



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# **XIV** JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari:  
enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS  
DE REDES DE INVESTIGACIÓN  
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

# **XIV**

Investigación, innovación y enseñanza universitaria:  
enfoques pluridisciplinarios

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerektorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

# **Activar la comunidad de prácticas en la docencia universitaria: Proyectos Zero en Arquitectura en Alicante**

E. Gisbert Alemany; L. Abad Satoca; H. Coloma García; D. Gil Delgado; A. Fernández; J. Martínez;  
A. Mas; M.A. Peñalver; T. Poggi

*Dept. Expresión Gráfica y Cartografía  
Universidad de Alicante*

## **RESUMEN**

Después de 5 años de experiencia, hemos planteado una nueva etapa en el curso “Proyectos Zero” en Arquitectura (PZ). Una vez probado su éxito entre alumnos y docentes, en la nueva edición profundizamos en las consecuencias del modelo para la evaluación de la enseñanza impartida durante la carrera. En PZ diversos arquitectos egresados de la U. de Alicante revisan los aprendizajes recibidos para transmitirlos a los recién llegados a la universidad. En esta comunicación nos centraremos en cómo los egresados recrean, redefinen y desafían los elementos clave de la tradición de la docencia de Proyectos Arquitectónicos en Alicante (como el Alumno-Actor, el Proyecto Teórico Personal, etc) con las prácticas que proponen a los nuevos alumnos. Y lo más aún, veremos cómo esta revisión está influenciada por sus incipientes carreras profesionales donde se ven obligados a resignificar todo su aprendizaje, adaptándolo al mercado de trabajo. Nos apoyamos en la comunidad de práctica de Lave y Wenger (1991) y las ideas sobre creatividad de Ingold (2014) para mostrar el potencial para la innovación docente de la incorporación de estos perfiles intermedios entre el profesor y el alumno recién llegado, especialmente en carreras enfocadas a la práctica profesional como la Arquitectura.

**Palabras clave:** comunidad de práctica, innovación, docencia, proyectos arquitectónicos, creatividad

## 1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema/cuestión: Consecuencias de activar la Comunidad de Práctica en la docencia universitaria

“Proyectos Zero” en Arquitectura (PZ) ha sido durante 5 años una experiencia docente que ha involucrado a jóvenes arquitectos egresados de la U. de Alicante (tutores en adelante) para que sean ellos los que introduzcan a los nuevos alumnos en la realización de proyectos de arquitectura. Como explica Nieto (2012: 81-4), las especiales condiciones históricas de la introducción de la enseñanza de arquitectura en la universidad han resultado en un entendimiento de la asignatura de Proyectos como la integradora de los conocimientos tecnológicos, teóricos y culturales fragmentados por el sistema universitario. Sin embargo, al introducir la asignatura también en el primer curso, cuando estos conocimientos a integrar aún no están desarrollados, el proceso de Bolonia ofreció la oportunidad de desarrollar desde el primer año algo que ya se venía buscando en el Área de Proyectos de Alicante en el plan docente anterior: autonomizar la enseñanza y docencia del Proyecto con un contenido propio. Con la mítica experiencia de la Architectural Association como referente, PZ se convirtió en el lugar donde introducir a los alumnos en el Sistema de Prácticas de Alicante pidiendo a los tutores que revisen los aprendizajes recibidos y utilicen su incipiente experiencia profesional para transmitirlos a los recién llegados a la universidad. Durante 5 años, las encuestas de calidad han tenido resultados óptimos pero desde el Área de Proyectos Arquitectónicos se ha querido repensar la experiencia para profundizar en las consecuencias de esta asignatura para la evaluación de la enseñanza impartida desde el Área.

En este artículo nos centraremos en cómo los egresados recrean, redefinen y desafían los elementos clave de la tradición de la docencia de Proyectos Arquitectónicos en Alicante (como el Alumno-Actor, el Proyecto Teórico Personal, etc.) con las prácticas que proponen a los nuevos alumnos. Nos apoyamos en la “comunidad de práctica” de Lave y Wenger (1991) y las ideas sobre creatividad de Ingold (2014) para mostrar el potencial para la innovación docente de la incorporación de estos perfiles intermedios entre el profesor y el alumno recién llegado, especialmente en carreras enfocadas a la práctica profesional como la Arquitectura.

## 1. 2 Revisión de la literatura: Del Alumno-Actor a la Comunidad de Prácticas Creativas

Desde los primeros años de la carrera de Arquitectura en Alicante, el Catedrático Torres Nadal propuso el concepto de Alumno- Actor como uno de los pilares principales en los que se basaba el Sistema de Prácticas para la enseñanza del Proyecto Arquitectónico. Con él se pretendía contar con las informaciones propias que los alumnos traen de su estar en el “mundo que nos rodea”, tratando al alumno como un agente activo en el medio urbano que estudia para intervenir en él. De esta forma, lo enseñado en el aula no sería ajeno a la realidad exterior a la Universidad, sino que partiría de ello. Contando con que estos conocimientos aún no están contaminados por la profesión, la asignatura trataría de armarlos de lógica construyendo los “andamiajes conceptuales y discursivos que exploren los sistemas de consolidación de esa condición de novedad (...) que existe en todo ese material” y la posibilidad de trabajar con la complejidad de ese mundo a partir de la experiencia propia del alumno. Con ello, se buscaba también ampliar las posibilidades de acción profesional del arquitecto más allá de la edificación.

Casi una década después, la idea del Alumno-Actor era revisada críticamente desde el Área de Proyectos (Nieto 2012). A pesar de las buenas intenciones de este concepto, mantenía una distinción entre profesor y estudiante “que limita la capacidad política y experiencial de la universidad al reducirla a una condición cognoscitiva”. En esta revisión se pretendía encontrar nuevos caminos en “las nuevas formas comunitarias” y se hacía hincapié en la necesidad de una mejora en “la capacidad subjetivadora de las experiencias propuestas, siempre a la búsqueda de un devenir ciudadanos plenamente políticos y emancipados”. (*ibid.*)

En este contexto, desde las primeras ediciones de PZ, uno de los objetivos de esta experiencia iniciática ha sido precisamente ampliar el estrecho imaginario del trabajo arquitectónico de los alumnos recién llegados que sí están, en realidad, “contaminados” profesionalmente sobre la docencia que esperan recibir. A partir de las prácticas y referentes introducidos por los tutores, el alumno entiende que las enseñanzas y trabajos que puede desarrollar van mucho más allá de la edificación. Lo que nos interesa especialmente en este artículo y para la revisión de la experiencia y sus consecuencias para el “Modelo Alicante” es que al centrarse en “descontaminar” las prácticas propuestas se “reemplacen unas a otras hasta el infinito (...) y se transformen en una pequeña utopía inacabable que aumente linealmente su sentido lúdico en lugar

de su sentido crítico, y que acaben por ser más acciones estetizantes que formas de crítica y compromiso” (Torres Nadal: 2015). O dicho de forma simple, en PZ sirve cualquier práctica que sorprenda al alumno y le emocione tanto como para trabajar mucho en un resultado atractivo. En esta llamada de atención, Torres proponía que “cuidar el acontecimiento” era centrarse más en los tutores y en ayudarles a “incrementar el poder cultural y crítico de lo sucedido” (*ibid.*). Con esta intención se ha abordado la presente edición de PZ y, aunque la propuesta de Nieto de introducir las comunidades en el aula se refiere más al “mundo que nos rodea”, hemos pensado que, quizá, la primera comunidad que habría que introducir y cuidar es la de aprendizaje.

Esta comunidad involucra no sólo a los alumnos y profesores oficiales sino a todos los que forma su contexto de relación. Esto incluiría, por un lado, a padres, amigos, profesores de otras Áreas, empresas que les reciben en prácticas, mentores, etc. y, por otro, a colegas de investigación, colegas de otros Departamentos, la propia institución, socios en trabajo profesional, etc. Así como a los que han participado en la generación del contexto *histórico* de la Escuela de Alicante: anteriores profesores, referentes invitados, alumnos egresados de la Escuela y los trabajos que han realizado mientras están en ella y en el desarrollo de sus carreras profesionales incipientes.

Todos ellos forman lo que los teóricos del aprendizaje llaman una comunidad de práctica (Lave y Wenger 1991). Compartimos un arte y una profesión, pero no una definición de esta ni una meta común. En una comunidad de prácticas (en plural para enfatizar más aún la diversidad de propuestas) hay tantas metas como personas participan de ella. Y la comunidad en sí cambia y se redefine conforme sus participantes aprenden y cambian sus actividades, identidades, artefactos, conocimiento y sus prácticas cotidianas. Un panorama no tan distinto al que planteaba Boyarsky, y que ha inspirado PZ durante 5 años, sólo que está más basado en el aprendizaje de la práctica del proyecto que en la crítica social y de la profesión, y más preocupado de las alrededor de 150 personas que participarán del curso que de la Arquitectura (con mayúsculas y en abstracto).

Es por ello, que la revisión de este año de PZ se centra en los últimos participantes enunciados, los tutores como representantes excelentes de los arquitectos egresados.

Para trabajar con ellos se ha partido de otro de los pilares fundacionales del “Modelo Alicante”, el Proyecto Teórico Personal (PTP). Torres lo explicaba así:

“No somos teóricos, pero sabemos que sin ese posicionamiento teórico, claro y radical, sin una definición ética y conceptual muy precisa, es imposible sobrevivir profesionalmente a las convenciones sociales establecidas, que en gran manera renuncian a entender el ejercicio profesional como un posicionamiento crítico e innovador tanto mental como social como medioambiental. La enseñanza entendida como la adquisición de este PTP es lo que hace realmente cosmopolita la posición de un arquitecto y por lo tanto de una Escuela. Solo su posesión es una entidad intelectual clave y permite hablar de la enseñanza en un sentido completo y global.”

En PZ 2016 pedíamos a los tutores “convertir los trabajos realizados en la escuela, su Proyectos Fin de Carrera, y su incipiente trayectoria profesional, en algo enseñable a los nuevos alumnos”. Es decir, hacer explícito su PTP, con el objetivo de que pusieran en carga una propuesta docente que entendemos está relacionada con una apuesta profesional pues de anteriores experiencias sabíamos que: “Las propuestas docentes no consiguen explicitar las diferencias entre lo que están haciendo en el mundo profesional y la materia que configura su propuesta docente. Lo que hacen en el aula parece suplantar lo que sueñan con hacer para ganarse la vida. Los programas docentes verbalizan y dan forma a lo que de manera inconsciente están buscando fuera. Se da una continuidad y una proximidad legitimadoras. Enseñar y hacer se aproximan... Desde su condición novel aspiran a fijar, en alguna medida, su identidad futura a través de la experiencia docente. En algo así debe de consistir ser escuela de profesores.”. (Nieto 2012:422-3)

En la revisión realizada este año se ha puesto especial hincapié en la enseñanza de la creatividad pues está definida como uno de los contenidos clave que PZ debe aportar en el recorrido por las asignaturas de Proyectos del alumno. En este sentido, durante el curso se ha reflexionado conjuntamente con los tutores y profesores sobre la idea de la creatividad para cuestionar su identificación con la novedad que descuida “en muchos casos otros aspectos relevantes como serían la producción de subjetividad, o el reconocimiento y selección de prácticas emergentes” (Nieto et al 2012).

Para ello, se ha trabajado en profundidad durante el curso en un artículo del antropólogo Tim Ingold “The creativity of undergoing”. En él, se propone una forma de enseñar la creatividad en la que la producción de subjetividad se pone por encima de la idea de novedad. Lo innovador no vendría tanto de producir situaciones nuevas en abstracto como de la capacidad del alumno de incorporarse a prácticas previas en las

que es capaz de aportar algo precisamente por lo que a él le sucede en ese proceso de incorporación.

Esta manera de entender la docencia de la práctica creativa hace necesario que ésta esté situada dentro de determinadas formas de hacer más o menos establecidas a las que el alumno puede abandonarse con confianza. En todos los cursos se ha vivido con cierta inquietud el proponerle a los alumnos ejercicios cuyo resultado no era el esperado y, frecuentemente se ha recurrido a los referentes y ejemplos, incluso de otros cursos de proyectos, para ilustrar cuál es el resultado a conseguir. La inquietud venía derivada de si se estaría coartando la creatividad del alumno, es por ello que el texto de Ingold es tan revelador. A partir de ejemplos de enseñanza de caligrafía, música y el encaje de bolillos, propone que la creatividad es un resultado de la práctica. Ésta aparece dentro del proceso de cambio del practicante, es una creatividad “que se experimenta”. Pero para poder experimentarla, primero el aprendiz ha de entregarse a la práctica propuesta, dejarse llevar por ella.

### 1.3 Propósito: ¿Cuál es el papel de PZ en la carrera y cuál es el de los tutores?

El propósito de esta investigación en innovación docente ha sido revisar las consecuencias de la propuesta de PZ para toda la docencia de Proyectos Arquitectónicos en Alicante. Intentando definir mejor el rol de los tutores egresados en la enseñanza de los nuevos alumnos e identificar con claridad la función de esta asignatura iniciática dentro del currículum de Proyectos.

## 2. METODOLOGÍA

### 2.1. Descripción del contexto y de los participantes: Proyectos Zero 2.0: Una comunidad de práctica(s)

Los participantes de este curso han sido:

- 108 alumnos matriculados en Proyectos Arquitectónicos 1 agrupados en 4 grupos. 3 los viernes por la mañana y 1 los viernes por la tarde.
- 8 tutores de grupo seleccionados entre los arquitectos egresados de Alicante por el trabajo desarrollado durante sus años de formación y su desarrollo profesional.
- 1 profesor joven de la Escuela de Alicante encargado de los cursos que coordinará los contenidos, metodologías docentes y la interacción entre los participantes



- 4 profesores experimentados de la Escuela de Alicante que participarán en las prácticas y apoyarán al coordinador y el resto de profesores que participan en la revisión y evaluación del curso
- Varios profesores y profesionales de disciplinas relacionadas que ofrecerán conferencias, actividades y asesoría puntualmente.

## 2.2. Procedimientos

Durante el curso, cada grupo de alumnos (25 de media) ha trabajado con dos tutores y un profesor sobre las temáticas y prácticas propuestas por los primeros, que se derivan de su PTP.

A continuación, se exponen los participantes, títulos y breves resúmenes de los temas y prácticas propuestos en el curso 2015/2016.

### **Grupo 1. Tutores: Javier Martínez y Aida Mas - Los Futuros Posibles (G1).**

Los Futuros Posibles trata de la investigación, creación y empleo de estrategias festivas que rescaten al hombre del desierto. Mediante la implicación de los alumnos del taller en el proyecto profesional de los tutores, los mismos toman parte activa en el diseño y realización de un evento multiplataforma enfocado a la reactivación socio-económica de la Tierra de Campos leonesa con la combinación de distintas disciplinas y agentes de la zona. Los alumnos forman parte de dicho ecosistema creando una comunidad crítica y proactiva que estudia, propone y lleva a cabo durante el verano distintos procesos que aspiren a alcanzar el objetivo de devolver la vida a esta porción de la España Vacía. El desarrollo del curso ha pasado de un plano teórico inicial (desenfoco e incertidumbre) que trabajaba conceptos abstractos como Fiesta, Desierto, Trampa, etc., a la práctica total, tornándose radicalmente real, con un espacio y un tiempo donde actuar en grado máximo de concreción, desplazándose al lugar a testear sus propuestas. Por el camino se fueron incorporando nuevos conceptos, contextos ficticios donde aplicarlos y contactos puntuales y crecientes que conformaron el resultado final. Este verano comprobarán el éxito o fracaso de sus proyectos.

### **Grupo 2. Tutores: Laura Abad y Hugo Coloma - Subjetividades domésticas (G2).**

El curso se desarrolla desde un cuestionamiento constante y una experimentación personal sobre lo doméstico. La duda y la pregunta guiarán al alumno hacia la creación de un pensamiento crítico y la configuración de una realidad objetiva-emocional. ¿Qué es para ti lo doméstico? ¿Puedes transgredir la idea preconcebida de una casa? Para la mayor parte de la sociedad, es una construcción que ofrece refugio, habitación y protege

de las inclemencias climáticas. Es definatoria de un estatus social, de poder y con ella se manifiestan unos ideales. Los procesos por los que se rige esta forma de vida están basados en técnicas de normalización. El ser humano es una máquina de producción de verdades; por lo tanto, cualquier técnica de entendimiento del concepto de lo “doméstico” es verdadera. Otras formas de entendimiento se consideran técnicas de subjetividad.

**Grupo 3. Tutores: David Gil y Ana Fernández - Remix me! (G3).** El curso trata de construir una experiencia docente en la que el alumno llegue a entender que es capaz de afrontar el proyecto arquitectónico deconstruyendo y reconstruyendo únicamente las realidades, los agentes y las tecnologías “arquitectónicas” que ya conocía. Este término [tecnologías] será de vital importancia en este curso, ya que para unos alumnos de primer año el adjetivo “arquitectónicas” parece entrañar un paquete previo de conocimiento que ellos deberán aprender a partir de las enseñanzas de los docentes (entender, memorizar, aplicar en la praxis...). Sin embargo, el desafío es que entiendan que son ellos mismos los que podrán decir qué les sirve para construir arquitectura o no, ampliando por tanto su concepto de tecnología como el “lenguaje propio” de su arquitectura, la cual desarrollarán en quince semanas. Tras las fases que a continuación describiremos, los alumnos podrán definir un “conjunto de teorías y técnicas que permiten el aprovechamiento práctico de SU conocimiento científico” construido a partir de su cotidianidad física.

**Grupo 4. Tutores: Tatiana Poggi y M<sup>a</sup>Ángeles Peñalver - El espectador emancipado (G4).** Cualquier acción realizada de forma reiterada por un colectivo implica admitir como aceptable un discurso hegemónico que invariablemente es político y está basado en alguna forma de exclusión. Siempre hay otras posibilidades que han sido reprimidas y que podrían reactivarse. El objetivo de este curso se plantea con la intención de generar una iniciación al pensamiento crítico por parte de los alumnos mediante el análisis de situaciones que además se podrán relacionar con lo cotidiano y la propia identidad del alumno. En este curso analizaremos una serie de rituales o ceremonias existentes. Protocolos de actuación como ejemplos de arquitecturas que generan nuevas relaciones entre agentes humanos y no humanos, a través de los procesos. Se trataría de que el alumno fuera capaz de identificar los aspectos tangibles e intangibles de estas acciones, a través de la vinculación con los objetos y el espacio, pero también con los recuerdos, los sonidos, los olores.

Varias veces durante el semestre se han reunido públicamente todos los grupos para compartir los trabajos realizados y reflexionar sobre los aprendizajes derivados de ellos. Para ello, se han revisado conjuntamente escritos sobre el Alumno-Actor, el PTP y la creatividad y los referentes, comparándolos con lo que estaba sucediendo en las aulas de cada grupo.

Además, a final de curso, se han revisado con los tutores y para cada grupo los contenidos y competencias definidas oficialmente para la asignatura, de forma que puedan mejorarse las prácticas propuestas en siguientes ediciones. En el siguiente apartado (Resultados) se presentan las reflexiones anteriores y la evaluación.

Finalmente, se realizó una presentación final de trabajos varios profesores del Área y la coordinadora de la asignatura. Ésta fue revisada por parte del resto de profesores del Área de Proyectos Arquitectónicos en una reunión colectiva para evaluar los resultados y sacar conclusiones para la mejora de la asignatura.

### 3. RESULTADOS

Para la evaluación de contenidos y competencias oficiales adquiridas, se ha revisado los resultados obtenidos y la evolución semana a semana de los alumnos. Aunque todos los contenidos y habilidades se han trabajado en cada grupo, en la siguiente tabla se han marcado con una X mayúscula aquellos en los que las temáticas y ejercicios de cada grupo han sido especialmente exitosos.

Tabla 1. Evaluación de contenidos y competencias

CONTENIDOS	G1	G2	G3	G4
Que el alumno Conozca y participe del recorrido formativo de la materia en su distribución por los diferentes cuatrimestres hasta llegar al Proyecto Fin de Grado.	x	X	x	x
Que el alumno Entienda la utilidad o eficacia de las distintas competencias que va a adquirir en las diferentes materias, y por lo tanto que visualice el carácter integrador de la materia de proyectos arquitectónicos.	X	X	X	X
comprensión y el ejercicio de: -Gestión/Producción del conocimiento arquitectónico	X	X	X	X
-Diseño de contextos teóricos/Diseño de metodologías	x	x	x	x
-Descubrimiento(rigor de la fantasía)/Precisión(rigor de los contenidos)	x	X	X	X
-Cultura del Proyecto/Técnica del Proyecto	x	X	X	x
COMPETENCIAS				
<b>CT-15:</b> Habilidad para la imaginación, fantasía y creatividad. Habilidad para traducir situaciones imaginativas o creativas a diagramas o mapas con los que interactuar. Capacidad para entender las lógicas de la fantasía, sus recursos y sus posibilidades.	x	x	x	x

<b>CT-24:</b> Habilidad para la elaboración y expresión de ideas y discursos propios. Habilidad para generar registros que caractericen un lenguaje propio y diferenciado, incluso reciclando los modos ya conocidos y fijando otros nuevos.	X	X	X	X
<b>CT-25:</b> Actuar de acuerdo a nuestras propias motivaciones, valores y opiniones. Capacidad para crear y proponer contextos operativos propios a partir de nuestra especial manera de estar en el mundo, asumiendo nuestras responsabilidades individuales para la creación de un mundo mejor.	x	x	x	x
<b>CT-26:</b> Habilidad para emprender estrategias y procesos de aprendizaje autónomos. Capacidad de generar procesos de autoaprendizaje que, de manera autónoma, complementen el aprendizaje reglado.	x	X	x	x
<b>CT-2:</b> Capacidad de expresión. Capacidad de exposición oral y escrita.	X	X	X	X
<b>CT-4:</b> Capacidad de trabajo en grupo. Capacidad de desenvolverse en trabajos colectivos y de grupo, repartiendo tareas y asumiendo roles.	X	X	x	X

En los trabajos realizados es evidente una evolución muy significativa de los alumnos. Los tutores y profesores destacan cómo se han involucrado en la asignatura y los resultados obtenidos. Los tutores destacan que el carácter “festivo”, de celebración del trabajo y sus posibilidades, es clave para que ocurra este acontecimiento docente.

En la evaluación del curso con el resto de profesores del Área fue interesante el detectar que los aspectos que provocaron controversia en los proyectos de los nuevos alumnos también están en todos los cursos de proyectos. Torres Nadal los resumía así:

- predomina una condición descriptiva de los trabajos frente al diseño, como si describir una realidad supusiera ya su transformación
- la relación personal y emocional con el trabajo lleva a tratar los temas con ingenuidad y no de manera realmente crítica
- carencia de una búsqueda de mayor calidad técnica

A continuación se refieren brevemente las reflexiones relacionadas con los temas discutidos en las presentaciones conjuntas a lo largo del curso y en las revisiones finales:

### 2.2.1 Sobre el Alumno – Actor

Los Grupos 2 y 3 han partido intencionadamente de la experiencia del alumno, sus intereses y sus expectativas de la carrera para, cada semana con los ejercicios propuestos, ir haciéndolas más complejas. Con un interés especial en mostrar a los alumnos la riqueza de oportunidades de proyecto y pensamiento en “el mundo que nos rodea”. Los Grupos 1 y 4 han partido de temáticas más ajenas al alumno. El G1 con

ejercicios en los que el alumno se vinculara desde el principio personalmente a la temática. En el G4, en cambio, la experiencia del alumno aparece “subconscientemente” en los trabajos realizados, en clase se trabajaba con estos datos para “desprejuiciar” a los alumnos.

En cuanto a trabajar directamente con las comunidades del “mundo que nos rodea”, sólo el G1 lo ha planteado a partir de la comunidad con que los tutores trabajan profesionalmente. Curiosamente, aunque en el resto de grupos se ha trabajado más con la percepción arquetipada de “el otro”, se ha hecho más hincapié en la subjetivización y posicionamiento del alumno en esas realidades aunque estuvieran sólo representadas. A pesar del potencial crítico y político de la situación estudiada, tan distinta a la del alumno, el G1 no ha dado resultados en este sentido.

En cualquier caso, todos los tutores insisten en que las subjetivaciones y posicionamientos se han dado más colectivamente, en los debates en el aula taller, que por parte de cada alumno individualmente. Y al hacerlo, se han fusionado los intereses del alumno con los de los tutores y otros compañeros.

### *2.2.2 Sobre la Comunidad de Prácticas*

Como introducíamos anteriormente y siguiendo con el anterior punto, se podría decir que la comunidad con la que realmente han trabajado los nuevos alumnos es con la comunidad de arquitectos relacionados con la universidad de Alicante. Las temáticas y prácticas trabajadas son la continuación del Proyecto Final de Carrera de los tutores realizado en Alicante, los referentes son muchas veces trabajos realizados por ellos u otros compañeros durante la carrera y son, sobre todo, los que han conocido en el entorno de Alicante. Los formatos propuestos y los resultados esperados están muy influenciados por trabajos que ellos han hecho. Además, en muchos casos, se repiten de unos grupos a otros a pesar de la diversidad de temáticas. En algunos grupos se han hecho recorridos por las exposiciones del Proyecto Final de Carrera del curso vigente y se han visitado las aulas taller de asignaturas de otros cursos de forma que los alumnos conocen recorridos previos por la carrera de otros alumnos.

### *2.2.3 Sobre el Proyecto Teórico Personal*

Los tutores identifican totalmente lo que han hecho en el aula con lo que quieren hacer. El comentario de Nieto, sobre cómo los egresados participantes han tendido a organizar sus cursos alrededor de sus apuestas profesionales, está totalmente vigente:

“Las propuestas docentes no consiguen explicitar las diferencias entre lo que están haciendo en el mundo profesional y la materia que configura su propuesta docente. Lo que hacen en el aula parece suplantar lo que sueñan con hacer para ganarse la vida. Los programas docentes verbalizan y dan forma a lo que de manera inconsciente están buscando fuera. Se da una continuidad y una proximidad legitimadoras. Enseñar y hacer se aproximan... Desde su condición novel aspiran a fijar, en alguna medida, su identidad futura a través de la experiencia docente. En algo así debe de consistir ser escuela de profesores.”. (Nieto 2012:422-3)

Durante el curso se pretendía poner en carga, con el grupo de alumnos, el apoyo del coordinador y de los profesores, esta propuesta docente que es también una propuesta profesional. Contrastar, debatir y reflexionar colectivamente sus intuiciones para que la experiencia le ayude a desarrollar su metodología de proyecto y a focalizar sus expectativas profesionales a corto y medio plazo.

Sin embargo, esto no ha llegado a suceder totalmente durante el curso. Incluso en una revisión final del trabajo, a los tutores les cuesta articular la relación entre la propuesta docente y la propuesta profesional. Por supuesto, esto está relacionado con que su experiencia profesional es incipiente aún. También con la imposibilidad por su parte de dedicar más tiempo. El curso como evento proyectual en sí, se lleva todas las energías.

#### *2.2.4 Sobre la enseñanza de la creatividad*

Como decíamos en el segundo epígrafe, existe la preocupación de estar coartando la creatividad del alumno al plantearle referentes y ejercicios. A partir de la propuesta de Ingold, en las conversaciones con los tutores se reflexionó sobre el valor de la “recreación” de trabajos de otros autores por parte del alumno para que conozcan, al mismo tiempo, la cultura y la técnica del proyecto. Esto ocurre cuando se reproducen no sólo las formas y estilo sino todo el proceso, e incluso parte del contexto, en el que esa obra aparece. Esto no ha ocurrido a menudo en los distintos grupos pues las referencias aparecían más como ejemplo de los resultados buscados que de los procesos a seguir. Sin embargo, cuando los tutores han presentado como referente sus propios trabajos realizados en la escuela, especialmente sus PFC, la discusión se ha centrado en el proceso de trabajo. Qué se pretendía con cada tipo de documento y qué se consiguió además de los devenires y descubrimientos durante el proceso de su realización.

#### 4. CONCLUSIONES

Un año más queda claro lo valioso de la experiencia de PZ dentro del recorrido del alumno de Arquitectura por la Universidad. Sin embargo el propósito de esta revisión ha sido repensar el trabajo de los tutores, el agente clave para que toda esta comunidad de prácticas funcione.

La inevitable fusión de intereses y subjetividades de tutores y alumnos es quizá la evidencia que mejor demuestra la importancia de cuidar el desarrollo teórico y crítico del tutor. Para seguir mejorando la experiencia docente es, por tanto, clave definir mejor cómo entiende el tutor su papel dentro de esa Comunidad de Prácticas y cómo se puede trabajar con él para que su figura no sólo sea la del “orquestador” de un evento proyectual que marca al alumno recién llegado sino, además, la de un referente cercano para uno de los itinerarios posibles del alumno.

Desde el punto de vista oficial, su presencia en la Universidad es una colaboración docente puntual para ese semestre y sin retribución económica. Pero desde el punto de vista personal y profesional los tutores entienden este “estar en la Universidad” como una oportunidad para “plantear(se), estructurar, definir y encaminar (sus) intereses como arquitectos”. Además de haber producido, junto con los alumnos, “un curso”, un trabajo que pueden incorporar a sus portfolios profesionales. Unos pocos, ven en la Universidad una institución en la que apoyarse para realizar sus proyectos más sociales aunque no conozcan los mecanismos para que esto ocurra ni la lógica funcional de la institución.

Además, es importante destacar, que la evolución de los alumnos es grande pero se realiza en la dirección marcada por los tutores no tanto en la propia autonomía de cada alumno, como se destaca en la revisión de competencias realizada. En el actual marco de PZ, se acepta esto como un éxito para la incorporación del alumno a la carrera proyectual en Alicante, pues estos tutores han tenido todos resultados excelentes en su propia formación en Alicante. Simplemente, hemos de ser conscientes de que la subjetivación propia de cada alumno se deja para más adelante, en los siguientes cursos de Proyectos.

Sin embargo, gracias a esta revisión hemos podido entender el potencial de PZ como una oportunidad para hacer de “incubadora” de sus incipientes prácticas. Siendo éstas mejores

Creemos firmemente que ningún profesor oficial puede dar una bienvenida más ilusionante y reveladora a los nuevos alumnos que estos perfiles de egresados. Sin

embargo, queda aún mucho trabajo para encontrar fórmulas de colaboración que les permitan dedicar el tiempo necesario, no para tutorizar a los alumnos pues a esto se dedica todo el tiempo. Sino a que el curso se convierta en una oportunidad de revisar críticamente y mejorar sus propias prácticas. Usando los términos de Ingold, el tutor es un “aún no” profesor y ahí reside precisamente su valor didáctico.

En las reuniones de profesores se hizo explícito que, para que PZ tenga el sentido que se quiere que tenga o para que desarrolle todo su potencial, debería ser una situación más colectiva. En la que el resto del Área juega un papel *pedagógico* con el tutor. Ayudándole a mejorar su propia propuesta docente, que es también profesional, y las prácticas y ejercicios que propone en clase así como el trabajo con los referentes que la informan.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ingold, T. (2014). The creativity of undergoing. *Pragmatics & Cognition*, 22, 124–139.  
doi:10.1075/pc.22.1.07ing
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, Archaeology, Art and Architecture*. Routledge.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, 2, 63–82.
- Nieto Fernández, E. (2012). *¡...Prescindible organizado!: agenda docente para una formulación afectiva y disidente del proyecto arquitectónico*. [Tesis doctoral].
- Nieto Fernández, E. et al. (2012). Proyectos ZERO: Metodología para un curso compartido de introducción al Proyecto Arquitectónico. En J.D. Álvarez Teruel, M.T. Tortosa Ybáñez, N. Pellín Buades (Coords.), *Diseño de acciones de investigación en docencia universitaria* [Recurso electrónico]. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2013. ISBN 978-84-695-6638-1, 3304
- Torres Nadal, J.M. (2015) *Habitar Proyectos Zero* (documento de trabajo interno).
- Torres Nadal, J.M. (2012). *Descriptor general del Modelo Alicante*. Accesible en: <http://torresnadal.com/1973-2013/descriptor-general-del-modelo-alicante/>
- Torres Nadal, J.M. (2005). *El Alumno Actor* (documento de trabajo interno).