

Tendencias actuales en la enseñanza del Proyecto en Arquitectura

Current trends in the teaching on the design studio in architecture

Luis Delgado Galimberti*

Resumen:

A pesar de la importancia del *proyecto* como eje de la carrera de arquitectura, no es común contar con un discurso específico referido a su enseñanza. Esto se explica en parte por la idea comúnmente aceptada que sobre el proyecto es más importante “hacer” que “pensar”. Analizamos información electrónica y publicaciones acerca de la enseñanza de la arquitectura en importantes instituciones educativas, a nivel internacional exponiendo los planteamientos metodológicos y pedagógicos en la enseñanza del *Proyecto*. Nuestro interés es sobre las ideas que respaldan la enseñanza y no sobre los proyectos o imágenes que resultan de su aplicación.

Palabras Clave: Diseño arquitectónico /el taller/el proyecto/Educación en arquitectura

Abstract:

Despite the importance of the *Design Studio* focused on the career of architecture, it is rare to have a specific reference to its teaching. This is partly explained by the idea commonly accepted that "doing" is more important than "thinking." In this paper, we analyze electronic information and recent publications on the teaching of architecture at major educational institutions, at the international level by outlining the methodological and pedagogical approaches in teaching on the *Design studio*. Our interest is on the ideas behind the teaching and not on projects or images that result from their implementation.

Key Words: Architectural Desing/Design Studio/ Architectural education

* Msc. en Arquitectura UNI. Profesor Principal del área de diseño de la FAUA. E-mail: ldelgado@arquitectura.edu.pe

Tendencias actuales en la enseñanza del Proyecto en Arquitectura

Introducción

El *proyecto*¹ es el eje de la carrera debido, no solo, a que en él se integran temas clave de la arquitectura, sino porque el proceso de diseño involucra diversos aspectos del aprendizaje. La primacía del taller de diseño en el currículo se debe entonces no solo a un hecho tradicional ni a una opción particular de cierto tipo de escuelas, sino a la idea de centrar la formación del arquitecto en el *proyecto*.

A pesar de la importancia del *proyecto*, la construcción de un discurso específico referido a su enseñanza es rara vez producto de investigaciones o reflexiones más profundas. Nuestra intención es presentar algunos matices de una discusión académica en algunas de las principales instituciones educativas internacionales y tratar de extraer reflexiones útiles para nuestro propio discurso teórico en la materia.

Hemos revisado información electrónica y publicaciones acerca de la enseñanza de la arquitectura en importantes instituciones educativas en arquitectura a nivel internacional. Un trabajo importante sobre el rol del *proyecto* en la educación arquitectónica contemporánea es *L'enseignement du projet d'architecture*.² Allí se discuten aspectos metodológicos de la enseñanza del *proyecto*. Profesores del taller de diseño reconocidos a nivel internacional como Antoine Grumbach, Bernard Huet, Enrique Ciriani, entre otros, plantean sus visiones sobre el tema. Textos anteriores como la publicación sobre la Bauhaus³ nos introduce en los inicios de la enseñanza de las artes modernas y de la arquitectura. Los alcances

de esta enseñanza "internacional" y su difusión en escuelas americanas se exponen en *The decorated diagramm*⁴, texto que analiza la influencia posterior de la Bauhaus en Norteamérica.

En el Perú la producción bibliográfica en el tema en los últimos veinte años es escasa. La visión general sobre la evolución de los estudios de arquitectura ya ha sido ampliamente documentada⁵. No hemos encontrado otras investigaciones que nos refieran a una discusión contemporánea más amplia de este tema.⁶

Este trabajo expone y analiza contenidos metodológicos y pedagógicos en la enseñanza del *Proyecto*. Nuestro interés es sobre las ideas que respaldan la enseñanza antes que sobre los proyectos o imágenes que resultan de su aplicación. Estas ideas se registran en los textos de pocas publicaciones especializadas así como de las páginas web institucionales de algunas escuelas de arquitectura. Para el análisis de puntos de vista y diversas aproximaciones a la enseñanza del proyecto, consideramos esencial exponer y confrontar los textos tratando en lo posible que dialoguen o debatan entre ellos. Esto requiere exponer lo escrito con la mayor fidelidad posible, razón por la cual dejamos en el idioma original los textos citados, consignando a pie de página nuestras traducciones al idioma español. Nuestro interés es pues sobre lo que se dice de cómo se enseña y ello explica por qué no nos ocupamos en este artículo de los proyectos o resultados específicos de los talleres, sino de explicaciones más generales sobre el enfoque del *proyecto* como su relación con la realidad construida o con otras reflexiones teóricas particulares.

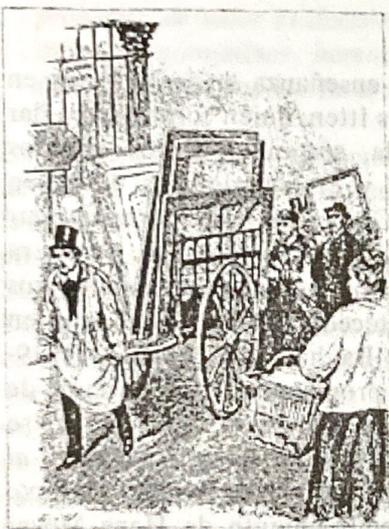


Fig. 1 y 2. La "Charrette" a fines del SXIX en la sección de arquitectura de Bellas Artes

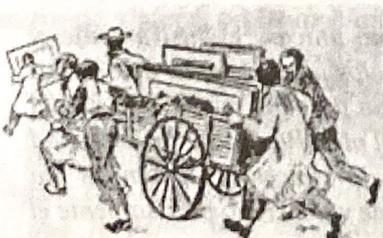
La enseñanza del proyecto en la enseñanza de arquitectura.

Un aspecto tradicional de la enseñanza de la arquitectura ha sido su carácter experimental y de aprendizaje práctico ligado a los consejos de un maestro. De Bellas Artes de París tenemos la referencia más conocida sobre el Proyecto: el "Atelier", primero en la formación de artistas y luego en la de arquitectos. Los antecedentes del aprendizaje práctico se remontan, sin embargo, a los gremios de la edad media en Europa. El sistema de aprendices es también una de las raíces más antiguas de la enseñanza práctica desde mediados del siglo XIX en el Cuerpo de Ingenieros y Arquitectos del Estado en el Perú.⁷ La idea del aprendizaje práctico se desarrolla en Bellas Artes de París bajo una pedagogía centrada en el problema de diseño, comenzando con un esquisse⁸ y terminando en charrette⁹.

En el Perú, desde los inicios de la Sección de Arquitectos constructores (1910) en la escuela de ingenieros, la enseñanza del Proyecto sigue patrones de Bellas artes:

"En esta etapa inicial se gesta el arquitecto constructor. Su aprendizaje, cuyo primer planteamiento tuvo como referente a Bellas Artes, derivó en una formación que lo preparaba principalmente para construir edificaciones, además de proyectarlas..."¹⁰

La enseñanza moderna en arquitectura tiene sus raíces no solo en esta estrecha relación con el aprendizaje práctico, sino también en formas de educación cuyos orígenes se remontan a mediados del siglo 19 en Europa. Friedrich Froebel (1782) desarrolló un sistema de enseñanza con los niños a partir de juguetes con formas básicas que condujeron a la creación de los *Kindergarten*. Sus juguetes se dividían en grupos: formas corpóreas (Bola, esferas, etc), superficies planas (Figuras geométricas planas como cuadrados, triángulos), formas lineales como cintas de papel, y formas como piedras pequeñas. Con ellos se armaban objetos diversos que podían provenir de la propia experiencia (como la casa), del conocimiento (formas matemáticas al representar dos mitades) o simplemente de la naturaleza (una flor por ejemplo).¹¹



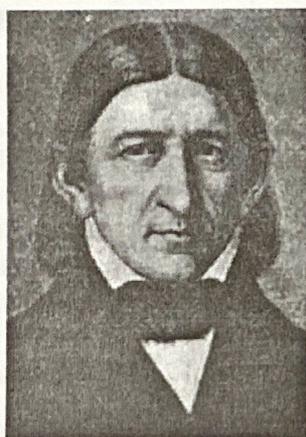


Fig. 3. Friedrich Wilhelm August Fröbelene

Friedrich Wilhelm August Fröbel

La influencia de Froebel alcanzará la enseñanza en la Bauhaus en Alemania. El pintor y pedagogo Johannes Itten, quien contribuyó a dar forma al curso inicial en esta escuela, sostenía que los criterios pedagógicos residían en la "intuición y el método", es decir, en desarrollar simultáneamente la "Capacidad de experimentar subjetivamente" y de "conocer objetivamente"¹², para lo cual era necesario trabajar con "formas y colores básicos". Los tres momentos que atravesó la Bauhaus constituyen antecedentes de la educación en arquitectura moderna: El primero, la Bauhaus de Weimar (1919-1924), dirigida por Gropius, no tuvo propiamente una sección de arquitectura. En el segundo momento en Dessau (1925-1932), se estableció un nuevo plan de enseñanza: "La Bauhaus desea servir al desarrollo contemporáneo de la vivienda, desde el más sencillo artefacto hasta la vivienda terminada..."¹². El nombramiento de Hans Meyer como director dio a la escuela y al *proyecto* un carácter particular, con la reducción del diseño a su expresión biológica, sociológica o económica como el aspecto central de esta visión. Es la idea de construcción pura y determinada por factores distintos al lugar en el cual se construye:

*"Construir es un proceso biológico, no es un proceso estético... Para la nueva construcción, los tiempos modernos ponen a su disposición nuevos materiales... nosotros organizamos estos materiales... en una unidad constructiva, según principios económicos, de modo que cada forma, la estructura del edificio, el color... nazcan automáticamente y sean determinadas por la vida."*¹⁴

Mies quien tuvo a su cargo la última etapa de la Bauhaus hasta su clausura por los nazis en 1933 propició el alejamiento de las corrientes radicales de su antecesor:

"...lo que importa no es el "que" sino única y exclusivamente el "como"... El que construyamos edificios altos o bajos, de acero o de vidrio no tiene ninguna importancia desde el punto de vista del valor de esta arquitectura. El que en el plan Regulador de la ciudad se tienda a la centralización o a la descentralización es un problema práctico y no un problema de valor. Pero precisamente el

*problema de valor es decisivo. Para obtener criterios normativos hemos de establecer nuevos valores, indicar fines últimos...*¹⁵

En la formación del arquitecto en el Perú, la idea de aplicar los nuevos conceptos desarrollados por la Bauhaus en la enseñanza se generaliza recién a partir de la reforma de 1946. La presencia de Paul Linder, ex alumno de la Bauhaus, en el Departamento de Arquitectura, explicaría la cercanía con algunos planteamientos de la Bauhaus hechos veinte años antes, aun cuando la influencia más clara provendría del último periodo liderado por Mies hasta 1933 y de la cátedra de Gropius en la Graduate School of Design de Harvard (1937-1953).

En las últimas décadas, las tendencias de la enseñanza del *Proyecto* a nivel internacional, se pueden ubicar al interior de dos grandes modelos educativos: Uno profesionalista que como indica su nombre reproduce situaciones del ejercicio profesional y mantiene con variaciones el carácter de la formación desarrollada por Gropius en Harvard durante casi dos décadas¹⁶, y de otro lado una orientación más reciente que busca una revaloración teórica de la práctica.

En la enseñanza del *proyecto*, cuestiones como el énfasis en el *qué* o el *cómo construir* presente ya en la Bauhaus tal como se expresa en el planteamiento de Mies continúa siendo hoy centro de algunas preocupaciones:

“La technique et le savoir sont des armes, et il faut savoir pourquoi l'on s'en sert. Je suis donc plus intéressé par le “ que construire?”, que par le “comment construire?”, d'autant que je pense que les techniques évoluent,

*qu'êtré un intellectuel avec un métier, c'est être en permanence “avide” de transformer son savoir et de l'adapter en fonction de ce qui change.”*¹⁷

Según lo cual la consideración del valor en la arquitectura se trasladaría **del objeto al contexto** por cuanto la importancia del “qué construir” se refleja, de forma indirecta, en el rol que adquiere el contexto para la enseñanza del *proyecto* como una respuesta particular en cada caso, antes que la discusión sobre la precisión de los materiales reales o el detalle exacto de “cómo” se construye un objeto. Las aproximaciones sobre la enseñanza del *proyecto* oscilan, de alguna manera, entre estas dos concepciones.

El Proyecto en el marco de una escuela.

Es posible distinguir algunas posiciones con relación al rol que cumplen los talleres en las distintas escuelas de arquitectura. Uno de los objetivos iniciales es acerca de la diversidad necesaria de los talleres de diseño:

*“Regardless of differences in format, all studios have a specific pedagogical focus, although no attempt is made to comprehensively simulate office practice. Rather all studios operate within a thematic framework with specific educational, as distinct from strictly professional, objectives...”*¹⁸

Pero esta discusión sobre la diversidad debe partir primero de establecer los retos que se plantea una institución para la formación profesional. Abordar cuestiones como ¿cuál es el rol de una escuela frente a ello? o ¿cuál es su obligación

principal de esa misma escuela frente a los estudiantes? resultan esenciales. De esto último es fácil comprobar que numerosas escuelas distraen su atención en ofrecer a los estudiantes insertarse en el status quo de las prácticas convencionales de la arquitectura y la construcción. Es decir se orientan hacia una formación que convalida las prácticas, normalmente mediatizadas de estas disciplinas. Una alternativa a esta situación debe tener en claro la necesidad de formar para el cambio:

"...The only certainty is change itself, and our first obligation is to equip all students with the practical and intellectual tools to invent new practices for the new century."¹⁹

Esta idea de inventar nuevas prácticas consideramos central para la enseñanza de la arquitectura. No enseñamos para repetir lo que ya tenemos sino para crear el futuro. Esto en el entendido que es necesario renovar las prácticas ya existentes y que son los propios estudiantes los que deben abrirse nuevos espacios en el futuro. Consideramos que esta idea está en el núcleo de las actuales tendencias de la educación, poniendo el énfasis en el *aprender a aprender*.

Más allá de las diferencias particulares entre las escuelas, en el actual sistema europeo en general son tres las bases sobre las que se apoyan los estudios de arquitectura, como citaremos en el ejemplo de la escuela de Belleville en París:

-la progressivité de l'enseignement du projet.

-l'acquisition des outils

-la diversité des formes pédagogiques²⁰

La primera de estas bases, la progresividad en la enseñanza del proyecto es también común a en las escuelas norteamericanas:

"Studios are arranged in ascending complexity and with increasing demands that students develop their skills and independence of view as they proceed through the program."²¹

Este criterio, aparentemente válido en general, tiene sin embargo otras interpretaciones posibles de su alcance pedagógico para la enseñanza:

"... je ne crois pas à un découpage de l'enseignement du projet dans une progressivité qui partirait de l'objet le plus simple pour aller, à la fin, vers la chose la plus complexe"²².

Esta idea se apoya en la consideración de que todas las variables que intervienen en el proceso de diseño deben contemplarse desde el taller inicial hasta el final. La diferencia estaría solamente en el grado de profundidad con el cual el estudiante abordaría el proyecto. De otro lado un esquema de organización relativamente progresivo facilitaría la aplicación transversal de las competencias que se van adquiriendo en las asignaturas complementarias al proyecto. Cabe, sin embargo, rescatar la preocupación citada en el sentido de que la materia de un proyecto grande o pequeño tratada en un taller es siempre una unidad compleja y no sólo un fragmento de ella.

Fundamentos del proyecto.

La enseñanza en un alto nivel se nutre de ámbitos complementarios. Tanto desde una práctica

profesional de calidad, reconocida por distinciones y premios, como desde una gran reflexión teórica. Diversos cambios involucran a la arquitectura de manera continua. Sin embargo, preparamos para adquirir conciencia de que la arquitectura se construye:

*"In too many schools, students and teachers now seem disinterested in building, distracted by cyberspace and a search for ways to transform the art of building into something else. Architecture is not a branch of information science; it is not a kind of electronics."*²³

Observamos que frecuentemente estas visiones se extienden a eventos como los concursos en los cuales muchas veces se premian ideas novedosas, pero irrealizables en el contexto en el cual se enmarcan. La necesidad de convertir la arquitectura en cualquier otra actividad y orientar su enseñanza bajo el pretexto de una interpretación particular es una distracción de su esencia misma: La concepción de la **arquitectura como un hecho realizable o palpable** que la diferencia de otras artes. Importantes escuelas de arquitectura intentan recuperar este sentido para la formación profesional.

*"At Yale we continue to believe in architecture as the most palpable of all the arts and the most public, the art of the here and now, the art of making and preserving fixed places that are the settings for the interaction of people and ideas over time."*²⁴

Otro aspecto importante es la discusión siempre presente sobre la necesidad de especialización del arquitecto. Esta se justificaría aparentemente por

la diversidad de demandas de la sociedad. Sin embargo, algunas posiciones respecto del alcance de la enseñanza en sociedades altamente especializadas plantean la cuestión central de si no es más necesaria una formación general que brinde una base más amplia y sólida a la formación:

*"In a time of hyper-specialization Yale remains committed to a broad and deep generalism. To be effective, an architect must recognize and respond to a host of factors that taken in their totality describe the architectural problem, which a building represents: a building is not the solution but a solution..."*²⁵

Otro tema de permanente actualidad para la enseñanza del *proyecto* es la relativa importancia que adquieren las corrientes de moda. En algunos casos, con cierto cinismo se puede encubrir la banalidad bajo tolerancia estilística. En otros casos una actitud diferente pasaría necesariamente por promover la diversidad sin desconocer la dimensión temporal de la arquitectura.

*"... We refuse to promote a single conception, artistic or otherwise, of what architecture is or might become. We recognize our obligation to the historic moment in which we study and teach and build, but we also recognize that that moment, however unique, is neither singular nor unchanging nor disconnected from the past or the future."*²⁶

En tanto la moda es algo pasajera y relativamente banal, no puede la enseñanza del *proyecto* apoyarse en algo tan frágil. Esto nos lleva entonces a la cuestión sobre qué es lo central en la

enseñanza. Según Ciriani, la clave está en el "apetito de transformación", que subyace a la idea de proyectar y le da sentido.

*"Projeter ne consiste pas à faire aussi bien qu'avant, à faire comme avant ou à reconnaître que rien ne peut être mieux. Toutes ses conditions-la sont contraires à l'appétit de transformation."*²⁷

14

Bernard Huet, en cambio, considera que la enseñanza requiere de una técnica pedagógica que se debe aprender a pesar de lo que se piensa comúnmente entre los propios arquitectos:

*"Ce n'est pas parce qu'on est "professionnel" et même un excellent « professionnel" que l'on est nécessairement un bon enseignant. Il y a une manière de conduire le Projet qui passe par un certain nombre de questions peu évidentes: comment initier le projet? Comment interpréter un programme? Comment intégrer les contraintes? Comment diriger les étudiants? Comment les critiquer?"*²⁸

A partir de estas precisiones se desarrollan enfoques diversos: Para Ciriani el principal objetivo es lograr una "maestría" en la elaboración del proyecto, apartándose de las concepciones tradicionales de formalismo que dependen de la supuesta "imaginación" "del estudiante. Sin embargo la clave está precisamente en la consideración del rol del estudiante en el taller, según Ciriani, con relación a la posición que toma Bernard Huet:

"Comme Bernard Huet..., je sais que seul 5% des étudiants deviendront de grands

*architectes...ce que nous différencie, ce sont les stratégies pédagogiques que nous mettons en place. Lui pense qu'il faut s'occuper du 95% restant...Moi, je pense au contraire que tous peuvent, ou ont la possibilité, de faire partie du 5%, ce qui ne sera peut-être pas le cas, mais je vais les entraîner dans cette optique- là."*²⁹

Para Huet, hay dos posibilidades que pueden tener efectos negativos en la educación en arquitectura: o bien el estudiante se sujeta a reproducir miméticamente lo que se difunde por los medios; o en cambio se sujeta a la personalidad de un determinado "maestro". En el primer caso, lo cuestionable no es necesariamente la imitación de modelos:

*"La question est de savoir ce que l'on imite...comment établir une pertinence pédagogique entre un langage emprunté et les problèmes spécifiques posés pour un projet déterminé...nous sommes en présence d'une consommation frénétique d'images et de pseudo- poétiques à la mode qui conduisent nos établissements de véritables écoles de séduction. Art de séduction, indispensable aujourd'hui pour gagner de concours et se faire publier dans les revues."*³⁰

En el segundo caso, la pedagogía del proyecto "a la manera de", si bien reproduce la idea artesanal original de la arquitectura, tiene hoy en día algunas objeciones importantes:

"Comme c'est le cas actuellement, le temps réservé à l'architecture étant réduit à la portion congrue, cette forme de pédagogie devient caricaturale, sans parler du danger

réal de dérives charismatiques pédagogiques. Dans un temps où les « maîtres » n'existent plus, ce sont souvent des charlatans et les petits maîtres qui occupent le devant de la scène."³¹

Frente a estas posiciones la consideración de Antoine Grumbach sobre *aprender de la complejidad*, antes que de la *progresividad*, resulta una primera tendencia sobre la estructura de los talleres y en particular sobre el rol del taller inicial. Esta idea queda claramente expuesta al relatar su experiencia en la cátedra de taller inicial de Peter Prangnell en Toronto:

"C'est lui qui m'a initié à la pédagogie de la "complexité". Dès la première année, dès que les étudiants entrent à l'École, au lieu de faire des exercices de « basic design », on les plongeait dans la réalité. On les envoyait dans une gare, un grand restaurant, un aéroport et on leur demandait de verbaliser, de transcrire ce qu'ils avaient observé et ressenti. Ensuite ils devaient les dessiner, en les transmettant par des coupes et des plans : comment sont les gens, comment se présente la lumière, etc. Ils apprenaient à faire des dessins, non pas en utilisant une technique classique « nécessaire au projet », mais une technique maîtrisée dans le but de communiquer."³²

Sin embargo para Grumbach la idea de *progresividad* se considera necesaria parcialmente en los dos primeros años. En el tercer y cuarto año el objetivo es trabajar sobre un territorio, cuidando que dos estudiantes no trabajen al mismo tiempo sobre un mismo lugar o con un mismo objeto. Según esta idea la enseñanza en el taller tiene una característica distinta a la lógica

competitiva de las oficinas de arquitectura, sobretodo en los concursos. En todo caso la *comparación* sería una estrategia válida para reconocer aportes y defectos en el propio trabajo. Para Huet la dificultad está en que todo proyecto es complejo en cierta medida:

*"En architecture, la question de la progressivité est d'autant plus difficile à cerner que l'objet, le projet, se présente toujours comme une globalité. On ne peut pas dire qu'on va commencer un projet simple, car tout projet est complexe."*³³

Ampliando el sentido de lo expuesto hasta ahora, una idea como la de integrar transversalmente los conocimientos al proyecto, se sustentaría también en la necesidad de abordar la complejidad, y no solamente la *progresividad* en el proceso de diseño.

Otro de los temas clave en la enseñanza del proyecto, es la forma cómo se interactúa con la realidad. Sobre esto es posible concluir que hay una coincidencia en lo señalado por Grumbach en el sentido que: "...l'enseignement doit rester au coeur des préoccupations de son époque..."³⁴

Este punto es un aspecto crucial para la enseñanza del proyecto en la medida que se sostiene con cierta frecuencia en algunas escuelas, la visión de los proyectos de los talleres como si fueran proyectos reales para intereses particulares. Al respecto resulta de interés la posición de Bernard Huet con la pregunta *¿a que realidades se refiere la enseñanza?*

*"Il y a donc toujours danger, pour l'étudiant comme pour l'enseignant, de confondre la fiction pédagogique avec le réel."*³⁵

Algunos intentos de acercar la realidad y la universidad estuvieron en los talleres de asistencia técnica (TAT) al interior del Área de Proyección Social en la Universidad Nacional de Ingeniería a fines de los años 60'. Sin embargo se trataba de espacios claramente separados de las asignaturas³⁶. Esta idea no era nueva, provenía de modelos como las "clínicas" para problemas urbanos y arquitectónicos establecidas en los Estados Unidos a inicios de los 60':

*"The movement really began with...Community design centers....CDCs began to provide architectural and planning services for the disadvantaged, usually in urban areas...by the late 1960's it became clear that the market for non-profit design services was larger than originally thought and extended beyond minorities to many segments of society. This gave rise to the "clinic" notion, a logical extension of the original CDC..."*³⁷

El segundo aspecto es el rol que le cabe al profesor del taller. Una confusión, también frecuente, es la de considerar al profesor como el cliente. Hecho que distorsiona la relación con el estudiante y el criterio de evaluación:

"Le problème c'est que l'école n'est pas un cadre professionnel et le professeur n'est pas un client. Dans une école on a tendance à évaluer plutôt l'objet architectural que son contenu réel. On est obligée d'évaluer, à travers le projet présenté par l'étudiant, ce

*qu'il a réellement appris en matière d'architecture- ce que d'ailleurs il ignore souvent lui-même- au détriment de la 'performance' réelle du projet."*³⁸

La forma de organización del *proyecto* resulta fundamental para la aplicación de un sistema de evaluación cuyo contenido sea pedagógico antes que el reflejo de otras formas de evaluación, propias de las comisiones municipales o de los concursos de arquitectura, por ejemplo. Al respecto la posición de Grumbach es clara:

*"Je suis extrêmement réservé sur toute forme d'enseignement où toute le monde fait la même chose, sur un même projet basé sur une pédagogie comparative qui se conclut par 'lui, il est meilleur que moi'... je considère que l'essentiel de l'évaluation de l'étudiant, c'est la mesure de son parcours pendant une année. Apprécier ce qu'il savait faire au debout et ce qu'il parvient à faire à la fin de l'année."*³⁹

Estas aproximaciones nos acercan a una cuestión central: ¿a quien va dirigida la formación? Al respecto nos interesa dejar como reflexión de cierre lo señalado por Grumbach:

*"Ma pédagogie est faite pour des gens qui doivent devenir de bonnes est raisonnables architectes...Ce qui m'intéresse, c'est que nuls au départ, ils entrent sur la vie professionnelle avec un minimum de compétences. Pour moi l'évaluation c'est donc une évaluation sur la durée..."*⁴⁰

Notas

1. En algunos casos, como el de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Chile, se ha optado por una estructura de estudios que integra los conocimientos teóricos y prácticos desde el primer año de la carrera, lo que implica un mayor grado de complejidad y un mayor nivel intelectual desde el inicio de la formación.

2. Véase, por ejemplo, el programa de estudios de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Chile, que integra los conocimientos teóricos y prácticos desde el primer año de la carrera.

3. Véase, por ejemplo, el programa de estudios de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Chile, que integra los conocimientos teóricos y prácticos desde el primer año de la carrera.

4. Véase, por ejemplo, el programa de estudios de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Chile, que integra los conocimientos teóricos y prácticos desde el primer año de la carrera.

Reflexiones finales

Con ligeras variaciones, la estructura de los estudios de arquitectura se repite casi por igual en la mayoría de escuelas locales, incluso en las de más reciente formación. Esta estructura se basa en talleres que van incrementando el grado de dificultad de los proyectos, sin considerar suficientemente que el grado de complejidad es lo que realmente debería incrementarse. Esto no depende de si el tema es más o menos grande o con más o menos variables, sino de la posibilidad de discutir a un mayor nivel intelectual los alcances de un proyecto. Sin embargo, no es esta estructura la dificultad más importante para discutir sobre el proyecto. Algunas actitudes frecuentes constituyen una mayor dificultad: Una tendencia muy difundida es sostener que es suficiente ser arquitecto para transmitir sus conocimientos, sin necesidad de formación intelectual complementaria ni consideraciones pedagógicas mínimas. Esto que es común en las carreras de corte técnico se sustenta en la experiencia del docente y en la idea que los estudiantes ignoran todo, por lo cual se requiere solamente una formación experimental aprendiendo a hacer imitando al maestro. La cuestión aquí es si sería entonces adecuado trasladarles una experiencia que es producto de una práctica profesional a veces poco reflexiva? La enseñanza en el taller se plantea generalmente como un problema de adquirir un oficio solamente. Idea que se desprende de una interpretación parcial de la génesis misma de la profesión y que se explica históricamente como vimos. Esto se refleja en planes de estudios que no integran adecuadamente los conocimientos teóricos a la práctica en el taller. Ello convierte a lo teórico en erudición pura y a lo práctico en una

actividad banal que se ejercita en el taller. Aun cuando la "nueva oferta académica" en algunos casos publicitaba cambios en la estructura de los estudios, era de fácil comprobación que en esencia se seguía promoviendo lo convencional como si fuera "novedoso":

“...me gustaría ver que este plan de estudios se prepare como un proyecto de diseño adecuado, que haya surgido de una visión, una intención. Aquí solo está la misma vieja colección de cursos normales que se encuentran en cualquier plan de estudios convencional. Yo no siento que aquí haya una visión.”⁴¹

actividad banal que se ejercita en el taller. Aun cuando la "nueva oferta académica" en algunos casos publicitaba cambios en la estructura de los estudios, era de fácil comprobación que en esencia se seguía promoviendo lo convencional como si fuera "novedoso":

“...me gustaría ver que este plan de estudios se prepare como un proyecto de diseño adecuado, que haya surgido de una visión, una intención. Aquí solo está la misma vieja colección de cursos normales que se encuentran en cualquier plan de estudios convencional. Yo no siento que aquí haya una visión.”⁴¹

Hoy en día esta situación en general debe haber mejorado en algunas escuelas. El auge de la construcción genera una cierta efervescencia y una mayor demanda para estudiar arquitectura y, por lo tanto, un mejor espacio para discusiones como las que se sugieren en este artículo.

Otra actitud frecuente que banaliza la discusión sobre el *proyecto* es que ésta debe limitarse a discernir cuáles deben ser los temas apropiados de los talleres. Los aspectos pedagógicos de la enseñanza del *proyecto* requieren ser abordados con mayor amplitud, trascendiendo discusiones domésticas que sólo se centran en la elección de ciertos temas de diseño con tinte social, político o pseudo-conceptual. Es más importante discutir los efectos pedagógicos de esos temas. Es decir en qué medida el *proyecto resulta un medio para aprender y no un fin en si mismo*. Ese es el centro de la discusión que tiene que ver con la educación del arquitecto. No interesa entonces por ahora el futuro sesgo profesional del estudiante, interesa primero conocer si ha asimilado los conocimientos

teóricos propios de la disciplina, poniéndolos a prueba en un proyecto en el taller. Ese es un fundamento esencial de la enseñanza de la arquitectura como actividad que se sustenta en la esfera de la objetividad y que tiene, como tal, su preocupación principal en la transformación del territorio y del mundo edificado. Ésta es sólo posible si se reconoce y valora adecuadamente el rol central del *proyecto* para la formación, confiriéndole la dimensión y el contenido intelectual que hoy en día requiere.

Conclusiones

Una primera división entre las escuelas de arquitectura está en la orientación más o menos profesionalista que siguen: todas las escuelas tienen un objetivo orientado hacia la formación profesional, sin embargo en un caso interesa la formación “a través” del proyecto mientras que en el otro se enfatiza la formación “para” el proyecto. La diferencia no es semántica, reside en el rol pedagógico que adquiere el proyecto como medio para un fin, antes que en su dimensión instrumental o meramente técnica.

- El *proyecto* es el eje que estructura los estudios de arquitectura: Esta condición define la pertinencia de la disciplina arquitectónica en todas las escuelas consideradas.

- El centro de atención de la enseñanza del *proyecto* es la forma arquitectónica y cómo puede explorarse y expresarse en dos y tres dimensiones: esta condición define su pertinencia con toda claridad. Aun cuando se trate de diversas aproximaciones, en todos los casos la materia

sobre la cual se desarrolla un taller es finalmente la búsqueda de configuración de una determinada forma.

- La evaluación debe utilizar criterios pedagógicos distintos a la idea del estudiante como ‘profesional’ y del docente como ‘cliente’: Esto se sustenta en la consideración del *proyecto* como medio pedagógico para un fin antes que como un fin en si mismo, tal como sería el caso de un proyecto profesional en una oficina.

- *Aprender de la complejidad* es una alternativa a pedagogías del *proyecto inicial* como la *progresividad*, ‘el *proyecto a la manera de*’ o el ‘*Basic design*’. Estas últimas resultan insuficientes para introducir al estudiante en las dimensiones que interactúan en una experiencia arquitectónica.

Notas

1. En general nos referiremos al *Proyecto* en este texto. Dicho término se usa en las escuelas de arquitectura españolas, francesas (*projet*) y algunas escuelas latinoamericanas para designar el curso de taller de diseño. En las escuelas americanas y de habla inglesa se usa el término *Design Studio* o simplemente *Studio*. En las escuelas alemanas se usa la palabra *Entwerfen* o *Entwurfseminar*.
2. Mabardi, Jean-François: *L'enseignement du projet d'architecture*, Ministère de l'Aménagement du Territoire de l'Équipement et des Transports, Direction de l'architecture et de l'urbanisme, Paris 1995.
3. Whitford, Frank; *Bauhaus*, London: Thames and Hudson, 1984.
4. Herdeg, Klaus; *The Decorated Diagram*, The Massachusetts institute of Technology Press, Cambridge, Massachusetts, 1983.
5. Álvarez Ortega, Syra; *La formación en arquitectura en el Perú-1910-1955*, Proyecto Historia UNI, INIFAUA-FAUA-UNI. Lima 2004.
6. Una tesis de maestría presentada recientemente, trata la enseñanza en talleres de arquitectura iniciales de algunas facultades locales.: Dreyfus, Cristina; *La enseñanza de la arquitectura en el taller inicial*; tesis de maestría, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Ingeniería, 2008.
7. Sobré el Cuerpo de ingenieros y el cuerpo de ingenieros y arquitectos del estado ver introducción en López Soria, José Ignacio, *Historia de la Universidad Nacional de Ingeniería*, Tomo I 1876-1909, Proyecto Historia UNI, Lima 1999.
8. Es la denominación francesa para ejercicio de diseño o esbozo. En los talleres esta palabra se refiere a plantear un problema de diseño y resolverlo en tiempo corto, durante la misma clase.
9. Este término que aún hoy se usa en las facultades de arquitectura de habla anglo-sajona, significa carretilla en francés (cart en inglés) y literalmente hace alusión a una carretilla en la cual se recogían los trabajos finalizados de taller a la hora de entrega. En estos países, el término hoy en día se refiere al trabajo intenso de entrega en el caso de un taller de arte o arquitectura y también por extensión a la dinámica de trabajo en grupo y con comunidades para ciertas áreas afines.
10. Álvarez Ortega, Syra, *La formación en arquitectura en el Perú- 1910-1955*, p219
11. http://www.uni-weimar.de/architektur/e+gell/projekte/kosovo/Seminare/Hutterer_Thiede/frobel.html
12. Citado en Wingler, Hans., *La Bauhaus Weimar*, Dessau, Berlín, 1919-1933, p31
13. Ibid, p134
14. Ibid, p. 185
15. Citado en Wingler...Op.cit, p,206
16. La descripción detallada de los temas de diseño, revela el enfoque claramente profesionalista adoptado por Gropius en Herdeg, Klaus; *The Decorated Diagram*, The Massachusetts institute of Technology Press, Cambridge, Massachusetts, 1983.
17. "La Técnica y el saber son armas y es necesario saber para qué uno se sirve de ellas. Yo estoy mas interesado en el "qué construir" que en el "cómo construir", en tanto pienso que las técnicas evolucionan, que ser un intelectual con un oficio es estar en permanente avidez para transformar su saber y adaptarlo en función de aquello que cambia." Grumbach, Antoine, en , Jean Francois Mabardi, *L'enseignement du projet d'architecture* , Ministère de l'aménagement du territoire, de équipement et de transports, France, 1998., p.68
18. "Sin considerar las diferencias de formato, todos los talleres tienen un foco pedagógico específico, aun cuando no se realiza ningún esfuerzo por simular una práctica de oficina. En cambio, todos los talleres operan al interior de un marco temático con objetivos educativos específicos, distintos de los estrictamente profesionales...". <http://studioworks.gsd.harvard.edu/browse/index.html>. 09/ 2006
19. "...la única certeza es el cambio mismo, y nuestra primera obligación es equipar a todos los estudiantes con los instrumentos prácticos e intelectuales para que puedan inventar nuevas prácticas en un nuevo siglo." Texto introductorio - Stanley Allen, Dean's introduction in http://soa.princeton.edu/01sch/sch_frame.html- 2006
20. *La progresividad de la enseñanza del proyecto/ La adquisición de herramientas/ la diversidad de formas pedagógicas*, in <http://www.paris-belleville.archi.fr/page.php?d=ens&p=etudes&sp=objectifs>
21. "Los Talleres están ordenados en ascendente complejidad y con mayores demandas de modo que los estudiantes desarrollen sus habilidades e independencia de puntos de vista cuando a medida que avanzan en el programa." MIT M. Arch. program
22. "...yo no creo en una división de la enseñanza del proyecto dentro de una progresividad que partiría del objeto mas simple para arribar al final hacia la cosa mas compleja." Antoine Grumbach in Mabard...op., cit, p65
23. "En demasiadas escuelas, estudiantes y profesores, parecen hoy desinteresados en la construcción, distraídos por el ciberespacio y por las formas de transformar el arte de edificar en cualquier otra cosa. Arquitectura no es una parte de las ciencias de la información, no es una clase de electrónica..." Stern. A. M, Robert; Dean's introduction in http://www.architecture.yale.edu/Yale_school_of_architecture. 2006.
24. "En Yale continuamos creyendo en la arquitectura como el mas palpable de todas las artes y el más público, el arte del aquí y del ahora, el arte de hacer y preservar espacios fijos que son los lugares para la interacción de gente e ideas en el tiempo." Op., cit
25. "En un tiempo de hiper-especialización Yale se mantiene comprometido con un amplio y profundo generalismo. Para ser efectivo, un arquitecto debe reconocer y responder a una serie de factores que considerados en su totalidad describen el problema arquitectónico, que un edificio representa: un edificio no es la solución pero es una solución..." Op.,cit,
26. "Rechazamos promover un sola concepción, artística o cualquier otra, de aquello que es o será la arquitectura.

- Nosotros reconocemos nuestra obligación con el momento histórico en el cual estudiamos, enseñamos y construimos, pero también reconocemos que ese momento único, no es ni singular ni estático, ni desconectado del pasado o del futuro". Op., cit.,
27. "Proyectar no consiste en hacer tan bien como antes, hacer como antes o reconocer que nada puede ser mejor. Todas esas condiciones son contrarias al apetito de transformación." Ciriani in Mabardi...op cit, p45
 28. "No es porque uno es "profesional" y aún un excelente "profesional", que uno es necesariamente un buen docente. Hay una manera de conducir el proyecto que pasa por un gran número de cuestiones poco evidentes: ¿cómo iniciar un proyecto?, ¿cómo interpretar el programa?, ¿cómo integrar los aspectos opuestos? ¿cómo dirigir a los estudiantes?, ¿Cómo criticarlos? Huet in Mabardi...Op., cit, p 75
 29. "Como Bernard Huet,... yo se que sólo el 5% de los estudiantes se convertirán en grandes arquitectos...lo que nos diferencia, son las estrategias pedagógicas que ponemos en juego. El piensa que hay que ocuparse del 95% restante... Yo pienso, al contrario, que todos pueden o tienen la posibilidad de formar parte de ese 5%, lo que no será probablemente el caso, pero les voy a entrenar dentro de esa óptica" Ibid., p 46
 30. "La cuestión es conocer aquello que uno imita...cómo establecer una pertinencia pedagógica entre un lenguaje prestado y los problemas específicos puestos en un determinado proyecto...estamos en presencia de un consumo frenético de imágenes y de pseudo poéticas de moda que convierten nuestras instituciones en verdaderas escuelas de seducción. Arte de seducción, indispensable hoy en día para ganar concursos y hacerse publicar en las revistas " Huet in Mabardi ...Op., cit., p76
 31. "como es el caso actualmente, el tiempo reservado a la arquitectura habiéndose reducido al mínimo, esta forma de pedagogía deviene en caricaturesca, sin mencionar el verdadero daño de abusar de una enseñanza carismática." Loc., cit
 32. "Fue él quien me inició en la pedagogía de la 'complejidad'. A partir del primer año, desde que los estudiantes entran en la escuela, en lugar de hacer ejercicios de 'Diseño básico', les sumergimos en la realidad. Les enviamos a una estación, un gran restaurante, un aeropuerto y les pedimos verbalizar, transcribir aquello que han observado y sentido. Luego deben dibujarlo, transmitiendo por cortes y plantas: cómo son las personas, como se presenta la luz, etc. Ellos aprenden a dibujar sin utilizar una técnica clásica, 'necesaria para el proyecto', sino mas bien con una técnica elaborada con la finalidad de comunicar." Grumbach in Mabardi...Op., cit., p 68
 33. "En arquitectura, la cuestión de la progresividad es tan difícil de discernir que el objeto, el proyecto, se presenta siempre como una globalidad. No podemos decir que vamos a comenzar un proyecto simple, dado que todo proyecto es complejo." Huet in Mabardi...Op., cit., p 77
 34. "...la enseñanza debe descansar en el centro de las preocupaciones de su época." Grumbach in Mabardi...Op.,cit., p. 66
 35. "Siempre queda el peligro, tanto para el estudiante como para el docente, de confundir la ficción pedagógica con lo real." Huet in Mabardi...Op., cit., p 77
 36. Córdova , Adolfo en WAKA XXI, Revista de la Facultad de Arquitectura UNI, Octubre, 2004, p 11
 37. "El movimiento realmente comenzó con los... Centros de diseño comunitarios...CDCs comenzó a proveer servicios de arquitectura y planeamiento para los menos favorecidos, usualmente en áreas urbanas...hacia los años 1960' se tuvo claridad que el mercado de servicios de diseño sin fines de lucro era mas grande que lo pensado originalmente y se extendía a muchos segmentos de la sociedad. Esto dio lugar a la noción de 'clínica', como una lógica extensión del CDC original..." www.acsa-arch.org/, Architectural Education – A Brief History
 38. "El problema es que la escuela no es un marco profesional y el profesor no es el cliente. En una escuela se tiene la tendencia a evaluar más el objeto que su contenido real. Estamos obligados a evaluar, a través del proyecto presentado por un estudiante, aquello que el realmente ha aprendido en materia de arquitectura -lo que de otro lado el ignora a menudo- a costo de la 'performance' real del proyecto." Huet in Mabardi...Op., cit., p 82
 39. "Soy extremadamente reservado a toda forma de enseñanza donde todo el mundo hace la misma cosa, sobre un mismo proyecto basado en una pedagogía comparativa en la que se concluye que 'él es mejor que yo'...yo considero que lo esencial de la evaluación del estudiante es la medida de su recorrido durante un año. Apreciar lo que el sabía hacer al principio y aquello que el ha llegado a hacer al final del año. " Grumbach in Mabardi...Op., cit., p 71
 40. "Mi pedagogía está hecha para aquellos que deben convertirse en razonables arquitectos...Lo que me interesa, es que comenzando en nada, ellos entren en la vida profesional con un mínimo de competencias. Para mí la evaluación es entonces una evaluación a lo largo del tiempo..." Loc.,cit
 41. comentarios sobre la creación de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica del Perú realizados por Buchanan, Peter, en *Arquitecturas en Conflicto*, Fondo Editorial de la PUCP, Lima, 2003, p.389

La Arquitectura en su Enseñanza/Aprendizaje en el primer Taller de Diseño

Referencias Bibliográficas

Libros, Artículos de Revistas

1. Álvarez Ortega, Syra; *La Formación profesional del arquitecto en el Perú. Antecedentes, inicios y desarrollo hasta 1955*. Proyecto Historia UNI- INIFUA UNI, Lima 2004
2. Buchanan, Peter, en *Arquitecturas en Conflicto*, Fondo Editorial de la PUCP, Lima, 2003, p.389
3. Córdova, Adolfo; Conversatorio: La producción social de la vivienda; en *WAKA XXI*, Revista de la Facultad de Arquitectura UNI, Octubre, 2004, p 10-13
4. Herdeg, Klaus; *The Decorated Diagram*, The Massachusetts institute of Technology Press, Cambridge, Massachusetts, 1983.
5. Mabardi, Jean-François; *L'enseignement du projet d'architecture*, Ministère de Aménagement du Territoire de l'Équipement et des Transports, Direction de l'architecture et de l'urbanisme, Paris 1995.
6. Whitford, Frank; *Bauhaus*, London: Thames and Hudson, 1984

Información Electrónica

7. Altshuler, Alan; *Dean's statement; Faculty of Graduate School of Design (GSD) - Harvard University - Massachusetts, USA*, in <http://studioworks.gsd.harvard.edu/browse/index.html>. 09/ 2006
8. *Architectural Education - A Brief History* in <https://www.acsa-arch.org/home.aspx>. 09/2006
9. Objectifs pédagogiques in
10. <http://www.paris-belleville.archi.fr/page.php?d=ens&p=etudes&sp=objectifs> 2007
11. Stanley Allen, *Dean's introduction* in http://soa.princeton.edu/01sch/sch_frame.html- 2006
12. Stern. A. M, Robert; *Dean's introduction* in [http://www.architecture.yale.edu/Yale school of architecture](http://www.architecture.yale.edu/Yale%20school%20of%20architecture). 2006