

tienen del proceso que involucra al diseño y al rol del diseñador de indumentaria.

Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1994). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Breyer, G. (1978). *La Heurística del Diseño, entre el teorema y el poema*. Buenos Aires: Summa. pp. 29-41.
- Breyer, G. (2007). *Heurística del diseño*. Buenos Aires: Nobuko.
- Iglesia, R. (2010). *Habitar, Diseñar*. Buenos Aires: Nobuko. Recuperado el 9 de octubre de 2014 de: <http://es.paperblog.com/ar/rafael-iglesia-habitar-disenar-practica-del-diseno-y-resolucion-de-problemas-181688/>
- Margolin, V. (2009). La investigación sobre el diseño y sus desafíos. En *Las rutas del diseño. Ensayos sobre teoría y práctica*. México DF: Designio.
- Margolin, V. (1991). *Los estudios de diseño y la educación de los diseñadores*. Recuperado el 14 de octubre de 2014 de: <http://td.elisava.net/coleccion/6/margolin-es>
- Pichon- Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Abstract: A task analysis of certain creative fashion design processes that occur in the classroom is proposed, raising two perspectives: that of teacher and student, revealing both teaching methods and ways in which the student perceives what learns. It is proposed to study the factors involved in the project methodology that is implemented in the teaching and learning for the realization of a piece of clothing design so as to understand and improve outcomes related to moving the realm of ideas to the field of the possible and materializable, as a substantial part of the pedagogical proposal of the Faculty of Design and Communication at the University of Palermo.

Key words: Materializable - Research - Fashion design - Classroom - Design.

Resumo: Uma tarefa que se propõe a análise de certos processos criativos de design de indumentária que se dão na sala de aula, propondo duas miradas: a do professor e a do estudante, revelando assim, tanto metodologias de ensino como maneiras nas que o estudante percebe aquilo que aprende. Propõe-se estudar os elementos que intervêm na metodologia proyectual que se implementa nos processos de ensino e aprendizagem para a concreción de uma peça de design de indumentária de maneira tal de entender e melhorar resultados relacionados a trasladar o plano das idéias ao campo do possível e realizável, como parte substancial da proposta pedagógica da Faculdade de Design e Comunicação da Universidade de Palermo.

Palavras Chave: Materialidade - Pesquisa - Indumentária - Sala de Aula - Design.

(* **Eugenia Aryan.** Es diseñadora de indumentaria graduada en la Universidad de Buenos Aires en 1995 y Magister en Diseño graduada en la Universidad de Palermo en 2015.

Con 20 años de trayectoria y ganadora de numerosos premios lidera ESPACIO EA, su estudio de diseño y consultoría en imagen-arte-producto.

Es docente investigadora en la UP desde 2000. Actualmente, investiga sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, las prácticas del estudiante y la incidencia de los materiales en el diseño de objetos. Ha publicado su tesis de Maestría, presentado numerosos artículos y dictado talleres y seminarios referidos a dicho tema en diversos congresos y foros de diseño.

En 2012 lanza su nuevo emprendimiento: EUGENIA ARYAN BOUTIQUE DE CONTENIDOS, un espacio de formación orientado a generar un nexo entre la formación universitaria y la vida profesional del diseñador de indumentaria.

Forma, materia y percepción en el diseño. Taller de Morfología I

Griselda Bertoni (*)

Actas de Diseño (2016, Julio),
Vol. 21, pp. 41-50. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2013
Fecha de aceptación: julio 2013
Versión final: diciembre 2015

Resumen: Este trabajo expone las ideas centrales alrededor de las cuales se asienta la problemática de la *forma y la percepción* dentro de la asignatura Morfología 1 de la Carrera de Arquitectura de la FADU-UNL

Se parte de considerar la relación forma-materia como un par en relación de determinación, una dialéctica inescindible que precisa de ambos términos para dar cuenta de la complejidad y polisemia con la que se pretende abordar su enseñanza. Por otra parte aparece la percepción como la herramienta capaz de volver significativos y reflexivos los aprendizajes que aquí se presentan.

Finalmente se desarrolla brevemente el método con que se llevan adelante las propuestas pedagógicas, presentando uno de los Trabajos Prácticos de la asignatura a modo de ejemplo didáctico-pedagógico.

Palabras clave: Diseño - Morfología - Percepción - Arquitectura - Forma.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 50]

Forma y percepción

Más plenamente que el resto de otras formas artísticas, la arquitectura capta la inmediatez de nuestras percepciones sensoriales. El paso del tiempo, la luz, la sombra y la transparencia; fenómenos cromáticos, la textura, el material y los detalles..., todo ello participa en la experiencia total de la arquitectura (...). (Holl, 2011, p. 9)

La noción de percepción sugiere además y principalmente, una aprehensión, de hecho, percibir, es, esencialmente, recoger. El término, pareciera invocar, en una primera instancia, algo diferente de la sensación (lo sensible), pero también algo diferente de la intuición intelectual (lo inteligible). Con Merleau-Ponty, aunque ya anticipado en Husserl, la fenomenología de la percepción asume un carácter que la posiciona sobre una base psicológica pero con un propósito ontológico. Esta noción posee cualidad práctica, si bien no está relativizada por las formas de las relaciones, por el contrario "(...) es de consistencia objetiva, pues permite construir sobre ella el mundo de la reflexión" (Ferrater Mora, 2004, pp. 280-282).

Ya desde Locke, la idea de percepción comienza a tomar implicancias cognitivas, "(...) cuando señalaba que la percepción es un acto propio del entendimiento. De tal modo que la percepción y la posesión de ideas (*having ideas*) es una y la misma cosa". El entendimiento, en este sentido, asume la significación de poder de percepción. Actualmente, "(...) es característico de casi todas las doctrinas modernas y contemporáneas acerca de la percepción, el hecho de situarla siempre en el mencionado territorio intermedio, entre el puro pensar y el puro sentir, así como entre el sujeto y el objeto" (Ferrater Mora, 2004, pp. 280-282).

Teniendo en cuenta lo anterior, se asume que la idea de percepción implica cognición (conocimiento del mundo en una dimensión ontológica) y sensación (capacidad de sentido en una dimensión psicofísica); de manera de complementar, al mismo tiempo, la tesis que elimina el dualismo sustancial entre forma y materia (como se desarrolló en el punto anterior).

La idea de sentido, desde un punto de vista psicofísico, se entiende como la capacidad de experimentar ciertas sensaciones; facultad que se realiza mediante órganos también llamados sentidos (vista, oído, tacto, etc.). Aristóteles enumera los cinco sentidos como base de la aprehensión. Se asume que aquello que nos lleva a reflejar o a proyectar los objetos de la naturaleza no consiste en un órgano sensitivo particular ni en una inteligencia suprasensible, sino que es la dialéctica de los diversos sentidos y de los diferentes sujetos sensoriales, permitiendo la configuración propia y lógica del mundo, "comprendo una estructura única de una cosa, una forma única de ser, que habla a todos mis sentidos de una vez" (Pallasmaa, 2000, p. 78).

Los procesos de reconocer, distinguir, reaccionar y actuar son acontecimientos que se reiteran y que según la teoría de Gestalt vienen dados por dos propiedades generales, por un lado las características que carga e impone el objeto y por otro (como ya fue dicho antes) los estímulo

los fenomenológicos percibidos según la naturaleza del individuo que observa.

Esta teoría (Arnheim, 2001, p. 47) considera que la percepción "(...) describe la existencia de un impulso, inherente a las entidades físicas y psíquicas, hacia la estructura más sencilla, regular y simétrica que se puede lograr en una situación dada".

Norberg-Schulz (1979) se refiere a la complejidad de la experiencia que tiene el ser humano de su ambiente, en la cual las múltiples variables involucradas definen mundos diferentes producto de las motivaciones y experiencias anteriores de cada sujeto, asegurando que estas se organizan mediante objetos intermediarios que le permiten a ese mismo sujeto dotar de orden el ambiente que lo rodea. Los psicólogos de la Gestalt observaron que el cerebro humano organiza las percepciones como totalidades (Gestalt) de acuerdo con ciertas leyes a las que denominaron "leyes de la percepción". Estos enuncian 2 leyes o principios generales, La Ley general de la figura y fondo, y la Ley general de la buena forma (Prägnanz ó Pregnancia, a partir de estas 2 leyes generales enuncian diferentes leyes particulares), presentes en cada acto perceptivo. De esta manera la teoría de la Gestalt define los principios de organización de los elementos que componen la experiencia perceptiva, marcando nuestra tendencia a ordenar los elementos de forma regular, ordenada, simétrica y simple.

Arnheim (2001) identifica los principios de la percepción para así determinar las características y los factores que influyen en las personas al momento de identificar y registrar una imagen mental de los objetos. Estas referencias tienen la finalidad de clasificar por separado los factores que configuran una imagen, que en general se percibe como un todo, y que puede ser portador de significados, estos factores son los siguientes:

El Equilibrio: Sugiere un balance o la determinación de su relación espacial dentro de un todo, entendiendo por "equilibrio perceptual" a las características que determinan y configuran la totalidad del campo visual, "para toda relación espacial entre objetos hay una distancia "correcta", que el ojo establece intuitivamente" (Arnheim, 2001, p. 26). En una disposición equilibrada, el ritmo, el peso físico-formal, la tensión, la dirección, la proporción, el tamaño y la escala, son factores que se concilian mutuamente generando una composición de que se relaciona en el espacio.

"Ningún objeto se percibe como algo único y aislado. Ver algo implica asignarle un lugar dentro del todo: una ubicación en el espacio, una puntuación en la escala de tamaño, de luminosidad o de distancia" (Arnheim, 2001, p. 24).

La Forma visual: Constituye el aspecto visual-simbólico de un objeto o su representación, con características que se modifican cuando el objeto cambia de posición, orientación o contexto. La forma material se determina por sus límites y estructura, generalmente el ojo distingue una figura de un fondo, interpretando como figura aquella superficie rodeada con un borde o límite, y fondo a todo espacio que resta por fuera de ella, caracterizándolo la invariabilidad, permanencia e identidad visual.

La forma perceptual interviene por sobre la forma física del cuerpo sólido tal como es, influida por parámetros

de registro como el punto de vista del observador, la habilidad de captación de los fenómenos que provoca, en el grado de alfabetización y de sensibilidad audiovisual de las personas que la contemplan.

La Luz: “Lo que ven los ojos y sienten los sentidos en materia de arquitectura se conforma según las condiciones de luz y sombra” (Holl, 2011, p. 22) La distribución de luz dentro de la escena total configura la luminosidad que advertimos, podemos diferenciar por un lado la intensidad de la iluminación dirigida, y por otro la capacidad física del objeto para absorber y reflejar la luz que recibe, a esto se lo llama, luminancia o refractancia, estos son fenómenos “automáticos” ya que “La luminosidad parece propiedad del objeto mismo; el observador no es capaz de distinguir entre la del objeto y la de la iluminación” (Arnheim, 2001, p. 337).

El Color: Se puede afirmar sin riesgo de error que la percepción del color es igual para todas las personas, sea cual sea su edad, formación o cultura y afecta a la composición a través de los factores físicos que intervienen en su creación: matiz, saturación y luminosidad y sus sensaciones térmicas, asociaciones perceptivas que distinguen entre colores fríos o cálidos, como así también asociados a la luminosidad o la oscuridad, estados de ánimo, etc.

La proximidad de los diferentes colores permite notables variaciones perceptivas generándose correspondencias que alteran la precisión de los factores físicos de cada uno. “(...) la identidad de un color no reside en el color mismo, sino que se establece por relación” (Arnheim, 2001, p. 397).

La Textura: Concepto que aporta a las cuestiones ancladas en lo material del objeto, al reino de lo háptico, esta característica (la textura) es percibida a partir de la aglomeración de sus partículas, para lo cual la luz se establece como un parámetro esencial. Las texturas pueden ser clasificadas de distinta manera, Cesar Janello (Carvajal, 2005) las diferencia según su naturaleza en visuales o táctiles, dado que las sensaciones son almacenadas en el cerebro, es relativamente fácil relacionar una textura en táctil/física, rugosa o profunda, con una óptica/visual, lisa o trama. También según sus variaciones perceptivas, las cuales son causadas por atributos tales como la variación de tamaño (aumento o disminución de los elementos texturantes), variaciones de densidad, producida por el aumento o disminución proporcional de los intervalos entre elementos texturantes, y variaciones de direccionalidad (cambio en la proporción y posición de los intervalos de los elementos texturantes).

La Escala: Generalmente tendemos a asociar el concepto de escala con el de tamaño de los objetos, y ciertamente están relacionados, aunque no son una misma cosa. El tamaño de un objeto refiere exclusivamente a dimensiones, a parámetros métricos, a magnitudes. En tanto que la escala es un concepto más complejo, que está ligado a parámetros más sutiles como ser su situación, proporción, relación, la sensación que nos provoca, etc.

Contemporáneamente se ha instalado una falta de reconocimiento de la experiencia corporal como mecanismo esencial de la arquitectura, esto ha resultado en la separación objetiva del cuerpo respecto de la mente. El insistente acento puesto en la significación y la referencia ha llevado a la definición de una construcción del

significado como un fenómeno totalmente conceptual y abstracto, quedando la construcción de la experiencia limitada a un problema de registro visual. Toshiko Mori (2002) expone que cuando el cuerpo –como entidad sensitiva– aparece en la teoría arquitectónica, suele hacerlo limitado a un conjunto de necesidades e invariables que han de resolverse mediante técnicas de diseño en base al análisis conductista y ergonómico.

Según Heidegger, incluso en las etapas tempranas de la filosofía griega, y no por accidente, la cognición fue concebida en términos del deseo de ver. En este sentido, la arquitectura occidental ha sido considerablemente afectada por la filosofía platónica, la cual considera a la vista y a la audición como los sentidos nobles porque nos ponen en contacto con el mundo de la perfección –geometría y música– no el mundo físico del tacto y el olfato. En nuestra exploración de la verdad se le ha dado preponderancia a los ojos, por eso de ver es creer (Mori, 2002). En la presente investigación se asume, por el contrario, que el objeto a distancia o ante el ojo, no se constituye con independencia del tacto, de nuestros movimientos de aproximación o de separación, de la oscuridad o la luz. Un objeto visual apotético (lejano) es un objeto intangible, hasta que la aproximación no tenga lugar, y la percepción háptica se ponga en juego. Según esta idea los espacios vacíos más que ausencias de realidad o de percepción, lo son de conocimiento. El olfato, también es un componente integral de la manera en que se aprehende el mundo. Como expone Mette Aamodt en *architectural smells* (en Mori, 2002, p. 65) el sistema olfativo clasifica los olores en el cerebro en base a asociaciones; cuando se detecta un olor no familiar, el cuerpo asume un estado de alerta hasta que la naturaleza del olor puede ser registrada; cuando se detecta un olor familiar, el cerebro ejecuta una búsqueda de su memoria para reconocerlo. Norberg Schulz (1967) afirma que, mientras los fenómenos visuales dependen mucho de las circunstancias de observación, el tacto es menos inestable; por eso, la tactilidad es el criterio más primitivo y más común de la realidad. Los estudios estéticos de Adrian Stokes desarrollan una identificación profunda del ser con el ser corpóreo comprendiendo la percepción táctil de la realidad.

La gente toca las cosas siguiendo su forma. La mera forma adquiere magnificencia gracias al tocamiento perenne. La mano explora inconscientemente para revelar y magnificar una forma existente. La escultura perfecta necesita de nuestra mano para comunicar cierto pulso y calor, para revelar las sutilezas inadvertidas por el ojo, necesita de nuestra mano para realzarlas. (En Frampton, 1999, p. 20)

Heidegger pensó que la abstracción del mundo moderno tuvo su origen en la traducción del conocimiento griego en los preceptos del imperio romano; este procedimiento requería una experiencia diferente de la literal. Es en este sentido que propone volver a la existencia fenomenológica de las cosas en sí mismas; tal y como está citado por Frampton:

Aquello que da a las cosas su permanencia y sustantividad y que al mismo tiempo es la causa de la forma

con que nos apremian sensiblemente, lo coloreado, sonoro, duro, macizo, es lo material de la cosa. En esta determinación de la cosa como materia ya está puesta, al mismo tiempo, la forma. Lo permanente de una cosa, la consistencia, consiste en que una materia está unida con una forma. La cosa es una materia forma. (En Frampton, 1999, p. 32)

Forma y Morfología

“En tal precisión, la Morfología Arquitectónica constituye un ámbito teórico preciso desde donde se realiza el estudio de los modos en que las culturas concretas desarrollan, material y conceptualmente la espacialidad” (Reinante, 1999).

La Morfología (del griego *morfos*, forma y «*λογος*» *logos*, estudio) es la disciplina que estudia la generación y las propiedades de la forma.

En los textos precedentes se ha definido el objeto de estudio tanto así como los supuestos conceptuales con los que se abordará el objeto teórico que se pretende desentrañar.

Morfología 1

En este marco la M1 de la carrera de Arquitectura se presenta introduciendo y desplegando la problemática de la forma en todo su conjunto; su epistemología será abordada desde la dimensión perceptual como forma de reflexión, desocultamiento y construcción de conocimiento, desde su dimensión heurística como capacidad de descubrimiento e invención, como actividad creadora e imaginativa, enriquecedora de la diversidad experiencial de los sujetos del aprendizaje.

Su campo de actuación será el paisaje, entendido este como una construcción colectiva tanto física como imaginada, tangible e intangible del entorno que nos rodea, sea este más o menos natural, más o menos artificial, “Como proyección de la cultura sobre el territorio natural” (Avalos, 2005, p. 42).

Su carácter será introductorio, lo que en ningún caso implicará simplificaciones, la ambigüedad y polisemia del objeto de estudio serán objeto de reflexión y discusión en esta asignatura que busca formar sujetos comprometidos con su propio aprendizaje.

Adquirir experiencias

Hace mucho tiempo, Benjamin, de nuevo él, nos enseña que adquirir experiencias es una posibilidad que incluso puede llegar a no darse. No se nos da de forma automática... La experiencia es un paso fuerte de la vida cotidiana, un lugar donde la percepción de lo real cuaja en piedra miliar, en recuerdo y en relato. Es el momento en que el ser humano toma posesión de su reino.

(...): [hoy] ha cambiado la forma de adquirir experiencias. Había unos modelos, y unas técnicas, que desde hace siglos acarrearán el resultado de adquirir experiencias: pero de alguna manera, y en un momento

dado, han dejado de funcionar (...) (Baricco, 2008, p. 113)

Hoy nuestros alumnos son nacidos, en su mayoría en la década del 90, por lo que el acceso a la tecnología ha sido para ellos fundante, han crecido con la disponibilidad y abundancia de nuevos medios (Manovich, 2006), con una accesibilidad, que además creció velozmente con su popularización y economía.

Quizás, “...la mayor diferencia es que los nativos son escribas del nuevo mundo, capaces de crear los instrumentos que utilizan. Cuando no los crean, utilizan de manera particular los que están a su alcance...” (Pisani, 2005). Así es como llegan a las aulas universitarias con algunas facilidades, hábitos y aptitudes potenciales, que nos incumben sobremanera. Para ellos, la percepción no es un acercamiento directo al mundo, sino que es habitual y hasta necesaria la mediación de artefactos o dispositivos, estos podrán ser la televisión, un celular, una cámara de fotos, Internet con todos sus formatos video, chat, Facebook, donde nuevas formas de interacción social se configuran. Mediación que prevalece y define un horizonte diferente, en este sentido Baricco sostiene que esa bella idea de que saber y entender era penetrar a fondo en lo que estudiamos hasta alcanzar su esencia está muriendo, y la sustituye una instintiva convicción de que la esencia no se encuentra escondida en el fondo sino dispersa en la superficie. Velocidad y rápida satisfacción con mínimo esfuerzo es la consigna en un movimiento continuo a través de saltos enlazados.

Las interacciones sujeto-sujeto y sujeto-mundo cambiaron, disminuyendo sino alterando, la relación física con el espacio, modificando las relaciones temporales; inmediatez y superficialidad caracterizan el acercamiento al espacio. Medios y dispositivos digitales prevalecen en un uso extendido, naturalizado e indiscriminado, sin mayor reflexión ni comprensión de las implicancias sociales, económicas y culturales que conlleva, inhabilitando una lectura intencionada que supere lo evidente y perciba lo implícito que subyace.

Percepción mediada

Es deseable que los alumnos desarrollen su propia experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que “el mundo significativo solo es alcanzado por medio del aprendizaje” (Gibson, 1974). En este sentido, hoy la relación o acercamiento con la realidad física tangible se caracteriza por la mediación de “dispositivos digitales” y es dominada por el ojo, este “ocularcentrismo” (Pallasmaa, 2005) que nos ha caracterizado históricamente, exhibe hoy una exacerbación a partir de estos intermediarios técnicos digitales.

Esta condición de “veracidad” (Virilio, 1989) que el ojo testigo otorga a la obra se asienta en la necesidad de movimiento, del necesario desplazamiento físico y temporal. Ahora bien ante la inmovilidad que algunas mediaciones o instrumentos ópticos presentan, se destruyen las condiciones necesarias para la visión natural.

Por otra parte, la proliferación, facilidad de acceso, dada por menores costos y amplia oferta, sumada a la simplicidad en el manejo y manipulación irreflexiva que

permiten estos artefactos a partir de funciones, rutinas y filtros predeterminados, actúan hoy para la gran mayoría de los jóvenes como reemplazo de la aproximación directa, tangible y física al fenómeno. Dispositivos que resuelven, con la automatización total, funciones que eran del dominio artístico y profesional. Los resultantes son, entre otras, relevamientos panorámicos que se realizan prácticamente solos, ausencia de tiempos en la espera para el “revelado”, la tentación fulminante de “calcar” imágenes indiscriminadamente, como atajo para obviar el croquis que se proponía como vehículo de aprendizaje perceptivo en la comunicación disciplinar.

A partir de la aparición misma de los aparatos ópticos Paul Virilo sostiene que los contextos de adquisición y restitución topográficos de las imágenes mentales son gravemente alterados, en donde desde el momento en que pretendemos procurarnos los medios para ver más y mejor el universo, comenzamos a perder la capacidad de imaginármolos. Así el autor define una logística de la percepción que inaugura una transferencia desconocida de la mirada de un fenómeno de aceleración que suprime nuestro conocimiento de las distancias y las dimensiones. Se ha instalado, en estos últimos años entre los alumnos, la idea viral de que capturar el espacio por estos medios y transponerlo al papel permite traducir sintetizando de forma fácil y veloz el proceso perceptivo para la representación y comunicación visual.

Debemos reconocer en este sentido, que si bien los Medios Digitales, como instrumentos aplicados a la formación disciplinar, al ejercicio profesional, intelectual o productivo, constituyen una condición insoslayable de la época, están siendo usados de manera aun incipiente en el ámbito que nos compete, y casi nunca como herramientas reflexivas. Medios que como parte de ambientes digitales, según sostiene Stipech (2004), superan ampliamente su condición inicial de instrumento y van mucho más profundo, a las estructuras mismas de la percepción y el conocimiento humano, al punto de modificar también las relaciones entre las personas y de éstas con las “cosas” (término referido al concepto de mundo material).

El ambiente que nos rodea contiene más información de la que tenemos posibilidad de procesar en cualquier momento dado; pero si procesamos un poco por vez, podemos encarar las cosas de un modo más eficaz, menos frustrante y mediante la atención selectiva llevar el problema en relación con nuestro ambiente a un nivel tratable.

Se plantea entonces la necesidad de re-pensar el dibujo manual como herramienta diferencial, distinta de las imágenes dadas por medios ópticos digitales. Dibujo que permite a partir de su propia personalidad, incompletud y sugestión entrever lo imaginable, seleccionar lo deseado, suprimir lo innecesario, cualificar.

El Taller de diseño morfológico

La didáctica específica

Nuestros estudiantes en primer término y muchos de nosotros también, atravesamos un momento de transición

entre los viejos y nuevos modelos a partir de los cuales podemos hacer significativo el conocimiento.

La idea de que entender y saber signifique penetrar a fondo en lo que estudiamos, hasta alcanzar su esencia, es una hermosa idea que está muriendo: la sustituye la instintiva convicción de que la esencia de las cosas no es un punto, sino una trayectoria, de que no está escondida en el fondo, sino dispersa en la superficie, de que no reside en las cosas, sino que se disuelve por fuera de ellas...., por todas partes. (Baricco, 2008, p. 111)

Por otra parte Las interacciones sujeto-sujeto y sujeto-mundo cambiaron, disminuyendo sino alterando, la relación física con el espacio, modificando las relaciones temporales; inmediatez y superficialidad caracterizan el acercamiento, dice Sennet (1991) que la división y compartimentación de los sentidos y de la percepción, resulta cada vez más amortiguadora, sistemáticamente la vista se aísla del oído, del tacto y de los demás sentidos. Como otro signo de época, este momento requiere de ajustes de las didácticas específicas que harán posible que los objetivos y contenidos antes enumerados se transformen a aprendizajes significativos en los alumnos de primer año.

El método fenomenológico

El recorrido pedagógico mencionado utiliza el método fenomenológico como base de actuación, entendiéndolo por ello a la condición que permite un acercamiento de los sujetos del aprendizaje con el “fenómeno”, sin interpretaciones previas. Para ello solo atiende a la aprehensión directa, sensible e intuitiva de las cosas, y con ello a una descripción pura de lo que se muestra para así conocerlas como cosas mismas. Es por ello que consigue conocimientos esenciales.

Este método radica en el transcurso que va de los objetos a los actos de conveniencia (vivencia) en que estos se nos ofrecen; en estudiarlos en tanto esencias, parte del mundo conocido, produciendo una inversión de la secuencia: teoría, práctica.

Por ello se propone para todas las prácticas de la presente propuesta, partir de un encuentro concreto e individual con el fenómeno de conocimiento presentado por la cátedra. Este hecho singular nos coloca en situación de observar con atención todo tipo de cualidades, de elementos que propiamente lo constituyen, es decir, recibir fielmente, del modo más natural, el fenómeno tal como se da, obteniéndose a partir de experiencias compartidas (intersubjetivas), señales que permiten interpretar el mundo. Es aquí cuando se practica una especie de selección entre los elementos esenciales y los accidentales, eliminando elementos casuales, buscando propiedades invariables, todo a partir de la intersubjetividad y la intuición.

Este proceso habilita luego la instancia o etapa de conceptualización, necesaria para la reconstrucción de los fenómenos estudiados, eliminando los elementos casuales, identificando los fundamentales (eidética) y buscando las propiedades invariables.

De los Trabajos Prácticos como actividades de conocimiento

En la asignatura Morfología I los trabajos prácticos se entienden como instancias de producción que posibilitan la integración y puesta en acto de saberes teóricos y prácticos. Los instrumentos de producción promueven la construcción y la integración de los aprendizajes desde una indisoluble unidad teórico-práctica, a la vez que permiten el acercamiento a los problemas concretos de la realidad (la universidad, el espacio, la sociedad, su cultura). Los contenidos de la materia están sesgados por una permanente apelación a su inserción en el contexto cultural en un doble sentido como soporte y como dimensión plausible de transformación.

Durante el desarrollo del curso, se espera que los alumnos utilicen los cuatro niveles analizados por Perkins (Perkins, 2003): que conozcan y utilicen los contenidos referentes a datos y procedimientos de rutina del tema que se está estudiando (repetición, paráfrasis de los enunciados teóricos; ejecución de procedimientos propios de la disciplina tales como relevamientos a través de croquis, fotografías, etc. de la realidad concreta). Que desarrollen estrategias para la resolución de los problemas que se les plantean a partir de la interpretación reflexiva y uso creativo de los contenidos. Que puedan explicar y justificar sus interpretaciones y sus propuestas, nivel epistémico. Que sean capaces de plantearse hipótesis, cuestionar resultados, generar síntesis creativas, nivel de investigación. Respecto de esto es de esperar que en una primera instancia y a modo de introducción los alumnos estén en condiciones de distinguir y delinear el problema (construcción del objeto de estudio) objeto de la ejercitación o discusión, identificar algunas estrategias para su abordaje (de las que la cátedra irá presentando a lo largo de las ejercitaciones), seleccionar instrumentos de operativos y conceptuales y por último concretar una comunicación pertinente y eficaz de los logros alcanzados.

Los alumnos que se inician en las carreras de diseño, no siempre tienen en claro cuál es su vocación, si los desarrollos disciplinares son o no acordes a sus expectativas, por lo tanto es necesario presentar los contenidos de una manera clara y abarcadora, situándolos en la carrera, pero a la vez rescatando y poniendo en valor los conocimientos ya adquiridos, para que los estudiantes puedan realizar los anclajes necesarios que les permitan resignificar sus propios conocimientos.

A todo el proceso antes mencionado se suman los cambios producidos por el nuevo plan de estudios puesto en vigencia a partir de 2001, cambios en los sistemas de promoción, en los tiempos de dictado, en la organización pedagógica, didáctica y temporal de los contenidos.

A raíz de lo cual la presente propuesta prevé la fusión e hibridación de núcleos temáticos compatibles. La iniciativa se funda en la convicción de que ciertas espistemáticas son plausibles de introducirse, desarrollarse y afianzarse a partir de una interrelación y construcción colectiva de los sujetos involucrados, de la concurrencia de núcleos temáticos, de un proceso pedagógico espiralado que incorpora, ajusta, revisa y crece, junto a un sistema de evaluación conjunto, transparente y estricto.

Esto deviene en un aumento de complejidad de los contenidos que se inician con operaciones simples de

organización [sintaxis] finalizando con la introducción a la problemática de la simbolización.

Todas las prácticas suman los contenidos del ejercicio anterior, todas trabajan la dialéctica forma-materia, como elementos que se determinan mutuamente, todas involucran la relación entre objeto y espacio urbano, todas asumen la relación entre la parte y el todo, en el propio objeto y en el objeto como parte constitutiva del espacio urbano y del paisaje.

La evaluación como lugar posibilitador de la buena enseñanza

“La primera función de la evaluación es la promoción permanente de espacios interactivos” (Hoffmann, 2010, p. 79)

Reafirmando lo que hasta aquí se expresa el planteamiento de las actividades evaluativas como actividades de conocimiento implica entenderlas como parte del proceso didáctico, por un lado posibilita a los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y por otro a los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes (Litwin, 2000). Se entiende la evaluación como producción a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo, no como etapa final.

El acto de evaluar comprende: a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos; b) es de carácter multidimensional y subjetivo; c) se extiende en un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios; d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva. (Hoffmann, 2010, p. 73)

De los alumnos

“El papel del evaluador/mediador es buscar convergencia máxima de significados, la aproximación y el entendimiento de los educandos a partir de procesos dialógicos e interactivos” (Hoffmann, 2010, p. 87).

Según este autor la mirada evaluativa es por naturaleza compleja y multidimensional y se realiza a partir de concepciones de educación, de sujeto y de sociedad, también diferentes.

El resultado final de dicha evaluación, la acreditación, no se da entonces, como ha quedado expresado a lo largo del desarrollo del presente trabajo, por sumatoria de ítems y promedios cuantitativos, sino que es el resultado de una concepción holística de la producción, que tiene en consideración el proceso de cada alumno en particular. Se tiene en cuenta, así mismo, que los tiempos de la maduración de una idea o simplemente de reflexión, más de una vez, son tiempos diferentes a las prácticas de acreditación o certificación.

La evaluación de la actuación docente en la dialéctica del enseñar y aprender se verificará con observaciones externas de las clases plenarias evaluando: duración, sostenimiento de la atención, participación de los alumnos, uso de recursos didácticos, cantidad y calidad de los conceptos desarrollados.

Otro modo de evaluación se concretará con la realización de encuestas a los alumnos sobre: modalidad de presentación de los conceptos, calidad de exposición, duración de las clases, con que modalidad logra mayor acercamiento al contenido, etc.

También se encuestará al equipo de cátedra una vez culminado el ejercicio, consultando sobre contenidos con mayor dificultad, modos operativos de manejo de grupo, relación tiempo - tarea, valoraciones personales, rol en las relaciones personales docente alumno, actitud del alumno respecto a la tarea (espacio del deseo).

La evaluación de logros y obstáculos conceptuales por parte de los alumnos tiene como única verificación la ejecución del trabajo práctico y su proceso para realizarlo. Se indicará en cada caso si el obstáculo fue de conocimiento la forma de superarlo: con explicaciones personales o grupales según la cantidad de alumnos, revisando la bibliografía, investigando en otras fuentes. El sistema de evaluación de los Trabajos Prácticos contempla además (y lo hace explícito en su formulación) un aspecto específico relacionado con los logros y obstáculos de tipo referencial, estos son:

- Aportes del grupo y centramiento en la tarea.
- Dificultades en las relaciones personales (desequilibrio entre los roles)
- Manejo y control de tiempos.
- Relación docente alumno.

Autoevaluación y evaluación entre pares

Se sostiene desde hace muchos años que el fin de la evaluación es que el alumno aprenda a autoevaluarse (no a calificarse) como modo inclusive de llegar a la metacognición (Tooping en Anijovich, 2010, p. 141) a través de las cuales los estudiantes lograrán hacer explícitas sus estrategias de aprendizaje tanto como incrementar la confianza en su capacidad de aprender.

Se incorporan entonces en esta propuesta, los aportes de la autoevaluación y evaluación entre pares (entre todos los sujetos del aprendizaje) como forma de desarrollar las capacidades de autonomía.

Rebeca Anijovich delinea algunas sugerencias para este tipo de prácticas: “sugerir que las evaluaciones entre pares sean anónimas; trabajar sobre un protocolo o una guía de preguntas; alternar retroalimentaciones por escrito con devoluciones cara a cara; organizar devoluciones de un equipo a otro” (Anijovich, 2010, p. 140).

Este tipo de evaluaciones favorecen la retroalimentación de un ciclo de procesos cognitivos y emocionales, que contribuyen en los aprendizajes tanto de quienes los reciben como de quienes los ofrecen.

Para que este tipo de evaluaciones cumpla con sus cometidos es necesario destinarle un tiempo de actuación, de modo que todos los involucrados comprendan el para qué, el sentido, y las diferentes estrategias como los obstáculos que se encontrarán.

Si entendemos a la evaluación como otro momento del aprendizaje, estos tiempos darán siempre un saldo positivo.

Objeto y Paisaje: sintaxis y sustancia material

Los cursos de Morfología tratan esencialmente de dos campos temáticos, el campo morfológico, que trata de desentrañar la constitución, generación y calificación de la forma y el campo representacional, comunicacional.

“La Morfología establece una dialéctica - inescindible y progresivamente superadora entre, saber - hacer, teoría - práctica, rigurosidad conceptual y sensibilidad creadora... como apoyatura para las prácticas proyectuales, prácticas desde donde se genera y a las que aporta” (López Aldo, Planificación Morfología 1).

La caracterización esbozada pretende señalar tres niveles o escenarios didácticos posibles: El nivel normativo, El nivel Justificativo, El nivel significativo.

El primero de ellos es el correspondiente a comprender las reglas y dispositivos cuya comprensión es imprescindible para la conceptualización, y a partir de ello para la actividad de prefiguración.

El segundo debe inscribirse en un nivel justificativo, puesto que es el escenario que da cuenta del “porqué” de las normas o leyes que se inscriben, entre ellas las “leyes de asociación de la forma”.

Por último el nivel significativo dedicado a la comprensión de los hechos y las ideas sustantivas, las prácticas, los instrumentos, este nivel permite comprender la construcción del sentido. Como escenario didáctico habilita la actitud crítica y el compromiso fundamentado sobre los orígenes y las consecuencias sociales de lo que acontece en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Paralelamente la forma habilita su propia reflexión frente a la materia, entendida esta como:

Aquello que da a las cosas su permanencia y sustantividad y que al mismo tiempo es la causa de la forma en que nos apremian sensiblemente; lo coloreado, sonoro, duro, macizo, es lo material de la cosa. En esta determinación de la cosa como materia, ya está puesta, al mismo tiempo la forma. Lo permanente de una cosa, la consistencia, consiste en que una materia está unida con una forma. La cosa es una materia formada. (Heidegger, 1992, p. 50)

De los objetivos

Esta práctica pone en relación dos universos diferenciados que la propia arquitectura enlaza a diario: las operaciones formales de organización y articulación, con las sustancias formales tangibles que posibilitan la concreción material del objeto.

La idea es indagar como la percepción material (percepción que superará lo puramente visual) habilita, genera, potencia, los atributos sintácticos del objeto.

Por otra parte, se pretende que todos estos valores sean explorados considerando a la forma como una totalidad y no como puras relaciones sintácticas sin contenido a comunicar.

De los contenidos

A los fines de la comprensión, comunicación y prefiguración de las formas se propone el abordaje de lo que llamamos “sintaxis de la forma”. Haciendo una simplificación,

podemos decir que la sintaxis de la forma estaría dada por las distintas maneras en que los elementos formales se articulan, se relacionan, con el propósito de revelar un mensaje ordenado.

El aprendizaje de una sintaxis, requiere un código, habla de lo normativo, suministra un cuerpo de información para observar, comprender y manipular proyectualmente la compleja realidad de los objetos. Nos posibilita por lo tanto, expandir nuestra capacidad de ver y comprender un lenguaje visual.

Según la Psicología de la Gestalt; la sintaxis es la disposición ordenada de las partes de un todo, las distintas maneras en que los volúmenes se articulan y se relacionan con el propósito de transmitir un mensaje claro.

Paralelamente la materia se vuelve material cuando es diseñada, cuando las operaciones realizadas por los diseñadores ajustan lo normativo a las cualidades sensibles de los materiales, buscando y estableciendo una relación de sentido entre la forma y las características intrínsecas de los materiales, definiendo y controlando la cualidad perceptiva de los mismos. Este ajuste otorgará verosimilitud al objeto, vinculando lo normativo a lo perceptivo y lo simbólico.

Estrategia didáctica general

Se presenta una experiencia que haciendo foco en la interpretación de la realidad, nos permita extraer conceptos de las prácticas compartidas o acciones colectivas, procurando que a partir de la intuición, el diálogo y las interacciones, se detecten los fundamentos y las invariantes del fenómeno estudiado.

Se pretende el diseño de un objeto de tipo artístico, cuya finalidad será señalar puntos de interés en el paisaje, tanto durante el día como la noche, por lo cual la luz será un elemento fundamental.

Este objeto, deberá dar cuenta de una adecuada proporción, escala y equilibrio; simple uso de las organizaciones espaciales, e innovadora materialización, indagando todos los valores perceptuales de las texturas.

Del fenómeno al concepto

1ª etapa exploratoria Individual: corresponde al encuentro intuitivo y experiencial con el objeto.

Con el propósito de conocer y operar las organizaciones espaciales y las sustancias formales tangibles, se presenta una actividad acotada de diseño, que se organizará en las siguientes etapas.

1° Etapa 1:10

• 1° A. Se iniciará con una exploración intuitiva grupal (2 alumnos) y en base a una acción manual directa sobre modelos tridimensionales [cubos de 15 cm x 15 cm, esc. 1:10]. Los docentes de la comisión indicarán a cada alumno el tipo de transformación a realizar.

Luego de esto realizarán una exploración del modelo final, en por lo menos, 1 material diferente: varillas y tela, alambre y tela, estudiando las distintas posibilidades materiales que estos elementos brindan: transparencia, opacidad, brillo, textura, etc.

• 1° B. Finalizado el diseño, cada comisión realizará una construcción grupal de los conceptos, para ello cada alumno relevará fotográficamente todos los objetos de sus compañeros, indicando las categorías utilizadas. Se valdrá de la bibliografía, cuadernillo de cátedra y el teórico general.

Luego de esto se procederá a la selección conjunta [docente y alumnos] de 3 modelos que serán transferidos a escala 1:1 [1.5 x 1.5 m], para ello se dividirá la comisión en 3 grupos, organizando cada uno la logística para su posterior construcción.

2° Etapa 1:1

• 2° A. Construcción en escala 1:1, de los modelos seleccionados.

Selección y conceptualización, individual: corresponde a la selección de herramientas [prácticas y conceptuales] para la selección de los casos, evaluación de pertenencia y pertinencia de conceptos y acciones.

• 2° B. Relevamiento fotográficos de todos los casos construidos, con luz natural y luz artificial.

Evaluación y conceptualización colectiva: corresponde a la generalización y construcción colectiva de los conceptos en una actividad práctica para la cual se requieren herramientas conceptuales.

3° Etapa. El paisaje

Etapa individual analítica: nueva selección de casos a partir de las construcciones de sentido que devienen de las prácticas anteriores.

Se presupone que la ejercitación realizada antes, permitirá un mejor reconocimiento de casos en el espacio urbano de nuestra ciudad.

Para esto se procederá a seleccionar y representar a través del croquis sensible, casos donde se evidencie una voluntad expresa del proyectista en el uso de sistemas de organización formal y expresividad material.

El alumno presentará en primera instancia el objeto como parte del paisaje construido [perfil urbano] identificando todos los conceptos percibidos. Luego hará foco en el objeto arquitectónico, en ellos se identificarán primero la ley general de organización, [sustractiva o aditiva] y luego las partes constitutivas del todo, los criterios de organización –sintaxis–, los dispositivos situacionales y posicionales en el plano y en el espacio –la proporción y escala, [cubrir todos los conceptos]. Conjuntamente se describirá y analizará el papel que juegan las Sustancias Formales en esta la construcción formal de los objetos arquitectónicos elegidos.

Se realizará a partir de una secuencia de croquis sensibles –cónicos a 1 y 2 PF– más esquemas gráficos y textos breves, en una solapa o en reverso de la hoja, no se usarán papeles transparentes.

Tiempos

• Semana 2

Presentación de la tarea y de la metodología de trabajo
Exploración formal en grupos de 2 alumnos.

Exploración individual en distintos materiales: alambre, Papel, tela, varillas, papel.

- Semana 3
Presentación del TP1 por parte de alumnos.
Registro gráfico y fotográfico. Conceptualización.
Selección por votación y organización para la construcción
- Semana 4
1° hora: entrega de los croquis
Construcción grupal de los modelos en escala 1:1
Registro fotográfico, selección y clasificación final.
Conceptualización.
- Semana 5
Entrega de nuevos croquis.
Croquis individual evaluatorio de las maquetas 1:1
Devolución de los croquis con evaluación grupal.
- Semana 6
17 hs: Entrega TP2 completo. Inicio TP3

Modalidad de presentación

La presentación será individual, en formato A4, conteniendo todas las Etapas desarrolladas. Se adjuntará pegado en una hoja, un CD. Con los archivos digitales.

Evaluación

El camino de la intuición a la racionalización requiere de un alto nivel reflexión, ya que al iniciarse las prácticas sin racionalizaciones ni teorías previas, el hacer intuitivo deberá ser ajustado y retroalimentado por las teóricas y por el propio diseñador a posteriori del encuentro fenoménico.

Es por ello que la evaluación se transforma en un hecho continuo, que posee ciertos momentos previamente pactados entre los sujetos del aprendizaje.

Estos son:

El alumno debe relevar todo su proceso de diseño, haciendo visible para sí mismo y para los demás las estrategias desplegadas en él, esto permitirá la realización de los ajustes antes mencionados.

Por otra parte esta modalidad permitirá introducir el concepto de investigación proyectual.

Otra instancia auto evaluatoria la constituye el encuentro con el “otro” que se dará en el momento de la exposición y selección de los casos a ser transferidos a escala 1:1. Allí los alumnos con la observación participante y evaluadora del docente deberán esgrimir ideas, conceptos y justificaciones que avalen sus propuestas y expliquen su selección.

La selección de casos arquitectónicos en el espacio urbano, permitirá un último nivel de auto evaluación, que culminará con la devolución y exposición de los trabajos en cada comisión.

Bibliografía

- AAVV (2001). *Diccionario de arquitectura avanzada. Ciudad y tecnología en la sociedad de la información*. Barcelona: Actar.
- AAVV. (2003). *Material de arquitectura*. Santiago de Chile: Alejandro Aravena Editor.
- AAVV (2010). *La evaluación significativa*. Barcelona: Paidós.
- Ábalos, I. y Herreros, J. (2002). Una nueva naturalidad (7 Micromanifiestos). En *Revista 2G*, 22.

- Anijovich R., Capelletti G., Mora S. y Sabelli, M. (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Barcelona: Paidós.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Editorial Alianza Forma.
- Arruda, A. (2000). Naturaleza, artesanía y diseño. En *Revista Experimenta*, 31. Madrid: Ed. Experimenta S.L.
- Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Buenos Aires: Anagrama.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Ed. AIQUE.
- Barthes, R. (1964). La semántica del objeto. Conferencia pronunciada en septiembre de 1964 en la Fundación Cini, Venecia. En Nardi, P. (1966). *Arte e Cultura nella civiltà contemporanea*. Florencia: Sansoni.
- Baudrillard, G. (1969). *El sistema de los objetos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Baulina, A. (2003). De la muralla al diafragma. 30-60. En *Cuaderno Latinoamericano de Arquitectura*, Envolventes, Ed. I+P.
- Bertero, C. (2009). *La enseñanza de la arquitectura. Entre lo dibujado y lo desdibujado*. Santa Fe: Ed. UNL.
- Bertoni, G. (2012). *Forma y materia. Un mapa de la arquitectura latinoamericana contemporánea*. Santa Fe: Ed. UNL.
- Bonsiepe, G. (1992). *Del objeto a la interface. Mutaciones del diseño*. Buenos Aires: Ed. Infinito.
- Camillioni A. et al. (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. En Litwin, E. Cap. 4. *El campo de la didáctica: búsqueda de una nueva agenda*. Barcelona: Paidós.
- Carvajal, G. (2005). *Diseño como poética. El pensamiento de Cesar Janello*. Academia Nacional de Bellas Artes.
- Koontz, H. y Weihrich, H. (1998). *Administración: una perspectiva global* (11ª ed.). México DF: McGraw-Hill Interamericana.
- Ching, F. (1982). *Arquitectura: Forma, espacio y orden*. Barcelona: G. Gili.
- Coll, C. (1990). *Significado y sentido en el Aprendizaje Escolar en Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Crispiani, A. (1997). Belleza e invención. En *Revista Block*, 1, 61-70, Buenos Aires: Universidad Torcuato di Tella.
- Crispiani, A. (2004). Entre dos mundos: el largo viaje de la Buena Forma. En *Revista Block*, 6, 43-49. Buenos Aires: Universidad Torcuato di Tella.
- Doberti, R. (1977). *Summarios 9|10. Morfología. La morfología: un nivel de síntesis comprensiva*. Buenos Aires: Ed. Summa.
- Doberti, R. (2008). *Espacialidades*. Buenos Aires: Infinito.
- Focillon, H. (1947). *Vida de las formas: y Elogio de la mano*. Buenos Aires: El Ateneo ediciones.
- Fernández, R. (2011). *Mundo Diseñado. Para una teoría crítica del proyecto total*. Santa Fe: Ed. UNL.
- Frampton, K. (2000). *Estudios sobre cultura tectónica. Poética de la construcción en la Arquitectura de los S XIX y XX*. Madrid: Akal.
- Holl, S. (2011). *Cuestiones de percepción. Fenomenología de la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili Mínima.
- Lynch, K. (1974). *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires: Infinito.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Naselli, C. (1977). *Morfología arquitectónica y actividades humanas*. Buenos Aires: Ediciones Summa.

- Naselli, C. (2005). Entrevista a Cesar Augusto Naselli, 30-60. En *Cuadernos Latinoamericano de Arquitectura*, 5,78-83. Editorial I+P.
- Naselli, C. (1982). *La figuración de la envolvente en la arquitectura*. *Apuntes para una teoría de su diseño*. FAU UNC.
- Norberg Schulz, C. (1979). *Intenciones en arquitectura*. Barcelona: G. Gili.
- Pallasmaa, J. (2006). *Los ojos de la piel*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Pallasmaa, J. (2012). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura*. Barcelona: GG.
- Piñón, H. (2005). La forma y la mirada. Buenos Aires, Ed.Nobuko.
- Piñón, H. (2006). Teoría del proyecto. Barcelona, Ediciones UPC.
- Pisani, F. (octubre de 2005). Los nativos del mundo digital y el mundo de las TICs. En *Diario El País*.
- Ross y Solley, C.M. (1980). *Psicología básica. Un enfoque perceptual, homeostático*. Barcelona: Paidós.
- Sartori, G. (2006). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Punto de Lectura.
- Sennet, R. (1999). *La conciencia del ojo*. Barcelona: Editorial Versal.
- Silvestri, A. y Blanc G. (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Silvestri, G. Aliata, F. (2001). *El paisaje como cifra de armonía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Stipech, A. (2004). *Enseñanza conjunta de la representación manual y digital, para arquitectos y diseñadores*. SIGraDi 2004 Porte Alegre, Brasil. Disponible en http://cumincad.scix.net/cgi-bin/works/Show?sigradi2004_027
- Tatariewicz, W. (2004). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos Alianza.
- Vattimo, G. (1999). *El diseño y el arte de Babel. Diseño: ¿estética del siglo XX?* Tema de la Academia de Bellas Artes, Diseño. Buenos Aires: Academia Nacional.
- Virilio, P. (1989). *La máquina de la visión*. Madrid: Cátedra Signo e Imagen.
- Weston, R (2003). *Materiales, forma y arquitectura*. Barcelona: Blume.

Abstract: This paper presents the central ideas around which the issue of form and perception sits within the Morphology 1 subject of the School of Architecture of the Fadu-UNL

It begins by considering the relationship between form and matter as a couple determination regarding an indivisible dialectic which requires two terms to account for the complexity and polysemy with which it is intended to address teaching.

Moreover, the perception appears as tool capable of returning significant and reflective learning presented here.

Finally the method is briefly developed with what the educational proposals are carried out, presenting one of the practical work of the course as a didactic-pedagogical example.

Key words: Design - Morphology - Perception - Architecture - Form.

Resumo: Este trabalho expõe as ideias centrais ao redor das quais se assenta a problemática da forma e a percepção dentro da matéria Morfologia 1 da Carreira de Arquitetura da FADU-UNL.

Parte-se de considerar a relação forma-matéria como um par em relação de determinação, uma dialética inseparável que precisa de ambos termos para dar conta da complexidade e polisemia com a que se pretende abordar seu ensino.

Por outra parte aparece a percepção como a ferramenta capaz de voltar significativos e reflexivos as aprendizagens que aqui se apresentam. Finalmente desenvolve-se brevemente o método com que se levam adiante as propostas pedagógicas, apresentando um dos Trabalhos Práticos da matéria a modo de exemplo didático-pedagógico.

Palavras chave: Design - Morfologia - Percepção - Arquitetura - Forma.

(*) **Griselda Bertoni**. Arquitecta. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Universidad Nacional del litoral, Cátedra: Morfología 1. Santa Fe. Provincia de Santa Fe. Argentina.

Diagnóstico como ferramenta para a proposta de revisão de projetos político- pedagógicos

Denise Dantas (*)

Actas de Diseño (2016, Julio),
Vol. 21, pp. 50-59. ISSN 1850-2032
Fecha de recepción: abril 2013
Fecha de aceptación: julio 2013
Versión final: diciembre 2015

Resumen: Este artículo describe los métodos utilizados para la elaboración de un diagnóstico del curso de Diseño de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de San Pablo (FAU USP), Brasil, entre 2011 y 2012, diagnóstico este que servirá de base para la revisión de su proyecto político-pedagógico. Discute la importancia de la elaboración de un diagnóstico como herramienta para la construcción de un análisis crítico sobre el proceso implantado, la necesidad de triangulación de informaciones que permitan una evaluación menos tendenciosa y los desafíos de consolidar las informaciones en recomendaciones futuras que efectivamente puedan auxiliar el proceso de revisión.

Palabras clave: Pedagogía - Diseño - Proyecto - Político - Diagnóstico.

[Resúmenes en inglés y portugués y currículum en p. 59]