

CRÓNICAS DESDE EL SUBMARINO AMARILLO.

CONSISTENCIA DEL PROYECTO Y CUERPO ACADÉMICO.

Lo que podríamos denominar **cultura de lo arquitectónico** y **cultura del proyecto**, son partes del ámbito de la Práctica de la Arquitectura. Su eje es el **proceso proyectual** que conduce al **proyecto** y a su ulterior conformación como **obra** habitada, en la estructura de la ciudad.

Estas culturas viven y se desarrollan básicamente en el quehacer institucional de la profesión de arquitecto, al interior de comunidades profesionales que lideran el ámbito de las prácticas tecno-sociales de producción del espacio. Algunas de ellas suelen generar estos contenidos culturales alcanzando un decir propio. Desarrollan un sesgo identitario en la consistencia de sus proyectos, resultado de un modo de ser y hacer, en la cual participan elementos de experiencia personal, intra e intersubjetiva. Consolidan una construcción de mirada que reinterpreta, a veces críticamente, diversos aspectos de la espacialización del sistema socio cultural, en especial los discursos y símbolos de la “arquitecturidad” epocal, proyectándola hacia el futuro. Tales discursos son los que cristalizan como formas prevalecientes de esteticidad y como referentes válidos de la edificación urbana.

Lo que aquí queremos considerar, desde una mirada periscópica, son estas culturas de lo arquitectónico y del proyecto, cuando estas habitan al interior de una Escuela de Arquitectura, es decir, cuando participan de una **Cultura de Escuela** sostenida por su **Cuerpo Académico** de estudiantes y docentes. Recurriremos para ello de una anacrónica del Submarino Amarillo encontrada en el circuito del sector informal de la Facultad

CRÓNICAS DESDE EL SUBMARINO AMARILLO
SANTIAGO, 15 DE ENERO DE 2005

Introducción

1. Actitudes
2. Procesos
3. Lontananza
4. Santiago Abierto & Taller 10

INTRODUCCIÓN

Las Escuelas, dejando de lado su institucionalidad organizacional, constituyen inevitablemente, a través de su quehacer, diversos constructos más o menos integrados y complejos de cultura de intervención, en que lo arquitectónico ha de desplegarse en interacción, frecuentemente de un modo implícito, con tematizaciones educacionales y crítico-pedagógicas.

En las escuelas, el eje operativo estructurador de su cultura se constituye a partir del **proceso de enseñanza-aprendizaje de la proyectación arquitectónica**. Esto significa que comparecen en el proceso no sólo doctrinas sobre el proceso de la actividad de proyectar, sino también diversos encuadres culturales derivados principalmente de la epistemología de la cognición y el aprendizaje, así como, de la teoría de la intervención humana en la producción del espacio.

El sentido del accionar de la comunidad académica de una escuela gira, entonces, en torno a la conjunción de una teoría, modelo o doctrina de la proyectación arquitectónica y su articulación con una práctica de su enseñanza-aprendizaje, lo que, por comodidad, llamaremos en lo sucesivo el “**proyecto-taller**”.

Como consecuencia del accionar de la Escuela, se espera surjan dinámicas capaces de entrelazar, entretejer y amalgamar las prácticas de concepción del espacio arquitectónico de todos los participantes de la comunidad académica: docentes y estudiantes, de modo de establecer convergencias, capitalizar experiencias y evitar dispersiones dilapidatorias. Es frecuente, sin embargo, que este esperar resulte ilusorio. Existe la creencia de que tales dinámicas son auto-reproductivas y auto-sustentables, por tanto, rara vez se las dota de un centro organizador, recursos y dispositivos de gestión.

1. ACTITUDES

Al interior de esta comunidad, se busca desarrollar o fortalecer un quehacer teórico y una práctica de proceso proyectual a ser corroborada en procesos evaluativos de los proyectos generados en el transcurso y término del proceso de enseñanza - aprendizaje. En este corroborar hay, por cierto, distintas actitudes. Podemos advertirlas atisbando, por ejemplo, al interior de una Comisión de Título.

Un reconocimiento fino permitiría advertir una multiplicidad de puntos de vista, una diversidad de énfasis analíticos de orden crítico y evaluativo. Pero desde la limitada visión de un atisbador reconoceremos tan sólo un continuum unidimensional en sus posiciones polares:

- A) En un extremo estarán aquellas actitudes que propician la aceptación o rechazo del proyecto sobre la base de una suerte de código moral de prohibiciones, (prueba de la blancura) de la aplicación, desde una posición ético normativa, de un estatuto de la certeza, de una preceptística de lo correcto y su contrapunto de lo inadmisibles. Prevalece en el proceso el

escrutinio normativo de las disfunciones, la detección de las inadecuaciones flagrantes que colisionan con el buen sentido, la alarma frente al distanciamiento del plano de factibilidad, y el cobro arbitral de las ofensas a los límites del campo de juego de la verdad.

- B) En el otro extremo se encontrarán las actitudes que operan desde posiciones centradas en la construcción de significaciones. Se afanan en un proceso de reconocimiento del sentido del proyecto y propenden a la “puesta en valor” de sus procesos de búsqueda o experimento temático. Prima una disposición abierta a admitir los dialectos personales y las ilusiones en la intencionalidad, incluyendo desde aquello que se asevera como simbolismo intrasubjetivo hasta los paisajes “underground” o geografías ficticias de la cultura de Escuela.

Desde la posición “A” (evitaremos los designativos) suelen ser intransigentes. Reaccionan hasta con indignación moral frente a los del otro extremo, cuando aceptan con indulgencia, atropellos a los más elementales principios de razón práctica y empatizan, con vergonzante irresponsabilidad, con las más ilusorias intenciones o promesas de virtud. Por su parte, los de la posición “B” consideran la posición “A”, como propia de una mentalidad epocal obstinadamente atrapada en un funcionalismo literal, insensible o ciega frente a la intencionalidad o los potenciales de tematización reconocibles en la tectonicidad del cuerpo edilicio, en la lectura del sentido del dispositivo arquitectónico, o en su organización como edilicia en el espacio de lugares. Frente a la ausencia de propuesta temática o descuido en el tratamiento de sus elementos centrales, los de la posición “B” suelen ser condescendientes (después de todo, se trata de una “nueva sensibilidad” emergente) aunque en ocasiones pueden llegar a ser tan intransigentes como los de la posición “A”.

Por otra parte, en el trabajo de esta comunidad académica está en juego no sólo la construcción de una teoría del proyecto y su enseñanza-aprendizaje, sino también la construcción de **una teoría del desarrollo de sí misma como comunidad académica**. La cultura de Escuela, entonces, se estructura en la complejidad de relaciones que se establecen entre la conciencia de proyección de sí misma que la comunidad posee y la tarea de construcción de una teoría del proyecto-taller.

Para fines puramente analíticos, podríamos intentar concebir, distinguir y contrastar aquí otro continuum unidimensional con dos actitudes polares:

- a) Una, la de una comunidad académica con vasto basamento profesado de aceptación, acuerdo y comprensión mutua. Dotada de fuerte auto-confianza y conciencia de su ser, hacer, estar y tener colectivos. Constituida esencialmente como proyecto de sí misma, se concentra en la construcción de una teoría del proyecto-enseñanza – aprendizaje, el que debe ser consonante con el desarrollo sinérgico de sus capacidades y propensiones como colectivo.

b) Otra actitud distinta podría ser la de una comunidad académica constituida sobre la base de individualidades, esencialmente insuladas y autónomas, con propensión disipativa, aunque relativamente cohesionada por cierta capacidad de conjugar cierto entendimiento mutuo y un cierto "laisse faire". Hay búsqueda orientada a perfeccionar el resultado conjunto de sus acciones personales, pero tan sólo "en la medida de lo posible". El compromiso máximo de los partícipes es ponerse al servicio de un programa que, deseablemente, disponga ya de una teoría o modelo unificador subyacente, conforme al cual considerar el proyecto arquitectónico y su enseñanza-aprendizaje.

En el primer caso el énfasis está puesto en el proyecto de sí mismo del colectivo. Un proyecto de convicciones y pensamiento fuerte que requiere, como condición de su integridad, la posesión de un núcleo argumental que fluye desde el debate sostenido y/o cierta dirección "chamánica". El cultivo de la identidad, acerbo mnémico, historicidad y auto-conciencia colectiva de la comunidad, serían aquí asuntos vitales a considerar en el desarrollo del proyecto-taller. Los partícipes desarrollarían una propensión a prácticas idiolécticas de observación crítica mutua sobre su hacer como método de articulación orgánico de comunidad. Esta actuaría con liturgias personalizadas de acogida, recepción y posicionamiento de quienes ingresan en ella y dispondría de un periódico ritual jerárquico de presencias colectivas en lugares de encuentro y en rutas de peregrinación.

En el segundo caso primaría, por sobre otras consideraciones, el logocentrismo del modelo o teoría, la institucionalidad del programa de estudios, su lógica de articulación y su coherencia. No habría liturgias de recepción ni de presencias colectivas, ni chamanismos, ni ocasiones de debate. Los partícipes podrían incluso no conocerse. Mas bien se cuidaría la individualidad paritaria de los partícipes, e incluso, abriría ventajas personales y administrativas que llevarían a las personas a sostener una cierta insularidad y lógicas de no inmiscusión. Los encuentros tendrían razones puramente funcionales y un carácter esencialmente coyuntural.

2. PROCESOS

A título de un mero ejercicio imaginativo, supongamos que parte de la actividad proyectual de una Escuela pudiese llegar a constituirse como obras edilicias que fuesen conformando gradualmente una ciudadela habitada. Al cabo de varios años esta ciudadela constituiría un texto en el cual sería posible reconocer rasgos esenciales de la historicidad y del acerbo mnémico de la Escuela. Un analista externo podría al recorrerla, desarrollar una interpretación hermenéutica de su corpus narrativo y sus operaciones discursivas: las secuencialidades e ilación de los significados edilicios, las sedimentaciones de sentido del espacio público y su relación con las presencias individuales y colectivas, las formas de existencia presencial de las obras de arquitectura y sus relaciones dialogantes con las preexistencias ambientales, los códigos de aseveración de las propuestas

arquitectónico-urbanísticas, en cuanto obras del asentamiento humano y en cuanto resultados o fases de procesos de enseñanza-aprendizaje.

La ciudadela llegaría así a ser un laboratorio y una formidable máquina de registro de pensamientos y experimentos de producción de sentido, un estatuto ético-político de convivencia, un archivo de persistencias y trasmutaciones de lenguajes figurativos, una cristalización de signos y significados cronotópicos, con los cuales los nuevos proyectos tendrían que interactuar. La ciudadela y sus presencias edilicias operarían entonces como un entorno de estructuras mnémicas que coadyuvarían en las construcciones de sentido de nuevos procesos de proyecto.

La ciudadela actuaría también, en consecuencia, como un dispositivo encausador y un filtro que impediría la entrada de proyectos generados como inmersiones autistas en microcosmos intra-subjetivos, como antídoto a las iconografías privadas, como freno a las geografías solipsistas y a los simbolismos y lenguajes idiosincrásicos. Los proyectos podrían entonces ser entidades que nacen al interior de metaproyectos pletóricos de historicidad, discursos en diálogo con metarrelatos dialogantes, articulaciones éticas con el lugar, consonancias con el estatuto socio-político del vivir juntos.

Pongamos dentro de tanta virtud una nota de negatividad. Anotemos que la ciudadela también podría simplemente obsolecer o, más dramáticamente, enfermar y trastocarse. Es el riesgo inherente de toda construcción humana. Podría transformarse en un monstruo con defensas obsesivas y evitativas, propenso a fagocitar cuanto se le acerque con empatía, y a repeler a quienes se aproximen con miradas inquisitivas. La criatura deseante creada poéticamente devendría así en un cuerpo maquínico estructuralmente dispuesto para recibir sólo nuevos acoplamientos acoplantes que a su vez expandan y ramifiquen la espacialización de su mórbida sensibilidad. La ciudadela llegaría a constituirse así en la punta maquínica de una comunidad que asegura la continuidad de un deseo acuciante de flujos homológicos, una suerte de “agujero negro” ontologizado en donde se precipitarían las posibilidades de la materia proyectual para constituirse como satisfactores destinados a una obstinada auto-referencia.

Parece suficiente. Detengamos este ejercicio imaginario. No existen tales ciudadelas. Observemos de nuevo por el periscopio. Ninguna escuela metropolitana está sosteniendo encuadres poéticos que permitan el proceso de asentamiento del poder utópico de una tal ciudadela, como la descrita precedentemente. No hay espacios de verosimilitud para sostener laboratorios experimentales especulativos, ni organización para desarrollar inventarios analíticos de las fundamentaciones proyectuales u archivos de los imaginarios figurativos y registros mnémicos de las lugaridades.

3. LONTANANZAS

Al perlongar los insulares territorios académicos de las escuelas metropolitanas en los espacios bienales, se perciben paisajes desprovistos

de anclajes locales y preexistencias ambientales. Se advierte la fuerza de los procesos socio-culturales que gravitan sobre ellos. La sobre-exposición a las persistentes fuerzas de la razón positiva, a la acuciante lógica del mercado, y a la esteticidad de la “cosmópolis”. El paisaje muestra las pérdidas de su especificidad y la emergencia de imágenes pluriformes desprovistas de historicidad.

¿Podremos encontrar en este paisaje alguna luz esperanzadora?. Visto en sus expresiones bienales, no parece, hasta ahora, que haya surgido nada que anuncie una nueva perspectiva de sistematización de experiencia para un “proyecto-escuela” con potencial de trascendencia.

Pudiese parecer pura negatividad de mirada, pero lo que se divisa es un paisaje de desarraigo, territorios de trabajo en el que se estuviesen instalado paulatinamente programas progresivos de clausura, desmantelamientos, y abandonos en conformidad a una política de retracciones. Pareciera que esta política actuara en consonancia con otra destinada a establecer gradualmente nuevas prácticas estratégicas, desconnotadas de cargas de seriedad y urgencia y orientadas por nuevos registros tonales de sentido más abierto a estratagemas y posibilidades paródicas de lo que antes era considerado fundamento.

En este contexto, las problematizaciones originadoras del soporte de las ideas arquitectónicas parecieran haberse tornado incómodas y por tanto habría mas permisividad para desdeñarlas en la configuración de las nuevas propuestas de presencias edilicias. Que no se perciba en los proyectos las raíces de su concepción podría ahora ser parte de un circuito virtuoso.

¿Se trata tan sólo de los efectos desarticuladores de la cultura que trae consigo la globalización tardo-capitalista? ¿Una contaminación desde afuera? ¿Exopatías? ¿No habrá más bien inercias locales, adormecimiento de la presencia propia, bloqueos en el núcleo de interioridad? ¿No faltará más bien una apertura hacia lecturas internas de la propia alteridad? ¿No será que, en última instancia, falta “vida teórica”, de aquella interactiva con los hechos?

El transcurrir de las escuelas metropolitanas, los procesos de enseñanza aprendizaje que en ellas se asientan, parecen seguir las mismas rutas, como si ellas hubiesen alcanzado un estado universal. La larga sucesión de cohortes de estudiantes y docentes de las diversas escuelas, desplegando miles y miles de horas de esfuerzo en el desarrollo de lecturas urbanas y en la generación de significados edilicios a insertar en micro lugares de algún futuro paisaje Santiaguino, no muestran querer apartarse de las grandes vías trazadas por las tendencias emergentes en los centros de poder estetizante o de las persistencias o relictos sedimentados por los cuerpos dogmáticos colectivos de “arquitecturidad” constituidos en las últimas décadas del siglo pasado.

Es como si bajo este clima, los procesos de proyecto no le pidieran a la ciudad más que una cierta instalación de superficie sobre la cual puedan

desplegarse las ideas arquitectónicas y sus consistencias figurativas y simbólicas, sin que las fundaciones tengan que encontrarse con los estratos del subsuelo socio-político y cultural interno. Es como si existiese la tácita prohibición de perpetrar perforaciones o aperturas de ciudad, como si el reconocimiento de las posibilidades de sus capas superpuestas, con sus potenciales de consenso y de conflicto, representaran obstáculos o entrapamientos que amenazaran el fluir de las aseveraciones proyectuales.

¿Porqué las arquitecturas de las escuelas no toman contacto con los sueños de su memoria, porqué ignoran las razones del corazón y las razones políticas, renunciando con ello a la consideración del cambio de las coordenadas humanas? Intentaremos aquí esbozar una hipótesis plausible de las causas. **Creemos que las escuelas se encuentran atrapadas en estructuras de comportamiento mnémico disipativo.** Esbozcemos una contrastación para clarificar la idea.

No tendríamos ninguna dificultad para concebir la imposibilidad de un “hospital amnésico”. Sabemos que las escuelas y prácticas médicas adquieren espesor porque transcurren al interior de memorias y liturgias de acuciosos procesos de registro analítico e inquisitivos encuentros mnémicos. Nuestra hipótesis se refiere, entonces, a esta “mala memoria” estructural observable en las escuelas de arquitectura metropolitanas.

Las pocas visiones abiertas de ciudad que surgen en la actividad de proyecto permanecen en el plano intra-subjetivo. No hay un proceso que permita acopiar, seleccionar y decantar las experiencias novativas, en consecuencia hay un bajo margen de sedimentación que nutra el acervo mnémico colectivo. Las escuelas se encuentran, por tanto, sin bagaje estratégico para la generación de un “proyecto-taller” con más posibilidades de originalidad, profundidad y sentido.

El proceso enseñanza-aprendizaje del proyecto-taller parece no haber tenido otra opción que llenar el tonel de las Danaides. Su condición de posibilidad no ha sido más que la de operar sobre referentes extraídos aleatoriamente desde la vastedad fractal de la ciudad de Santiago. Parece que tan sólo circunstancialmente, rastreando en los desvanes, se ha encontrado algún palimpsesto olvidado, cuyas huellas han servido de base a alguna propuesta con profundidad de sentido. Las más veces los proyectos han debido ser concebidos como trazas en una página en blanco y el resultado más frecuente ha sido que las edilicias emergentes desde tales concepciones proyectuales, operan como “maquinas célibes”¹ u objetos monádicos arquitectónicamente amnésicos, arrojados al paisaje urbano sin responder más que a cronotopías inconexas.

Lo que puede conjeturarse, sin más datos que los provistos desde una visión periscópica, es que no será posible acceder a un nivel de mayor espesor en la actividad proyectual, sin incorporar a la cultura arquitectónica y cultura local de proyecto, nuevas formas de relación con el macro-

¹ Expresión con que Raymond Dussel denominó su instalación a principios del siglo 20

referente metropolitano en que se sitúan la mayor parte de las narrativas proyectuales. Debería hacerse de Santiago, por tanto, una ciudad abierta, o mejor, una *ciudad profunda*, es decir, cruzada en su espesor por prácticas de legibilidad analítica, una ciudad representada virtualmente en su complejidad y sometida a permanente “deconstrucción”. Se trata de abrir analíticamente la naturaleza polifásica de la ciudad, poniendo en descubierto sus capas superpuestas de complejidad y sus articulaciones de heterogeneidad. Esto significa encontrar la manera de estructurar un sistema de interacción comunicativa de los procesos de proyecto con la multiplicidad de ciudades implícitas y encubiertas que constituyen el área metropolitana de Santiago. Esto requiere la elaboración y sostenimiento de un sistema de representaciones cartográficas aptas para una hermenéutica diagramática. Es necesario hacer un reconocimiento sistemático de las colisiones, complicidades, encuentros, convergencias, divergencias, contradicciones, etc. que encuentra el espaciarse societal de Santiago. Este Santiago cartográfico experimental debería ser capaz de registrar y procesar semánticamente la información originada a través de los aportes emergentes de los “proyectos – escuela”, así como permitir manipulaciones de superposición, cruce de datos e introducción de nuevas variable para configurar alternativas de situación en el espacio metropolitano.

Para las miradas que se trazan desde los centros de reapropiación del funcionalismo duro, nada de esto hace falta. Las sedimentaciones polisémicas no favorecen en nada el abordaje del “verdadero” asunto de la arquitectura: la solución de problemas con eficacia operativa. Desde nuestro periscopio lo vemos, por el contrario como carencias desesperanzadoras. Debiésemos añadir a nuestra hipótesis que en las escuelas con cuerpos académicos atomizados, desprovistos de proyecto de si mismos, los procesos mnémicos disipativos tenderán a ser aún mas agudos, haciendo con ello más débil el proceso de fundamentación de proyectos. En ellos es más crítica la falta del instrumental que permita desarrollar “*otras miradas*” y “*otras preguntas*” para reconocer los vacíos de intención y carencias de espíritu y para disponer una nueva y más penetrante dinámica de formalización del ser y hacer arquitectónico.

4. SANTIAGO PROFUNDO & TALLER 10

Las visiones esbozadas precedentemente son demasiado periscópicas y polarizadas como para permitir situar en ellas la realidad de nuestra escuela. Hace falta en consecuencia, el trabajo de elaborar cartografías más complejas para saber donde nos encontramos. Esa es, por cierto, una tarea para grandes navíos de superficie.

La funcionalización de los talleres de nuestra escuela en el marco del proceso actualmente en desarrollo para la reestructuración curricular en base a competencias (CBC), debiese abrir espacios para el fortalecimiento de las estructuras mnémicas que requiere la enseñanza aprendizaje del proyecto. Las áreas de especialización y el núcleo del proceso de titulación representan instancias apropiadas para asentar un proceso de acopio sistemático de miradas especializadas y novativas hacia un programa que provisionalmente denominaremos “Santiago Profundo”.

Señalemos un referente que puede ejemplificar una idea preliminar de registro mnémico, es el inventario analítico del cuerpo de Seminarios desarrollados en la Escuela de Ecología y Paisajismo. En el marco del proyecto de investigación desarrollado en CEAUP: *Paisaje y Ciudad. La Transformación del Paisaje Metropolitano y la Idea de Cinturón Verde en el Plan Intercomunal de Santiago, 1960-1994.*² se revisó y sintetizó en una ficha con descriptores de los contenidos de estos Seminarios e indicación de aquellos que se refieren al Área Metropolitana de Santiago.

Indiquemos sólo un hecho que puede ilustrar la idea incipiente de oferta y demanda de registros mnémicos. Si observamos los casos de estudio que, recientemente han servido de base a varios proyectos de título y a proyectos de las últimas Áreas de Especialización, notaremos que estos se localizan frecuentemente en lugares situados en el contexto de los territorios comprendidos en el Proyecto del Anillo metropolitano de Santiago.

Recordemos que los cuerpos académicos que participaron en este proyecto dispusieron de un importante acopio de lecturas cartográficas de ciudad y elaboraron diversos textos alternativos con visiones proyectivas de reordenamiento territorial y propuestas anticipatorias de imagen de ciudad.³ Toda esta información computarizada quedó disponible para su utilización por el cuerpo académico. Al margen del cuestionamiento crítico que pueda plantearse a esta propuesta, ella ha empezado a operar, de hecho, como un núcleo de registro mnémico, como una oferta escasa de espacio referencial al que recurre una demanda estudiantil ansiosa de anclajes para los análisis requeridos en la fundamentación de sus nuevos proyectos.

Otra experiencia que puede ilustrar, la idea de penetrar en los estratos subyacentes de la ciudad, es la que se desarrolló en el Taller 10 del Área de Especialización en Diseño Urbano de nuestra escuela⁴. Puede observarse un grupo de estudiantes y docentes que intentó desarrollar colectivamente una primera aproximación a un "Santiago Profundo" y elaborar un sistema de representación de algunas capas menos visibles de significaciones urbanas de la ciudad, las que habitualmente son ignoradas por las miradas de la institucionalidad pública y privada.

La idea inicial del Taller 10 es trascender su marco programático y conservar su organicidad y su memoria, llevándola hacia el interior del desarrollo de los proyectos de título. Esta idea habrá de encontrar su

² Trabajo realizado (2002) por docentes de FAUP/UCENTRAL : Galit Navarro y Vicente Gámez (Investigador Tutor)

³ La Oficina de Estudios y Gestión de Proyectos / FAUP / UCENTRAL desarrolló en el segundo semestre de 2002 un Convenio con MINVU en el marco de los Estudios del Plan Director del Anillo Metropolitano de Santiago que impulsa la Comisión Bicentenario de este Ministerio. En CEAUP se elaboró una propuesta para el "Sector A" a cargo de un equipo de docentes y alumnos de las Escuelas de Ecología y Paisaje y de Arquitectura.

⁴ En el segundo semestre de 2004 se desarrolló el Taller 10 correspondiente al Área de Especialización en Diseño Urbano de la Línea de Urbanismo de la Escuela de Arquitectura FAUP / UCENTRAL. El Taller estuvo a cargo de los docentes Guillermo Guzmán y Marcelo Ríos.

ratificación en el resultado de una sistematización de experiencia del semestre, la auto-evaluación que realicen los partícipes, y las re-concertaciones que surjan de la experiencia.

No se trata del reconocimiento de una ciudad de milhojas, sino de encontrar zonas de superposición, a veces mínimas y ocultas, con interacciones exasperadas o entrelazamientos cómplices, de alto potencial de reconversión novativa. Se advierte una orientación hacia la identificación de posibilidades de consonancia o transformación, sobre la base del reconocimiento de las alteraciones de flujos, presencias y escalas que se generan entre las capas de ciudad, para luego identificar potenciales de modificación que posibilitarían la introducción de nuevas lógicas cronotópicas de vida social y de paisaje edilicio.

Es posible que los productos que genere la Escuela no tengan la suficiente rigurosidad y aptitud para el montaje de una estructura de acervo mnémico progresivo, pero es justamente esta limitación la que habría que superar. La proporción de pensamiento que ingresa al circuito mnémico parece ser actualmente muy baja. La mayor parte del esfuerzo de pensamiento tiene un uso limitado a la fundamentación de proyecto teniendo en vista los rituales de entrega y posiblemente muy poco de él sedimento como registro mnémico. El grueso va a dar a los circuitos de extracción de residuos. Resulta urgente reconsiderar la estructura interna de la cultura del **procesos de entrega**. Pareciera que se omite una fase ex – post, en la cual debiese desarrollarse un proceso crítico de mayor espesor y síntesis con miras a ingresar más formalmente a la sistematización de experiencia. Es posible, por tanto que se requiera nutrir los registros con el desarrollo de investigaciones o estudios especializados de áreas de planeamiento o territorios objetivo, realizados por expertos. Las experiencias de asistencia técnica generadas por la Oficina de Estudios y Gestión de proyectos, debiese organizarse para ingresar al programa mnémico Santiago profundo.

ALFONSO RAPOSO
Corresponsal