

La formación

Entre la investigación y la profesión

Jorge Sarquis

Introducción

La situación actual y su historia

Tal como lo hemos afirmado en otros textos, la incertidumbre domina hoy el campo de la arquitectura. La diseminación de su cuerpo de saber (custodiado desde la formación) pareciera plantear la imposibilidad de juntar, sus partes estalladas, en una totalidad orgánica eficiente. La arquitectura oscila hoy entre, un experimentalismo formal que utiliza los restos de la arquitectura moderna, desliziándose peligrosamente hacia un mero juego hedonista de formas sin sentido, y por otro lado un profesionalismo que cree dar respuesta a los problemas de la realidad, de la gente, cuando limita las posibilidades de la arquitectura a variables instrumentales y cuyo resultado son también «formas sin sentido intencionado» o insignificantes, o en otros casos, cuando intenta colocarse en el «espíritu del tiempo» invade la ciudad con arquitectura globalizada, en el peor estilo «Miami», ya cristalizada y post-modern que nos induce a pensar que, en realidad, estamos viviendo los tiempos del post-mortem de la arquitectura.

Es cierto que aquí nos referimos a la producción hegemónica, que confunde arquitectura con lo que realmente es, en el mejor de los casos, **edilicia o construcción** bien realizada y que corresponde, como **mediación simbólica normativa**¹, a la relación entre los comportamientos y su necesidad de hábitat y no de arquitectura significativa. Es cierto que aspiramos a que la arquitectura cubra toda las necesidades del habitar y que ésta no quede sólo para las **tumbas y monumentos** (al decir de Loos), pero tal deseo disciplinar, no parece poder cumplirse ya, ni en los pequeños espacios que deja el hábitat, puesto que priman absolutamente las necesidades del mercado «libre» de todo, especialmente de cultura urbana. Existe, no obstante, una arquitectura que se conoce en círculos menos difundidos y que anida tanto en países centrales como periféricos, aceptando el desafío de los tiempos y proponiendo innovaciones

pertinentes en todas las dimensiones y campos del quehacer disciplinar. De esta crisis disciplinar-profesional, que no es sólo de la arquitectura, emerge hoy una enorme pérdida de fiabilidad ante la sociedad. La gente no cree en los arquitectos, pero tampoco cree en los médicos, los abogados, los políticos, los curas, los militares; las profesiones han entrado en una crisis que parece ser inevitable, tal como sostiene el sociólogo inglés contemporáneo y autor de «La tercera vía»: A.Giddens². Profesión, viene de profesar, es decir estar Pro (a favor) de una fe y practicarla -fesarla-. En cambio, profesión parece ser hoy, sinónimo de mercantilismo vacío y carente de valores del espíritu. No es difícil advertir qué cerca está la noción de profesión de la de profesor y sin embargo parecen actividades tan distintas: Profesar y Profesor. En ambos casos se remite a tener fe en una disciplina que, el sujeto que la encarna, abraza como una causa. Y toda causa tiene como base una ética social e individual. Este es el imaginario que está en la base de la idea: enseñar es una actividad casi religiosa y sacrificada, que tal como señaló Weber, corresponde a los tipos humanos del siglo pasado pero que hoy son explotados en base a esta antigua idea. Pero el espíritu de nuestro tiempo, volátil, virtual, de síntomas que no remiten a lo real, sino a otras simulaciones y simulacros, donde «todo lo sólido se desvanece en el aire», y se hace «insostenible la levedad del ser», es poco favorable a la presencia de «causas», y menos aún encarnada en profesionales, donde no emergen valores que defender y por los que valga la pena -o mejor la alegría- de sostener y difundir. Hemos mencionado en otras circunstancias, que se ha roto la cadena del sentido tal vez sólo imaginaria en su época clásica: no existe más la creencia que tranquilizaba nuestros espíritus, en un ser superior -sea religioso, filosófico, o político- que otorgaba sentido a nuestras vidas y así, desde las alturas, todas las acciones y entidades encajaban armoniosamente cumpliendo un rol social que también daba sentido a nuestras vidas, sean del mundo humano y cultural o del universo artificial.

¿Qué hacer ante este estado de crisis, desconfianza, volatilidad, ausencia de ideales, pragmatismo instrumental que privilegia los medios y niega a la razón la posibilidad y la necesidad de pensar los fines, cuando además se niega la existencia de todo fin? Una posibilidad es sumarse a la comparsa y tratar de pescar en río revuelto una tajada que permita, por un lado sentir el espíritu de pertenencia -al circo, desde luego- y por el otro sostener la cotidianidad, haciendo de la vida un pasatiempo social, donde al final de la «dura y artificial» jornada, nos espera un programa de televisión de entretenimiento, («tenernos entre») para mantener la apatía y apartarnos del riesgo de tomar conciencia, pensar y tal vez reaccionar. «Tenernos entre» significa que nos tienen otros, que nos enajenamos en otro, que cedemos nuestra autonomía, voluntariamente o no, de pensamiento.

Otra posibilidad es no aceptar lo dado. Este espíritu del tiempo es el imaginario hegemónico sin ideales, pragmático, individualista, que cuando se hace social en lo político o sindical, está invadido por la corrupción y lo hemos aceptado como una parte de la «naturaleza» y por lo tanto inamovible, pero sabemos que no es tal. Cuestionarlo, repensarlo, en lo general y en el campo específico de nuestro quehacer disciplinar profesional, parece ser el compromiso. Si observamos históricamente los cambios en nuestra disciplina, podemos ver que aquellos que cambiaron, fueron contra el espíritu hegemónico y dominante de su tiempo. Se tomaron, en cambio, del espíritu emergente y desde esa pequeña plataforma cuestionaron el pensamiento hegemónico paralizante. Esto hizo Vitruvio cuando instaló la arquitectura como diferencia de la construcción, hegemónica y dominante. Podemos imaginarnos leyendo sus textos, del rechazo de los constructores de su tiempo, ante todas las exigencias que tenía Vitruvio para hacer arquitectura y ser aceptado. Esto hizo Alberti cuando colocó a la arquitectura entre las actividades productoras de cultura - juntó a la pintura y escultura - y la erradicó de las artes manuales o mecánicas, repetitivas y

miméticas.

¿No hicieron esto Ledoux y Boullée, Piranesi y Wren cuando lucharon por apartarse de los pintoresquismos, y los derivados del clasicismo lingüístico, para exponer otros modos, otras imágenes y espacios arquitectónicos, ante una sociedad confundida sobre su propia imagen y sobre su propia espacialidad, que se desprendía de un universo teológico hegemónico aún, pero declinante y sin respuestas para los interrogantes que planteaba el mundo real, para adherirse a un mundo iluminado por la razón, todavía emergente?

En definitiva, ¿no hicieron esto nuestros maestros: Le Corbusier, Mies, o antes sus maestros Behrens, Paxton, Eiffel, cuando lucharon denodadamente y desde la soledad más absoluta contra las academias hegemónicas que representaban el pensamiento oficial y dominante sobre cómo se debía enseñar y hacer arquitectura, con un cuerpo teórico sólido y establecido por cinco siglos de tratados, manuales y hasta abultados diccionarios acerca de qué era la arquitectura?

¿No hicieron esto las vanguardias históricas cuando pretendieron acabar con la institución de un arte autonomizado -también hegemónico, y dominante- pero cristalizado en representaciones de un mundo que se hundía y pocos advertían?

¿No se reiteró acaso con el Team X en 1956 en Dubrovnik, cuando un grupo de apenas diez jóvenes arquitectos, derribaron el edificio hegemónico del «International Style» que amenazaba reiterarse en los sucesivos CIAM -Congresos Internacionales de la Arquitectura Moderna- impulsados por unos maestros que no advertían las necesidades emergentes y que sólo Le Corbusier reconoció, cuando cedió el bastón de mando, diciéndole a estos jóvenes: «este es vuestro tiempo y vuestra responsabilidad»? No pretendo, aunque lo parezca, redibujar una historia evolucionista o reiterativa cíclicamente, como si fuera claro quienes apuntan hacia adelante y quienes hacia atrás. Hoy vemos con claridad lo que ocurrió en la historia hasta hace ciertos años, y sus visiones son siempre renovadas. Hasta los sesenta, creímos que existió un movimiento moderno que nos dibujaron Zevi, Gideon y otros. La escuela de Venecia, con Tafuri a la cabeza, en un largo y laborioso trabajo de investigación (distante de toda pereza intelectual y aceptación de lo dado) relejó la realidad con todos los instrumentos de saber que se disponía en ese momento; y nos entregó otra historia con multiplicidad de arquitecturas modernas pero no un Movimiento Moderno. Decía que hoy vemos claro lo que ocurrió en la historia hasta los 60/70. Desde los 80 es nuestra contemporaneidad, y si bien muchos «ismos» ya son historia, lo único claro es lo oscuro de nuestra situación presente. Si el estructuralismo no puede dar todas las respuestas y el pensamiento débil encarnado en un post-estructuralismo nos convoca a pensar con Deleuze desde

mil mesetas, ¿Cómo hacerlo efectivo?

¿Desde dónde pensar?

Ante nuestro confuso presente, que nos parece más confuso que otros por ser partícipes de él, apelamos al Borges que decía «a aquel hombre le había tocado vivir tiempos difíciles,.....como a todos los hombres en todos los tiempos». Ante nuestro confuso presente ¿hacia donde apuntar? Puede ser la solución la creatividad, la innovación permanente, la ruptura y la subversión como método. La confianza en las fuerzas creadoras de individuos aislados (al fin y al cabo Le Corbusier, Mies fueron individuos aislados) cerebros iluminados que nos indiquen el camino. Quizá, pero las metrópolis se deterioran aceleradamente, el medio ambiente se recalienta por el efecto invernadero y el «niño» comete travesuras que a veces mejoran el clima y a veces lo empeoran, siempre impredeciblemente. Un «niño» verdaderamente post-estructuralista acorde con el espíritu de este tiempo.

Creo que la hipótesis más factible es convocar el pensamiento a trabajar, a imaginar soluciones nuevas ante problemas nuevos, a despojarse de prejuicios, pero no para el «vale todo», sino para «vale **repensarlo** todo». Es claro que debería ser una tarea libre en sus contenidos, pero ordenada en su desarrollo. ¿Y quien puede albergar este trabajo de repensarlo todo, en beneficio de todos, sin intereses sectoriales? En nuestra disciplina y en otras, existen dos campos articulados -aunque en tensión permanente-: el de la formación y el de la profesión. ¿Pero pueden ellos, desde sus quehaceres cotidianos repensarlo, sistemáticamente, todo? Creo que lo hacen, pero con limitaciones:

- La formación está abocada a formar arquitectos.

- La profesión a realizar obras.

En ambos casos, las urgencias son otras y es poco el tiempo disponible para repensarlo todo. En consecuencia, un campo intermedio, que articule la **formación abstracta** y específica con la **profesión concreta** y multidimensional, es el de la **investigación**.

Pero ahora nos encontramos con tres problemas:

1. La investigación -según Heidegger³- no es la panacea y puede quedar atrapada en los intereses de la razón instrumental, ciega a los fines.

2. No hay tradición de investigar en arquitectura. Sí **sobre** la arquitectura, **acerca** de los problemas de la arquitectura desde la tecnología, semiología, la filosofía, la antropología, etc. Pero de lo que aquí se trata es de abordar el corazón de la arquitectura y este no es otro que el campo proyectual, la mayor especificidad, si bien su razón de ser está en la construcción de sus obras y la ciudad.

3. La historia del procedimiento configurador de la forma arquitectónica, nos enfrenta hoy a incorporar la Investigación Proyectual para constituirlo como una de las alternati-

vas que puede aportar más conocimiento a la arquitectura. Pero plantear como investigativa a la actividad proyectual, nos lleva de un modo directo a construir una epistemología de la arquitectura primero y en ella, contenida -conflictivamente- una teoría de la proyectualidad, en relación a la formación y la profesión.

Retomando las tres advertencias y senderos, tenemos:

- Comprender con Heidegger que no podemos pensar una Investigación Proyectual sobredeterminada, estructural, metafísica y que pretenda preverlo todo.

- Instalar la Investigación Proyectual como el campo más específico de las investigaciones en arquitectura y tal vez una alternativa a la proyectualidad instrumental vigente, y en fuerte relación con la formación y la profesión.

- Es posible instalar la Investigación Proyectual como productora de conocimientos, dentro de una epistemología crítica de la arquitectura (por encontrarse inmersa en la teoría crítica que incluye el contexto social) y el proyecto. Esto implica que esta teoría no es sólo una descripción interpretativa de los componentes en juego y las reglas que los relacionan, sino una mirada crítica de por qué hemos llegado a esta situación y si esta es la resolución más conveniente.

De los campos de actuación

Se visualizan así tres campos de trabajo o actuación. La 'realidad' que hemos construido, según la interpretación que hacemos de los datos que nos aporta el mundo real, que damos por verdadera, no implica que aprobemos ni esta división social del trabajo al interior de la arquitectura, ni el modo en que cada campo desarrolla su actividad. Somos conscientes que esta situación es una formación histórica que se ha ido configurando, primero con la realización de las obras por parte de quienes se hacían cargo de la ejecución de las obras luego, cuando se estableció la Formación tal como la conocemos en la actualidad (con las modificaciones esperables en cada momento histórico y lugar donde se produjo). Finalmente en los últimos años se estableció -sobre todo en las universidades a nivel de posgrado, pero también en los estudios u oficinas privadas por iniciativa de los mismos arquitectos- un tercer campo: el de la **investigación**; que se dio en cuestiones tecnológicas, teórico-históricas y estéticas y en los últimos años en aquellas que denominamos poéticas⁴

1.- La formación

Dice C.Schmidt⁵ «El tema de la formación es planteado por Quatremère de Quincy, en un debate situado históricamente hacia fines del mil setecientos y principios del mil ochocientos, en el contexto de la Ilustración, pero sobre

todo como un fenómeno que acompaña la evolución de la Arquitectura Pública (donde se plantea la cuestión de la necesidad de nuevos términos) y el crecimiento de los saberes técnicos y nuevos materiales, al desarrollo de la ingeniería, y concretamente hacia fines del siglo XVIII con la Revolución Francesa y la reestructuración de las instituciones.

Quatremère de Quincy es el que lo teoriza durante casi treinta años en su *Diccionario de Arquitectura*, al frente de la *Cátedra de Architecture de las Ecoles Polytechnique* y de *Beaux-Arts* y también dentro del *Conseil des Batiments Civils*, mantuvo gran poder durante cerca de treinta años sobre estas instituciones que, sin duda tuvieron un alto grado de operatividad y decisión en Francia, además de una gran fuerza de difusión internacional. «QQ concentró casi toda su producción en teorizar acerca del sistema clásico en el afán de presentarlo como cerrado y universal, en el que podría considerarse uno de los últimos intentos por cerrar un sistema, asediado por el avance de la técnica y las nuevas demandas programáticas, que por vía de la Polytechnique, y también de algunos sectores dentro de la propia Ecole, reorientarían el foco de concentración de la búsqueda de la belleza de las formas hacia la utilidad y la economía.»

«El teórico francés, que en las primeras décadas del siglo XIX provee un cuerpo teórico y una visión histórica que condensa las ideas de su academia, publica la *Encyclopédie Methodique d'Architecture* en una gigantesca producción, todo sucede como si Quatremère hubiera escrito muchas veces el mismo libro de teoría: desde la *Encyclopédie Méthodique. Architecture* (tres volúmenes de 1788 a 1825), hasta el *Essai sur l'imitation* (1823), o al *Dictionnaire historique d'architecture* (1832), o al *Essai sur l'idéal* (1837). Reescribiendo el mismo «texto» por cincuenta años.»

La disciplina, -y su enseñanza- es el lugar donde se mantiene vivo, en permanente debate el saber disciplinar. Está integrada, desde luego, por todas las obras construidas que la crítica y la historia del arte califican para ingresar al santuario de las elegidas. Pero a su vez, la disciplina no es un cuerpo muerto e inamovible de conocimientos; antes bien, su actividad se sostiene y despliega desde la crítica a la producción edilicia, las teorías, métodos y técnicas específicas, así como desde la historia de la arquitectura. Esta actividad es la base (en la ciudad como memoria activa y en los textos producidos) tanto de la formación como de la práctica profesional. ¿Pero quien sostiene la disciplina como tal, como cuerpo de saber, como episteme?, la enseñanza.

La formación, es el ámbito -según Bourdieu- de la reproducción de los agentes que sostienen y realimentan la disciplina con destino a la práctica profesional. En ella aparece el proyecto como la actividad específica de los arquitectos, y corazón de la arquitectura, desde su condición inicial de predisciplinar o baja especialización, (según E. Garroni⁶ en la Voz «Creatividad»), en la universidad.

El momento docente

El momento o ámbito de la tarea docente, si bien no puede considerarse idéntico al momento de la investigación porque se aplica a transmitir un saber ya conocido y en lo posible ya probado en su validez y eficacia, no puede hacerse mecánicamente, pues incluso en el momento mismo de la transmisión suelen emerger ideas inéditas muy valiosas, que dan origen a la elaboración posterior que pueden considerarse verdaderas investigaciones. Muchas veces la pregunta, o respuesta, de un alumno, obliga al docente a pensar la pregunta o la respuesta que luego -en la reflexión sistemática- incorporará a su campo de saber como un concepto desconocido hasta entonces. Lo que suele ocurrir, (tal como sostiene la teoría de los campos de Bourdieu), este es un campo de luchas y tensiones siempre presentes; y esto se da entre los tres campos entre sí, con aproximadamente los siguientes argumentos: los profesionales sostienen que ellos son los verdaderos protagonistas de la arquitectura, pues hacen las obras, que es la razón de ser de la arquitectura y más aún, realizan los proyectos, que son la máxima especificidad de la disciplina. Y no dejan de tener una parte de razón puesto que si no se hicieran las obras, todo dejaría de tener sentido, a no ser que sostengamos la hipótesis de transformar a la arquitectura en una actividad cultural de dibujos y argumentos sobre ellos. Se olvida en esta argumentación, la tarea formativa que posibilita la existencia de dichos arquitectos, que llevan encarnados en su ser arquitectos desde las concepciones de la arquitectura hasta los modos y maneras de hacer arquitectura y ejercer la profesión. Respecto a la tarea de los docentes (con quienes se sostiene la mayor competencia porque se consideran los legítimos productores de investigación y conocimientos) sólo se admiten algunos tipos de investigaciones que sobre todo no toquen los asuntos proyectuales, olvidando que la Investigación Proyectual que postulamos, realiza tareas que tienen que ver con aspectos teóricos de la arquitectura y el proyecto, que no pueden abordarse en la docencia por falta de tiempo material para hacerlo. De igual manera, no se pueden ensayar nuevas estrategias proyectuales o modos de abordar el proyecto en el grado, puesto que al llegar el fin del curso no puede sostenerse, legítimamente, que los nuevos procedimientos experimentados no dieron el resultado esperado; en cambio, esto es totalmente legítimo en la investigación. Por último, ensayar con técnicas expresivas puede y suele hacerse en el grado, pero es imposible ensayar las mismas en ámbitos dedicados a la enseñanza de las técnicas conocidas, si bien es cierto que con las técnicas de computación, las experiencias suelen hacerse en otros ámbitos, en ellos no se analizan los resultados en función de las cadenas del sentido esgrimidas en las áreas de investigación. Pero volviendo al tema de la corrección de

proyectos, esta situación se hace allí mucho más evidente porque la creatividad del alumno y el docente son puestas permanentemente en juego, para resolver los problemas que se van presentando. De igual modo, los hallazgos aquí producidos requieren de una posterior revisión, sistematización y confrontación con las hipótesis que el docente se ha planteado en su tarea investigativa. Por último, los hallazgos realizados en otros momentos (el del ejercicio profesional o el de la reflexión sistemática) son contrastados y muchas veces validados en la tarea docente.

El área formativa, con predominio de la relación docente alumno, también se produce fuera de las facultades (Conicet, Institutos, Sociedades de Arquitectos, etc.) incluso haciendo investigaciones proyectuales; sólo que se excluye en este caso a los menos especializados (alumnos principiantes o predisciplinarios) al realizarlas sólo los más especializados (egresados y/o posgrados) que tienen más experiencia para realizar la investigación y la producción sistemática de conocimientos. De igual modo también hay formación en el ejercicio de la profesión, sea como empleados o con comitentes reales y que sin duda producen conocimientos, llegando -en los más altos niveles- a su sistematización teórica.

La propuesta

Consideraciones Pedagógicas Generales

Lo importante no es sólo el contenido de lo **qué** ha de enseñarse, sino el **cómo** ha de hacerse.

Se debe realizar una propuesta didáctica desde un lugar teórico, donde la concepción de la **enseñanza** implique un proceso incentivador del pensamiento y de construcción del conocimiento por parte de los alumnos; donde la obligación del docente esta en actuar sobre el contenido temático para transformarlo en objeto de enseñanza. Entiendo el **aprendizaje**, como un proceso reflexivo, en el cual no sólo se aprende un contenido sino maneras de aprender, pensar y operar, mediante procesos interactivos individuales y grupales.

En la enseñanza universitaria se suelen separar los trabajos teóricos y prácticos. La pedagogía contemporánea, aconseja no separar la teoría de la práctica dado que casi siempre se privilegia la teoría en detrimento de la práctica. No es el caso de la enseñanza del proyecto en el Taller donde aparentemente se prioriza la tarea práctica del proyectar, cuando en realidad para realizarla eficazmente es necesario conjugar teoría, estrategia y técnica instrumentales y expresivas. Desde allí que sea imposible concebir a «la práctica» como algo separado de «la teoría». Por el contrario entendemos que se trata de un proceso único de conocimiento, enseñanza y aprendizaje, dentro del cual, temporalmente, podrán existir momentos

en los cuales se enfatizan algunos aspectos más que otros.

Una práctica despojada de valores, ideas y principios se transforma en un acto de conducta repetitivo y rígido. Solamente capaz de adaptarse a situaciones idénticas a sí mismas. Una teoría que prescriba la acción, se transforma en tecnológica y mecánica» (Popkewitz, T. 1988).

En la organización de los procesos de enseñanza, hay que estar dispuestos y ser capaces de trabajar con los contenidos, de modo que los mismos sean generadores de preguntas, confrontaciones, justificaciones, refutaciones, clasificaciones, problemáticas, tanto conceptuales como surgidas de situaciones concretas.

Como dice D.Schon⁷, recordar que no estamos buscando egresados munidos sólo de instrumentos técnicos, sino personas capaces de plantearse problemas, realizar el diagnóstico e hipotetizar explicaciones como punto de partida y sostén en la elección de las técnicas a utilizar.

Aprender a analizar esa realidad y problematizarla, es ya romper la invariabilidad con que suele presentarse lo dado.

Desde allí interrogar a la teoría y demandarle sugerencias para entender y actuar.

Si en los períodos de enseñanza y aprendizaje se puso énfasis en fundamentar, cómo desde diversas construcciones teóricas se desarrollan opciones metodológicas y selección de instrumentos, y a su vez, en que teorías y principios se basan las prácticas que realizamos, la evaluación de los aprendizajes debe ser coherente con este enfoque.

En suma, es posible hipotetizar un camino que recorra «Práctica - Teoría - Práctica» y las tensiones que esta relación sufre en la construcción del conocimiento y en el desarrollo del proyecto.

Los aspectos particulares

Explicitar una propuesta de enseñanza de la arquitectura requiere de algunos esclarecimientos previos, construidos a partir de una mirada crítica del mundo Real. - Comenzar situando la arquitectura como saber y práctica poética en una determinada realidad..

- Requiere un posicionamiento sobre qué teoría de la arquitectura sustenta, con su metodología y su técnica.

- La concepción de la arquitectura condiciona la teoría de su enseñanza con su pedagogía y su didáctica.

Primer aspecto. Situar la arquitectura entre los saberes particulares (o Mediaciones Simbólicas Normativas) del mundo. Aristóteles fue el primer filósofo que describe un mapa de los saberes particulares básicos: la Theorie la Praxis, y la Poesis, con sus correspondientes métodos y objetivos. El conocer **teórico**, busca la verdad, mediante el «logos» teórico demostrativo. El hacer **práctico**, busca la justicia y la pertinencia mediante la acción con el «logos»

práctico en la vida cotidiana.

El fabricar **poiético**, busca la producción de artefactos mediante la acción previa del «logos» proyectual.

La arquitectura, con todas las actualizaciones que implica esta «división» del saber, se inscribe claramente como una actividad básicamente poiética. Pero incorporando una dimensión ética del obrar y otra teórica de producción de conocimientos.

Segundo aspecto. Requiere un posicionamiento sobre qué teoría de la arquitectura se sustenta, con su metodología y su técnica. En general se puede sostener que la Teoría, Metodología y Técnica y la Triada Vitruviana son el **qué** y la pedagogía es el **cómo**. Se trata ahora de desplegar la teoría de la arquitectura y su correspondiente de la enseñanza. Entre los saberes poiéticos está la arquitectura. Su mismo desarrollo la ha ido resignificando permanentemente y admite diversas definiciones sobre lo que es y en lo que deviene. La concepción que sostengo se apoya en dos definiciones conocidas: La de M. Tafuri que expresa: «La arquitectura demuestra que la base misma de su existencia consiste en el equilibrio inestable entre un núcleo de valores y de significados permanentes y la metamorfosis que éstos experimentan en el tiempo histórico».

La de T. Adorno que dice: «La fantasía arquitectónica consiste en configurar formas espaciales significativas, con ciertas materialidades tectónicas, para albergar fines específicos».

Incluyendo ambas consideraciones, entiendo que la arquitectura es un saber particular o M.S.N. que junto a otros (incluyendo las prácticas sociales no epistémicas) construyen realidades o mundos, haciendo el aporte principal a la construcción de la dimensión del entrono material construido. Estas realidades serán críticas de los mundos reales en los que les toca actuar. Si bien la arquitectura encuentra su razón de ser en la construcción de sus obras, la obra del arquitecto se juega en el proyecto, verdadera especificidad disciplinar, dado que no existe ninguna otra forma de construir con arte de ámbitos para la vida del hombre. Esta toma de posición implica acogerse a la tradición disciplinar moderna, pero adecuando sus valores y significados en cada momento histórico. En este sentido la triada vitruviana, pese a todas las transformaciones que sus términos tuvieron, es un núcleo de componentes fundamentales e ineludibles a los que de una u otra manera hay que referenciarse. La arquitectura que nació como la práctica social constructora del hábitat, se constituyó en un saber, por diferencia con la simple construcción, en la Grecia Helénica, se constituye como profesión en el Renacimiento, y establece sus Escuelas de Enseñanza en el Iluminismo. Desde entonces ha constituido sus objetos de intervención profesional, sus objetos de conocimiento aceptados y en este siglo los de investigación y producción de nuevos conocimientos.

Tercer aspecto. Esta trilogía -Formación, Investigación, Profesión- tiene su correlato en las tres dimensiones en que se expresa la arquitectura, desde la teoría más disciplinar y abstracta, hasta el ejercicio de la profesión más concreta y atravesada por todas las circunstancias de la vida. Como articulador de ambos, la investigación se constituye en un espacio estratégico necesario de incorporar definitivamente al campo de la arquitectura. La Historia, a diferencia de lo que ocurre con otras formaciones universitarias, es de fundamental importancia en la arquitectura y desde luego su enseñanza debe articularse -de un modo mediado- con el trabajo del Taller. Este saber histórico arquitectónico instituido y su relación con las distintas historias; social, cultural, política, material o de los artefactos construidos por el hombre, debe analizarse más allá del respeto reverencial por algo que aparece dado como natural, cuando es un material construido por el hombre. La enseñanza es un proceso en el tiempo al igual que el proceso de la creación. Incluye un proceso cronológico y otro lógico, no siempre coincidentes.

Sostenemos que hay tres clases de proyectos: el que se produce para construir una obra; el que se realiza en la investigación para generar conocimientos y el que se realiza en la formación para «construir» un arquitecto. El rol crítico del docente y el de autocritica del estudiante es fundamental para crecer a partir de los errores cometidos, pero debe ser fundamentado más allá de los gustos, ideas o teorías personales. Esto es particularmente difícil y admitido incluso si la propuesta del alumno se aparta del límite tolerado por los principios de concepción teórica de la arquitectura de la cátedra.

En el nivel más abstracto se define el tema a abordar y su teoría implica conocer los problemas que éste incluye junto con el sentido del mismo en la contemporaneidad. Por ejemplo qué significa proyectar hoy el espacio público, o el privado, o la vivienda, etc. Para esto es necesario consultar pensadores contemporáneos⁸ que han problematizado el tema. Esto no significa hacerlo **en vez del** saber disciplinar sino **además del** mismo. Se incluye aquí la dimensión de la significación social imaginaria con que los habitantes de una sociedad «cubren» los «artefactos materiales y las ideas o creencias» haciendo que las mismas aparezcan como naturales siendo en realidad producciones sociales e históricas. Sus conclusiones deben concretarse en el relevamiento de espacios públicos o privados significativos, bien o mal utilizados y qué operaciones proyectuales son posibles de realizar para resolver estos problemas.

Los Programas Complejos: Configurar los Programas, o mejor «Proyectar los Programas», es otro paso del comienzo. El mismo ha de ser objeto de elaboración ya que es aquí donde realmente comienzan las decisiones proyectuales. Además el programa no debe ser sólo de los usos, actividades y funciones (utilitas vitruviano), conocido como «Programa de Necesidad-

des» sino de las posibles exigencias tecnológicas con sus tectónicas y también de los requerimientos formales que posee el comitente e incluso el arquitecto. Si bien estos constituyen materiales actuales imprescindibles, no deben descuidarse los históricos de los mismos. Por otro lado sabemos que las cosas son y se usan por las significaciones imaginarias que poseen o la gente le carga. No existe la técnica ni la forma, ni los comportamientos humanos sin las cargas de connotaciones imaginarias que suelen ser determinantes a la hora de proyectar, más aún el primer conocimiento se genera a partir de las significaciones sociales imaginarias. **El Sitio** donde se emplazará la obra, requiere un análisis detallado y con más variables a medida que se avanza en la carrera. Es necesario leer los «mensajes» que el sitio aporta al proyecto y su relación con la ciudad en cuanto a los distintos sistemas urbanos, las redes de transporte, las vías de comunicación, el tejido de viviendas, de servicios, los monumentos urbanos, y los significados o valores que la sociedad asigna a cada uno. La interpretación conjunta con el estudiante debe hacerse sobre la necesidad de modificar estas significaciones, porque obstaculiza la realización de nuevas experiencias del habitar o mantener las existentes. El análisis es conveniente realizarlo con dos ejercicios sucesivos que le permiten «conocer» realmente el sitio; el primero es relevar el

sitio «como arquitectos» para contárselo a otros arquitectos -dejando de lado las lecturas de mensuras, topógrafos, etc.- creando imágenes más bien abstractas del mismo. El segundo es proyectual y responde a la pregunta: «que forma necesita este lugar»; resultando una verdadera hipótesis formal que después verificará o no con el programa. Los materiales -desplegados en el programa- no son otros que los componentes vitruvianos de la utilitas -deseos y necesidades del comitente- expresados en lenguajes verbales o escritos. Pero un buen programa no puede agotarse allí y en cambio debe indagar sobre las firmas o condicionamientos y sugerencias que el usuario y el mismo arquitecto hacen de las tectónicas preferidas. Lo mismo ocurre con las venustas o los lenguajes formales, que se ponen de manifiesto mediante todo tipo de imágenes. Si bien el comitente o usuario expresa estos elementos de un modo conservador, está en el proyectista desmontar estas convenciones y ofrecer alternativas proyectuales que posibiliten nuevas experiencias del habitar. A estos antecedentes los hemos denominado «Finalidades Externas» ya que el tema a configurar, le viene dado al arquitecto desde el mundo exterior de la disciplina, y en la cátedra deben redefinirse sus significados pasados, actuales, las tipologías arquitectónicas que le dieron respuestas correctas, y

son en definitiva los «materiales» físicos y espirituales que el proyectista modelará mediante las «reglas» del hacer proyectual que vaya aprendiendo. **La Configuración:** estas reglas, o estrategias y técnicas instrumentales, que ya no son canónicas, ni establecidas de antemano, ofrecen un lugar amplio para la creación que hay que dosificar adecuadamente desde el lugar de la docencia. Se ingresa aquí en el mundo de prefiguración formal que muchos identifican como lo más propio del proyectar. Si el análisis y configuración del programa se ha realizado en profundidad el estudiante no se enfrentará al «trauma del papel en blanco», que hemos registrado en nuestras investigaciones sobre creatividad proyectual. Dado que la dimensión estratégica, no es otra cosa que una teoría del proyecto, debe quedar claro para el docente, que es necesario mostrar al alumno las varias estrategias posibles del proyecto. En este sentido se diferencian «la vía hacia» como la búsqueda por verificar, compatibilizar, o adecuar una forma inicial con el programa y «la vía desde» que por el contrario busca revisar los presupuestos de partida, analizar las convenciones, y arribar a una forma que partiendo desde fines externos, se valga o utilice fines internos para construir la forma definitiva. Aquí es importante, pedagógicamente hacer un ejercicio que hemos ensayado reiteradamente: analizar los documentos de algunos proyectos para reconocer tanto las concepciones de la arquitectura que subyace a los mismos -explícita o implícitamente-, las estrategias proyectuales y las técnicas expresivas desplegadas en el mismo. Es con estos conocimientos que se inicia el trabajo específicamente intradisciplinar, o de los fines internos a la disciplina. Se trata de elegir, seleccionar, encontrar un tema o problema a indagar que es sólo del universo de la arquitectura: la relación espacio externo e interno; el juego de los volúmenes bajo la luz, la manzana urbana, etc. es decir son problemas que tienen relación con el tema que tenemos que resolver aquí se vislumbra la intencionalidad significativa del autor. La crítica implícita en el proceso de «correcciones» del proyecto debe afinarse para no caer en hipercríticas paralizantes y prematuras según se trate del inicio de las ideas o comienzo del aprendizaje, o falta de rigor en los finales del proceso. Es necesario después de cada entrega, e incluso después de la calificación, re trabajar lo actuado, los obstáculos encontrados, los imprevistos surgidos, los modos cómo los abordaron y por qué. Debemos crear y adoptar sistemas de Evaluación y Promoción que permitan valorar justamente esta integración del conocimiento. Se requiere tomar conciencia de que la creatividad proyectual, tiene modalidades que proponemos adecuar a la enseñanza de la siguiente manera: reproductora es decir apoyada en su saber predisciplinar, en los primeros años, mientras se aprenden las técnicas e instrumentos del pensamiento

DE LOS OBJETOS Y OBJETIVOS EN CADA CAMPO DE LA ARQUITECTURA

FORMACIÓN	INVESTIGACIÓN	PROFESIÓN
RECORTE QUE SO STENGA SU ESPECIFICIDAD PARA DISTINGUIRLA DE OTROS.		RESPONSABILIDAD ÉTICA
NIVEL TEÓRICO	OBJETIVIDAD	COMPLETO PERO COMPLEJO
ESPECIFICO PERO ABSTRACTO		LO REAL SE PRESENTA CON SU ROPAJE IMAGINARIO EN UNA TRAMA NORMATIVA ESTRUCTURANTE.
DIMENSIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO	CAMPO METODOLÓGICO INVESTIGATIVO	DIMENSIÓN DEL OBJETO DE INTERVENCIÓN.
	DIMENSIÓN MEDIADORA DE LA OBJETIVIDAD-OBJETUALIDAD	COMPLEJO Y ATRAVESADO POR MULTIPPLICIDAD DE OBJETOS DE OTRAS DISCIPLINAS.
		PRÁCTICA Y TEORÍA DEL HACER ACTO / PRAXIS
OBJETO DE CONOCIMIENTO	OBJETIVIDAD	OBJETO DE INTERVENCIÓN
FORMACIÓN	EXIGENCIA EN DIRECCIÓN AL OBJETO DE FORMACIÓN.	PROFESIÓN
	OBJETUALIDAD	
	SUBJETIVIDAD	
	TODA FORMACIONES SOBRE SUJETOS EN DONDE ENCARNAN PROFESIONES	CAMPO TÉCNICO CONSTRUCTIVO
CAMPO EPISTEMOLÓGICO TEÓRICO	SUBJETIVIDAD	SER
DEBER SER	HACER	
TRABAJAR PARA EL DEBER SER	TRABAJAR PARA EL HACER Y MODIFICAR EL DEBER SER	TRABAJAR, HACER EL SER.

proyectual.

Renovadora de los lenguajes conocidos en los años intermedios y con intenciones innovadoras en el último a la manera de una tesina. Esto no implica necesariamente negar el camino exactamente inverso simultáneamente: dar al comienzo juegos creativos puntuales a modo de esquicios expresivos e «irreflexivos» de pura pirotecnia lúdica, y hacer ejercicios parciales o tal vez partes del proyecto como rigurosas documentaciones de obra para construir. Nuestras investigaciones sobre la creatividad nos llevaron a comprender que en la gestación proyectual hay dos roles básicos: el propositivo y el crítico, que operan en momentos diferentes y en los equipos son asumidos por personas diversas según las vocaciones de cada uno. El primero se matiza en tres diferentes: el pragmático bilingüe (que habla la «lengua» del comitente y de la calle y de los arquitectos), el lúdico que proyecta jugando y el del rigor formal, que pone en caja las ideas. Es aconsejable conocer y hacer jugar estos roles, sobre todo en los primeros años con lo que van aprendiendo de instrumentación, para que la misma no se cristalice como formas convencionales definitivas. El rol subjetivo -o en el interior del equipo- del crítico, es fundamental para el crecimiento del estudiante. Como este rol es centralmente el del docente, si es hipercrítico, al igual que el del estudiante, el trabajo no puede avanzar. No interesa tanto lo mal o bien que esté el producto al comienzo de la tarea y/o de la carrera, sino en que medida avanza en la comprensión de los temas. Respecto a los temas a resolver irán variando desde la tradicional parada de colectivo, o lugar de sombra, a un centro cultural o de transferencia de gran envergadura, pasando por la vivienda individual o colectiva. Pero lo que ira en incremento año tras año, será el nivel de complejidad de los «datos» por la cantidad y cualidad de las variables y aspectos a considerar en cada uno de los temas. Una vivienda, con todas las variables de los imaginarios puede ser tan compleja como un emprendimiento urbano en los que se consideren solo algunas variables, sean

estas formales, económicas o funcionales. Es obvio que por tratarse finalmente de Arquitectura Urbana, un híbrido⁹ que comenzará con casos de arquitectura de poca exigencia de espacios internos y externos e irá incorporando la dimensión urbana; la relación con la ciudad adquirirá un rol destacado, pero dejando muy en claro el rol directriz asignado a la planificación urbana, en lo que hace a la previsión para toda la ciudad. En este sentido las infraestructuras, los grandes espacios públicos -verdes o no- el tejido tradicional y los vacíos o lugares donde operar en este tipo de intervenciones serán previamente condicionados desde el nivel de la planificación mas general. Después se encuadrarán los proyectos de arquitectura urbana a emprenderse en los distintos niveles del aprendizaje. La clave radica en el nivel de complejidad con que se abordan los temas, de modo tal que puedan ir encontrándose con las propias habilidades y destrezas y orientados por una intencionalidad teórica, a medida que se manejen un mayor numero de variables. En otros términos lo que crece es la complejidad y no el tamaño del proyecto. Responder a la «Importancia relativa de los temas y ubicación de su área en la curricula de la carrera» implica reconocer a que temas se refiere, si teóricos estructurales, o estratégicos e instrumentales, o de contenidos temáticos. En el primer caso, considerando la arquitectura como un *compósitum* de múltiples estructuras y observando nuestra hipótesis de la existencia de nueve lugares¹⁰, tenemos: de las tres primeras, puede observarse el carácter filosófico universal y en consecuencia es de posicionamiento teórico de las mismas ante el papel que otras disciplinas cumplen o deberían cumplir en el campo de la arquitectura, por ejemplo las ciencias humanas, o el arte o la historia del arte. Las tres segundas son eminentemente proyectuales y fundan el corazón y lo específico de la disciplina; a este lugar deben concurrir, las tecnologías, las complementarias, las morfológicas para la construcción de la forma. Las tres finales, tienen que ver con los aspectos técnicos de la construcción de las obras¹¹ y

su inserción en el hábitat.

En cuanto a los contenidos temáticos, su importancia es relativa, lo que importa es saber es que: a) es necesario conocerlos desde sus significaciones imaginarias y desagregar sus haces o rasgos de significados, mas allá de su aparente importancia simbólica mensurable; b) es necesario incorporar la pregunta por el sentido de lo que hacemos, apoyados en los pensamientos contemporáneos sobre temas como el espacio publico, colectivo, privado o íntimo; c) es fundamental para esto partir del análisis del saber acumulado de la arquitectura, de sus propias fuentes. Medios para mantener actualizada la enseñanza y llevar a la practica los cambios que se sugieren. El medio mas eficaz para mantener actualizada la enseñanza es dar fluidez al circuito que va desde la dimensión mas abstracta -la formación- a la mas concreta y multidimensional -la profesión-, articulando ambas a la investigación, que es el ámbito especializado en producir conocimientos, posibilitando y alentando la exploración y creación de lo nuevo. El planteo de la investigación en arquitectura, es relativamente reciente¹² y mas aun la Investigación Proyectual -sea utópica, programática, formal, habitativa, profesionalista- y su destino es crear los conocimientos disciplinares que deben alimentar los ámbitos formativos y profesional.

Conclusiones

Este modo de entender la cuestión de la Formación (enseñanza - aprendizaje) es siempre provisoria, fragmentaria e incompleta, como el mundo real y es por lo tanto critica del mismo y se reconfigura permanentemente. No se puede definir un mundo educativo inmóvil, con pretensiones de totalidad cerrada, con todas las respuestas a interrogantes siempre cambiantes y con significados cargados de representaciones imaginarias ilusorias que conducen a perseguir mundo ficcionales ajenos al mundo real en el que vivimos ■

Notas

1 Llamamos «Mediación Simbólica Normativa», MSN, según Franco Crespi, a los saberes particulares constituidos históricamente, que nosotros hacemos corresponder con el registro de lo simbólico de Lacan.

2 Giddens, Anthony, «Consecuencias de la Modernidad», Ed. Alianza Universidad; Madrid 1993, 1994.

3 Heidegger, M. «La época de la imagen del mundo» capitulo del libro «Los senderos del bosque».

4 Esta idea de la Investigación Proyectual se formalizó en la tesis defendida por quien esto escribe, en la FADU - UBA en Marzo de 2003. La poiesis tiene relación con la fabricación de la forma.

5 Texto aportado a un debate desarrollado en el seno del C.POIESIS en 1997 a los efectos de esclarecer la problemática del carácter en la obra de arquitectura.

6 Garroni, Emilio, Diccionario Einaudi, ver la Voz «Creatividad» (traducción de Francisco Liernur). Documento inédito sólo publicado en los Documentos de Trabajo de POIESIS editados por CEADIG en la misma FADU para sus alumnos.

7 SHON, Donald. «Profesionales Reflexivos» Ed. Grijalbo, 1996. Barcelona.

8 «El declive del hombre publico» de R.Sennet; «Las Consecuencias de la modernidad» de A.Giddens; «La esfera publica y privada» de «La condición humana» de H.Arendt; «Espacio Intimo: de H.Bejar;

9 No debe otorgarse a esta noción una connotación negativa dado los elevados niveles de atravesamiento con que la misma arquitectura se encuentra sometida en un pretendido nivel de especificidad o autonomía absoluta. Ver la creación de profesiones híbridas en «Las Nuevas Ciencias Sociales; La Marginalidad Creadora» de M.Dogan y R.Pahre, de Ed. Grijalbo, México, 1993.

10 Ver las estructuras de las dimensiones y sus relaciones en «Limites y Posibilidades de la Investigación en Arquitectura» del autor.

11 Ver en el «Cuadro de una Epistemología de la Arquitectura» el carácter de las materias esencialmente teóricas como Historia y Teoría de la arquitectura; principalmente proyectuales, como el trabajo del Taller de síntesis y morfología, y las técnicas como las constructivas y las instalaciones complementarias.

12 Ver su historial en los múltiples artículos del autor: «La investigación Proyectual, una teoría, metodología y técnica de la arquitectura»; «Investigar en Arquitectura o la razón a la luz de la imagen».