontecen en la práctica cotidiana tanto privadas como públicas: una *potenciación* y una *despotenciación*, en función de esto Cragolini (2016) afirma (en relación a la *animalidad* como categoría plausible para interpretar un cuerpo inorgánico fuera de toda necesidad):

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. (p.118).

Lo informe de este hipotético cuerpo abismal denota una alteración o dislocación en la organicidad del cuerpo, una in-organicidad que no puede ser capturada por finalidad exterior alguna, la del trabajo, la de la relación de causalidad de medios a fines. Lo *informe*, en tanto acción de des-subjetivación, sólo puede darse como acontecimiento, en tanto devenir imprevisible y perturbador del magma de significaciones imaginarias posibles (flujo de representaciones) de suspensión de lo habitual.

Pensar lo político como apertura- ruptura a lo irrepresentable y a lo impensable, en el sentido de lo queda fuera de la representación orgánica y moderna del cuerpo y no puede ser aprehendido por ella, implicaría establecer una correlación entre cuerpo anómalo- distorsionado y configuración espacial- material arquitectónica. En esta relación se sitúa la obra performática y fotográfica de Hans Breder "*Body/Sculptures*":

<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, s/p).

Tanto las posibles distorsiones- deformaciones, así como las despotenciaciones del cuerpo inorgánico (de potencia disyuntiva) se constituyen como cuerpos en falta, carentes de, o débiles en, sus partes orgánicas de especificidad funcional. El espejo, el suelo y los objetos, en la obra citada de Hans Breder (Figura 1 y 2), realizan operaciones de fragmentación, duplicación, deformación, etc. sobre la representación y la percepción ya dislocada. Podrá afirmarse ya que cada parte de este cuerpo informe se auto- afirma ya sin imagen, sin tráfico de fuerzas, solo indicio espectral de *-animalidad-* inapropiable. Fragmentos yuxtapuestos- solapados que son siempre restos de una organicidad perdida, que responden unívocamente a la gravedad y aleatoriedad del suelo y su horizontalidad. En el suelo las formas se desvanecen, vuelven a su origen háptico, es allí donde somos más débiles, nadie sabe muy bien qué hacer con un cuerpo dislocado, con pedazos de un cuerpo, ya no hay instrucciones al ojo para la acción y el trabajo. Sólo quedan vibraciones erráticas y el calor fluctuante de los movimientos en el roce: principio -político- y erótico de delicadeza, lo inclasificable e irrepresentable, ver al respecto el movimiento en el del cuerpo agazapado en la obra de Flora Borsi "IRÉEL" (Figura 3 y 4).

Mientras el *cuerpo informe* modula y metamorfosea el suelo y lo habilita como potencia de lo posible y de lo abierto (cuerpo y suelo se confunden), el *zoninig* lo dibuja y neutraliza en las operaciones que efectúa (a modo de una planta arquitectónica), traza las posibles y calculadas huellas del cuerpo orgánico cosificado.

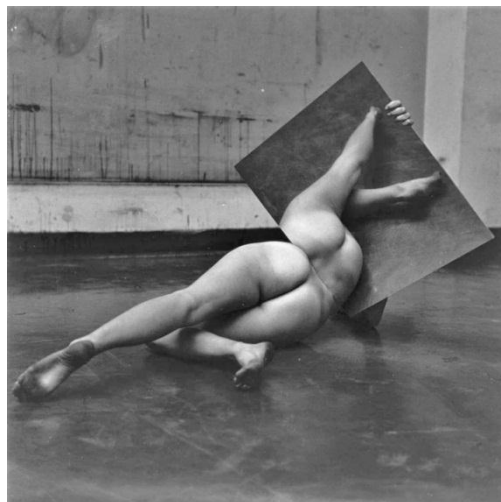
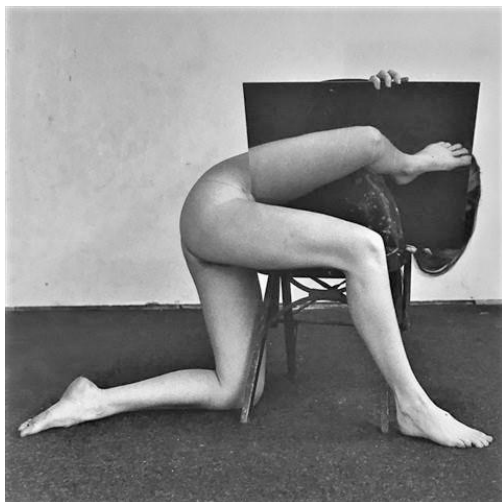


Figura 1 y 2: Breder, Hans. *Untitled* from the series "Body/Sculptures", 1969–1973. "La efímera obra de Hans Breder". Recuperado de: <http://culturainquieta.com/es/foto/item/11624-la-efimera-obra-de-hans-breder.html>

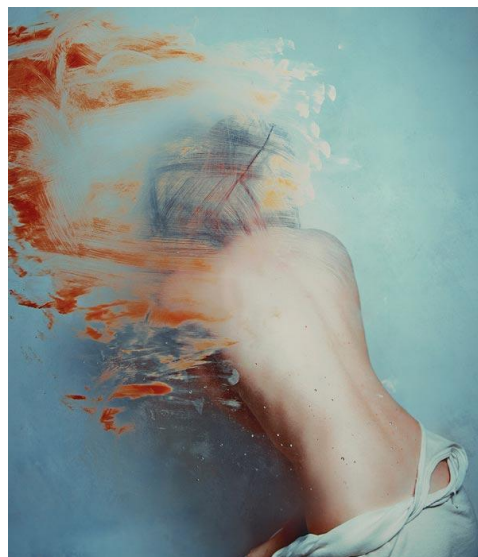


Figura 3 y 4: Borsi, Flora. "IRÉEL" Conceptual photography. Dirk Petzold. "IRÉEL – Experimental Photography by Flora Borsi". Recuperado de: <https://weandthecolor.com/ireel-photo-series-flora-borsi/42105>

Referencias Bibliográficas

- Adorno, Th. L. W., (2008). *Crítica de la Cultura y la Sociedad I*. Madrid, España: AKAL.
- Baudrillard, J., (1969). *El Sistema de los Objetos*. México DF, México: Siglo XXI.
- Castoriadis, C., (1983). *La institución imaginaria de la sociedad I. Marxismo y teoría revolucionaria*. Barcelona, España: Tusquets.
- Castoriadis, C., (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Cragolini, M., (2016). *Extraños animales. Filosofía y animalidad en el pensar contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo
- Cristiano, Javier (2009). *Lo social como Institución Imaginaria*. Córdoba, Argentina: Duvim.
- De Certeau, M., (2007). *La invención de lo cotidiano 1- Artes de hacer*. México DF, México: Universidad Iberoamericana.
- Derrida, J., (1994). *Las artes del espacio*. Entrevista de Peter Brunette y David Wills realizada el 28 de abril de 1990 en Laguna Beach. California. Publicada en: *Deconstruction and Visual Arts*. Cambridge University Press. Cap I. Pp. 9-32. Edición digital de Derrida en castellano. Recuperado de: <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2015/10/derrida-j-las-artes-del-espacio.pdf>
- Feelfree, R., (2015). *Fusiones de Hans Breder en Theredoom*. Recuperado de: <http://www.stylefeelfree.com/2015/01/hans-breder-en-la-galeria-theredoom.html>
- Mele, Jorge (2011). *Relatos críticos*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Nancy, J. L., (2010). *Corpus*. Madrid, España: Arena Libros.
- Parsons, T., (1968). *Hacia una Teoría General de la Acción*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Perec, G., (2001). *Especies de espacios*. Mataró, España: Ediciones de Intervención Cultural. Montesinos

¿QUE REPRESENTAMOS CUANDO REPRESENTAMOS ARQUITECTURA?

Soledad Juliá, Roberto Gómez López

Nombre: Soledad Juliá, (n. Tucumán, Prov. de Tucumán, Arg., 1964).

Dirección: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán, Av. Kirchner 1800, S. M. de Tucumán 4000, Argentina.

E-mail: Soledad.Julia64@gmail.com

Áreas de interés: morfología, infografía.

Nombre: Roberto Gómez López (n. Tucumán, Prov. de Tucumán, Arg., 1963).

Dirección: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán, Av. Kirchner 1800, S. M. de Tucumán 4000, Argentina.

E-mail: Roberto.GomezLopez@gmail.com

Áreas de interés: infografía, técnicas digitales.

Introducción

Desde el punto de vista de la etimología, la palabra “infografía” es un acrónimo entre “Informática” y “Grafía”, e identifica a los gráficos generados por computadoras. En la actualidad, el concepto infografía se utiliza para identificar una ilustración de alto impacto visual, un relato gráfico que interpreta y representa el contenido de una nota periodística o texto informativo. Por ello la infografía es mucho más que un gráfico digital; es una estructura discursiva en lenguaje gráfico que permite comunicar conceptos complejos. La Infografía Arquitectónica es también un relato gráfico de alto impacto visual pero orientado a la comunicación de conceptos arquitectónicos, es un documento muy específico que, por sus particularidades, se utiliza en una etapa característica del proceso proyectual y se diferencia claramente de las otras documentaciones involucradas en el mismo. En los diferentes momentos del proceso de diseño, el diseñador recurre a diferentes documentos gráficos, que cumplen variados propósitos

para conducir su desarrollo y registrar sus resultados. Estas representaciones están constituidas por lo que denominamos modelos, los cuales son mediaciones de la realidad, existente o imaginada, y que sirven para que operemos sobre ella transformándola. Inherente al modelo es la técnica utilizada para su construcción, bajo cuya responsabilidad metodológica recae la validez del mismo, que en la tradición gráfica, responde a un criterio de isomorfismo regulado por la identidad entre espacio real y el espacio geométrico. Es decir, una perspectiva cónica es correcta si está adecuadamente construida según la técnica para simular la deformación fugada de la geometría, y una planimetría, lo será a su vez, si es proporción directa de las medidas del objeto de la realidad. La infografía arquitectónica aparece en la etapa más importante del proceso de diseño, en el momento de la validación de la idea arquitectónica ante el comitente, que implica la aprobación, modificación o rechazo del proyecto, y que depende en gran parte, de la capacidad del profesional para explicar y fundamentar sus ideas. Por lo general, este proceso de validación, se formaliza por medio de un documento gráfico, en el cual el diseñador, despliega toda su capacidad de seducción gráfica. Un ejemplo paradigmático lo constituyen las láminas de presentación a un concurso de ideas arquitectónicas.

Por sus características propias, la “infografía arquitectónica” se diferencia claramente de toda otra documentación utilizada en el proceso de diseño en varios aspectos. El Lenguaje que utiliza es una versión laxa y figurativa del lenguaje técnico, ya que se dirige a un receptor que no siempre pertenece al ambiente disciplinar. El Contenido se enfoca en enfatizar lo subjetivo y cualitativo de la arquitectura (estética, simbolismo) en lugar de la descripción objetiva y cuantitativa de los sistemas constructivos, característica de la documentación técnica. El Propósito de estos documentos es el de la interpretación y la persuasión en lugar de la descripción y especificación. Con respecto a la Técnica, la infografía arquitectónica utiliza las técnicas del

diseño gráfico, los sistemas de ilustración y edición de imágenes, para procesar los gráficos generados por los sistemas CAD, BIM y Render, junto con otros recursos como textos, fotografías digitales, imágenes escaneadas, etc.

En base a esto, la Infografía Arquitectónica es la organización de las piezas gráficas de descripción del proyecto en un relato armónico, coherente y convincente. Pero también, a un nivel más profundo y sutil, asume el reto de expresar lo inefable, es decir, las intenciones e ideas del diseño que no pueden ser reducidos a la geometría descriptiva, esas cualidades que convierten los abstractos espacios euclidianos en singulares espacios existenciales.

Metodología

La materia Taller de Infografía con Software Libre, propone como eje axiomático, la vía de la praxis interdisciplinaria, se plantea como una práctica colectiva e interactiva, que se nutre de tres campos principales del “saber” disciplinar: la Informática Arquitectónica, la Morfología Arquitectónica, y el Taller de Arquitectura. La idea de la materia surge como integración de docentes de dos de las primeras disciplinas. Pero el ejercicio pedagógico propuesto, asume el compromiso de trabajar con el alumno en paralelo a su proyecto en Taller de Arquitectura, componiendo una práctica de compleja integración y síntesis. Este enfoque, entiende la Infografía Arquitectónica no como el resultado gráfico del proceso proyectual, sino como un proceso semiótico paralelo al mismo, una dimensión que reflexiona sobre la comunicación “intersubjetiva” del diseño.

La estrategia pedagógica de abordaje del software de diseño gráfico se inspira en el método de inmersión lingüística, ya que plantea el estudio de sistemas

altamente complejos y abstractos, no desde la secuencia lógica y progresiva, sino desde la praxis intensiva y concreta. La estrategia planteada contempla dos etapas en el desarrollo del curso. En la primera, se instruye al alumno con una introducción a la temática, dónde se plantean los conceptos fundamentales presentes en la Infografía arquitectónica, y la importancia que tiene el correcto manejo del código gráfico. A partir de la introducción al tema se van abordando los diferentes softwares, necesarios para el desarrollo de los trabajos, adoptando como premisa, el uso de software libre. Se instruye al alumno en el uso de los sistemas de edición pixelar y de ilustración, con la ayuda de sendos instructivos demostrativos. En la segunda parte, el alumno deberá realizar un proyecto de infografía de su autoría, preferentemente en correspondencia con la entrega de Taller de Arquitectura, mientras es asistido por el docente del curso.

Desarrollo

Los procesos constructivos del aprendizaje y la metodología, están unidos por el accionar docente y por la implementación de correctas estrategias pedagógicas. A través de la interacción entre ellos, se logra la internalización significativa del conocimiento, de manera que el estudiante aprenda con mayor autonomía y creatividad. Para ello en la materia, se trabaja en todo momento, de manera complementaria, integrando los conceptos de las diferentes áreas, para que los alumnos perciban su complementariedad y la asuman como tal, dejando de lado, los falsos antagonismos existentes. En todos los ejercicios que se realizan, se contempla y se evalúan de manera equivalente tanto el aspecto comunicacional/expresivo como la destreza en el manejo tecnológico de los softwares.

Etapas

En la parte introductoria, y a través de variadas ejemplificaciones con infografías, se analizan los diseños, se explicitan y se pone especial énfasis en conceptos de diagramación de lámina, del uso acertado del color, de la siempre compleja elección de la tipografía, desde el punto de vista comunicacional. También se imparten conceptos de orden tecnológico general, en relación a formatos y tipos de archivos, modos de intercambio entre los diferentes softwares, modos de color, tamaños adecuados, sistemas de compresión de archivos, y también conceptos sobre la preparación de láminas para ploteo o impresión. A partir de allí se abordan los softwares específicos para tratamiento y edición de imágenes y los softwares graficadores, como complemento a los programas CAD. Cabe aclarar, que los objetivos de la materia no contemplan el manejo completo del software, sino solo de las acciones fundamentales para las operaciones frecuentes en infografía. Se busca darles una visión de la filosofía de uso de los softwares, poniendo especial énfasis en los comandos específicos, de uso frecuente en el desarrollo de los trabajos.

Para el procesamiento de imágenes y dentro del paquete de softwares libres se adopta el Sistema GIMP. Se analizan las características principales y el entorno de trabajo, los formatos y operaciones con archivos y controles de visualización. Se analizan los comandos para la edición de imágenes que permiten la modificación de tamaño, cambio de resolución, color, tono, recorte, rotación, efectos especiales, filtros, máscaras, transparencias y herramientas de pintura y de clonación, la fotocomposición y la equivalencia funcional con otros sistemas. A través de la realización de ejercicios sencillos, se pretende que los alumnos adquieran criterios y destreza para escoger las herramientas de selección, limpieza y retoque más conveniente en cada caso, para generar fotocomposiciones a partir de imágenes digitales o de renders propios. Esta etapa se completa con 1 trabajo práctico, donde el alumno aplica

el conocimiento adquirido en el sistema, el que luego formará parte de la entrega final.

Luego se aborda la enseñanza de un graficador vectorial, en este caso el Inkscape, con el cual se diagramará la presentación, integrando allí los diferentes elementos gráficos, generados e importados desde otros sistemas. Se explica el entorno de trabajo, las características principales de funcionamiento del sistema, los formatos de archivos y controles de visualización. También se analizan los tipos de entidades y sus atributos, las herramientas de creación, selección y modificación, las ayudas del dibujo, algunos efectos especiales y las operaciones de Importación y manipulación de gráficos CAD/BIM e imágenes, el Collage, la diagramación de grandes formatos y la impresión. Esta etapa se completa con el segundo trabajo práctico, donde el alumno aplica el conocimiento adquirido.

Luego de la instrumentación en los sistemas digitales el alumno deberá realizar un proyecto de infografía que es la entrega Final del curso, en correspondencia con el trabajo de Taller de Arquitectura, proceso en el cual cuenta con la asistencia docente en las diferentes críticas. Se imparten conceptos concernientes al proceso proyectual, momentos, modelos y funciones del proceso de diseño. Se pone el acento en los elementos componentes de la infografía, en la estructura, los recursos narrativos, las condiciones del discurso persuasivo, el argumento racional (logos), el argumento ético (ethos), y el argumento estético (pathos) para conformar la composición de manera que los alumnos los apliquen a sus respectivos proyectos. El trabajo final tiene como objetivo principal, que los alumnos perciban la idea fuerza de cada diseño, que pongan énfasis en sus aspectos cualitativos y expresivos, y que puedan relatarla a través de un esquema comunicacional claro y enfático, buscando presentaciones de un alto impacto visual

Conclusiones

A la luz de la experiencia realizada y en virtud de la modalidad de la misma podemos concluir desde sus dos vertientes, la vertiente pedagógica y la vertiente tecnológica.

Desde lo pedagógico consideramos, que la metodología integradora adoptada, basada en el trabajo conjunto de tres áreas disciplinares, acorde a las nuevas tendencias, resultó altamente positiva, redundando en una mejor aprehensión, elaboración e internalización de los contenidos. El planteo de la materia y el diseño de los trabajos prácticos estuvieron orientados a que los alumnos puedan enlazar conocimientos previos con conocimientos nuevos, que realicen procesos de transferencia, y que puedan generar sus propias estructuras de aprendizaje, basada en la interrelación directa entre conceptos de las técnicas tradicionales y de las técnicas digitales, favoreciendo así sus procesos creativos.

Desde la vertiente tecnológica, los alumnos se enfrentaron con una doble exigencia. Por un lado el uso de la técnica digital, complejizado por la naturaleza múltiple de las fuentes de datos. Por otro, la construcción de una mensaje gráfico de alta calidad y seductor.

Los resultados de la materia, como lo demuestran los ejemplos, son altamente satisfactorios, demostrando el supuesto básico del proyecto, esto es, que con aporte metodológico para subsanar las deficiencias técnicas del software libre, el resultado en el campo de la técnica, podría ser equiparable al producido con software comercial. Desde este punto de vista, la infografía arquitectónica, excede ampliamente los límites de la técnica de representación disciplinar, y encuentra su canal expresivo en el dominio del arte gráfico, casi en el límite con otras expresiones artísticas de la imagen como la pintura.

Referencias Bibliográficas

- Aicher O. (2001) *Analógico y digital*. Ivess Zimmermman, Barcelona. Gustavo Gilli, editorial, 2001.
- Hall, S. (1997) *The work of representation*. In Representation: Cultural Representation and Signifying Practices. Ed. Stuart Hall. London: Sage/Open U, 1997.
- Najmanovich, D. (2001) *O sujeito encarnado: Questoes para pesquisa no/do cotidiano*, DP&A editora, Rio de Janeiro, 2001

PROPUESTA ARTÍSTICA DE MUNDOS ANCESTRALES CON REALIDAD VIRTUAL

Varinnia Jofré, Silvia Albarracín, Myriam Mansilla

Nombre: Nombre: Jofré, Varinnia (n. San Luis). Artista Visual, Doctora en Artes, Especialista en Video y Tecnologías Digitales, Licenciada en Pintura. Directora del Proyecto Consolidar tipo III subsidiado por SeCyT "Interrelación de poéticas fronterizas con tecnologías del presente". Ex Profesora Asociada de la Universidad Provincial de Córdoba, Profesora Asistente en UNC. Directora de ARS Córdoba de SEMA en dos periodos.
Dirección: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba 5000, Argentina. E-mail: varinniaj@hotmail.com
Áreas de interés: arte, morfología, color

Nombre: Silvia Albarracín. Artista Visual, Técnica Superior de Artes Visuales, Diplomada en Escultura, Trayecto Docente. Coautora de ponencias en 1º Encuentro de Estudiantes y el Color. Expositora en obra colectiva *Laberinto* en "La Noche de los Museos 2015" y en CePIA. Expositora en obra colectiva *Paisajes y sentidos*, en Museo de Ciencias Naturales de Córdoba.
Dirección: 27 de Abril 980 2F, Córdoba Capital, Córdoba
E-mail: silviaenelmar@hotmail.com
Áreas de interés: arte, antropología, educación

Nombre: Myriam Mansilla (n. Córdoba, Arg., 1971). Artista visual. Tesista de la Licenciatura en Arte y Gestión Cultural, Técnica en Cerámica Industrial y Técnica en Cerámica Artística Técnica en Artes Visuales, actualmente cursa el Profesorado Universitario
Dirección: Sotomayor 3464, Barrio José Ignacio Díaz
E-mail: sophiangie@hotmail.com
Áreas de interés: arte, antropología, educación

Introducción

Este trabajo es una versión ampliada de la ponencia expuesta en Oberá en el Congreso de SEMA 2017. Resume la investigación de tesis de la Licenciatura en la Universidad Provincial de Córdoba de Silvia Albarracín y Myriam Mansilla, con la dirección de Varinnia Jofré, en el contexto de una investigación sobre interrelación de las artes. La tesis está basada en la producción de obra artística y su fundamentación y análisis.

La obra artística propuesta es una instalación polisensorial, basada en la cosmovisión de culturas ancestrales y su relación mítica con la naturaleza,

que pondrá en juego todos los sentidos, apuntará a agudizarlos, a alterar la percepción. Nos acercamos al espíritu reformista desde otros movimientos: por un lado, la identidad argentina y americana, expresada en la premisa de Deodoro Roca de "volvemos hacia la contemplación de la propia tierra y hacia la de nuestros hermanos" que cumplen los movimientos indigenistas y ecologistas; por otro lado, la búsqueda de otras dimensiones de la libertad humana que proponen aquellas cosmovisiones.

En distintos momentos de la historia han emergido expresiones artísticas visionarias, que se proponen trascender el mundo físico y transmitir una visión más amplia del conocimiento, basado en experiencias espirituales, originadas en trances místicos o uso de alucinógenos.

Lo encontramos en el arte de El Bosco y de los simbolistas, en la potencia, perdida por la cultura occidental, que Antonin Artaud encontró en los Tarahumara, y en los movimientos juveniles que en los años sesenta bregaron por la libertad individual y la renovación de la vida cotidiana, principalmente el movimiento psicodélico.

Los ambientes psicodélicos llevan a la práctica los postulados del filósofo Herbert Marcuse, ya que estaban orientados a producir una revolución de la percepción, una nueva sensibilidad (Marchán Fiz, 1990)

Fueron una nueva forma de manifestación artística, espacios multisensoriales que producen una nueva forma de recepción, la inmersión, en que desaparece la distancia estética, en que el cuerpo del espectador y su experiencia pasan a formar parte de la obra. Los ambientes psicodélicos buscaban propiciar la expansión de la conciencia, experiencias liberadoras a partir de ver y sentir las cosas de un modo nuevo, la disolución del modo ordinario de percibir. Todas las innovaciones genuinas del arte crean una nueva sensibilidad, la diferencia del arte psicodélico es propiciar la

sensibilidad hacia la conexión consigo mismo, hacia sensaciones extraordinarias y liberación de los sentidos y sentimientos.

Cambio de rol del espectador

Tras la ruptura de géneros y lenguajes artísticos tradicionales, en que las artes visuales se fusionaron con el teatro, la danza, la música y la arquitectura, y surgieron nuevos géneros, tales como el happening, la instalación, el ambiente, el arte conceptual, la multimedia y la performance, los espectadores fueron dejando el rol pasivo y distante que les imponía el arte tradicional. El nuevo rol fue la participación, se produjeron desplazamientos en las funciones de los elementos constitutivos de la acción estética: artista, espectador, obra, espacio expositivo.

Los *ambientes* produjeron una nueva forma de recepción: la inmersión, en que desaparece la distancia estética, en que el cuerpo del espectador y su experiencia pasan a formar parte de la obra. Podemos considerar como antecedente de las experiencias inmersivas en ambientes multisensoriales a la experiencia en los templos religiosos, en que el cuerpo está inmerso en un mundo de extraordinaria belleza: en lo visual (principalmente cómo la luz inunda el espacio), en la música envolvente y en los olores (a incienso, a flores).

En el siglo XX los ambientes multisensoriales fueron producidos por los artistas psicodélicos, con el objetivo de expandir la conciencia. Herbert Marcuse considera que la verdad nuclear de las experiencias psicodélicas radica en la conciencia de la necesidad de una revolución de los modos perceptivos, de una nueva sensibilidad. La liberación estaría implícita en esta experiencia, en ver y sentir las cosas de un modo nuevo. Y la liberación requiere la disolución del modo ordinario de percibir, la revolución debe ser

una revolución de la percepción (Marchán Fiz, 1990). Ésta es una búsqueda permanente del arte, pero en este caso es una sensibilidad hacia la conexión consigo mismo, con sensaciones extraordinarias, la liberación de los sentidos y los sentimientos, e incluso experiencias místicas y la intuición de lo sagrado, vividos estéticamente. La Psicodelia estaba ligada al movimiento hippie, que proponía el poder de las flores (flower power), volver al contacto con la naturaleza, llevar una vida libre, hacer actividades artísticas y militar por la paz.

Percepción alterada y espiritualidad

Las experiencias de nuestra vida cotidiana son útiles para nuestra supervivencia. Pero hay otro tipo de experiencia, que llevan a percibir otra realidad: la experiencia visionaria, a la que el individuo accede de distintos modos: prácticas yóguicas y tántricas, danza, ayunos, meditación. Según Huxley, en la experiencia mística se trasciende la relación sujeto-objeto, y es acompañada por el sentimiento de completa solidaridad con los otros seres humanos y con el universo en general, la sensación de que a pesar de todo el universo está bien, y un gran sentimiento de gratitud por el privilegio de estar vivo (Minhot, 2010: 87). El lugar y la distancia dejan de tener mucho interés, pues "la mente obtiene su percepción en función de intensidad de existencia, en el ser y el significado" (Huxley, 1997).

En nuestro proyecto de investigación, "Poéticas fronterizas con experiencias perceptivas paradójicas", hacemos investigación teórica y práctica artística. En una búsqueda de relacionar las experimentaciones con contenidos del arte contemporáneo, tomamos como fuente de inspiración la cosmovisión de los pueblos originarios de América, su relación mítica con la naturaleza, y las percepciones alteradas producidas por alucinógenos y trances místicos, semejantes a las sensaciones que pretendemos hacer experimentar al

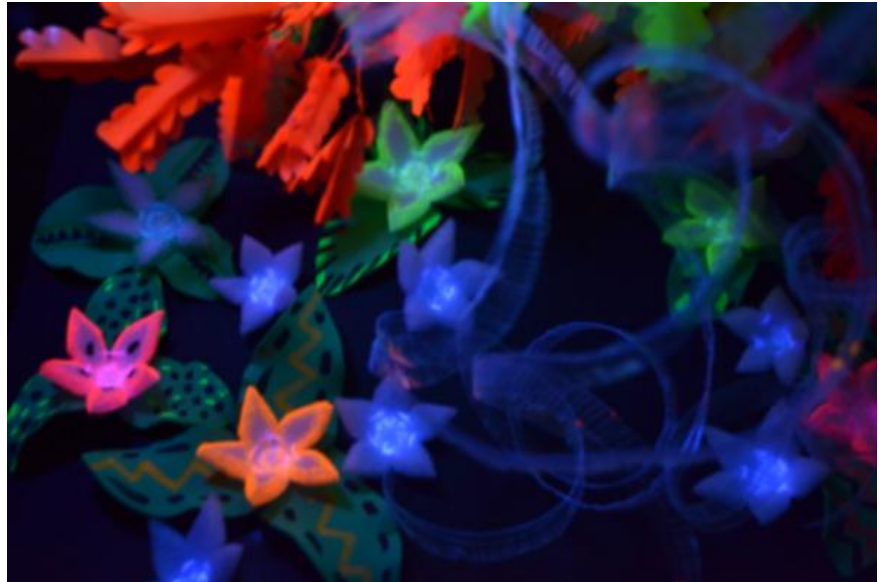
espectador con nuestros trabajos producidos con realidad virtual. Inspirados en la Bienal de San Pablo 2016 "Incerteza Viva" y en los problemas ambientales que estamos sufriendo, surgió la necesidad de acercarnos al conocimiento que puedan aportarnos esos pueblos, desde nuestra posición de defensa de la naturaleza y de los pueblos originarios, ambos en peligro de extinción.

Nos inspira la relación antropológica con el medio ambiente de los pueblos originarios, para poder recrear esa unión ontológica entre naturaleza y ser humano. Basándonos en una investigación étnica y antropológica sobre los guaraníes, pretendemos hacer vivenciar al espectador las experiencias de la visión animista de la naturaleza. Para los aborígenes guaraníes no existe el término "Naturaleza" en el sentido occidental del concepto, hablar de este ámbito implica adentrarnos a su vida religiosa cotidiana, a la dimensión espiritual y a la mitología. Desde nuestra visión moderna occidental, los seres humanos, conscientes instintivamente de las vibraciones estéticas de la naturaleza, que producen solaz espiritual, nos sentimos felices cuando vivimos en la compañía de ella. Las flores acompañan los eventos más importantes de nuestra vida, el nacimiento, el matrimonio y la muerte; las celebraciones y las conmemoraciones. El amor, la amistad, el agradecimiento, el homenaje son galardonados por el valor simbólico de las flores. Nuestra imagen mental de la paz y el paraíso está relacionada con un jardín plétórico repleto de abundante flora y animales silvestres.

Nuestra experimentación artística

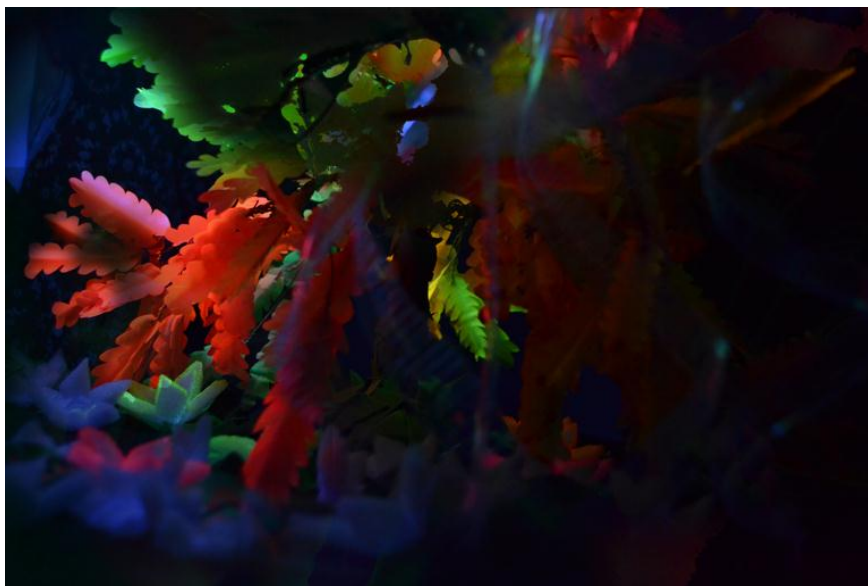
Nos planteamos cómo resolver artísticamente estas cosmovisiones espirituales. Arribamos a la necesidad de proveer una experiencia estética multisensorial, la estimulación de todos los sentidos, invitando al espectador

a construir la suya desde su propia cosmovisión. Elegimos para construir esta propuesta colores fluorescentes, por lo cual todos los elementos del paisaje parecen emitir luz. La fluorescencia es una de las formas de la cesía luminosa, que es la cesía que representa visualmente con mayor eficacia los otros mundos, no terrenales, como podemos constatar tanto en las representaciones del arte religioso como en el simbolista, místico, sobrenatural, fantástico y de ciencia ficción: desde la aureola de oro que remite la luz en las representaciones de los santos bizantinos, al árbol de Pandora que emite luz en la película Avatar, pasando por las espadas luminosas de La guerra de las Galaxias (Jofré, 2014 y Jofré, 2017). La luz se ha usado en diversas culturas para transportar a una conexión con lo sagrado o con algo superior a lo terrenal.





La obra que realizamos es una instalación artística de un paisaje fantástico que intenta evocar a una visión del paraíso, poblado de flores.



Se utilizará realidad virtual, video mapping, sonidos de la naturaleza, objetos reciclados, y será central el uso de la luz, con su gran capacidad para transformar los espacios y transportar a una conexión con lo sagrado o con algo superior a lo terrenal. La realidad virtual, a través del sentido de la vista, puede crear en el cerebro sensaciones físicas complejas: sensación de movimiento, de perder la gravedad, de recorrer espacios y sobrevolarlos, potenciándose en relación a las demás tecnologías utilizadas en la obra.

Los sonidos de la naturaleza ayudan al espectador en esta propuesta de sentir la vivencia como sagrada, mientras que luz negra contrasta con colores cálidos, favoreciendo los colores fluorescentes y disolviendo los límites propios del lugar, logrando una percepción alterada propia de la alucinación producida por alucinógenos y trances místicos, teniendo en cuenta que en este tipo de experiencias lo que importa no son las categorías espaciales ni el tiempo sino que el ojo responde a otro orden. Jacques Rancière describe la relación inmersiva del espectador con la obra, buscada por Artaud, como la pérdida de toda distancia, la abdicación incluso de la posición desde la que se mira.

Referencias Bibliográficas

- Artaud, A. (1975) *México y Viaje al país de los Tarahumaras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Cadogan, L. (1992) *Ayvu Rapyta*, Textos Míticos de los Mbyá-Guaraní del Guará, Biblioteca Paraguaya de Antropología Vol. XVI, Asunción.
- Cebolla Badie, M. V. (2012-2013) *Cosmología y naturaleza mbya-guaraní* phd, Universitat Barcelona, Barcelona.
- Colombres, A. (2015) *Poética de lo sagrado. Una introducción a la antropología simbólica*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Descola, P. (1996) *La selva culta. Simbología y praxis en la ecología de los achuar*, Quito, Abya Yala.

- Grunberg, F. P. (2003), La relación de los indígenas con la naturaleza y los proyectos de Cooperación Internacional, en <http://guarani.roguata.com/text>
- Huxley, A. (1997) *Las puertas de la percepción. Cielo e inferno*. Barcelona, Edhasa.
- Jofré, V. (2014) La cesía luminosa en el arte. Semiótica plástica e icónica, en Burgos, O, Giglio, M. P. y López, A. (Ed) *Argencolor 2014, 11 Congreso Argentino del color* (pp. 110-119), Buenos Aires, Argentina, Grupo Argentino del Color, en https://drive.google.com/file/d/1zT3HOSA3Mrpkahe-wrdtqe_qMyEYsFz8/view
- Jofré, V. (2017) *Aspectos de la cesía en la imagen artística. Cómo aporta a la representación visual de seres fantásticos y de ciencia ficción*. Tesis doctoral. Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.
- Marchán Fiz, S. (1990) *Del arte objetual al arte de concepto*. Madrid, Ediciones Akal.
- Minhot, L. (2010) Representaciones canónicas y representaciones alternativas de usuarios de LSD, místicos, psicóticos y normales, en *La Representación en las artes y las ciencias*. Comp. Germán Gassetta. Córdoba: Editorial Brujas.
- Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Roca, D. La Nueva Generación Americana, Discurso de clausura del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios, en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17113>

Forma, enseñanza y el espíritu de la Reforma

PREGUNTAS IMPERTINENTES E INAPROPIADAS A LA MORFOLOGIA

Arq. Nelly María T. León, Clara Mirta Montañez, DI. Eduardo Baños, Arq. Daniela Ranea, Mtro. Mg. Arq. Iván Martínez, DG Emilio Carrizo, Ay. Florencia Pelanda, Ay. Emiliano Bene, Ay. Paula Ortíz, Ay. Andrea De Socio.

Nombre: Nelly León. Arquitecta, egresada en 1982, de la UNSJ. Como Docente, se desempeña como profesora titular en las, cargo obtenido por concurso, en las cátedras: Génesis Formal I y Génesis Formal II, de la carrera de Diseño Industrial, actualmente por extensión de sus funciones, ejerce la titularidad de la asignatura, Morfología General, en el marco de la carrera de Diseño Industrial y Diseño Gráfico. En investigación, participó como miembro de equipo de los proyectos, desarrollados en el marco de la línea de investigación: "San Juan sus Arquitectos y la modernidad". Es co-autor Del libro: "Arquitecto, Daniel ramos Correas", versión digital. A partir de 2008, ha dirigido varios proyectos de investigación, entre los que se destacan: "Modos de permanencia del estudiante en la carrera de Diseño Industrial" y "Un análisis de la implementación de los nuevos planes de estudio de las carreras de Diseño Gráfico e Industrial de la FAUD", y actualmente se encuentra desarrollando el trabajo: "Dinámicas en el campo del conocimiento de la forma, en la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNSJ"

Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo Y Diseño. Universidad Nacional de San Juan
Ignacio de la Roza y Meglioli (Complejo Islas Malvinas). San Juan – Argentina.
E-mail: ijm2301@hotmail.com

Resumen

La conformación de espacios de construcción de conocimientos nuevos, que amplíen y profundicen lo estatuido aportando simultáneamente a la construcción de sentidos de lo propio, son siempre demanda. Su condición emergente es además necesaria, inevitable e impostergable. La forma y una de sus expresiones en la currícula, Morfología General, en este caso, común a Diseño Gráfico e Industrial, se establece como posibilidad de articular múltiples problemáticas y emergencias respecto del aprendizaje, la forma y el proyecto.

[...] nos ocupamos tanto del diseño arquitectónico, objetual y gráfico, los que tienen una importante base común: sus producciones son aquellas formas que emergen a fin de satisfacer necesidades, de acuerdo al estado cultural de quienes las producen. Formas que, en conjunto, determinan el medio ambiente y los hábitos de quienes las usamos. Es positivo que este primer siglo, de este nuevo milenio, nos brinde la posibilidad de profundizar el discurso proyectual, el que hoy, frente a un acelerado proceso de cambio, se presenta cargado más, de preguntas que respuestas. (gráfico, 2016-2017.)¹⁰

¿Y si descubriéramos que la Morfología no ha sido como creíamos el aprendizaje de la *forma* sino la de un recorte mezquino y limitado de ella, enfoque construido desde una concepción colonizada, acrítica, que además hoy podemos considerar anacrónica?; ¿Y si la *forma* nos estuviera demandando insistentemente abordajes otros, para que los proyectos diversos y complejos de la contingencia latinoamericana, argentina, cuyana, encuentren cauces a los que llamar propios?

¹⁰ PPlanificación de cátedra. San Juan. Argentina: Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño. Departamento diseño. (2016-2017).

CAZA NOCTURNA II

*Aquí voy a investigar
lo que difícil sepan de qué hablo.*

*No obstante escribo sobre ir
hacia lejanamente,
escalar cumbres en acecho de si
encuentro lo que espero o
una vez más regrese muerto de frío.*

*Es que ando a los tumbos
tratando de armonizar
lo visible con lo invisible, digo
fabricar con la mente un despertador
de conciencia que avise
cuándo una imagen real sea chispa de futuro.*

*Les digo, ese fenómeno
es un esquivo animal que sólo se caza
cuando la flecha se dispara sola. (Escudero, 2016)*

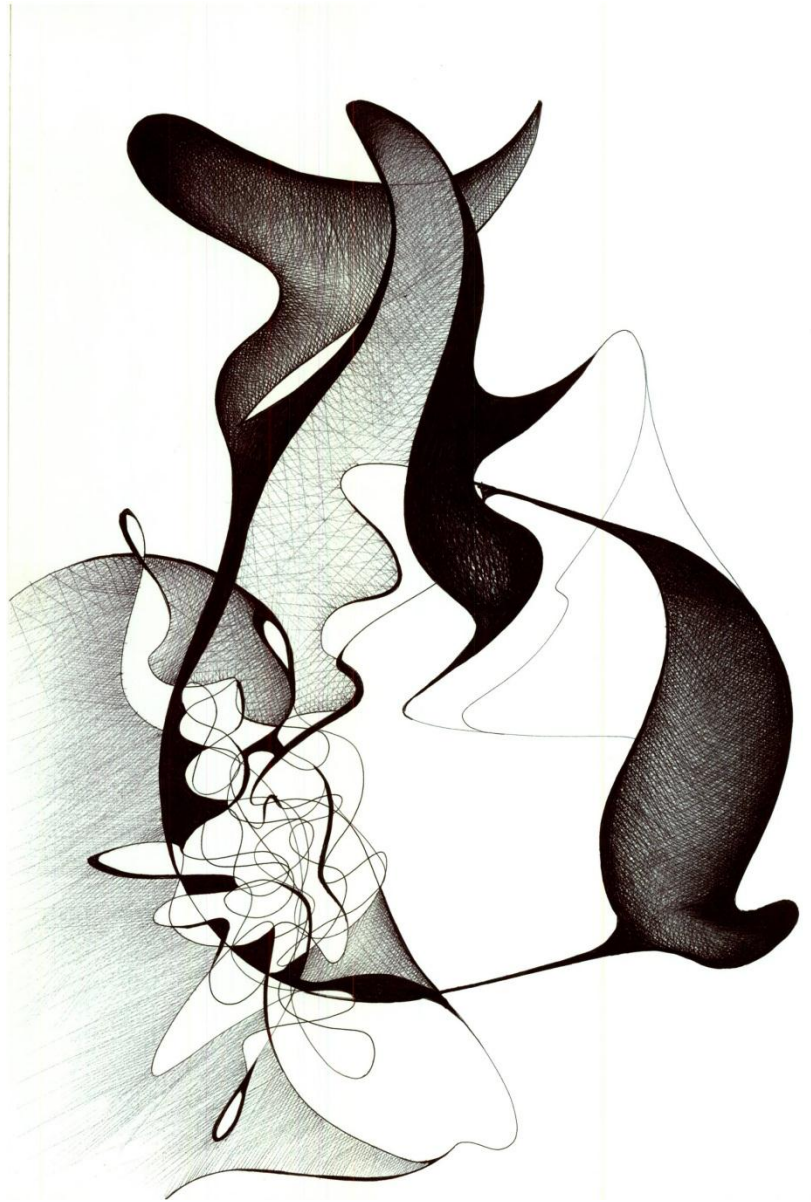


Ilustración 1. Gráfico. Ivan José Martínez Fredes

Preguntar a la Morfología

Es importante comprender que la forma, como construcción es distinta de aquel campo de conocimiento con entidad reconocible que es la morfología establecida como cuerpo disciplinar. Es útil revisar que es un territorio joven, de límites y dinámicas evanescentes muy variables, más aun, nos hemos permitido preguntarle/nos a la morfología sobre aquello que consideramos no ha sido abordado, sobre lo que no hemos construido conciencias ni metodologías, sobre lo que se ha ido conformado como un gran territorio inexplorado escondido detrás de la exacerbación de lo establecido como campo estable de conocimiento ¿Cuáles son las nociones de forma que podrían desprenderse de conceptos de temporalidades no lineales, de densidades variables, de territorialidades ampliadas y fluctuantes, de tectónicas desde el cuerpo? Si la forma no fuese siempre construida desde lo visual ¿Cuáles podrían ser los territorios a desarrollar? ¿Qué implicarían estas ampliaciones en lo establecido como estructura de aprendizaje en los campos de la morfología?

¿Si no es la abstracción, que?

¿Si no es la geometría, qué?

¿Si no es matemática, qué?

¿Si no es la Gestalt, qué?

¿Cuáles podrían ser nuestras propias construcciones de forma?

Desde la Planificación. Posicionamiento en Construcción

En nuestra institución, a través de las carreras que se dictan nos ocupamos tanto del diseño arquitectónico, objetual y gráfico, los que tienen una importante base común: sus producciones son aquellas formas que emergen a fin de satisfacer necesidades, de acuerdo al estado cultural de quienes las producen. Formas que, en conjunto, determinan el medio ambiente y los hábitos de quienes las usamos. Es positivo que este primer siglo, de este nuevo milenio, nos brinde la posibilidad de profundizar el discurso proyectual, el que hoy, frente a un acelerado proceso de cambio, se presenta cargado más, de preguntas que respuestas.

El diseño se enfrenta con una serie de desafíos muy potentes, la lógica maquina y objetual establecida desde la modernidad ha producido múltiples problemáticas en el aprendizaje y la producción de formas durante gran parte de los últimos dos siglos. La fascinación por la máquina, por el artefacto, estableció una lógica de fascinación por el objeto, y el diseño no ha sido indiferente a ello. De hecho, mucho de lo escrito en términos de diseño tiene al objeto como centro de atención, el ser humano es una obviedad que por serlo, se ha transformado en negación. Existe tal fascinación por el objeto, ya sea de diseño, el edificio en el caso de la arquitectura, la imagen en el caso del diseño gráfico, que todas sus implicancias y relaciones con la vida de los seres humanos quedan soslayadas. Esto es muy oportuno y a la vez peligroso, pues la consistencia conceptual del diseño, particularmente de la forma como campo es autorreferente, endógena, responde a sí misma. Este modo de producción ha ido aislando a las actividades del diseño de los procesos que le dan sentido a la ciudad y la vida de sus habitantes, que ha ido siendo transformada por dinámicas más contundentes y con más incidencia directa en sus procesos, el caso más paradigmático sería la economía, tanto así que lo que debiera ser una lógica vinculada con otras se ha transformado

en una preminencia y un factor ineludible. Al punto de ser lo que define la mayor parte de los procesos que rigen nuestra existencia.

El diseño puede (y debe) romper con este monopolio disciplinar y de dinámica autorreferente, pero para ello debe reinventarse, reconstruirse, comprenderse como matriz de producción de tramas y lógicas; no como producción de objetos (edificios, objetos o imágenes), sino como campo de estudio y producción de lo que hace más habitable el mundo para un nosotros que se construye y transforma constantemente y que debe incluir no solo a los que somos, sino a los que fueron y los que vendrán .

El diseño se ha transformado en la expresión de un sistema económico que puede ser lujo en determinados rincones del mundo y pobreza emergente en otras, relegado a gesto artístico o barroquismo y a utilitarismos poco profundos respectivamente. Es necesario construir un lugar distinto para el diseño como campo de acción y conocimiento. Un campo de producción de la vida, no de los objetos, ni mucho menos de sus abstracciones, sino de la trama simbólica, política, antropológica, económica, artística de la cual emergen y que ellos representan; expresiones de la cultura material e inmaterial fundidas, “en cuyo espejo nos creamos a nosotros mismos”

La forma tiene en ese sentido un campo de acción fundamental, un rol muy importante, el de encontrar un sustento que no desconozca las lógicas del objeto, pero que las incluya en una trama más densa y amplia respecto de la vida humana que les da sentido. La forma que no sigue a la función, sino a la vida, con todas sus complejidades entretrejidas, con sus inefables profundidades y horizontes utópicos móviles, unas formas de la vida.

Existe una posibilidad respecto a la construcción de una noción distinta de la comunicación y del campo objetual que entendemos es superadora de la objetual abstracta. Es aquella que se aparta de la objetivación como sistema

de comprensión del mundo. Que trabaja sobre densidad del tejido existencial y fenoménico.

“La objetivación del mundo moderno estableció la razón instrumental y abstracta como lógica de producción y sacralizó lo individual como distinción verticalista de poder. La Forma como campo de construcción conceptual y producción no ha escapado de tales lógicas, desde sus nacimientos hasta sus desarrollos en geometría, incorporación de aspectos psicológicos, cruces con la significación y recientes exploraciones sobre el tiempo, ha estado atravesada por una lógica objetual, en la que lo natural en general solo ha sido abordado como referencia metafórica formalista, es decir una comprensión también objetual de la misma.” 11

La incorporación de modos de construcción distintos respecto de la forma es no solo necesaria sino que implican una reconstrucción o refundación importante respecto del campo de conocimiento. La relación que entrama los objetos con la existencia, la comprensión de ello en términos de fenómeno, posibilita otro modo de comprender y de hacer, la industria es un abordaje posible respecto de lo objetual y la comunicación, pero no el único, se nos demanda construir otros.

Quizás esto haya significado el despegue del debate teórico del Diseño Industrial en Argentina, y el inicio de la construcción del discurso proyectual. A más de 50 años de este hecho, Bonsiepe sostiene que Argentina, al igual que el resto de los Países de América Latina, se encuentra en una situación que, una frase de Eduardo Galeano, pone elocuentemente en evidencia: “Crece cada vez más la distancia entre una aplastante mayoría, que necesita mucho más de lo que consume y una reducida minoría que consume mucho menos de lo que necesita” . Bonsiepe nos invita a abrir un

11 Martínez, Ivan José. Forma desde Comienzos. Gestación, Forma y Habitar humano. San Juan: Fondo Editorial Cámara de Diputados de San Juan, 2019. Pp 193,194.

debate acerca de “¿si? y ¿en qué forma la actividad profesional y la didáctica del diseño industrial pueden contribuir a reducir la creciente desigualdad con el objeto de una mejor coexistencia regional y global?”, a lo que el mismo responde: “La tecnología es un factor económico dinámico. Hoy la tecnología está caracterizada por la innovación permanente. El diseño Industrial cobra una importancia estratégica”. (1999:68) Consideramos que nuestra Universidad, en particular desde las Carreras de Diseño, puede brindar a la sociedad un aporte significativo si es capaz de desarrollar los tres pilares básicos, lo académico, la investigación y la extensión en armónica relación, garantizando mejores niveles de educación, entendiendo a la educación como formación e instrucción, y a la Universidad como un organismo capaz de reconvertirse frente a los cambios de la sociedad de la cual emerge.

Así mismo, no debemos desconocer los numerosos puntos de contacto entre los contenidos de las asignaturas que conforman el área, y de esta con el resto de las áreas puesto que entendemos que la forma resulta definida por una multitud de vectores actuando mancomunadamente. Establecer relaciones es componer, aún cuando el modo de relacionar responda a nuevos conceptos y deba ser entendido en primera instancia como caos aparente.

Una forma en nuestro campo de acción, la Morfología General emerge a través de la realización de procesos generativos, que involucran el encuentro de conocimientos de diversos orígenes epistemológicos, así la física, la matemática, la psicología de la percepción, las tecnologías son algunos de los campos del conocimiento, que contribuyen a la realización de estos procesos generativos.

Sobre forma y diseño

Para cerrar este conjunto de afirmaciones que constituyen un abrigo o mejor dicho un soporte para enseñar, abramos lugar a la duda partiendo de otra afirmación que comprende al diseño como campo en el que coexisten:

[...] Aún a riesgo de caer en una simplificación extrema, dos lenguajes diferentes: el de las ideas o de los conceptos, que correspondería al mundo teórico donde se inserta el diseño en el orden del discurso, y el del lenguaje de las formas, que se presenta a través de las prefiguraciones o gráficos donde no hay vocablo para nominar la figura y sólo se acude a alguna metáfora.

En los procesos heurísticos del diseñar hay dos puntos de partida, dos bases de lanzamiento. Ambos coexisten, son paralelos, alternan y se complementan: son los llamados procesos de orden de la palabra y procesos del orden de la figura.

Desde el orden de la palabra a partir de una semiótica del verbo, se inserta el diseño en el orden del discurso. Desde el orden de la figura la obra se hace silenciosa, es la etapa del arabesco y de la prefiguración, no hay vocablo para nominar la figura y sólo se acude a alguna metáfora.¹²

Cuando sostiene: “a riesgo de una simplificación extrema”, invita, provoca, incita al desafío de comprobarlo o refutarlo. Quizás de eso se trate, indagar, explorar, comprobar, refutar, repensar la forma. Forma en construcción continua.

Forma como parte constitutiva y fluida del fenómeno del habitar humano. Forma como dinámica de construcción del mundo. Forma como trampolín a lo posible.

¹² Olgún, Guillermo y otros (2009) “Leer la forma. Estudio sobre la morfología aplicada al diseño” Redargenta ediciones. Buenos Aires. Argentina. P36.

Vivir al des-abrigo, no como riesgo para perderse sino justamente, para correr el riesgo de encontrarse, encontrarnos, para entonces enfrentarnos con el alumno a lo ya sabido, por ejemplo: el punto, la línea, el plano y el volumen, como elementos básicos del diseño y confrontar... y confrontar..., con pensamientos como los de Deleuze y Guattari en el Capítulo: Lo liso y lo estriado, cuando nos invitan a considerar que hay más dimensiones que aquellas estatuidas, al sostener que entre punto y línea hay más, entre línea y superficie hay más, entre superficie y volumen hay más y continuar confrontando, por ejemplo, con el pensamiento de Piotr Demianov Ouspensky en *Tertium organum* (1912), al proponernos, mirar más allá del punto, la línea, el plano y el volumen, dado que si la recta es una sucesión de puntos; el plano, el movimiento en el espacio de una recta; el volumen el movimiento de una superficie en el espacio; por qué no hemos de poder pensar ¿qué arroja un volumen moviéndose en el espacio?...

La propuesta de Ouspensky articulada a la de Ponty, nos acercan la posibilidad de construir la forma atendiendo al fenómeno, comprendiéndola en su carácter de acontecimiento, atravesada por múltiples vectores de acción que van moldeándola y conformándola. Si comprendemos estos vectores como cauces de estas acciones será más comprensible el fenómeno del habitar, del diseño, y más específicamente de la forma en su carácter fenomenológico. Es importante comprender que no buscamos con este planteo una ruptura con lo anterior ni con lo existente, sino una articulación y una profundización de ello con lo que esta visión nos aporta.

“Lo construido aquí plantea la posibilidad de una comprensión más amplia y profunda de lo morfológico, el reconocimiento de un orden de flujos más abarcativo y potente que el de la abstracción objetual del mundo. Comprendemos que esto implica un esfuerzo notable, teniendo en cuenta que mucho de nuestro artefacto de comprensión lo hemos construido negando sus potencialidades primigenias en pos de una lógica recortada y

desvinculada con la vida, aun así, es promisorio reconocer que lo que buscamos está allí, en la base de nuestras experiencias, como una parte latente de nuestro propio organismo. Diremos en ese sentido que es un trabajo de reconocimiento de densidades dormidas, o la reconstrucción de las nombradas huellas pero sin negar lo construido hasta ahora. El andamiaje de una estructura distinta de consciencia, más amplia y más profunda de los fenómenos que atraviesan nuestra existencia, una reconstrucción de vínculos dependiente primero de reconocerlos como vinculaciones."

Es importante establecer una lógica que apunte a la implicancia de un nosotros en los procesos que nos atañen, la posición critico-reflexiva sin ello se posiciona fuera del proceso, implica una distancia del mismo, propia de la abstracción y las lógicas del objeto. Por ello sostenemos que a lo propuesto como posición critico-reflexiva se le adjunte la constructiva y proactiva. Una posición que también valore la acción, tan necesaria en la transformación de las ciudades y sus culturas. En el libro "Fenomenología de la percepción", Ponty establece la necesidad de reconocernos ambivalentes, actores y observadores a la vez, inmersos y a la vez con posibilidad de tomar distancia de los procesos que nos contienen, en esta posibilidad reside mucho de nuestro potencial teórico práctico, de la posibilidad de ser críticos mientras hacemos, de un hacer consciente y comprometido con nuestra existencia y la de otros.

Si existiese en nuestro ADN la posibilidad de adaptación al contexto de maneras inmediatas de modo que nuestro ser fuese un eco de los flujos energéticos que lo atraviesan (como de hecho es, pero con una velocidad distinta) los cuerpos serían captadores-procesadores-generadores de lógicas de producción habitable de mucha más potencia y profundidad y los límites entre seres y contextos serían mucho más difusos de lo que hoy podemos definir como yoísmos y otredades. Tal vez la noción de tiempo que hayamos

de construir [...] sea distinta, más cercana a lo multidimensional no lineal.

13

El fenómeno se nos presenta como posibilidad de comprender el habitar y la forma dentro del mismo contexto, como una densidad de flujos interdependientes.

Conciencias parciales

Nos estamos construyendo, hay en ello un alto grado de indeterminación, de improbabilidad, de incertidumbre, pero también de potencia creadora. La vastedad de nuestra ignorancia se nos presenta como un territorio de apasionante desafío, es en lo afectivo una incursión fundamental, decidimos poner en pausa las pretensiones de objetividad, de universalidad, de replicabilidad sistemática, para sumergirnos en lo mestizo, en la macula, lo borroso y entramado. Todo allí demanda construcciones y modos otros de conciencia, de abordajes amplificados y flexibles, solo en ese sentido es que cabe la palabra introducción, no somos guía, ni tutor, ni mano que lleva a buen puerto, somos convicción de búsqueda allí donde el camino está esperando ser construido. Hemos enfrentado algunas pocas ignorancias infinitas, y la ansiedad de la búsqueda nos propone universos amplios y profundos...alcanza para empezar...

13 Martínez, Ivan José. Forma desde Comienzos. Gestación, Forma y Habitar humano. San Juan: Fondo Editorial Cámara de Diputados de San Juan, 2019. P196

Referencias bibliográficas

- Dussel Enrique 1980. La pedagógica latinoamericana|| Bogotá Nueva América Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>. Consultado el 18/03/2015.
- Escotet, Miguel Ángel “Universidad y devenir”. Entre la certeza y la incertidumbre. ED. Lugar. Instituto de Estudios y Acción Social. I. D.E.A.S.
- Freire Paulo: “Praxis de la utopía y la esperanza”.
- Freire Paulo. 2002 Pedagógica del oprimido||. Iffl. edición Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 1970Traducción de: Jorge Mellado ISBN 987-98701-5-8 I. Título -I. Pedagogía Título original: Pedagogía do oprimido Primera edición
- Manzini, Ezio “Artefactos. Hacia una nueva ecología del ambiente artificial”
- Martinez, Ivan José. Forma desde Comienzos. Gestación, Forma y Habitar humano. San Juan: Fondo Editorial Cámara de Diputados de San Juan, 2019.
- Merleau-Ponty, Maurice “Fenomenología de la percepción”. MILLER DANIEL 2005 Materialidad: una introducción [“Materiality: An introduction”. En Daniel Miller (ed.) Materiality. Duke University Press, Durham, NC. Traducción: Andrés Laguens 2009]
- Muñoz Patricia y colaboradores “El abordaje de la enseñanza de la morfología en Diseño Industrial” - Morfología DI UBA-UNC.
- Olguín, Guillermo y otros (2009) “Leer la forma. Estudio sobre la morfología aplicada al diseño” Redargenta ediciones. Buenos Aires. Argentina.
- Puiggrós, Adriana “Que pasó con la educación argentina”. Desde la conquista hasta el Menemismo. E. Kapeluz. Colección Triángulos pedagógicos.
- Wagensberg, Jorge “Ideas sobre la complejidad del mundo”, Matemáticas 9- Libros para pensar la ciencia, E. Tusquets.
- Zapata-Ros Miguel, –Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo

SIGNIFICACIÓN DE LA FORMA. LA REFORMA UNIVERSITARIA

Moriana Abraham, María Paula Bourdichón

Nombre: Abraham, Moriana, (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1971). Diseñadora Industrial, Especialista en Enseñanza de la Arquitectura y el Diseño.

Dirección: FAUD, UNC, Haya de la Torre S/N, Córdoba, Argentina.

E-mail: moriana.abraham@gmail.com

Áreas de interés: morfología, relación forma función, sustentabilidad en el Diseño.

Publicaciones y/o Exhibiciones: Olguín, Guillermo J. [et. al] (2009) Leer la forma, iffl ed., Buenos Aires: Redargenta Ediciones, i + 118 pp.

Nombre: Bourdichón, María Paula, (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Argentina, 1973). Arquitecta.

Dirección: FAUD, UNC, Haya de la Torre S/N, Córdoba, Argentina.

E-mail: paulabourdichon@yahoo.com.ar

Áreas de interés: Arquitectura, Diseño Industrial, Paisajismo (también fotografía, música y escultura).

Publicaciones y/o Exhibiciones: Olguín, Guillermo J. [et. al] (2009) Leer la forma, iffl ed., Buenos Aires: Redargenta Ediciones, i + 118 pp.

Significación de la Forma

En la asignatura Morfología III de la Carrera de Diseño Industrial de FAUD, UNC; entendemos a la forma como un entidad cultural inserta en un medio social determinado, sin embargo Baudrillard opina “que el estudio del objeto impone una transversalidad que no es reductible a una ninguna disciplina concreta”. Por ello desde la disciplina que enseñamos estudiamos sus aspectos geométricos, perceptuales y significativos.

La vinculación de las formas con las conductas o comportamientos humanos, como portadoras de valores y generadoras de evocaciones es un aspecto esencial del proceso enseñanza aprendizaje del nivel 3 y se desarrolla en profundidad. El diseño de formas inicia su proceso en el universo cultural y sensorial donde interactúan todas las capacidades, como las emociones, ideas, sensaciones, estímulos, que van adquiriendo significados, que se

transfieren de las más diversas maneras, comunicándolas y dando existencia a sus múltiples y posibles conformaciones.

Entendemos que es necesario que nuestros estudiantes puedan transferir los contenidos aprendidos, al análisis y a la responsable producción de objetos que construyen el entorno artificial en el que habitamos, pero también consideramos que es necesario realizar un proceso de análisis y reconocimiento de la historicidad de los objetos de uso cotidiano y de su influencia sociocultural, que se relacionan con valores e ideologías, poniendo en tensión los conceptos tradicionales de forma, utilidad, significado, en relación con las transformaciones y lenguajes tecnológicos, sociales, culturales y económicos que plantea la contemporaneidad del ejercicio de la profesión.

Como dice Dorfles” el objeto deberá ser concebido como formando parte ya - en un sentido autónomo- de nuestro background ambiental”.

Basándonos en la Teoría del Habitar de Doberti en relación a las macro prácticas, tanto del Habitar como del Hablar, es que identificamos tres niveles de análisis o estructurales de las prácticas sociales, tales como el nivel normativo, el nivel justificativo y el nivel significativo.

Dentro de estos tres niveles, pensar en el significado de una práctica implica su consideración integral, atender al orden del sentido que cobra como totalidad.

Para hacer un análisis desde lo significativo requiere poner la práctica en el contexto cultural de su gestación y de su ulterior vigencia. Es a partir del contexto que las prácticas sociales recogen una tradición que hace a su historicidad y nos permite ampliarla, confirmarla o negarla.

Cuando las conformaciones y las palabras, las nociones y las actividades que se manifiestan en las prácticas sociales remiten, recuerdan, aluden, a los componentes similares o emparentados que se corresponden con otras prácticas, estamos en presencia de una mención asociativa, superficial y expuesta, en este caso la significación se instituye como evocación.

Pero, cuando la significación primordial de las prácticas sociales se relaciona directamente con la demarcación y calificación de lo Real, cuando a través del significado de los discursos y las actuaciones se define el consistir de aquello que refieren, entonces estamos en el espesor, en la napa más densa y profunda: el significado se instituye como determinación.

En otros términos: el significado no hace que las entidades –cosas, personas, ideas o comportamientos– sean, pero sí determina qué es lo que son.

Es importante identificar las ideologías actuales del grupo social ya que representan al conjunto de ideas que una sociedad convalida y acepta.

La estrategia didáctica en este caso, es establecer una metodología que permita abordar la significación de la forma para producir un objeto de alto valor connotativo, a partir de conceptos relacionados a la conmemoración de los 100 años de la Reforma Universitaria de 1918. Estos conceptos identificados y analizados por los estudiantes permitieron no solo conocer y reconocer valores intrínsecos de nuestra universidad, sino poder abstraerlos y comunicarlos, a través de procesos de búsqueda donde la imaginación asociada a la exploración, a sentir, pensar y hacer, mediante la utilización de distintos lenguajes formales, permite enfatizar diferentes conceptos teóricos y prácticos, poniendo en valor el sistema de significación de la comunidad universitaria y su relación con el contexto cultural.

Es pertinente destacar que este trabajo práctico es un trabajo integrador, el último de las tres morfologías de Diseño Industrial de la FAUD – UNC y sus

objetivos se relacionan con la posibilidad de explorar los lenguajes formales estudiados y transferirlos a partir de la síntesis de los contenidos de los tres niveles de morfología trabajando conjuntamente la conformación y las manifestaciones superficiales como expresión de los materiales para la concreción de conceptos.

Diagnóstico

Luego de un proceso de observación de lo producido por los estudiantes podemos diferenciar tres posibles modos de entrada a la conceptualización y posterior transferencia de los conceptos investigados a la producción objetual. De esta manera los estudiantes comienzan a profundizar en las cuestiones conformativas y significativas del producto y a establecer asociaciones, evocaciones para poder determinar las connotaciones de cada uno, intentando establecer una relación dialógica entre el pensar y el hacer.

El primero de ellos relacionado a la gramática del lenguaje, donde los conceptos se definen como sustantivos abstractos, por ejemplo “controversia, dualidad, sociedad, universidad, pluralidad, firmeza, crecimiento, avance, transición”, entre otros, la investigación de sus significados (semántica) y la interrelación de los mismos permiten pasar de lo abstracto a lo concreto para investigar posibilidades formales. Aquí se trabaja fuertemente con los sentidos en relación a la significación de la forma. También es importante destacar que cuando consiguen atravesar la significación superficial y pasar a la profunda, pueden avanzar y proponer la relación contextual del objeto diseñado, teniendo en cuenta el entorno en todos los aspectos, su escala y ubicación en el espacio, relación con los que sucede en el lugar y la incidencia de los efectos naturales en el objeto, luz, viento, etc.

En este caso los estudiantes declaran trabajar con los conceptos de educación abarcativa y abierta, contrastando con el carácter conservador, estructurado y estático de la universidad previa a la Reforma. Intentan denotar ruptura, búsqueda de nuevas formas y crecimiento. También deciden representar las nuevas formas de pensamiento que surgen a partir de la Reforma, la apertura a conceptos nuevos, el carácter público de la universidad, la multiplicidad de disciplinas, el equilibrio y la heterogeneidad a través del movimiento.



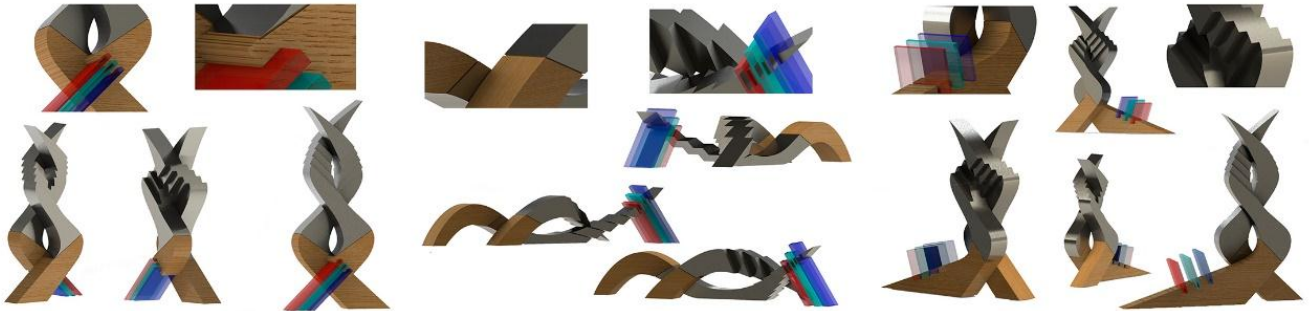
Trabajo de los alumnos Basso, Paulina, Bustelo, Ezequiel y Suby, Agustín. Morfología 3. 2017



Trabajo de los alumnos Basso, Paulina, Bustelo, Ezequiel y Suby, Agustín. Morfología 3. 2017

El segundo trabaja con pares semánticos, con conceptos polares o contrastados, como “ciencia/iglesia, liberal/conservadora, laica/católica, pasado/futuro”, donde la oposición lingüística funciona como disparador conceptual y permite explorar la generación de formas y aplicar distintos contenidos morfológicos que traducidos a formas resultan en objetos significativos. Aquí hay una distancia grande entre el pensamiento y el hacer y el pensamiento y la conceptualización/hablar, aunque en muchos casos consiguen salir de la oposición extrema y trabajar con matices conceptuales que proporcionan riqueza en el proceso de búsqueda formal y significativa.

En este trabajo los estudiantes plantean que los conceptos recurrentes durante la gestación de la Reforma de 1918 son el de controversia y dualidad, que los traducen en los pares semánticos antes mencionados desde el pensamiento mientras que en el hacer fueron trabajando las transiciones de las oposiciones detectadas de maneras más continuas y graduales.



Trabajo de los estudiantes Azocar, Facundo, Busso, Camila y Mantiñan, Victoria. Morfología 3. 2017

El tercer modo tiene que ver con una relación más directa de lo semántico y lo sintáctico, la connotación de un concepto lleva a un abanico de posibles

conformaciones, pero los estudiantes profundizan en las cuestiones formales, trabajando en la napa superficial del nivel significativo, remitiéndose a asociaciones y evocaciones inmediatas, propias de ésta, aunque profundizando en el análisis y en el proceso notamos que algunas cuestiones profundas aparecen de manera intuitiva o casual. Esta dificultad de reconocer la napa profunda permite identificarlos como operadores formales. En este grupo hay un mensaje que pasa directamente de lo textual y básico (tipo título) a conformaciones complejas con niveles de detalle y significación de mucha envergadura.

El concepto que guía la propuesta de este grupo es que la universidad se acerca y envuelve a la sociedad, intentando representar la pluralidad como una característica que pueden observar en la actual universidad y que tiene su fundamentación en la reforma de 1918.

Debemos destacar que a muchos estudiantes se les dificulta pasar de la idea a la materialidad, de lo abstracto a lo concreto, cuando los conceptos son tan complejos. También observamos una predisposición en ellos a reaccionar de manera literal o explícita ante estos conceptos, acostumbrados a los significados casi siempre institucionalizados por el uso, cayendo en lo convencional y fácilmente decodificable.

Ambas situaciones son desafíos que como docentes desarrollamos en el taller. Lo que nos interesa es enfocar la enseñanza al plano de significación, en el campo del sentido, en el lugar de la crítica y también de la duda, el cuestionamiento y el cambio.

Más allá de la experiencia realizada en el taller aspiramos a que el punto de partida del análisis se realice en base a de la Teoría del Habitar y las consideraciones de las prácticas sociales para promover un pensamiento reflexivo en los estudiantes. Nuestro interés es que aborden con compromiso y coherencia el análisis de los hábitos, costumbres y necesidades de las

sociedades para alcanzar la máxima trascendencia a partir del diseño del mundo material. Sin dejar de lado el respeto por el medio ambiente y las formas de vida sostenible. Es por todo esto que nos interesa enfocar la enseñanza y el diseño de la forma en el campo del sentido, en el lugar de la crítica y también de la duda, el cuestionamiento y el cambio.



Trabajo de los alumnos Retamal, Federico, Romero, Fernando y Ruano, Francisco. Morfología 3. 2017



*Trabajo de los alumnos Retamal, Federico, Romero, Fernando y Ruano, Francisco.
Morfología 3. 2017*

Referencias bibliográficas

Doberti, R. (2008). *Espacialidades*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Dorfles, G. (1971). *Naturaleza y Artificio*. Editorial Lumen. Barcelona.

DIECICOCHO DIECIOCHO

Demandarnos Encarnaciones

Mtro. Mg. Arq. Ivan José Martínez Fredes

Nombre: Ivan José Martínez Fredes (n. San Juan, Argentina, 1978) Arquitecto por la FAUD, Universidad Nacional de San Juan (2005), Maestro en Diseño arquitectónico, UNAM (2015), Magister en Morfología del Hábitat 2017) Doctorando en FFyH UNC, (2018) Docente en FAUD, UNSJ, Morfología III (2006-2012), Teoría Historia y Crítica del Diseño III (2008-2012), Electiva Teoría del Habitar (2009-2012), Experiencias en Danza (Ballet Municipal de la capital de San Juan. de tango y folclore argentino (2009-2012), Coproductor y Coconductor de Radio *La magia y el laberinto*. Radio Universidad (2012, 2016-2018), Dibujo *La línea piensa, Huellas Digitales*, Literatura: Cuento y Poesía: *Poetas en Arial doce, Cielo cerrado, Palabra* (2015), *Antología federal CFI* (2016) *Semilla abierta* (2017). Su interés son los modos de comprender y encarnar el habitar.

Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo Y Diseño. Universidad Nacional de San Juan. Ignacio de la Roza y Meglioli (Complejo Islas Malvinas) San Juan – Argentina.

E-mail: ijm2301@hotmail.com

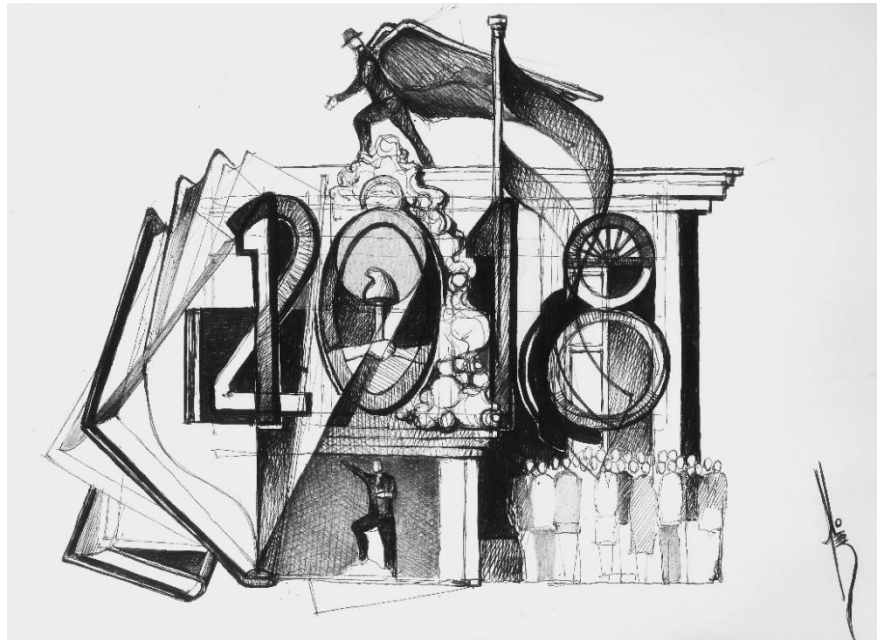


Ilustración 2. Grafico del autor.

Principios

Siglo XXI, principios solo en términos temporales. El mundo está atravesado en este inicio por el cinismo y la cobardía sistematizada, lo que enmarca el hacer de lo colectivo está hoy siempre lejos, ausente, y recorre en velocidad vertiginosa el canal de lo eficiente, rentable e inescrupuloso. El mundo del mercado, en singular y para pocos, persigue la optimización, descarnar a lo que constituye hasta dejar enclenque cualquier estructura que no sea genuflexa a sus leyes dictatoriales, un esqueleto muerto, para que la marea del Dios voraz cuyo rostro somos todos y ninguno, que además todo lo rige, optimice sus modos de fluir, erosionando carnes y huesos hasta que la ignorancia y el hambre sean la muerte masiva, que además como los Dioses suelen mandar, también será nuestra culpa. Los ajustes, déficits, optimizaciones, flexibilizaciones operan sobre un cuerpo humano colectivo como un ayuno prescrito desde lejos y desde arriba, por obesos hartos de comer.

El mundo del siglo XXI tiene rasgos de discurso médico moderno, está lleno de necesarias, inevitables, e inexorables curas que luego se constituyen en nuevas enfermedades negocio para una minoría asombrosamente constante y cada vez menor. El cuerpo colectivo es anestesiado, mientras se reduce su carne a una relación óptima y esclavizante entre consumo y productividad. Poco hay de principio en el siglo XXI que nos contiene como una masa lubricante cada vez más obsoleta dentro de una maquinaria cuyo poder es infinito y que no puede ser controlada, según nos dicen los pontífices gordos de nuestra hambre sistematizada. La universidad, territorio de construcción grupal y diversa es lugar de resistencia, de instauración de utopías a encarnar ya mismo, en los múltiples nosotros que podamos construir, la reforma, desde un dieciocho espejo y eco de éste, nos demanda encarnar.

Llamar a todas las cosas por el nombre que tienen

Los gritos violentos de Córdoba emergen del hartazgo, de un desprecio joven a las leyes que el sistema constantemente construye para resistirse a los cambios, o más precisamente, para cambiar sin que haya transformaciones profundas. *Llamar a las cosas por su nombre*, como han dicho, significa sacarles a las cosas el velo conveniente que el mundo construye sobre sus propias hipocresías, reconocer y señalar las leyes ocultas que se sostienen para eternizar nombres y también para tratar a los agentes transformadores con los anticuerpos necesarios. La vergüenza que tienen es la vergüenza de quienes se sienten, y *nos sentimos*, parte de un sistema que debe transformarse, que debe construir instrumentos para que sus transformaciones sean gestoras de mayores y más profundas libertades, antes que la siempre actual construcción de redes acordadas de la vergüenza. Esta distinción abismal se constituye en revolución sabiéndolo, con una conciencia histórica profunda y con un compromiso lúcido con la complejidad entramada de los procesos del país y del mundo en el que están, y *estamos*, contenidos. Tal vez la hora americana y estos mayos sean dimensiones de tiempos múltiples que demandan encarnaciones constantes, este dieciocho, y aquel, tal vez sean ecos que se entrelazan como círculos en un agua que siempre debe luchar por dejar de ser calma, tal vez el conocimiento y sus construcciones colectivas y *decimos populares*, deban ser siempre una tempestad en la que nadar, reflejo de las turbulencias del ser colectivo. Reclaman con asombrosa vigencia romper con el ruido del látigo sobre los cuerpos, tomar conciencia y desanudar valientemente las cuerdas que rompen nuestras carnes, las voces de la reforma suenan con la vitalidad de los organismos nacientes, son voces de hoy, porque nosotros, que hoy sentimos nudos sobre nuestros propios hambres, demandamos revolución, aquí en los espacios donde la Universidad Sanjuanina, Argentina y

Latinoamericana debe parir sus propias transformaciones, somos otra nueva y siempre nueva revolución.

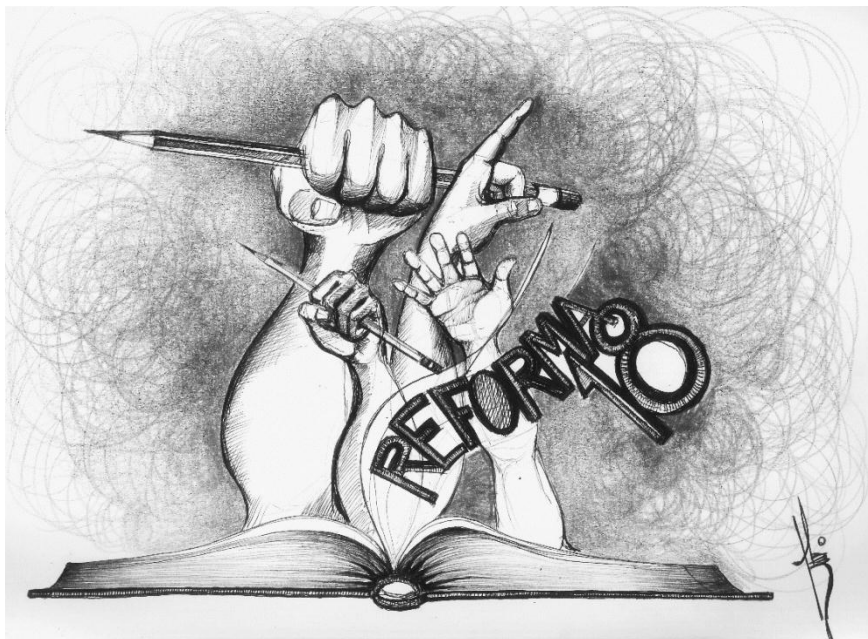


Ilustración 3. Grafico del autor.

Construcciones de alma colectiva

Este es el espacio para las resonancias, el rescate de las pulsiones y palpitaes, es este el territorio de las emergencias germinantes en medio de los incendios que la ley divina establece como justos y necesarios. Manifiestan las voces de la republica del conocimiento un llamamiento a albañiles de un alma que decimos colectiva, de los nosotros múltiples y diversos que se constituyen en presente demandante, un alma que contesta a este llamado con un canto llanto americano desesperado, cuyas cuerdas nacen de un

cuerpo de cuerpos, una multiplicidad de distintos que se rebela siempre contra lo que intenta uniformizar, simplificar, homogeneizar. El alma múltiple llama a albañiles, maestros estudiantes *decimos*, con la humildad de los que siempre cuidan reconocer sus ignorancias, lejos de verticalismos opresores y encarnando los entramados densos de lo colectivo bullente. Rebotan en los barrotes de siempre las voces que siempre germinan entre los muros como enredaderas desde lo cercado hacia la libertad, florecen al sol como las muchedumbres en el asfalto, florecen, aunque se les diga que no pueden, que no conviene, que no es civilizado ni como Dios manda. Germina el alma colectiva lejos de la exclusividad, de lo para unos pocos, del orden como opresión, de la ley de la vara distinta y la venda transparente.

Tal vez haya entre nosotros tales albañiles, constructores del alma colectiva diversa, amasadores de puentes de libertades, antes que de muros de exclusividad. Tal vez, y decimos ojalá, nuestros espacios del conocimiento rompan con circuitos que reproducen la vergüenza de la desigualdad aceptada como necesaria. Demandamos, exigimos, como los reformistas de ayer y hoy que la Universidad sea germen, semilla de una transformación que llamemos propia, y en ese sentido la demanda es fundamentalmente hacia la diversidad del nosotros. Porque aquí mismo, entre medio de nuestros cuerpos, flotan las leyes desde donde los puños toman los látigos, muchos de los verdugos de la individualidad y el mérito verticalista son exclusividades que se enquistan defendiendo la segregación, otra vez, inevitable y necesaria. Es en el nosotros que es necesario trabajar, protagonizar, encarnar la reforma de siempre, pero esta nueva vez, siendo albañiles de nosotros mismos, hilada por hilada, en el barro que nos constituye, la titánica reconstrucción del nosotros, sistemáticamente roto por el cinismo de quienes se enriquecen mientras destruyen. Es en el aquí y el nosotros que constituimos donde las semillas de la fruta y el veneno son parte de la diversidad, es necesario como aquellos reformistas nombrar

claramente las cosas, mirar el espejo para que nuestra imagen no sea una imposición de un mundo al que pertenecer arrodillándose, sino una autoafirmación del mundo que nos pertenece porque lo construimos nosotros, tales albañiles, sin excusas y pateando nuestros propios miedos, debemos ser.

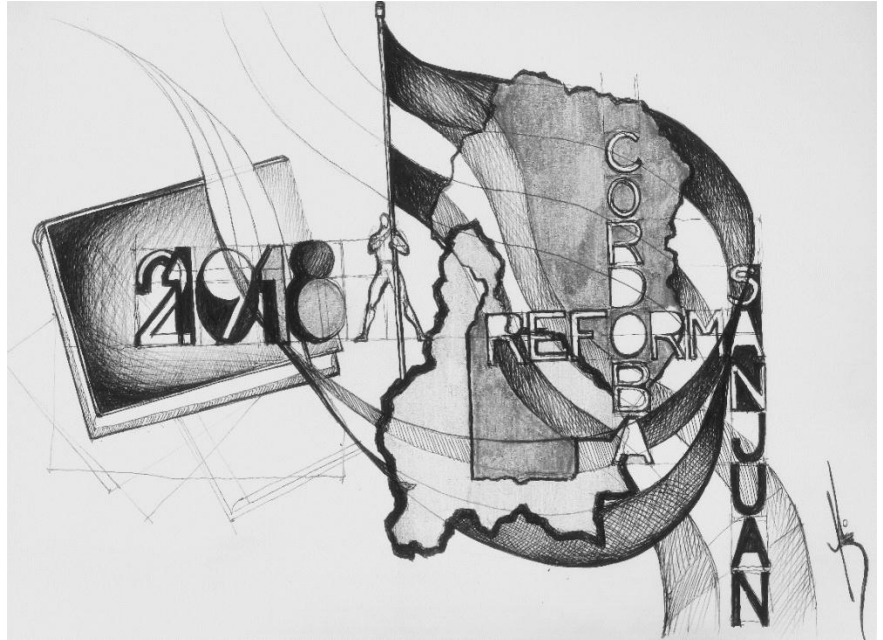


Ilustración 4. Grafico del autor.

Encarnar una utopía

Se nos pide que seamos cautos, como a aquellos se les exigía en forma de sugerencia, la pertinencia es lo conveniente, desde el dialogo, como hoy, bajan los palos de la ley hacia las voces que gritan hambre, y se nos sugiere amablemente paciencia y compostura. Las universidades contienen semillas de lo posible, semillas que cada vez son más conscientes de tener que

germinar entre el asfalto, aquí estamos germinando desde el primer día, intentando romper con las nociones de ensayo, de prueba abstracta, de divorcio del mundo. Aquí la utopía no es una idea de futuro, aquí el proyecto no está en el tiempo lineal que lo dibuja perfecto en el horizonte, aquí la utopía es encarnar la otredad posible ahora mismo, romper con lo ineludible y las curas que son hambre, las soluciones necesarias que demandan dolor y prometen paraísos, mientras la misma palabra resguarda entre trópicos verdes las ganancias emergentes del río de sangre. La utopía no es lugar que no existe, es cuerpo que instauro territorio, aquí, ahora y nosotros, nos demandamos reformarnos, rebelarnos contra la abulia y la cobardía, contra la comodidad de reconstruir la caverna a través de un vidrio plano que nos manda a odiar y temer antes que abrir las manos. Nosotros, aquí, luchamos por no tener distinciones en esta hora de construcción, luchamos por no salvarnos con la comodidad de la distancia. Esta universidad nuestra se rebela intentando preservar diversidades, sostener soberanías y constituirse como organismo del cuerpo vital de países, continentes y mundos otros, alternativa emergente de lo singular y único que vociferantes líderes de estupidez armados hasta los dientes ejercen como libertad que siempre es solo de comercio cuando ellos definen precios y ganancias. Esta es la utopía encarnada de una reforma propia, como aquella, que abraza el heroísmo de saberse propia y desdeña la sumisión como modo obligatorio de existencia respecto de una exterioridad que le es ajena. Encarnar, poner el cuerpo para constituir el nuevo cuerpo amplio y diverso que se reconozca como nosotros. La utopía no está lejos ahora, pues es el tejido que nos está haciendo trama viva.

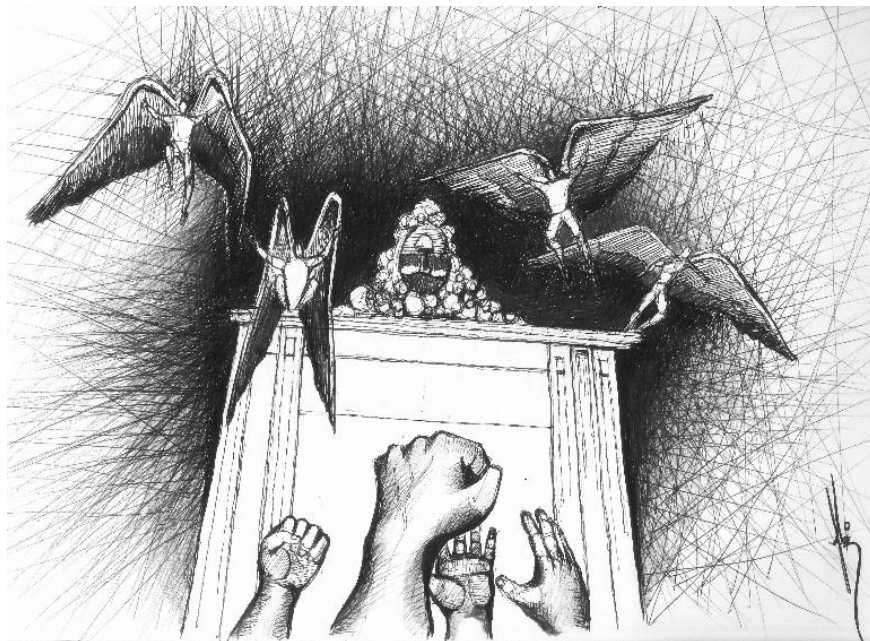


Ilustración 5. Grafico del autor,

Carne viva representante

¿Cómo hemos de construir nuestro espacio de representación? El dieciocho es referencia fuerte del ejercicio de la soberanía por parte de los estudiantes, irruptores en dinámicas anacrónicas y autorreferenciales, ¿Por donde transita el poder que activa los mecanismos de nuestras estructuras universitarias? ¿Qué papel cumplen los docentes, los estudiantes, la sociedad misma en los procesos de construcción de conocimiento en la que participamos millones de argentinos, muchos de ellos, sin poder acceder a sus espacios? ¿Cuáles son los rasgos de esta utopía de nuestro territorio universitario? Tal vez nuestras existencias, pequeñas, limitadas y subjetivas, solo puedan potenciarse y condensarse en lo colectivo, como articulación de vórtices de

acciones que construyan libertades entre los palos, los ajustes y las deudas siempre externas. Tal vez nuestros esfuerzos persigan la instauración de espacios donde había monolitos, refugios donde habían armas, conciencias donde hay anestесias. Tal vez seamos el vuelo que desgasta una piedra intentando construir un espacio refugio en una convexidad repelente. Nos cuestan las identidades, pues la anestesia obligatoria manda reírse en la estupidez, llorar por deporte y nunca ejercer la empatía, todo ello sistematizado y organizado para que ser mecanismo, insertarse, luego producir y reproducir en alienación sean la ley de la existencia. Aun así, en medio del aparente holocausto, la rebeldía nos nace y nos acerca, tal vez no haya delegados entre nosotros, tal vez sea desordenada nuestra revolución, como un latido fuerte de pechos que rompen con la formalidad instituida. Los nosotros son múltiples, difícil es que quepamos en uniformes o que las voces repitan mensajes únicos, defendemos lo distinto, pero hay una deuda que nos atraviesa, el sistema que nos permite estar aquí como un privilegio, es un dolor cuya conciencia nos demanda el esfuerzo de intentar romperlo como dicotomía que separa verticalmente, ejercer la diversidad implica también hacerle lugar a lo distinto, construir espacio para que el mundo sea de muchos mundos, no solo aquellos que definimos cercanos. Este es uno de nuestros mayores esfuerzos, contener al nosotros para que le quepan más y no menos, hacer de esta, nuestra reforma, deudora de aquella, una en que además de la construcción libertadora, el ejercicio de la soberanía y la ruptura con los anacronismos, la encarnación del nosotros, sea por medio de la búsqueda incansable de la empatía.

Referencias bibliográficas

- De Sousa Santos, Boaventura. *“Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento posabismal”*. 1 ed. Consejo interamericano de ciencias sociales. CLACSO. Prometeo Libros 2010.
- De Sousa Santos, Boaventura. *“Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social”*. José Guadalupe Gandarilla Salgado. Siglo XXI. Clacso Coediciones. 2009.
- Dussel Enrique, Mendieta Eduardo, Bohórquez Carmen. *“El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”*. (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos / editado por México: Siglo XXI: 2009.
- DUSSEL, ENRIQUE. *“FILOSOFÍA DE LA PRODUCCIÓN”*. BOGOTÁ. ED. NUEVA AMÉRICA. (1984).
- Echeverría Bolívar. *“Antología. Crítica de la modernidad capitalista”*. Ed. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.OXFAM. Bolivia. 2011
- Echeverría Bolívar. *“La modernidad de lo barroco”*. Era. México. (1998)
- Echeverría Bolívar. *Las Ilusiones de la modernidad*. UNAM. Equilibrista. México. (1997)
- Dussel, Enrique. (1996) *“Europa, modernidad y eurocentrismo”*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/artics/europa.pdf>
- Dussel, Enrique. (2005) *TRANSMODERNIDAD E INTERCULTURALIDAD* (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación) Enrique Dussel (UAM-Iz., México)
- Portantiero, Juan Carlos (1978). *Estudiantes y política en América Latina*. México: Siglo veintiuno.
- Tauber, Fernando (2015). *Hacia el segundo manifiesto. Los estudiantes universitarios y el reformismo hoy*. (primera edición). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). p. 230. ISBN 978-987-1985-63-0. Consultado el 12 de junio de 2015.

LA POLITICA EDUCACIONAL DE LA DECADA DEL NOVENTA, EL ROL DE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA HOY

Luz A. Moreno, Fátima E. Quipildor

Nombre: Luz A. Moreno, Arquitecta (n. S. M. de Tucumán, Prov. de Tucumán, Arg., 1966).
Dirección: Cátedra de Morfología II, Fac. de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de Tucumán, Av. Kirchner 1800, S.M.de Tucumán,
Tucumán C.P. 4000, Argentina. *E-mail* arqluciernaga@hotmail.com.
Áreas de interés: Forma Arquitectónicas (también Urbanismo).

Nombre: Fátima E. Quipildor, Arquitecta, (n. S.M. de Tucumán, Argentina, 1966).
Dirección: Cátedra de Morfología II, Fac. de Arquitectura y Urbanismo. U.N.T., Av. Kirchner 1800, S.M.de Tucumán, Argentina. *E-mail:*
fatiquip@gmail.com. *Áreas de interés:* Forma Arquitectónicas y Urbanismo

Resumen

La Reforma universitaria de 1918 en Córdoba, es invaluable en la historia política y cultural de nuestro país, la cual es la victoria estudiantil, que se puso en rebeldía frente a la coyuntura del país y su sistema autoritario de enquistadas costumbres. Gracias a su aporte, las universidades argentinas tienen una gran importancia social y política.

A lo largo de los años, es interesante observar la influencia de los altibajos políticos, en la historia de nuestras universidades. La Política educativa, en sí misma, constituye un conjunto de acciones, en relación a las prácticas educativas, que atraviesan la totalidad social, con las que el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos, y reconocimientos. Es importante tener en cuenta, que ella, no sólo produce un marco legal, sino, que también entiende la expansión de ideas, que

paulatinamente se incorporan a la manera de pensar. Lo que significa, que no sólo, se establece un programa político, sino, que también se impone un programa ideológico.

El presente trabajo, pretende realizar un acercamiento a la política educacional de los Noventa, su vinculación con el neoliberalismo en la Argentina, y sus efectos en todos los estamentos educativos y como en paralelo existe una sensibilidad social hacia los sectores vulnerables con las prácticas de extensión que realizan universidades de nuestro país.

El gobierno en la década de los noventa, impulsa, al igual que en la mayoría de los países de Latinoamérica, un proceso de reforma educacional. Política articulada, con la transformación económica, social y cultural, que produce la peor crisis de su historia. Eso, se ve por los datos indicadores vinculados con la reestructuración del estado, la evolución de la distribución de la renta nacional, el nivel de ocupación, los montos, y el carácter de la inversión en educación, ciencia y tecnología, el rendimiento cuantitativo y cualitativo del sistema educativo.

Se produce un aumento del control burocrático, y en el caso de las universidades, se las lleva lejos de la autonomía institucional y de la profesionalización docente, a una encubierta dependencia.

En Argentina, las políticas neoliberales de los años noventa, infringieron profundos cambios en la sociedad, debido al aumento del desempleo, y a la precarización laboral. Esto produce el empobrecimiento de los sectores medios, y en forma proporcional, el aumento de la pobreza generalizada. En la debacle de finales del 2001, se produce un quiebre de la legitimidad y credibilidad política. En este panorama, los espacios públicos, se convierten en espacios de encuentro y representación, donde las reivindicaciones vecinales son visibles, sobre todo, aquellas de los sectores más excluidos. Esto promueve estrategias solidarias, para sobrevivir, gracias a una serie de nuevas

de experiencias políticas, directas y participativas. De allí, la importancia de la necesidad del rol extensionista, de la Educación superior.

Desarrollo:

El constante endeudamiento, durante la dictadura, llamada deuda externa, es porque, cada vez más, los países de Latinoamérica, se ven obligados a pedir plata, gracias a este modelo económico neoliberal. En las sombras, los que están detrás de este endeudamiento, aparte de las personas que lo propician, son, el fondo monetario internacional (F.M.I.) y el Banco Mundial (B.M.), que se ven beneficiados, porque, son los principales garantes y prestadores, traicionando, de este modo, los motivos que originaron sus respectivas creaciones.

En el año 1989, en la época del gobierno del señor Menem, ya no es un golpe de estado que nos amenaza, sino, el golpe de mercado: la hiperinflación. Esto crea tierra fértil para el sistema neoliberal, y hace tanta mella en la gente, que comienza a aceptar un plan de ajuste, con reducción del gasto público, y permite que el Estado se deshaga de actividades propias, como ser, transportes, combustibles, etc., lo que conocemos como privatización.

El Estado, se convierte en una empresa, a la cual no le interesan los problemas sociales. Pues, deja gente sin trabajo, a causa de las privatizaciones, gracias a su política neoliberal, basada en intereses egoístas y multinacionales. Olvida al país, como una sociedad, como un grupo en el cual hay necesidades de todo tipo, y deja de lado como generar en ella, elementos de superación, que consisten en permitir la intervención de todos los grupos sociales.

En los ´90, todo se “vende”, así también como “exitosas”, las políticas de aplicación de apertura, privatización, y libre mercado. En el caso de la educación, hay que vincular el proyecto educativo, con el proyecto político global, que se da en esa década. Como así también, la relación que existe entre educación, y estructura económica social.

Es de este modo, que a través de recomendaciones de organismos internacionales de financiamiento, el gobierno implementa medidas que priorizan, el desarrollo de programas centrados en la incorporación de equipamiento informático y audiovisual, a la creación del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad y de la Red Federal de Formación Docente Continua. Medidas que requirieren muchos recursos, que contrastan con el deterioro de los sueldos y de las condiciones laborales, de los docentes de los distintos niveles educativos.

Según Pedro Krotsch, en el capítulo V del libro “Superior y Reformas Comparadas”, la norma aprobada L.E.S. (Ley de Educación Superior), pretende construir reglas del juego, a través de instrumentos que favorezcan la individualización, y diferenciación de sectores, niveles, instituciones, y personas, a través de una mayor sensibilización de las instituciones, al mercado externo y al mercado interno, de premios y castigos; es en este contexto, que la evaluación adquiere relevancia ideológico-doctrinaria, y también un papel articulador del conjunto de las políticas.

Tiene que acreditar a más de 80 universidades públicas y privadas, posee este organismo más funciones, que otros organismos similares en el mundo, por lo que sus resultados pierden algo de confiabilidad. Sin embargo, la capacidad de incidir en el sistema y las instituciones, se concretan fundamentalmente, a través del estilo y orientación que adopte la evaluación externa, es ésta la que proporciona los parámetros, para una

evaluación interna, coherente con el objetivo de promover la capacidad autónoma de cambio, e innovación de las instituciones.

La política de evaluación, la mirada externa, generan reflexión, autorregulación y cambio, sin tener en cuenta cuánto hay de adaptación formal, y "ajuste mutuo", entre los valores y expectativas de la agencia externa, y la institución.

Este cambio, se basa en investigaciones fundadas, en principios epistemológicos, posmodernistas, de acuerdo con los cuales, es posible y necesario, estudiar los micro- procesos escolares, en sí mismos, sin relación con la estructura social. Olvidando que dentro de esa estructura, ellos se gestan y se articulan.

La política universitaria y científica, se somete paulatinamente, a objetivos de mercado, y pierde el rumbo, para encontrar en el contexto socio-económico, las condiciones de previsibilidad, que la caracterizaron siempre. A la vez, que la pérdida del monopolio de los espacios de producción, de saber, y la sobrecarga de demandas en el nuevo contexto de la globalización, cuestionan su tradicional hegemonía y legitimidad.

La "transformación educativa", está ligada a los procesos económicos, donde el concepto de sociedad e igualdad, se reemplaza por el de equidad. Es interesante saber, que autores como Saviani, nos dicen, que el concepto de igualdad tiene su raíz ético-ontológica en la dignidad humana, mientras que el concepto de equidad, se erige en razones utilitarias, propias del neo - pragmatismo, filosofía dominante del neoliberalismo.

La Ley de Educación, nos evidencia la intencionalidad de Estado, que es el de convertirse en un evaluador que regule, a la distancia, a las universidades públicas, restringiendo su autonomía, y en ser un desertor, porque transfiere

el gasto descentralizando, el régimen económico-financiero, a cada universidad.

El Estado, también trata de institucionalizar el principio de competencia, a través, de establecer mecanismos de control de calidad, articular y subordinar la producción del sistema educativo, a las demandas que marca el mercado de trabajo.

La reforma de los 90, produce una relación causa-efecto, entre el bajo rendimiento estudiantil, y el frágil sistema educativo. El cual queda arrasado, incoherente, y mucho más burocrático, debido al vaciamiento material y conceptual, producto de la confusión y el caos, que provoca ésta política educativa.

Las políticas neoliberales, atacaron el concepto de lo público, llevando a las universidades a una privatización encubierta. El objetivo, consistía en subordinar sus principios pedagógicos – formativos, a los mercados, internacionalización de la oferta y la demanda, globalización educacional, restricción al ingreso (exámenes de ingresos, que no son más que cupos encubiertos), acreditación de posgrados, aranceles encubiertos por contribuciones voluntarias.

Una Universidad con pretensiones humanísticas, de debate social, independiente, es “inadmisible”, convirtiéndose en más burocrática, corporativa, elitista, y nada representativa de la comunidad universitaria.

La formación de posgrado, se convierte en prioritaria e indispensable, para rendir los concursos docentes. Otro límite más para la formación, porque el docente tiene que solventarlos, a pesar de acuerdos paritarios, que garantizan por parte del gobierno, lo contrario.

La universidad, tiene por un lado, una adaptación a la “merito-cracia” individualista, producto de la mercantilización social, y por otro lado, una parte pública, abandonada, precaria, reproduciendo esquemas viejos de enseñanza, lejos de lo pedagógico.

Por ello, se buscan otros caminos, para crear estrategias, y así llevar a la universidad al medio en donde se encuentra, buscando un rol extensionista, y volcar sus conocimientos, para la ayuda de las distintas comunidades, y dejar de lado a esa universidad, que quieren transformar solo para las elites en la década del 90, ignorando el sentido de la reforma universitaria de 1918.

La Universidad Nacional de Tucumán, posee un **“Proyecto Institucional de Formación Continua en Extensión Universitaria – U.N.T.”** Res. Rect. 964/2017, cuyo objetivo es promover la jerarquización de la Extensión Universitaria (E.U.), la curricularización de sus prácticas, y su integración con las funciones de docencia e investigación, a través, de la formación y la capacitación del capital humano de la U.N.T..

Plantea un proceso formativo teórico-práctico, interdisciplinario, participativo y multiactoral, basado en la concepción de Extensión Universitaria, como “acto educativo”, y el marco metodológico de la Investigación Acción Participativa, para unirse en una práctica social concreta. Para que el proceso de aprendizaje, colabore al diálogo y a la elaboración de aportes, para el desarrollo comunitario de áreas vulnerables del tejido social de San Miguel de Tucumán, desde una mirada interdisciplinaria.

Es interesante, participar en un práctica extensionista a modo de aprendizaje, a través, del contacto con algunos de los referentes, y actores de la comunidad, y así poder lograr una dinámica y una activa participación, en la vinculación Universidad-Sociedad. Para así, acceder a la formación conceptual, y a sus metodologías y técnicas de abordaje. Como ser, conceptos

y definiciones, de extensión actuales, y la articulación con la investigación y la docencia.

Esto ayuda a considerar a la extensión, como una preparación y una experiencia organizada, para la trascendencia del acto educativo universitario, en la comunidad.

En la extensión crítica, lo ve como un hecho multidimensional, que incluye la dimensión pedagógica, involucrando a todos los actores de manera universal, Daniel de Michelle, nos habla de la dimensión pedagógica de la extensión, al introducir la extensión en la currícula.

En el caso de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Tucumán, está insertada en la currícula del Plan 2008:

...“La Práctica Profesional Asistida en la Facultad de Arquitectura, se constituye en un requisito académico eficaz, para lograr la inserción y contacto con las realidades regionales.

La práctica, consiste en llegar en forma directa a la comunidad, con el fin de brindar asesoramiento y asistencia técnica, sobre la forma de alcanzar las condiciones mínimas de habitabilidad, higiene, y seguridad en el hábitat, y brindar capacitación a la Comunidad, tendiente a lograr aprovechar el potencial de autoconstrucción, para el mejoramiento de sus viviendas. Acercar la Facultad a la Comunidad, brindándole sus servicios, y desarrollando en los alumnos una conciencia cívica, de asistencia y retribución a la Sociedad. Permitir a los alumnos, tomar contacto directo con las necesidades de la Sociedad, en especial de los sectores más desprotegidos y carenciados, con el fin de posibilitarles la transferencia de conocimientos y habilidades, para dar solución a las necesidades de las mismas. Brindar asesoramiento y asistencia técnica, para la realización de proyectos de mejoramiento, de las viviendas de los sectores de bajos recursos”.

La extensión, con su vinculación concreta con el medio social-cultural, tiene una función de retroalimentación de los contenidos académicos, dado que mediante la inserción en la comunidad, se registran interrogantes y demandas, que son incorporados en forma de nuevos contenidos y adecuaciones curriculares.

Es de singular importancia, la extensión para que la universidad contribuya con su función social, al tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de la comunidad, para de este modo, colaborar en la reconstrucción del tejido social y a fortalecer la identidad cultural.

La escalera de participación, es una figura creada por Roger Hart, que sirve de ayuda para determinar en qué punto está el grupo técnico extensionista, impulsando verdaderos procesos de participación con la población.

Los niveles 1, 2 y 3 se consideran como “falsa participación”, porque la acción de la población no es consciente, ni responde a sus intereses. No puede hablarse todavía de participación.

Con respecto a la escalera de Participación, la ubicación de la experiencia, resulta un poco difusa, de acuerdo a que solo fue un diagnóstico.

Escalón 4: Participación de "asignados pero informados". En éste nivel, aún se dispone de la población, para que participe en una determinada actividad, sin embargo, se le informa en qué consiste la misma. Es, aunque todavía limitada, el primer nivel de participación real, la realizan indirectamente a través de sus referentes.

Una próxima etapa, sería el Escalón 5: Participación "con información y consulta". Es el segundo nivel de participación real. En él, los agentes externos de desarrollo, informan y consultan a la población, sobre su probable participación. En base a ello, la población decide.

Con respecto a las competencias genéricas, según Tunning, son interesantes de ser aplicadas en áreas de San Miguel de Tucumán:

- Capacidad de abstracción análisis y síntesis.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Valoración y respeto por la diversidad y multi-culturalidad.

Rolando García, nos dice, que al observar las interacciones entre los fenómenos (el objeto de análisis), implica la producción de interacciones, en el interior del grupo de investigadores, denominado “el quehacer interdisciplinario”, y que es la integración del trabajo del grupo técnico extensionista.

La interdisciplinariedad sistémica, no es solo un conjunto de disciplinas solamente, porque ella se manifiesta cuando de una disciplina se ve el problema desde un enfoque distinto, y encuentra relaciones distintas, que a la propia especialidad, no se le ocurrió nunca.

La pregunta, es la guía de la investigación, los grandes avances de la ciencia, no son solo nuevas respuestas para viejas preguntas, hay que buscar más preguntas pertinentes. La llave para un equipo interdisciplinario, es la capacidad de preguntarse continuamente, con una visión de conjunto.

De acuerdo, a las características del estudio de un sistema complejo, que nos habla Rolando García, La Metodología de trabajo interdisciplinario, que realiza la investigación de sistemas complejos, es para obtener una síntesis integradora, de los elementos de análisis procedentes de tres fuentes:

1. El objeto de estudio, es decir, el sistema complejo (por ejemplo, la vegetación y el medio ambiente), pueden ser fuente de una problemática para abordar.
2. El marco conceptual, que ayuda a introducirnos al objeto de estudio; es la teoría que ayuda a los investigadores a identificar, seleccionar y organizar los datos de la realidad que se abordará.
3. El objetivo, es lograr una formulación sistémica de la problemática original, del objeto de estudio de esa realidad compleja. Para poder obtener un diagnóstico integrado, que nos asista para plantear acciones concretas y políticas generales alternativas, que posibiliten incidir sobre la evolución del sistema.

Entonces, podemos decir, que en la investigación interdisciplinaria, el estudio de un sistema complejo, está orientado por un marco conceptual y metodológico, en el cual son importantes las interacciones, entre fenómenos que son de dominios diferentes (medio físico, agro-producción, estructura socio-económica). El observar las interacciones entre los fenómenos, que son el objeto de análisis, supone que se produzcan interacciones en el interior del grupo de investigadores, al que llamamos “el quehacer interdisciplinario”, y es la integración del trabajo de gabinete. Este enfoque, es muy diferente de la práctica de investigación de orientación mecanicista y neo-positivista, que solo le importa el descubrimiento de "hechos", que supuestamente están, y de las relaciones aislables y específicas entre fenómenos, limitándose solo a acopiar resultados, obtenidos por grupos de especialistas, que aportan respuestas parciales a problemas parciales.

Porque de acuerdo, a los que nos dice Rolando García, la visión sistémica dirigida a fenómenos complejos, se obtiene de un trabajo planteado desde el principio, como una tarea interdisciplinaria. El quehacer interdisciplinario, está basado, en la elaboración de un marco conceptual común, que ayude a la articulación de ciencias disímiles, para así desarrollar una práctica

convergente. Cada uno de los diferentes especialistas, tiene que alejarse de los problemas particulares de sus propios campos y entenderlos desde nuevos ángulos.

Es importante, para que la práctica de la extensión universitaria sea eficaz, desarrollar la formación conceptual específica, y el acceso a las metodológicas y técnicas apropiadas, por parte de los docentes e investigadores universitarios. Para que adquieran, de este modo, diferentes instrumentos, para la realización de proyectos eficientes de extensión universitaria.

Para ello, es importante, la formación de grupos interdisciplinarios, remontándonos al quehacer disciplinario de Rolando García, para así producir que los extensionistas de las distintas unidades académicas, ayuden a la comunidad, al impulsar el desarrollo territorial, gracias a la elaboración participativa en la gestión de proyectos.

Conclusiones

Las políticas neoliberales de los 90, socavaron a La Nación, la interacción entre la política, la educación y el desempleo, son innegables, estableciendo reformas, vinculadas a medidas económicas elitistas e intereses foráneos, las cuales, siguen menoscabando el trabajo en el aula, al sistema educativo en general, y a la sociedad, porque forma parte importante de ella.

Las medidas tomadas en la década del 90, significan un retroceso en alumnos y docentes, y un adelanto en los sectores de poder, que limitan la cultura nacional, y la posibilidad de educación, siendo funcionales a un modelo de desigualdad social, privilegio y exclusión.

Pero a pesar, de esos avatares neoliberales, existen espacios que resisten, y la Universidad sigue siendo un lugar de producción crítica y autónoma, que se opone a las políticas de exclusión del Estado.

De allí, cabe la importancia, de la extensión universitaria y de mejorar su práctica, a través, del acceso de los actores universitarios, en una dinámica de activa participación, en la cual también son formados en metodologías y técnicas apropiadas, como ser, el análisis y la comprensión de los fundamentos epistemológicos, conceptuales y metodológicos de la extensión universitaria, para de este modo ayudar a los sectores más vulnerables.

Referencias Bibliográfica

- Dr. Yépez, Daniel Enrique. (2010). *Avance de Investigación: Transición, Reforma y Ruptura entre Educación Media y Vida Universitaria. Un Estudio de Casos en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UNT.* San Miguel de Tucumán, Argentina
- Dr. Yépez, Daniel Enrique. (2013). *Trayecto de Formación Docente Universitaria de Postgrado Módulo 1,* San Miguel de Tucumán, Argentina
- Vior, Susana E. (2008). *La política educacional a partir de los '90,* Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires Argentina,
- Dr. Yépez, D., Robín S. (2013). *Economía y Educación, Civilización y Mercado La Agenda de los '90* FAU-UNT, San Miguel de Tucumán, Argentina
- Instituto Coordinador de Programas de Capacitación, *Apuntes (ICPC) Facultad de Filosofía y Letras* San Miguel de Tucumán. Argentina
- Krotsch, Pedro. (2013). *Educación Superior y Reformas, capítulo V.* Buenos Aires Argentina.
- García Rolando. (2013). *Sistemas Complejos,* Editorial Gedisa Barcelona, España.
- Apuntes III Seminario de Extensión.* (2017). Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán, Argentina.

DISEÑO POWER. ENSAYO CRÍTICO SOBRE LA HERENCIA DE LA BAUHAUS EN LA FORMACIÓN DE LOS DISEÑADORES DE LA FAUD-UNC, A CIEN AÑOS DE LA REFORMA

Leonardo Cagliero, Santiago Esquibel y Florencia Moriena

Nombre: Leonardo Cagliero (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1986) Diseñador Industrial. Profesor Asistente Cátedra de Morfología I, II y III, Diseño Industrial, FAUD, UNC. Investigador SeCyT, integrante del ELAPSS (Espacio Laboratorio de Arte/s, performance/s, Política, Salud y subjetividad/es) Facultad de Psicología, UNC

Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba, Av. Haya de la Torre s/n, Córdoba 5000, Argentina. *E-mail:* leocagliero@hotmail.com

Áreas de interés: morfología, semiótica, sociología, transdisciplina, enseñanza, derechos, políticas públicas, artes.

Nombre: Santiago Esquibel, (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1996).

Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba, Av. Haya de la Torre s/n, Córdoba 5000, Argentina. *E-mail:* santiagoesquibel@outlook.com

Áreas de interés: enseñanza, historia, derechos, ciencias sociales, políticas públicas.

Nombre: Florencia Moriena, (n. Córdoba, Prov. de Córdoba, Arg., 1990).

Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, Universidad Nacional de Córdoba, Av. Haya de la Torre s/n, Córdoba 5000, Argentina. *E-mail:* morienaflo@gmail.com

Áreas de interés: enseñanza, historia, derechos, ciencias sociales, políticas públicas.

Introducción

La presente ponencia consiste en un ensayo crítico en torno a los paradigmas que atraviesan la formación de diseñadores y diseñadoras industriales en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, y la relación entre estos, la escuela de la Bauhaus y la Reforma Universitaria de 1918 en un contexto actual que demuestra hoy un complejo entramado económico y socio-político que fue creado desde grupos económicos que definieron este mundo globalizado.



Se comenzará por determinar la influencia de los diferentes paradigmas que signaron a la Bauhaus como escuela de diseño y arquitectura en sus distintas etapas en relación a los diferentes paradigmas que actualmente determinan los procesos de enseñanza/aprendizaje en la carrera Diseño Industrial de la FAUD, UNC. Dichos paralelismos se abordarán a partir de considerar el contexto político, económico y cultural de los procesos históricos correspondientes a cada región y su relación con el mundo. Para alcanzar dicho propósito, partiremos de los discursos y prácticas de los formadores y/o referentes de cada periodo, considerando, en relación a la Bauhaus: los directores de cada etapa (Walter Gropius, Hannes Meyer y Ludwig Mies van der Rohe; y en relación a la FAUD: el plan de estudios de la carrera y algunas propuestas y experiencias pedagógicas destacables en el *curriculum* instituido.

Concluida la etapa anterior, se buscará establecer si las implicancias de dicha influencia son coherentes con los postulados y valores que resultan de la Reforma Universitaria de 1918 y, a su vez, si se corresponden con las

necesidades y demandas que emergen de los diferentes sectores sociales de la región considerando que nos encontramos en el contexto de las Universidades Nacionales de carácter público, laico y gratuito. Esto para poder poner en consideración cuanto de la formación actual está determinada por formas, pensamientos y metodologías que son el resultado de una cultura proyectual instituida en la academia como herencia de las primeras escuelas, cuanto es resultado de las conquistas alcanzadas por el movimiento estudiantil hace ya 100 años y cuanto de la misma busca dar respuesta a las necesidades y demandas que emergen de la región como resultado de una crisis global que demanda un cambio urgente de paradigmas en todos los ámbitos.

La Bauhaus. Entre reformas y vanguardias.

Considerada la primera escuela de Diseño y Arquitectura, la Bauhaus surge en la República de Weimar, Alemania, enmarcada en una significativa crisis político-económica durante el período entre guerras. Fue constituida en 1919 por Walter Gropius, como resultado de la fusión de la Academia de Bellas Artes y la Escuela de Artes y Oficios, en consonancia con los postulados de un proyecto moderno de sociedad que rechazó en parte modelos culturales establecidos y atravesó grandes cambios sociales. El principal objetivo como escuela fue aportar a la recuperación económica del estado y a la mejora de la calidad de vida de la población a partir del desarrollo de productos de fabricación seriada accesibles a un gran porcentaje de la misma. Por otra parte, pretendía integrar el arte y la artesanía en una práctica unificada con el objetivo de anular la jerarquía entre las distintas formas de cultura visual instituidas que suponía la existencia de artes consideradas “menores” o “aplicadas”, otorgando una función ostensiva a las artes consideradas “mayores”, propias de la sociedad burguesa.



Inicialmente, la Bauhaus, retomó la discusión planteada en la Deutsche Werkbund, entre los formalistas representados por Behrens, y los funcionalistas liderados por Muthesius¹⁴. Soledad Martínez en su libro “Arte, Diseño y Poder”, explica con claridad la relación entre esta disputa y los diferentes roles que se pretendía cumpla el diseño en función de los grupos de poder y los intereses económicos de ciertos sectores. La autora plantea que los formalistas “rescataban la tradición y el oficio artesanal respondiendo a los intereses ostensivos de la burguesía”, asegurando que para ellos el fin del diseño era “significar”, por ende, “diferenciar” (Martínez, 2011, p 13); mientras que los funcionalistas “menos presionados por los imperativos sociales, intentaban resolver la relación forma-función de los objetos que debían acomodarse a la esfera de la producción [...] dejando de lado el ornamento por considerarlo superfluo”, postura que, afirma, también respondía a ciertos “intereses económicos” (Martínez, 2011, p 13). Esto pone

¹⁴ Deutscher Werkbund, fundado en Múnich en 1907. El Werkbund buscaba un equilibrio entre las exigencias económicas, artistas y morales, así como una reconciliación entre el capitalismo y la cultura.

en evidencia que desde que la enseñanza del diseño comienza a institucionalizarse, está atravesada y condicionada por posturas contrapuestas que entienden a dicha profesión como un instrumento para “reproducir premisas hegemónicas” o como un medio para “promover la transformación social” (Martínez, 2011, p 9) En palabras de la autora “La representación que se construye y que fundamenta el campo del diseño entonces, es la que resulta de la lucha entre quienes ven al diseño como una forma de producción económica (perspectiva ideológica), y quienes creen que es un medio de transformación social (perspectiva utópica)” (2011, p12).

Para comprender la amplitud cultural en la cual se encuadró la Bauhaus, no basta con advertir la influencia de dicha disputa en el carácter de la institución, deben considerarse además las influencias ideológicas del comunismo y el constructivismo ruso, como así también la impronta del neoplasticismo y las teorías de un “nuevo hombre” vinculadas a una nueva vida “abstracta” sostenidas por el suprematismo. A pesar de que fue dirigida como una institución con aspiraciones antiacadémicas y reformadoras (Droste, 2006) la pedagogía de la enseñanza en la Bauhaus se considera no significó un “marco zero” (Wick, 1989 en Lourenço y Ribeiro, 2007), sino por el contrario se basó en la integración de modelos pedagógicos existente, siendo su curso preliminar lo que se supone la innovación académica más destacada (Droste, 2006). En relación a esto Lourenço y Ribeiro (2007) afirman:

Es necesario tener en cuenta el "contexto global histórico en el que la Bauhaus representa sólo un punto de cristalización, aunque importante" (WICK, 1989: 70). Además, "hay que recordar el pensamiento de las corporaciones medievales (que ya había sido aprovechado por los Nazarenos y el círculo de Morris), las ideas reformistas de Gottfried Semper y el movimiento de las escuelas de artes y oficios del siglo XIX, (WICK, 1989, p.

70). Por lo tanto, Walter Gropius no es responsable de una ruptura. Por el contrario, él se inspiró en modelos pedagógicos ya establecidos. (pp 2 y 3)

A casi un siglo de su fundación, es imposible negar la influencia de dicha escuela sobre diversos paradigmas que atraviesan y determinan la enseñanza de la Arquitectura y el Diseño en todo el mundo, a pesar de que durante su corta existencia no logró generar el impacto económico que se pretendía en el contexto de una crisis signada por disputas ideológicas y de poder que la condicionaban y amenazaban de modo sistemático.

Hasta la década de los cincuenta la Bauhaus permanecería en el mayor de los olvidos. Tampoco su presencia en la Alemania de Weimar había sido demasiado relevante fuera del ámbito académico. Ciertamente, no resulta fácil comprender la trascendencia que alcanzaría un fenómeno que, en cierto modo, fue tan marginal durante toda su existencia. (Vega, 2009, p 7)

Más allá de las constantes que se reconocen a lo largo de la corta historia de la escuela a partir de su esencia antiacadémicista y reformadora (Droste, 2006), es dable reconocer que los directores Hannes Meyer y Mies Van Der Rohe -que sucedieron a Walter Gropius en su dirección-, fueron “fuertes opositores y rivales de la ocupación intelectual de la Bauhaus” (Droste, 2006), razón que significó un cambio sustancial en los diversos paradigmas y aspectos que determinaron cada período, implicando modificaciones fundamentales que comenzaban por el plantel docente y el modo de vinculación con el contexto, alcanzando además aspectos teóricos, metodológicos y procedimentales que condicionaban la enseñanza impartida en sus talleres.

Proyecto

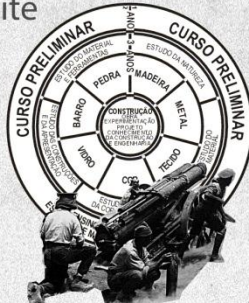
Libertad de cátedra

Profesionalismo

Expresionismo

Modelos "tipo"

Inclusión vs Elite



Walter GROPIUS



“...su aportación a un país tan industrializado como Alemania fue prácticamente ridícula frente a la significación pedagógica que tendría con el paso del tiempo...”

Primera dirección: Walter Gropius. Entre el expresionismo y la “libertad de cátedra”.

La primera dirección de la escuela sentó las bases de la esencia que tendría la misma a lo largo de su historia. Tanto su manifiesto como su programa, dan cuenta de una postura radical que buscaba superar formas instituidas de enseñanza que respondían a paradigmas contrapuestos en disputa constante. La esencia de dicho proyecto, como ya se dijo, buscaba integrar la enseñanza del arte y la artesanía bajo el mandato de la arquitectura y la construcción, poniendo en evidencia una visión “holística”, no fragmentada, de la formación disciplinar. Más allá de esto se planteaba una estructuración del contenido en tres áreas, a saber: manual artesanal, aspecto pictórico y científico-teórico. Dicho contenido se abordaba de modo integral y articulado a través de un proceso de investigación-acción que implicaba la transferencia de los mismos en el desarrollo de un proyecto anual. Este proyecto se llevaba adelante en dos talleres diferenciados a partir de criterios de los “maestros”

de cada taller, denominados: de la forma (aspecto pictórico) y del oficio (manual artesanal). En relación a esto en el programa se aseguraba que "...la formación particular queda sometida al criterio de cada maestro dentro del marco del programa general y del plan de distribución del trabajo establecido semestralmente..."¹⁵. La postura evidenciada da cuenta de una suerte de libertad de cátedra con la que contaban los docentes que, en el caso de esta primera gestión, serían seleccionados más por su trayectoria e imagen, que por su ideología o visión de la realidad. Deyan Sudjic, escritor y actual director del Design Museum de Londres, asegura en relación a esto que Gropius "estaba dispuesto a aceptar un amplio espectro de voces entre el profesorado. Valoraba el talante mucho más que la adhesión a un credo determinado. Y además estaba abierto a sacar el máximo partido de las cualidades de sus rivales ideológicos" (Sudjic, 2014, 32). Dicha postura, pone en evidencia un marcado perfil profesionalista en la formación, que a pesar de plantearse al servicio de la industria y de la transformación de la sociedad, paradójicamente el único contacto que tenía con los mismos era mediante exposiciones y actos institucionales, generando una enseñanza descontextualizada a partir del desarrollo de proyectos utópicos que en la mayoría de los casos nunca fueron producidos en escala.

No cabe duda que la masiva presencia de artistas vinculados a los movimientos de vanguardia hizo más intensa la experimentación puramente especulativa. Su aportación a un país tan industrializado como Alemania fue prácticamente ridícula frente a la significación pedagógica que tendría con el paso del tiempo. (Vega, 2009, p 8)

Dos particularidades hacen muy significativa a la Bauhaus desde sus orígenes. En primer lugar, era una institución sostenida principalmente con fondos públicos que tenía la intención de alcanzar la gratuidad absoluta. Por otra parte, no se requerían antecedentes ni limitaciones en relación al género,

¹⁵ Fuente: programa de la Bauhaus.

ni edad, generando un nivel de inclusividad que contrastaba significativamente con las prácticas corrientes. En el manifiesto fundacional el párrafo que refiere a la admisión plantea:

Serán admitidas todas las personas sin antecedentes, sin limitaciones de edad ni sexo, cuya preparación sea considerada suficiente por el consejo de maestros de la Bauhaus y mientras se disponga de plazas suficientes. La cuota de la enseñanza es de 180 marcos anuales (gradualmente ira desapareciendo por completo a medida que aumenten los ingresos de la Bauhaus). Además existe una cuota de ingreso única de 20 marcos. Los extranjeros pagan cuotas dobles. Las solicitudes deben dirigirse al secretariado de la Staatliches Bauhaus de Weimar”¹⁶

Vale aclarar que, a pesar de las características arriba descriptas, había un cupo máximo que estaba determinado por la relación docente-alumno que Gropius consideraba ideal y que correspondía a 164 plazas. Esto, implicaba un proceso de selección de los aspirantes mediante el curso preliminar, otorgando al alumnado un aura de elitismo que se correspondía con ciertas posturas que diversos autores confieren a Gropius.

En esos “años de aprendiz”, Gropius había desarrollado una imagen idealista de su propio proceder, donde la arquitectura gozaba de un alto valor cultural y el arquitecto era portador de rasgos de genialidad que hacían referencia a la concepción del ser humano definida por el filósofo Friedrich Nietzsche. (Droste, 2006, p69)

Debido a diversos problemas relacionados al financiamiento y rentabilidad de la escuela que tensionaban las relaciones con el alcalde de Dessau, Fritz Hesse, se produce la dimisión anticipada de Walter Gropius como director de la institución en marzo de 1928, nombrando en el mismo acto a Hannes Meyer como su sucesor.

¹⁶ Fuente: programa de la Bauhaus.



Segunda dirección: Hannes Meyer. Entre lo popular, la extensión y el cientificismo.

Cuando decimos que la Bauhaus estuvo signada por el reformismo, no nos referimos solamente en relación entre dicha escuela e instancias previas de formación. Cada cambio en su dirección implicó diversas transformaciones y Meyer no fue una excepción en ese sentido. Bajo su dirección se realizó una profunda reforma académica que implicó la supresión de diversos paradigmas y posturas que conferían heterogeneidad a la formación, reduciendo las mismas a solo tres tendencias de corte cientificista: el comunismo, el grupo Suizo ABC y el círculo vienés. Si bien el comunismo fue determinante, la influencia del grupo suizo ABC (cuyo punto de partida eran los constructivistas rusos) y el círculo vienés (corriente de pensamiento filosófico basado en el concepto “ciencia unitaria”) presentan una gran relación con este nuevo perfil. Vale destacar que dichas modificaciones

alcanzaron inclusive al curso de admisión. Magdalena Droste (2006) comenta al respecto:

El amplio espectro de ideas que había poblado la Bauhaus de Gropius fue sustituido por tres tendencias que pretendían ser científicas. Entre ellas, la que tuvo consecuencias históricas más significativas fue sin duda el comunismo, que atribuía una visión científica del mundo. “Los representantes estudiantiles vienen con comunismo”, escribió Oskar Schlemmer a su mujer el 27 de enero de 1928. También Meyer declaró ser un “marxista científico” ante el alcalde Hesse, quien gestionó su despido sin previo aviso. (p 69)

Este cambio trajo aparejado como consecuencia el alejamiento de un grupo de maestros que adherían a posturas de corte más “formalistas”, que lógicamente fueron reemplazados por “racionalistas”, “que se comprometían socialmente y rechazaban el “arte”” (Droste, 2006).

El origen de esta reforma se encuentra en el cuestionamiento que Meyer hacía respecto de las posiciones de Gropius acerca de la relación entre arte e industria, dado que las consideraba “superficiales y completamente dominadas por la estética” (p 5, 2009) Meyer, en cambio, defendía la idea de que el diseño debía estar al servicio del pueblo y cuestionaba la idea de un “estilo Bauhaus” (Sudjic, 2014, p 33), basándose en la idea de dar prioridad a los requerimientos por sobre el lujo. En 1929, Meyer sostenía:

La Bauhaus de Dessau no es un fenómeno artístico, sino social. En tanto que diseñadores creativos, nuestra actividad está determinada por la sociedad, y es ella la que delimita el alcance de nuestra tarea. ¿No pide la sociedad alemana actual miles de escuelas, parques y casas populares; cientos de miles de pisos populares; millones de muebles populares? Ante esto, ¿qué vale el farfullar de los entendidos tras cubos cubistas de la

objetividad de la Bauhaus? Es así como asumimos la estructura y las necesidades vitales de nuestra comunidad.

Intentamos llevar a cabo el estudio más amplio posible de la vida popular. Intentamos comprender el alma popular y conocer a esta comunidad tanto como sea posible. En tanto que diseñadores creativos, somos servidores de la comunidad. Nuestro trabajo es un servicio al pueblo. La vida aspira a la armonía. Crecer significa esforzarse por alcanzar el aprovechamiento armonioso de oxígeno + carbono + azúcar + almidón + proteína. Trabajar significa buscar la forma armoniosa de existencia. No buscamos un estilo o una moda Bauhaus. Ni una decoración a la moda de superficie plana dividida horizontal y verticalmente, toda envuelta en estilo neoplástico. No buscamos construcciones geométricas o estereométricas, ajenas a la vida y hostiles a la funcionalidad. No estamos en Tombuctú: nuestro diseño creativo no sigue los dictados del rito y la jerarquía. Despreciamos cualquier forma que se prostituye y se convierte en fórmula” (Sudjic, 2014, p 33)

A pesar de que algunos autores consideren que dicha postura estaba muy alejada de las posibilidades de la escuela, o como plantea Deyan Sudjic “muy alejada de la realidad de la producción incluso en el momento de su primera formulación” (2014) lo cierto es que bajo el mandato de Meyer se logró aumentar las regalías obtenidas por la producción de los talleres a partir de fortalecer el vínculo con el medio socio-productivo. En relación a esto Eugenio Vega (2009) comenta:

Aunque para facilitar la relación con la industria, la Bauhaus creó una pequeña organización comercial que se ocupaba de la venta de sus modelos, su repercusión económica fue irrelevante, tal vez un poco mejor con Hannes Meyer pero insuficiente en cualquier casa. (p 9)

Otro cambio sustancial que realizó Meyer como reacción a cierto carácter elitista que definía la escuela, corresponde al aumento del número de

estudiantes a casi 200 y un correspondiente aumento de la duración del plan de estudios. Gran parte del estudiantado no solo aceptaba las propuestas y posturas implementadas por Meyer, sino que incluso llegaron a organizar una célula del partido comunista dentro de la escuela, agudizando las tensiones que amenazaban la continuidad de la misma debido a que Hannes se negó a expulsarlos

Hacia 1930, Meyer realiza un último cambio en la orientación que consiste en una “aproximación al Marxismo” (Droste, 2006) que, junto con algunas declaraciones ya citadas, las crecientes tensiones internas y externas generadas a razón del empoderamiento por parte de los estudiantes, entre otras situaciones, conllevaron a su inmediato despido sin previo aviso. Decisión tomada por el alcalde Hesse y avalada por el consejo de maestros de la escuela “a modo de golpe de estado durante las vacaciones” (Droste, 2006).

Tercer dirección: Ludwig Mies van der Rohe. Entre el proyecto, las limitaciones y el elitismo.

La elección de Mies Van der Rohe como sucesor de Hannes Meyer no fue casual. A pesar de las grandes diferencias que los confrontaban, fue Walter Gropius quien lo sugiere como sucesor. En relación a esta decisión, algunos autores la entienden como un último intento de salvar a la escuela frente a un clima político que degeneraba cada vez más hacia el totalitarismo y, siendo que Mies era considerado “apolítico” y se encontraba entre los arquitectos modernos más destacados de la república de Weimar, es dable suponer que era quien tenía más posibilidades de diluir la impronta comunista que matizaba a la escuela y al diseño moderno.



Al igual que su predecesor, ni bien asume su cargo, Mies, realiza reformas sustanciales en términos académicos. Comienza por calificar a Meyer de “patético” (Sudjic, 2014, p 34) e intenta eliminar toda suerte de libertad y participación que constituyan formas de empoderamiento del estudiantado, entre otras: estableció horarios regulares, limitó las actividades políticas dentro de la escuela, eliminó toda representación estudiantil en el Consejo de Maestros y expulsó a los estudiantes comunistas de la escuela. En relación a su actitud Magdalena Droste afirma: que “También en su estilo de gestión, Mies se diferenció de Gropius y Meyer. Fue calificado de inabordable y autoritario. Como persona, cultivaba una imagen elitista” (2006, p 83)

En oposición a Meyer y, a razón de diversos cambios originados por la crisis mundial de 1929 y los problemas de financiamiento, Mies modificó la distribución de la carga horaria reduciendo las horas destinadas al taller en beneficio de las horas de proyecto, limitando la posibilidad de materializar los mismos. Esto implicó que el fin último del ejercicio sea el proyecto,

generando una sobrevaloración de la práctica y el pensamiento proyectual por sobre las necesidades reales de la población, diferenciándose claramente de la Bauhaus de Gropius y Meyer que siempre “defendió claramente el compromiso social” (Sudjic, 2014). Eugenio Vega (2009) agrega al respecto:

Ante las exigencias del nuevo entorno, los nuevos procesos tecnológicos y la propia demanda del público, condicionada por la cada vez más madura “cultura de masas”, todos los componentes del diseño Bauhaus se redujeron a la dimensión única del proyecto, que preservó su gran relevancia”. Aunque la Bauhaus y todas las manifestaciones de diseño moderno ejercieron una fundamental influencia sobre la actividad creativa, lo cierto es que nunca tuvieron nada que ver con lo que se vendía ni con lo que la gente quería comprar. (p 10)

Respecto a las posturas e ideas que determinaban el perfil de la formación el nuevo director se diferenció también tanto del formalista Gropius como de racionalista Meyer (Droste, 2006). A partir de definir a la práctica como “arte constructivo”, teoría que suponía entender a la materialidad más allá de una “simple función” (Mies van der Rohe en Droste, 2006), propuso a la Bauhaus como una escuela de Arquitectura asentada en su propia teoría del espacio basada en una cuidadosa selección, tratamiento y combinación de materiales (Droste, 2006), lo que implicó una consecuente pérdida de la ya limitada diversidad de posturas que permitía la escuela, además de una disminución significativa del profesorado. En palabras de Magdalena Droste “La oferta de enseñanza de la Bauhaus era escasa en comparación con las otras escuelas superiores, pues, en sus estudios avanzados, el estudiante no podía escoger entre diversas cátedras de diseño, sino sólo entre Mies van der Rohe y Hilberseimer” (2006, p 90)

Respecto a la admisión, a pesar de subordinar dicha selección a una decisión personal, mantenía la postura original de Gropius que desestimaba la

necesidad de una titulación previa, además de reducir nuevamente el número de plazas, asegurando al respecto “Hay que permitir construir a todo aquel que tenga talento para ello, sin considerar su origen ni su nivel cultural” (Mies van der Rohe en Droste, 2006).

A pesar del esfuerzo de Mies por dar cuenta que las corrientes modernas, así como la Bauhaus, “no eran culturalmente bolcheviques, sino alemanas” (Droste, 2006), fue imposible impedir su cierre por parte del partido nacionalsocialista (NSDAP). “Una mañana llegó a la nueva ubicación de la escuela y se encontró con guardias armados apostados en la entrada, y a profesores y alumnos encerrados por la Gestapo” (Sudjic, 2014, p 35)

El cierre definitivo de la escuela y el éxodo de sus protagonistas motivados por el exilio, generaron una diseminación de las diferentes posturas y metodologías de dicha escuela en diversos países, razón que explica en parte, porque el legado de la Bauhaus continuó y continúa influyendo en la pedagogía del diseño en toda institución donde se imparta.

La FAUD, UNC, hoy. Entre el cientificismo, lo proyectual y la falta de articulación.

La carrera de Diseño industrial surge en la FAUD, UNC hace poco más de 28 años en un contexto donde, luego del significativo deterioro de la industria nacional a razón de las políticas neoliberales impartidas por el gobierno de facto, se suponía necesario y estratégico la creación de carreras de grado que incentiven y potencien el desarrollo del sistema industrial nacional en pro de favorecer la recuperación socio-económica y cultural de la región y poder ofrecer productos competitivos a escala mundial en un mundo cada vez más globalizado. Durante el proceso de gestación de la carrera, el Arq. Osvaldo

Pons¹⁷ envía una nota al entonces Ministro de Comercio Exterior de la provincia de Córdoba en la que afirma, “Los industriales argentinos se tienen que proyectar con sus productos a competir con el mercado internacional. Y este mercado exterior es de rigurosa competencia. Tenemos que prepararnos para ello. Sin DISEÑO INDUSTRIAL no hay exportación”¹⁸

Dicha postura evidencia que, desde el inicio, se entiende a la profesión como un componente estratégico para lograr competitividad en lo que refiere a la producción industrial, en consonancia con el proyecto de modernización de la enseñanza, comenzado en la UNC gracias a los reformistas en 1918, que con el tiempo devino en una orientación a favor de los intereses de la producción, sentando las bases de una subjetividad emergente a partir de un modelo fuertemente disciplinador. Para esto, se determinó en el perfil profesional que el egresado D.I. “debe poseer una profunda conciencia crítica con relación a la incidencia de su actuar”¹⁹ sobre diversos aspectos de la realidad, incluyendo lo educacional, lo ambiental, lo cultural, el desarrollo industrial y tecnológico -entre otros- determinando la necesidad de poseer el conocimiento científico y técnico necesario para poder armonizar dichos factores al momento de proyectar productos a ser fabricados por medios artesanales o industriales. Este perfil, evidencia el valor del conocimiento científico/técnico necesario para ejercer la profesión, que se corresponde con un paradigma de formación científicista que signa la formación académica en su totalidad, del cual la FAUD, no está exenta. Dicho paradigma, que constituía la esencia del proyecto moderno, fue puesto en valor de modo categórico en relación a la formación de proyectistas durante el mandato de Hannes Meyer en la Bauhaus, siendo luego profundizado de modo sustancial por la escuela de ULM y por diversos procesos regionales.

17 A partir de 1987 el Arq. Osvaldo Pons queda a cargo del desarrollo del proyecto de creación de la carrera debido a su reconocida trayectoria signada por la imbricación de Arquitectura con la producción industrial.

18 Texto ordenado del plan de estudio de la carrera Diseño Industrial de la FAUD, UNC.

19 Texto ordenado del plan de estudio de la carrera Diseño Industrial de la FAUD, UNC.



El plan de estudios actual²⁰ estructura la totalidad del contenido curricular básico a lo largo de diversas asignaturas que se organizan por áreas de conocimiento y se distribuyen de modo coherente y en correspondencia en un curso de ingreso y tres (3) ciclos de formación que incluyen cinco (5) niveles de cursado, además de los idiomas. Dicha estructuración, a pesar de las vinculaciones y correlaciones evidenciadas a partir de las áreas y niveles que considera, no explicita instancias de articulación significativa entre las diferentes disciplinas, tendiendo a concebir una formación fragmentada y excesivamente parcializada que poco tiene que ver con el tipo de pensamiento (complejo) que se infiere como condición sustancial para el ejercicio profesional en relación no solo al perfil estipulado, sino también en base a las demandas que emergen de las prácticas y problemáticas actuales. En relación a esto, podemos notar una similitud con la estructura de los diferentes programas de la Bauhaus en donde se observa la organización de

²⁰ Texto ordenado del plan de estudio de la carrera Diseño Industrial de la FAUD, UNC

un contenido (bastante más reducido) en diversas “asignaturas” y “niveles” aunque, inclusive a nivel gráfico, en el caso de Gropius y de Meyer se observan articulaciones y relaciones muchos más explícitas y determinantes a favor de la realización de un proyecto general.

Es dable destacar que el plan arriba mencionado supone una instancia de integración y síntesis a partir de la simulación del ejercicio proyectual en la asignatura denominada Diseño Industrial²¹, siendo esta la instancia donde deben ser transferidos y aplicados diversos contenidos impartidos en las asignaturas simultáneas y de los niveles precedentes. Esto admite una diversidad de articulaciones en horizontal, vertical y en transversal que, debido a no estar establecidas en el plan de estudio, terminando quedando sujetas a la voluntad de los responsables de cátedra. En relación a esto, vale destacar que en la implementación actual del *curriculum* se observan diversas instancias proyectuales en asignaturas que no se corresponden a la troncal, situación da cuenta de una especie de “sobrevaloración del proyecto” como metodología de enseñanza, entiendo además a este como la finalidad última y/o única del ejercicio profesional²², situación que genera además una sobrecarga en cuestiones de tiempos y recursos materiales necesarios para poder “producir” las presentaciones (o elementos mediadores), en detrimento del tiempo necesario para reflexionar en torno a lo realizado y poder formar así una conciencia crítica respecto de su actuar. Dicha situación, se ve agravada por el excesivo enclaustramiento propio de la formación corriente que admite una objetivación tal de sujetos y contextos habilitando simulaciones de un ejercicio profesional bajo condiciones que distan significativamente de las realidades socio-productivas y económicas en que se desarrolla la práctica real en nuestra región. Esta puesta en valor del proyecto como finalidad última de la práctica y como principal metodología

²¹ Dicha asignatura se denomina Introducción al Diseño Industrial en primer año y Diseño Industrial I, II, III y IV en los sucesivos niveles.

²² Las incumbencias detalladas en el texto ordenado del plan de estudio dan cuenta de un alcance que excede ampliamente la práctica proyectual.

de enseñanza se reconoce en los últimos años de la escuela de la Bauhaus, cuando se encontraba bajo el mandato de Mies Van der Rohe.

Si en algo influyó la Bauhaus, y en general el Movimiento Moderno, fue en la desmedida relevancia que adquirió el proyecto frente a los otros factores que conforman el proceso del diseño. Al convertir la ideación en esencial, situar en un mismo plano aquello que finalmente se produce como lo que no; dio el mismo valor a lo que llenaba los escaparates de las tiendas y lo que no pasaba de la mesa de dibujo. Es decir, eliminó la condición económica de las premisas del diseño, un planteamiento con el que era difícil atender la verdadera dimensión “social” del diseño. (Vega, 2009, p 10)

Por otra parte, y en adición a lo arriba planteado, es posible reconocer también como “herencia de la Bauhaus” el uso de la denominación “taller” para designar al espacio destinado a la formación de proyectistas, aunque este se asemeje más a un aula. Dicha denominación, podemos suponer, tiene su origen en el tipo de formación propia del mandato de Gropius y de Meyer caracterizada por la experimentación, desarrollo y materialización de los “proyectos” en los talleres de la escuela.

En relación a la posibilidad de ingreso y cursado, la FAUD, UNC en el marco de las Universidades Nacionales de carácter públicas, laicas, gratuitas y masivas, permite el ingreso y el cursado de modo gratuito (situación pretendida ya en el manifiesto fundacional de la Bauhaus) de la totalidad de aspirantes que aprueben en tiempo y forma las dos asignaturas que constituyen el curso de ingreso. Esta situación genera una masividad en el cursado que poco tiene que ver con el ideal de relación docente-alumno pretendido por Gropius. Al igual sucede con los requerimientos previos necesarios que en el caso de nuestro sistema educativo exige la certificación

de una formación precedente correspondiente al nivel medio, cuando en la escuela alemana no se requería una formación anterior.

Reforma de 1918. Entre los dolores que nos quedan y las libertades conseguidas.

Entre los postulados reformistas encontramos dos que poseen una relación consustancial con ciertos aspectos que caracterizaron a las gestiones de Gropius y de Meyer y que, paradójicamente, continúan siendo una deuda por parte de la FAUD. Estos son: la libertad de cátedra y la función extensionista de la universidad.

En relación a la libertad de cátedra, el *curriculum* actual de la FAUD, presenta una situación un tanto ambigua: solo la asignatura troncal, es decir Diseño Industrial, posee cátedras diferenciadas en posturas e ideas (con excepción de Diseño Industrial IV correspondiente al trabajo final de la carrera, constituida como una cátedra única). A pesar de esto y considerando que cada cátedra se dicta en un único turno y posee un cupo máximo, no es posible hablar de una libertad real de elección de cátedra. Por otra parte, el resto de las asignaturas están constituidas también como cátedras únicas en las que la máxima posibilidad de elección por parte del estudiantado se limita al Profesor Asistente²³, aunque esta posibilidad está también condicionada por la necesidad de hacer equitativa la distribución de estudiantes entre el plantel docentes en pro de establecer la mejor relación docente alumno posible. Esta situación se asemeja en gran medida a la Bauhaus de Gropius en las que la heterogeneidad de posturas e ideas de los profesores era la que permitía una posibilidad de elección de un perfil de formación en relación a los valores y preferencias personales. Igualmente, dichas circunstancias ponen en

²³ El cargo de Profesor Asistente en la UNC se corresponde con el anterior Jefe de Trabajos Prácticos.



evidencia que el presente postulado constituye una de las grandes vergüenzas que nos quedan”²⁴ a 100 años de la Reforma Universitaria.

Por otra parte, considerando el beneficio que tuvieron tanto para la escuela como para el contexto inmediato las posturas adoptadas por Meyer, que implicaban una fortalecida articulación con la industria y una orientación de la producción hacia las necesidades de la comunidad, es llamativo el excesivo enclaustramiento que continúa signando la formación académica en la FAUD²⁵, aun cuando uno de los postulados reformistas más distintivos corresponde a la función de extensión universitaria. Cabe aclarar que cuando hablamos de extensión universitaria en el contexto actual, al igual que lo planteaban los reformistas, entendemos a la misma a partir de la misión que tiene la universidad de asumir al conocimiento como una construcción social que debe incluir a los diversos actores y a la diversidad de conocimientos “no

²⁴ Expresión popularizada extraída del manifiesto liminar. Fuente: <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>

²⁵ Con excepción de experiencias aisladas que se articulan en torno a trabajos prácticos puntuales enmarcados en los programas de cátedras, pero nunca como consecuencia de una política académica.

disciplinados” en pro de lograr que la sociedad se beneficie y empodere a partir de estos aportes y que la Universidad se enriquezca a partir de la incorporación de otros saberes, permitiendo la construcción de un conocimiento diverso y situado, además de la elaboración de agendas de trabajo colectivas y el fortalecimiento de políticas públicas. En relación a esto, en el informe final de la última Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en la Ciudad de Córdoba el pasado mes de junio, se dispuso que:

De cara a tantos desafíos sociales que enfrenta la región, la educación debe construir su calidad y universalidad en el servicio a la comunidad local, en miras al desarrollo humano de cada entorno, articulando tradición e innovación de punta, congregando la pluralidad de competencias, habilidades y conocimientos que las personas construyen, en la convergencia de la actividad especializada, la vida cotidiana, las sabidurías populares y una auténtica inteligencia ética y estética en armonía territorial más allá de cualquier impacto. Es imperioso considerar igualmente a todos como personas únicas e inacabadas, como facilitadores del cambio y como agentes de su propio desarrollo mediante la generación de mecanismos para el crecimiento personal y social, y para la constitución de comunidades. Es decir, la educación superior es co-creadora de conocimiento e innovación, haciendo de estos, como saberes articulados a prácticas sociales, herramientas de independencia intelectual, transformación social y construcción de estructuras políticas más justas, equitativas, solidarias y, sobre todo, subsidiarias de valores compartidos autóctonos. La región debe ser promotora de ciencia para todos, ciudadanía crítica y gobernanza auténtica, democrática y transparente, para hacer efectiva la construcción de relaciones territoriales rehumanizadoras con todos los actores, mejorando los niveles de comunicación entre ellos y haciendo posible la elección de los

*mejores aportes, lo cual genera relaciones de corresponsabilidad que facilitan el buen vivir.*²⁶

Retomando las posturas que Soledad Martínez reconoce en base a los posibles roles que se pretendía cumpla el diseño en función del poder (al momento de creación de la Bauhaus), que se contraponen entre “quienes ven al diseño como una forma de producción económica (perspectiva ideológica), y quienes creen que es un medio de transformación social (perspectiva utópica)” (Martínez, 2011, p12), es posible asegurar que dicha disputa continúa condicionando los planes, programas y prácticas que determinan los procesos de enseñanza/aprendizaje de la carrera Diseño Industrial de la FAUD, a pesar de la emergencia que demandan las problemáticas sociales de la región que son, en parte, consecuencia de un actuar profesional que responde a prácticas hegemónicas instituidas que van en detrimento de la salud pública, ambiental y colectiva.

Frente a esto surge la necesidad de repensar hasta qué punto la formación de diseñadores y diseñadoras industriales en la FAUD, UNC debe estar signada por paradigmas que surgen de una escuela alemana de hace 100 años que muy poco influencia tuvo en un contexto de crisis socio-económica; o condicionada por los postulados que determinaron un grupo de estudiantes locales hace casi 100 años en un contexto que nada se asemeja a la realidad regional y transnacional actual, en el contexto de un mundo globalizado que reclama con urgencia un cambio de paradigmas en donde además, la Educación Superior constituye un terreno de disputa en tiempos donde el conocimiento y la propiedad intelectual juegan un rol determinante en las relaciones de poder y en la posibilidad de emancipación y transformación social de la comunidad toda en tiempos de un capitalismo cognitivo.

²⁶Declaración final CRES 2018. Fuente: <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>

Referencias Bibliográficas

- Droste, M. (2006). La Bauhaus, 1919-1933, reforma y vanguardia. Köln: Taschen
- Lourenço, C. Y Ribeiro, S (2007). História e Pedagogia: a influência da Bauhaus para o Ensino do Design. Accedido el 06 Sep 2018 http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A129.pdf
- Martínez, S. (2011) Arte, diseño y poder. Córdoba: Amerindia.
- Sudjic, D. (2014). B de Bauhaus. Un diccionario del mundo moderno. Madrid: Turner publicaciones
- Vega, P. (2009) “Diseño y consumo en tiempo de crisis I. La desintegración de la Bauhaus”. Paperback nffl 6. ISSN 1885-8007. Accedido el 06 Sep 2018 <http://www.artediez.es/articulos/vega/bauhaus.pdf>

FORMA EN GESTACIÓN

Mtro. Mg. Arq. Ivan José Martínez Fredes

Nombre: Ivan José Martínez Fredes (n. San Juan, Argentina, 1978) Arquitecto por la FAUD, Universidad Nacional de San Juan (2005), Maestro en Diseño arquitectónico, UNAM (2015), Magister en Morfología del Hábitat 2017) Doctorando en FFyH UNC, (2018) Docente en FAUD, UNSJ, Morfología III (2006-2012), Teoría Historia y Crítica del Diseño III (2008-2012), Electiva Teoría del Habitar (2009-2012), Experiencias en Danza (Ballet Municipal de la capital de San Juan, de tango y folclore argentino (2009-2012), Coproductor y Coconductor de Radio *La magia y el laberinto*. Radio Universidad (2012, 2016-2018), Dibujo *La línea piensa, Huellas Digitales*, Literatura: Cuento y Poesía: *Poetas en Arial doce, Cielo cerrado, Palabra* (2015), *Antología federal CFI* (2016) *Semilla abierta* (2017). Su interés son los modos de comprender y encarnar el habitar.
Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo Y Diseño. Universidad Nacional de San Juan. Ignacio de la Roza y Meglioli (Complejo Islas Malvinas)
San Juan – Argentina.
E-mail: ijm2301@hotmail.com

Forma y proyecto, revisión de discursos y emergencias conceptuales desde el pensamiento descolonial (Martínez Fredes., 2018)

En la tradición teórica occidental, *Forma y proyecto*, como articulación de modos de construcción conceptual, fáctica y material, se proponen como un cuerpo de leyes desde las cuales, el mundo cultural humano opera sobre sí y sobre el mundo. El *Hilemorfismo aristotélico* ha trabajado sobre estos conceptos, construyendo un vínculo entre ellas y estableciendo modos de existencia y producción que el presente trabajo propone cuestionar, ampliar y profundizar. Aristóteles, en *Ética de Nicómaco* sostiene:

Porque el arquitecto lo primero que hace es trazar en su entendimiento la forma y traza que le ha de dar al edificio, las alturas, los repartimientos de aposentos, y todo lo demás que requiere aquella suerte de edificio que determina edificar. Hecha ya su traza, procura los medios y materiales de que lo ha de edificar: la madera, el ladrillo, la teja, la clavazón, la piedra, y las demás cosas de que se ha de hacer el edificio, las cuales procura reconocer si son tales cuales deben ser para el edificio, y así hace labrar la madera, picar la piedra,

cocer bien el ladrillo, y, después, conforme a la traza de su entendimiento, echa sus cimientos, levanta sus paredes, hace sus pilares, cubre su tejado, reparte sus estancias: y así da el remate a su edificio. De esta misma manera se trata este filósofo en su moral filosofía, en la cual pone como por su último fin, dibujar una república regida bien y con prudencia, porque éste es el último fin de la felicidad humana, digo de la que se puede alcanzar en esta vida, que de la otra él poca noticia tuvo, o, por mejor decir, ninguna. Pero como los materiales de que se ha de edificar esta república son los hombres, como en el edificio las piedras y maderos, antes de hacer su edificio de república, la cual es la materia de la otra obra, procura en ésta, que a la otra precede, disponer la materia, que son los hombres y tratar de sus costumbres y obras y de las demás cosas que para alcanzar los hombres su último fin han menester (Aristóteles, 2014)

Es importante señalar como aquí el *proyecto* de República, así como su *forma* son prefigurados distinguiendo cosas de conceptos, y particularmente, igualando a nivel metafórico recursos naturales con vidas humanas. La vinculación propuesta por Aristóteles es aún vigente en los modos en que, a los inicios del siglo XXI. Estos conceptos, son comprendidos y ejercidos en primera instancia en los campos de las disciplinas proyectuales (Arquitectura, Diseño Arte) pero por extensión a otros campos como la economía y la política.

A partir de ello, nos interesa construir un espacio vórtice o territorio de tensiones a revisar desde el pensamiento descolonial, particularmente como perspectiva crítica en busca de rupturas con la reproducción de modelos teóricos eurocéntricos, en los que, ni el sentido de los conceptos, ni sus posibilidades emergentes son cuestiones abordables, por estar éstas volcadas a rasgos más tangibles de la producción material. Consideramos necesario revisar estas dimensiones, incluso como dimensión perceptual o concepción

de realidad individual, Cristina Póslleman toma a Gilbert Simondon, filósofo creador del concepto de *individuación* para dar cuenta del límite que noción de *hilé* aristotélica presenta respecto de la oposición entre *materia* y *forma* y en relación al individuo.

Para Simondon, existen dos enfoques según los cuales es posible abordar la realidad del individuo: el monismo sustancialista y el hilemorfismo. Uno considera al ser como auto-consistente e inengendrado. El segundo, lo considera como resultado del encuentro entre una materia y una forma. La problemática que Simondon advierte en ambos, es que conciben un principio de individuación anterior a la individuación, responsable de llevarla a cabo. En el marco de estas perspectivas se investiga acerca del proceso de individuación a partir primero del individuo ya formado, al que se le adjudica un privilegio ontológico (Póslleman, 2016).

Así, *forma* y *proyecto* son referidos de la producción proyectual específica de la Arquitectura, el Diseño y el Arte a *lo que existe y sus percepciones*, en el caso de la *forma*, y *prefiguraciones a futuro en el caso del proyecto*, dejando un universo de cuestiones sin abordar como vacíos de conceptualización o aplicación de dinámicas con preocupaciones ajenas a los contextos en los que se ejercen. Los contextos de ciertas regiones de las llamadas periferias en las que este trabajo intentará señalar ausencias o vacíos en las que reside el espacio de lo posible y lo necesario.

La noción de *forma* que opera en la Latinoamérica de principios del siglo XXI, fue construida por la civilización occidental, desde los griegos hasta la modernidad; replicada y sostenida desde las conquistas europeas en las colonias hasta un presente global en donde las hegemonías operan desde una lógica de centralidades concentradas y periferias dispersas. La morfología, como campo que estudia la forma, ha ido constituyéndose gradualmente en un campo de consistencia epistemológica. Apoyándose en referencias clásicas, propias de la filosofía y de la antropología, nociones de

forma del *aquí* fueron acuñadas como emergentes para otras nociones proyectuales y necesarias. Uno de los precursores, Gastón Breyer dice respecto de la noción de Forma:

La forma nace cuando la masa informe, amorfa de Materia bruta-la Hilé de los griegos- es organizada por la Razón e impresa como demanda y Deseo. Nace la Forma como acto y hecho; desde su cuna será sustantivo y verbo, también declinada por un adverbio y un adjetivo.

El diagrama trigonal pone en un vértice la Forma como sólido y volumen, en un segundo vértice la Forma como estructura, en un tercer vértice la Forma como acontecimiento. Sólido-Estructura-Acontecimiento parecen saturar los modos de darse de la forma, tres demandas de ella. El deseo del hombre por la Forma. Y el deseo de la Forma hacia una epifanía y su aletehía, su verdad, su emergencia y su necesidad (Breyer., 1999)

La preocupación que articula los campos de lo proyectual con la Filosofía respecto de estas nociones se hace evidente en otra referencia importante en los marcos del presente trabajo, la noción de Forma propuesta por Roberto Doberti, también precursor y actual presidente honorario de SEMA:

Entonces, alguien distinguió, diferenció, en la unidad en que consistían esas cosas entre la materia y la forma, reconoció, por un lado, la resistencia y el peso del sílex, y, por otro lado, la configuración acuñada que provenía del filo y la linealidad que lo extendía.

Ese alguien advirtió, por un lado, la impermeabilidad que adquiriría la calabaza, y por otro la continuidad y la redondez de la superficie.

Y, digamos, desmoldó la forma, pero para ser precisos debiéramos decir que la hizo Forma, y así la separó de la Materia, como si fuera

un sutil envoltorio que puede ser extraído sin deformación ni coloratura. Desmembró la cosa de un modo que las cosas no admiten; por eso dejaron de ser Cosas y empezaron a ser Objetos. (Doberti., 1999)

La *forma* ha sido abordada y constituida como densidad conceptual en los campos de la filosofía, ahora bien, desde una perspectiva de rasgos evidentemente eurocéntricos, resulta relevante señalar o al menos problematizar estos modos, ajenos a las situaciones que el principio de siglo XXI en las llamadas periferias, demanda.

El *proyecto* a su vez, ha sido comprendido como campo del hacer, reduciendo su conceptualización a su condición de planificación vinculada con los procesos productivos o en nociones un poco más nebulosas en sus acepciones políticas, sociales o económicas. La urdimbre entre ambos conceptos propone un universo de posibilidades en donde se amplíen las nociones de lo existente y como consecuencia, sean perceptibles y abordables muchas más dimensiones de lo posible.

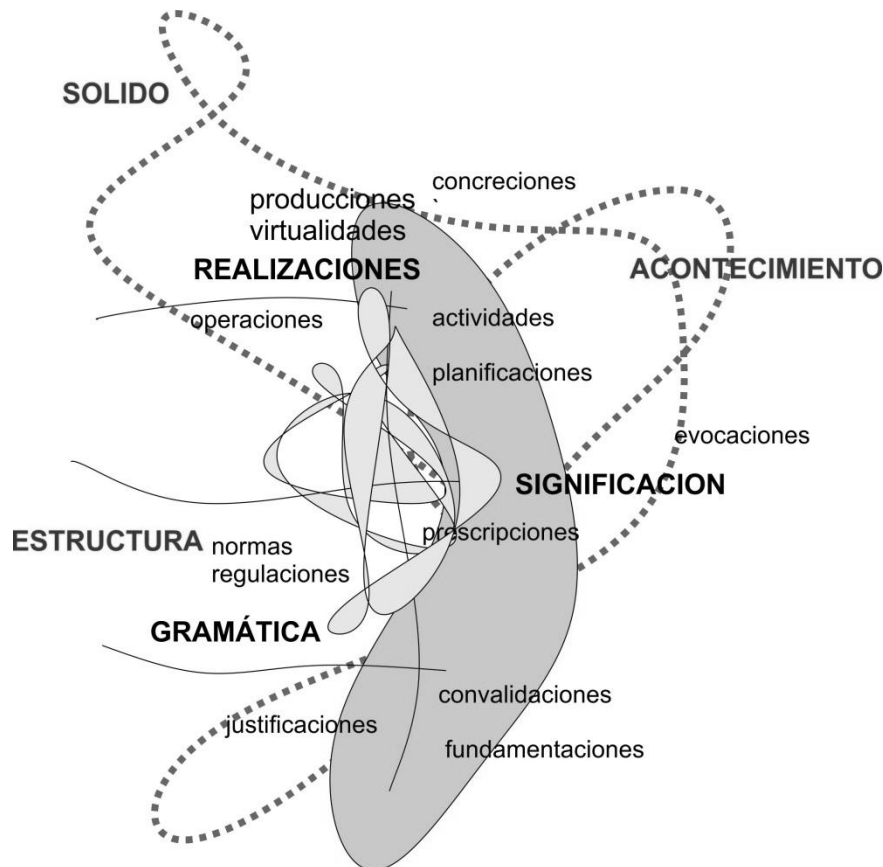


Ilustración 6. Mestizajes. Breyer y Doberti.

¿Es posible construir modos propios de comprender *las formas* y por extensión de construir los proyectos que sean expresión de nuestros modos de existencia? La modernidad barroca propuesta por Bolívar Echeverría nos servirá de base para esta tarea de deconstrucción descolonial:

La modernidad es múltiple. Hay por lo menos cuatro tipos básicos de modernidad, y uno de ellos, el barroco, puede ser considerado como el que determina las formas de vida civilizada que aún prevalecen en

sociedades como las de América Latina. Es una versión subordinada y muy ineficaz de la modernidad porque no organiza el mundo a fin de mejorar el modo capitalista de reproducción económica, sino sólo con el fin de reconstruir las posibilidades de la vida humana que están siendo sacrificadas por ese modo de reproducción (Echeverría, 2011)

Los modos de existencia de la modernidad, particularmente el barroco latinoamericano establecido por *Bolívar Echeverría*, establecen un territorio *otro de formas y proyectos*, que se vincule con ese *reconstruir posibilidades y deje de estar constreñido* a sus dinámicas utilitarias, lógicas de producción material, sus valoraciones artísticas o comunicacionales, o también, desde a la experiencia estética entendida como cosmética superficial. Tales dinámicas lo limitan a relaciones anticipatorias de acción-reacción sobre transcurros temporales entendidos como líneas irreversibles.

Un proyecto es el deseo de creación de una nueva realidad en el plano social, económico, político o físico, donde la arquitectura tiene un campo de acción concreto y limitado, a la vez que conectado con otras materias (Cosme, 2008)

Es este un abordaje conceptual que lo reduce a la articulación de acciones comprendidas como previsión de posibilidades futuras y su representación codificada, entendidas éstas como de causa-efecto. Aun así, a partir de cuestionamientos de índole teórica propios del campo del diseño, se lo ha problematizado en los principios del siglo XXI, como un posible emergente de consistencia epistemológica con autonomía respecto de otros con entidad más reconocida. *Roberto Doberti* en *La cuarta posición* pone en cuestión al campo del proyecto:

El Proyecto (considerado en todas sus modalidades) tiene el mismo rango, el mismo valor identificador y primordial que tienen la

Ciencia, el Arte y la Tecnología. [...] Con la misma convicción señalamos que las distintas posiciones no establecen sectores inconexos sino, por el contrario, fronteras porosas, donde influencias, capacitaciones, procedimientos y aportes circulan entre ellas. Sin embargo, toda práctica concreta reconoce una posición primaria y esencial de anclaje, aunque siempre y afortunadamente deviene en una práctica mestiza. (Roberto Doberti 1, 2006)

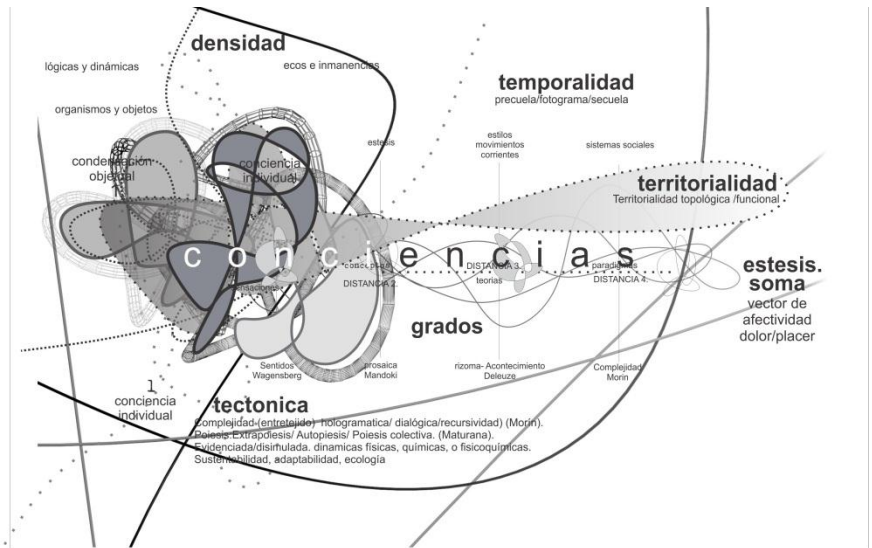


Ilustración 7. Gráfico del autor. Modelo de forma en proceso.

La perspectiva crítica descolonial que proponemos es conceptual, posible y desde una voz construida en el pensamiento descolonial, articulada con una multiplicidad que tiene en sus emergentes del siglo XXI, un espectro amplio de mestizajes, diversidades y problemáticas que demandan ser construidas como centralidad actuante antes que como periferia receptora. sus

densidades conceptuales y sus vectores de acción puestos en crisis por el paradigma de la descolonialidad con el fin de posibilitar alternativas a fuerza de evidenciar ausencias y proponer nuevos modos de presencia, como opción distinta al sistema de valores que los subsume a su condición abstracta y utilitaria.

Por qué hacer lo que hacemos

Se comprende a la tesis de Maestría *Forma desde el comienzo. Gestación, Morfología y Habitar humano* (Martinez Fredes) como insumo y una de las referencias desde las cuales el proyecto está construido como continuidad. Se hizo aquí una revisión del concepto de *forma* partiendo de los abordajes existentes y estableciéndose, horizontes de construcción cuyo campo es la filosofía. La *forma* entonces, se propone como un territorio cuyas consistencias conceptuales demandan revisiones

Es muy importante evidenciar que, en las dos construcciones expuestas, el nacimiento de la forma esté relacionado con un paso construido desde la racionalidad. En un caso, acto de tomar conciencia (Doberti) y en el otro de dominación racional (Breyer), ambos en relación a una exterioridad, nombrada como lo amorfo por Breyer y las cosas devenidas luego en objetos según Doberti.

Podría decirse que ambas nociones de nacimiento se instalan en la relación de los seres humanos con el mundo como exterioridad, en la objetivación del mismo por parte de un ser que lo reconoce como un no yo, una ruptura con la continuidad o el eterno presente que se supone viven los animales sin raciocinio. Según estas concepciones, la forma se haría evidente en el reconocimiento que el ser humano habría hecho de ella en las cosas, en el mundo y sus características

construidas como noción de Forma (Fredes, Forma desde el comienzo. Gestación, Morfología y Habitar humano, 2016)

Respecto del *proyecto*, la tesis de Maestría: *Habitar el proyecto, formas contemporáneas de construir materialidad proyectual* (Fredes, Habitar el proyecto. Formas contemporáneas de construir materialidad proyectual, 2015), en donde fueron puestas en crisis las nociones imperantes de *proyecto* respecto de la arquitectura en Latinoamérica y sus modos de ejercicio y aprendizaje, puso en evidencia que éstas nociones tienen una correspondencia vital con los grupos humanos que los construyen, y que esa construcción, es fundamentalmente filosófica. Es evidente también, que por ser el proyecto un campo que no se reconoce en términos epistemológicos más que en sus especificidades de planificación o diseño, con menor claridad sobre otros, se presenta como emergencia constitutiva, sobre todo como vórtice de vectores de pensamiento propio.

Una visión proyectual capaz de poner en tela de juicio el modelo vigente no resulta aceptable; menos aún una visión proyectual que en tanto visión específica pueda proponer un pensamiento y una práctica social diferente, es obvio que esa posición no es alentada. Para servir al modelo de la razón hegemónica del Occidente Central, sin embargo, la práctica proyectual no es aniquilada, sino limitada y en lo posible domesticada. Como siempre en todo intento de limitación y sumisión participan por conveniencia o engaño algunos de los propios perjudicados o postergados por el modelo (Roberto Doberti 1, 2006).

Ambas investigaciones son insumo y se proponen con posibles ligazones al presente proyecto además de ser evidencia de las limitaciones de los respectivos campos específicos en donde fueron producidas, respecto de las construcciones en el campo de la filosofía.

Campos posibles y emergentes

El campo primero será el de la estesis comprendida desde la propuesta de Katya Mandoki, constituyéndose como eje fundamental el del *soma* o *desde el cuerpo* y en segunda instancia como ordenador o como campo denso, los grados de *conciencia* serán organizados respecto a la cantidad de información vinculada a la experiencia que el individuo o el colectivo pudiese construir, ello articulara desde sensaciones, conceptos, teorías y paradigmas, es importante establecer que estas construcciones implican un juego topológico de movimientos alternados, en donde el observados o grupo entra y sale del fenómeno del que forma parte. El campo de la *tectónica*, en donde lo complejo de Morin se articulará con los planteos de Autopiesis de Humberto Maturana, con las lógicas de vinculación y con dinámicas de proceso vinculantes con distintas organizaciones escalares comprendidas como medio. El cuarto campo será el de la *temporalidad*, construyendo desde los ejercicios existencias y relaciones entre precuelas, fotogramas y secuelas, escenarios aplicables a las dinámicas como proyectos y como existencias múltiples, será muy importante en este vector el componente de la velocidad como rasgo constitutivo. El quinto campo será el de las *Densidades* en el que hemos construido tres categorías: organismos y objetos, lógicas y dinámicas y ecos e inmanencias. El sexto campo será el de la *Territorialidad* evidenciada en dos categorías: la topológica y la funcional.

Referencias bibliográficas

Bibliografía Principal

Aristóteles “*Ética a Nicómaco*”. Traducción e introducción. Calvo Martínez, José Luis.
Colección: El libro de bolsillo. Clásicos de Grecia y Roma. Alianza Editorial.
2014 I.S.B.N.: 978-84-206-8845-0 11ª edición.

- Breyer, Gastón. “*El deseo de la forma y la pregunta por la forma*”. Teoría. Cosmogonías y territorios. Sociedad de estudios morfológicos de la Argentina. Cuadernos de la forma 2. 1999.
- Deleuze Gilles y Guattari Felix. “*Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*”. Les Editions de Minuit, Paris, 1980. PRE-TEXTOS, 2002.
- Doberti, Roberto.” *Conformación. Bases para el reconocimiento de la condición Constitutiva y Determinante de la Forma*”. Teoría. Cosmogonías y territorios. Sociedad de estudios morfológicos de la Argentina. Cuadernos de la forma 2. 1999.
- González Lobo, Carlos. “*Hacia una teoría del proyecto arquitectónico*”. Posgrado. Ed. UNAM.2006. México.
- Mandoki, Katya “*Prácticas Estéticas e Identidades Sociales*”. PROSAICA DOS. ISBN 968-23-2654-0. Siglo Veintiuno editores. México. 2006.
- Mandoki, Katya “*Prosaica II. Análisis paralelo en la poética y la prosaica, un modelo de estética aplicada*”. Aisthesis n° 34, Universidad Autónoma Metropolitana, México. 2001. Una versión anterior de este texto fue presentada bajo el título de "A model for aesthetic analysis in poetics and in prosaics" en el XIII Congreso Internacional de Estética en Lahti, Finlandia en 1995 y como conferencia magistral en el instituto superior de ciencias de la educación del estado de México en 1997.
- Martinez Fredes, Ivan José. “*Habitar el proyecto. Formas contemporáneas de construir materialidad proyectual*”. Tesis de Maestría. Posgrado de arquitectura. UNAM. Mexico.2015.
- Martinez Fredes, Ivan José. “*Forma desde el comienzo. Gestación, Morfología y Habitar humano*”. Tesis Maestría. Posgrado FAUD: UNSJ. San Juan. Argentina. 2017
- Olguin, Guillermo J. / Lucia M. Castellano / Moriana Abraham / Maria Paula Bourdichon / Federico De la Fuente / Silvano Giurdanela / Teresita Hernandez / Monica B. Scoco. “*Leer la forma Estudio sobre la morfología aplicada al diseño*” Cátedra de Morfología I, II, II Diseño Industrial – F.A.U.D. – U.N.C. 1 ed.- Buenos Aires: Redargenta Ediciones, 2009.
- Póslleman, Cristina (2016). “*Deleuze. Filosofía de la Creación*”. San Juan: EFU (en Prensa).

- Sarquis, Jorge. *“Itinerarios del proyecto, Ficción epistemológica”*. Ed Nobuko. Argentina. 2003.
- Ouspensky, Piotr Demianov, *“Tertium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento”*. Berbera. Mexico, 2010. Edición original. 1911.
- Wagensberg, Jorge. *“Ideas para la imaginación impura”*. Editorial Tusquets. Barcelona. 1998.

Bibliografía Crítica

- De Sousa Santos, Boaventura. *“Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento posabismal”*. 1 ed. Consejo interamericano de ciencias sociales. CLACSO. Prometeo Libros 2010.
- De Sousa Santos, Boaventura. *“Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social”*. José Guadalupe Gandarilla Salgado. Siglo XXI. Clacso Coediciones. 2009.
- Dussel Enrique, Mendieta Eduardo, Bohórquez Carmen. *“El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino”*. (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos / editado por México: Siglo XXI: 2009.
- Dussel, Enrique. *“Filosofía de la producción”*. Bogotá. Ed. Nueva América. (1984).
- Echeverría Bolívar. *“Antología. Crítica de la modernidad capitalista”*. Ed. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. OXFAM. Bolivia. 2011
- Echeverría Bolívar. *“La modernidad de lo barroco”*. Era. México. (1998)
- Echeverría Bolívar. *Las Ilusiones de la modernidad*. UNAM. Equilibrista. México. (1997)
- Dussel, Enrique. (1996) *“Europa, modernidad y eurocentrismo”*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/artics/europa.pdf>
- Dussel, Enrique. (2005) *TRANSMODERNIDAD E INTERCULTURALIDAD (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)* Enrique Dussel (UAM-Iz., México)

NUEVAS MIRADAS EN LA ENSEÑANZA DE LA FORMA

Nelly León, Patricia García, Daniela Ranea

Nombre: Nelly León, (San Juan, Prov. de San Juan, Argentina, 1955).
Dirección: Departamento Diseño Industrial. FAUD UNSJ José Ignacio de la Roza Oeste 590, Rivadavia, J5402DCS San Juan Argentina. *E-mail:* nellymarialeon@gmail.com

Áreas de interés: Fenomenología de la percepción, geometría, Lógicas proyectuales. Arquitecta, Docente e Investigadora III. PT. Morfología General, Génesis Formal I y Génesis Formal II. Ha dirigido numerosos proyectos de investigación, entre los que se destacan: “Modos de permanencia del estudiante en la carrera de Diseño Industrial”, “Un análisis de la implementación de los nuevos planes de estudio de las carreras de Diseño Gráfico e Industrial de la FAUD”, y actualmente “Dinámicas en el campo del conocimiento de la forma, en la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNSJ “

Nombre: Patricia García, (San Juan, Prov. de San Juan, Argentina, 1963).
Dirección: Departamento Diseño Industrial. FAUD UNSJ José Ignacio de la Roza Oeste 590, Rivadavia, J5402DCS San Juan Argentina. *E-mail:* arqpgarcia@gmail.com

Áreas de interés: educación, diseño, urbanismo Arquitecta, Docente e Investigadora III. PA. Génesis Formal I y II, Urbanismo. Ha co-dirigido numerosos proyectos de investigación, entre los que se destacan: “Modos de permanencia del estudiante en la carrera de Diseño Industrial”, “Un análisis de la implementación de los nuevos planes de estudio de las carreras de Diseño Gráfico e Industrial de la FAUD”, y actualmente “Dinámicas en el campo del conocimiento de la forma, en la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNSJ “

Nombre: Daniela Ranea (San Juan, Prov. de San Juan, Argentina, 1980).
Dirección: Departamento Diseño Industrial. FAUD UNSJ José Ignacio de la Roza Oeste 590, Rivadavia, J5402DCS San Juan Argentina. *E-mail:* arqdranea@gmail.com

Áreas de interés: educación, color, fractales, representación digital, Arquitecta, Docente e Investigadora IV. Morfología General. Ha integrado numerosos proyectos de investigación, entre los que se destacan: “Modos de permanencia del estudiante en la carrera de Diseño Industrial”, (Manzini, 1992) “Un análisis de la implementación de los nuevos planes de estudio de las carreras de Diseño Gráfico e Industrial de la FAUD”, y actualmente “Dinámicas en el campo del conocimiento de la forma, en la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNSJ “

Introducción

Una nueva concepción del diseño se visibiliza en el primer siglo del nuevo milenio, este debe reinventarse, reconstruirse, comprenderse como matriz de

producción de tramas y lógicas; no como producción de objetos (edificios, objetos o imágenes), sino como campo de estudio y producción de lo que hace más habitable el mundo para un nosotros que se construye y transforma constantemente y que debe incluir no solo a los que somos, sino a los que fueron y los que vendrán. (Manzini, 1992)

Transitando ya el tercer año de implementación de un nuevo Plan de estudios en la Carrera de Diseño Industrial en la FAUD-UNSJ, articulamos tres asignaturas pertenecientes al Área de Morfología: Morfología General, Génesis Formal I y Génesis Formal II, esta última dictada por primera vez en el ciclo actual. Dicha articulación se sustenta en el compromiso común a los tres niveles, con la construcción de un pensamiento crítico reflexivo, respecto de la forma como totalidad. Entendiendo a la forma como fenómeno complejo, debemos ampliar la mirada hacia aquellas densidades que también la determinan, más allá de abstracciones, que cercenan su comprensión.

Los contenidos se enuncian por agrupamientos conceptuales, no como temas independientes, sino de un modo relacional. Sólo se independizan en el programa, con objeto de desagregar enunciados, pero se dictan, exploran, piensan y construyen en el aula de manera simultánea, respetando la urdimbre compleja que entendemos por forma.

Definimos cuatro ejes en esta simultaneidad, ellos surgen a partir de interrogantes tales como: ¿Cómo pensamos a la Forma?, ¿Cómo percibimos formas?, ¿Cómo generamos formas? y ¿Cómo comunicamos formas?, a partir de los cuales se definen los contenidos temáticos a impartir en los tres niveles y la manera en cómo se abordan.

Un poco de historia

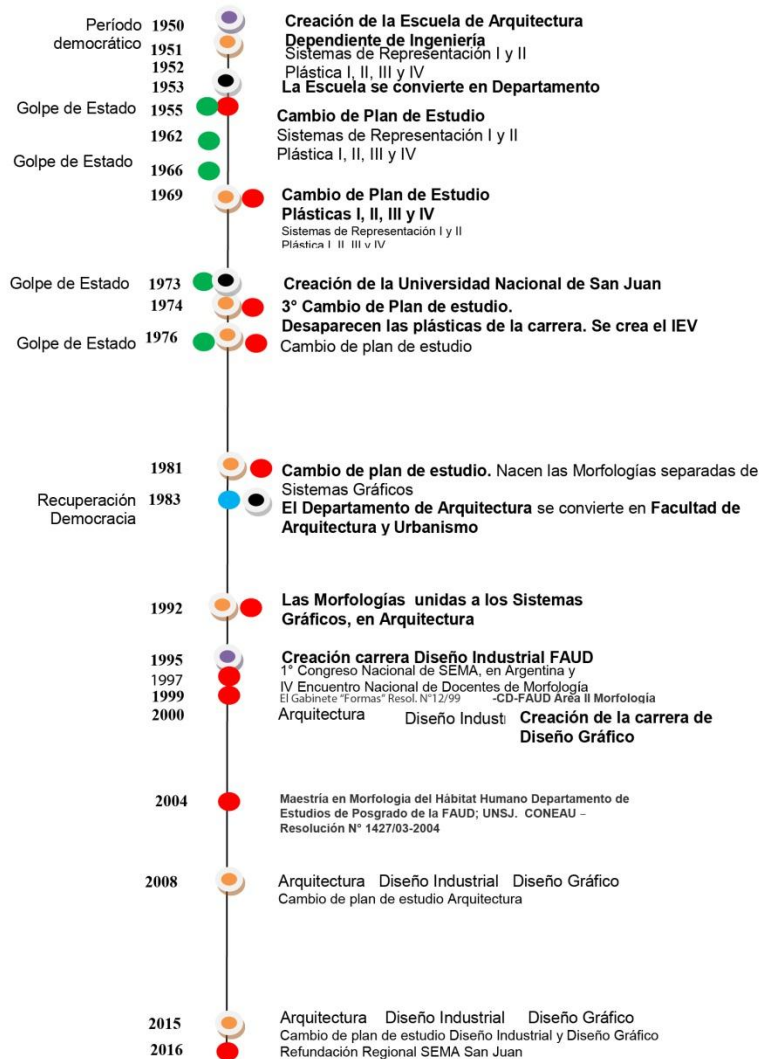
Nuestra facultad es relativamente nueva, la carrera de Arquitectura nació bajo la forma de Escuelita en 1950, siendo departamento de Arquitectura, en el marco de la Facultad de Ingeniería hasta 1973, momento en que se convierte en Facultad. Desde 1973 es facultad de una Universidad Nacional.

La carrera de Diseño Industrial, fue creada en 1995 y comenzó a dictarse al año siguiente. El plan se desarrollaba en cuatro años de cursado, más un lapso de cómo máximo dos años para desarrollo del Trabajo Final. Esta primera propuesta, deja traslucir la fuerte influencia ejercida por otros planes de estudio del país, en particular Córdoba. Influencia que también se evidencia en el desarrollo de los talleres, con la participación durante diez años, de docentes de Córdoba para los Talleres de Diseño, y en menor medida Mendoza. El resto de las áreas, fueron implementadas con la participación de docentes de la casa.

Como resultado de su desarrollo, de investigaciones y datos registrados por la institución, comenzaron a hacerse visibles una serie de problemas a atender. El año 2010, señala en nuestra historia el momento de inicio del debate colectivo de estas problemáticas, para concluir al año siguiente en una propuesta de Plan de Estudio para la carrera de Diseño Industrial, sin dar respuesta a las problemáticas que emergían desde otro espacio, la carrera de Diseño Gráfico, implementada desde el año 2000. Este primer intento, no contó con el apoyo mayoritario del Claustro y al emerger las diferencias, no se aprueba. Dos años más tarde una nueva gestión encara el trabajo colectivo, y esta vez se trabaja en problemáticas de ambas carreras. Al concluir el año 2015, se aprueban sendos planes. Su implementación se inicia en el siguiente ciclo lectivo. Nos encontramos hoy en el transcurso de la implementación del tercer nivel de la carrera.

Desde nuestra perspectiva, estas nuevas propuestas dan un salto cualitativo, ya que se plantea un primer nivel común a ambas carreras, nivel que se despliega en sólo cinco asignaturas, tres anuales y dos semestrales. Esta concentración de contenidos significó un arduo trabajo colectivo tras el que producto de múltiples negociaciones de posiciones teóricas, se logró la síntesis. A partir de un segundo nivel, se inician las especificidades de cada una de las dos carreras, y en estos casos no se logró consenso para la desfragmentación de contenidos. Pero quizás uno de los mayores efectos de valor de este trabajo colectivo, fue la desnaturalización de lo actuado cotidianamente, así contenidos, perspectivas de fundamentos de contenidos, teorías, metodologías... están aún en ebullición.

Adjuntamos la línea del tiempo (Fig. 1) a este texto, por considerar necesario compartir una mirada global sobre el devenir de las Morfologías en nuestra Facultad, la línea del tiempo que estamos planteando en el marco del proyecto de investigación titulado: “Dinámicas en el campo del conocimiento de la forma, en la carrera de Diseño Industrial de la FAUD-UNSJ” En ella quedan reflejadas las asignaturas, que a lo largo del desarrollo de la carrera estuvieron destinadas a la profundización del aprendizaje sobre la forma. Hasta 1974, ellas fueron las Plásticas I, II, III y IV, más Sistemas de representación I y II. En el plan de estudios de ese año se suprimen del Plan. Los docentes que componían sus planteles, crean en la Facultad de Filosofía el Instituto de Expresión Visual. Será recién en el Plan de estudio de 1981, el momento de su reincorporación, ahora bajo la denominación Morfología I, II y III. Sistemas de representación continúan dictándose independientemente.



- Golpes de estado
- Cambios.
- Cambio de plan de estudio 1953 A; 1969 A; 1974 A; 1976 A; 1981 A; 1992 A; 2008 A. 2015 DI y DG
- Creación de carreras: 1950 Arquitectura. 1995 Diseño Industrial. 2000 Diseño Gráfico
- Recuperación democracia 1983
- Pasaje de Departamento a Facultad y cambio de nombre de Facultad: 1983 y 1996 respectivamente

Fig 1: Línea de tiempo

El área en la urdimbre de contenidos de la carrera

En la propuesta para el desarrollo del Área Morfología de la Carrera de Diseño Industrial no podemos dejar de señalar, qué lugar ocupa el área, en el entramado de conocimientos impartidos en la carrera, desde la perspectiva temporal, medida en horas cátedra a dictar. En el gráfico están ausentes, las horas extra-áulicas, que el estudiante debe desempeñar y que en realidad quedan libradas al criterio de cada asignatura, dado que no existe contralor formal y que sin dudas deben ser objeto de análisis.



Fig. 1 Incidencia de Áreas del conocimiento, por horas cátedra y por nivel en la carrera de Diseño Industrial. Fuente: Gráfico elaborado por la DI Natalia Wortman, Docente FAUD-UNSJ

Si bien el área projectual emerge mostrando su supremacía, Morfología y Ciencia y Técnica de la producción, cuentan con una asignación de horas entre sí semejantes, y muy poco menor en relación a ella. Aunque esta mirada muestra aspectos cuantitativos, no podemos dejar de lado lo cualitativo que de ello emerge. Si la presencia del área alcanza en la urdimbre que significa la currícula una presencia tan notoria, cabe preguntarse por el sentido conceptual con que ella se despliega; y si este sentido contribuye

efectivamente a la formación en las otras áreas; qué ajustes se podrían proponer, y siguiendo con los interrogantes, ¿qué esperan los docentes de las otras áreas en relación a ella?, ¿cómo perciben los estudiantes estos desarrollos?, ¿qué sentido otorgan a los contenidos específicos del área en relación al resto de ellas?. Interrogantes que conducen a la necesidad de abrir las fronteras de las cátedras y las áreas, hacia otros espacios.

Modelo pedagógico didáctico

Hoy construir conocimiento supone un gran desafío porque implica aprender sobre la base de lo simple pero atendiendo lo complejo, sobre lo pasado, lo presente y lo futuro. Todo esto tiene que tener traducción en el cómo se construye el conocimiento. Particularmente bucear en lo humano, en lo que nos hace sociedad y nos entreteje. El diseño y la forma como flujos del fenómeno del habitar son energías fundamentales.

Nuestra formación ha sido profundamente analítica, por lo tanto nos es fácil plantear el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de recortes, es decir a partir de pequeñas porciones de conocimientos, cuando en realidad debemos ocuparnos por las interacciones que se producen en el encuentro de estos espacios. Desde una visión que sin dejar de lado lo “holístico”, incorpore la noción de lo complejo. Bucear en lo que nos ha sido negado por no claro, o por borroso, incorporar las profundidades variables, y las amplitudes a veces utópicas.

Los conocimientos específicos, impartidos en el espacio de Morfología General, deben confluir a la experiencia del taller de diseño y a las otras asignaturas, a través de la síntesis conceptual producida en el alumno. Esto supone desde nuestra cátedra, abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, con una visión que contemple la transversalidad de los conocimientos, y a su

vez, las relaciones entre el hombre y estos objetos, entre objetos y las relaciones con el contexto.

Los recursos Metodológicos del proceso de Aprendizaje-Enseñanza-Aprendizaje son variados y frente a cada cohorte, y en particular durante el primer año, en que la formación recibida en el nivel secundario es muy variada, y por lo general los “saberes” previos resultan disimiles, deben ser reorientados con objeto de *profundizar* y *ampliar* en el estudiante una mirada crítica y reflexiva.

Nuevas concepciones pedagógicas plantean caminos para la construcción del conocimiento colectivo mediante recursos que permiten explorar y contemplar heterogeneidades de formaciones; desde una posición activa y proactiva. La práctica de taller debe ser el fuerte de nuestra acción, espacio para la construcción de saberes. Por ello planteamos actividades denominadas experiencias

[...] La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. La experiencia lo es siempre de lo singular, no de lo individual o de lo particular sino de lo singular. Y lo singular es precisamente aquello de lo que no puede haber ciencia, pero sí pasión” (BÁRCENA ORBE Fernando, 2006)

Las experiencias, se convierten en el instrumento adecuado para nominar y desarrollar las actividades de taller, incluyendo acciones individuales y colectivas. Ellas se diseñan contemplando, el tema, su marco teórico, objetivos, actividades, presentación.

Se preceden con clases teóricas, en las que se aspira generar en el estudiante (27), motivación, inquietudes, preguntas. Su desarrollo está planteado en el

(27) que ya deben haber explorado el material de consulta, consistente unas veces en documentos teóricos y otras, cuentos, porciones de novelas, films completos, o segmentos de ellos,

marco del horario de cada clase. El tiempo extra-áulico es necesario para la lectura del material propuesto y en el caso de la inasistencia del estudiante a la clase, requerirá que el realice la tarea en horario de consulta.

Se incluyen dos de ellas como evaluación, una al inicio del segundo semestre, y una última como cierre de la asignatura. En esta última actividad, el estudiante debe construir la línea del tiempo de la asignatura, señalando el hilado de experiencias, y elaborando en relación a ellas una reflexión crítica. Inicialmente planteadas con objeto de lograr en el estudiante, una integración de contenidos trabajados, se ha convertido a modo de espejo, en un instrumento para mirarnos, para reconocer tanto nuestros aciertos como nuestros desaciertos. A modo de ejemplo se transcriben reflexiones, de estudiantes que cursaron en el 2017. Morfología General y Génesis Formal I respectivamente.

“Como una autoevaluación puedo decir que: - Pude cumplir con todos los trabajos pesar de los materiales y horarios - Se conoció mejor el punto de vista de cada uno de mis compañeros en comparación con el mío - Todas las experiencias me generan como más preguntas para autoconocerme mejor - Cada opinión del grupo era constructiva - Además cada experiencia no era solamente cumplir con una tarea sino divertirse al cumplirla.”

“A largo del año, y con el transcurso de las distintas experiencias, ayudo mucho a desarrollar aspecto y puntos de vistas de las cosas, distintas, que antes, quizás en otra situación, no me hubiese detenido a observar, que en el desarrollo de nuestra vida cotidiana no prestamos atención. Y fue en la cátedra de morfología donde nos dieron la posibilidad de poder ver el mundo y sus componentes de otra forma”

“Mientras que durante el primer semestre las experiencias se enfocaban en analizar la experiencia del usuario, en este semestre nos enseñaron nuevas herramientas como los sistemas de representación, el análisis desde el ritmo y la profundización en la experiencia sensorial El desarrollo de clases fue mejorando o

al menos mejoro mi organización con el tiempo. El trabajo grupal fue más inclusivo y menos una repartición de tareas, y las actividades individuales las resolvía pidiendo y ofreciendo más ayuda. Las actividades que involucran una reflexión al final, sobre lo hecho en la experiencia, son una oportunidad para darse cuenta de lo mucho que puede servirnos a futuro las cosas “aburridas” o “sin sentido” que aprendemos, para ponerlas en un contexto donde los detalles influyen en gran medida la forma en que percibimos nuestro entorno.”

“Me parece una cátedra muy interesante, las maneras de evaluar, de transmitir los conocimientos, los contenidos que aportan. Si quiero criticar que a pesar de ser una materia subjetiva en lo que es concreción de maquetas, hay mucha intervención de las profes y las maquetas terminan siendo una aproximación de lo que la cátedra le gustaría que fuera. Todo lo demás me deja conforme. Gracias por no hacer de la clase una clase magistral más y por aportar a que de a poco las cosas vayan mutando bien.”

“Con respecto a mi recorrido personal, puedo decir que fue de mucha constancia, pude asistir a todas las clases, lo que me ayudó mucho más a comprender cada consigna, así también las consultas que para mí, tuvieron una gran significación e ir adelantando trabajos a pesar del tiempo con el que cuento debido a que vivo en un departamento alejado de la facultad.

Las fechas de entrega las fui respetando cuanto pude, ya que fue costoso poder llegar a la fecha planteada o fijada por la cátedra. El modo de relacionarme con la cátedra, fue muy variable por las consultas, con cada profesora llegaba a un “lugar” determinado, es decir, cada una tiene su visión, lo que me enriqueció más de alternativas para concretar mis ideas a lo largo del año.”

“Finalmente pienso que en todo el año va teniendo partes buenas y malas. Las buenas serían el dejar que el alumno decida su proceso, la libertad de expresar la forma a partir de ideas rectoras propias, con respecto a la cátedra en general me parece que antes de empezar la materia dar una clase introducción, explicando el

“Tema consulta” donde cada profesor tiene su punto de vista para no crear confusión entre alumnos.”

Estas observaciones planteadas por los estudiantes, muestran sus capacidades para visualizar dificultades y proponer alternativas. Claro que atender sus demandas significa un estado de alerta continuo, que muchas veces desborda las posibilidades temporales, de acuerdo a las dedicaciones de los docentes.

De contenidos y ejes relacionales de los niveles ya implementados (28)

Los ejes que se plantean para el abordaje de la Morfología en los diferentes niveles de la carrera, y que atraviesan horizontalmente los niveles son cuatro y se refieren a, cómo: pensamos, percibimos, generamos y comunicamos forma. No se les adjudica prioridad jerárquica, ni refieren a tópicos que se conciben como independientes. Todo lo contrario, ellos reflejan una urdimbre. En vertical se desarrollan temas a trabajar por nivel, también comprendiéndolos como trama indivisible.

En el primer nivel, el de Morfología General, se intenta plantear un abordaje global de la comprensión de la forma, poniendo un fuerte énfasis en la percepción a través de lectura de documentos teóricos y ejercicios de sensibilización sensorial. Se trabaja sobre diferentes modelos de comprensión de la forma y se proponen experiencias en las que se exploran diferentes formas de comunicar en atención de estudiantes de las dos carreras.

Para el segundo nivel, bajo la denominación de Génesis Formal I, dado que los contenidos de la gráfica sistemática se imparten en espacios

(28) El cuarto nivel será implementado el próximo año y se está trabajando su modalidad de inserción en el esquema global

diferenciados, se trabaja a partir del concepto de lógicas formales, a través del cual se despliegan los contenidos. Centralmente se opera con formas abstractas, y estables. Recuperamos el concepto de formas abstractas en el sentido de operar con formas carentes de función. Pero esto no implica que no debamos dirigir la comprensión de la forma a la abstracción geométrica exclusivamente. Por ello proponemos a partir de los vínculos que establecen pares como: forma-materia, forma- historia, forma-tecnología, forma-sostenibilidad, forma-contexto y tantos otros, desentrañar las lógicas que ellos suponen, para proponer imbricaciones, urdimbres, entretejidos, más enriquecedores de los procesos generativos formales, para así aproximarse a la forma y lo proyectual. Y aunque las representaciones digitales están presentes, centralmente se tiene en consideración lo analógico.

En el segundo nivel en cambio, planteamos abordajes de formas abstractas, pero incluimos algunas experiencias que se alejen de la abstracción, como el juego, accesorios para el cuerpo, etc., objetos en los que la función práctica está presente, pero centralmente se atiende la función simbólica. Y es en este nivel donde el estudiante puede realizar sus procesos generativos con asistencia digital.

En los tres niveles hemos cambiado el nombre a los ejercicios anteriormente denominados trabajos prácticos, se denominan experiencias, y estamos intentando recuperar el espacio del aula como taller, en el que docentes y estudiantes trabajan colectivamente. Con un doble fundamento, por un lado contribuir a enriquecer el proceso de aprendizaje con la mirada del otro, pero también intentar, frente a la fuerte fragmentación del conocimiento, que hace que los estudiantes deban atender por semestre siete asignaturas, cinco anuales y dos semestrales, disminuir la carga extra-áulica que la materia requeriría sin la experiencia de taller.

Por otro lado se está trabajando, con la mirada puesta en la integración de contenidos, lo que requiere una fuerte acción de encuentro entre docentes, que al visibilizar colectivamente esta problemática, emergen posibilidades de acciones comunes.

Cuadro síntesis de ejes por nivel

	Morfología General	Génesis Formal I ⁶	Génesis Formal II
¿Cómo?	Construcción de pensamiento crítico macro ⁵ Conjuntos de producciones	Construcción de pensamiento crítico micro ⁷ en relación a la forma desprovista de función práctica ^{8, 9} Formas estables ⁷	Construcción de pensamiento crítico (micro) en relación a forma dotada de función práctica ¹⁰ . Formas estables e inestables ¹¹
Pensamos formas	<p>Qué es la morfología Genealogía de la Forma: Línea del tiempo Qué entendemos por forma hoy Modelos de forma.</p> <p>Definiciones de Forma</p>	<p>Qué es Génesis Formal I Lógicas formales como sentido de generación formal. Forma- Idea / Forma- Materia / Forma -/Espacio Forma / Ciencia - Forma / Tecnología- Forma / Contexto. Las lógicas que ellos determinan</p>	<p>Qué es Génesis Formal II Lógicas formales como sentido de generación formal. Congruencias y desajustes entre el encuentro de lógicas singulares de: la materia, configuración, producción, formas en estabilidad, e inestabilidad, etc.</p>
Percibimos formas	<p>Genealogía Teoría de la Percepción Teorías de la percepción: Teoría de la Gestalt; Fenomenología de la percepción Fenomenología de la percepción Prosaica, la estética de lo cotidiano</p>	<p>Lectura de la forma ¿Qué es lectura? Decodificación de sintaxis: Sistema- composición- Estructura abstracta. Criterios de organización- Rasgos formales¹². Lógicas formales en configuraciones estables</p>	<p>Lectura de la forma Decodificación de sintaxis Sistema- composición- Estructura abstracta Criterios de organización- Rasgos formales. Lógicas formales en configuraciones estables e inestables</p>
Generamos formas	<p>Generación a partir de traducciones de obras preexistentes. Nociones de: ritmos y transformaciones seriales Traducciones: Foto /Texto - Escultura / Imagen -Pintura -/ maqueta- Poesía - /Dibujo, ETC. La materia como soporte de existencia de la forma concreta. Aproximación a las nociones de lógicas formales¹³</p>	<p>Sintaxis de la forma Formas estables. Sistema- composición- Estructura abstracta Criterios de organización- Rasgos Formales, Lógicas formales La materia como soporte de la forma concreta. Modos de concreción. Propiedades cualitativas</p>	<p>Sintaxis de la forma Formas estables e inestables en procesos analógicos y con acento en los digital Lógicas formales, su aporte en procesos generativos.</p>
Comunicamos formas	<p>Diversos lenguajes de comunicación de la forma. Mapa conceptual. Dibujo sistemático: Los niveles de objetividad que suponen. Sistema Monge. Perspectiva axonométrica, perspectiva visual</p>	<p>Diversos lenguajes de comunicación de la forma. Bocetos, Fotografía, Videos, esquemas, lenguaje: escrito, oral y de señas. La maqueta analógica.</p>	<p>La comunicación de la forma Bocetos, Fotografía, Videos, esquemas, lenguaje: escrito, oral y de señas. Maqueta analógica. Maqueta digital. Impresiones 3D</p>

Comentarios finales

Quizás de las vivencias transitadas con motivo de la transformación del plan de estudio, la que adquiere mayor significación, es la desnaturalización de lo actuado cotidianamente, entonces como dijimos al iniciar esta propuesta,

contribuye a debatir contenidos, perspectivas de fundamentos de contenidos, teorías, metodologías... Están en ebullición aún. Como ya hemos señalado, el fuego no es parejo, y hay momentos en que el combustible escasea, pero sin duda estamos comprometidos con la búsqueda de alternativas que conduzcan a aprendizajes cuyo sentido sea la exaltación del espíritu crítico en el estudiante, fuente para su emancipación.

Intentar visualizar que lugar ocupamos en el entramado complejo del sistema universitario, tanto alumnos como docentes, asumiendo que atravesamos un trayecto de nuestra historia que evidencia la puesta en peligro de la UNIVERSIDAD que hemos construido, una Universidad que contemple a la educación como derecho, siendo pública, inclusiva, irrestricta, laica.

Referencias bibliográficas

- Bárcena Orbe Fernando, L. B.-C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de Pedagogía*.
- Manzini, E. (1992). *Artefactos*. Madrid: Celeste Ediciones y Experimenta Ediciones de Diseño.
- Miller, D. (2005). *Materialidad: Una introducción*. Durham: MILLER, Daniel .

TALLER INCLUSIVO SUBVERSIVO FUNDAMENTOS

Mtro. Arq. Quiroga, Horacio Juan, Arq. Duce, Gustavo Adolfo, Mtro Arq. Herrera, Carlos Marcelo, Arq. Mattar, Andrés Sebastián, Arq. López, Luis.
Mtro. Mg. Arq. Martinez Fredes Ivan José

Nombre: Ivan José Martínez Fredes (n. San Juan, Argentina, 1978) Arquitecto por la FAUD, Universidad Nacional de San Juan (2005), Maestro en Diseño arquitectónico, UNAM (2015), Magister en Morfología del Hábitat 2017) Doctorando en FFyH UNC, (2018) Docente en FAUD, UNSJ, Morfología III (2006-2012), Teoría Historia y Crítica del Diseño III (2008-2012), Electiva Teoría del Habitar (2009-2012), Experiencias en Danza (Ballet Municipal de la capital de San Juan. de tango y folclore argentino (2009-2012), Coproductor y Coconductor de Radio *La magia y el laberinto*. Radio Universidad (2012, 2016-2018), Dibujo *La línea piensa, Huellas Digitales*, Literatura: Cuento y Poesía: *Poetas en Arial doce, Cielo cerrado, Palabra* (2015), *Antología federal CFI* (2016) *Semilla abierta* (2017). Su interés son los modos de comprender y encarnar el habitar.
Dirección: Facultad de Arquitectura, Urbanismo Y Diseño. Universidad Nacional de San Juan. Ignacio de la Roza y Meglioli (Complejo Islas Malvinas) San Juan – Argentina.
E-mail: ijm2301@hotmail.com

Taller VI. Inclusivo. Fundamentos. (Horacio Quiroga, 2018)

“...proyectar es, en definitiva, nada más y nada menos que ser capaz de un acto de voluntad creadora en continuidad con la propia matriz cultural”

Arq. Claudio Caveri.

El colectivo de profesores que sostenemos esta propuesta, partiendo de la referencia amplia de la Teoría General del Diseño y anclando la reflexión en la especificidad disciplinar acerca de los “saberes” y el “hacer” del diseñador: Representar – Proyectar – Construir – Pensar (en la idea misma de Habitar); entendemos que, el par Proyecto-Concepto constituye el “núcleo duro” del quehacer proyectual (arquitecto – diseñador).

Problematizar la idea de Proyecto y pensar en los desarrollos posibles no tiene que ver con que partamos de cuestionarlo porque no haya o no esté

funcionando bien; se trata de acusar/visibilizar la “tensión” generada por el contraste entre su ejercicio “tradicional” y los nuevos “modos” de hacer y entender la arquitectura. Ciertamente necesitamos asumir que el proyecto, como modo de praxis profesional homologada, requiere de una profunda revisión y transformación. Transformaciones que “per se” constituyen o abren puertas de investigación proyectual que deberíamos explorar.

A modo sólo de ejemplificación posible enunciamos a continuación algunos matices de ese horizonte de problematización que estamos dispuestos a abordar, a través de la reflexión colectiva: la noción de Paradigma como sistema de ideas que contiene y define las acciones colectivas e individuales de una comunidad en una fase determinada de tiempo, el proyecto como territorio epistemológico en cuestión, sus límites y densidades de problematización y en última instancia, la posibilidad de construir aperturas en los campos mencionados con los alcances propios de cada iniciativa, particularmente la expuesta como referencia de esta presentación.

Paradigmas

Las interpretaciones del mundo no son instantáneas, tardan en formarse, se transmiten a lo largo del tiempo y evolucionan lentamente. Podemos admitir que el conjunto de interpretaciones asociados a determinadas clases de edificios, por ejemplo, se integran en paradigmas específicos profundamente enraizados en lo cultural.

Un paradigma es una construcción intelectual formada a partir de experiencias previas. Tiende a ir por detrás de la realidad. Responde más al tiempo que fue que al presente. No anticipa prácticamente nada del tiempo que será. De hecho, la inercia del paradigma interpretativo consolida los correspondientes modos de respuestas y fija el conjunto de rasgos, (por

ejemplo: arquitectónicos), asumidos vinculado a cada clase o género de edificaciones, convirtiéndolos casi en un a priori. Estas relaciones, que atan los paradigmas interpretativos a los correspondientes modos de respuestas, cristalizan en lo que podemos denominar “meta-tipos” /” dispositivos”: imágenes difusas pero estables de “cómo deben” ser las cosas, expectativas públicas sobre “lo que debe haber” y cómo “debe ser”, todas como vemos, asociaciones fuertes entre significante y significado.

Sin lugar a dudas repensar desde el punto de vista epistémico la formación de grado en las disciplinas proyectuales está en línea con la rapidez de los cambios de todo tipo que se vienen y están produciendo en nuestra realidad relevante y que están teniendo efectos demolidores sobre los paradigmas interpretativos heredados por los diseños, en particular la arquitectura, y aún más, sobre los patrones de respuesta a los que se asocian.

La experiencia que se propone en el Taller Inclusivo intenta ubicarse en un territorio en donde lo proyectual no pueda ser ejercido como interpretación desde la distancia sino desde una implicancia colectiva, corpórea y contingente. En donde las producciones de construcción de conocimiento sean atravesadas por experiencias estéticas del ser aquí sanjuanino, argentino, latinoamericano de principios del siglo XXI. Intenta vincularse y hacer aportes a nuevas epistemologías y nociones que están estableciendo alternativas a las hegemonías proyectuales establecidas en las escuelas de proyecto, que sostienen prácticas centradas en interpretaciones desde la distancia y producciones objetuales abstractas, propias de ejercicios eurocéntricos anacrónicos.

El proyecto cuestionado. ¿Mediaciones? ¿Más allá del proyecto?

Gran parte de la crítica acuerda en que el concepto de proyecto, heredado del proyecto Moderno entró en crisis a finales del SXX, en principio por la disolución histórica de sus contenidos programáticos, supra arquitectónicos; y en segundo lugar por la revisión crítica de sus contenidos dogmáticos excluyentes: ampliación y relativismo de contenidos, metas y validaciones. Estas causas al calor de la superación y formación de nuevos paradigmas.

En este contexto la pregunta que se impone es: ¿Avanza la arquitectura hacia una época post proyectual?, y de ser así, cual es el debate y las estrategias en la formación de grado. Pareciera ser que el ejercicio reflexivo de repensarnos como disciplinas puede acercarnos respuestas. Este es el desafío.

El proyecto más allá del límite

Es evidente que a pesar de que el proyecto está puesto en cuestión, el mismo ha posibilitado que la arquitectura haya mejorado y continúe mejorando el potencial de calidad de lo edificado y su capacidad de dar buenas respuestas a la creciente variedad de demandas sociales, situación que no debemos atribuir sólo a un proceso evolutivo apoyado en prolongadas series de proyectos mejorados. En realidad, tiene que ver con que el proyectar está comprometido con buscar permanentemente respuestas a preguntas nuevas con orígenes muy diversos: las condiciones edificatorias; el contexto social, material o cultural; la interpretación del presente; el devenir en el tiempo.... Desarrollar el proyectar, distinto del ejercicio del proyecto; implica la existencia y permanencia de una potente tensión investigadora subyacente.

Puede que, al respecto, nos resulte relativamente fácil ponernos de acuerdo en que el objetivo último de la investigación, el desarrollo y la innovación en

la arquitectura es o debería ser conseguir “mejores” edificios. Ahora bien, ponernos plenamente, esencialmente, de acuerdo en que quiere decir “mejores”, seguro nos resultara más difícil.

Plenamente, esencialmente de acuerdo, quiere decir que seguro en esa reflexión encontraremos un amplio espacio de consenso, donde seguramente encontraríamos varias categorías temáticas usuales que nos han servido y sirven actualmente, para acotar una extensa gama de investigaciones con el objetivo de mejorar el proyecto: La mejora de la edificación “per se”; Capacidad de proyectar; Conocimiento de arquitecturas; Conocimiento de los procesos proyectuales; Modos de docencia. Sin embargo, estas categorías nos hablan de “objetos de investigación” que o son pre-proyecto o se refieren a proyectos concluidos. Dejan fuera al proyecto en curso, al propio proyectar como soporte de investigación.

El proyecto en sí, no es investigación, y a la vez ¿Cómo explicar de antemano, en una propuesta, que una determinada actividad de proyecto va a producir “investigación”? Importa en este sentido entender acerca de los rasgos, o condiciones, enunciados o lo que fuese hacen que el proceso de proyectar genere investigación. Al respecto pensando en los **proyectos ya realizados**, en tanto campo fértil de emulación, conviene mirar inductivamente para: **a)** Identificar proyectos “emblemáticos” significativos que reconocidamente aportan la mejor arquitectura; **b)** Diferenciar cuales consideramos producto de la investigación y cuales no serían investigación sino muestra de una práctica excelente, ejemplar, modélica...; **c)** Examinarlos en profundidad para deslindar qué les diferencia y cuáles son sus rasgos.

Respecto de los **proyectos por realizar**, y teniendo en cuenta que no basta con decir “Con este proyecto voy a investigar”, ¿Investigar qué?; quizás deductivamente podemos pensar en una investigación básica que amplíe los límites del conocimiento o que fundamenten soluciones presentes o futuros

problemas existentes o previsibles. Es decir, pensemos en proyectos que indaguen más allá o fuera de lo que normalmente hace el proyecto consolidado, proyectos que cuestionen los límites o bordes del campo de soluciones: **a)** “Abrir los ojos”, cuestionar las certidumbres, releer las condiciones del presente; **b)** Desplazar el foco del proceso de proyecto a su contexto, a su integración, inter-relación o apropiación-entrega a otras disciplinas o modos de formulación creativa; **c)** Abordar la hiper-especialización estableciendo condiciones o énfasis singular que nos obligue a centrarnos en determinados aspectos programáticos materiales, arquitectónicos o contextuales; **d)** Reinventar condiciones de trabajo plantear resolución de temas, objetos, actividades, conflictos, situaciones...NO abordados hasta ahora; **e)** Explorar el proyecto como parte, ejemplo o paradigma de un meta-proyecto, de un modo de proyectar o de formular/abordar/entender el proyecto; **f)** Desbordar el campo de contenidos y contextos: en lo material, lo temporal, lo disciplinar.

Aunque no sepamos con claridad todavía deslindar cuando si y cuando no, cuales si y cuáles no, deberíamos asumir el compromiso de esforzarnos por reconocer o intuir qué proyectos aportan o incorporan investigación, en sí mismos: son relativamente pocos frente a la enorme producción proyectual. Hay mucho por hacer en este sentido por el canal de la Investigación Proyectual.

¿Qué problematizar en el campo del proyecto?

Lo primero a problematizar es **la Ciudad**, porque está relacionada con la vida humana, porque es el mundo material que habitamos y porque concierne a toda disciplina que componga este campo de hacer del hombre.

Lo segundo a problematizar en el campo del proyecto es **la materialidad** pues la complejidad y la riqueza del campo del diseño descansan en la coexistencia de las variadas materialidades que componen el mundo material donde nuestra vida se desarrolla. Por ello se nos impone reflexionar acerca de lo material. Atento a esto importa atender a que la operación de proyecto involucra una hipótesis de la cual la técnica es también parte. Ahora bien, si podemos entender a la técnica como algo más que su acepción restringida como conjunto de pasos o saberes para lograr un objetivo determinado, y asumimos que el problema de la construcción del espacio humano no se agota en ese repertorio de procedimientos, admitiremos que problematizar la materialidad del despliegue del proyecto implica pensar el conjunto de operaciones involucradas en la construcción del espacio (formas, espacios, objetos, etc.) y su articulación con el mundo cultural en su más amplio significación.

A sabiendas que no es en nuestra práctica cotidiana obvia la visibilidad de esta dimensión cultural de la técnica, resulta una tarea necesaria para la construcción del campo del proyecto reflexionar acerca de esto. ¿Que implicara problematizar este punto de partida para arquitectos y diseñadores? En principio, poder pensarnos como parte activa de los dispositivos culturales que construyen el mundo del hombre; hacer consciente que toda relación con el espacio, en el ámbito de lo humano, pasa por la experiencia del espacio.

En síntesis, el “campo” del proyecto está constituido a partir de dos grandes interrogaciones sobre la construcción material (la manipulación material como operación técnica simbólica) y sobre la ciudad (como la escena física y cultural donde transcurre la vida). Interrogaciones estas que nos permiten interpelar a arquitectos y Diseñadores en tanto pensadores del habitar humano y constructores de mundo cultural.

¿Qué es “lo Cultural” para las disciplinas proyectuales? Asumir que no hay vida humana por fuera de algún relato o ficción, sin las configuraciones que organizan y producen sentido (arquitectos y diseñadores abordamos el plano material y concreto, tanto como el simbólico y el imaginario). Así, pensado lo cultural del habitar, nos obliga a considerar la producción ficcional puesta en juego en la apropiación humana de los lugares.

Abrir mundos

Pensar en nuestro campo, es socializar y un ámbito de desarrollo adecuado para nosotros son los talleres. Es allí donde habitualmente se socializan caminos, y sería muy bueno que allí se trabaje en algo más que “metodologías a desarrollar” y convertirlos en ámbitos donde se desplieguen operaciones que abran posibilidades, operaciones/exploraciones con la forma, que sean previas, incluso, a lo que se supone se va a proyectar. Comprometidos en producir materiales no como procedimiento automático sino como la intuición de la producción de distintos mundos posibles, capaces de capturar la complejidad del mundo en que vivimos y que no exijan saber cómo antes de hacer.

Requiere esta intención que concibamos una dinámica de trabajo en la cual sea posible construir “materialidad proyectual” (materiales para el proyecto) conjuntamente con otros, compartiendo, ya que pensar con otros es partir de materiales comunes, tratando de concebir dispositivos que discutan la relación del proyectista con el problema y con la idea, explorando interrogantes tales como: ¿Un problema se resuelve o se discute? ¿Pre-existe o es una construcción del proyecto? ¿Cuál es la relación del proyecto y la idea? ¿Arquitectos y Diseñadores, con que trabajan: con ideas o situaciones? Como

vemos, todas reflexiones que pueden habilitarnos a pensar dispositivos desde otras premisas introduciéndonos en otras dimensiones.

Comprometernos a pensar más allá del método, abrir la razón, no renunciar a sus exigencias, tener varias ideas en juego. Asumir estar abierto al fondo múltiple y complejo del mundo sin recortarlo de antemano, ya que toda idea inicial, además de arbitraria, reduce y recorta el mundo. Importa al respecto tener en cuenta que la creación es el mundo en su apertura, y el saber es creación.

En esta perspectiva, si proyectar implica construir mundos que no son reductibles a una idea previa, se impone preguntar: ¿Cómo sería un dispositivo compatible con este tipo de pensamiento acerca del proyecto? Veamos algunas condiciones para que algo de esta perspectiva logremos sea admitido en la enseñanza del proyecto: En primer lugar, admitir la necesidad de eludir lo más que se pueda el punto de vista derivado del “yo” del diseñador, de modo tal que pueda abordar el mundo sin proyectar sobre el un preconcepto, una moral, un deber ser y entonces pueda construir una relación abierta con ese saber que está en el mundo.

Experimentar en este sentido implica que suspendamos la racionalidad de los dispositivos dominantes y nos apoyemos más en consignas operativas que interpretativas, más operaciones sintácticas que semánticas, operaciones con capacidad de revelar sentidos, no pre-constituídos, que nos den la posibilidad de abordar el proyecto desde otro lugar. Tal vez un lugar no solo propuesto, sino construido colectivamente y en consonancia con ejercicios más propios tanto de habitar, como de comprender el mundo.

Referencias bibliográficas

- AA VV. “El Habitar: Una orientación para la investigación Proyectual”. Editoras: L. D’ Angeli y Liliana Giordano Laboratorio de Morfología. FADU/UBA. Bs As, Argentina. 2000.
- Barbut M/Bordieu P/Godelier M/Greimas A/Macherey P y Pouillon J. “Problemas del estructuralismo”. Ed. Siglo XXI. México, D. F. 1967.
- Beuchot, M. “Tratado de Hermenéutica Analógica”. Ed. Facultad Filosofía y Letras – UNAM. México, D. F.1997. npp: 137.
- Bohigas, O. “Proceso y Erótica del Diseño”. Ed: La Gaya Ciencia, Barcelona, España. 1972.
- Bruner. J. “Realidad Mental y Mundos Posibles”. Ed: Gedisa. Barcelona, España. 1994
- Doberti, Roberto. “La cuarta posición”. Ensayo (pags: 214-217) en “Espacialidades”. Ed: Infinito. Bs. As, Argentina. 2008. npp:315.
- Dri, R. “Los Modos del Saber y su Periodización. Introducción Epistemológica”. Ed: El Caballito, México, D. F. 1983.
- Dussel, Enrique “La pedagógica latinoamericana” Bogotá Nueva América 1980. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>. Consultado el 18/03/2015.
- Freire, Paulo, “Praxis de la utopía y la esperanza” Juan Carlos Yáñez Velazco Coordinador. Primera edición, 2007 Universidad de Colima, Colima, México ISBN: 970-692-291-1.
- Letelier, S. “Caleidoscopio de la Creatividad”. Ed: F.A.U. Univ. de Chile. Santiago, Chile. 2000.
- Manteola, Sztulwark y Turrillo. (Compilación Cátedras Coordinadas). “Espacio Tiempo. Pensamientos Practicados”. Ed: Nobuko. Bs. As, Argentina. 2008. npp: 215.
- Rancière, Jacques, “El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual”. Traducción de Núria Estrach. Editorial Laertes. 2003.
- Sanchez Vazquez, A. “Filosofía de la Praxis”. Grijalbo, México D. F. 1972.

PEINANDO EL VIENTO. SOBRE LA RELACIÓN ENTRE FORMA Y LUGAR.

Horacio Wainhaus



Peines del viento (1977) es una obra emblemática del escultor vasco Eduardo Chillida (1924-2002). Erigida sobre un promontorio rocoso en la playa de Ondarreta (San Sebastián), esta escultura constituye para Chillida su patria íntima: “Este lugar es el origen de todo. Él es el verdadero autor de la obra. Lo

único que hice fue descubrirlo. El viento, el mar, la roca, todos ellos intervienen de manera determinante. Es imposible hacer una obra como ésta sin tener en cuenta el entorno. Es una obra que he hecho yo y que no he hecho yo”.

Si bien Chillida comienza su serie de Peines del viento muchos años antes, las primeras expresiones (de una geometría relativamente dura) mutan hacia formas más orgánicas en las que el artista experimenta con diversos materiales. Chillida se enfrenta a un nuevo desafío en Ondarreta, el de la propia naturaleza: las formas resultantes y su material vuelven a mutar de nuevo. “El lugar es siempre condicionante de la obra (...) es una locura tratar de competir en grandiosidad con el mar, el viento y las rocas”.

Esta obra de Chillida, monumental pero al mismo tiempo íntima, expresa bien el hecho de que la existencia y posesión de un lugar está condicionado por la delimitación natural, física y mental del mismo: el espacio existencial siempre se encuentra delimitado. Así, delimitar un entorno constituye un primer acercamiento para la expresión formal de un lugar.

El concepto de lugar se diferencia del de espacio porque es en el lugar donde se hace presente la experiencia: hablar de lugar es relacionarse de modo inevitable con procesos fenomenológicos. Es por esta razón que en su *Genius Loci*, Christian Norberg-Schulz sostiene que “(...) los lugares son metas o focos donde experimentamos los acontecimientos más significativos de nuestra existencia, pero también son puntos de partida desde los cuales nos orientamos y nos apoderamos del ambiente circundante. Esta toma de posesión está también relacionada con aquellos lugares que esperamos encontrar o descubrir por sorpresa.”

Esta expresión —*Genius Loci*— ha atravesado el curso de la historia. En la Roma antigua se consideraba que cada ser independiente tenía un espíritu guardián, el *Genius*, que daba vida tanto a la gente como a los lugares, que

acompañaba a los hombres desde su nacimiento hasta la muerte y que determinaba su carácter o esencia. De ahí la importancia existencial de estar en buenos términos con el Genius de un lugar. Josep Muntanya nos ha recordado que si bien en nuestros días esta expresión se refiere fundamentalmente a los aspectos distintivos particulares de un lugar, tanto para el hombre antiguo como para nosotros el correcto vivir sigue dependiendo de una buena relación —tanto física como psicológica— con el espíritu del lugar en el que habita.



La obra de Chillida derrama su herrumbre sobre el promontorio que la sustenta. Vemos unas enormes garras de hierro que parecen haber nacido del interior de las rocas. el escultor vasco afirma que “los hombres somos de un lugar. Es muy importante que tengamos las raíces en un lugar, pero lo ideal es que nuestros brazos lleguen a todo el mundo, que nos valgan las ideas de cualquier cultura. Los hombres somos como árboles con los brazos

abiertos. Pero como soy de aquí, mi obra tendrá algunos tintes particulares, una luz negra, que es la nuestra”.

Antes de avanzar, creo necesario indicar que en nuestra lengua castellana el sustantivo lugar tiene tres tipos de significados distintos: de existencia, de posición y de dimensión o contenido.

En la primera acepción (por ejemplo: “este objeto tiene su propio lugar”) intentamos expresar que existe una relación necesaria entre el objeto aludido y un determinado lugar, independientemente que ese lugar sea relativo a otros objetos o corresponda a una localización específica en el espacio absoluto.

En la segunda acepción nos referimos al lugar específico en que se localiza un objeto determinado. Si expresamos “ese objeto está ubicado en x lugar”, esa ubicación tendría un carácter contingente respecto a las posiciones de otros objetos (lo cual supone definir un espacio relativo dado) o a los parámetros de localización en el espacio absoluto (por ejemplo en un punto x, y, z definido).

En la tercera acepción (por ejemplo: “tal objeto tiene lugar adentro u ocupa lugar) aludimos al espacio que hay dentro de un objeto o al que ocupa un objeto determinado. Su uso, si bien expresaría una propiedad necesaria del objeto: (“ocupar lugar” o “tener lugar”), también tendría un alcance contingente respecto a los “lugares ocupados”, a los lugares “que tienen” otros objetos o al lugar “ocupado en” el espacio absoluto o “incorporado dentro” de su cuerpo.

Pero quizás lo más importante por ahora sea recordar que —en cualquiera de las tres acepciones— cuando abordamos la noción de espacio como lugar estamos alentando la pérdida de sentido del concepto de espacio vacío, pues hablar de lugar es hacer referencia a una pequeña porción de la superficie del

mundo que nos es posible identificar con nombre, así como también aludir a alguna ordenación formal de cosas u objetos materiales.

De allí que en contraposición al espacio abstracto que propone la ciencia (inerte, homogéneo, y desplegado en direcciones isovalentes) pero también diferenciado del espacio ergónico (de la voz griega ergon: trabajo) de la dinámica social cotidiana, podemos abonar la idea de que la mentalidad primitiva imaginó un espacio heterogéneo, anisótropo. Gastón Breyer expresó muy bien esta cuestión:

“El mundo es un piso terrestre donde cada localización tiene un signo en la escala de valores de lo propio y lo ajeno, lo seguro y lo hostil. Cada sitio, con su signo, ejerce acción a distancia. Las orientaciones y las direcciones no son indistintas o equivalentes. Ir es otra cosa que volver, salir y entrar, cocinar y partir, subir y bajar. Izquierda y derecha, atrás y adelante, arriba y abajo, están codificados en la tabla de valencias positivas y negativas. En este laberinto de ensueño los objetos mismos truecan su sentido según su localización. Cada cosa tiene su sitio propio, su morada. Y fuera de él está en caída, expatriada.” (Breyer 1968, 25)

Para el etnólogo y arqueólogo André Leroi-Gourhan —que en su obra siempre otorga importancia al «gesto técnico» propio de la cultura material, tanto como a las actividades orales-corporales-mentales que ese gesto implica— el concepto de lugar es una de las vías capitales para la captura integral de los fenómenos humanos. Sostiene que toda investigación debe enfocarse hacia la totalidad de las manifestaciones humanas (su “naturaleza antropológica”), desde la amplitud de su hábitat (abordaje sincrónico) hasta la profundidad de su cronología (abordaje diacrónico).

Escribe Leroi-Gourhan (2-2-64) que:

“En la concepción del lugar humano existen dos tipos de estructuras: “el espacio itinerante”, y el “espacio radiante” (el lugar radiante y el lugar itinerante). El primero es dinámico y consiste en recorrer el espacio tomando conciencia de lo que se recorre, el otro estático, que permite, inmóvil, el reconstruir los círculos sucesivos que se amortiguan hasta los límites de lo desconocido. En el primero la imagen del mundo es un itinerario, en el segundo la imagen se integra en dos superficies opuestas, la del cielo y la de la tierra que se unen en el horizonte. Estos dos modos de aprehender el lugar existen en todos los animales, juntos o separados.

En el hombre ambos coexisten y han dado lugar a una doble representación simultánea del mundo, pero, al parecer, en función inversa antes y después de la sedentarización. El espacio o lugar itinerante parece fisiológicamente más relacionado con las propiedades musculares y el lugar radiante con la visión.

De este modo, la identidad del humano y la del lugar quedan enraizados en una misma lógica de permanencia o cambio. Si la lógica es débil el hombre se siente perdido: “El terror de verse perdido viene de la necesidad que tiene un organismo móvil, como el humano, de estar orientado en su entorno (...) estar perdido es evidentemente lo opuesto al sentimiento de seguridad que distingue el morar”, escribe Norberg-Schulz.

Tomemos el caso de Claude Monet, que habita en su casa de Giverny durante cuarenta y tres años, de 1883 hasta su muerte en 1926.

Monet se fascinó, como otros pintores impresionistas, por los caminos y los senderos. Más: quizás el del camino sea el único tema del cual los impresionistas nunca se apartaron. En ellos hay una nueva conciencia de la movilidad humana, que es coincidente con el hecho de que por primera vez

en la historia europea, los caminos se volvieron seguros y eran usados por todos. La itinerancia, sostenida también por la confianza en las modernas vías férreas que acercan los lugares.

Pero también la localización. En su madurez, Monet se consagró a dos temas: su estanque de lirios, que es una desviación del río Epte que está al otro lado del camino que lleva su casa, y a los haces de paja del terreno contiguo al suyo.

Europa estaba llena de pantanos y de bosques cuando los hombres empezaron a limpiarla para la siembra. Tomó miles de años drenar los pantanos y hacer una tierra donde pudiera crecer el trigo. Y el estanque de Monet representa, de hecho, el lugar originario del pantano. Los haces de paja, el solapamiento con un lugar posterior, el de la cultura agrícola. Podemos pensar así que toda la pintura de Monet se convierte en una interacción entre la tierra y la actividad humana. Allí encuentra su lugar y resuena en el origen de las cosas y en sus consecuencias.

Morar o habitar bien es expresar la pertenencia a un lugar. Un lugar siempre está provisto por una estructura espacial que facilita al hombre la orientación, ya que dispone de formas concretas que facilitan la identificación: el hombre siente psicológicamente como propio un lugar cuando puede tanto orientarse como identificarse con él.

Así, podemos distinguir entre dos modos básicos de situarse en un lugar: situarse con permanencia y situarse con ambigüedad. Porque si habitar, morar y arraigar son sinónimos de situarse con permanencia, errar, merodear y rondar lo son de situarse ambiguamente.

Pienso que esta distinción no resulta menor en el marco de esta era de las redes mediáticas. Hoy habitar y arraigar parecen dejar de ser verbos que

caracterizan nuestra existencia de manera tan determinante como otrora y nuestra vida en las pantallas es una suerte de condena a un continuo error.

Y en ese error, los lugares —como ha escrito Michel De Certeau— suelen constituir “historias fragmentarias y replegadas, pasados robados a la legibilidad por el prójimo, tiempos amontonados que pueden desplegarse”, Están allí más bien como relatos a la espera y permanecen “en estado de jeroglífico, como símbolos enquistados en el dolor o el placer del cuerpo”.

Estos son nuestros alterados lugares de la memoria, y tal como como afirma Sven Birkerts:

“Inundados de perspectivas, de visiones laterales de información que se extienden en todas las direcciones, ya no podemos aceptar la posibilidad de ensamblar un cuadro de conjunto. En vez de continuar con el antiguo proyecto de la filosofía, tratando de descubrir la ‘verdad’ de las cosas, dirigimos nuestras energías a manejar la información. El ordenador — nuestra herramienta de alta velocidad y elevadas prestaciones de acceso, almacenamiento y clasificación— es el que determina qué tipo de información estamos dispuestos a negociar; si algo no puede codificarse y transmitirse no puede ser importante.”

Consideraciones como la de Birkerts o la de De Certeau, firmemente ancladas en el hecho fenomenológico, permiten desarrollar varias reflexiones en torno a la actualidad de la cuestión específica de la relación entre el espacio y el hombre. De ahí que me interese recuperar, en esta dirección, varias ideas de Gastón Breyer que, asumiendo el rol de un Euclides moderno, sostiene estos postulados, cuyo análisis pormenorizado abordé oportunamente:

- . Mi sitio esta en el centro del espacio.
- . El hombre elige su espacio.

- . El ámbito es un espacio más una actitud.
- . Un paraje es un ámbito de cosas.
- . Un paisaje es un paraje más un sitio propio.
- . Mi sitio esta en el centro del espacio. Esto es: pasar de la idea de cuerpo situado a la de cuerpo espacializante: “(...) podríamos decir que el espacio se constituye en la expresión, en los gestos, saludos, palabras, fisonomías, miradas y actitudes, y no en los postulados de un manual de geometría.” (Breyer 1967)
- . El hombre elige su espacio. Esta segunda proposición es consecuencia de la condición itinerante del hombre. Entiendo que Breyer pone en juego aquí la posibilidad humana de “ser en su sitio” o de perderlo para caer en sitio ajeno: ser inauténtico. La idea de que la pérdida del sitio propio conduce a la enajenación va a ser profundizada con los años por Breyer hasta desarrollar el concepto de Posicionamiento en el campo de la Heurística.
- . El ámbito es un espacio más una actitud. Aquí Breyer parece seguir con decisión a Piaget, que en sus estudios sobre las relaciones entre la evolución del niño y la geometría indica que al momento topológico inicial le sigue uno proyectivo, que deriva a su vez en un estadio euclidiano (y con él, la posibilidad de medir el mundo).
- . Un paraje es un ámbito de cosas. La idea de paraje breyeriano está emparentada con aquello que en Heidegger (Ser y Tiempo) es Gegend. Los parajes son “sitios pertinentes de un ‘todo de útiles’. Un útil es siempre una referencia a una totalidad de ellos: la cacerola alude al dominio culinario.” (Breyer 1967). Así, los espacios-parajes (poblados, mercados y calles, sin duda, pero también diminutos espacios de vida como pequeños escondrijos y rincones), adquieren, en sentido general, carácter técnico, escribe. Con este

concepto Breyer incorpora a la idea de ámbito una instrumentación que se hace necesaria para la constitución de los espacios de vida en los que, como bien sostiene Cassirer, la totalidad de las formas simbólicas tienen alguna inserción.

- . Un paisaje es un paraje más un sitio propio. El espacio antropológico es para Breyer razón suficiente de todos los demás espacios. Es así que el paisaje existe cuando el hombre emplaza su sitio propio en un paraje. La idea de que una espacialidad objetivada puede resumirse en el acto de medición contrasta con la necesidad de una experiencia previa en la que la espacialidad está consustanciada con las cosas. En esta instancia, escribe, “no hay medidas, sino valencias (...) a pocos pasos esa cosa es mi amigo, a cien pasos es un hombre y a mil pasos es una manchita huidiza”. (Breyer 1967)

Esta secuencia me lleva a pensar que resulta complicado definir con exactitud a qué territorio del conocimiento humano pertenece o ha pertenecido el tipo de estudio de lo que podríamos denominar una Lógica del lugar. Esto es algo que bien indica Josep Muntañola (párrafo que Elena Nieto y Cecilia Coccato citan con pertinencia en su texto de convocatoria al próximo congreso 2019).

Según Muntañola,

“La lógica del lugar nos expresa en su propia estructura la dialéctica entre razón e historia, por ello la lógica de representar lugares siempre ha comportado un equilibrio entre experiencia y racionalización. El lugar, como límite, es más que nunca un balance rítmico entre razón e historia; ya que el tiempo depositado en espacio, o sea el lugar, siempre refleja en su misma estructura el equilibrio existente entre un aumento de movilidad atrás y adelante en el tiempo (razón), y un alejamiento progresivo del lugar originario (historia). Acuerdo febril entre movilidad conceptual y forma figurativa (entre movimiento y reposo, diría Spinoza), la lógica del lugar

marca siempre la medida bajo la cual la humanidad es capaz de representarse a sí misma.”

Casualmente (o no tanto) en 2005 tuvo lugar un congreso de nuestra sociedad —también en Resistencia, Chaco, sede de nuestro próximo encuentro— Allí abordamos el tema de la relación entre Forma y Tiempo. Quizás alguno de ustedes recuerde que busqué exponer allí diversas relaciones entre los conceptos de tiempo y espacio, ayudado por el análisis de la estructura de varios mitos. Pero para abordar el problema del tiempo me fue necesario encarar también el del espacio:



En mi texto de 2005 recuperaba un concepto de Platón: el espacio es la condición de existencia de todas las cosas. Platón busca trascender la idea de espacio-tiempo que plantea Parménides —espacio-tiempo que era cualitativamente indiferenciado, apeironético (sin límites)— para conformar un primer corpus de desarrollo epistemológico. Nos es difícil imaginar que

algo pueda existir y no esté en algún tiempo. Y es por esa palabra —algún— que ha sido necesario introducir la noción de límite en el desarrollo del pensamiento científico.

Aristóteles, por su parte, aborda específicamente el problema que nos convoca, y sostiene que el espacio no existe sin cuerpos que lo definan. Para Aristóteles el lugar no es forma ni materia. En su *Physis* (que, siempre es bueno recordarlo, no es Física, sino Naturaleza) destaca que un lugar es un intervalo corporal que puede ser ocupado sucesivamente por diferentes cuerpos físicos y que está creado por el lugar en sí mismo.

Esa idea de Aristóteles, muy determinante de numerosas posiciones filosóficas en torno a la idea de lugar se va a desarticular progresivamente a lo largo del tiempo. Algunos hitos en torno al problema:

Leibniz, para quien el lugar es un orden de coexistencia entre el espacio y el tiempo, “pues no solamente los objetos se distinguen gracias al espacio y al tiempo”, sino que “los objetos nos ayudan a discernir un espacio-tiempo propio”.

Hegel, para quien “el espacio es pura exterioridad en sí misma”. Lugar, en Hegel, es simplemente “tiempo en espacio”.

O (sólo cito algunos nombres) más cercanos en el tiempo:

Husserl, Cassirer, Bachelard, Heidegger, Merleau Ponty y Agamben, que son, quizás, algunos de los filósofos que no deberemos eludir en un recorrido más exhaustivo sobre el tema. Pero también deberemos considerar físicos y matemáticos —Galileo, Euler, Mach, Poincaré, Einstein..— tanto como pensadores de la talla de D’Arcy Thompson o Jean Piaget... y la profusa bibliografía que nos ofrece la tradición de las Ciencias Humanas, la Arquitectura y el Arte.

Por caso, Gaston Bachelard va a determinar el paso de la intuición del lugar—que pierde la primacía en los abordajes filosóficos— para introducir una genuina axiología del lugar. Es decir, tras Bachelard podemos estudiar los valores de los diferentes conceptos de lugar, generando rupturas en la formalización del problema (sea desde el universo de los procesos perceptivos, de las organizaciones formales o desde las instancias semiológicas).

Según Bachelard:

“Para el éxito del realismo es esencial que el lugar sea fijado de antemano. El lugar aparece así como la primera cualidad existencial, cualidad por la que todo estudio debe empezar y acabar (...)”

“El realismo sólo pone en juego una realidad topológica: la de contenido con el continente. Por ello multiplica las envolturas alrededor de una realidad fija, encerrando lo real para estabilizarlo. Pero ahí está su error: porque el contener geométrico sólo es un caso general del contener físico, y una concepción científica de la realidad debe sumar lo físico y lo geométrico (...)”

“El principio de vecindad está en la base de toda noción de distancia y es mucho más general y fructífero que el principio de las envolturas sucesivas y concéntricas de Aristóteles. A través de él, concretamos nuestros axiomas convencionales y, al mismo tiempo, racionalizamos nuestra experiencia (...) El homo faber se libera así de su espacio intuitivo que le protegió en sus primeros pasos y gestos. Guiado por el nuevo espíritu científico, el hombre de pensamiento se prepara a fabricar todo: incluso el espacio.”

Como vemos, el desafío no es menor. La lógica de cada lugar expresa en su propia estructura la dialéctica entre razón e historia. Y la representación de

cada lugar (sea con palabras o con imágenes) siempre ha demandado un profundo equilibrio entre experiencia y racionalización.

Pregunto ahora: ¿Que aportes podría hacer la Morfología en torno a estos problemas?

La Morfología —como toda disciplina— puede pecar de ingenua si no cuestiona su propio recorrido en el cuadro general de las relaciones entre naturaleza y artificio. Así como una forma queda determinada cuando reconocemos sus límites y cualidades, así como puede ser cabalmente comprendida cuando nos es posible entender sus relaciones, la Morfología sólo procede críticamente y consigue encontrar su espacio propio cuando trasciende su carácter descriptivo o clasificatorio. Cuando busca determinar diversas modalidades de indagación que permiten desocultar la relación de los fenómenos y su orden. Cuando en la colorida realidad de la vida se interesa en la actividad directa —una praxis— tanto como en el descubrimiento prematuro.

Es claro que nuestra tarea no es fácil de determinar cuando la relación entre Forma y Lugar —nuestra problemática central— está siendo atravesada por cambios muy profundos.

Si bien a través de la cultura el hombre altera de manera radical o destruye las formas naturales e incorpora nuevas formas que se solapan con el paisaje heredado. Si bien el paisaje natural siempre ha sido transformado por las manos del hombre (factor último de producción morfológica), hoy sufre los efectos de la aceleración histórica sin precedentes de este proceso. Y es claro que nosotros debemos interesarnos de manera fundamental en las transformaciones del lugar para el hombre.

Este es, para mí, el enfoque morfológico. Y esas transformaciones se expresan centralmente en tres tipos de relaciones de significación formal que

podemos considerar —si acordamos provisoriamente con Muntañola— para poder abordar cabalmente el análisis de una lógica del lugar.

Hablar / Habitar

Esta primera relación es capital, pues retoma el sentido originario inherente a todo proceso de significación general. Cassirer, por caso, indica que hay una progresiva autonomía del hablar desde el acto primero de habitar. En Piaget, la inteligencia primera de un niño consiste básicamente, en exploraciones motoras y sensoriales del mundo. Así, el entendimiento de que los objetos continúan existiendo incluso cuando no pueden ser vistos es el elemento más importante en el primer período de desarrollo del humano: al comprender que los objetos son entidades separadas y distintas, que tienen una existencia propia fuera de su percepción individual, los niños son capaces de comenzar a relacionar nombres y palabras con sus respectivos objetos. Piaget sostiene que los niños van progresando a través de las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, y en esas instancias es importante mantener un equilibrio entre la aplicación de conocimientos previos (asimilación) y el cambio de comportamiento que implica adoptar nuevos conocimientos (acomodación).

Medio físico / Medio social

Cuando analizamos la noción sociofísica de lugar en la infancia y en la adolescencia, podemos ver que el crecimiento no es simultáneo de la misma manera en las diferentes edades: cada edad tiene su propia tónica o lógica de lugares. Es decir que la capacidad progresiva de diferenciar lugares produce también, en consecuencia, una diferenciación tanto en el medio físico como en el medio social. Pero el solapamiento de esta relación con la primera queda bien expresada en la frase del exiliado Elias Canetti: “La patria es la lengua“.

Figuración / Conceptualización

Por último: en la misma medida en que el acto de habla se distancia del de habitar, la relación figuración-conceptualización se desarrolla a través del aumento de la capacidad humana para la representación de lugares. Podemos seguir esta idea tanto desde el estudio de un sujeto particular, pero también podemos pensar que toda la historia o evolución de las representaciones humanas es el evidente producto de esta relación significativa.



Vuelvo a Chillida ahora: “El mar tiene que entrar en San Sebastián ya peinado”.

Su escultura expresa un límite real entre la obra de la naturaleza y la del humano. Es el contacto del hombre con este límite cambiante y riesgoso el que constituye nuestro campo de trabajo. Los morfólogos nos ocupamos al mismo tiempo de las formas y de la ligazón entre ellas y los lugares, como queda expresado en la diversidad de los paisajes que permanecen o surgen en el mundo. “Mi sitio —como sostiene Breyer— es la posibilidad de todos los sitios concretos y pensados de todos los días de mi vida. Mi sitio es el topos

primigenio, sitio anterior al espacio, sitio porque es un sitio todo lleno de mí”.

Forma y Lugar, entonces.

O, también, si se quiere, Lugar y Forma.

Encontramos allí un cuerpo de hechos y una variedad de relaciones que nos ofrecen un curso de indagación múltiple, amplio, diverso, seguramente inagotable.

Hacia allí vamos.

Ciudad de Córdoba, 08/09/2018

Referencias Bibliográficas

- Bachelard, Gaston (1966) *Poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Birkerts, Sven (1999) *Elegía a Gutenberg* Madrid: Alianza.
- Breyer, Gastón (1967) “El ambiente de la vivienda” en *Revista Summa*. Buenos Aires.
- (1968) *Teatro. El ámbito escénico*. Buenos Aires: CEAL.
- Chillida, Eduardo (2005) *Escritos*. Madrid: La Fábrica.
- De Certeau, Michel (1999) *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Leroi-Gourhan, André (1964) *Le geste et la parole*. Paris: Albin Michel.
- Iturbi, J. J. (1976) Relato de Eduardo Chillida, “Chillida y el Peine del Viento”, en *Unidad*, diario de la tarde, 18 de febrero de 1976, citado por Beatriz Matos Castaño en Eduardo Chillida, arquitecto. Universidad Politécnica de Madrid. Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Departamento de proyectos arquitectónicos. Madrid, 2015.
- García Bello, Deborah (2016) *El Elogio del Horizonte de Chillida, un encuentro entre ciencia y arte*, publicación online de la Cátedra de Cultura Científica de la

UPV/EHU. Disponible en <https://culturacientifica.com/2016/08/26/elocio-del-horizonte-chillida-encuentro-ciencia-arte/>

Muntañola, Josep (2006) *Poética y Arquitectura. Una lectura de la arquitectura postmoderna*. Barcelona: Anagrama.

—(1974) *La Arquitectura como lugar*. Barcelona: Gustavo Gili.

Norberg-Schulz, Christian (1991) *Genius Loci. Towards a Phenomenology of Architecture*. New York: Rizzoli.

Wainhaus, Horacio (2017) *Yo soy mi sitio. Del espacio según Gastón Breyer*. Buenos Aires: Morphia-Flanbé.

—(2005) “A’ne’himu, Aeión, Ein Sof” en *Actas del Congreso Tiempo y Forma*. Resistencia, Chaco, SEMA-UNNE.

Re-forma, lugar y trabajo.

Esta publicación conjuga el resultado de la convocatoria abierta que la comisión directiva de la Asociación Regional Córdoba de SEMA (Sociedad de Estudios Morfológicos de la Argentina) hiciera en Agosto de 2018 invitando a socios y a la comunidad académica a exponer ponencias presentadas en el Congreso “Forma y Trabajo” en Oberá, Misiones 2017 y a anticipar-ensayar la temática del próximo Congreso “Forma y lugar” que se realizará en Resistencia, Chaco en Setiembre de 2019.

Publicación de la Jornada Nacional de Sema.

Córdoba, Agosto de 2019.

ISBN 978-987-4415-69-1



9 789874 415691 1