

Diseño curricular convergente al proceso proyectual

Introducción

La formación del arquitecto involucra tres aspectos básicos vinculados al problema de la proyectación de hábitat humano, en primer lugar, el desarrollo de una sensibilidad para la interpretación de la realidad como expresión del habitar humano, en segundo lugar, la construcción de un pensamiento proyectual que genere ideas innovadoras para los nuevos hábitats y por último el desarrollo de ciertas habilidades para imaginar y crear las nuevas formas y espacios habitables. El currículum tradicional para las carreras de arquitectura y urbanismo contiene un área de conocimiento específica para el desarrollo creativo de propuestas arquitectónicas y urbanas, el área de proyecto. Esta área representa un espacio curricular en el que los estudiantes integran los aprendizajes de las asignaturas de otras áreas de conocimiento instrumentales, como las de orientación tecnológica o social. Es común, encontrar ciertas diferencias entre los planteamientos pedagógicos y didácticos del área proyectual respecto de las áreas instrumentales. En estas últimas se evidencia una tradición más conductista y de notable separación entre la teoría y la práctica para los desarrollos curriculares. La hipótesis que plantea el presente trabajo es considerar variables análogas para ambos procesos de aprendizaje que permitan mejores instancias de integración en el proceso de proyectación, es decir, repensar las estrategias curriculares de las asignaturas instrumentales considerando nuevas orientaciones y reflexiones vinculadas al pensamiento proyectual. El desafío está en descubrir cómo operan estos procesos para ser tenidos en cuenta en el diseño de nuevas configuraciones didácticas (Litwin. 1997).

El proceso de aprendizaje en virtud del proceso de diseño

Para poder comprender el ámbito específico de las prácticas educativas en las disciplinas proyectuales es necesario interpretar cuáles son los componentes del aula taller, en términos de prácticas y estrategias, y cuáles son las condiciones y las relaciones que se establecen entre ellos. Para ello se requiere comprender la naturaleza del acto creativo como el motor del proceso de diseño, por lo tanto también de los procesos de aprendizaje dentro del aula.

Figura 1
Conflicto Cognitivo en el aula.
Fuente: elaboración propia.



En el esquema de la figura 1, se propone una interpretación del proceso de aprendizaje desde la perspectiva cognitivista, (Guilar. 2009) que entiende que los cambios conceptuales que se generan en los estudiantes cuando se le presentan situaciones nuevas provocan un desequilibrio en las estructuras ya existentes que después de superado, se convierten en un factor dinamizador del aprendizaje. Como centro del esquema se presenta el proceso de desequilibrio o conflicto cognitivo, como posibilidad de desarrollo del pensamiento creativo que se manifiesta en el estudiante frente a las prácticas de naturaleza proyectual. El tiempo y espacio del proceso de aprendizaje son en el aula universitaria, espacio de las prácticas educativas, enmarcado en un contexto institucional que actúa como filtro de la realidad cultural y social en la que se habita, es decir, que las condiciones de interpretación de la realidad tanto para el docente como para el estudiante interactúan según sus distintas perspectivas que portan al momento de la práctica educativa, en un constante intercambio y negociación de saberes, y experiencias. Lo que enmarca la legalidad de las prácticas áulicas, (Doberti. 2014) como regulaciones y disposiciones en el tiempo y el espacio, es el contrato didáctico, que puede entenderse como una serie de actividades pautadas que están direccionadas según un diseño curricular general, modelado según métodos y estrategias. (Chevallard. 1997). La experiencia áulica, como propuesta o diseño por parte del equipo de profesores, persigue ciertas metas y contiene en sí los objetivos de aprendizaje, también posee una forma de darse que responde a un plan previo, configuración didáctica (Litwin, 1997), que incluye de forma tácita ciertas hipótesis de lo que puede suceder en el aula como espacio de aprendizaje. Desde la perspectiva del docente o profesor, mediante el discurso, se enuncian los conocimientos propios de la materia en cuestión, siempre mediados por otros conocimientos propios de la profesión docente que son puestos a prueba en el modo particular de concebir la dinámica de enseñanza, mientras que desde la perspectiva del estudiante, éste pone en juego sus saberes previos, que utiliza para poder comprender los nuevos propuestos por el profesor, también presenta sus intereses y necesidades que se modelan según las respuestas del profesor, en virtud de los acomodos posibles según el contrato didáctico planteado en el inicio del cursado.

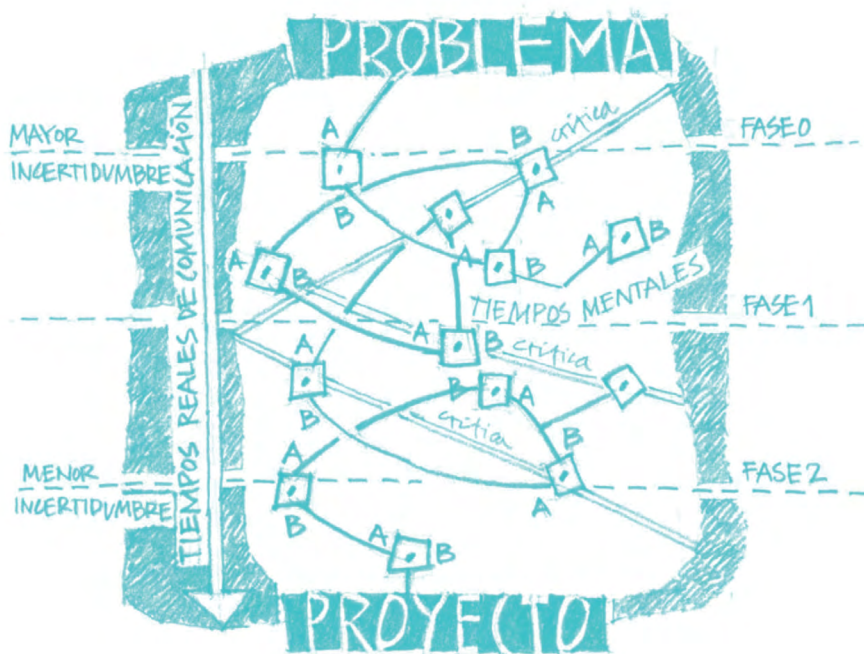


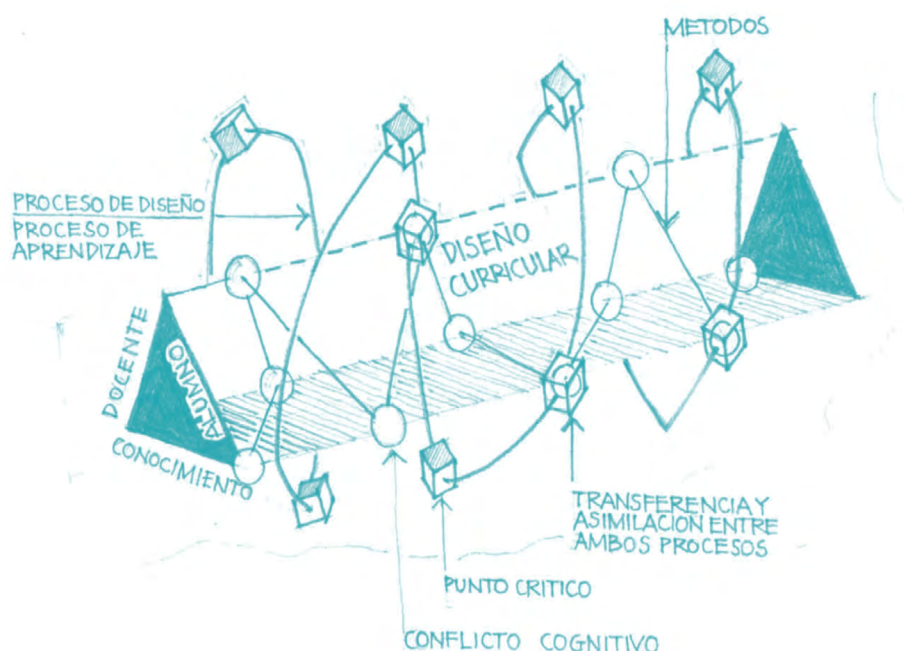
Figura 2
El Proceso de Diseño.
Fuente: elaboración propia.

Las relaciones entre los distintos componentes del esquema están planteados según un dibujo que propone la intersección de dos triángulos opuestos, éste propone áreas intersectadas comunes, son nuevas figuras que definen un área, aristas y vértices. Todos los vértices están contenidos dentro del contexto institucional, que define y regula los modos de las prácticas, tanto en los comportamientos como en las disposiciones espaciales, (Doberti. 2014). Se presenta un sistema inclusivo, pero los vértices reciben la influencia del contexto y la realidad socio cultural imperante, debido a que el sistema educativo no es autónomo y las distintas situaciones de la realidad van a impactar en el núcleo del aula universitaria, no sin pasar por los filtros que suponen la perspectiva del profesora y la del estudiante. Las aristas producen cruces que implican negociaciones en el ámbito del aula, para que los cambios y dinámicas de lo cotidiano impacten en el devenir de las prácticas de aprendizaje. Profesores y estudiantes negocian a diario los términos y condiciones de lo hecho y por hacer, revisando el contrato didáctico y planificando tiempos de aprendizajes y saberes materializados en prácticas y productos. La dificultad que presenta este esquema en las disciplinas proyectuales, se deposita en pensar que los productos educativos son, en una proporción sustantiva, el resultado de actos creativos. Aquí interesa poner en cuestión la naturaleza conceptual de la práctica proyectual y las relaciones posibles entre su enseñanza y su dinámica interna.

Proceso de diseño, concepto y modalidades

La práctica proyectual, como práctica social, tiene una naturaleza poiética, ya que se enfoca principalmente en concebir un producto intelectual: el proyecto arquitectónico por ejemplo, éste resume una serie de documentos que permitirán construir y materializar una obra de arquitectura. En sí la práctica proyectual se concibe dialógica y dialéctica; dialógica porque supone procesos y subprocesos creativos que dialogan de forma constante modificándose mutuamente y dialéctica porque supone un debate constante entre las ideas y las formas que se van generando creativamente. Puede concebirse a este proceso constituido

Figura 3
Procesos de Procesos.
Fuente: elaboración propia.



por una serie de fases creativas, de ensayos, de juicios críticos, de ajustes, tendientes a la prefiguración de nuevas formas, tanto de espacios como de objetos que tengan sentido y valor para el habitar humano. Este ir y venir en busca de una síntesis coherente y aceptable, tiene un límite dado por el tiempo, la energía y los objetivos que cada diseñador se propone en cada proyecto. Los tiempos del proceso podrían ser dos: uno lineal referido al tiempo real y de comunicación intra-subjetiva, y otro espiralado referido a los tiempos mentales inter-subjetivos.

El desarrollo intelectual del proceso de diseño se puede representar mediante un espiral que atraviesa sus distintas fases en relación a la concreción del objeto a diseñar, a esto se refiere la eliminación progresiva de la incertidumbre en la transformación y modelado de la imagen deseada de forma. Dentro de este proceso cíclico y reiterativo existen tiempos de crisis y cuestionamientos, de donde emergen las ideas y las soluciones provisorias. Cada uno de estos pasos representa un avance en la búsqueda general, pero también representan un planteo de nuevos interrogantes, es decir nuevos caminos alternativos. De forma simultánea se generan momentos de revisión y reflexión que implican reconocimiento de lo actuado, es decir del camino recorrido. La actitud crítica es clave para lograr elegir entre las alternativas desarrolladas y descartar aquellas que se consideran inviables o al menos que no representan formalmente a las ideas principales. El cuestionamiento crítico es el que permite al diseñador reafirmar su toma de posición y validar sus decisiones.

Aproximaciones a un diseño curricular

Al relacionar los dos esquemas conceptuales referidos a los procesos del pensamiento tanto del diseñador como del estudiante, se observa que en el caso de reflexionar sobre la enseñanza en las disciplinas proyectuales, el sujeto de aprendizaje atraviesa una experiencia homóloga a la profesional, teniendo en cuenta los procesos intelectuales. Se pretende buscar un enfoque integrador de las dos visiones del problema. Dicho enfoque consiste en concebir ambos como procesos de procesos, es decir que existen distintos procesos que

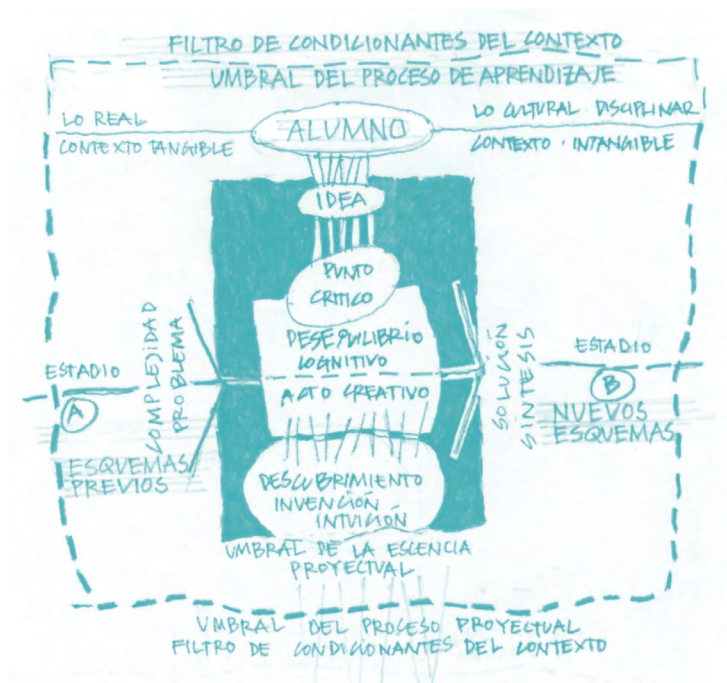


Figura 4
Desequilibrio Cognitivo.
Fuente: elaboración propia.

tienden a lo creativo pero en simultáneo son aprendizajes, ya que para el estudiante implican construcción de nuevos conocimientos. Los procesos internos, articulados de manera coherente conforman un sistema de pensamiento mayor de compleja articulación y coherencia. En la figura 3 se expresa una versión tridimensional del proceso creativo/aprendizaje, en la que el prisma de base triangular contiene el tiempo del aula expresado por la espiral incluida que representa la construcción del conocimiento como problema del proceso proyectual.

Considerando que la espiral tiende a moverse en el tiempo a partir de la superación de los conflictos cognitivos, como verificación posible de los aprendizajes, se representa en su desarrollo una serie de puntos dibujados como pequeñas esferas, cubos y esferas incluidas en cubos para simbolizar puntos de transformación. Se pretende representar a los subprocesos creativos como estímulos para el avance del proceso en el tiempo. Estos puntos representan momentos de conflicto para las decisiones del estudiante proyectista, que necesita superarlos a partir de la creación de formas/espacios que sinteticen sus intenciones. Los procesos son en sí mismos complejos y duales ya que síntesis y análisis suceden en simultáneo, como razonamiento transductivo (Galán. 1995) que infiere posibilidades de lo particular a lo particular, superponiendo casos y experiencias en simultáneo, como si se activara un gran archivo de casos.

Conclusiones y esquema final posible

Se ha intentado presentar en este trabajo, la hipótesis que tanto el acto creativo como la construcción de conocimientos son asociables al concepto de desequilibrio cognitivo, también que éste se presenta especialmente ante la necesidad de resolver un problema de diseño, considerando especialmente que el proceso proyectual, como práctica social y poiética implica construir un sistema de valores y argumentaciones que justifiquen las tomas de decisiones a lo largo del mismo. El esquema de la figura 4 sintetiza las relaciones entre el pensamiento creativo y la construcción de conocimiento del estudiante situando en el centro la

relación de analogía entre desequilibrio cognitivo, acto creativo y punto crítico o de crisis. Esta relación está tensionada entre dos conceptos claves del proceso proyectual. El primero es la idea, como aquel raciocinio que dirige u orienta los actos creativos, el segundo es la imaginación, que está compuesta por tres acciones, dos más del campo consciente y dirigido como el descubrimiento y la invención y una del campo más subconsciente como la intuición que representa comprensión de problemas de forma inmediata.

El esquema se completa con el eje horizontal, que representa el aprendizaje como el cambio de un estado a otro mediado por procesos de análisis complejos y transductivos hacia soluciones como síntesis. Es este un caso particular de cualquier proceso creativo, ya que el nuevo producto, diferente y único, contiene en su forma y atributos todas las ideas y procesos intelectuales que llevaron a su definición. El entorno inmediato del acto creativo se concibe como un umbral o una franja de espacios de enseñanza que filtra saberes y prácticas y condiciona los procesos intelectuales que gobiernan las ideas de proyecto. Finalmente, es deseable que todo proceso proyectual en el ámbito de la formación de diseñadores parta de la realidad como fenómeno concreto observable y de experiencia, para luego atravesar lo conceptual e imaginario. Los procesos de aprendizaje poseen cierto grado de inestabilidad necesaria gracias a que son gobernados por los actos creativos y éstos a su vez dependen de la sensibilidad para problematizar la realidad.

Referencias bibliográficas

- Chevallard, I. (1997). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Editorial Aique.
- Doberti, R. (2014). *Fundamentos de Teoría del Habitar: Una cartografía de la cultura material*. Editorial UMET.
- Galán, B. (1995). *Propuesta pedagógica para el Taller vertical de Diseño Industrial*. Editorial FADU, UBA.
- Guilar, M. (2009). *Las ideas de Bruner: “de la revolución cognitiva” a la “revolución cultural”*. Universidad de Girona.
- Goytía, N. (1998). *Cuando la idea se construye—Procesos de Diseño en la Arquitectura de los siglos XIX y XX*. Editorial Screen.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Editorial Paidós.