

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA CREATIVIDAD EN LAS DISCIPLINAS PROYECTUALES EN UN MUNDO LLENO DE IMÁGENES E IDEAS

Experiencias pedagógicas en la enseñanza de las disciplinas
proyectuales al inicio del siglo XXI

Graciela Ecenarro

Resumen

A lo largo de más de veinte años de trabajo en el taller de las materias Introducción al Conocimiento Proyectual I y II se han introducido nuevos dispositivos conceptuales que han permitido en los estudiantes cambios significativos en relación con sus posibilidades de propuestas para que propicien nuevas reflexiones sobre los conceptos comunes de las distintas disciplinas del diseño. Esto lleva así, a reformular los procesos de aprendizajes induciendo nuevas formas de mirar, pensar, sentir y proponer.

Palabras clave: Aprendizaje, creatividad, dispositivos conceptuales, nuevos campos morfológicos, nuevas construcciones de sentido, nuevas tecnologías.

Keywords: Learning, creativity, conceptual devices, new morphological fields, new constructions of sense, new technologies.

Este artículo busca reflexionar sobre la enseñanza del diseño y el proyecto, entendiéndolos a estos como herramientas de transformación y construcción de nuestro mundo habitable. Estas reflexiones se desprenden del trabajo realizado con los estudiantes que, durante los últimos veinte años, se produjo en el taller de las materias: Introducción al Conocimiento Proyectual I y II, materias obligatorias e introductorias para acceder al ciclo de grado de las siete carreras proyectuales que se cursan en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.

Estas materias tienen como objetivo introducir al estudiante al pensamiento y reflexión de los conceptos del área proyectual, más allá de las distintas especificidades y particularidades de cada una de las disciplinas, favoreciendo 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 el desarrollo del conocimiento y la reflexión que se dan a partir de la práctica proyectual en el taller.

Ideas e interrogantes que surgen del trabajo en taller

En Las apostillas del nombre de la rosa, Humberto Eco escribe, que “para poder inventar libremente hay que ponerse límites. En poesía, los límites pueden proceder del pie, del verso, de la rima, de lo que los contemporáneos han llamado respirar con el oído (...). En narrativa, los límites proceden del mundo subyacente” (1985).

Estos límites, en relación con los procesos creativos del escritor, también se observan en los procesos creativos del pintor o del escultor o del músico, y por qué no, también para el diseñador.

Desde 1992, que me he iniciado como docente en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, en el dictado de las materias: Introducción al Conocimiento Proyectual I y II, esta cita de Humberto Eco, inicialmente genera en los estudiantes una cierta contradicción. En general los alumnos presuponen que el significado de la palabra límites tiene que ver con acotar o restringir posibilidades de pensamiento y propuesta en desmedro de sus libertades de propuestas y originalidad. Esta presunción está basada en una idea errónea sobre la concepción de la creatividad del diseñador que, para la mayoría de los estudiantes recién iniciados en las carreras de diseño, esta tendría que ver más con la posibilidad de una producción proyectual generada por un arrebato de inspiración instantánea.

Pero sobre esta creencia, Eco también nos da una respuesta: “miente el autor cuando dice que ha trabajado llevado por el rapto de inspiración” (1985, p. 6). En el campo del diseño la creatividad no surge como Atenea, adulta y armada¹, según el mito griego; sino que la creatividad se construye, ya que:

*El que escribe (el que pinta, el que esculpe, el que compone música)
siempre sabe lo que hace y cuánto le cuesta. Sabe que debe resolver*

un problema. Los datos iniciales pueden ser oscuros, intuitivos, obsesivos, mero deseo o recuerdo. Pero después el problema se resuelve escribiendo, interrogando la materia con que se trabaja, una materia que tiene sus propias leyes y que al mismo tiempo lleva implícito el recuerdo de la cultura que la impregna (Ib.).

Así, la creatividad está ligada a la capacidad de resolver problemas, de revisar lo ya establecido y volver a dar nuevas respuestas, a encontrar nuevos criterios de racionalidad y búsqueda de nuevas perspectivas, estableciendo un pensamiento lateral, que es la destrucción de los esquemas prefijos, generando posibles combinaciones nuevas de elementos viejos (Vygotski, 1991).

Como punto de partida, lo planteado por Liev Vygotski, en la construcción de un proyecto, siempre existen imágenes, ideas y opiniones que configuran de alguna manera nuestras posibilidades de propuestas. Ya sea por nuestra experiencia o conocimientos previos existen en nuestra mente ideas o imágenes posibles, porque cuando pensamos sobre algún tema es natural ponerlo en relación con un contexto que nos sea propio.

Ahora bien, ante esta situación planteada en el trabajo en taller, en primera instancia, surge una pregunta: ¿cómo estarían dados nuestros límites, según plantea Eco, en el ámbito del diseño a fin de poder formularnos nuevas posibilidades de habitar², generando nuevas posibilidades morfológicas, creando nuevos usos, significaciones y sentidos, si constantemente habitamos este mundo lleno de imágenes e ideas?

Tal vez una primera respuesta está esbozada en el texto de Deleuze, Pintura. El concepto de diagrama, donde escribe que:

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 (2007).

Como la tela del pintor en el acto de proponer, como diseñadores y formadores de futuros diseñadores, debemos propiciar nuevas maneras de mirar, de pensar, de imaginar, de proponer, corriéndonos de los prejuicios y formulaciones previas que tenemos sobre algo, apartándonos de la prefiguración del pensamiento a priori, a fin de poder hacer visible un nuevo mundo de sentidos, un mundo que todavía no existe, planteando al proyecto no como confirmación y verificación de un mundo tal cual es, sino como el punto de partida de una indeterminación del mundo, haciendo visible un nuevo mundo de sentidos (Sztukwark & Lewkowicz, 2002) y convirtiéndose el proyecto en nuestra manera de interpretar y cuestionar al mundo.

Explorar nuevos campos de posibilidades

Estas premisas anteriormente planteadas son el puntapié inicial en la construcción del trabajo en taller de las materias Introducción al Conocimiento Proyectual I y II, donde se espera desplegar en los estudiantes una actitud proyectual, proponiendo experiencias proyectuales que planteen problemáticas que estimulen nuevas construcciones de sentido, ampliando el campo de la propuesta. Este planteo lleva a pensar a los ejercicios prácticos desde la práctica, desde la experiencia reflexiva de los estudiantes y a estar atentos a las posibles instancias que el ejercicio abre, permitiendo distintas posibilidades de materialización de sus experiencias y en donde cada estudiante aporte, amplíe y sustente la producción conceptual de la cátedra.

Desde el inicio de la materia, en 1986, se ha trabajado sobre los conceptos comunes de las distintas disciplinas que se cursan en la FADU³, siendo dimensión, escala, contexto, espacio-tiempo, materialidad, necesidad uso y el concepto de diseño, el eje que las interrelaciona.

En particular, en relación con los conceptos espacio-tiempo a lo largo de estos años, se han planteado distintas experiencias que han favorecido nuevas reflexiones y posibilidades de propuestas.

En los primeros años de la cátedra los estudiantes reflexionaban sobre las características dimensionales y físicas, mediante gráficas descripciones cuantitativas de un espacio a partir de un texto literario. En esta primera instancia, el planteo del espacio, estaba dado por sus características físicas, más que por las situaciones o acontecimientos del relato. Esta primera experiencia sobre el espacio era después de una etapa de instrumentación sobre dimensión y escala que se desarrollaba en sistema Monge, por lo cual, estas primeras propuestas espaciales eran graficadas también en plantas, cortes y vistas.

Casi de inmediato surgió por parte de los estudiantes, la posibilidad de incluir la trama, es decir, los acontecimientos que el relato describía. Esta necesidad no sólo de proponer el espacio, sino también proponer los sucesos que ocurrían en él, propició la incipiente reflexión sobre la dimensión temporal.

Con el tiempo se fue diluyendo la expresión del espacio en plantas, cortes y vistas para ganar en una expresión tridimensional. Se avanzó en la expresión de los aspectos cualitativos, en los climas, enfoques, recortes, etc., que permitieran la comunicación de los acontecimientos narrados. Se comenzó a trabajar sobre la transposición de lenguajes, a partir de una narración literaria a una narración por imágenes. Estos avances generaron variaciones en las formas de representación, pasando desde el dibujo en Monge a la posibilidad de otras formas gráficas incluyendo también el formato vídeo.



Figura 1. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

Pero estas instancias de trabajo planteaban dos dificultades, una operativa y otra conceptual. La dificultad operativa estaba dada por las desigualdades y posibilidades entre los estudiantes en relación con sus capacidades de comunicación gráfica, llevándolos en muchos casos a la búsqueda de espacios existentes que les permitieran recrear los espacios del cuento. Esta dificultad gráfica traía consigo las pocas posibilidades de propuestas espaciales más allá de la literalidad del texto, dificultando nuevas maneras de pensar y significar el espacio.

Así, al inicio del siglo XXI, se plantean modos de propiciar posibles reflexiones sobre los conceptos espacio-tiempo proponiendo nuevas construcciones espaciales. Con la introducción de las cámaras digitales y programas de imágenes se favorecieron las posibilidades de trabajar no tanto con la literalidad del relato, sino con los vacíos o silencios que este promovía. Esta búsqueda, al principio, movida por la inquietud de los estudiantes, también generaba grandes diferencias entre las posibilidades de las propuestas, ya que estas estaban impulsadas en gran medida por la sensibilidad personal que los estudiantes tenían alrededor del tema, que por la propia acción del proyectar.

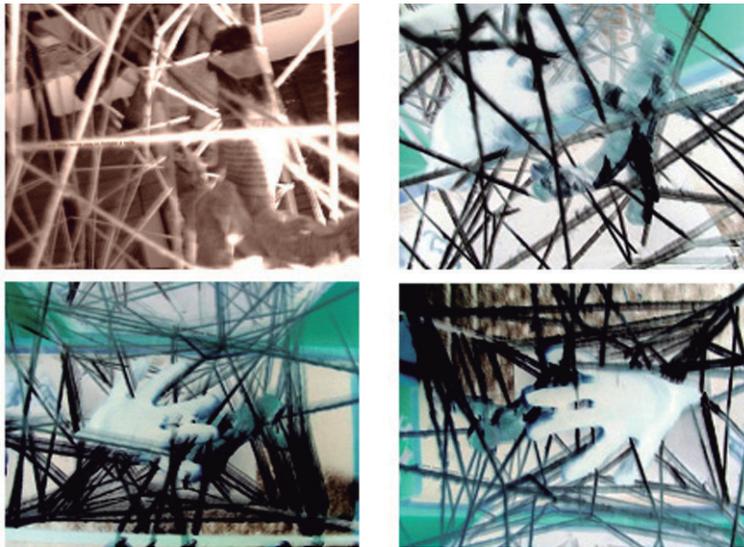


Figura 2. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

Estas diferencias entre los estudiantes, sumado al alto grado de acceso y uso de las posibilidades digitales por parte de la gran mayoría de ellos, impulsaron búsquedas de trabajo por parte del equipo docente para proponer experiencias pedagógicas que generaran nuevos campos morfológicos que no representaran una idea o posibilidad de espacio, sino que constituyeran un nuevo tipo de realidad.

Dispositivos conceptuales

Desde 2010 se ha trabajado en el taller en la exploración de experiencias espaciales que hasta entonces no fueran las imaginadas por los estudiantes, para de esta manera permitir desplegar en pleno las posibilidades de la actitud proyectual inherente a los diseñadores.

En esta búsqueda, teniendo en cuenta lo ya planteado por Gilles Deleuze, en su libro *Pintura. El concepto de diagrama* (2007), se propone a los estudiantes nuevos dispositivos conceptuales, entendiéndolos a estos como un conjunto de operaciones y procedimientos que permitan, al menos por el mayor tiempo posible, retener las imágenes e ideas a priori a la propia acción de proponer. De esta manera, el proceso está afectado por el devenir, por las condiciones que cada relación establece y que nunca son las mismas, ya que las miradas, interrogantes y reflexiones son personales y de esta forma generan un espacio nuevo para la propuesta.

Esto lleva a reflexionar sobre la originalidad de las propuestas, que está basada más por utilizar su propio material que por posibles referentes o alegorías, entendidos estos como la referencia a un significado externo a la cosa, para lo cual se requeriría un conocimiento previo alrededor del tema.

A partir de estos dispositivos se propician nuevos campos morfológicos, que no están sostenidos por una búsqueda formal, sino que están sustentados a partir de

crear una situación proyectual. En estas búsquedas se favorece hacer un desplazamiento de sus prejuicios y formulaciones previas y desplegar las posibles reflexiones sobre la presencia del hombre en la construcción espacio temporal, en donde se generan nuevos sentidos. Este corrimiento establece una nueva relación sujeto-objeto, la cual podría pensarse como una nueva manera de relacionarse el estudiante con el concepto de espacio-tiempo, en donde estas relaciones se presentan como nuevas formas de concebir al mundo y así dotarlo de posibles significados y sentidos nuevos.

Posibles implementaciones para una experiencia pedagógica

En relación con los conceptos de espacio-tiempo, a partir de 2010 se plantea a los estudiantes el siguiente dispositivo pedagógico, presentado a modo de instancias:

a) Acciones

Exploración extensiva de un material bidimensional con acciones simples y sus posibles combinaciones, solamente condicionadas por la posibilidad de poder ser repetitivas y comunicadas.

b) Sistematización

El material desplegado se convierte en un mapa de su proceso de producción, las acciones pueden ser estructuradas en secuencias y sistematizadas. Las repetidas acciones permiten a la superficie producir volumen. Se reconocen las secuencias generativas, mapeos de las transformaciones, instructivos e inventarios de las transformaciones. Esto reintroduce el problema de documentar, que requiere de anotaciones como un conjunto de instrucciones que incluyen el tiempo como variable.

c) Habitar

El espacio emerge y se genera en un proceso dinámico. El vacío deslindado entre los pliegues del material se manifiesta como una forma que no puede ser exactamente definida. Se incorpora la persona, quien lo habita a partir de una sucesión de movimientos y detenciones conformando un programa abstracto.

d) La propuesta espacio temporal

Se introduce un texto literario capaz de permitir, a modo de programa, proponer una secuencia espacio temporal.

Con la lectura del texto, el campo morfológico creado por las acciones no representa los espacios del cuento sino que, a partir del cruzamiento del relato con el campo morfológico, emerge el fundamento de la construcción de nuevas significaciones.

El pasaje y transposición del texto literario a imágenes genera construcciones de sentido espacio temporales, reconociendo sobre el texto los silencios, ausencias, o intersticios. Esto permite poner en crisis la percepción naturalizada y automatizada del

sentido común sobre el texto.

La introducción del relato literario propicia climas, coloraturas, enfoques, ritmos, calidades dimensionales, de escala, lumínicas, formales, de texturas, opacidades, transparencias, pesadez, ligerezas, tensiones, etc., que cada estudiante en relación con la actividad de la lectura, pone en evidencia que no hay un significado final del texto, sino que se producen en cada acto de lectura nuevos fenómenos significativos, ya que el discurso tiene la particularidad de prestarse a múltiples concretizaciones.

En esa búsqueda de proponer lo temporal aparece la pregunta de qué momentos comunicar. Surge el concepto de ritmo como sucesión de fenómenos acentuales o destacados a la percepción que por su pregnancia van estableciendo momentos de referencia en la sucesión temporal y que al ser asociados producen ese particular fluir de la duración, articulando la totalidad, estableciendo relaciones entre unidades mayores y menores de sentido. Ese ritmo es asumido por el ritmo implícito en el texto, por el movimiento de los personajes, por los movimientos de cámara, por el sonido, por las ausencias.

Experiencias 2010 - 2014

Durante este periodo se exploró sobre la construcción de nuevos campos morfológicos a partir de investigar sobre las posibilidades de accionar sobre una cartulina blanca de 50x70 cm, con la única limitación de mantener la continuidad del papel.

a) Acciones

Explorar extensivamente las transformaciones de una simple superficie plana en un volumen. Las transformaciones son acciones simples: plegar - doblar - perforar - calar. Se trabaja explorando cada acción y sus posibles combinaciones.



Figura 3. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

b) La sistematización

Se reconocen las secuencias generativas, mapeos de las transformaciones, instructivos e inventarios de las transformaciones.

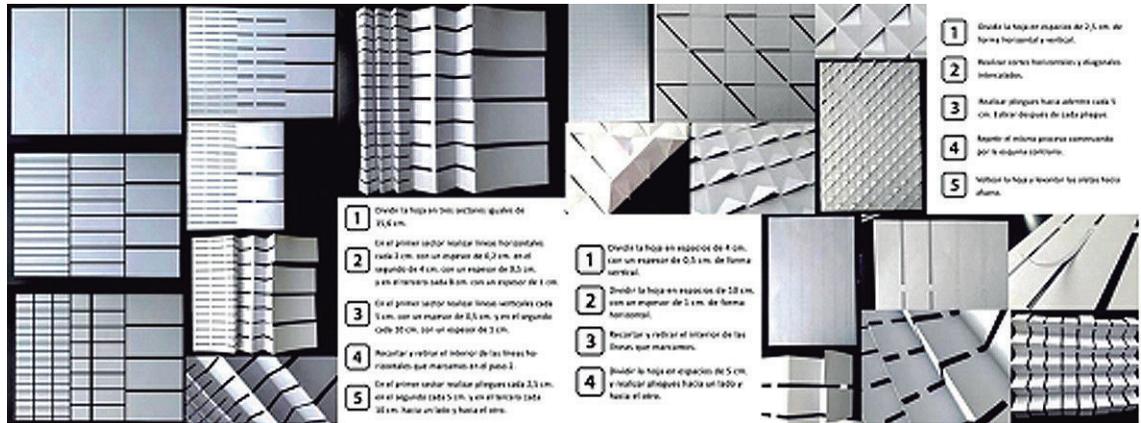


Figura 4. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

c) Habitar

El espacio emerge y se genera en un proceso dinámico en relación con la persona. Se introduce la idea de accesibilidad y conectividad. Vueltas, recodos y cruces, límites, bordes, vacío y llenos, adentro y afuera, son conceptos espaciales emergentes.

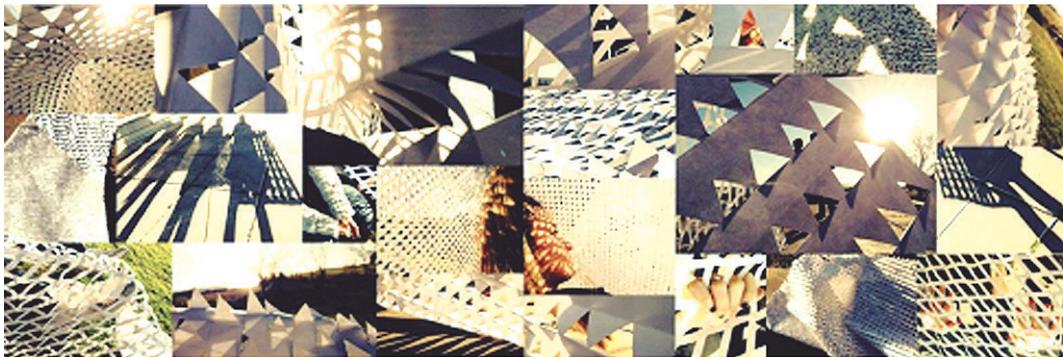


Figura 5. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

d) La propuesta espacio temporal

Se introduce el relato literario No se culpe a nadie de Julio Cortázar (1956).

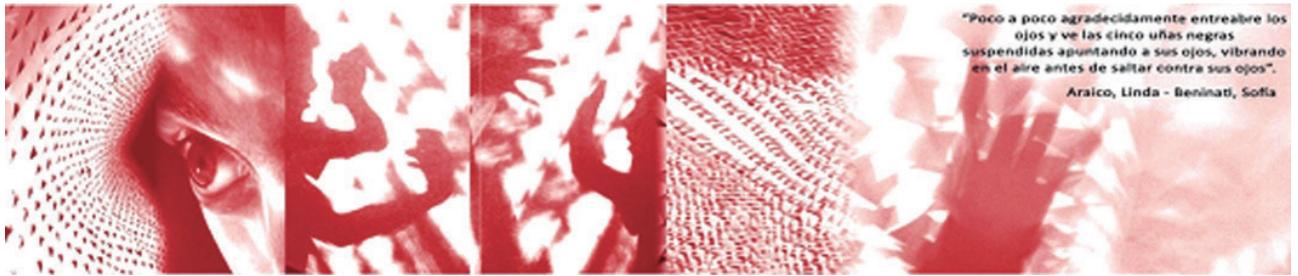


Figura 6. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

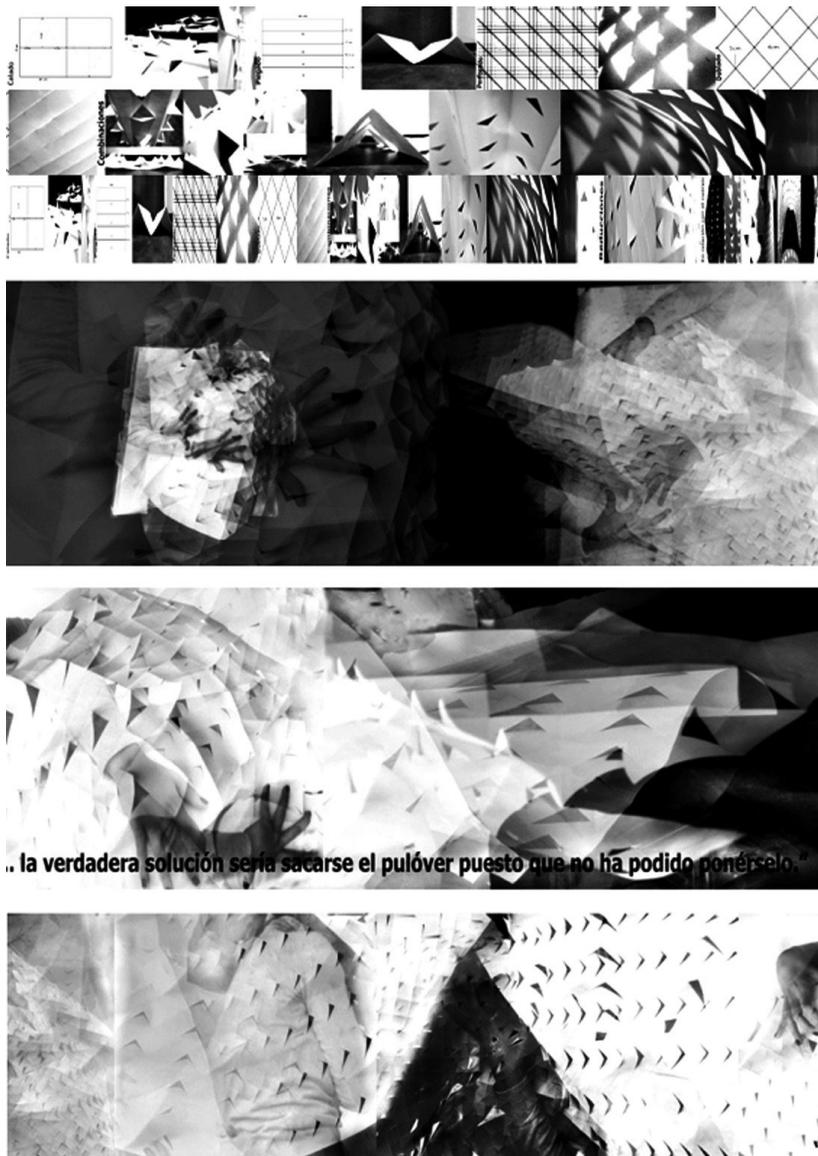


Figura 7. Composición de varias imágenes.
Estudiantes: Saubidet - Fernández Ordoñez.
(Autoría propia).

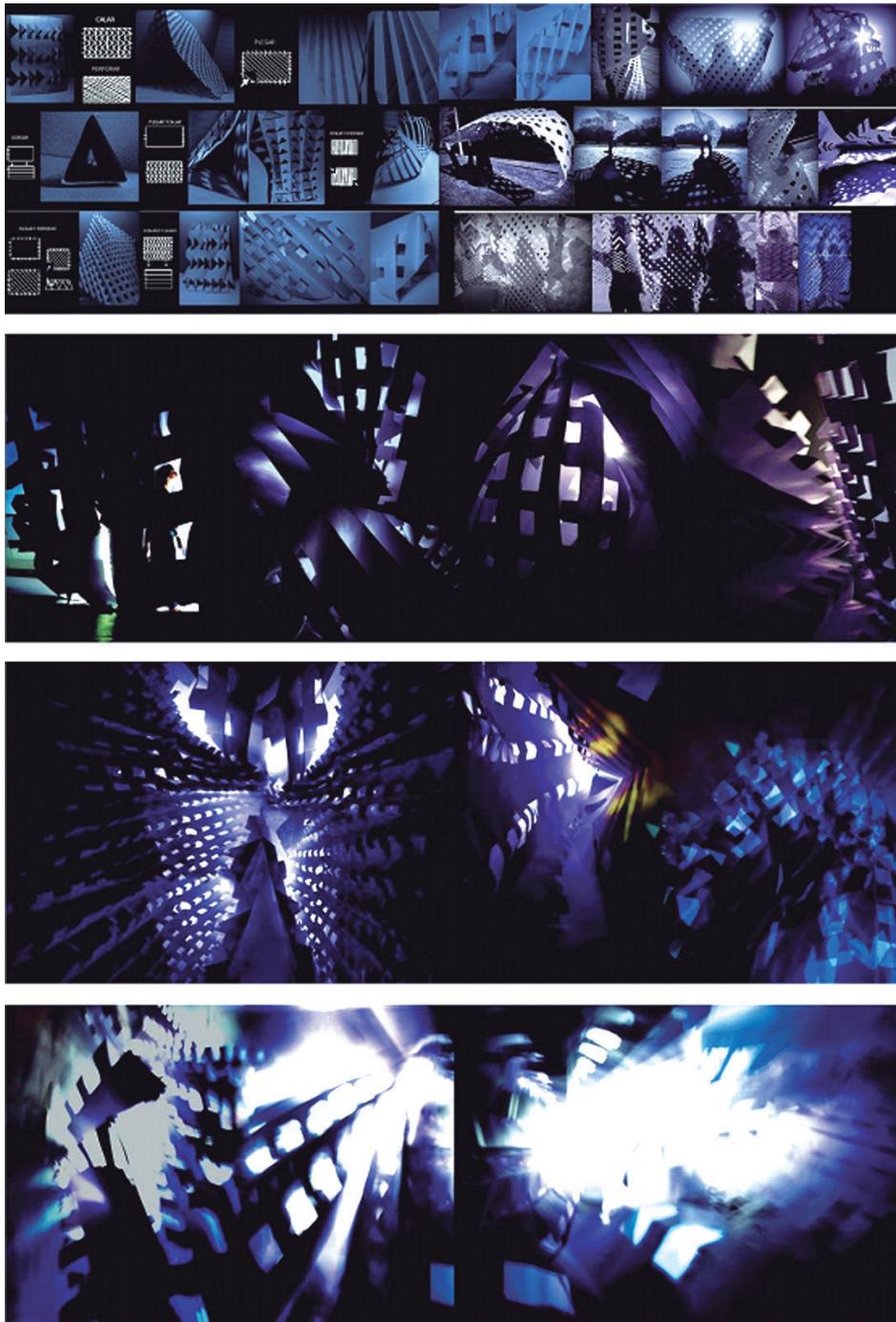


Figura 8. Composición de varias imágenes. Estudiantes: Giglio Renata - Gauna Victoria. (Autoría propia).

Experiencia 2015

En vez de una cartulina blanca, en la experiencia 2015, se utilizó como materia prima un texto literario⁴ tomándolo a este como textura tipográfica, donde la significación del mismo no fue tenida en cuenta en esta primera instancia.

a) Acciones

A partir de leyes simples y sus distintas combinaciones, (como ejemplo, unir las mayúsculas; pintar las o; calar las palabras de, entre muchísimas más posibilidades) se generan tramas bidimensionales.

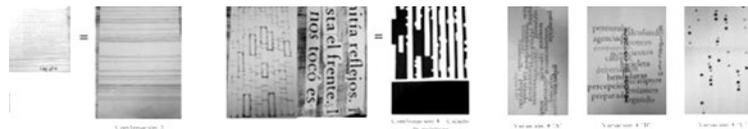


Figura 9. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

b) La sistematización

Se reconocen las secuencias generativas, mapeos de las transformaciones, instructivos e inventarios de las transformaciones.

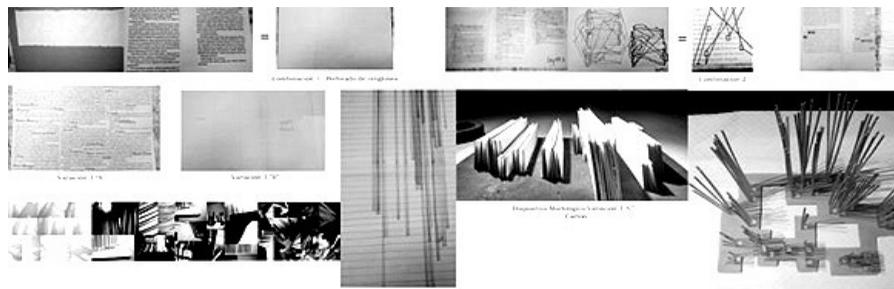


Figura 10. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

c) Habitar

Se introduce la tercera dimensión en el eje Z, generando nuevas posibilidades volumétricas.

El espacio emerge y se genera en un proceso dinámico. Se introduce la idea de accesibilidad y conectividad. Vueltas, recodos y cruces, límites, bordes, vacíos y llenos, adentro y afuera, son conceptos espaciales emergentes.



Figura 11. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

d) La propuesta espacio temporal

Se introduce el relato literario, en este caso, se utilizó tres capítulos de la novela Cuadernos de Lengua y Literatura. Volúmenes V, VI y VII de Mario Ortiz, 2013.

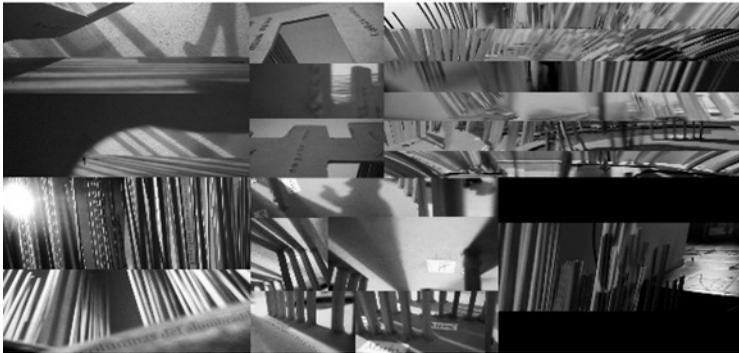
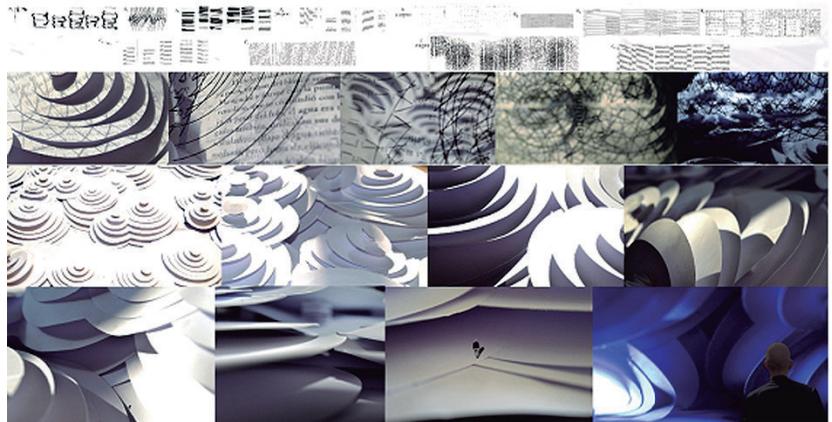


Figura 12. Composición de varias imágenes (Autoría propia).

Figura 13. Composición de varias imágenes. Estudiantes: Carlos Figueroa - Victoria Dhios. (Autoría propia).



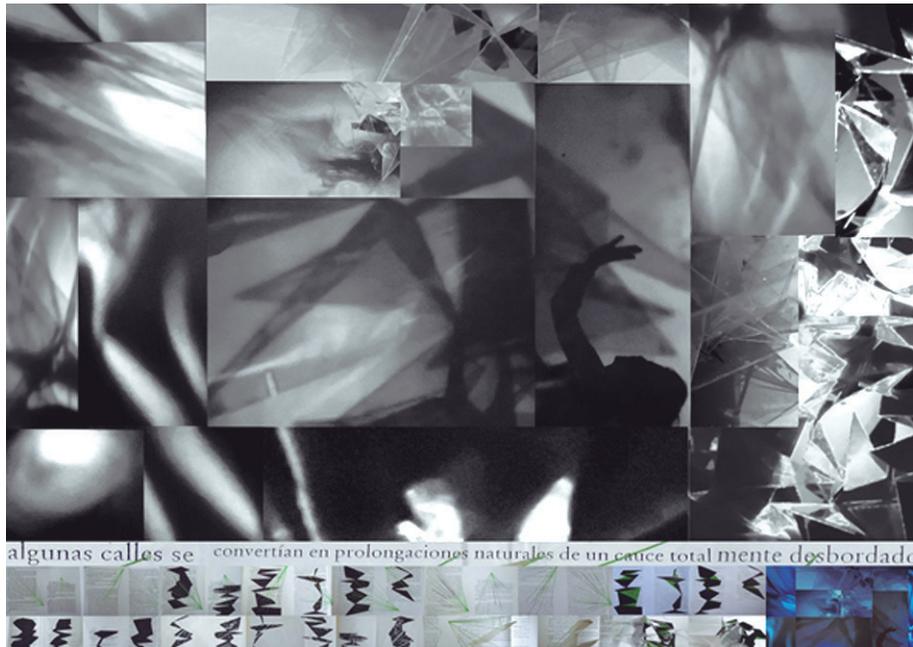


Figura 14. Composición de varias imágenes. Estudiantes: Corti Mizrahi, Vera Vera. (Autoría propia)

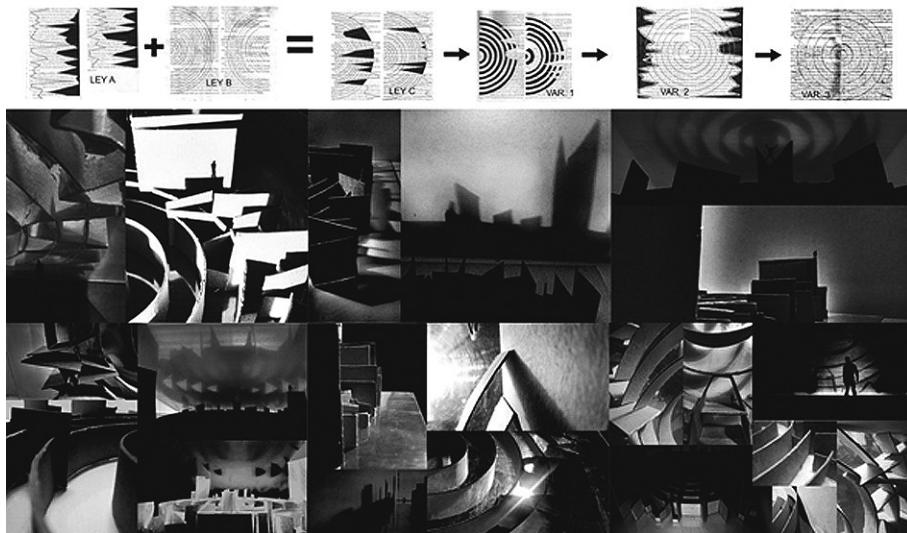


Figura 15. Composición de varias imágenes. Estudiantes: Mateo Söhn Chanourdie - Analía Soledad Aguirre. (Autoría propia).

Conclusiones

Volviendo al interrogante ya planteado, ¿cómo estarían dados nuestros límites, según plantea Eco, en el ámbito del diseño a fin de poder formularnos nuevas posibilidades de habitar⁵ generando nuevas posibilidades morfológicas, creando nuevos usos, significaciones y sentidos, si constantemente habitamos este mundo lleno de imágenes e ideas?

A partir del desarrollo de las experiencias pedagógicas desplegadas a lo largo de estos años, se pueden plantear varias posibilidades interesantes de reflexión que dan algunos indicios que permiten algunas respuestas a este interrogante.

Por un lado, en relación con la enseñanza en el campo proyectual, una de las posibilidades es favorecer que los estudiantes proyecten un espacio sin partir de una idea previa. Proponiendo experiencias donde la construcción del sentido de la propuesta espacial no esté radicada en corroborar lo que ellos piensan de antemano, sino que les permita construir un campo morfológico nuevo que favorezca un mundo espacial no pensado hasta entonces. Esta posibilidad de vaciar los elementos concretos de sus contenidos asociados, investigando sobre la posible utilización de modos generativos que conciben el proyecto sin recurrir a conocimientos acumulados o a la experiencia técnica o cultural previa, permite reformular y proponer un campo espacial nuevo, como se pone en evidencia en las propuestas de los estudiantes (Eisenman, 1997).

Sumado a esto, el propio devenir de las experiencias proyectuales ha favorecido que los estudiantes generen una actitud proyectual, necesaria para las disciplinas del diseño, y cuya finalidad permite la construcción de conocimiento, incentivando el desarrollo constante de búsqueda y reflexión sobre su propio quehacer (Ranciere, 2003). Estas experiencias son puntos de partida importante para propiciar un proceso de enseñanza donde el estudiante toma un carácter activo y protagonista de su propio aprendizaje y donde no solo deba retener y comprender, sino que tome conciencia de su propio proceso interno y su toma de decisiones, generando así una experiencia de aprendizaje.

Por otro lado, el uso de las nuevas tecnologías, como internet, redes sociales, programas de animación e imagen, celulares, etc., propician nuevas necesidades de reflexión. Actualmente nuestros estudiantes pertenecen a las generaciones de jóvenes nacidos, entre 1996 y 1998, llamados nativos digitales, tienen la capacidad de co-crear a través de la web, compartiendo información con habitantes de cualquier lugar del planeta. Además, son multiaskers⁶ y cuentan con gran habilidad de comprensión en el uso diario de estas herramientas.

Estas características generan nuevas maneras de relacionarse con el mundo habitable, donde las tecnologías emergentes, que se presentan en constante evolución, construyen nuevas subjetividades, que confluyen en las maneras de pensar y vivir el espacio público, construyendo nuevos lenguajes que conducen a nuevas modalidades cognitivas.

Esta reflexión se basa, según plantea Gilbert Simondon en su libro *El modo de existencia de los objetos técnicos*, que la evolución de los objetos tecnológicos manifiesta fenómenos de hipertelia, entendida esta como la posibilidad de que algo exceda las finalidades para lo que fue pensado o concebido (Simondon, 2007).

También plantea 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 (...), 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 (Ib.).

Estas nuevas tecnologías traen consigo nuevos desafíos, porque más allá de las posibilidades que presentan como nuevas herramientas, propician cambios de sensibilidad y subjetividad en relación con el campo de la propuesta, llevando a nuevas formas de mirar, pensar y habitar el campo proyectual, posibilitándonos nuevos modos de comprensión de la realidad.

En relación con la enseñanza aprendizaje en las disciplinas del diseño, es importante tener en cuenta que estas nuevas tecnologías no son simplemente nuevas herramientas, sino que generan nuevas formas de pensar los procesos de aprendizajes y que en alguna medida modifican también las posibilidades del proyecto.

Estas nuevas posibilidades planteadas generan nuevos desafíos a los equipos docentes, debiendo estar atentos a los nuevos dinamismos que estas tecnologías originan, por un lado, como formadores de futuros profesionales se debe potenciar las posibilidades de poder proponer en nuestro hábitat de una forma comprometida, "estando atento a los cambios que en esta se producen, recordando que nuestra acción como diseñadores es frágil e inestable y nos inserta en un mundo de sentido, donde ya están presentes otros y sus consecuencias pueden ser impredecibles" (Delgado, 1999).

Por la tanto, para favorecer el desarrollo de la creatividad en nuestros estudiantes, podemos decir que esta tiene que ver más en pensar dispositivos pedagógicos que les permitan desplegar y trabajar con estas nuevas maneras de pensar, teniendo en cuenta que las tecnologías emergentes generan transformaciones en los procesos de aprendizajes y en las capacidades cognitivas. Esto nos lleva a pensar que es más importante, no tanto enseñar una técnica o instrumentar herramientas, sino favorecer el desarrollo de herramientas conceptuales que les permitan a nuestros estudiantes ser profesionales del futuro, 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 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).

En este sentido, hoy podríamos pensar que ser contemporáneo sería colocarse en ese lugar extraño donde las luces y sus sombras convergen ambiguamente. Ser contemporáneo sería no dejarse deslumbrar por las luces de la época, pero tampoco opacarlas. 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.

Estas reflexiones hacen necesario estar atentos y abiertos a las posibilidades que constantemente surgen, "pensando cuánto más abiertos estemos a lo que viene, más lugar le daremos a lo imprevisible. ¿Qué es lo imprevisible? El hombre del futuro" (Agamben, 2006/2007).

Notas

1. Atenea era hija de Zeus, rey de los dioses, que la concibió solo. Aquejado por un fuerte dolor de cabeza, mandó llamar a su hijo Hefesto (Vulcano), el herrero, al que le pidió ayuda. Hefesto, de un hachazo, abrió la cabeza de su padre y de él salió Atenea, adulta y armada.
2. Entendiendo al espacio no solo como lo construido materialmente por el hombre, sino también todo aquello que está en relación con el universo del hombre, acción humana que explora el vínculo entre individuo y el mundo tangible, objetual y simbólico (Heidegger, 1951).
3. En la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, se dictan las carreras de Arquitectura, Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Diseño de Imagen y Sonido, Diseño de Indumentaria y Textil y Diseño de Paisaje.
4. Ampliaciones y reducciones de tres capítulos de la novela: Cuadernos de lengua y Literatura. Volúmenes V, VI y VII de Mario Ortiz, 2013.
5. Entendiendo al espacio no solo como lo construido materialmente por el hombre, sino también todo aquello que está en relación con el universo del hombre, acción humana que explora el vínculo entre individuo y el mundo tangible, objetual y simbólico (Heidegger, 1951).
6. Puede definirse a un multiasker como a quien realiza más de una tarea o actividad al mismo tiempo con supuesto dominio.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2006/2007). ¿Qué es ser contemporáneo? Venecia: Texto leído en el curso de Filosofía Teórica, en la Facultad de Artes y Diseño de Venecia.
- Deleuze, G. (2007). Pintura. El concepto de diagrama. Buenos Aires: Cactus.
- Delgado, M. (1999). El animal público. Barcelona: Anagrama.
- Doberti, R. (2011). Habitar. Buenos Aires: Nobuko.
- Eco, H. (1985). Las apostillas del nombre de la rosa. Ciudad de México: Lumen.
- Eisenman, P. (1997). El Croquis N°83.
- Heidegger, M. (1951). Conferencias y artículos "Construir, habitar, pensar". Darmstadt.
- Ranciere, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Simondon, G. (2007). El modo de existencia de los objetos técnicos. Buenos Aires: Prometeo.
- Sztulwark, P., & Lewkowicz, I. (2002). Arquitectura plus de sentido. Buenos Aires: Altamira.
- Vygotski, L. (1991). Obras escogidas. Tomo I. Madrid: Visor.

Figuras

Figura 1. Ecenarro, G. (s.f). Composición de varias imágenes.

Figura 2. *Ibídem*.

Figura 3. *Ibídem*.

Figura 4. *Ibídem*.

Figura 5. *Ibídem*.

Figura 6. *Ibídem*.

Figura 7. Ecenarro, G. (s.f). Composición de varias imágenes. Estudiantes: Saubidet - Fernández Ordoñez.

Figura 8. Ecenarro, G. (s.f). Composición de varias imágenes. Estudiantes: Giglio Renata - Gauna Victoria.

Figura 9. Ecenarro, G. (s.f). Composición de varias imágenes.

Figura 10. *Ibídem*.

Figura 11. *Ibídem*.

Figura 12. *Ibídem*.

Figura 13. Ecenarro, G. (s.f). Composición de varias imágenes. Estudiantes: Carlos Figueroa - Victoria Dhios.

Figura 14. Ecenarro, G. (s.f). Composición de varias imágenes. Estudiantes: Corti Mizrahi, Vera Vera.

Figura 15. Ecenarro, G. (s.f). Composición de varias imágenes. Estudiantes: Mateo Söhn Chanourdie - Analía Soledad Aguirre.

Figura 16. Ecenarro, G. (s.f). Composición de varias imágenes. Estudiantes: Martin Ring - Sofía Iezzi.