

están presentes en la experiencia humana, desde el principio, y como no podía ser de otra manera, también en la respuesta espacial, dada por quienes proyectan el espacio urbano, arquitectónico, interior o como se lo quiera nombrar.

Y es inevitable incluir características personales, vivenciales, que se adosan a otros datos previos, en el acto de proyectar. El alcance de la vivencia corporal, desde nuestro nacimiento y posterior desarrollo, puede expandir o cercenar nuestra experiencia espacial, generando una muy sutil manera, de recortar la lectura de nuestra inclusión en el mundo, y de nuestra visión de recorrido del espacio vivenciado, privilegiando la mirada de unas características, por sobre otras.

Es probable, (y sin saberlo), que una persona traslade su limitación en el desarrollo de su auto percepción corporal, al acto de proyectar, aunque manipule con toda racionalidad y eficiencia, otros datos relativos al proceso de diseño.

Se puede constatar, ya en el terreno académico, (y en todo el mundo), en la enseñanza-aprendizaje, que en la mayoría de los alumnos, y posteriormente graduados, existe la dificultad de representar el espacio de un recinto, o un recorrido, gráficamente. Existe un bloqueo de proyectar directamente en perspectiva, que es la mirada tridimensional natural que tenemos los humanos y que es como vemos el mundo físico. Independientemente de los procedimientos, para dibujar, se puede observar, agudizando la mirada, que hay mucha tensión corporal, retracción de los miembros, especialmente brazos y manos, y una creciente tensión de hombros. Los brazos no se despegan de las axilas, además de tomar el lápiz muy cerca de la punta, con lo cuál, se auto limita la movilidad de la muñeca.

En realidad, no es que las personas que dibujan, sean poseedoras de dones especiales, (aunque los tengan), sino que han podido desarrollar una relación desde su crecimiento, entre su corporalidad, y la vivencia espacial, y han podido conectarlo en la experiencia personal. Han podido expandir su universo, y por ende su visión de él.

Uno involucra al cuerpo, a toda la persona que hay en uno. Incluimos el cuerpo, tanto como la mente en el acto de dibujar. Al proyectar el espacio, también nos incluimos, también nos proyectamos, también involucramos nuestra historia de recorrido corporal, en el espacio-tiempo de nuestra vida. Aunque no percibamos instantáneamente este hecho, siempre está presente.

La flexibilidad o la rigidez, la plasticidad o la dureza, la riqueza o la pobreza del espacio proyectado, está ligado inevitablemente a nuestras características aprendidas, primero desde la corporalidad; luego desde el intelecto. Pienso que este aspecto debería tomarse más en cuenta a la hora de proyectar el espacio destinado a terceros, porque ¿Cuántas dificultades en nuestra propia corporalidad, omitimos en el momento de decidir la calidad del espacio que diseñamos.

## Diseño de Interiores.

Diana I. Berschadsky

A comienzos del año 2004 se realizaron modificaciones en la forma de dictar los contenidos de las materias de la carrera de Diseño de Interiores.

Los contenidos de las materias tomaron un cauce diferente: manteniendo los objetivos de la materia Diseño de Interiores

se propició un marco que incentive aún más a los alumnos, en todo lo creativo y lo original, desarrollando temáticas de actualidad y vinculadas con experiencias inmersas en la vanguardia del Diseño.

Este proyecto generó que las temáticas que podríamos llamar más clásicas, sean desarrolladas dentro del dictado de otras materias. Me refiero a temas clásicos en la sociedad y solicitados comúnmente en el mercado del Diseño de Interiores, como ser el diseño de oficinas, remodelación de baños, cocinas, halls y recepciones de edificios.

Es entonces que en el dictado de las materias de Tecnología sumamos al dictado de sus contenidos, una etapa dedicada al diseño de estas temáticas.

Cada nivel de Tecnología, entonces abarca sus contenidos específicos tales como materiales, instalaciones, formas constructivas, cómputos, presupuestos, etc., y a su vez diseño propiamente dicho.

En el transcurso de primer cuatrimestre este desarrollo dentro de mis aulas fue enfocado como una suma de diferentes aspectos que avanzaron desde los primeros pasos del diseño, pasando por cada etapa: bocetos, anteproyecto, y al llegar a la etapa de proyecto, fuimos incorporando las diferentes clases teóricas necesarias para que los alumnos desarrollaran el proyecto en su totalidad, definiendo los materiales, las instalaciones, los sistemas constructivos, y luego efectuando los cómputos, presupuestos de obra, presupuestos de honorarios profesionales y plan de obra, para finalizar.

A partir de esta experiencia, donde hubo muy buenos resultados en algunos casos, también nos encontramos con un programa extremadamente extenso y donde el tiempo no nos daba respiro para poder completarlo en su totalidad.

Es entonces que en una segunda experiencia, me refiero al segundo cuatrimestre, la idea que manejamos en el aula fue la fluidez y la integración de todos los conocimientos y el desarrollo del diseño sumergido con los contenidos teóricos-técnicos donde el alumno pasa de una problemática a otra casi sin darse cuenta y todo es mas ameno.

Esta búsqueda nació en la inquietud propia de los alumnos que expresan en varias oportunidades, que las asignaturas técnicas no les son de gran interés y les resultan pesadas. Hay excepciones, desde ya, pero a la mayoría le ocurre esto.

Dentro de esta modalidad de dictado, hemos tenido situaciones interesantes que vale la pena destacar:

- Los alumnos sienten que dentro de una clase pueden preguntar acerca de cualquier aspecto del desarrollo del trabajo profesional y satisfacer de inmediato sus inquietudes.
- Se fomenta la investigación como una necesidad que surge del propio desarrollo del diseño en el que están avanzando y no como un trabajo a desarrollar en forma aislada.
- Nos acercamos casi completamente a lo que será en el futuro su actividad como profesional, donde no son compartimentos estancos cada una de las etapas del diseño, ni los desarrollos tecnológicos de los mismos, ni la elaboración de costos, cómputos y presupuestos, sino mas bien tenemos que saltar de unos a otros revisando y definiendo diferentes cuestiones y siempre es un ir y venir.
- Al estar frente a una clase donde está planteada la libertad del pasar de una temática a otra según sean las necesidades del proceso en que los alumnos se encuentran, vamos reforzando paralelamente a los temas de diseño y los temas tecnológicos, lo aprendido en talleres de expresión. Estos contenidos surgen como necesarios a la hora de volcar todo

en una completa presentación del proyecto y la elaboración de la documentación de obra y en ese momento es importante volver sobre los mismos.

A partir de esta experiencia se me plantea una inquietud que creo que podríamos evaluar y se trata de la factibilidad de crear lo que yo llamaría un taller total. Un taller donde los alumnos cuenten con la posibilidad de hacer un proyecto total asistidos en cada clase por los profesores de las diferentes disciplinas, incluso incorporaría la informática en el mismo y así crecer en profundidad y desarrollo dentro del ámbito total de interiorismo.

Seguramente esto no es de fácil implementación, pero en principio puede ser un taller experimental optativo o ser implementado dentro del último año de cursado de la carrera. Esta idea puede ser un punto de partida para pensar en otra forma de enseñar y otra forma de aprender.

## Sobre la necesidad de una revisión crítica de las representaciones profesionales.

María Elsa Bettendorff

Si todavía, en nuestro imaginario pedagógico, los integrantes de las comunidades académicas sostenemos la idea de que la Universidad –además de un espacio de formación científica y/o profesional, de producción y circulación de conocimientos e, incluso, de inserción laboral– es un dispositivo fundamental en la generación del pensamiento crítico y autorreflexivo que permite al individuo evaluarse y rediseñarse como sujeto ideológico –al interpelarlo en su condición de ser social, y no sólo como un mero soporte de la rizomática estructura de los mercados–, se hace imprescindible preguntarnos en qué medida esta convicción está respaldada por políticas educativas que promuevan el desarrollo de la autonomía intelectual en el irrenunciable marco de valores tales como la responsabilidad, el respeto mutuo y la solidaridad o, más humildemente, por estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas a la autocomprensión y a la proyección de los estudiantes hacia el horizonte de una identidad a la vez colectiva y personal –i.e., distintiva antes que diferenciadora– relativa a su futura condición de profesionales universitarios.

Aún sin ignorar el –casi– clásico debate sobre la conflictiva relación entre Universidad y profesionalización –que excedería largamente las posibilidades expresivas de estos párrafos–, nos limitaremos aquí a analizar algunos factores causales de la necesidad recién señalada, para proponer finalmente una dirección operativa que, aunque arbitraria y, sin dudas, también precaria en su formulación, pueda servir como punto de partida a un abordaje profundo de la problemática identitaria en el contexto de la formación especializada –o, al menos, invite a su discusión–.

La construcción de una identidad profesional es, para la mayoría de los universitarios, el cauce que contiene el incesante flujo de problemáticas, conceptos, procedimientos e instrumentos de los que deben apropiarse, con mayor o menor suerte y entusiasmo, a lo largo de su carrera; siguiendo la obviedad de la metáfora, es –o, mejor dicho, debería ser– la justificación de cada minuto y cada centavo –léase aquí una alusión al pragmático refrán sobre la relación entre

tiempo y valor material– invertidos durante su permanencia en las aulas. Dicha identidad supone el sentimiento de pertenencia a un grupo que se recorta del cuerpo social –al tiempo que se inscribe en él– por sus competencias teóricas y prácticas y por un capital simbólico que se evidencia en la posesión de uno o varios títulos –si damos suficiente crédito a las actuales demandas de postítulos, productos de la constitución de un insaciable mercado académico–, pero que exige ser continuamente refrendado en el reconocimiento de los pares.

Entonces, ya sea como misión de una organización educativa de nivel superior o como proyecto individual –interpretada siempre como expectativa–, la identidad profesional es una configuración cognitiva y emocional que condiciona no sólo las acciones e interacciones comunicativas, didácticas y productivas expresas, sino también las omisiones, los implícitos, y hasta los prejuicios y temores de los actores universitarios. Representación social y autorrepresentación; ley y deseo: sin ser ella misma sujeto, se prefigura como núcleo de una intersubjetividad imperiosamente consensuada por la cultura institucional.

La fuerza de la evidencia no es, sin embargo, un dato que exima del requerimiento racional de revisar los contenidos –atributos, aptitudes, actitudes, habilidades...– de este tipo de representaciones y, menos todavía, de evaluar sus auténticas conexiones con lo real-social. Valgan como ejemplos algunas de nuestras imágenes «caseras»: no bastan el sentido común, la experiencia acumulada ni la bibliografía recomendada –por lo general, de origen europeo o estadounidense– para determinar con claridad qué o quién es un diseñador gráfico, un relacionista público o un publicitario en nuestro país, cuál es su papel en un entorno socioeconómico altamente inestable, cómo pueden describirse sus intervenciones concretas en el mundo del trabajo o del post-trabajo y el tecno-madismo de la hegemonía globalizadora, en qué se parecen y en qué se distinguen sus funciones de las de otros «analistas simbólicos» –al decir de R. Reich–, qué lugar tiene la ética en su praxis cotidiana, etc., etc.; en suma: las innumerables aristas del «ser profesional», remitidas a un entorno de vertiginoso dinamismo y contundente complejidad, desnudan más presunciones que certezas, más inquietud que sosiego, más incomodidades que confort. De esta manera, ese «ser», fijado en la presuntuosa atemporalidad del infinitivo, exige desplegarse en las dimensiones del pasado («fue»), del presente («es») y del futuro («será»), al ritmo de la irrevocable historicidad de las sociedades.

¿Cómo apresar, entonces, la idealidad de las representaciones profesionales en la materialidad –natural o cultural-simbólica– de la existencia? Y, a la inversa: ¿cómo detener el constante flujo de la vida social efectiva para contrastarlo, aunque sea por un momento, con esa ilusión tan necesaria de una identidad relativamente estable, que opere como un marco de referencia para el hacer y el hacerse? Volvamos al principio de este texto: como docentes universitarios y, por lo tanto, como intelectuales –en el sentido más amplio y más pristino del término–, compartimos seguramente la convicción de que nuestro ámbito de trabajo es un espacio –legítimo o legítimado, si es que el sufijo propone alguna distinción– de producción del pensamiento crítico; ese pensamiento no se agota en la detección de problemas o en la reelaboración de conceptos, sino que se funda en lo que autores como Habermas han llamado el interés emancipa-