

distribución equilibrada de estos enfoques, concretos y abstractos, lo cual implica planificar el orden y priorizar las etapas dedicadas a determinadas actividades del flujo proyectual, algunas de las cuales pueden consumir cantidades importantes de recursos y de tiempo. Esto marca un pie forzado en la estructuración didáctica de la actividad proyectual, pues se parte de una estrategia pedagógica que favorecerá a uno de los hemisferios creativos en un marco finito de tiempo. A partir de la fragmentación del flujo de trabajo en estancos organizados mediante un desarrollo en cascada, los distintos aspectos del proyecto se encontrarán asimétricamente distribuidos en un sistema de naturaleza secuencial, compuesto por fases estáticas diseñadas para permitir un mayor control en cada fase, pero a la vez inflexibles ante los cambios posteriores generados por temas de replanteo, o ante variaciones en los requerimientos del proyecto.

Idealmente esta estructuración debería generar la alternancia entre ambos hemisferios creativos con el fin de permitir la creación de productos arquitectónicos sistémicamente integrados a la realidad física y a la ideación teórica o filosófica de los individuos que las diseñan. Sin embargo, en la práctica sucede lo contrario, pues dependiendo del énfasis

pedagógico de la cátedra, se establecen dos escenarios típicos:

- a. En los talleres que hacen énfasis en el hemisferio de las actividades concretas, la carga de trabajo está distribuida de modo tal que el concepto es entendido como un proceso abstracto acotado a una etapa temprana del proyecto e inmediato a la etapa de análisis. El concepto persigue solo un objetivo formal, por lo que gravita como un satélite más alrededor del resto de atributos involucrados en el proceso creativo. Por ello, conforme se avanza en la línea de tiempo, la distancia generada entre el concepto y la consolidación tridimensional del proyecto es tan grande que es difícil conciliarlos, dado que entre ambas etapas se interpone un valle analítico de actividades concretas, que consume el mayor porcentaje del cronograma de trabajo (ver figura 5). Este valle suele ser utilizado para el desarrollo de esquemas planimétricos con el fin de resolver aspectos como la distribución arquitectónica, estructuración y sostenibilidad del conjunto. El flujo de trabajo resultante deja poco espacio para la exploración tridimensional, por lo que los modelos producidos, que son elocuentes en su trazado en planta, constituyen básicamente elementos bidimensionales a

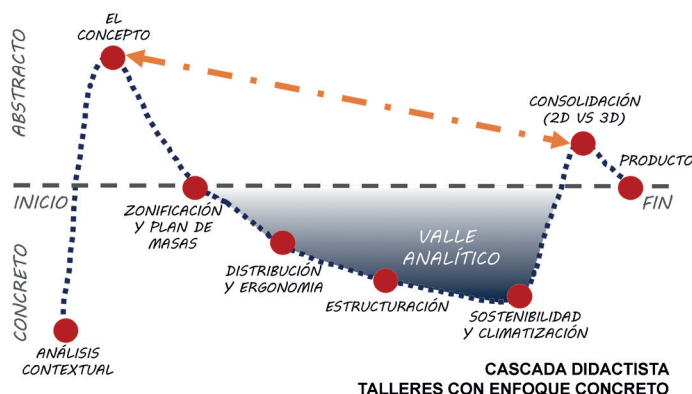


Figura 5. Patrón de trabajo en cascada en talleres con enfoque concreto. El concepto es utilizado como precursor formal del producto y por consiguiente es planteado como una etapa específica del proceso creativo. Con el tiempo, la distancia temporal entre este y la consolidación del proyecto genera productos con planteamientos analíticos robustos, pero con una débil expresión formal y espacial [Elaboración propia].

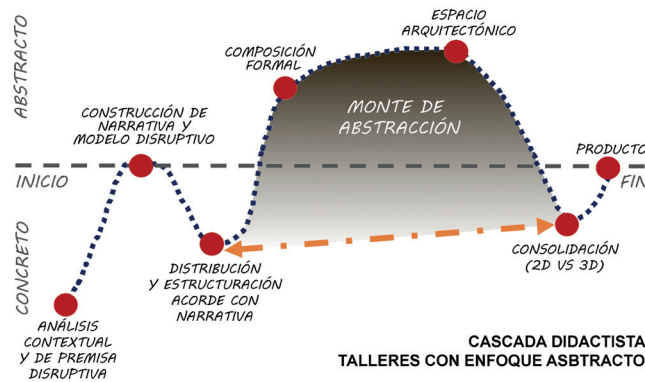


Figura 6. Patrón de trabajo en cascada en talleres con enfoque abstracto. El concepto no es entendido como un hecho específico, sino que es planteado como una construcción evolutiva, cuya expresión definitiva es el producto resultante. La necesidad de realizar estudios de espacio y forma mediante la elaboración de prototipos realizados a escalas diversas, constriñe el espacio dedicado al desarrollo de los aspectos analíticos del proyecto [Elaboración propia].

los que se les ha añadido densidad por medio de una estrategia de extrusión vertical. Este flujo de trabajo propicia el divorcio entre los principios conceptuales planteados por el alumno y el producto resultante, por lo que en muchos casos se opta por replantear el concepto en sí mismo hacia el final del proceso de diseño. De esta forma se tutela un espejismo procedimental, en el que el producto proviene de un proceso que nace de un concepto formal, es desarrollado a nivel planimétrico a fin de resolver todas sus variables concretas y es, finalmente, levantado en un modelo tridimensional que es forzado a coincidir miméticamente con el concepto designado.

- b. En los talleres que hacen énfasis en el hemisferio de las actividades abstractas, la distribución en la carga de trabajo se invierte. En principio, el concepto no es entendido como una etapa o una cosa que puede ser enunciada, sino que es el resultado del proceso de diseño desarrollado por el alumno, el cual es construido mediante una serie de experimentos espaciales y volumétricos. En este caso, se plantea una etapa temprana de inmersión analítica abocada a estudiar el continente contextual en que se implantarán los recipientes arquitectónicos, para luego formular una

estrategia de distribución planimétrica que permita sostener en el tiempo la conexión programática entre el proyecto y las necesidades de la tipología planteada. Lo que se produce posteriormente es un extenso monte de la abstracción (ver figura 6) dedicado al desarrollo de maquetas y modelos en diferentes escalas, similar al proceso en remolino practicado por Ghery, en los que se exploran aspectos abocados a la percepción espacial y semiótica del objeto arquitectónico. Sin embargo, pese a ello, este flujo de trabajo tampoco consigue generar un bucle completo de aprendizaje validado, dado que las horas hombre destinadas a la producción de modelos conceptuales dejan poca holgura para lograr el desarrollo de las actividades concretas del proyecto. Por ello, la sinergia entre los hemisferios abstracto y concreto también se encuentra sesgada por una visión pedagógica, enfocada en el desarrollo del espacio arquitectónico y la composición formal, pero que penaliza aspectos como la funcionalidad, distribución y sostenibilidad del proyecto. De esta manera se cae en la cuenta de que los conceptos arquitectónicos generados no logran configurar hipótesis tridimensionales sistémicamente integradas a las distintas variables de diseño, y por consiguiente los valores espaciales

logrados a través del proceso de prototipado guardan una concordancia débil con las necesidades programáticas definidas por las actividades del usuario y el contexto de implantación.

El tiempo como campo de distorsión del concepto

Otra forma de explorar el impacto del *paisaje académico* sobre las capacidades de creación conceptual de los alumnos, es por medio de la observación de la gestión del tiempo en los programas académicos. En relación a este punto un artículo publicado por la revista *Harvard Business Review*, titulado “*Creativity under the gun*”¹⁹ (Amabile, Hadley y Kramer, 2002), advierte que ajustar en demasía los tiempos dedicados a labores vinculadas a la creación de ideas propicia la aparición de trampas de presión. Estas trampas inducen a las personas sometidas a fechas límite de entrega, a pensar que son más creativas cuando la presión del tiempo se incrementa, debido a que se tiende a acelerar el ritmo de producción y por tanto a amplificar el porcentaje de trabajo completado. Sin embargo, pese a que bajo estas condiciones se fuerza un aumento cuantitativo del producto terminado, el resultado final es cualitativamente inferior. La investigación demuestra que la presión del tiempo merma la capacidad de las personas para pensar de manera creativa (ver figura 7) y establece la tesis de que se requiere un rango de tiempo apropiado para lograr la generación de nuevas ideas:

En cierto sentido, es como si la mente estuviera lanzando un montón de bolas al espacio cognitivo, manipulándolas hasta que colisionan de formas interesantes. El proceso tiene una cierta calidad lúdica; de hecho, Einstein se refirió una vez a la creatividad como un “juego combinatorio”. [...] Y algunas investigaciones recientes sugieren que el éxito del proceso combinatorio depende tanto de tener

19 Traducido al español la expresión se lee como “Creatividad bajo la pistola”, e ilustra la idea de trabajar bajo presión como si se tuviera “un arma en la sien”.



Figura 7. El campo de distorsión del tiempo.[Elaboración propia, imágenes base de <https://cdn.gratisography.com/photos/53H.jpg>, <https://cdn.gratisography.com/photos/433H.jpg>].

el tiempo suficiente para crear las bolas para hacer los malabares -explorar conceptos y aprender cosas que de alguna manera podrían ser útiles- y tener suficiente tiempo para dedicarse al malabarismo en sí mismo²⁰. (Amabile, Hadley & Kramer, 2002, párr. 24 y 25)

Al comparar los resultados del análisis de Amabile, Hadley & Kramer (2002), con lo que ocurre dentro del ámbito de la enseñanza proyectual, los patrones conductuales que emergen son muy similares a los establecidos en la “Matriz de Presión de Tiempo/Creatividad” (ver Tabla 1) desarrollada por el estudio. En relación a las condiciones de alta presión presentes en los talleres de arquitectura con enfoque concreto, una peculiaridad que surge es que se suele programar la construcción del concepto como si se tratara de una etapa específica del flujo de trabajo, por lo que se le asignan lapsos breves de tiempo de desarrollo. En teoría, durante dicho período, los alumnos deben lograr concentrarse en la problemática del tema asignado, sintetizar todas las opcio-

20 Texto original del autor: “In a sense, it’s as if the mind is throwing a bunch of balls into the cognitive space, juggling them around until they collide in interesting ways. The process has a certain playful quality to it; in fact, Einstein once referred to creativity as ‘combinatorial play’ [...] And some recent research suggests that the success of the combinatorial process depends both on having sufficient time to create the balls to juggle -exploring concepts and learning things that might somehow be useful- and having sufficient time to devote to the actual juggling” (Amabile, Hadley & Kramer, 2002, párr. 24 y 25).