

La enseñanza en las disciplinas proyectuales. El taller de Arquitectura

❖ **JULIÁN VELÁZQUEZ** | txulhus@hotmail.com

Facultad de Arquitectura y Urbanismo | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

A lo largo algo más de dieciséis años de experiencia he ejercido la docencia en el Taller de Arquitectura, una práctica singular dentro de la educación universitaria. El diseño de arquitectura como disciplina imbrica al proyecto en calidad de objeto de construcción del conocimiento y supone una reflexión crítica del mismo en tanto resultado de una serie de procedimientos en ocasiones deductivos y en otras, inductivos. La revisión autocrítica de estos procesos resulta esencial para el proyecto en sí mismo y también para la construcción del conocimiento disciplinar, propiamente dicho. El desarrollo del proyecto como metaproceso cognitivo, tiende a alejarse de lo meramente intuitivo y precisa instrumentarse en las especificidades de la disciplina.

La enseñanza de la Arquitectura no debe sistematizarse ni trazar estereotipos de “vanguardia” dado que el proceso proyectual es abierto y multicausal. A su vez, las condiciones de enseñanza nunca serán repetibles porque los actores varían e interactúan siempre de distinto modo.

Recién en 2013 comencé a cursar la Especialización en Docencia Universitaria, formación que me permitió conceptualizar las prácticas del taller de Arquitectura desde los hábitos disciplinares mirando desde la didáctica.

El siguiente trabajo reflexiona sobre la experiencia en el “hacer” Arquitectura en la FAU-UNLP., a la luz de algunos aportes de la Especialización.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

En la Facultad de Arquitectura se hace referencia al concepto de enseñanza-aprendizaje como experiencia académica en torno al desarrollo de los proyectos del taller de Arquitectura y, entonces, se entiende al estudiante como sujeto de aprendizaje intrínsecamente vinculado a su proyecto como objeto de construcción de conocimiento. Consideramos al proyecto de Arquitectura como medio a partir del cual el estudiante construye su propio procedimiento metodológico, siempre único y personal, pero ligado a las intervenciones del docente en el marco de la propuesta concreta del taller.

“El problema de la relación teoría-práctica en la formación de profesionales se ha convertido en un lugar común en casi todos los diagnósticos acerca de las instituciones de educación superior”, sentencia Morandi (1997). Lejana en el tiempo de lo que ocurría con el rastreo de las características y el valor pedagógico de las artes en el siglo XII (Santoni, citado en Morandi, 1997), pero cercana en su concepción de igualar “la categoría de artesanos tanto a los intelectuales como a los otros oficios”, la idea que la FAU parece tener sobre la educación se aproxima a la “de conocimientos más habilidades profesionales específicas...” (Santoni, en Morandi, 1997).

En esta línea, la institución hace referencia al concepto de enseñanza-aprendizaje¹⁰⁹ como experiencia académica en torno al desarrollo de los proyectos del taller de Arquitectura y, entonces, se entiende al estudiante como sujeto de aprendizaje intrínsecamente vinculado a su proyecto como objeto de construcción de conocimiento. Consideramos al proyecto de arquitectura como medio a partir del cual el estudiante construye su propio procedimiento

¹⁰⁹ Sin embargo, consideramos apropiado reflexionar sobre este punto. La relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje, “no sería una relación de causalidad sino de dependencia ontológica (se espera que...). El concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje pero no siempre de una pretendida enseñanza se sigue un determinado aprendizaje.” (Caamaño y otros; 2010: 6-8). Y agregan: “El aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo. (...) El aprendizaje implica la adquisición de algo; la enseñanza implica dar algo. (...) Hay, aquí, dos clases radicalmente diferentes de fenómenos”. Esta lectura fue aportada por el Seminario de Susana Barco, en el marco de esta especialización.

metodológico, siempre único y personal, pero ligado a las intervenciones del docente en el marco de la propuesta concreta del taller. Enseñanza-aprendizaje como una experiencia en la que el estudiante se considera sujeto de aprendizaje, y no objeto de la enseñanza, en tanto debe tener una mirada siempre crítica de lo que construye como conocimiento. Enseñanza en tanto el estudiante logra arribar a una síntesis en el proceso que le permita formular criterios espaciales y exponerlos a la mirada crítica de sus compañeros (experiencia colaborativa).

En este proceso el docente aparece como guía de las ideas de los estudiantes, profundizando en el propio oficio docente, en tanto concedor de las operaciones y dispositivos proyectuales a transferir a los procesos de cada proyecto. Este “saber” no le es propio y le pertenece a cada uno de los estudiantes que transitaron su proyecto como un proceso de construcción bidireccional (biunívoca) del conocimiento. Esta relación dialéctica docente-estudiante se presume como sinérgica siempre en torno al tema principal: el proyecto de arquitectura. El proceso de enseñanza-aprendizaje donde se involucran el docente y el estudiante con el proyecto de arquitectura como el objeto de conocimiento, se ve enriquecido a partir de esta propuesta de formación. La reflexión crítica del propio trabajo del estudiante, la opinión argumentada de sus pares; la intervención concreta en el proyecto por parte del docente y la consecuente revisión analítica de las diversas líneas de reflexión sugeridas, se nutren con la disponibilidad permanente de los contenidos de la propuesta; estableciendo relaciones siempre novedosas.

LA SINGULARIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

En el campo de la Arquitectura, como en otras disciplinas del diseño, se conjugan las percepciones sobre la actitud disconformista de los propios docentes y la crisis de confianza en el conocimiento profesional, de ahí que Schön (1998: 21) describa que “lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar. Y la versión del dilema que se produce en estos centros tiene su origen, al igual que para los prácticos, en una subyacente epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en el currículum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica”. Este

“saber” no le es propio y le pertenece a cada uno de los estudiantes que transitaron su proyecto como un proceso de construcción bidireccional (biunívoca) del conocimiento.

Al respecto, y siendo que el estudiante se considera como sujeto de aprendizaje, el proyecto es una gestación del mismo dado a partir de su propia experimentación. En tanto, el docente, acompaña este proceso en la comprensión, reflexionando acerca del mismo proceso con el estudiante. El ensayo y error, y la crítica constructiva son centrales en esta práctica. El estudiante propone a partir de operaciones conceptuales referidas a la noción de espacio. Relaciones espaciales planimétricas y/o volumétricas destinadas a un usuario definido. Los conceptos de proporción y modulación son recursos empleados para hablar del proyecto: se definen en la función, la parte y el todo. En tanto, la intervención del docente está vinculada con interrogar la esencia de la idea del proyecto en cada paso. Para eso, utiliza como dispositivo disparador una obra referente de la arquitectura para conceptualizar posibles alternativas de desarrollo del proyecto; estas obras referentes serían las que pasarían a formar parte del repositorio.

EL TALLER DE ARQUITECTURA

El taller de Arquitectura de la FAU- UNLP propone una noción del “hacer” arquitectura que se encuentra entre los niveles de formación “objetiva” y la práctica. Por un lado, los aspectos de esta formación “objetiva” están basados en caracteres de tipo general: el conocimiento de la realidad espacial-arquitectónica, la colaboración en la formación de una teoría general para la interpretación de esa realidad y el desarrollo del conocimiento de la arquitectura desde una mirada crítica-teórica. Mientras que la práctica del taller se asienta, desde el punto de vista de su contenido conceptual, sobre tres pilares esenciales que pueden o no ser tratados en un sólo y único trabajo de taller. En más de una circunstancia resulta útil abordar ciertos aspectos como pura información, susceptible de verse ulteriormente en la práctica de proyecto:

1. Epistemológico: comprensión de la disciplina arquitectónica en sí, de su devenir y de sus variaciones internas. Comprensión de la ubicación de la disciplina arquitectónica dentro del campo de las actividades intelectuales y/o productivas. Comprensión de la realidad y los límites de la práctica arquitectónica y de práctica de los arquitectos.

2. Información, debate y formación acerca de los temas esenciales para poder afrontar los contenidos sociales de la realidad.

3. Prácticas propiamente dichas en términos de propuesta (proyecto).

La tarea a desarrollar por los docentes (aceptando desde el inicio que son relaciones bilaterales entre docentes y estudiantes) se da por intercambio e integración de los distintos niveles conceptuales planteados. Y, consecuentemente, esa integración permitirá la dialéctica de la crítica y de la autocrítica como uno de los motores del desarrollo integral del taller, en un camino hacia la reflexión.

Para Schön se reconocen tres dimensiones en este proceso: “los ámbitos del lenguaje en los que el diseñador describe y comprende las consecuencias de sus movimientos; las implicaciones que descubre y sigue, y su cambio de postura en relación a la situación con la que va dialogando (...) Los miembros que aspiran a pertenecer a la comunidad lingüística del diseño aprenden a identificar múltiples referencias, a distinguir determinados significados en su contexto y a utilizar las múltiples referencias como una ayuda para ver a través de los ámbitos del diseño” (1998; 64-66). Desde la dimensión propuesta como formación, las imágenes y referencias a otras obras relacionadas por el ayudante en colaboración con el resto del equipo habilitan el diálogo reflexivo con la situación proyectual singular propuesta por el alumno, reformulando el problema.

El trabajo de taller tiene como eje pedagógico la integración progresiva de una unidad-taller de trabajo. Esto es, la asunción consciente de los roles por parte de cada uno de los componentes de esa unidad (estudiantes y docentes). En este proceso, el estudiante construye el conocimiento de la realidad espacial-arquitectónica, trabaja en colaboración en la formación de una teoría general para la interpretación de esa realidad y desarrolla el conocimiento de la arquitectura desde una mirada crítica-teórica que le es propia. Por su parte, la tarea a desarrollar por los docentes (aceptando desde el inicio que son relaciones bilaterales entre docentes y estudiantes) se da por intercambio e integración de los distintos niveles conceptuales planteados. Y, consecuentemente, esa integración permitirá la dialéctica de la crítica y de la autocrítica como uno de los motores del desarrollo integral del taller, en un camino hacia la reflexión.

Una vez que el estudiante haya aprobado los seis años de práctica del taller de arquitectura habrá transitado inevitablemente y siempre con dispar intensidad, tres variables que presenta "el proyecto": experimentación, reflexión y definición. Desde sus inicios aprehendiendo conceptos del espacio como estudiante ingresante, hasta la definición de propuestas arquitectónicas concretas y materializables. En todo su derrotero habrá de experimentar, reflexionar y definir toda vez que proyecte arquitectura. En este sentido es una disciplina siempre abierta a reformulaciones y verificaciones.

Estas variables siempre presentes en la enseñanza-aprendizaje de la Arquitectura, según se concibe como práctica del taller, son experimentación, reflexión y concreción.

Sobre la experimentación, y siendo que el estudiante se considera como sujeto de aprendizaje, el proyecto, objeto de conocimiento, es una gestación propia a partir de su propia experimentación. En tanto, el docente, acompaña este proceso en la comprensión, reflexionando acerca del mismo proceso con el estudiante. Conocer o saber es, en el extendido proceso de la proyectualidad, hacerse de argumentos intrínsecos al tema en estudio; se trata de poner en manifiesto los contenidos ocultos en cada parte y en la totalidad; son construcciones conceptuales que parten de "poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea" (Schon, 1998:36). En relación con esto, Schön usa el término conocimiento en la acción¹¹⁰ para referirse

"...a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior -ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta- o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. (...) En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a

¹¹⁰ Pierre Bourdieu tiene una concepción diferente sobre la práctica: "un saber hacer, saber cómo se hace "eso de lo que se trata" (Morandi, 1997)

pensar más allá: y esto afecta a lo que hacemos tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares” (Schön; 1998: 35-39)¹¹¹

Estas prácticas, de experimentación, en su implementación son repetitivas, como modo de afianzamiento de los procedimientos proyectuales: “no deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica” (Schön; 1998: 25-26).

Esta relación de intercambio es posible solamente a partir del dominio de lo metodológico y de la técnica de trabajo de la propia especialidad de la disciplina arquitectónica. No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiárselo: “El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él, y no puede verlo simplemente porque alguien se lo “diga”, aunque la forma correcta de decirlo pueda orientar su percepción para verlo y así ayudarlo a ver lo que necesita ver”. (Schön; 1998: 29).

La segunda variable, reflexión, se relaciona con la abstracción crítica del propio trabajo del estudiante, así como con la opinión argumentada de las propuestas de sus pares (enseñanza colaborativa); la intervención concreta en el proyecto por parte del docente y la consecuente revisión analítica de las diversas líneas de reflexión. Resulta necesaria una formación “objetiva”, sobre la cual poder basar las decisiones necesarias acerca de la elección de un camino propio frente a proyectos encuadrables quizás, según lo que Schön denomina arte profesional (1998:33) en los que “los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas”. En este sentido la práctica, como dispositivo repetitivo pero atento a condiciones siempre distintas (programa, sitio, condicionantes bio-ambientales, tecnología), está orientada a construir una mirada siempre crítica y reflexiva de la problemática proyectual. La reflexión

¹¹¹ Bourdieu también difiere en esto con Schön: “Esta producción semi-teórica [savante] que es la regla constituye el obstáculo por excelencia para la construcción de una teoría adecuada de la práctica: ocupando falsamente el lugar de las dos nociones fundamentales, la matriz teórica y la matriz práctica, el modelo teórico y el sentido práctico, impide plantearse la cuestión de la relación entre ambos. El modelo teórico abstracto [...], vale por entero, sólo si se presenta como es, un artefacto teórico totalmente extraño a la práctica...”. (Morandi, 1997)

en la acción posee una función crítica, y pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento en acción. Lo que de esto surja o emerja, será inmediatamente relevante para la acción.

La última variable, la concreción, contempla que el proyecto de arquitectura en un proceso continuo que va y viene desde la generalidad al detalle y viceversa; en tanto uno se modifica, el otro también. El diseño proyectual implica una práctica siempre abierta, atenta a la creatividad y respondiendo a problemáticas siempre imprevistas. El fin de toda práctica es llegar a un nivel aceptable de concreción en lo propositivo, desde lo teórico pero también en su instancia material; que exceda la mera condición de obra construible para ser una experiencia enriquecedora para la vida del usuario. La práctica asume en la experimentación el supuesto uso del objeto de proyecto según lo llegara a percibir un usuario activo.

Atento a estas condiciones, el poder definir un proyecto implica establecer un corte en el proceso que, en el caso del taller de arquitectura, está dirigido detener el estado dinámico del mismo en la instancia de evaluación. Fuera de esto, y en la práctica profesional, implica cerrar el ciclo en la materialización de la propuesta entendiendo que valen las mismas condicionantes que tienden a movilizarla.

A esta altura, resulta más que útil retomar las reflexiones que sobre el practicum realiza Schön (1998: 45-46):

“Cuando alguien aprende una práctica, se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción. Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia”.

En efecto la práctica de taller se desarrolla en la conjunción de varios actores. Por un lado, quienes coordinan la experiencia pedagógica, es decir, el equipo docente en su totalidad; y el estudiante como sujeto activo de conocimiento en la interacción con sus pares y el docente. Esta secuencia de experiencia-aprendizaje ronda las múltiples miradas de todos los actores quienes se involucran abiertamente en la práctica de intercambio. No busca un objetivo determinado como única cosa sino que el valor del conocimiento pasa por la experiencia en tanto hace a la metodología particular, tan inespecífica como propia del estudiante. El docente del taller de Arquitectura puede también transmitir su experiencia, avalada por su propia obra profesional o describiendo ejemplos de referencia bibliográfica, o refiriendo planteos teóricos argumentados. Aún considerando esto, suele trabajar “tutorando” el proceso proyectual del alumno y sus recursos didácticos rondan la crítica, la problematización, la demostración práctica y sugerencias de desarrollo.

CONCLUSIÓN

El trabajo de Taller de Arquitectura es un continuo indefinido: si bien nombramos tres variables, no son momentos sucesivos sino que todos se dan “en la acción”. “De este modo no se reduce la práctica a la aplicación de la teoría, y ésta no pierde su valor de herramienta para abordar los problemas de la realidad”, afirma Schön¹¹².

El docente se convierte en moderador de un espacio participativo y colaborativo que él mismo supo construir colectivamente con su grupo de alumnos y los otros docentes, involucrando, de esta manera, a la totalidad de los estudiantes del taller y promoviendo el intercambio y aprendizaje. Hemos presentado, de esta manera, “una concepción constructivista de la realidad con la que se enfrentan, una concepción que nos lleva a considerar al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio del arte profesional sino también en todos los restantes modos de la competencia profesional.” (Schön; 1998; 44).

La formación de grado establece un “estado de la formación” y queda abierta a futura experiencia profesional. La metodología proyectual nunca deja de nutrirse de nuevas

¹¹² Citado en Morandi, 1997.

conceptualizaciones y posicionamientos teóricos frente al desafío de trabajar en la transformación del hábitat. El hacer arquitectura conlleva de por sí la noción de un oficio que, con el tiempo, va ganado en la técnica o más precisamente en el método proyectual. El proyecto como verdadero objeto de permanente aprendizaje implica llevar a la acción la práctica de dispositivos-herramientas para abordar los problemas del caso. La práctica, que implica asimismo el sentido de acción y admite que experimentación, reflexión y definición sean variables en sostenida tensión y que dependiendo del momento del proyecto tendrán su intensidad y prevalencia pero, por sobretodo, estarán siempre presentes.

BIBLIOGRAFÍA

Barco, S. (1992). "Rescate de un olvido: los programas como construcción", Universidad Nacional de La Habana – CUBA. Mimeo.

Barco, S. (s/f): "Acerca de los de programas de las asignaturas". Mimeo.

Caamaño, C. y otros (2010): "La enseñanza y el aprendizaje: una relación ontológica", Jornadas De Investigación y Extensión. UDELAR – FHCE – UNOD.

Morandi, G. (1997): "La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas". 2º Jornadas de Actualización en Odontología - Organizado por la Facultad de Odontología de la U.N.L.P.

Schön, D. (1998): "Practicum" y "El proceso de diseño como reflexión en la acción", págs. 45-73 en El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona. Paidós.