



El proyecto en la formación de arquitectura

En Chile, la formación de arquitectos se da la mayoría de las veces en escuelas, que son a su vez parte de facultades universitarias.

En general, un proyecto puede ser considerado como inherente a la acción humana: como preocupación de emancipación

y autonomía en la búsqueda de sentido y de anticipación, en el caso del proyecto

humano; como avidez de producción y de eficacia, en el caso del proyecto

técnico; todos como una necesidad vital, como una oportunidad cultural, como una

apuesta existencial o como una perspectiva pragmática.

Dentro de

los que podemos llamar proyectos del tipo de objetivos y/o de acción podríamos

incluir los proyectos pedagógicos y los arquitectónicos. Además tenemos los

proyectos personales en diferentes etapas de nuestra vida, los proyectos organizacionales y más ampliamente, los proyectos de sociedad.

Desde el

punto de vista de la pedagogía, el proyecto puede ser considerado entre otros

como un método pedagógico dentro de

la caja de herramientas del enseñante. Según las circunstancias, ellos pueden articular



diversos modos de funcionamiento, por lo que puede ser considerado también como un método flexible: puede adecuarse a las tensiones y recursos del medio ambiente, del objeto de la formación y de las características o maneras de los profesores que adopten esta herramienta pedagógica particular.

La práctica del proyecto, en el marco de la formación en arquitectura y en tanto que método pedagógico, puede ser considerado como un caso particular de la pedagogía del proyecto.

LA

FORMACION DEL PROYECTO[1]

Principiando

los estudios en arquitectura, el estudiante queda en una situación desconocida frente a: por una parte, el inicio de una nueva etapa de su vida y un proyecto de formación en ciernes; y por otra, el inicio -a través de una pedagogía del proyecto- de su formación en las diversas materias de la disciplina. El proyecto es la principal herramienta pedagógica dentro del taller de arquitectura, pedagogía que se va reactivando sistemáticamente durante toda la trayectoria de su formación.

Para algunos docentes, la formación del proyecto es un entrenamiento para la futura etapa profesional y una simulación de su desempeño en el mercado. El procedimiento característico de



esta modalidad es la entrega de un encargo y un programa concreto al estudiante por parte del enseñante, tal cual sería en la realidad -la restringida por el profesor-. Para ello le reduce arbitrariamente complejidad y algunas variables al programa, para hacerlo mas accesible. En este caso, el estudiante puede pensar sólo hasta donde el profesor es capaz, por lo que la producción del estudiante es un híbrido que sólo puede ser concebido en esta selección de partes que hizo el profesor. Por lo tanto la respuesta queda agotada en el tema, en la restricción que hizo el profesor.

Para otros en cambio, una estrategia docente no tiene que ver con el mercado ni con ningún encargo determinado, puesto que la formación en el proyecto no es un entrenamiento para su etapa profesional. Se trata de dejar al estudiante en una condición de autonomía y con una capacidad de manejo de complejidades, con la capacidad de enfrentarse a resolver problemas arquitectónicos, pero no necesariamente de una realidad predeterminada. Más que proponerle al alumno un encargo como entrenamiento cuasi profesional, se trata colocar al estudiante frente a una necesidad de construir una estrategia de acción proyectual[3]. Aquí el enseñante guía y va facilitando, en virtud de una serie de pasos previamente establecidos metodológicamente, situando los



temas dentro de los ámbitos de lo pertinente teniendo claro cuál es el medio en el cual se le pide la respuesta:

.

La acción creativa del estudiante sólo surge frente a una determinada pregunta, siempre que la estrategia surja de su propia comprensión interior (Maslow). La condición pro positiva del proyecto de arquitectura por parte del alumno es una actitud que hay que tener presente: tiene que saber que es él el que trae sus inquietudes, expresadas en los proyectos, que es el material que aporta a esta dialéctica.

.

El enseñante entrega al alumno un universo en el cual él hace la selección, en el cual -a partir del proceso de análisis que el alumno hace de su antecedente- construye su límite. Como universo puede ser restringido, pero se debe evitar entregar sólo una parte.

.

El estudiante se mueve en los límites que él ha sido capaz de develar a partir de un universo que el docente le colocó a su alcance y no recibe ninguna incorporación para dar su respuesta, sin poder elaborar una estrategia e improvisar una respuesta sin antes haberle dado argumentos desde la



arquitectura.

.

El

estudiante autogestiona el programa arquitectónico del proyecto desde el comienzo. Pensar el programa es el primer acto propiamente arquitectónico

entendido, más que como una distribución o una especificación de superficies de

recintos, como una organización.

Esto obliga al estudiante a descubrir relaciones frente a circunstancias no previstas, no informadas, por lo que toda su comprensión del mundo se ve

necesariamente colocada en el desafío de reorganizarse, para dar respuesta a

algo que se le exige que responda. Esta demanda se le plantea en el ámbito de

una determinada disciplina como la arquitectónica, pero donde él no recibe la

información para digerirla sino que él tiene que ser capaz de generarse la propia

Hay un aprendizaje común cuando un

alumno trae un proyecto, una respuesta dentro de las reglas propuestas por el

profesor, impredecible y nuevo. La docencia se alimenta de investigación académica, pero sobre todo del

ejercicio de la investigación proyectual entre los

alumnos y los profesores.

PROYECTO Y MEDIO



Cualquier acción proyectual del estudiante es concreta, y es real si el alumno sabe el medio en el cual la respuesta conversa. Si responde adecuadamente, esa respuesta es concreta en el medio y es una construcción de realidad. Por lo tanto, su planteamiento concretiza su idea, de la misma manera como una persona concretiza en una realidad real, definiendo perfectamente la materialidad de su concreción. Y la respuesta va a tener la posibilidad de ser arquitectónica si construye una respuesta con el tipo de relación que la arquitectura maneja en la situación de sus elementos y del medio o entorno: cuando está en el ámbito de lo humano y el ámbito de lo físico en una relación de correspondencia. La relación de un mundo humano en correspondencia a un mundo físico plantea un tema de arquitectura. El estudiante, a partir de una problemática dada, va a ser capaz de pensar una organización orientada desde ese punto de vista y finalmente llegará a decir qué es lo que va a hacer, a partir de sus observaciones. Así va construyendo su mirada, manejando la complejidad, desarrollando libremente su propia estrategia: aprende a reunir con un sentido personal y es capaz de elaborar un planteamiento, que es lo que se le puede pedir.

PROYECTO Y



TRANSVERSALIDAD

En el entorno del proyecto, la transversalidad puede verse como la relación que hace el estudiante entre las materias anexas y su proyecto en el taller, en los distintos niveles, sostenida por una estructura curricular adecuada que le permita una cierta movilidad dentro del sistema.[4] El proyecto de arquitectura en la formación es una simulación, y como tal, exige a este proyecto información precisa (sobre la materialidad, sobre historia, etc.). Con respecto a la manera de integrar las materias anexas al proyecto en el taller, si bien algunos opinan con alguna razón que con una buena estructura curricular a su disposición, al final es el alumno solo el que hace la integración, también es claro para otros que:

.

Estudiar

los ramos independientemente solo como tales no es conducente, si el alumno no lo sabe usar en el proyecto. Las calificaciones en las asignaturas no garantizan la calidad de un proyecto. Solo va a ser un agregado y un barniz cultural en su formación, que no va a tener ningún peso real.

.

La

necesidad de la materia de esos ramos aparece realmente cuando el proyecto en el



taller requiere esas materias. Y las va a pedir cuando el nivel de desarrollo del proyecto sea muy exhaustivo, no mientras se esté trabajando sólo al nivel de ideas generales, de partidos generales, de anteproyectos.

.

Los talleres debieran tener una alta exigencia en determinadas materias, de manera de que sea posible estructurar en torno al proyecto una o más materias de los cursos que se conversen en el taller. El alumno aprende fundamentalmente haciendo cosas y en este hacer es cuando las exigencias tienen que ser tales como para que él se vea obligado a estudiar lo visto en otras asignaturas y a informarse e informar su proyecto.

.

La integración va a ir apareciendo en la medida de que esta simulación de la realidad, el proyecto en el taller, sea lo más acotada posible. Hay niveles de relación de la simulación con la realidad que son distintos en los distintos niveles. Al construir una estructura con la profundidad de las exigencias del taller y los niveles de relación de la simulación con la realidad, se debe tener una malla curricular sobre la cual se insertan las distintas disciplinas de apoyo, y los espacios que permitan ver cómo se van incorporando al taller.

.

Un



taller puede tener bucles, donde se hace imprescindible para el alumno conocer determinadas materias, y dedicarle el tiempo necesario, de manera que se detenga, se informe y siga caminando. Y estos bucles serán, dependiendo del recorrer, de distintas materias, desde las más cercanas a la historia hasta las más tecnológicas.

Ante la complejidad de los temas a tratar en el taller, se puede recurrir a especialistas de alto nivel de otras disciplinas que se integran por invitación, que puedan armar una discusión que ingrese también en el estudiante como parte del proceso arquitectónico.

Finalmente reiteramos que toda acción proyectual debe ser concreta siempre. No es que sea abstracta primero y después se vaya aproximando a ser concreta. Expresada en

un determinado medio adquiere un carácter u otro. La acción proyectual no es una fundamentación, es el discurso que se estructura arquitectónicamente, informándose, y no es una arquitectura de palabras.

Así el proceso proyectual, más que desde el ejercicio de aplicación de alguna(s) materia(s) específica(s) o desde la altiva subjetividad interpretativa del autor, comienza desde abajo, a partir de la definición de un entorno desde las distintas materias que lo informan en un medio real: desde la



observación de la geomorfología del sitio, de los límites urbanos, de las observaciones de otros usuarios, de las condiciones energéticas y lumínicas, de la infraestructura disponible, de las redes sociales existentes, etc.

El proyecto es una investigación que programáticamente demanda de información precisa en un proceso que requiere un permanente estado de observación.

Barcelona, Julio de 2004.

[1]

Este trabajo es el fruto de trabajos de investigación propios y de conversaciones sostenidas con diez arquitectos docentes destacados del país, escogidos por otros tantos docentes de diez universidades chilenas participantes

en los Seminarios de Enseñanza de la Arquitectura[1] efectuados en Enero y Noviembre de 2000, y Noviembre de 2001 en la Universidad del Bio-Bio, que continuaron dictándose regularmente en la Universidad de Chile desde 2002 a la fecha. Estos seminarios fueron dirigidos por Jean Francois

Mabardi, Profesor Emerito de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica,

fundador de la AEEA (Asociación Europea de Escuelas de Arquitectura).
Los



docentes entrevistados son: Ricardo
Alegría Carranza. Director de Escuela UTEM, Santiago. Exvice Rector de
la U.
de Chile; Roberto Goycoolea I.,
Profesor Titular y exrector U. del Bio-Bio; Ángela Schweitzer, formadora
de diversas
escuelas de arquitectura en
universidades, públicas y privadas en distintas regiones del país.
Investigadora en docencia y exdirectora de Escuela de la ex U. de Chile
de
Vpso.; Roberto Barría Y., Director de
Depto. de Arquitectura UTFSM de Vpso., académico de diversas
universidades en
Santiago y Valparaíso; Monserrat Palmer
Trías, arquitecta U. de Chile. Ex Decana Facultad de Arquitectura y Bellas

Artes P. U. Católica; Isabel
Tuca,
profesora titular de la U. de Chile. Ex directora de escuela y ex presidenta
del
Colegio de Arquitectos de Chile; Bruno
Barla, profesor titular U. Católica de Vpso.; Pilar
Urrejola,
Sub Dir. de Desarrollo de la Escuela de Arquitectura de la P. U. Católica;
Jaime García, arquitecto U. de Chile
1967. Docente y ex director de la Escuela de arquitectura de la U. de
Concepción
Magíster en Planificación Urbanismo Regional, Lima 1971; Hernán
Marchant, Director Académico de
la U. de Chile. Master en Historia de la
Arquitectura.



[3]

En

este marco, debemos hacer la diferencia entre formación en el proyecto y formación por el proyecto. MABARDI,

Jean-Francoise (Propos recueillis par). L'enseignement du projet d'architecture.

Ministère de l'Aménagement du Territoire, de l'Équipement et des Transports.

París-La

Défense, 1995.

[4]

Las reformas que se llevan a cabo en nuestro país intentan, además de mejorar

los aspectos curriculares, establecer equivalencias de los estudios con créditos

basados en trabajo del alumno acreditables y

transferibles,

a permitir salidas intermedias o bachilleratos dentro del pregrado y a promover la formación continua, incluyendo el

posgrado. Se trata de, desde una formación

con enfoque en competencias,

realizar

profundos cambios a la docencia de pregrado para

ponerla en sintonía con la renovación que está experimentando la formación

postsecundaria en el mundo entero y que implica abandonar los currículos rígidos

de las carreras profesionales por una formación más abierta y

flexible

(Objetivos prioritarios de la Enseñanza Superior-MINEDUC 2004). A

este respecto, el modelo europeo se utiliza constantemente como



referencia,
especialmente la llamada Declaración
de Bolonia, entre los Ministros Europeos de Educación reunidos en esa
ciudad el
año 1999.