

SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS DIDÁCTICAS PARA EL ESPACIO - FORMAL EN UNA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA CREATIVA

Nancy Vilar¹

RESUMEN

Reflexionar sobre las estrategias pedagógicas sugiere emplear un procedimiento de “desnaturalizar la mirada” en la enseñanza de la forma y el espacio arquitectónico. Tomando distancia de las prácticas didácticas y aplicando la articulación de teorías de Vigotzky, Gardner y Rodríguez Arocho, se realizó un ensayo de docencia para la generación, construcción y exploración del espacio-formal, en primer año de Arquitectura. El trabajo implicó dos dimensiones: el micro diseño, constituido por prácticas diarias de cada clase, con tres momentos de aprendizaje (creativo – desarrollo – cierre) y el macro proyecto, la construcción metodológica creativa con la sistematización de esas prácticas. Esta construcción generó nuevas modalidades pedagógico – didácticas, trabajó la “zona de desarrollo próximo” a través de las “distintas inteligencias” del individuo y los procesos mediados por herramientas que garantizaron la internalización del lenguaje desde la “evaluación” del espacio-formal. Se observó que la creatividad estuvo ligada a la madurez psicológica del estudiante, a condiciones externas y a estímulos ofrecidos. La variedad de ejercicios permitió una enseñanza individualizada y la autonomía deseada del estudiante. El paso de un lenguaje a otro, de una inteligencia a otra, promovió el entendimiento y la interpretación. El rasgo dominante fue el acto reflexivo más que el operativo y el ideativo más que el productivo.

PALABRAS CLAVE

Didáctica; Creatividad; Inteligencias; Espacio; Forma.

SYSTEMATIZATION OF TEACHING PRACTICES IN FORMAL SPACES FOR A CREATIVE METHODOLOGY

ABSTRACT

Thinking about teaching methodologies implies denaturalizing the perspective on the teaching of architectural form and space. Taking some steps back from teaching practices and articulating the theories of Vigotzky, Gardner and Rodríguez Arocho, a pilot teaching process was carried out for the generation, construction and exploration of formal spaces in the first year of Architecture course of studies. The project included two dimensions: micro design, i.e., everyday practices in class with three learning moments (creative, development, closing); and macro project, i.e., the creative methodological construction with the systematization of these practices. This process developed new pedagogical and teaching modalities. It worked on the “close development area” through the “different capabilities” of the individual and the processes and tools that ensured the internalization of language through an appraisal of the formal space. The project noted that creativity related to the students’ psychological maturity, as well as to external conditions and the encouragement they received. A variety of exercises allowed for individual-based teaching and students’ autonomy. The passage from one language to the other and from one capability to the other encouraged understanding and interpretation.

KEYWORDS

Teaching methodologies; creativity; capabilities; space; form.

¹ Arquitecta. Especialista en la Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño. Profesora en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Universidad Católica de Córdoba. Investigadora y Extensionista. Correo: epda@arnet.com.ar

Introducción

La arquitectura pertenece de alguna manera al campo de las artes y como tal, sufre de las creencias del imaginario colectivo, constituyendo o formando parte del reino de la emoción, del misterio, de la magia, de la intuición y hasta de una suerte de inspiración “divina”. En esta creencia, la cognición queda asociada sólo a las ciencias y a la resolución de problemas, y por lo tanto es factible de enseñar; mientras que la creatividad, necesaria para la construcción e interpretación de la forma y del espacio, no formaría parte del conocimiento a adquirir. Sin embargo, numerosos trabajos sostienen lo contrario, Niederlan (Freedman 2003) sostiene que: “La creatividad humana, en su sentido ordinario, es una facultad innata y, como tal, es parte del patrimonio de la especie humana”... “El desarrollo y la plasmación de éste potencial requiere que concurren condiciones externas e internas, especialmente al principio de la vida del artista, cuya confluencia parece culminar en el acto y proceso creativo...” Gardner (1995) confirmaría esta teoría con el estudio comparativo de siete grandes mentes creativas contemporáneas de la humanidad. En su trabajo el autor encuentra recurrencias y similitudes en las etapas tempranas de estos personajes creativos.

El docente del primer año de arquitectura, puede fomentar estímulos y condiciones externas e internas de manera tal, de enseñar y/o fomentar el proceso creativo. Independientemente de esta teoría, se presentan formas de enseñar el diseño y la arquitectura que siguen poniendo énfasis en la producción y no en los procesos reflexivos de aprendizaje, que garantizarían la creatividad y la autonomía. El problema de la enseñanza queda demostrado con malos resultados en varios estudios a nivel público y oficial, en los tres niveles del sistema educativo (ejemplo: ACCEDE 2007 Evaluación Universitaria – PISA 2006, Evaluación de Nivel del Programa Internacional de Valoración Estudiantil en países en vías de desarrollo).

Es aquí donde se plantea la necesidad de “desnaturalizar la mirada” en la enseñanza de la arquitectura, a través de la elaboración de un Trabajo Integrador de los campos epistemológicos abordados en el trayecto académico de la “Carrera de Especialización en la Enseñanza Universitaria de la Arquitectura y el Diseño” y la articulación con la definición conceptual del posicionamiento acerca de la enseñanza-aprendizaje de distintos autores, para lograr proponer una construcción metodológica creativa, que sirva para una mirada diferente sobre las actuales prácticas docentes. Por “desnaturalizar la mirada” se entiende en tomar distancia del método de enseñanza de hoy en la arquitectura, analizarlo desde otros puntos de vista, evaluarlo y modificarlo, en una propuesta deseablemente creativa.

Reconociendo el contexto actual, este trabajo buscó acercarse al “quehacer” disciplinar intentando articular entre la investigación, la enseñanza y la propia arquitectura; a través de la generación de modalidades pedagógico-didácticas, teniendo en cuenta la aplicación de nuevas metodologías y la proposición de procedimientos que intentaron ser innovadores. Para todo ello la mirada se centró en la articulación de tres teorías: Las Inteligencias Múltiples (Gardner, H. 1995), La Zona del Desarrollo Próximo y los Instrumentos Mediadores (Vigotzky, 1979), y los procesos de Evaluación (Rodríguez Arocho, 2001).

El trabajo estuvo orientado en aplicar nuevas metodologías en la enseñanza de la morfología, como materia en donde reside el germen de la ideación y de la comprensión espacial, indispensables para el proceso de diseño y que diferencia al arquitecto de cualquier programa del ordenador y del quehacer del constructor. El mismo buscó trabajar la zona de desarrollo próximo a través de la consideración de las distintas inteligencias del individuo y de procesos mediados por herramientas que garantizaron la internalización del lenguaje en el marco de una interacción social propiciando el aprendizaje colaborativo y constructivista desde la evaluación, del espacio y la forma. Realizándolo a través de la construcción metodológica de una propuesta, que incorporó la práctica profesional, tratando de orientar la construcción del conocimiento a partir del procesamiento de la información, en sus más variadas formas y no sólo de la transmisión, ni de la comunicación de dichos conocimientos.

Este enfoque como docente que “extraña la mirada” de sus propias prácticas, trató de unir ambas miradas en lo que podría llamarse una nueva “propuesta educativa”, buscando desarrollar en los estudiantes las capacidades espaciales y de reflexión, mediante la participación en proyectos motivadores, en los que se hicieran explícitos la identificación de objetivos. La propuesta incluyó tres conceptos básicos: considerar cada individuo con sus características propias; generar una concepción al lenguaje común de la disciplina y propiciar un ambiente de taller apropiado. A estos tres factores les correspondieron tres contextos: el del individuo con sus preexistencias, el de los conocimientos, propios de la disciplina y el del ámbito de trabajo, respectivamente. Los propósitos del trabajo fueron generar nuevas situaciones de enseñanza en el campo del Diseño, para explorar: la zona de desarrollo próximo que es la zona donde se ubica el accionar pedagógico, (lo que el estudiante puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo solo); el lenguaje de pensamiento, el cual creará “rutas” que se recorren cognitivamente y los procesos de evaluación, vinculados a la manera que se generaran las competencias y el proceso. Se consideraron los recursos, teniendo en cuenta el sentido que cobran con su mediación; y el ambiente de taller, para explorar nuevos estímulos, estudiando materias tradicionales de manera no tradicional.

Se propuso además una construcción metodológica que apuntara a la generación de un proceso creativo de pensamiento, buscando la reflexión y la autonomía en el estudiante como individuo “inteligente”, capaz de desarrollar sus habilidades innatas.

Marco conceptual y análisis general: ¿Por qué desnaturalizar la mirada?

“Como docentes debemos revisar algunas viejas estructuras, algunas de ellas anquilosadas, fragmentadas y hasta desarticuladas” (Barco, 2007).

Barco (2006) explicita que en la enseñanza del nivel superior se hace necesario trabajar con un procedimiento de “desnaturalización de la mirada”, a esta mirada es interesante tomarla desde las costumbres, los ritos y las acciones de la enseñanza – aprendizaje del diseño, en donde se tiende a no cuestionarse ni los procedimientos utilizados, ni las herramientas empleadas. Este enfoque obliga a los docentes a revisar algunas viejas estructuras, tomar distancia de la situación y empezar a focalizar el problema desde otros puntos de vista.

El extrañar la mirada de mirar, con una suerte de mirada inaugural, planteada por Bertold Brecht (1957), quien invita a sacarse los anteojos con los que se mira todos los días lo cotidiano, buscando la manera de encontrar esa distancia y ponerse por delante una lupa, para observar en detalle. Si bien puede parecer una mirada fragmentada, permite despojarse de la mirada habitual que pasa por encima los detalles. En esta desnaturalización de la mirada, es justamente por lo pequeño, por lo cotidiano, que hay que tratar de buscar o descubrir los signos, las huellas y las señales, en el ámbito de la propia tarea como docentes (Barco, 2006).

La mirada de la Universidad como Institución, suele ver lo que a los estudiantes les falta y no lo que traen como propio. Los docentes son los que establecen dichas falencias, desde centrarse ellos mismos comparativamente a su edad, sin tener en cuenta el escenario mundial de hoy completamente diferente al de otros tiempos; tendiente a una evasión del conocimiento, en donde el éxito personal reside básicamente en lo económico.

Este sistema educativo, como expresa Osho (2008) no está interesado en crear inteligencia en los individuos sino que quiere crear eficiencia, pero la eficiencia es una habilidad mecánica que termina en bloqueos ante situaciones para las cuales los estudiantes no han sido preparados.

En la mirada sobre los estudiantes de hoy, se debería considerar que se tiene un tipo de “sujeto de aprendizaje” inmerso en un mundo fragmentado, con características de deterioro de la memoria

mediata y las dificultades para la transferencia de los conocimientos. En general viene de una estructura escolar fragmentada, con un empobrecimiento del lenguaje, lo que repercute directamente sobre el pensamiento, pues, lenguaje y pensamiento están estrechamente unidos, el que no tiene un buen manejo del lenguaje tampoco puede pensar bien (Barco, 2006). Este estudiante “formateado” espera que el docente le de todas las pistas de lo que tiene que decir, pensar y hacer, son verdaderos reproductores u operadores que se alejan sustancialmente del sujeto inteligente, no intelectual, que se pretende producir. Por lo tanto, no deben ser técnicos operadores que manejen recetas sino que deben formarse como profesionales que manejen variables y resultados.

Inteligencias múltiples

Inteligencia: “la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural...” (Gardner, 1995).

Partiendo de la idea que existen distintas capacidades humanas, es de interés indagar acerca del modo en que los estudiantes desarrollan las capacidades que luego resultan ser importantes para el desarrollo del proceso de diseño, a través de lo que Gardner llamó la “teoría de las inteligencias múltiples”, las distintas inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, la interpersonal y la intrapersonal. Todas ellas entendidas como potenciales en bruto posibles de ser trabajadas en diversas formas y casi nunca pura. A su vez dos o más inteligencias pueden solaparse o correlacionarse entre ellas. Las dos primeras son las más desarrolladas, o las más aplicadas, hasta el sistema de evaluación se basa en el predominio de las capacidades verbales y matemáticas. Pero es predominantemente la capacidad espacial la que se busca que el estudiante de arquitectura desarrolle, pues no la maneja y le es necesario para formarse un modelo mental de un mundo espacial, que a pesar de vivir en la tridimensión, estar inserto en ella, le cuesta registrar, interpretar y por ende proponer en términos espaciales.

Gardner propone dos formas de inteligencia personal: la interpersonal que es la capacidad para entender a las otras personas, lo que les motiva, cómo trabajan, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa. Este es el caso del aprendizaje colaborativo, por ejemplo con la dinámica de micro grupos de taller. La inteligencia intrapersonal, es una capacidad orientada hacia dentro.

Según la definición de Gardner, una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas y elaborar productos. Ambas habilidades ineludibles en nuestro campo de estudio; pues la capacidad para resolver problemas connota un objetivo y denota un camino para llegar a resolver el mismo. Mientras que en la creación de un producto “cultural” se pone en juego la adquisición y la transmisión de conocimientos (background) como así también el grado de sensibilidad y de expresión para materializar el mismo, ya que en arquitectura se trabaja con un sistema simbólico: un sistema de significado, producto de la cultura.

El interés está centrado en el estudiante como individuo y protagonista de su “ser” y “hacer”, su potencial humano y su realización y para ello hay que ayudarlo a desarrollar las distintas inteligencias y permitirle que surjan en él maneras propias de combinarlas y utilizarlas, inicialmente de manera intuitiva y espontánea y posteriormente serán tal vez intencionadas. Además se parte del concepto que las inteligencias no operan de forma aislada, sí tal vez podemos pensar el predominio de unas sobre otras, siempre trabajan en concierto, mezclándose entre ellas.

El contexto de trabajo es el de la masividad y por consiguiente de la diversidad en el sentido más amplio de la palabra, en lo cultural, en lo social, en lo vivencial, etc., por consiguiente los intereses y las capacidades no son en todos las mismas, existen amplias diferencias entre los estudiantes, no todo el mundo aprende de la misma manera, por lo cual hay que ofrecer un abanico de posibilidades en

el aprendizaje y el uso de las herramientas. Por eso la importancia de recurrir a prácticas aplicando distintos tipos de inteligencia donde el estudiante se sienta cómodo y pueda desarrollar sus habilidades desde lo que le es próximo para poder acercarse a lo que no lo es, lo que significa emparejar a los estudiantes a través de un aprendizaje que se adapte a ellos.

Zona de desarrollo próximo

“...La única educación que es útil al alumno es aquella que mueve hacia delante su desarrollo y lo dirige...” (Vigotzky, 1987).

Respecto del aprendizaje, Vigotsky (ibid.) explica que si se quieren descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes del aprendizaje, se tienen que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos:

- el nivel evolutivo real, o nivel de desarrollo real, es el nivel de desarrollo de las funciones mentales, las funciones que ya han madurado y que pueden resolver independientemente un problema.
- el nivel evolutivo potencial, o nivel de desarrollo potencial, está determinado por la resolución de un problema bajo la guía docente.

La zona de desarrollo próximo (ZDP) es la zona dónde se ubica el accionar pedagógico, es la distancia de estos dos niveles. Se la tiene que considerar al organizar situaciones de enseñanza – aprendizaje de forma y espacio. Permite trazar el futuro inmediato del estudiante; lo que puede hacer hoy con ayuda, mañana podrá hacerlo solo. Si las dificultades del problema exceden las posibilidades del desarrollo próximo del alumno, el accionar docente no servirá para nada.

Entonces se hace necesario trabajar con esta “zona”, en la cual el desarrollo cognoscitivo emerge de la interacción social y de la mediación semiótica que caracterizan la vida en sociedad. De las interacciones con otras personas el individuo entra en contacto y aprende a utilizar las herramientas y los instrumentos mediadores que son los que van a permitir su apropiación en la formación del pensamiento; a través de procesos cognitivos que posibiliten al sujeto pensar la realidad, planear su posterior acción conciente en ella, pensar en su propio proceso de pensamiento y comunicarse con los demás, esto es en definitiva el proceso de diseño proyectual. Vigotzky pone énfasis en la actividad externa en término de procesos sociales, mediados por los signos y símbolos, destaca la importancia de la internalización del lenguaje, tanto en términos del habla como de la lectura y la escritura. Este concepto es de interés para transpolarlo a la arquitectura con la internalización del lenguaje gráfico – ideativo en la exploración del espacio-formal.

El interés puesto en la ZDP está en directa relación con la evaluación. El aprendizaje ya no va detrás del desarrollo sino que marca el rumbo del mismo. Esto significaría gran responsabilidad docente. De la teoría de Vigotsky interesa el “lenguaje de pensamiento” a utilizar considerando que el mismo crea “rutas” que se “recorren” cognitivamente, lo que daría pie a la construcción metodológica.

Procesos de evaluación

“...Volver a pensar los aspectos metodológicos para integrar las tecnologías desde una perspectiva que recupere la singularidad de la práctica y la lógica propia del medio, estudiando la interacción entre sujetos y herramientas...” (Gabriela Sabulsky, 2007).

Considerando la definición de Rodríguez Arocho (2001): “...El término evaluación se utiliza para referirse a la valoración de un producto o un acto de ejecución, mientras que el término *evaluación* se utiliza para referirse a la valoración del proceso implicado en la producción o la ejecución y se vincula más a la manera en que se manifiestan las competencias.

La evaluación se asocia con una medida, generalmente cuantitativa, del resultado o producto del proceso educativo (...) La evaluación se vincula al entendimiento del proceso de cambio cognoscitivo, focalizando más los criterios que las normas y los aspectos cualitativos...”

Tanto los estímulos como las evaluaciones deben tener un lugar de manera oportuna y adecuada. Para Gardner los medios de evaluación que propugnamos deberían ser capaces de investigar las capacidades de los individuos para resolver problemas o elaborar productos, a través de una serie de materiales. Esto podría darse a través de la evaluación. Considera además, que la evaluación debe ser neutra respecto al tipo de inteligencia, debe estar presentada de tal manera que la potencia de la inteligencia pueda controlarse directamente y no a través de “lentes”. Debe ser evolutivamente adecuada, debe utilizar técnicas adecuadas al nivel evolutivo del estudiante.

Hablar de evaluación es importante, pero considerarla desde una forma objetiva y contextualizada, la práctica en un contexto absolutamente natural, en el que las características del oficio estén implícitas, por eso cabe hablar de evaluación más que evaluación. Esta última sólo como una nota es peligrosa, pues las evaluaciones deben respetar las “inteligencias” involucradas, por ejemplo la habilidad espacial debe evaluarse a través de medios espaciales y no a través de “filtros” del lenguaje o la lógica. La evaluación debe poner a prueba las habilidades y los conceptos que son básicos en el ámbito arquitectónico, por lo tanto se deben diseñar métodos de evaluación más justos en este sentido.

Construcción metodológica

Utilizar el “lenguaje de pensamiento” (Vigotzky, 1987), el cual crea “rutas” que se “recorren” cognitivamente.

Edelstein (1998) plantea que la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica de los contenidos, las posibilidades de apropiación de éstos por parte de los sujetos, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.

El diseño de estrategias parten del conocimiento de la realidad que se desea transformar, y para lo cual se van a considerar los contenidos, las actividades, los recursos y las formas de interacción.

¿Cuál va a ser la manera de articular contenidos, las posibilidades del sujeto y las situaciones contextuales?

Gardner refiere que la búsqueda de estilos en el aprendizaje es buscar metodologías que deberían ser comunes a todos los contenidos: un estudiante reflexivo tanto para el espacio cuanto para la matemática, un estudiante con capacidad de visión de conjunto y no la visión compartimentada o fragmentada, tanto para el cálculo estructural como para el diseño. Buscar tal vez un método de entrenamiento que identifique los factores relevantes para el desarrollo de la habilidad espacial en los primeros años del ciclo básico de la carrera es importante.

Recursos

“...Con la suficiente exposición a los materiales de una inteligencia, prácticamente cualquiera que no tenga lesiones cerebrales puede alcanzar resultados significativos en ese campo intelectual...” (Gardner, 1995).

Si la inteligencia es considerada por algunos estudiosos, como un rasgo presto a emerger a través de la administración de instrumentos, cabe reflexionar sobre cuáles son los instrumentos apropiados para evocar dicha consideración. Utilizar una serie de instrumentos que sirvan más para destacar las virtudes que para señalar las flaquezas.

Es necesario que el estudiante conozca sus propias inclinaciones, su propio potencial para poder escoger el estilo de aprendizaje que le es apropiado, los recursos empleados le facilitan esa observación. De allí, la importancia de la utilización de materiales por parte de los docentes, que permitan que un estudiante trabaje más cómodo con uno u otro material. Esta elección del material es vital, porque hace que una experiencia educativa sea buena o mala. Los estudiantes aprenden mejor cuando se implican activamente en la materia, involucrarlos, y darles la oportunidad de trabajar directamente con los materiales y con los diferentes medios.

El aprendizaje es entendido como un proceso de carácter evolutivo, espiralado, de idas y vueltas, permanente, dinámico y activo, donde se prioriza el “camino” más que el resultado, desde algunos aspectos de la teoría y la psicología cognitiva, en cuanto al procesamiento de la información. Y teniendo en cuenta la mediación, es decir, el proceso mediado por las herramientas, las cuales cobrarán sentido con el uso que se les de, para realizar determinadas acciones, pues no sólo facilitan sino que transforman la acción humana.

Crear el ambiente

“...Es importante establecer el ambiente correcto en el aula y proporcionar actividades de seguimiento adecuadas, para garantizar que se refuercen los beneficios obtenidos de las actividades básicas...” (Gardner, 1995).

Los estudiantes se sienten libres para explorar los estímulos nuevos y las situaciones desconocidas y junto con los docentes colaboran en un entorno que es sin restricciones pero con objetivos; por ejemplo estudiar las materias tradicionales de maneras no tradicionales. Cuando se habla de las inteligencias propuestas por Gardner, se reconocen como el resultado de la interacción de factores genéticos y ambientales; con los primeros no podemos hacer nada pero con los segundos podemos generarlos en ese ambiente que propicie el desarrollo de las mismas.

El estudiante tiene que abordar las condiciones particulares del nuevo entorno al cual pertenece, desde la estructura física de los talleres hasta las exigencias de cada disciplina. Si somos dadores de entornos ricos y estimulantes, las capacidades que evolucionan son difíciles de frustrar. Crear el “clima” de taller es tan importante como considerar que la tensión exacerbada puede llevar a abandonar completamente la creatividad ya sea en forma temporal o permanente. La información se aprende mejor en un contexto rico en variedad y en calidad.

Creatividad

Según Gardner (1995) se considera con experiencia y experto aquel individuo que haya trabajado durante una década o más en una especialidad, es muy ambicioso pretender que el ingresante en su primer año adquiera experiencia y pueda dominar la especialidad, la disciplina; pero sí se puede esperar iniciarlos en procesos de creatividad.

“... La creatividad es una caracterización reservada a los productos que son inicialmente considerados como novedosos en una especialidad pero que, en último término, son reconocidos como válidos dentro de la comunidad pertinente. .. Existe una tensión entre creatividad y experiencia: es cierto que uno puede ser experto sin ser creativo; y posiblemente alguien puede manifestar creatividad antes de que se determine que ha alcanzado el nivel de maestro... Un experto es una persona que alcanza rápidamente un nivel alto de competencia dentro de una especialidad, independientemente de si sus métodos son novedosos o experimentales. Por el contrario se considera “creativa” a la persona que suele resolver los problemas o elaborar productos en una especialidad de una manera que en principio se considera novedosa, pero que en último término se reconoce como adecuada para la especialidad...” (Gardner, 1995).

De las diversas formas que constituyen el talento, la experiencia y la creatividad, puede caber el interrogante ¿Qué tipo de comportamientos o logros extraordinarios se desean?

Prácticas didácticas: Un ejemplo metodológico

Las prácticas de taller han adoptado numerosas formas, desde la consideración de cómo sacarles mayor partido, hasta el intento de aplicar nuevos tipos de instrumentos (de otras disciplinas) para la exploración e indagación, basados en parte en hallazgos. Hay una revisión de las mismas desde las posibilidades cognitivas, buscando relacionar las distintas inteligencias con la creatividad, las habilidades y otras posibilidades cognitivas. El ensayo trató de describir los métodos de exploración, desde la didáctica de la enseñanza para llegar al pensamiento del espacio arquitectónico, mediado por diferentes herramientas que permitieran al estudiante aprehenderlo y comprenderlo. Las influencias devenidas de las tres teorías son las que me permitieron a través de su articulación intentar conseguir estudiantes formados y reflexivos, y no informados y operativos; mediante una “construcción metodológica”. Se priorizó trabajar con la zona comprendida entre el nivel de desarrollo real y potencial, (zona de desarrollo próximo), el uso intencionado de recursos (internalización de herramientas) y los procesos de evaluación en donde la relación objeto – sujeto cambia, el observador está siempre co-construyendo lo observado, la realidad. Desde un sujeto pasivo inicialmente en la etapa de descubrimiento e inmediatamente activo, logrado a través de un aprendizaje colaborativo, donde cada estudiante pasó a ser un “actor”, un protagonista de su propio proceso, se involucró, fue un procesador y generador de conocimientos.

Las actividades que a continuación se presentan sólo pretenden mostrar la utilización de un camino que intentó estimular las inteligencias, utilizando materiales combinados de las mismas. Los ejercicios van desde la exploración de la capacidad sensorial, la narrativa, hasta las construcciones espaciales con fotografías. Se intentó que los estudiantes se fijaran en el proceso y no solamente en el producto.

Pensar el espacio desde la palabra, la imagen y la realidad

El objetivo del trabajo fue diseñar un conjunto de instrumentos de aplicación para el desarrollo de los mismos y su consecuente aprendizaje, a través de la aplicación de las distintas inteligencias, para la adquisición de algunas competencias como la percepción, realizando distinciones dentro de las formas arquitectónicas y pensar de forma arquitectónica; la producción, con la interpretación y composición arquitectónica de manera imaginativa y creativa; la reflexión, tomando distancia de las percepciones y producciones propias o ajenas, y tratando de comprender los objetivos, metodología, fortalezas y debilidades. En este ensayo docencia e investigación se unieron en lo que podría decirse un nuevo proyecto educativo, buscando desarrollar en los estudiantes las capacidades espaciales y de reflexión, mediante la participación de propuestas motivadoras, en los que se hicieron explícitos la identificación de objetivos (lo deseable). Los objetivos planteados fueron:

- Generar un ambiente de taller.
- Generar una concepción y lenguajes comunes a través del uso de “recursos apropiados”.
- Aplicar una metodología, reconociendo las posibilidades del aprendizaje colaborativo y constructivista.
- Instalar el monitoreo, para la autonomía y autogestión propiciando procesos de evaluación.

Estrategia Metodológica para el ejercicio “Aprender a Ver” con guía pautada dada por la cátedra Morfología I, año 2009. Se desplegaron en taller una serie de estrategias para la comprensión del fenómeno: “pensar el espacio desde la palabra, la imagen y la realidad”. El estudiante identificaría el camino que le fuera más cómodo para la comprensión.

- Camino del concepto al objeto: “Pensar un objeto desde la Palabra”: (Fig. 1)

El objetivo fue que los estudiantes reconocieran la propia capacidad de imaginar un objeto a través de la lectura de un ejercicio para descubrir sus posibilidades en el pensamiento creativo.

La primera consigna fue la lectura descriptiva de un objeto el cual sufría transformaciones de su imagen inicial, los estudiantes con los ojos cerrados debían ir explorándolas.

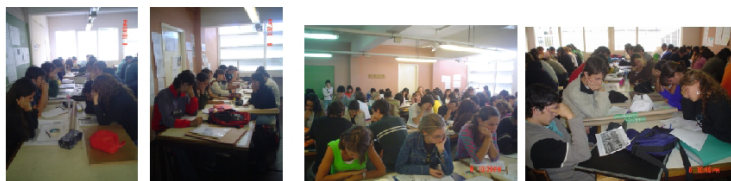
La segunda consigna fue dibujar la imagen registrada fruto de la lectura y la imaginación. Anotando una palabra clave.

La tercera consigna fue la puesta en común primero en micro grupos, luego la totalidad del taller.

Este ejercicio ayudaba a los estudiantes a visualizar sus habilidades para realizar la experiencia, a conocerse a sí mismo y conocer al otro.

Las inteligencias puestas en juego fueron la interpersonal y la intrapersonal.

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"> Comunicaciones IA Estrategias Pedagógicas de Taller 2006 </p>	<p>APRENDER A VER</p> <p>“Pensar el Espacio desde la Palabra, la imagen y la realidad”</p>	
	<p>Camino del concepto al objeto: Objetivos: Que los estudiantes reconozcan la propia capacidad de imaginar un objeto a través de la lectura de un ejercicio para descubrir las posibilidades en el pensamiento creativo y descubrir las posibilidades, las dificultades y las potencialidades. Las dificultades y las potencialidades como acercamiento a la creatividad desde la ejercitación.</p> <p>“Pensar un objeto desde la Palabra”: Tómense unos momentos para relajarse, aflójense y concentren su atención. Dejen que sus músculos se ablanden y su respiración se vuelva regular y profunda.</p> <p>Visualice una rosa roja. En detalle, vívida y firme, como si estuviera frente a usted.</p> <p>Cuando su imagen sea nítida y clara modifique un rasgo de la flor. Cambie el color a azul</p> <p>Después cambie otro rasgo. Imagine que sus pétalos son alas de mariposa. ¿Cómo es ahora?</p> <p>Siga modificando los rasgos de la flor, uno por uno. Hágala más grande. O más pequeña. Que su textura se vuelva áspera y peluda. Después, la forma de los pétalos. En hojas de nenúfares o diamantes.</p> <p>Sigan haciendo variaciones, cambiando su imagen a medida que se le ocurran ideas, hasta ver una flor totalmente nueva, que ni usted ni ninguna otra persona hayan visto antes.</p> <p>Sea todo lo audaz o sutil que quiera, pero dé a su mente espacio suficiente como para ver algo totalmente nuevo. ¿Qué le parece la experiencia creativa?</p>	<p>Creatividad: ¿Qué es la creatividad? Tendemos a imaginar que es un misterioso e incontrolable estallido de inspiración, al alcance de unos pocos afortunados. Pero pensar en forma creativa es una experiencia común. La gente creativa conecta partes no relacionadas en un todo inteligente. Novedad Los tres ingredientes de la creatividad son: la novedad - el valor - la pasión. La novedad en las estrategias a utiliza, valor para ponerlas y llevarlas a la práctica y pasión es esa motivación interna que hace movilizar a los otros. Para estudiantes creativos lo primero es docentes creativos. Para ser auténticamente creativo (en el sentido de poder producir una obra innovadora y valiosa) es necesario conocer los fundamentos del campo en que se trabaja. Necesita adquirir las técnicas básicas (en la pintura) antes de ser realmente productivo.</p> <p>Clima de Taller: Tratamos de poner emoción y entusiasmo por que cuando existen ambas somos capaces de extraer cosas de nuestros recursos creativos más profundos.</p>



Titular: Arq. J. Rivera Garat- Adjunta: Arq. C. Martín
 Diseño y elaboración: JTP: Arq. Nancy Vilar

Fig. 1: Bitácora docente: Pensar un objeto desde la Palabra. Elaboración propia.

- Camino del objeto al concepto: “Pensar un objeto desde la Imagen”: (Fig. 2)

El objetivo fue que los estudiantes tuvieran la capacidad de interpretar un objeto a través de la imagen, y lo que él transmite. Que fueran capaces de descubrir el mensaje que transmite la imagen y todas sus posibilidades.

Modalidad:

Se mostró una imagen para el taller y como “torbellino de ideas” fueron exponiendo lo que interpretaban.

El ejemplo que se les mostró fue el de los acertijos usados en las fiestas que Leonardo da Vinci preparaba para entretener a los invitados.

La estrategia pedagógica fue el recurso de la anécdota y el valor de la imagen, en el proceso de diseño. Las inteligencias puestas en juego fueron la lógica-matemática y la interpersonal.

<p>FAUD Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño UNC</p> <p>2006</p> <p>Comunicaciones IA Estrategias Pedagógicas de Taller 2006</p>	<h2>APRENDER A VER</h2> <h3>“Pensar el Espacio desde la Palabra, la imagen y la realidad”</h3>	
	<p>Camino del objeto al concepto : “Desde la imagen”</p> <p><u>Objetivos:</u> Que los estudiantes tengan la capacidad de interpretar un objeto a través de la imagen, y lo que él transmite. Esto es que sean capaces de descubrir el mensaje que transmite la imagen y todas sus posibilidades.</p> <p>“Pensar un objeto desde la Imagen”:</p> <p><u>Modalidad:</u> Se muestra una imagen para el taller y como torbellino de ideas van exponiendo lo que interpretan. El ejemplo es de los acertijos usados en las fiestas que Leonardo da Vinci preparaba para entretener a los invitados.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>“El fuego consume el leño que lo alimenta”.</p> <p>Estrategia pedagógica es la anécdota y el valor de la imagen, en el proceso de diseño.</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div>	<p>“Pensar un objeto desde la Realidad”:</p>   
<p>“Pensar un objeto desde la Realidad”:</p> <p><u>Objetivos:</u> Son más de tipo técnico - operativo y procedimentales. Dada una imagen de la realidad el estudiante tiene que leer e interpretar el espacio en sus rasgos esenciales y emblocarlo. Aplicando un cambio de escala.</p> <p><u>Modalidad:</u> Se hace una actividad en 2 grupos uno usando aparatos tecnológicos (retro), sólo dos grupos; los otros, el resto del taller, usando las fotografías tomadas del sector. Se trabaja en micro grupos de 3 personas para fomentar los acuerdos, las distintas miradas y modos de aproximación. El soporte de trabajo es en afiches o papel madera.</p> <p><small>Titular: Arq. J. Rivera Garat- Adjunta: Arq. C. Martín Diseño y elaboración: JTP: Arq. Nancy Vilar</small></p>		

Fig. 2: Bitácora docente: Pensar un objeto desde la Imagen. Elaboración propia.

“Pensar un objeto desde la Realidad”: (Fig. 3)

Los objetivos fueron más de tipo técnico - operativo y procedimentales.

Dada una imagen de la realidad el estudiante tuvo que leer e interpretar el espacio en sus rasgos esenciales y asociarlo a un cuerpo geométrico, aplicando un cambio de escala.

Modalidad:

Se hizo una actividad en 2 grupos: uno usando aparatos tecnológicos (retro), y el resto del taller, usando las fotografías tomadas del sector.

Se trabajó en micro grupos de 3 personas para fomentar los acuerdos, las distintas miradas y modos de aproximación.

El soporte de trabajo fueron afiches o papel madera dispuestos verticalmente.

Las estrategias pedagógicas estuvieron orientadas a la comprensión del espacio y su representación.

Las inteligencias puestas en juego en este ejercicio fueron las personales: la interpersonal, la intrapersonal y solapadas la cinético-corporal y la espacial.

<p>FAUD Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño UNO 2006</p>	<h2>APRENDER A VER</h2> <h3>“Pensar el Espacio desde la Palabra, la imagen y la realidad”</h3>	
	<p>Comunicaciones IA Estrategias Pedagógicas de Taller 2006</p>	<p>FRASES SIGNIFICATIVAS: ¿Qué le pareció la experiencia?</p> <ul style="list-style-type: none"> *Me gustó la experiencia porque fue un actividad bien dinámica y poco común desde que hemos empezado a cursar y creo que con experiencias así se aprende más. * Fue interesante... Me gustó pero me costó, tal vez porque fue la primera vez. Pero me gustaría seguir practicándolo. * La experiencia fue fructífera para mí, me agradó hacer el trabajo en grupo, en una lámina. El análisis de la experiencia fue muy bueno dónde pude descubrir mis errores... Creo que con lo que aprendí podré corregir mis errores y con más tiempo hacer la actividad mejor. * La experiencia me pareció buena porque es algo fuera de lo común. * Está buena porque es constructiva, se aprende a llevar pequeños dibujos a escalas mayores, el trabajo en grupo hace ver las falencias que tenemos en el croquis. *... Pudimos observar cómo cada parte de un espacio está relacionada con la otra. * Me pareció una propuesta interesante ya que pudimos ver o darnos cuenta, de qué somos capaces de realizar y hasta que punto vamos desarrollando e incorporando conocimientos. * ... Con respecto al trabajo en grupo, me parece interesante y bueno hacerlo, siempre y cuando los grupos no superen las tres personas porque es así como surgen dificultades y pérdida de tiempo. * Me pareció muy interesante porque descubrimos e intercambiamos conocimientos, sobre la forma de encarar el trabajo con mis compañeras y además me resultó muy bueno trabajar a una escala mucho mayor. * A mí particularmente, me gustó mucho la experiencia, aprendí cosas que no sabía y corregí cosas que no tenía en claro. Me gustó el dinamismo de la actividad. * La experiencia fue muy útil dado que nos permite destacar los errores a la hora de croquizar y por lo tanto despejar dudas al respecto; permitió además conocer, implementar cosas nuevas para lograr un buen croquis. * La experiencia me gustó, y creo que aunque hayamos tenido la ventaja del proyector tuvimos que hacer una reflexión sobre el espacio del pasaje y tener en cuenta todo lo que veíamos en la foto y decidir qué era realmente importante para la consigna y qué no. * Fue difícil pero practicamos mucho los cambios de escala, al ser tan exageradas las diferencias de tamaño en las imágenes. * Fue buena, porque me sirvió mucho las falencias, aunque no las noté hasta que otra persona me la dijo. * ...Lo bueno es que pude comprender los errores cometidos por todos. * La experiencia me pareció activa y motivadora. Trabajar con los espacios es entretenido y observar en conjunto los errores de los trabajos en general, ayudan a perfeccionar los conocimientos aún más. En síntesis, fue una experiencia "muy buena". * La experiencia me pareció linda porque cambiamos el modo de trabajo, fue mucho más dinámico y nos sentimos más libres trabajando así y después haciendo una puesta en común. *...Aprendí a definir una especie de "secuencia" para realizar el croquis. <p><small>Titular: Arq. J. Rivera Garat- Adjunta: Arq. C. Martín Diseño y elaboración: JTP: Arq. Nancy Vilar</small></p>

Fig. 3: Bitácora docente: Pensar un objeto desde la Realidad. Elaboración propia.

Monitoreo de la experiencia:

Los resultados fueron de tipo cualitativo y cuantitativo. Los primeros hicieron referencia a la “rica calidad” del ámbito taller, la estimulación a través de los recursos empleados, el reconocimiento de la importancia de trabajar colaborativamente (aprender de sus pares) y la reflexión como elemento importante en el aprendizaje. El resultado cuantitativo se vio reflejado en el procesamiento de encuesta de tipo cerrada comparativa con el resto de los talleres y los indicadores que se despegaron significativamente fueron la estimulación en el taller, el aprendizaje creativo, hallazgos novedosos, entre otros.

Conclusiones

Este ensayo en docencia permite expresar algunas de las conclusiones de prácticas didácticas para propiciar el acto creativo. La creatividad estuvo ligada a la madurez psicológica del estudiante y a las condiciones externas en donde se propiciaba. Fue necesario hacer absorber a los estudiantes, elementos de la realidad y posibilitarles la recreación, para que pudieran experimentar un lanzamiento a la creatividad y evitar los problemas de hacer cambios, tener una configuración estructurada, o una imagen mental previa, etc. Los ejercicios de imaginación, permitieron al estudiante ejercitar la mente como si fuera un músculo del cuerpo. Fue a través del accionamiento de las distintas “Inteligencias Múltiples”, Gardner (1995),

potenciales en bruto, que se logró. Estos ejercicios de imaginación además de accionar, permitieron desarrollar una competencia cognitiva en el estudiante, signada por las habilidades, talentos o capacidades mentales, “inteligencias”, en donde cada alumno pudo expresarse con sus propias capacidades.

Considerando que en el desarrollo de la creatividad intervienen la memoria y el conocimiento, aquellos individuos que tuvieron mayor experiencia en situaciones creativas y los que tuvieron mayores conocimientos adquiridos (cultura), tuvieron mayores posibilidades para articular, recrear y experimentar nuevas configuraciones mentales. Es responsabilidad del docente dar las mismas oportunidades a aquellos individuos que carecen de dichas posibilidades diseñando prácticas didácticas creativas que contemplen la imaginación, el conocimiento, la experiencia y la madurez. Haciendo éstas consideraciones, se trabajó en la “Zona de Desarrollo Próximo”, Vigotsky (1987), es la que permite trazar el futuro inmediato del estudiante, su estado evolutivo, señalando no sólo lo que ya ha madurado sino lo que está en curso de maduración. Una metodología sistematizada, con objetivos claros y con la incorporación del desarrollo de las distintas inteligencias, permitió generar en el estudiante, la autonomía deseada. Situación que se vio favorecida por las expresiones en distintos lenguajes, pasar el contenido de un lenguaje a otro, o de una inteligencia a otra, promovió el entendimiento y la interpretación. Esta metodología que apuntó a la reflexión, entendimiento, interpretación y autonomía, fue la que promovió el “Proceso de Evaluación” Rodríguez Arocho (2000), en donde se priorizó la valoración del proceso implicado en la producción y se vinculó a la manera en que se manifestaron las competencias. El estudiante generó un “autocontrol” progresivo, en un estado constante de evaluación, dado de un modo natural, casi sin reflexión consciente (está internalizada), en el curso del proceso proyectual, tal como lo haría un experto.

Cuando el estudiante no tenía experiencias previas de exploraciones en imaginación, situación común en primer año, inexorablemente recurría al préstamo imaginativo pautado por el docente, pero a medida que se ejercitaba en estas experiencias, iba afianzando las posibilidades imaginativas propias; acelerando el proceso en el plano propositivo y repercutiendo directamente en calidad.

Frente al planteo de ejercicios “diferentes”, fueron motivadores e impulsaron a los estudiantes hacia delante, produciendo placer y permitieron ver debilidades o dificultades y fortalezas o potencialidades. Por otra parte estas prácticas asumieron un rol importante en el ambiente de taller propiciando un clima de agrado, estimulante y creativo. Al exponer al estudiante al desarrollo de la inteligencia espacial quedó en evidencia como problemática, la no incorporación en el espacio, no comprender la realidad espacial y no sentirse parte de ella, sobretudo en el plano propositivo. Entonces, fueron necesarios sucesivos ejercicios con desarrollo de esta inteligencia, en donde primero sensibilizara al estudiante con el espacio (sensaciones), luego lo reconociera (observarlo desde la realidad), posteriormente lo analizara (conocer sus dimensiones, proporciones, etc.), lo explorara con la articulación de los tres primeros (sensibilizar, reconocer y analizar) y por último propusiera con coherencia, con intención y causalidad, sin la receta docente.

La sistematización de ejercicios creativos, en una aplicación con sentido y sucesiva, permitió al estudiante trabajar con algo que le era difícil y poco simpático, como lo es la abstracción y el contenido. Estas prácticas así diseñadas permitieron involucrar al estudiante con la tarea y con el estudio. Las experiencias demostraron que el ambiente que se generó incidió directamente en la creatividad. El ambiente tranquilo, de concentración permitió mejores procesos y resultados. Estas experiencias del momento creativo dejaron a la vista la asimilación de las mismas por parte de los estudiantes, situación que les puede permitir a futuro transferirlas, total o parcialmente.

Trabajar con experiencias variadas permitió aplicar distintas inteligencias y la enseñanza individualizada. No todas las prácticas fueron para todos los estudiantes, cada cual encontró afinidad con alguna. Les permitió descubrirse a ellos mismos, a través de los ejercicios descubrieron “la propia identidad”, y el modo de hacer en esa nueva realidad. Se sintieron desestructurados y receptivos para los cambios, se abrieron a los nuevos desafíos.

El ojo, la mente y la mano, son las tres partes del cuerpo con las que se trabaja fundamentalmente en las carreras de diseño y a las que hay que enseñar. Al ojo se lo asiste con el contenido y los ejercicios de percepción y observación. A la mente se la trabaja desde los ejercicios imaginativos y creativos. Pero queda el paso de lo imaginado a lo representado como tarea de investigación. Esta triada es la que corresponde a los tres tipos de bloqueos más comunes en cualquier acto creativo de diseño: el bloqueo de la observación, (el de mirar sin ver); el bloqueo de la mente (el de copiar sin imaginar) y el bloqueo de la expresión (el de representar sin transmitir la imagen mental, sin comunicar). El “acto creativo” que se pide recurrentemente en la Facultad queda a merced de los estudiantes, en general no se ejercita y en algunos casos no se enseña esta práctica que es tan solicitada.

Referencias bibliográficas

Barco, S. (2006). Módulo la enseñanza de la Arquitectura y el Diseño, en la carrera de Especialización. Córdoba. FAUDI-UNC.

Brecht, B. (1957). Ópera de los dos centavos. Buenos Aires. Ediciones Losange.

Edelstein, M.V. (1998). Condiciones educativas de una organización laboral: ámbitos de estructuración de los procesos de aprendizaje. Córdoba. Edición de la autora.

Freedman, K. (2003). Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetic and Social Art of Life; New York. London. Teachers College Press.

Gardner, H. (1995). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Litwin, E. (comp.) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Osho, B. (2008). Inteligencia: La respuesta creativa al ahora. Buenos Aires. Editorial. Sudamericana.

Rodríguez Arocho, W (2001). La valoración de las funciones cognoscitivas en la zona de desarrollo próximo. Educere Artículos. Oct-Dic 5(15): 261-269.-

Rodríguez Arocho, W (2000). Una aproximación histórico cultural a la revolución cognoscitiva de cara al nuevo milenio. Educere Artículos. Feb 2(8): 22-30.-

Vigotsky y la educación. Buenos Aires. Aique 4- 16

Sabulsky, G. (2007) La integración de las nuevas tecnologías como problema metodológico. Apunte de curso de posgrado “la enseñanza y el aprendizaje” PROED/CEA.

Salomón, G. (comp.) (1993). Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Vigotzky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Grijalbo.