

05

La enseñanza proyectual.

Aproximación a la creatividad e innovación como aspectos
característicos del pensamiento proyectual

ARQUITECTURA
COGNICIÓN
EDUCACIÓN
INVENTIVA
FORMACIÓN
PROFESIONAL
SUPERIOR

Este artículo es de reflexión sobre resultados parciales de tesis doctoral en curso. Se propone revisar algunas afirmaciones a propósito de la proyectualidad como objeto de enseñanza, reparando en el pensamiento proyectual por ser una dimensión poco explorada de dicho objeto. Para esto, el artículo se centra en un carácter del pensamiento proyectual (innovación/creatividad) y propone con el mismo revisar algunos de los fundamentos de la proyectualidad en la enseñanza y su evaluación.

Project teaching. Creativity and innovation as distinctive aspects of pensamiento proyectual

This article reflects on partial results collected during research for a doctoral thesis. Proyectualidad, as a teaching object, should be revised in order to highlight pensamiento proyectual as a less explored dimension of the object. Innovation and creativity as features of pensamiento proyectual can be used to assess some of the foundations of the teaching and evaluation of proyectualidad.



Autor

Esp. Arq. Leonardo Bortolotto

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Universidad Nacional del Litoral
Argentina

Palabras claves

Arquitectura
Cognición
Educación
Inventiva
Formación profesional superior

Key words

Architecture
Cognition
Education
Creative thinking
Professional training

Artículo recibido | *Artigo recebido:*

31 / 03 / 2018

Artículo aceptado | *Artigo aceito:*

23 / 11 / 2018

Email: lfbarq@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo expone algunas aproximaciones a las problemáticas propias de la enseñanza de las disciplinas proyectuales —específicamente, de la arquitectura—, identificadas en el contexto de nuestra tesis doctoral «La proyectualidad como objeto de enseñanza. Aproximaciones teóricas en el debate argentino contemporáneo y sus transposiciones en las facultades de arquitectura de la provincia de Santa Fe».

La tesis parte del supuesto de que las estrategias docentes asignan un alto grado de relevancia a las complejidades propias del desarrollo del proyecto, enmarcado este en una discusión autónoma y aislada como objeto de producción disciplinar. Dichas estrategias se centran, por una parte, en el debate sobre sus paradigmas disciplinares (sus modos de producción) y, por otra, en el entrenamiento y desarrollo de las lógicas constitutivas del proyecto (la resolución de aspectos técnicos, funcionales, estético-semánticos, etc.), las cuales se definen a lo largo del llamado «proceso proyectual».

En esta línea de indagación, ampliamente difundida, quedan relegadas aquellas aproximaciones que resultarían necesarias para la construcción (por parte de los estudiantes) de un pensamiento proyectual: una manera específica de reflexión para la acción. La noción de proyectualidad se postula entonces como fin último a desarrollar en la enseñanza de la práctica proyectual. Se concibe a la proyectualidad como la relación de todos los aspectos que definen dicha práctica y se constituye como objeto alegando una concepción integral de estos.

Guevara Álvarez sugiere una aproximación al problema que se especificará aún más en el presente trabajo:

«El elemento que pudiera caracterizar con más exactitud la debilidad del tratamiento didáctico de la enseñanza de la arquitectura estriba en que no se domina la esencia del contenido: el proceso proyectual.»

Y como reflejo de esto no aparece como objetivo de la asignatura Proyecto Arquitectónico [caso de estudio de la tesis doctoral del autor], el aprendizaje del propio proceso proyectual, es decir de los conocimientos y habilidades fundamentales de este proceso. Vale decir que no se enseña la estructura del pensamiento proyectual: no se muestra interés por el origen de las primeras ideas, por la formación de criterios, por el proceso de selección de datos o la explicación verbal de determinado argumento proyectual». (2013:435)

Así, este artículo propone una trama conceptual para repensar la creatividad/originalidad como carácter del pensamiento proyectual y como aspecto evaluable del proyecto pero, para mejor fundar la trama y porque la misma lo exige, expone antes una serie de reflexiones encaminadas a sugerir la necesidad de revisar los cimientos de la proyectualidad como objeto de enseñanza. El pensamiento proyectual, se juzga aquí, es uno de los aspectos menos tematizados en las prácticas de enseñanza. Hacia el final del artículo se indica una posible forma de poner en valor al pensamiento proyectual en una estrategia docente.

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA PROYECTUAL

Las disciplinas proyectuales (Arquitectura y Diseño Gráfico, Industrial, Textil, etc.) comparten ciertos rasgos afines, particularmente asociados a la cuestión del proceso de diseño de algún tipo de elemento o dispositivo. Sin embargo, en cierta medida, sus especificidades construyen campos separados en lo que refiere a la manera en que definen y desarrollan acciones frente a un problema específico.

Pareciera existir un consenso amplio acerca de aquello que implica la enseñanza proyectual en la arquitectura, aunque dicho consenso se construye mayormente en base a aparentes acuerdos tácitos antes que sobre explicitaciones sistematizadas. Esto se resume en lo planteado por Mazzeo y Romano: «Cuando hablamos de enseñanza del proyecto, está implícito el conocimiento proyectual al cual se accede mediante el proceso proyectual, ya que enseñamos a proyectar operando sobre este» (2007:58–59).

La necesidad de definir la existencia de un cuerpo de saberes propios, inherentes a la delimitación de la disciplina, prevalece sobre los matices relativos a las concepciones, especificidades y modalidades operativas en el campo. La diversidad encuentra un denominador común en la práctica proyectual como acción característica.

Por otra parte, el corpus de discusión disciplinar está definido, en principio, tanto por el acervo canónico de proyectos (edificios no materializados), como también por la «edilicia canónica» (edificios construidos). En estas dos dimensiones, la comunidad profesional y académica presenta (y a la vez representa) los paradigmas del campo disciplinar. Ello da lugar a cierta teoría sobre los modos, lógicas o estrategias de producción del proyecto, así como a la cristalización (en el proyecto) de conocimientos provenientes de otras áreas disciplinares. Todo esto es reunido a partir de una reflexión sobre la técnica que los hace posible, sin una jerarquía identificable, formando un continuum.

La epistemología de la arquitectura se constituye en el cruce tanto de saberes técnicos como de otros saberes de corte filosófico, estético, socioculturales, etc. Según la cita previa de Mazzeo y Romano, la particular forma de acceder a estos saberes se da adquiriendo las destrezas propias del modo de producción disciplinar, esto es, a través del dominio del proceso proyectual. No obstante, lo que no despeja dicha afirmación es cómo se enseña a operar dentro de ese proceso. Quizás esta posición se desprende de algunas de las ideas de Schön —descriptas por Bel Altabef (cfr. Mazzeo, 2018:116)—, quien sostiene que para «aprender a proyectar» hay que hacer aquello que aún no se comprende.

En tanto, si se acuerda con Lawson (2011) en que proyectar es una habilidad específica —posición que también es compartida por Cravino (cfr. Mazzeo:166)— y, por ende, puede ser aprendida y desarrollada, es imprescindible hacer énfasis en la diferencia que existe entre «aprender haciendo» y «enseñar a aprender haciendo». La noción de habilidad, al menos en algunas de sus significaciones teóricas, acarrea el supuesto de que solo basta con hacer.

Se plantea entonces una diferencia con las afirmaciones de Romano, quien señala que:

«la enseñanza del proyecto arquitectónico no supone el aprendizaje de teorías o reglas que después son aplicadas a un campo del hacer, sino que desde el mismo momento en que se produce el acercamiento al pensamiento proyectual... se proyecta». (2015:68)

A nuestro juicio, enseñar a proyectar no puede reducirse solo a la reproducción de los mecanismos implícitos en el acto de proyectar, sino que supone aportar procedimientos y reflexiones para un aprendizaje que, en general, toma como base la ejercitación proyectual para el desarrollo de las habilidades propias del pensamiento proyectual.

Guevara Álvarez brinda algunas apreciaciones que refieren a dicho proceso metacognitivo, surgidas de sus estudios sobre la enseñanza de la asignatura Taller Arquitectónico. Dice que allí:

«Los docentes no enseñan conscientemente los sistemas de conocimientos y habilidades esenciales de proyecto arquitectónico [en nuestro léxico: las estructuras de la práctica proyectual], esto determina que los estudiantes no lo aprenden. Y hay otro efecto: ya que los esfuerzos del docente no están dirigidos al aprendizaje de dichos contenidos, situación totalmente generalizada, el interés docente se desplaza hacia los resultados del proyectar, el edificio en cuestión». (2013:436)

Con base en las observaciones de su investigación, afirma que existe:

«Un ciclo docente erróneo, donde los objetivos no se dirigen a lo que hay que aprender sino al resultado del proyecto; los conocimientos y habilidades no son representativos del proceso proyectual, y la metodología pone su interés en los resultados parciales y finales: el edificio, y no en lo que los estudiantes están aprendiendo y tienen que dominar para lograr el proyecto». (440)

Estas conclusiones enuncian un primer problema a superar para una reflexión didáctica: la superposición de conceptos que conlleva a un recorte parcial en la definición del objeto de enseñanza de las disciplinas proyectuales. Para echar las bases de una didáctica proyectual específica de la arquitectura, como primera medida han de explicitarse tanto las estrategias docentes que tematizan el hacer (el proyectar) como las reflexiones necesarias acerca de cómo se piensa durante la práctica proyectual.

Desde las ciencias de la educación, dicha búsqueda de explicitación estaría en concordancia con lo que afirma Carlino:

«Las investigaciones sobre psicología del aprendizaje señalan que la regulación de los aprendizajes, para ser realmente efectiva, deber ser responsabilidad del alumno (...). La tarea del docente es propiciar actividades que permitan al alumno tomar conciencia de su propio proceso de aprendizaje y generar así, modos cada vez más autónomos». (1999:29)

Por el contrario, según el relevamiento efectuado por Guevara Álvarez: «no se enseña una metodología para aprender a proyectar bajo orientación con el propósito de que posteriormente el estudiante pueda hacerlo con autonomía». (2013:440)

Con sustento en estas aproximaciones, y con la intención de señalar algunas condiciones de posibilidad para la reflexión acerca de la enseñanza proyectual, se propone, en primer lugar, especificar el objeto de enseñanza de la práctica proyectual. Este refiere al desarrollo de un proyecto de Arquitectura, pero poniendo el énfasis en el acto de «proyectar». De lo contrario, la inmensa complejidad de la práctica proyectual queda reducida a cierta reproducción (más o menos intuitiva) del denominado «proceso proyectual». Esto conlleva un reduccionismo de la enseñanza, concibiéndola como la replicación (con mayor o menor grado de libertad) de algunos modelos de abordaje de un problema proyectual. Este esquema resulta insuficiente para el desarrollo de las habilidades específicas para proyectar.

Si lo que queremos es propiciar un aprendizaje significativo, basado en el desarrollo de esas habilidades, la reflexión sobre la propia práctica proyectual es indispensable. Es necesario precisar cómo son los mecanismos

mediante los cuales se configura una forma particular de pensar sobre ese hacer proyectual y cuáles son las características que definen un tipo de pensamiento y acción que se resume en el acto proyectual. En definitiva, es imprescindible revelar aquello que define al pensamiento proyectual como un pilar necesario para erigir la proyectualidad como un objeto de enseñanza más preciso en la aproximación a una didáctica de la práctica proyectual (Fig. 01).

Se sostiene aquí que esta forma del pensamiento se define a través de una serie de caracteres que han de ser precisados y problematizados dentro de las estrategias de enseñanza de la práctica proyectual. En este texto se da cuenta de solo uno de ellos: la posibilidad de generar alternativas creativas, propuestas innovadoras o soluciones originales a las demandas y condiciones que tensionan la formulación de un proyecto. Es sabido que esto es un imperativo tácito para todo proyectista y que en el contexto de enseñanza aparece como una demanda de innovación/creatividad.

Este carácter suele enunciarse como valoración final del proyecto, pero: ¿qué implicancias tiene cuando se piensa en relación con el pensamiento que lo determina? ¿Qué es ser creativo y/o innovador en este contexto? ¿Dónde radican estos rasgos en un proyecto? ¿Qué motiva tal expectativa por la novedad? ¿Es posible responder creativamente en todos y cada uno de los procesos de diseño? ¿Es posible enseñar con el fin de obtener un desarrollo de la creatividad proyectual?

LA ENSEÑANZA DE LA CREATIVIDAD

La creatividad, en su concepción más común y difundida, sería una virtud especial de algunos individuos. Una capacidad asociada a una inteligencia que otorga a una persona la posibilidad de destacarse sobre el resto a partir de sus producciones o aportes significativos. Esta es la noción de creatividad a la que Robinson refiere como una definición de elite: solo ciertas personas alcanzan esta cualidad, pues han nacido con ella.

Esta visión de raigambre innatista supone que la educación provee a dichas personas de un entorno que ha de nutrir su potencial individual y, debido a ello, determina que solo ciertos sujetos «únicos» pueden ser creativos, en detrimento de otros que no lo son y que nunca lo serán. Esta concepción reduce el proceso educativo



FIGURA 1 | Esquema síntesis: objeto de enseñanza de la práctica proyectual. Fuente: Elaboración propia.

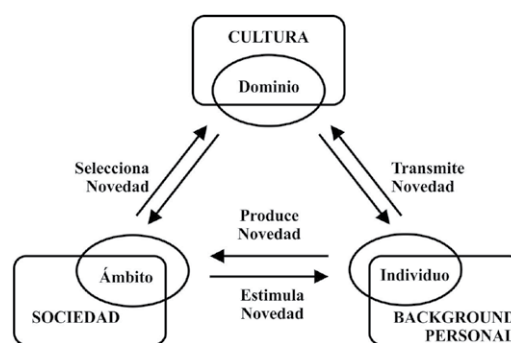


FIGURA 2 | Diagrama sobre los tres campos de la creatividad descritos por Csikszentmihályi. Fuente: Pascale (septiembre 20, 2012).

a una mera instancia favorecedora de una cualidad preexistente y no a la formación de la misma, por lo que poco tendría para aportar al desarrollo de esta en el estudiante promedio.

La línea que se sigue en este trabajo discute con estas nociones y, particularmente, con el rol que se le asigna a la educación en ese contexto, ya que se clausura la posibilidad de pensarla como un proceso capaz de desarrollar dicha cualidad en sentido amplio y en todos los individuos. Por el contrario, la interpretación que se defiende aquí entiende a la creatividad como una cualidad inherente a todo ser humano, al menos para algún aspecto de su existencia, por lo que puede ser desarrollada en tanto se propicien los conocimientos y habilidades necesarios para un fin determinado. Entonces, si la creatividad es un aspecto del pensamiento que puede ser enseñado, y enseñado de forma extendida, el desafío para la enseñanza se presenta en desarrollar, como parte de sus objetivos, la creatividad como un valor inherente al proceso de enseñanza.

Mihály Csikszentmihályi, cuando sustituye el interrogante qué es la *creatividad* por dónde está la *creatividad*, establece un esquema de relaciones que permite esclarecer ciertos aspectos y que puede ser orientador de las estrategias para una enseñanza que contemple el objetivo de la creatividad. El autor desplaza el debate conceptual y redirecciona la atención hacia aspectos objetivables del problema (sobre todo en los términos

que interesan para la enseñanza proyectual). La pregunta acerca de dónde está la creatividad implica una vigilancia más amplia respecto de la idea misma de creatividad, trasciende el sesgo intrasubjetivo e invita a ensayar otras posiciones.

El primer matiz que se aporta desde este enfoque es que la creatividad, más que una condición de la mente: «Es el resultado de la interacción de un sistema compuesto (Figura 2) por tres elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico, y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Los tres subsistemas son necesarios para que tenga lugar una idea, producto o descubrimiento creativo... La creatividad no es el producto de individuos aislados sino de sistemas sociales emitiendo juicios sobre productos individuales. Por lo que, la creatividad es cualquier acto, idea o producto, que cambia un dominio ya existente, o lo transforma en uno nuevo. Y ese dominio no puede ser modificado sin el consentimiento explícito o implícito del ámbito responsable de él». (Pascale, septiembre 20, 2012, par. 4–5)

Al respecto, Robinson alienta un concepto simple, pero advierte que: «Definir un proceso que abarca una gama tan amplia de actividades y estilos personales es de por sí difícil» (1999:30). Y continúa:

«La nuestra es una definición estipulativa, pero tiene en cuenta lo que entendemos acerca de la naturaleza de los procesos creativos y de las formas en que las palabras clave se utilizan en diferentes contextos. También es, en cierto sentido, una definición indicativa que apunta a las características de los procesos creativos que queremos animar con fines educativos. Por lo tanto, definimos la creatividad como: Una actividad imaginativa formada a fin de producir resultados que son a la vez originales y de valor». (Robinson:30)¹

En esta definición quedan subsumidos aspectos relativos al planteo de Csíkszentmihályi: por un lado, en relación con la cuestión del valor, este queda vinculado al ámbito en el que se enuncia el juicio de valor, como, por ejemplo, «la sociedad» o los pares que le atribuyen alguna trascendencia o importancia a lo producido; por otro lado, la definición supone una modificación del dominio, vinculado ahora a la idea de originalidad e incorporando al individuo como sujeto que viabiliza la actividad imaginativa en pos de alcanzar algún resultado.

Por tanto, según Robinson, existirían cuatro características en los procesos creativos, que son puestos en consideración en el sistema que Pascale explicita (citando a Csíkszentmihályi). Esas características serían, para Robinson:

- En primer lugar, que siempre implican pensar o comportarse de forma imaginativa.
- En segundo lugar, en general esta actividad imaginativa es un propósito: es decir, que se dirige a la consecución de un objetivo.
- En tercer lugar, estos procesos deben generar algo original.
- En cuarto lugar, el resultado debe ser de valor en relación con el objetivo. (1999:30)

La condición asociada a la imaginación se comprende como la posibilidad de promover asociaciones de ideas, de abrir relaciones. Por tanto, puede ser objetivado para la enseñanza, ámbito en el cual la creatividad es concebida como «un proceso» (31), no como un evento.

La siguiente condición que establece el autor —orientarse hacia alcanzar un propósito— encontraría una concordancia de raíz con lo que es el motor mismo de

la Arquitectura: la definición del problema proyectual, es decir, el propio desarrollo del proyecto propicia un fin para el cual «ser creativo».

Desde esta perspectiva, el tercer punto, la idea de originalidad (inseparable del problema de la creatividad), es una condición siempre de referencia. La originalidad se establece como la valoración del acontecimiento o de una producción (el proyecto en caso de la Arquitectura) en relación con su contexto cultural. La originalidad, por tanto, no es una cualidad autónoma y capaz de ser autorrefenciada, sino que se determina en la proximidad o distanciamiento de las características de una producción dada y en relación con otras (materiales o inmateriales, objetos o procesos). Así, «cuando la utilidad de un producto se complementa con la novedad, alcanza el nivel más bajo de creatividad funcional y puede ser etiquetado como *original*» (Cropley, 2004:4).

La originalidad, volviendo a Robinson, puede establecerse en diferentes categorías, a saber:

• *Individual*

El trabajo de una persona puede ser original en relación con su propio trabajo previo.

• *Relativa*

Puede ser original en relación con su grupo de pares: a otros jóvenes de la misma edad, por ejemplo.

• *Histórica*

El trabajo puede ser original en términos de producción anterior de cualquier persona en un determinado campo: es decir, puede ser singularmente original. (32)

El valor de referencia que implica un desarrollo original establece un primer parámetro clave en la enseñanza: el conocimiento. Pascale lo resume en la relación que el sujeto establece con el dominio descrito por Csíkszentmihályi, y afirma:

«es imposible introducir una variación sin referencia a un patrón existente. Así, el dominio representa objetos, reglas, representaciones y notaciones. La creatividad ocurre cuando una persona realiza un cambio en el dominio que será transmitido en el tiempo». (septiembre 20, 2012:par. 5)

1. Todas las traducciones del inglés son de nuestra autoría.

No es posible, entonces, establecer una reflexión en torno a la creatividad si no se desarrolla un campo de saberes desde los cuales construir otras (¿nuevas?) propuestas.

Podría plantearse el caso en que la creatividad sea trabajada como un espacio de disconformidad o incomodidad ante lo dado. Este enfoque (como posible estrategia iniciática en la formación) fuerza la inmediata necesidad de construir el campo de saberes estabilizados de una disciplina como plataforma para la crítica y como corpus de referencia sobre el cual testear la originalidad de lo producido.

Partir desde este punto remite la evaluación de los aspectos creativos a un factor ligado a la experiencia disciplinar. Es fundamental para la enseñanza explicitar esta dimensión, ya que parte de esa experiencia se define en el dominio de lo previo, de lo que se sabe, del conocimiento disciplinar. Solo sobre esta base se construirán entonces nuevos conocimientos, se podrá ser original o se innovará.

En síntesis, para Pascale:

«La creatividad tiene lugar cuando una persona, usando los símbolos de un domino dado, tiene una nueva idea o ve una nueva distribución, que es seleccionada por el ámbito para ser incluida en el dominio. Como principio, la personalidad de un individuo que pretende hacer algo creativo debe adaptarse al dominio particular y a las circunstancias de un ámbito concreto. Csíkszentmihályi propone que:

(a) antes que una persona pueda realizar una variación creativa, debe tener acceso al dominio, y debe desear aprender sus reglas;

(b) son de gran importancia los factores individuales que contribuyen al proceso creativo;

(c) un aspecto esencial de la creatividad personal se corresponde con la capacidad de convencer al ámbito de las virtudes de la novedad producida por uno». (par. 7)

En este último punto se juega gran parte de las estrategias didácticas que persiguen una enseñanza para el desarrollo de la creatividad. Es preciso visualizar la creatividad en términos de procesos u objetos asociados a una evaluación de su originalidad, en virtud de otorgarles a aquellos algún «valor» (Robinson, 1999) di-

ferenciado, en tensión con una evaluación externa (el ámbito). Por otra parte, esta propuesta permite introducir en el debate disciplinar el concepto de innovación.

EDUCAR PARA INNOVAR

Retomemos el último carácter determinante de los procesos creativos según Robinson, que es el valor en relación con el objetivo. Dice el autor:

«Hemos descrito la actividad imaginativa como un modo generativo del pensamiento; pero la creatividad implica un segundo y recíproco modo del pensamiento: un mecanismo de evaluación.

La originalidad en algún nivel es esencial en todo trabajo creativo, pero nunca es suficiente. Las ideas originales pueden ser irrelevantes para el propósito que se persigue. Pueden ser extrañas, o defectuosas. El resultado de la actividad imaginativa solo puede ser llamado "creativo" si es de valor en relación con la tarea en cuestión. "Valor" aquí es un juicio de alguna propiedad de los resultados, relacionados con el objeto. Hay muchos posibles juicios de acuerdo con el área considerada: eficacia, utilidad, si es agradable o satisfactorio, validez o sostenibilidad. Los criterios de valor varían de acuerdo con el campo de la actividad en cuestión». (34)

Durante el proceso de enseñanza proyectual, las aproximaciones a lo original se circunscriben inicialmente a la propia producción: un grado de «originalidad individual». Esta etapa no resulta una instancia indeseada en sí misma, en tanto no se constituya como la única dimensión de análisis de la originalidad. La reflexión sobre este aspecto ha de enfocarse en propiciar una maduración del estudiante, que le permita visualizar la necesidad de comprometer otros niveles de originalidad en la intencionalidad proyectual. Invitar al pensamiento crítico por su coimplicación con el creativo, como propone Robinson.

Este movimiento reflexivo sobre el proceso proyectual —sostenido en una revisión del propio pensamiento proyectual— es la vía para introducir la noción de innovación como parte de los aprendizajes disciplinares. El campo de la innovación de dicha propuesta proyectual debe ser (nuevamente) objetivado y no sujeto a apariencias o lógicas infundadas. De lo contrario, la enseñanza

proyectual se solapa con las premisas del arte, donde la dinámica autoimpuesta de la obra (semántica, expresiva, conceptual, etc.) es suficiente para su propia existencia y comprensibilidad.

Para Roth (2009), la forma en que se objetiva la innovación es evaluando su impacto en al menos uno de los siguientes términos:

- *Innovación como ventaja*: en la dimensión social nos referimos a formas nuevas de ventajas, que van acompañadas de nuevas formas de administrar la interacción del público al que se orientan (por ejemplo, la selección de nuevos y atractivos productos y su utilización como símbolos de estatus) y que pueden verse como progreso o adelanto.
- *Innovación como novedad*: en la dimensión objetiva de la innovación observamos la singularidad de artefactos, productos, métodos o servicios hasta ahora desconocidos y sin precedentes hasta el momento.
- *Innovación como cambio*: en la dimensión temporal, las innovaciones se nos presentan como nuevos procesos (los que por su parte conducen, en todo caso, a artefactos novedosos) en el sentido de transformaciones, de difusiones o simplemente de cambios.

La transcripción de estos tres mecanismos de innovación al campo de la arquitectura —en pos de alentar el desarrollo del pensamiento proyectual— presentaría los siguientes aspectos:

1. Economía de medios u optimización de recursos (como ventaja).
2. Experiencias diferenciadas (como novedad).
3. Desarrollos tecnológicos aplicados (como cambio).

Los puntos 1 y 3 podrían no requerir mayores explicaciones respecto de las implicancias de una innovación dentro de la práctica arquitectónica. El punto 2, en cambio, está planteado como la posibilidad de la arquitectura de producir un impacto particular, una sorpresa ante su propia definición física. Está ligado a la cuestión de la forma, pero en un sentido más profundo. A la forma en la percepción del sujeto que la habita, desde un punto de vista que podría decirse fenomenológico, pero más ligado a la fruición estético-espacial. Refiere particularmente a las cuestiones del habitar, a las determinaciones del espacio que el hombre ocupa y las percepciones que obtiene de ese ámbito que da cobijo a su existencia.

En el proyecto hay que atender a un trabajo reflexivo dirigido a desarrollar el tramado de estos puntos, y más

aún cuando: «en las discusiones teóricas la novedad es la característica principal de la creatividad, en los entornos prácticos el primer criterio en la jerarquía es la utilidad» (Cropley, 2004:4). La novedad, como forma de la innovación en las experiencias espaciales de la arquitectura («experiencias diferenciadas»), alcanza un nivel equiparable a los aspectos funcionales, pero nunca puede ser evaluada separada de estos, pues de otro modo estaríamos en presencia de una mera «creatividad estética», como define Cropley.

EL IDEAL DE LA CREATIVIDAD PROYECTUAL EN LA ENSEÑANZA. UN PROBLEMA DE EVALUACIÓN

Uno de los aspectos más evocados como objetivo en la formación de los profesionales de la arquitectura es la cualidad de ser «creativos» en sus producciones. En ocasiones, esta cualidad es introducida al debate del proyecto como la mera ocurrencia de la novedad, como el distanciamiento intencional de lo conocido. Sin embargo, para poder responder a los contextos en los que los estudiantes han de insertarse profesionalmente, la orientación de la enseñanza respecto a dicha cualidad tiene que someterse a otras consideraciones. La creatividad no puede ser una cualidad abstracta o ponderarse meramente sobre una escala axiológica autorreferenciada en cada producción. No puede responder, en palabras de Robinson, a una originalidad individual, y mucho menos durante todo el proceso de enseñanza. Si así fuera, obraría un ensimismamiento de la práctica, sostenido en un espiral de autovalidación que la impermeabiliza del contexto y, por tanto, la aísla.

Para lograr una reflexión crítica que motive la problematización de la creatividad en el proyecto, el debate tiene que establecerse en términos de variables previamente definidas como aspectos evaluables. Las consideraciones sobre los aspectos creativos de la práctica (más aún durante su enseñanza) será, por lo tanto, el resultado de la contrastación entre lo proyectado y el cúmulo de conocimientos propios de una disciplina historizada. Esta condición es consecuente con la responsabilidad que conlleva participar de una práctica disciplinar centrada socialmente, y es, simultáneamente, una vía para introducir en la enseñanza el debate ético que toda formación conlleva.

Como se ha expuesto, la práctica proyectual echa raíces en un conjunto de conocimientos colectivamente producido, lo que define sus paradigmas y sus lógicas de actuación. Este es su sustento y, a su vez, su horizonte disciplinar relativamente estabilizado. Por oposición, las circunstancias externas al proyecto, sus problemáticas contextuales, nunca son idénticas, son siempre divergentes. Saberes y demandas están en permanente asimetría desde el punto de vista de sus dinámicas particulares. El proyecto se constituye como el mediador entre «lo fijo y lo dinámico», está determinado por esos dos grandes componentes.

El movimiento pendular entre ambos es el que engendra la voluntad creativa invocada en el desarrollo de un proceso proyectual. La forma en que se relacionan desde el proyecto esos dos aspectos (lo fijo, lo dinámico) es lo que ha de asumirse como un carácter indispensable en la formación del pensamiento proyectual de los estudiantes: la creatividad (en la práctica proyectual) implica resolver una coyuntura única (singular) con los recursos con los que se cuenta en el campo del conocimiento específico. En esta línea, el proyecto siempre mostrará un rasgo de originalidad, ya que se presenta como la resolución de problemáticas inéditas para un conjunto de variables sólo idéntico a su propia ocurrencia. En términos de Agacinsky, será una «invención» que, como tal, en verdad «es en sí misma el resultado de múltiples decisiones» (2000:62), fundadas sobre bases disciplinares.

La creatividad, en el recorrido proyectual de la Arquitectura, se enfoca como un proceso basado en razonamientos prefigurativos divergentes ante la recurrencia de las problemáticas del hábitat humano. Repensar la enseñanza de las disciplinas proyectuales conlleva replantear el objeto mismo de enseñanza: desplazarse del producto/dispositivo en sí mismo (el proyecto como emergente material) a la «proyectualidad» como habilidad específica para la concreción de dicho objeto. Para lograrlo, se ha de reflexionar sobre los mecanismos de conformación del pensamiento proyectual en los estudiantes.

La cuestión de la creatividad y la innovación han de cristalizar como la problematización del grado de originalidad de un proyecto en relación con la definición de algún valor (como ventaja, como novedad y/o como cambio) en un proceso de anticipación de las prácticas de los usuarios, ya que solo hay innovación cuando una

«comunidad» lo incorpora a sus prácticas habituales. Como argumenta Cropley:

«no es el producto o el proceso mismo el que determina si algo es creativo, sino: (a) el contexto particular (el impacto de la novedad en el "estado del arte" existente), y (b) la reacción de la gente en ese entorno (su voluntad y capacidad de reconocer la creatividad)». (2004:2)

En palabras de Tuomi: «la innovación ocurre sólo cuando la práctica social cambia» (2002:14). Y da a entender que no se puede innovar sin observar cómo se comporta la gente. El autor explicita que ese proceso de anticipación demanda un espíritu de vigilancia, una mirada crítica sobre las «tensiones y contradicciones» entre distintas prácticas sociales que abren una ventana de oportunidad a nuevas propuestas. Posicionar la cuestión de la creatividad y la innovación como parte de la enseñanza proyectual, ubicando al estudiante en los aspectos vinculados a las prácticas de los usuarios respecto de las propuestas —y no en las virtudes autónomas del proyecto—, implica corregir el desplazamiento (mencionado como problemática de la enseñanza de las disciplinas proyectuales) por el cual lo que se evalúa solo es el proyecto (como producto). En esa relación sujeto–proyecto residen los parámetros que determinan la condición de valor de una propuesta. Como afirma Tuomi: «Toda innovación no debe verse como la propuesta de un objeto, sino como el estímulo de un nuevo significado, cuyo definidor es la gente. Y nadie más. Una innovación es una palabra en busca de significado» (14).

Por todo lo dicho, durante el proceso de enseñanza, los aspectos inherentes a la cuestión creativa, a la cualidad de originalidad y al valor de innovación se plantean como una dinámica de doble evaluación. En un primer lugar, fomentando el carácter autoreflexivo de la práctica proyectual, anclado en el principio de la metacognición. Se trata de explicitar cuáles son las referencias y fuentes de las propuestas, cuáles son los antecedentes que pueden usarse para argumentar la estrategia proyectual, qué aspectos son tenidos en cuenta y cuáles no, por qué el proyecto puede configurarse como una respuesta superadora y en qué aspectos. En segundo lugar, se atraviesa un proceso de evaluación que

requiere posicionar y explicitar el rol docente frente al problema de la creatividad: el docente se constituye en el vocero transitorio de una comunidad con historia y conocimiento acumulado que será la encargada de dictaminar sobre dicho aspecto.²

El docente está en el tercer campo que interviene en la determinación de la creatividad: el ámbito. El mismo incluye a todos los individuos que actúan como:

«guardianes de las puertas que dan acceso al dominio. Los cambios no pueden ser adoptados si no existe un grupo encargado de tomar las decisiones referentes a qué debe o no ser incluido en el dominio. El ámbito es la organización social del dominio, que, por ejemplo, en las artes plásticas lo serán los profesores de arte, críticos, galeristas, artistas plásticos, directores de museos. etc. O sea, mientras el producto no sea validado podemos estar hablando de originalidad, pero no de creatividad. Por lo que, la tarea de la persona creativa es la de "convencer" al ámbito de lo valioso de su idea». (Pascale, septiembre 20, 2012:par. 6)

Es imprescindible que la discusión sobre la creatividad en la enseñanza proyectual sea planteada como una tensión entre el individuo (estudiante) y el ámbito (representado por el docente). El principio central, entonces, conlleva enfocar el debate para que la discusión sobre la creatividad se dé respecto al dominio y los aspectos concretos y objetivables de la innovación citados anteriormente. Es decir, referir la evaluación en el marco de la innovación como ventaja, como novedad o como cambio. De esta manera es posible evidenciar, y volver concreto, el problema de aprendizaje para el estudiante como un problema de «valor» y apuntar —desde esta estrategia docente— a internalizar este aspecto como un carácter propio del pensamiento proyectual, necesario en la definición del objeto de la enseñanza proyectual de la arquitectura.

CONCLUSIÓN

En suma, es preciso revisitar la definición del objeto de enseñanza de la práctica proyectual en Arquitectura con la que operamos. Se puede partir de que dicha práctica implica el desarrollo de habilidades específicas que pueden ser vueltas a definir a partir de caracterizar el pensamiento proyectual.

La noción de proyectualidad, entendida como la relación de todos los aspectos que definen la acción proyectual, define el objeto de enseñanza de la práctica proyectual desde una concepción integral que involucra conocimiento disciplinar, proceso proyectual y pensamiento proyectual. Podemos pensar al pensamiento proyectual como el conocimiento disciplinar puesto en acto, con algo más. El pensamiento proyectual es una manera propia de proceder con y ordenar el conocimiento dentro de la práctica proyectual, que siempre es singular (por eso decimos: «con algo más»).

Como se propuso, uno de los caracteres del pensamiento proyectual es la creatividad e innovación. Para poder pensar en su enseñanza, han de pensarse también las condiciones y parámetros con los que la creatividad/innovación pueden ser evaluadas. Para ello se propone la conceptualización de creatividad como un proceso y una condición siempre de referencia, inscripta en la relación entre individuo (estudiante), dominio (historia de la disciplina y conocimiento acumulado) y ámbito (docente).

Esta definición implica explicitar los términos en que ha de ser valorada la creatividad/innovación. Esta valoración da cuenta de la innovación atendiendo a las consideraciones particulares del problema proyectual y los recursos que provee la disciplina, teniendo en cuenta que la innovación implica una valoración objetiva del proyecto, ya sea como ventaja, novedad o cambio. ■

2. «Esta opinión fue apoyada por Csikszentmihalyi (1996), quien argumentó que la creatividad no es más que una categoría positiva de juicio en la mente de los observadores, un término que utilizan para elogiar productos que encuentran excepcionalmente buenos. Cuando un número de observadores —especialmente expertos— convienen en que un producto es creativo, entonces lo es. Esta es una de las «paradojas» de la creatividad: el reconocimiento o aclamación social es necesario» (Cropley, 2004:2).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGACINSKY, S. (2000):** Partes de la invención. *Paisajes*, 1(1), 61–69.
- CARLINO, F. (1999):** *La evaluación educacional: historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.
- CROPLEY, A.J. (2004):** Creativity as a social phenomenon. En: FRYER, M. (Ed.): *Creativity and cultural diversity* (pp. 13–24). Leeds: Creative Centre Educational Trust.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1998):** *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- GUEVARA ÁLVAREZ, O. (2013):** *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje en la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la Carrera de Arquitectura, en el contexto del aula*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.
- LAWSON, B. (2011):** *Como arquitectos e designers pensam*. São Paulo: Oficina de textos.
- MAZZEO, C. (Comp.) (2018):** La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. *Cuaderno 67*, 18(67). Recuperado de: <https://goo.gl/RuYvYu>
- MAZZEO, C. & ROMANO, A.M. (2007):** *La enseñanza de las disciplinas proyectuales. Hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Nobuko.
- PASCALÉ, P. (septiembre 20, 2012):** *¿Dónde está la creatividad? El modelo de Csikszentmihalyi* [Blog post]. Recuperado de: <https://goo.gl/rLu8nZ>
- ROMANO, A.M. (2015):** *Conocimiento y práctica proyectual*. Buenos Aires: Infinito.
- ROTH, S. (2009):** «New for whom? Initial images from the social dimension of innovation.» *International Journal of Innovation and Sustainable Development*, 4(4), 231–252. Recuperado de: <https://goo.gl/D7qbWp>
- ROBINSON, K. (1999):** *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (Report to the Secretary of State for Education and Employment & the Secretary of State for Culture, Media and Sport). Recuperado del sitio web de National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: <https://goo.gl/zVLWfR>
- TUOMI, I. (2002):** *Networks of Innovation. Change and Meaning in the Age of the Internet*. Oxford: Oxford UP. Recuperado de: <https://goo.gl/2cXuay>