

AREA

agenda de reflexión en arquitectura,
diseño y urbanismo

*agenda of reflection on architecture,
design and urbanism*

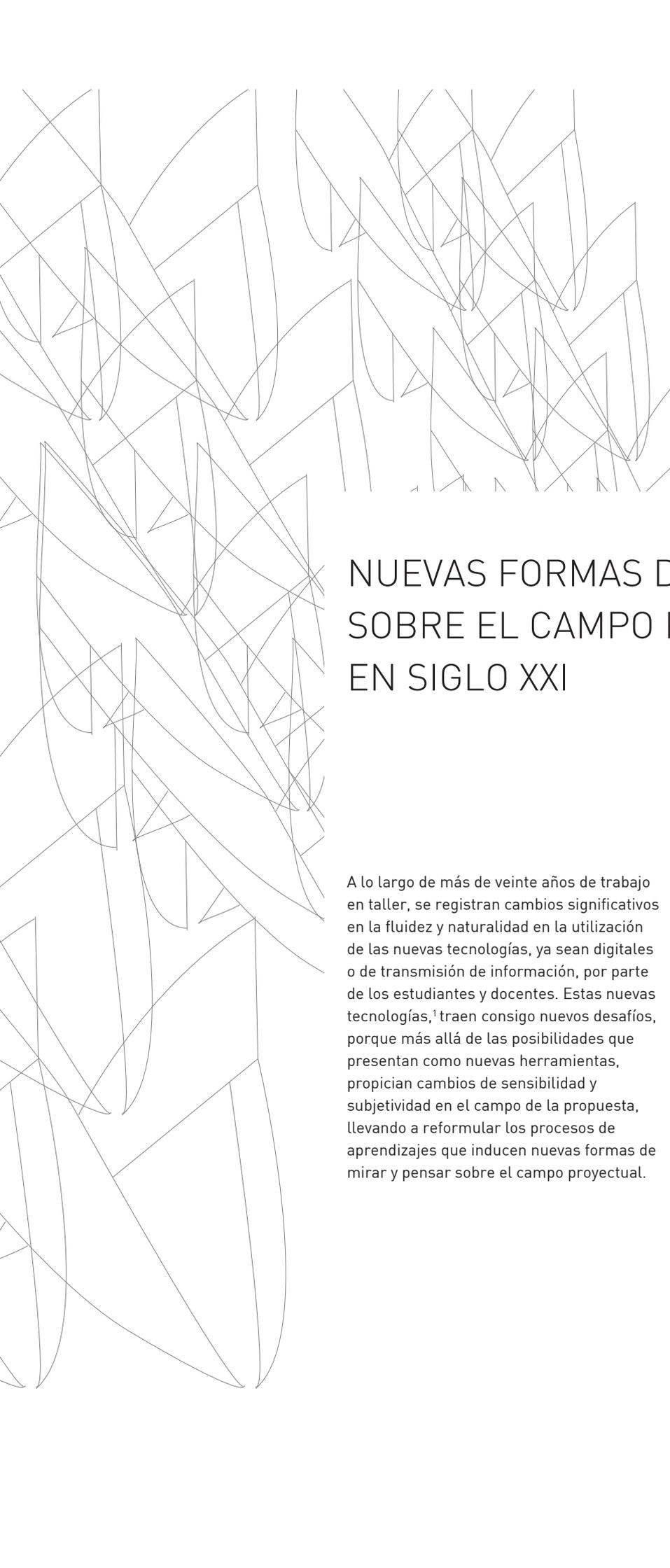
Nº 22 | OCTUBRE DE 2016
REVISTA ANUAL

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo

CONTENIDOS | CONTENTS

- 7** Editorial
- 9** Nuevas formas de mirar y pensar sobre el campo proyectual en siglo XXI
GRACIELA ECENARRO
- 21** Sustentabilidad e impacto del hábitat edificado
JOHN MARTIN EVANS | SILVIA DE SCHILLER
- 37** Los desafíos de la cualificación docente: el caso de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (2004)
MARIANA INÉS FIORITO
- 53** El origen y la puesta en circulación del término “urbanismo” en Chile
GABRIELA MARDONES MIRANDA
- 65** Valor ambiental de la arquitectura en la revitalización del paisaje histórico local
SERGIO ANTONIO PEREA RESTREPO
- 81** Construcción territorial bonaerense de la cuenca del río Salado. Estrategias y actores en la fundación del pueblo cabecera del partido “Del Vecino”—General Guido— (1880-1915)
GABRIELA FERNANDA SÁNCHEZ
- 99** De viviendas a hoteles. Transformaciones arquitectónicas en un pueblo patrimonial (Purmamarca, Jujuy)
CONSTANZA INÉS TOMMEI
- 117** Diseñadores industriales en países poco innovadores: apoyos del entorno sociocultural para subsistir
JOAQUÍN IDUARTE-URBIETA | MARTHA PATRICIA ZARZA-DELGADO
- 130** Reseña de libro
- 132** Aperturas

Los contenidos de AREA aparecen en:
The contents of AREA are covered in:
Latindex: www.latindex.unam.mx
a.r.l.a. arlated.org



diseño
tecnologías
enseñanza
proyecto
conocimiento

*design
technologies
teaching
draft
knowledge*

> GRACIELA ECENARRO

Universidad de Buenos Aires.
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.
Ciclo Básico Común.
Buenos Aires, Argentina.

NUEVAS FORMAS DE MIRAR Y PENSAR SOBRE EL CAMPO PROYECTUAL EN SIGLO XXI

A lo largo de más de veinte años de trabajo en taller, se registran cambios significativos en la fluidez y naturalidad en la utilización de las nuevas tecnologías, ya sean digitales o de transmisión de información, por parte de los estudiantes y docentes. Estas nuevas tecnologías,¹ traen consigo nuevos desafíos, porque más allá de las posibilidades que presentan como nuevas herramientas, propician cambios de sensibilidad y subjetividad en el campo de la propuesta, llevando a reformular los procesos de aprendizajes que inducen nuevas formas de mirar y pensar sobre el campo proyectual.

New ways of looking and thinking about the design field in XXI century

After working for over twenty years in the classroom, one can notice significant changes in the flow and organic use of new technologies whether it's new software or data sharing, both from the students and teachers.

With these new technologies come new challenges. New possibilities bring changes in sensibility and subjectivity, which results in the need to rethink the learning process, leading up to new ways of looking and thinking the design fields.

Introducción

En la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), se cursan siete disciplinas² que tienen como objetivo esencial el estudio de los medios materiales que *habilitan, determinan y conforman el habitar humano*. Este campo de acción es muy amplio ya que abarca artefactos, edificios, parques, vestimentas y mensajes estáticos o audio visuales, construyendo no solo un mundo material, sino también simbólico. En este marco es que las distintas disciplinas proyectuales tienen un campo común de pensamiento y acción, donde el proyecto es el objeto de estudio, el medio de trabajo, como también *la manera de interpretar y cuestionar al mundo*.

En este contexto, las materias Introducción al conocimiento proyectual I y II, del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, son materias *introdutorias y obligatorias* para acceder al ciclo de grado de las carreras que se cursan en la FADU, cuyo objetivo es introducir al estudiante al pensamiento y reflexión de los conceptos del área proyectual.

En esta primera experiencia universitaria, se favorece un conocimiento *no específico*, trabajando en un saber más general en relación con lo disciplinar, que propicie la nivelación entre los estudiantes.³ En este marco, se estimula al estudiante que afiance el conocimiento y habilidades en el uso de diversos lenguajes y en el manejo de la información; que asuma la responsabilidad de su propia elaboración del conocimiento, que sea consciente de la importancia del trabajo interdisciplinario. Estas materias tienen como objetivo fundamental favorecer en los estudiantes una actitud proyectual, la cual podemos definirla, según plantea Schön (1998), como un *pensamiento o una conceptualización a partir de la acción*. Este modo de pensar-hacer es determinante para favorecer la capacidad de propuesta, necesaria en los diseñadores. En consecuencia, en el trabajo en taller,⁴ se les propone a los estudiantes experiencias pedagógicas que propicien la problematización de los conceptos comunes (*dimensión, escala, contexto, espacio-tiempo, materialidad y necesidad-uso*), favoreciendo nuevos puntos

de vista y reflexión sobre estos conceptos, propiciando la construcción de nuevos mundos de sentido.

Buscar nuevas construcciones de sentido

Este planteo lleva a pensar a los “ejercicios prácticos” desde la práctica, partiendo desde la propia experiencia reflexiva de los estudiantes, proponiéndoles experiencias proyectuales que alienten nuevas construcciones de sentido, entendiéndolas no como un efecto de estructura o de significación previa, sino como la posibilidad de nuevas conexiones que establezcan nuevas miradas de la realidad. El término “construcción de sentido” se emplea en concordancia con lo planteado por Deleuze y Guattari en su libro *Rizoma*, donde se afirma: “las relaciones de un punto cualquiera con otro punto cualquiera, y cada uno de sus trazos no remite necesariamente a trazos de la misma naturaleza, pone en juego regímenes de signos muy diferentes incluso estados de no-signos” (Deleuze y Guattari 1994: 33). Plasmada en las experiencias de los estudiantes, esta idea implica que ellos pueden establecer nuevas redes de relaciones entre cada punto de observación, permitiendo mostrar así una de las tantas lecturas posibles de algún sector de la ciudad, según fuera propuesto, construyendo nuevas aproximaciones y posibilidades sobre la construcción del contexto.

Los dos trabajos mostrados en las Figuras 1 y 2 son buenos ejemplos de la conceptualización de la construcción de sentido. En el año 2012, se propuso a los estudiantes del taller reflexionar sobre el recorrido de la calle Junín desde Rivadavia hasta Recoleta. En estos trabajos en particular, los estudiantes, a partir del posicionamiento de su mirada, hicieron un determinado recorte, poniendo en contacto situaciones distintas, donde cada instancia develaba un nuevo sentido o posicionamiento.

En estas experiencias, la observación de los estudiantes estaba afectada por el devenir, por las condiciones que cada relación establecía, que nunca son las mismas, ya que las miradas,

1. Según el Informe Mundial sobre la comunicación de la UNESCO del 2005, la expresión “nuevas tecnologías de la información y la comunicación” se usa para denominar a las técnicas y artefactos electrónicos de comunicación desarrollados durante las últimas décadas en tres ramas diferentes: las telecomunicaciones, la informática y el sector audiovisual.

2. Las carreras que se cursan en la FADU son: Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Diseño de Imagen y Sonido, Diseño Textil, Diseño de Indumentaria y Diseño de Paisaje.

3. El Ciclo Básico Común (CBC), tiene como función ser nexo entre la escuela media del sistema educativo argentino y las carreras de grado que se dictan en la Universidad de Buenos Aires. Desde su creación en 1985, “el Ciclo Básico Común tiene como objetivos generales brindar una formación básica integral e interdisciplinaria, desarrollar el pensamiento crítico, consolidar metodologías de aprendizaje y contribuir a una formación ética, cívica y democrática” (Secretaría Académica CBC-UBA 1986).

4. Taller Ecenarro. Cátedras Coordinadas Sztulwark-Turrillo de Introducción al Conocimiento Proyectual.



Figura 1
Trabajo sobre el concepto "contexto" realizado por los estudiantes de Introducción al conocimiento proyectual 1 (ICP1) Delfina Iturralde y Micaela Bidegain.

interrogantes y reflexiones son personales y, de esta forma, estas posibles afectaciones generaban un espacio nuevo para la propuesta. Teniendo en cuenta esto, la intención era que los estudiantes pudiesen proponer desde su propio material de investigación e interrogantes y no desde la idea previa que ellos tenían sobre alguna problemática planteada. La propuesta en esta búsqueda, no surge desde la obviedad o desde la ausencia y/o demanda, ni tampoco como respuesta simple y directa relación a un problema planteado, sino que surge de generar un campo de posibilidades, de proponer según los intereses y lecturas posibles de esa información. Así, como:

Tanto para los enunciados como para los deseos, la cuestión nunca estriba en reducir el inconsciente, interpretarlo o hacerlo significar. La cuestión es producir el inconsciente y, con él, nuevos enunciados, otros deseos. (Deleuze y Guattari 1994: 29)

Esta búsqueda caracteriza al proyecto, como plantea Pablo Sztulwark en su libro *Componerse con el mundo. Modos del Pensamiento Proyectual*. Así, "hacer proyecto es abrir un mundo que no necesariamente está prede-

terminado de antemano, un mundo que se va haciendo al construir" (2015: 66). El proyecto no es una respuesta a un problema de manera unívoca y singular, sino que se plantea como un campo de posibilidades, construyendo nuevas maneras de interpelar al mundo. Pero esta tarea no es sencilla, pues como dice Deleuze:

Una tela no es una superficie blanca. El pintor lo sabe bien... si al pintor le cuesta trabajo empezar, es justamente porque su tela está llena. La tela está llena de clichés. De modo que, en el acto de pintar, como en el acto de escribir, existirá aquello que deberá ser presentado como una serie de sustracciones, de borrados. La necesidad de limpiar la tela. (Deleuze 2007: 55)

Como la tela del pintor en el acto de proponer, ya sea por nuestra experiencia o conocimientos previos, existe en nuestra mente una idea o imagen posible alrededor del tema, ya que todos contamos con imágenes estereotipadas sobre algo, y cuando pensamos sobre algo es natural poner en relación esa imagen con un contexto propio.

Como diseñadores y formadores, debemos propiciar en los estudiantes una nueva manera de mirar, de poder proponer, corriéndolos y corriéndonos de los prejuicios y formulaciones previas sobre algo, apartándonos de la prefiguración del pensamiento a priori. Este corrimiento establece *una nueva relación sujeto-objeto*, la cual podría pensarse como una nueva manera de relacionarse del estudiante con la ciudad, del hombre en relación con y como constructor del hábitat, en donde esta relación se presenta como una nueva forma de concebir al mundo y así dotarlo de posibles significados y nuevos sentidos.



Figura 2
Trabajo sobre el concepto "contexto" realizado por los estudiantes de ICP1 Manuel Curiman y Mariana Doñate.

Proponer nuevos modos de mirar, sentir y pensar

Teniendo en cuenta esta propuesta pedagógica, surge la búsqueda de planificar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, que permitan desplegar nuevas maneras de mirar, sentir y pensar el campo proyectual.

En relación con los conceptos "dimensión", "escala", "contexto", en el taller se han planteado, a lo largo de los años, variadas ejercitaciones para ser desarrolladas por los estudiantes. En los primeros años de la cátedra, la primera experiencia de trabajo trataba sobre los conceptos "dimensión" y "escala" y, finalizada esta, se comenzaba una segunda ejercitación que permitiera reflexionar sobre el concepto "contexto", planteándose así dos trabajos prácticos diferentes.

En esa primera instancia, los estudiantes debían sumergirse en la ciudad y, a modo de *zoom*, a partir de distintas escalas gráficas, comenzar a reconocer los modos de relacionarse de la persona con el espacio urbano. La experiencia les demandaba gran esfuerzo, ya que comprender las herramientas instrumentales, como el sistema Monge, en sí mismo ya era todo un desafío. Esta implementación dificultaba, en alguna medida, el poder comunicar, a través de sus láminas, una

observación, que no fuera solo física, sino que también fuera una observación sensible de un sector determinado de la ciudad (Figura 3).

Así como, en esos tiempos, dibujaban plantas, cortes y vistas en su primera ejercitación, el concepto "contexto" se abordaba también en forma gráfica, generando, en esas primeras instancias, muchas desigualdades entre las habilidades que los estudiantes tenían adquiridas previamente a su ingreso a la universidad. La ejercitación partía de la observación de una fotografía de algún personaje, en algún lugar del mundo, mediante la cual los estudiantes debían plantear situaciones de la actividad "comer" del protagonista de la fotografía (Figura 4).

Esto llevaba, en muchos casos, a contar con una reflexión más inducida por la idea de cómo deberían ser las posibilidades del accionar del personaje, que por la reflexión sobre el concepto "contexto", a partir de las posibles observaciones y construcciones de la realidad.

Estas limitaciones, que las ejercitaciones planteaban, sumadas a las dificultades instrumentales gráficas, fue llevando a nuevas búsquedas que permitieran ampliar más las posibilidades de reflexiones contextuales sobre las meramente dimensionales o gráficas para indagar otras formas de mirar (Figura 5).



Figura 3
Trabajos sobre los conceptos "dimensión" y "escala" en los primeros años de la cátedra (1986-1998), realizados por distintos estudiantes.

Así, el devenir de las experiencias de los estudiantes, sumado a las facilidades de acceder a nuevas tecnologías, como cámaras digitales, programas de imágenes, etc., permitió abrir nuevas posibilidades de reflexión sobre los conceptos "dimensión", "escala" y "contexto", permitiendo reflexionar sobre el contexto, no solo como el entorno geográfico, físico, cuantificable, medible, sino también como las relaciones que se originan entre procesos culturales, históricos, sociales, económicos y simbólicos.

Estas nuevas búsquedas de experiencias pedagógicas están más relacionadas con pensar *al proyecto como punto de partida de una indeterminación del mundo*, en donde éste no tendría como meta confirmar el mundo tal cual es, sino hacer visible un nuevo mundo de sentidos, un mundo que todavía no existe (Sztulwark y Lewkowicz 2003).

Una primera exploración sobre el campo proyectual

Al inicio del siglo XXI, la mayor disponibilidad de cámaras digitales permitió que los estudiantes tuvieran más fácil y rápido acceso a la reproducción y manipulación de imágenes, como así también mayor acceso de información sobre la ciudad (sitios web, imágenes en internet), propiciando una mayor producción fotográfica, pero también en muchos casos, se producía un relevamiento no tan personal en sus primeros acercamientos al espacio urbano. Estas primeras experiencias de observación evidenciaban que, más allá del uso cotidiano en forma creciente del uso de los recursos tecnológicos, los registros más ricos en opinión sobre el contexto eran producto de aquellos estudiantes que, por diferentes motivos personales, contaban con una mayor sensibilidad de observación y registro, elementos previos a su ingreso a la universidad. Estas dificultades, que planteaba la experien-

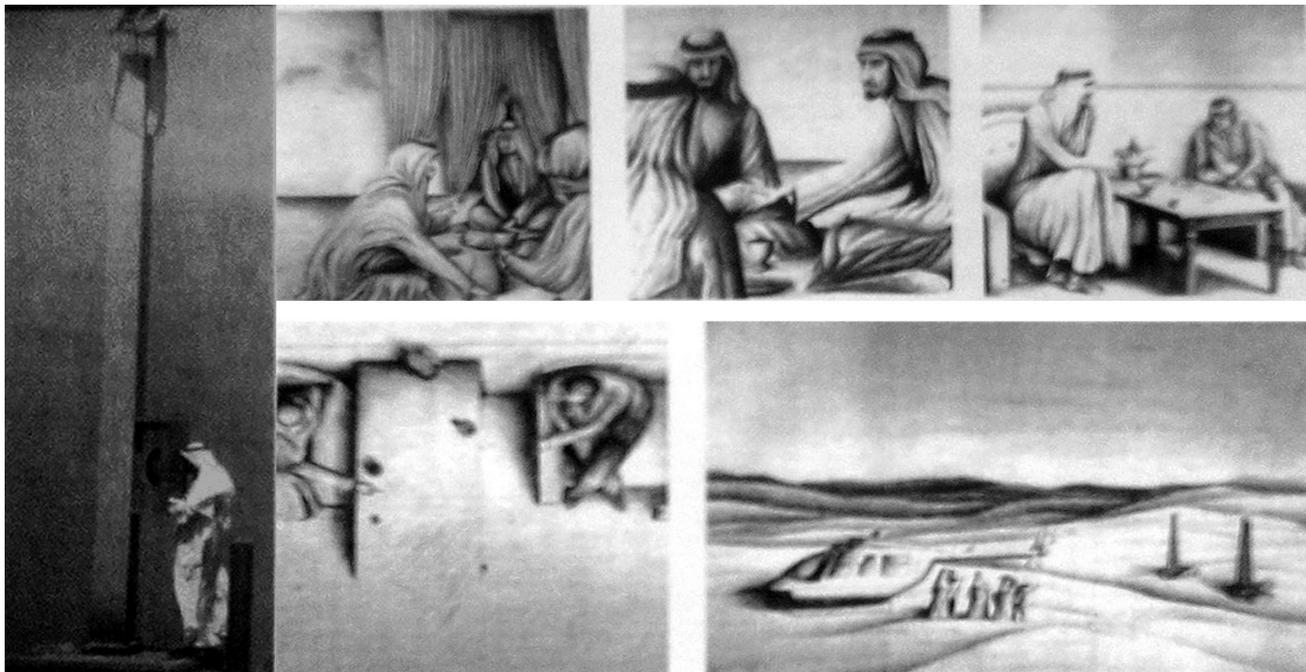


Figura 4
Trabajo sobre el concepto "contexto" en los primeros años de la cátedra.

cia, generaban entre ellos desigualdades, que eran difíciles de resolver en sí mismas durante el transcurso de las ocho o nueve clases en que se desarrollaba la experiencia.

Así, las experiencias propuestas por los estudiantes evidenciaban que solo los recursos tecnológicos no facilitaban mayor grado de reflexión sobre los conceptos, por lo que se convertía en algo necesario que ellos se involucraran en la observación, siendo parte del contexto.

Los ojos ven, lo que están acostumbrados a ver planteaba Borges (1971), justamente por eso, es necesario indagar estas otras formas de mirar, más allá de lo táctil y concreto, y así poder leer el espacio público como un proceso de acontecimientos superpuestos y no como una imagen única, establecida, desde su idealización de ciudad. Para poder comprender nuestro hábitat de intervención debemos entrenar la mirada sobre el espacio público, tener nuevas maneras de mirar y así poder proponer la ciudad soñada, esplendorosa, comprensible, utópica, en sintonía con la ciudad practicada, en donde el habitante reinventa los espacios planeados, los emplea a su antojo, imponiendo sus recorridos a cualquier modelamiento previo políticamente determinado, creando nuevos nexos y relaciones (Delgado 1999: 182).

Esta situación exigió reformular nuevas pautas a tener en cuenta en los equipos docentes. Por un lado, se deben tener presentes las posibilidades que estas tecnologías aportan, teniendo en cuenta que ya están fuertemente incorporadas en los estudiantes, y, por otro

lado, explorar nuevas formas de plantear el desarrollo de las experiencias pedagógicas, incluyendo a las tecnologías digitales en forma activa, y que éstas favorezcan que la mayor cantidad de estudiantes logren alcanzar los objetivos propuestos y consigan mayores niveles de reflexión sobre el espacio urbano, donde el habitante lo reinventa constantemente, con su apropiación, lo habita (Delgado 1999: 182), construyendo un mundo de relaciones, creando nuevos mundos de sentido. Así, en el taller, por parte del equipo docente, surge como algo necesario proponer a los estudiantes nuevos dispositivos conceptuales, entendiéndolos a éstos como un conjunto de operaciones y procedimientos con los cuales se percibe al mundo y que deberían permitir plantear nuevas formas de mirar, propiciando una opinión crítica sobre la ciudad. Estas dos inquietudes, *la mirada personal* y *la opinión crítica*, son importantes de desarrollar, ya que son herramientas fundamentales del pensamiento proyectual.

Durante el año 2014, utilizamos un dispositivo conceptual que favoreciera a los estudiantes el dejarse afectar, no solamente por aquello que está jerarquizado como trascendente en la ciudad, sino por todo aquello que la mirada orientada pueda descubrir o desvelar, trabajando en tres escalas de acercamiento bien diferenciadas, generando interrelaciones que estas tres instancias desplegaran.

Trabajaron en la zona comprendida por la avenida Córdoba, entre las avenidas Carlos Pellegrini y Leandro Alem, en donde, en primera instancia, hicieron un reconocimiento

5. Textos recomendados en los Seminarios Contexto de la cátedra Man-teola, Sztulwark y Turrillo: Forster (2006), Lewkowicz (2006), Baya Laffitte (2006) y Sztulwark (2006).



de una manzana, luego trabajaron con cuatro manzanas y finalmente trabajaron en todo el sector elegido, produciendo en cada oportunidad un cambio de posicionamiento del punto de vista del sujeto.

En esta experiencia pedagógica se enfatizó trabajar con:

- > *La escala de la cuadra*: El perfil construido, las alturas, los llenos y los vacíos, las masas de árboles, sus basamentos, sus esquinas, las calles y el corte. Asimismo, con las formas, los colores, la luz, las texturas, las tramas, las líneas, los claros y los oscuros (Instancia individual).
- > *La escala del peatón*: El universo presente en el fragmento, la complejidad del contexto, el detectar las historias paralelas que van emergiendo y llevan a reflexionar sobre la tensión entre lo simbólico y lo real, la lectura de los textos recomendados⁵ (Instancia grupal de 2 estudiantes).
- > *La escala de la ciudad*: La estructura urbana, el espacio construido, los espacios verdes, las circulaciones, las densidades, los llenos y los vacíos y las masas de árboles. Asimismo, la topografía, la trama, los bordes, los llenos y vacíos, los verdes, los tránsitos, los anchos, los niveles, los usos en las terrazas y azoteas, en cúpulas, las nuevas huellas de la persona en otro nivel que no sea el peatonal, los corredores, las abras, los comercios, las oficinas, las instituciones, los servicios y las horas pico (Instancia grupal de 2 estudiantes).

La experiencia promovía, teniendo en cuenta que cada uno percibe, siente, entiende y sabe cosas comunes, pero distintas:

- > *Comprender la idea de contexto* no solo como un entorno geográfico, físico o cuantificable, aprehensible, medible, inmutable, sino también las relaciones que se originan

entre los procesos culturales, históricos, sociales, económicos y simbólicos. Esta red compleja de relaciones tiene sentido y significación en relación al ser humano, ya que éste es un ser social y vive en un mundo no solo objetual, sino también simbólico.

Así también se propiciaba *reflexionar que no somos espectadores del contexto sino habitantes del mismo* y, en tanto como diseñadores, trabajamos e incidimos sobre el contexto.

En esta experiencia de indagación surgieron, por parte de los estudiantes, dos nuevos conceptos intervinientes, que en sí mismos construyeron nuevos modos de interpelar el espacio urbano, y que son característicos de la forma de utilización propia de las tecnologías emergentes.

Por un lado, los estudiantes introdujeron el concepto de "hipertexto". Esta expresión fue acuñada por Theodor H. Nelson en los años sesenta. Este concepto se refiere a un tipo de texto electrónico, una tecnología informática y, al mismo tiempo, un modo de edición. El hipertexto es una estructura que organiza la información de forma no lineal. La estructura hipertextual permite saltar de un punto a otro en un texto o a otro texto (Nelson, 1981). En lugar de leerse el texto de forma continua, ciertos términos están unidos a otros mediante relaciones, a través de enlaces, en una textualidad abierta, permanentemente inacabada (Landow 1995). Estos nexos electrónicos unen lexías tanto *externas* a una obra como *internas*, crean un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilínea o multisequencial.

Este concepto, entonces, estuvo involucrado y puesto de manifiesto en algunas de las experiencias desarrolladas, donde la observación y construcción del contexto por parte de los estudiantes abrió rápidamente nuevas lecturas, a modo de nuevos links⁶ que reconstruyeron esa nueva mirada, reformulándose

Figura 5
Trabajo realizado sobre los conceptos "dimensión", "escala" y "contexto" en el año 1999.

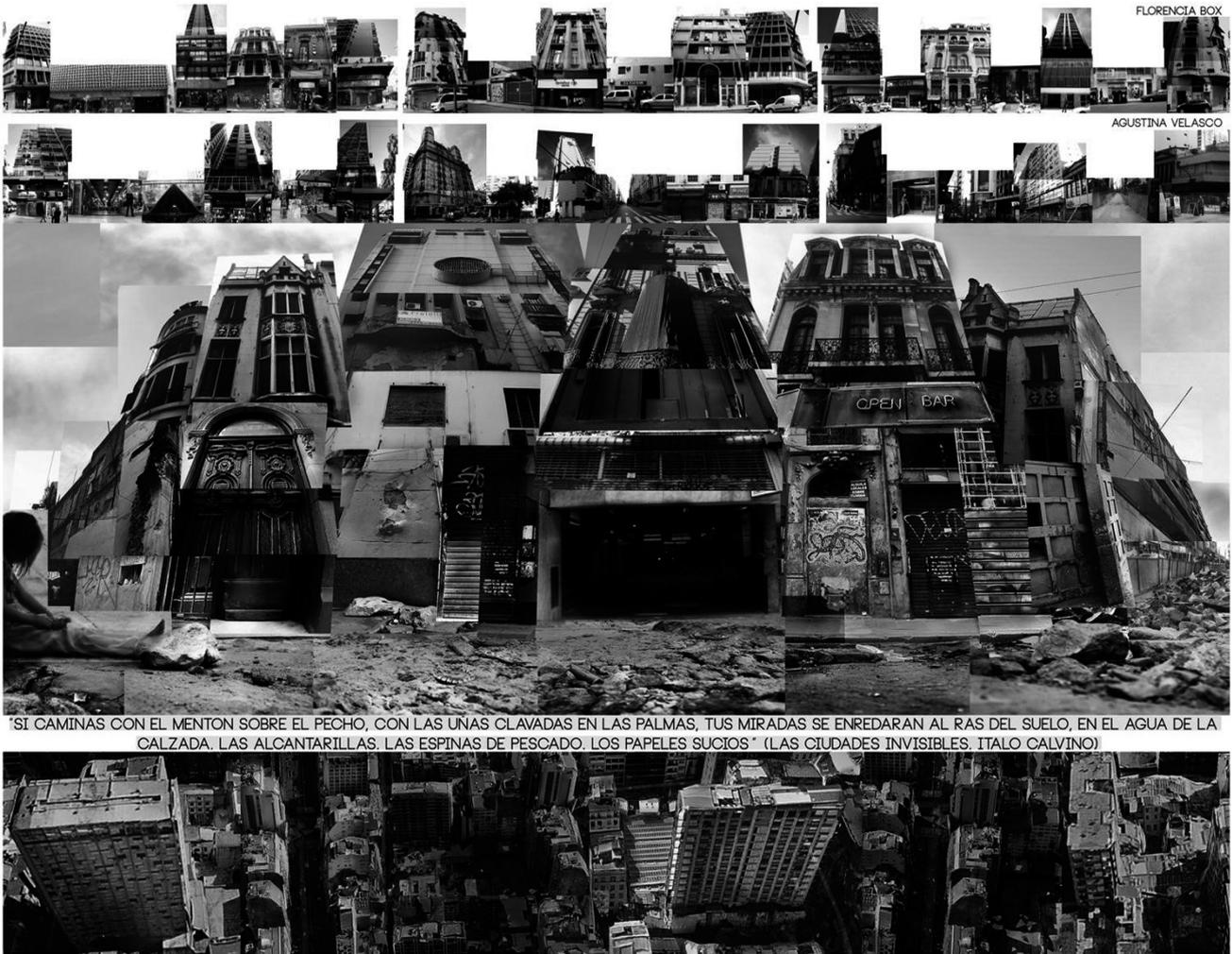


Figura 6
Trabajo realizado sobre los conceptos "dimensión", "escala" y "contexto" por las estudiantes Florencia Box y Agustina Velasco en el año 2014.

6. Anglicismo. En informática significa 'enlace' o 'vínculo' y es una referencia de un documento de hipertexto a otro documento o recurso.

constantemente las posibilidades de reflexión. Estas nuevas conexiones no se produjeron como una búsqueda externa de elementos o referencias previas, al modo de un pensamiento analítico, sino que la ciudad disparaba posibilidades no explícitas pero que, en efecto, la conforman, y es allí donde el estudiante construyó un hipertexto (Figura 6). Por otro lado, otro concepto que se desprende de las experiencias de los estudiantes, es el de "simultaneidad", entendiéndolo como la coexistencia de dos o más situaciones que suceden al mismo tiempo. La incorporación de este concepto permitió encontrar nuevas maneras de comprender y reflexionar sobre la dimensión temporal, como también plantear una ciudad interrelacionada más allá de lo físico y tangible. En las propuestas de los estudiantes, con relación a la percepción del espacio y el tiempo, surgió no asociarlo tanto a la idea de que el espacio recorrido fuera un desplazarse en un cierto tiempo transcurrido linealmente, como un sucederse de forma infinita, sino más bien,

inferirlo como una de coexistencia de eventos y acontecimientos (Figura 7). Así, a partir de estas experiencias pedagógicas, la introducción de estos conceptos permitió nuevas posibilidades de reflexión sobre el contexto, ya que las nuevas operaciones de ligadura (en cada punto de observación) que realizaron los estudiantes, actuaron como nuevos disparadores y no como identidades particulares en sí mismas. Estas experiencias producidas muestran maneras de relacionarse, no solo con las tecnologías emergentes, sino también con el espacio urbano. Ellas abren nuevos interrogantes y posibles líneas de indagación sobre las relaciones posibles entre las nuevas tecnologías y las nuevas maneras de habitar, propiciando nuevos sentidos. Éstas abren nuevos interrogantes y posibles líneas de indagación sobre las relaciones posibles entre las nuevas tecnologías y las nuevas maneras de habitar, propiciando nuevos sentidos.



A modo de conclusión

Durante estos años, hemos visto como cada vez está más incorporado el uso de las tecnologías digitales por parte de los estudiantes, posibilitando nuevos modos de comprensión de la realidad.

Así como plantea Gilbert Simondon (2007: 71) donde la evolución de los objetos tecnológicos manifiesta fenómenos de *hipertelia*, entendida esta como la posibilidad de que algo excede las finalidades para lo que fue pensado o concebido, estas herramientas se muestran como un instrumento, en un sentido abarcativo, no solo operativo sino también conceptual, propiciando un trabajo indagatorio que facilita mayores posibilidades de observación, generando así un espacio *laboratorio de investigación* sobre la construcción del espacio público, favoreciendo nuevas capacidades de interrogación, emergiendo el terreno de lo imprevisto, de lo inesperado, permitiendo indagar nuevas formas de mirar, más allá de lo táctil y concreto, y así poder leer el espacio público como un proceso de acontecimientos superpuestos y no como una imagen única, establecida, desde su idealización de ciudad.

Estas posibles y múltiples formas de mirar permiten a los estudiantes efectuar distintas lecturas de esta ciudad fragmentaria, inconclusa, viva, cambiante según distintos lectores y actores intervinientes sobre el espacio público, favoreciendo en los estudiantes la multiplicidad de miradas, valorar la memoria individual y colectiva, y desarrollar la opinión crítica como herramientas fundamentales del pensamiento proyectual.

En este sentido, se puede plantear *en relación con la enseñanza-aprendizaje* en las disciplinas del diseño, que estas nuevas modalidades no son simplemente nuevas herramientas, sino que generan nuevas formas de pensar los procesos de aprendizajes y, en alguna medida, modifica las posibilidades del proyecto, generando nuevos desafíos a los equipos docentes, debiendo estar atentos a los nuevos dinamis-mos que estos originan, pensando que:

decirse contemporáneo es sólo aquel que no se deja cegar por las luces del siglo y que logra distinguir en ellas la parte de la sombra, su íntima oscuridad.... el contemporáneo es aquel que percibe la oscuridad de su tiempo como algo que le corresponde y no deja de interpelarlo, algo que, más

Figura 7
Trabajo realizado sobre los conceptos "dimensión", "escala" y "contexto" por las estudiantes Valentina Díaz Salama y Tania Galli en el año 2014.

que otra luz se dirige directa y especialmente a él. Contemporáneo es aquel que recibe en pleno rostro el haz de tinieblas que proviene de su tiempo. (Agamben 2006-2007: 3)

En este sentido, hoy podríamos pensar que ser contemporáneo sería no dejarse deslumbrar por el desarrollo tecnológico en sí mismo y transitar las sombras que las tecnologías emergentes producen, en este caso, indagando los cambios sobre la concepción del espacio y el tiempo que propician en el espacio urbano, construyendo lenguajes, posibilidades cognitivas y maneras de habitar particulares. Comprendiendo esto, deberíamos plantear a las nuevas tecnologías que se presentan en constante evolución, como aportes fundamentales de nuevas maneras de mirar y también de crear nuevas subjetividades, nuevas relaciones entre sujeto objeto, construyendo nuevos lenguajes que podrían conducir a una nueva modalidad cognitiva. Esto hace necesario el estar atentos y abiertos a las posibilidades que constantemente surgen, pensando que cuanto más abiertos estemos a lo que viene, más lugar le daremos a lo imprevisible. ¿Qué es lo imprevisible? El hombre del futuro...

Para seguir pensando

Ahora bien, en relación al campo de la propuesta, queda abierto el espacio para nuevas inquietudes a develar sobre el uso de las nuevas tecnologías. Tal vez habría que pensar cómo éstas ya no solo son herramientas externas al hombre, sino que construyen una nueva naturaleza de hombre, teniendo en cuenta que:

El objeto técnico concreto, es decir evolucionado, se aproxima al modo de los objetos naturales, tiende a la coherencia interna, a la cerrazón del sistema de causas y efectos que ejercen circularmente en el interior del recinto y, lo que, es más, incorpora una parte del mundo natural que interviene como condición de funcionamiento, y forma parte de este modo

del sistema de causas y de efectos. Este objeto, al evolucionar, pierde su carácter de artificialidad: la artificialidad esencial de un objeto reside en el hecho de que el hombre debe intervenir para mantener este objeto en la existencia protegiéndolo del mundo natural, dándole un estatuto aparte de existencia. (Simondon 2007: 67)

Esta idea de una nueva naturaleza deja abierta el interrogante con relación a cómo las nuevas tecnologías tienen que ver y en qué medida están influyendo en los cambios de sensibilidad y subjetividad del hombre en relación al espacio público, propiciando modificaciones a las prácticas sociales, conduciendo así a nuevas modalidades de habitar el espacio ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEIVA, Leila. 2013. *Plan Argentina Innovadora 2020 - Reciclado de distintas corrientes de residuos* [Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva].

AGAMBEN, Giorgio. 2006-2007. "¿Qué es ser contemporáneo?", en <https://etsam-doctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf> [Consulta: 10 de noviembre 2014].

BAYÁ LAFFITE, Nicolás. 2006. "Ciudad, política, diseño", en *Seminarios. Contextos*, comp. Cátedras Coordinadas Manteola, Sztulwark y Turrillo [Buenos Aires: Nobuko], 137 - 168.

BORGES, Jorge Luis. 1971. *Otras inquisiciones* [Buenos Aires: Emecé Editores].

DELEUZE, Gilles. 2007. *Pintura. El concepto de diagrama* [Buenos Aires: Editorial Cactus].

DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI. 1994. *Rizoma* (México D.F.: Ediciones Coyoacán).

DELGADO, Manuel. 1999. *El animal público* (Barcelona: Anagrama).

FORSTER, Sergio. 2006. "Contexto como materia productiva", en *Seminarios. Contextos*, comp. Cátedras Coordinadas Manteola, Sztulwark y Turrillo [Buenos Aires: Nobuko], 49-64.

LANDOW, George. 1995. *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica, contemporánea y la tecnología* [Barcelona: Paidós].

LEWKOWICZ, Ignacio. 2006. "Suceso, situación, acontecimiento", en *Seminarios. Contextos*, comp. Cátedras Coordinadas Manteola, Sztulwark y Turrillo [Buenos Aires: Nobuko], 169 - 190.

NELSON, Ted. 1981. *Literary Machines* [Pennsylvania: Swarthmore].

SCHÖN, Donald. 1998. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* [Barcelona: Paidós].

SECRETARÍA ACADÉMICA CBC-UBA. 1986. *Ciclo Básico Común - Una propuesta válida* [Buenos Aires: UBA].

SIMONDON, Gilbert. 2007. *El modo de existencia de los objetos técnicos* [Buenos Aires: Prometeo].

SZTULWARK, Pablo. 2015. *Componerse con el mundo. Modos del pensamiento proyectual* [Buenos Aires: Nobuko].

SZTULWARK, Pablo. 2006. "Fuera de contexto. Apuntes para la construcción de una mirada situada", en *Seminarios. Contextos*, comp. Cátedras Coordinadas Manteola, Sztulwark y Turrillo [Buenos Aires: Nobuko], 31 - 48.

SZTULWARK, Pablo e Ignacio LEWKOWICZ. 2003. *Arquitectura Plus de Sentido* [Buenos Aires: Grupo Editor Altamira].

RECIBIDO: 2 febrero 2015.
ACEPTADO: 20 junio 2016.

CURRÍCULUM

GRACIELA ECENARRO es arquitecta, egresada en 1990 de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA). Realizó posgrados en "Gestión y control de políticas públicas" y en "Gestión cultural y comunicación" en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Desde 1991, desarrolla su actividad profesional en el ámbito privado y en el ámbito público, en el área de educación, en el Ministerio de Educación de la Nación (2000-2001), en la Subsecretaría de Infraestructura la UBA (2002-2006) y en el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2006-2010). Desde 1992, desempeña la docencia, en distintos roles en Ciclo Básico Común (CBC-UBA). Desde 2007, es profesora adjunta, coordinando el taller Ecenarro de las materias Introducción al Conocimiento Proyectual I y II de las Cátedras Coordinadas Sztulwark y Turrillo, del CBC-UBA.

Ciclo Básico Común (CBC)
Universidad de Buenos Aires (UBA)
Pabellón III, Ciudad Universitaria
Buenos Aires, Argentina

Tel: [011] 1538562060
E-mail: gracielaecenarro@gmail.com