

La auto-conciencia del proceso proyectual como herramienta de enseñanza-aprendizaje

The self-awareness of the design process as a tool for teaching and learning

Linares de la Torre, Oscar

Universitat Politècnica De Catalunya / Departament de Projectes Arquitectònics / ETSAB
oscar.linares@upc.edu

Abstract

The following paper shows the need to potentiate the process aspect at the Design Studios, where the result of the project gets the highest value and the process followed by its author seems to have no any importance. The finding that an important part of the creative process is produced in the field of awareness means that this can be observed and modified. Here are presented two teaching activities rehearsed by the author during his teaching activity, to ensure that students register first and later analyze their own design process. The main objective of these activities is to transform the student into an autonomous architect, able to evaluate his own work and able to learn from himself.

Keywords: Creative process, pedagogical methodology, self-learning, design studio

Resumen

El presente artículo expone la necesidad de potenciar la vertiente procesual en las asignaturas de Proyectos Arquitectónicos, en las que se valora más el resultado del ejercicio que el proceso proyectual seguido por su autor. El descubrimiento de que una parte importante del proceso creativo se produce en el ámbito de lo consciente y que, por tanto, es observable, abre la posibilidad de incidir sobre determinados momentos de dicho proceso. Se expone aquí la metodología propuesta para la realización de dos actividades docentes ensayadas por el autor, destinadas a registrar primero y analizar después el proceso de proyecto propio y ajeno. El principal objetivo de estas actividades docentes es que el alumno se convierta en un arquitecto autónomo, capaz de criticarse su propio trabajo y de aprender de sí mismo.

Palabras clave: Proceso creativo, metodología docente, (auto)aprendizaje, proyectos arquitectónicos

1. Proceso versus resultado

Por lo general, en las asignaturas de Proyectos Arquitectónicos el proyecto se entiende como un ejercicio académico que se construye por medio de una concatenación de decisiones que el alumno va tomando a lo largo de un tiempo acotado y bajo la tutela del profesor. La acción docente de éste último, tanto durante el desarrollo del curso como en el momento de la evaluación final, acostumbra a concentrarse en la crítica de la expresión tangible del trabajo del alumno, materializada en forma de dibujos, maquetas, infografías, etc. El profesor centra así su atención en determinadas cuestiones disciplinares del proyecto (los aspectos técnicos, tectónicos, compositivos, formales, programáticos, etc.), con el objetivo de construir un discurso que, desde la particularidad de un ejercicio individual, haga posible una reflexión más amplia sobre determinados temas de proyecto que, finalmente, pueda extrapolarse al resto de ejercicios del curso.

Por lo general, la evaluación del curso desarrollado por el alumno se valora en base a la calidad del resultado final obtenido. Se sobreentiende así que el grado de corrección o brillantez disciplinar del objeto desarrollado por el estudiante –el proyecto- es proporcional al grado de aprendizaje del sujeto –el alumno-, cuando no tiene por qué ser así: especialmente en los últimos cursos, un alumno aventajado podría ser capaz de desarrollar una buena solución recurriendo únicamente a su bagaje anterior, sin que ello supusiera ningún tipo de aprendizaje nuevo; por el contrario, un alumno menos aventajado podría no llegar a un resultado especialmente satisfactorio, desde un punto de vista estrictamente disciplinar, aun habiendo aprovechado las posibilidades de aprendizaje planteadas durante el curso.

Efectivamente, el profesor de proyectos debe evaluar el grado de corrección disciplinar del proyecto del alumno; de lo contrario, la asignatura dejará de ser un curso de proyectos arquitectónicos para convertirse en un curso de diseño, en el que el tema a desarrollar se convertirá en una excusa para ejercitar la creatividad de un modo genérico. Pero esta constatación no justifica la actitud opuesta, en la que, asumiendo el rol de crítico de arquitectura, el profesor centra su atención únicamente en las cualidades del proyecto, abstrayéndose con ello de la implicación de su autor: el alumno. En este caso, la asignatura se aleja del concepto de *curso*, que lleva implícita la idea de *proceso*, para acercarse a la de *concurso*, en la que se valora fundamentalmente el *resultado*. En un modelo, el preponderante, prima la crítica del *resultado* que constituye el *objeto* desarrollado por el alumno, e propio proyecto; en el otro, apenas existente, el foco se centraría sobre el *proceso* seguido por el *sujeto*, el propio alumno, durante el desarrollo de su proyecto.

2. Sobre la naturaleza del proceso proyectual

En tanto que actividad creativa, el proceso proyectual puede explicarse a partir de la dicotomía existente entre la actividad intelectual que se produce en el ámbito de lo inconsciente, la inspiración, y la que se produce conscientemente, el trabajo. [1]

La actividad proyectual necesita, en una parte importante del proceso, de la consecución de un estado de concentración absoluta por parte del arquitecto. Este estado de ensimismamiento acostumbra a sobrevenir sin previo aviso, de manera repentina e inesperada; tan pronto aparece como desaparece, sin que su aparición o duración pueda ser manejada a voluntad. Mientras dura esta situación, el arquitecto se abstrae de su entorno para centrarse, únicamente, en su actividad intelectual: es como si, para crear un mundo imaginario, tuviera que olvidarse del mundo real. Las ideas parecen venirle como por fortuna, inspiración o acción

divina. Se trata, pues, de una acción de naturaleza intuitiva que se produce en el plano de lo *inconsciente*: imposible de ser posteriormente verbalizada, sólo deja rastro en forma de bosquejos, notas, dibujos, garabatos... producidos casi de forma irreflexiva.

Este material, aún cuando es confuso, vago y desordenado, se convierte en la base del trabajo posterior del arquitecto. Éste se entrega entonces a un arduo y lento trabajo de ordenación, transformación y síntesis de aquellas ideas intuitivamente generadas, para dotarlas de forma y concreción y desarrollar, así, el proyecto.

En tanto que actividad creativa, el acto proyectual se nutre de estos dos estados contrapuestos: lo inconsciente y lo consciente, la inspiración divina y el trabajo humano. La inspiración, por sí misma, no es suficiente: opinar lo contrario conduciría a una estéril parálisis por parte del proyectista, a quien debería bastarle con limitarse a esperar, sin más esfuerzo, a que le sobrevinieran, como de golpe, proyectos perfectos y acabados. Pero el trabajo, por sí solo, tampoco puede dar lugar a un proyecto arquitectónico; necesita del germen del genio para ser algo más que un ejercicio de construcción. En realidad, durante el proceso de proyecto ambos estados suelen encontrarse misteriosamente mezclados: a la inspiración repentina le sigue el trabajo lento e incansable que permite transformar el primer pensamiento intuitivo y acelerado en una forma perfecta y acabada. La actividad proyectual no se debate, pues, entre la inspiración o el trabajo: es, más bien, inspiración y trabajo, exaltación y paciencia, deleite creador y tormento creador.

La capacidad de incidencia que se tiene sobre estos dos estados del proceso proyectual es muy diferente. El mismo estado de concentración que conlleva la inspiración impide luego, incluso al propio autor, rastrear cómo éstas han venido a su mente. La concentración que exige este momento de creación absorbe de tal modo su atención, que le imposibilita para recordar o reconstruir después dicho proceso. El arquitecto no tiene tiempo ni lugar de observarse a sí mismo mientras se encuentra en el estado apasionado de la creación: no es capaz de observar su propia mentalidad mientras trabaja, pues toda creación verdadera sólo acontece mientras se halla en cierto grado como fuera de sí. Por tanto, es imposible observar, reproducir, transmitir o cultivar la actividad mental que se produce en el ámbito de lo inconsciente: es un proceso invisible que tiene lugar en un lugar inaccesible, la mente. Ni el autor puede incidir sobre su propia inspiración, ni el docente puede intentar afectar a la de su alumno. Así pues, parece inútil cualquier esfuerzo en esta parte del proceso creativo, no puede enseñarse lo que no puede ser enseñado: la invención, el descubrimiento, todo lo que brota del inconsciente.

Pero no confundamos la inspiración artística con la creación: mientras que la primera escapa a cualquier intento de intelectualización, la segunda sí se deja manipular. Vivimos en un universo material y sólo somos capaces de comprender aquello que se nos ofrece sensible a nuestros sentidos: para resultarnos comprensible, la inspiración del arquitecto tiene que mostrársenos sobre un soporte material. Esa oportunidad nos la brindan las huellas que deja en el momento en el que se produce la transición entre la idea y la realización: los esquemas, las notas, los borradores, los croquis, las pruebas, los ajustes... todo aquel rastro que, desde las primeras ideas hasta los últimos ajustes, da lugar a la consecución del proyecto. En tanto que acción consciente, esta actividad intelectual permite tanto ser recordada y verbalizada por su propio autor, como observada por otras personas en principio ajenas al proceso. Así pues, tanto el arquitecto como el docente son capaces de incidir sobre esta parte del proceso proyectual.

3. El registro del proceso proyectual

Conviene señalar aquí una circunstancia que normalmente se pasa por alto en la docencia de las asignaturas de Proyectos Arquitectónicos, y es que la mayor parte de la actividad proyectual del alumno se produce fuera del aula, en ausencia de su tutor. Jean Guilton expone con gran precisión las condiciones en que se produce esta solitaria labor: *Cuanto más se avanza en el proyecto, más íntimas se hacen las penalidades del trabajo: al desarrollarse, todo se interioriza. Ciertamente la idea de concurso subsiste oscuramente y bajo su forma más insidiosa, que es la competencia consigo mismo, la desesperación por ser su propio igual. A esto se añaden las penalidades del trabajo intelectual solitario: su monotonía, sus nudos, su morosidad; la experiencia de la verdad exacta o de la expresión exacta tan pocas veces alcanzadas; la molestia del alma al ver el triunfo de los falsos valores y el desconocimiento de los verdaderos; la dificultad de tener poder sobre la propia mente; las elecciones mismas que cada vez son menos impuestas por los demás o por las circunstancias y que hay que encontrar en sí mismo.*

Esta circunstancia invita a plantear una docencia de proyecto tal que permita que la acción del profesor pueda extenderse más allá del espacio y el tiempo en el que se circunscribe la clase. Cualquier planteamiento docente debería fijarse como objetivo primordial conseguir que el alumno se convierta paulatinamente en un proyectista autónomo capaz de aprender por sí mismo y de criticar su propio trabajo.

Dejando al margen el ineludible contenido disciplinar de la asignatura, cuyo aprendizaje no puede descuidarse bajo ninguna circunstancia, es necesario también orientar al alumno hacia el re-conocimiento de su propio método de trabajo; es decir, al aprendizaje de aquellas constantes que repiten durante el proceso creativo que acompaña a su actividad proyectual. ¿Cómo? Invitándole a analizar, sistemáticamente, la forma en la que ha trabajado hasta el momento, examinando una tras otra y en sus detalles más ínfimos, todas las fases de la propia actividad intelectual, para descubrir los defectos y sugerir mejoras [2].

Una buena manera de auto-examinarse consiste en realizar un diario de proyecto por parte de cada alumno, un documento cuyo objetivo es dejar constancia gráfica y escrita del proceso seguido durante la realización del ejercicio. Cada vez que el alumno lo considere necesario, ya sea porque ha estado trabajando en el proyecto y tiene algo importante que anotar, o porque ha tenido corrección en clase, debe añadir una nueva sección a su diario.

Cada sección debe estar formada por: 1) una frase a modo de título que resuma los aspectos en los que se ha centrado su actividad; 2) un breve texto explicativo sobre el trabajo realizado; 3) un compendio gráfico del trabajo desarrollado.

El título o frase resumen es importante, en tanto que obliga al alumno a exponer, con brevedad, la actividad que ha desarrollado desde el último apunte en el diario; es posible que ello le obligue a omitir alguna parte de su actividad para reflejar otra más importante, siendo este acto de renuncia enormemente saludable en tanto que le obliga a adquirir conciencia de en qué está realmente centrando su atención.

El texto que le sigue debe tener una extensión libre pero suficiente como para explicar verbalmente aquello en lo que se ha trabajado: como no puede ser de otro modo, los arquitectos acostumbramos a pensar y expresar nuestros pensamientos a través del dibujo, pero la exposición verbal de las ideas, del trabajo realizado, de sus dificultades y sus logros, la valoración de los comentarios del profesor, etc., obliga al alumno a adquirir una conciencia mayor aún del trabajo que se está desarrollando. La obligación de desarrollar esta reflexión

verbal sobre el propio trabajo tendrá, sin duda alguna, una pronta incidencia -aunque difícilmente perceptible a ojos del profesor- en el día del trabajo proyectual del alumno.

Por último, la recopilación de todo el material gráfico producido por el estudiante posee, como veremos, un inestimable valor, especialmente si su autor tiene la disciplina y honestidad de incluir todo el material producido, sin realizar ningún tipo de selección. Mientras que el texto y la frase obligan a su autor a explicarse a sí mismo, los bocetos, los dibujos, los planos, las perspectivas, las fotografías de maquetas, los renders, los diagramas, las imágenes de referencias... son capaces de explicarse por sí solos; y ahí reside su importancia. Esta recopilación del material gráfico puede realizarse en soporte físico o en formato digital, mediante escaneados, fotografías, impresiones digitales, etc.

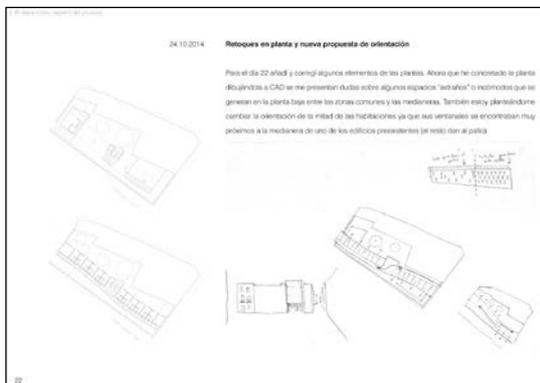


Figura 1. Diario de un alumno de primer curso de proyectos arquitectónicos de la ETSAM (2014-2015)

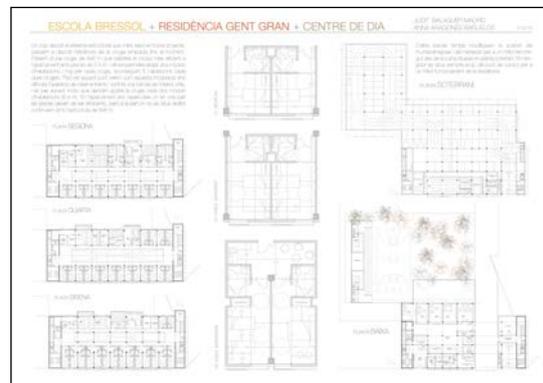


Figura 2. Diario de dos alumnas de quinto curso de proyectos arquitectónicos de la ETSAB (2015-2016)

Esta actividad se puede desarrollar a lo largo de todo un curso académico, pudiéndose repetir tantas veces como se inicie un ejercicio diferente. No obstante, cabe señalar que la realización del diario tiene sentido solo en ejercicios de cierta duración (al menos, unas 6 semanas), ya que de lo contrario el proceso de trabajo a registrar no será suficientemente largo. La realización del diario debe plantearse como una actividad obligatoria cuyo seguimiento por parte del profesor, durante su desarrollo, debe limitarse únicamente a comprobar la correcta participación de cada alumno, controlando que el material incluido en el diario es correcto y suficiente: una mayor incidencia por parte del docente durante la realización el diario podría provocar un sesgo indeseado en el contenido de los diarios de los alumnos. Una buena manera de controlar la correcta ejecución y seguimiento del diario es requerir la información relativa a cada etapa como condición previa a la siguiente corrección, recopilándose dicha información, o bien en papel, o bien digitalmente (mediante envío por correo electrónico o utilizando alguna plataforma de intercambio de archivos).

Tal como se ha señalado anteriormente, la realización del diario tendrá un beneficio directo e inmediato en la actividad del alumno, en tanto que le obligará a tomar conciencia del qué y el cómo de su propio proceso proyectual. Esta toma de conciencia repercutirá, de un modo u otro, en su manera de afrontar el proyecto. Es bien sabido que la observación no es nunca una actividad inocua ni pasiva: entre aquel que observa (en este caso el alumno) y aquello observado (aquí, la propia manera de proyectar) se produce siempre algún tipo de interacción

que modifica, de algún modo, el estado inicial de ambas partes. La realización del diario pronto afectará, positivamente, al modo de trabajar del alumno en su día a día proyectual.

El autor ha ensayado esta metodología docente con alumnos de la ETSAM y la ETSAB de primero y quinto curso; desde un punto de vista metodológico, no presenta más dificultad que el control preciso de la realización del diario por parte de los alumnos. Si no se impone la realización del mismo como parte ineludible del curso, y no hay un seguimiento regular de su realización, la mayoría de los alumnos no lo harán o lo realizarán incorrectamente.

4. Aprender de uno mismo mirando a los demás [3]

Tal como se ha apuntado anteriormente, una incidencia excesiva del profesor durante la realización del diario puede ser pernicioso; pero, al mismo tiempo, la sola realización del diario implica una acción por parte del alumno que, si se agota con la entrega del mismo, posee un valor pedagógico que depende únicamente del propio estudiante. Es necesario acompañar esta labor de registro del propio proceso proyectual con algún tipo de actividad que permita al alumno observar su propia manera de proyectar.

Unas semanas después de la entrega del proyecto, se propone como actividad complementaria a la factura del diario, la realización de un taller que no debe durar más tiempo que el que dure normalmente una clase. La finalidad de dicha actividad es que el alumno sea capaz de adquirir conciencia del proceso que ha seguido él mismo durante el desarrollo de su propio proyecto. Esto no se puede conseguir intentando que el alumno revise, por sí mismo y en solitario, su propio diario: es necesario que se vea frente a un espejo. Este espejo no es otro que su compañero de clase. Lo que se propone aquí es una actividad que obligue al alumno a analizar el proceso proyectual de un compañero para, así, aprender por inevitable comparación, cómo trabaja él mismo. Se trata, pues, de aprender de uno mismo mirando a los demás.

Para el desarrollo de dicho taller, es necesario que el profesor haga una selección de aquellos diarios más acertadamente documentados. Para cada uno de estos diarios, debe realizar una selección de no más de 15 o 20 dibujos, fotografías, croquis, etc., que debe incluir individualmente, en algún tipo de hoja o tarjeta (la selección de un mayor número de dibujos sólo servirá para alargar innecesariamente la actividad). Para su correcta identificación, cada una de estas fichas debe numerarse correlativamente, pero de manera desordenada, a fin de que a ojos de los alumnos no sea más que algún tipo de código indescifrable. Es importante que estos tarjetones sólo incluyan material gráfico: en ningún caso deben incluir el texto que ha escrito el autor para el diario.

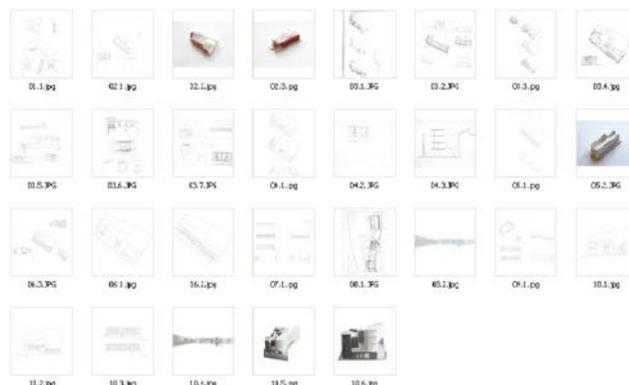


Figura 3. Fichas de un diario realizado por un alumno de Proyectos Arquitectónicos I (ETSAM, 2014-2015)

En clase, se forman grupos de tres o cuatro alumnos: cada grupo debe incluir a un autor de uno de los diarios seleccionados y diseccionados en las tarjetas. Es conveniente que todos los alumnos del grupo hayan desarrollado el mismo proyecto, pero es igualmente preferible, en aquellos cursos de proyectos que se desarrollen en aulas diferentes, que el autor del diario no sea compañero de clase del resto de integrantes del grupo; mediante esta doble condición, se asegura un conocimiento homogéneo del enunciado del proyecto por parte de todos los miembros del grupo y se garantiza, al mismo tiempo, que no exista un conocimiento previo de las condiciones particulares en las que se ha ido desarrollando el ejercicio en particular.

La primera parte de la actividad consiste en que los alumnos cuyo diario no ha sido elegido expliquen brevemente al resto de miembros del grupo cómo han desarrollado el proyecto, reconstruyendo el proceso que han seguido a la hora de proyectar: deben explicar si ha habido una idea generadora o no, qué tipos de documentos gráficos o que técnicas de dibujo se han empleado a lo largo del proyecto, cuáles han sido sus dificultades, etc. En cambio, el autor de diario seleccionado debe guardar silencio y limitarse a escuchar, tomando si lo cree conveniente, breves apuntes de las exposiciones de sus compañeros. Esta breve exposición, que no debe extenderse más de 5 o 10 minutos en total, servirá para que los alumnos rememoren y compartan con sus compañeros la percepción que tienen de su propia manera de proyectar: esto no sólo permitirá refrescarles la memoria, sino que propiciará que, internamente, cada uno de ellos empiece a comparar las diferencias y las similitudes del modo de proyectar propio y los de sus compañeros.

Acto seguido, el autor del diario entregará al resto de miembros del grupo los tarjetones en los que aparecen los dibujos seleccionados de su diario. Durante los próximos 30 minutos deberán intentar ordenar correctamente las fichas, discutiendo en voz alta, para que el autor del diario pueda oírlos, los motivos que les llevan a decidir si un dibujo va antes o después que otro. Es importante que el razonamiento seguido por los diferentes integrantes del grupo se realice en voz alta, pues de lo contrario el autor del diario no podrá saber los motivos esgrimidos por sus compañeros. Tal como ha podido observar el autor del artículo, cada uno de los participantes intentará imponer la lógica de su propio modo de proyectar a la hora de reconstruir el proceso de proyecto de su compañero, haciéndose evidentes las diferencias o las similitudes entre sus distintos métodos de proyecto. Así mismo, el autor del diario podrá comprobar en silencio las diferencias o semejanzas entre su manera de proyectar y la que presuponen sus compañeros.

Pasados los 30 minutos, el autor del diario debe reordenar frente a sus compañeros la disposición acertada de los tarjetones, exponiendo los aciertos y las discordancias existentes entre la reconstrucción del proceso de proyecto que han aventurado sus compañeros y el proceso que realmente siguió. Lo importante aquí no es tanto cotejar el grado de acierto entre el proceso real y su reconstrucción, sino poner de relieve las presuposiciones correctas o erróneas que han llevado a dicha reconstrucción; a tal efecto, el autor del diario explicará cómo desarrolló el proyecto, señalando los argumentos correctos e incorrectos utilizados por sus compañeros durante el proceso de ordenación de las fichas. Este dialogo es muy importante, porque a través de él se evidenciarán las diferencias o las similitudes en los métodos de trabajo de cada alumno.



Figura 4. Dos alumnas de Proyectos Arquitectónicos I de la ETSAM (2014-2015) ordenando las fichas del diario de un compañero.

Al final de la sesión es importante que el profesor desvele que, en realidad, poco importa si la ordenación se ha hecho con más o menos acierto. Se les debe transmitir que, en realidad, al intentar reconstruir el proceso de proyecto de un compañero, lo que han estado haciendo ha sido confrontar su manera de afrontar el proyecto con la del resto de miembros del grupo. El método de proyecto de cada cuál es a la vez similar y diferente del de sus compañeros: cada alumno podría adquirir conciencia de su propia manera de proyectar, precisamente, comparándola con la de sus compañeros.

Como última actividad del taller, se les dejará a los alumnos 10 o 15 minutos para que reflexionen por escrito sobre lo que han aprendido de su propia manera de proyectar a través de lo observado en sus compañeros. Esta breve redacción ayudará a consolidar el aprovechamiento de la actividad por parte de los alumnos, y ayudará al profesor a detectar el grado de aprovechamiento de la actividad, así como posibles cambios a introducir en futuras ocasiones.

Lógicamente, el modo en que debe realizarse este taller en su conjunto debe adaptarse al número de alumnos de cada grupo de Proyectos. Si el ratio de alumnos por profesor es pequeño, puede ser interesante que todos los alumnos realicen la actividad en grupos; en este caso, el profesor podrá ir pasando de un grupo a otro a fin de supervisar que la actividad se esté desarrollando correctamente. No obstante, cuando el ratio de alumnos por profesor sea lo suficientemente elevado como para que le sea imposible al tutor controlar con cierta solvencia la actividad de todos los grupos, puede resultar más interesante desarrollar la actividad con uno o dos grupos, ante la atenta mirada de los compañeros.

5. Evaluación y valor del proceso proyectual

Las dos actividades aquí expuestas han sido ensayadas por el autor del artículo con alumnos de Proyectos de primer y quinto curso de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid y Barcelona, respectivamente, durante los últimos cursos. El presente artículo se ha centrado en exponer: el diagnóstico del autor sobre la necesidad de potenciar la vertiente procesual de las asignaturas de proyectos; una hipótesis sobre la naturaleza del proceso creativo que abre la puerta a incidir sobre determinados momentos de dicho proceso; y, por último, la metodología propuesta para la realización de dos actividades docentes destinadas a enfatizar la vertiente procesual en la docencia del proyecto.

Desde un punto de vista docente, ninguna de las dos actividades descritas, el diario y el taller, es realmente evaluable. Es prácticamente imposible evaluar el aprovechamiento de dicha actividad en el momento, más allá de su correcta ejecución formal.

Ambas actividades van dirigidas a mostrarle al futuro arquitecto que la (auto)observación del proceso proyectual es una potente herramienta de (auto)aprendizaje. La observación del proceso ajeno permite conocer, por comparación, el método propio: la posibilidad de tomar distancia con uno mismo facilita la tarea de re-conocerse a sí mismo. Sólo a partir de la observación de su propio método de trabajo podrá pulir aquellos aspectos que considere oportuno modificar de su manera de afrontar el proyecto arquitectónico. Será necesario que pase un tiempo para que el ya arquitecto se dé realmente cuenta de que para proyectar debe mirar también en su interior.

Después de la iluminación, siempre pasajera, hay que recoger los restos. (...) ¿Cómo recoger con signos el trabajo de la mente, cómo fijar el pensamiento de los demás y el nuestro, para que podamos volver a pensar, revisar y practicar, sobre lo que hemos conocido y amado una vez, este movimiento de retorno que es el conocimiento?. Lamartine decía: ‘pon un espejo en tu vida’ y cada día escribía lo que había hecho. (...) Cada uno de nosotros puede obtener los beneficios de un diario, a poco que lo desee. Hay que dar a los jóvenes este consejo de prepararse en secreto este humus al que más tarde irán a buscar el conocimiento de ellos mismos, así como materiales marcados con su huella y ya con pátina. (...) Recordar no es acordarse, lo mismo que el resentimiento no es el sentimiento. Esta sílaba re introduce la idea de una acción de la mente que vuelve sobre el acto. (...) Esta toma de conciencia de nuestra identidad puede obtenerse (...) por medio de la búsqueda de las huellas, de las pisadas y vestigios de nosotros mismos. [4]

Jean Guitton

Notas

- [1] Basándose en la teoría desarrollada por Sigmund Freud sobre los diferentes grados de la conciencia (*Edición original: FREUD, Sigmund: Die Traumdeutung. Leipzig: Franz Deuticke, 1899. -La interpretación de los sueños-*), autores como Stefan Zweig (*ZWEIG, Stefan: Impressions and tests. 1904-1940. Edición consultada: ZWEIG, Stefan: El misterio de la creación artística. Madrid: Sequitur, 2007*), László Moholy-Nagy (*“Abstract of an artist” (1944) en MOHOLY-NAGY, László: The new vision. New York: Winterborn, 1947, pp. 209-231. Edición consultada: “Compendio de un artista”, en JUÁREZ CHICOTE, Antonio: Search vs. Research. Teaching art and architecture. Madrid: Mairca, 2016, pp. 21-43*) o Jean Guitton (*GUIITTON, Jean: Le travail intellectuel. Paris: Montaigne, 1951. Edición consultada: GUIITTON, Jean: El trabajo intelectual. Madrid: Rialp, 1977*) han intentado explicar el acto creativo a partir de la dicotomía entre la inspiración inconsciente y el trabajo consciente. La exposición aquí realizada se basa en los tres textos citados.
- [2] “Querría citar aquí el consejo que me dio, hacia 1926, el señor Félix Boillot, profesor de la universidad de Bristol, que había pasado su vida meditando sobre los métodos de trabajo intelectual: ‘La manera de crear un método -decía- es muy sencilla. Consiste en analizar sistemáticamente la forma en la que habéis trabajado hasta ahora. Hay que examinar, una tras otra y en sus detalles más ínfimos, todas las fases de vuestra actividad intelectual, y esto con un espíritu de severidad inexorable (...) para descubrir los defectos y sugerir mejoras’”. En *GUIITTON, Jean: El trabajo intelectual. Madrid: Rialp, 1977, p. 111*.
- [3] La idea de *aprender mirando a los demás* surge del texto “Mirando trabajar a los demás”, de Jean Guitton, incluido en *GUIITTON, Jean: El trabajo intelectual. Madrid: Rialp, 1977, p. 17 y ss*. No obstante, en este texto Guitton expone la necesidad de que el aprendiz tenga oportunidad de aprender mirando cómo trabaja al maestro y no escuchando cómo habla al profesor; en el presente artículo la idea se modifica para que el alumno aprenda mirando a sus compañeros.
- [4] *GUIITTON, Jean: El trabajo intelectual. Madrid: Rialp, 1977, pp.95-98*.