



Enseñar y aprender en el taller de proyectos de arquitectura: relaciones entre la experiencia y los saberes

Natalia Uribe Lemarie

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Educación

Directores

Elida Giraldo Gil, Doctor (PhD) en Educación: Currículo e Instrucción

Jesús Alberto Echeverri Sánchez, Doctor (PhD) en Historia de la Educación y la Pedagogía

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Doctorado en Educación
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita

(Uribe Lemarie, 2022)

Referencia

Uribe Lemarie, N. (2022). *El proceso de enseñanza y aprendizaje en el taller de proyectos de arquitectura: de la experiencia a los saberes*. [Tesis doctoral].

Estilo APA 7 (2020)

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.



Doctorado en Educación, Cohorte XIV.

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Seleccione centro de investigación UdeA (A-Z).

Universidad Pontificia Bolivariana



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mis maestros y mis estudiantes

Agradecimientos

A Alberto Echeverri y Elida Giraldo, por acogerme en este camino fascinante y complejo, por su paciencia y grandes enseñanzas. Agradezco también a mis compañeras del doctorado, quienes me mostraron un mundo tan enigmático como cercano.

A Santiago Piedrahita y Mateo Díaz, que decidieron acompañarme en algunos momentos de esta investigación y que aportaron entusiasmo y curiosidad.

Agradezco a la Universidad Pontificia Bolivariana por su apoyo, especialmente a Juliana Restrepo Jaramillo y Samuel Ricardo Vélez antigua Decana y Director, quienes posibilitaron el inicio del doctorado, así como a la actual Decana, Beatriz Elena Rave Herrera y especialmente a la actual Directora, Lina María Escobar Ocampo, por su apoyo incondicional para la finalización de este proceso.

A la biblioteca de la Universidad Pontificia Bolivariana y a la Biblioteca de Catalunya, donde pude permanecer durante largas jornadas de lectura, escritura y silencio.

A Jordi Franquesa por su generosidad y acompañamiento durante mi pasantía.

Agradezco especialmente a las directivas, profesores y estudiantes de las instituciones participantes, por su diligencia, generosidad, interés y colaboración en lo que requerí a lo largo de la investigación.

A mis colegas, profesores que se interesan como yo, día a día, por la misteriosa actividad que nos une.

Finalmente, le doy gracias a mis amigos, mi familia, Pere y Lupe por estar siempre cerca cuidando de mi bienestar.

Tabla de contenido

Resumen	13
Abstract	14
Preámbulo.....	15
Introducción	17
Parte I: (Pre)-existencias	22
1.1 La tradición en la enseñanza de la arquitectura: ¿una ruptura entre teoría y práctica?	22
1.2 La enseñanza de la arquitectura en el contexto universitario en Colombia	25
1.3 El taller como escenario de aprendizaje de la práctica profesional del arquitecto.....	30
Parte II: La proyectación arquitectónica y el concepto de experiencia.....	34
2.1 Hacia una definición del saber proyectual desde la práctica arquitectónica	34
2.2 Características de la proyectación arquitectónica	39
2.2.1 Relaciones entre la proyectación arquitectónica y el pensamiento reflexivo	39
2.2.2 Es de carácter abductivo	42
Parte III: La mediación de la experiencia en la relación Sujeto/Cuerpo y Objeto/Espacio	44
3.1 El concepto de experiencia.....	45
3.2 Las dimensiones Sujeto/Cuerpo y Objeto/Espacio	47
3.3 La enseñanza de la arquitectura como hecho integrador.....	48
3.3.1 La integración del cuerpo y el espacio.....	49
3.3.2 El cuerpo como medio de aprendizaje	50
Parte IV: Dos apuestas pedagógicas.....	51
4.1 La Bauhaus	52
4.2 Talca	58
Parte V: La investigación narrativa en el taller de proyectos de arquitectura.....	62

5.1 Métodos de recolección de información	64
5.2 Caracterización de las instituciones	66
5.3 Perfiles de las instituciones y caracterización de participantes	66
5.3.1 Institución FIU (Flexibilidad, Innovación, Unidad)	66
5.3.1.1 Plan estudios.....	67
5.3.1.2 Perfil egreso.....	68
5.3.1.3 Caracterización de los participantes	69
5.3.2 Institución TDT (Tradición, Disciplina, Teoría).....	70
5.3.2.1 Plan estudios.....	70
5.3.2.2 Perfil egreso (profesional).....	71
5.3.2.3 Caracterización de los participantes	71
5.3.3 Institución PDH (Práctica profesional, Diseño, Humanismo)	73
5.3.3.1 Plan estudios.....	73
5.3.3.2 Perfil egreso.....	74
5.3.3.2 Caracterización de los participantes	75
5.4 Estrategias de análisis de la información	76
Parte VI. El taller desde adentro: la experiencia de los estudiantes	78
6.1 Maneras de enseñar y aprender	78
6.1.1 Maneras de enseñar.....	79
6.1.1.1 Tipos de acompañamiento.....	79
6.1.1.1.1 Encuentro entre profesor y estudiante / o la tutoría.....	80
6.1.1.1.2 Encuentro entre profesores y estudiantes / o el taller	88
6.1.1.1.3 Encuentro profesor y estudiantes / o el grupo	94
6.1.1.2 Prácticas no habituales	97
6.1.1.3 Verificación.....	100

6.1.1.3.1 Valoración del proceso	100
6.1.1.3.2 Sobre la “nota” y los resultados	102
6.1.2 Maneras de aprender	103
6.1.2.1 La hoja en blanco	104
6.1.2.2 Aprender juntos	106
6.1.2.2.1 Trabajo en parejas	108
6.1.2.3 Cuerpo, espacio y aprendizaje.....	109
6.1.2.4 Apreciaciones sobre lo que se recibe	114
6.1.2.4.1 Cuestiones de calidad y cantidad.....	114
6.1.2.4.2 Coherencia y secuencialidad del proceso	116
6.1.2.4.3 Aprovechamiento del tiempo	117
6.2 Vínculo pedagógico: de las cualidades humanas y su lugar en la experiencia de aprendizaje	119
6.2.1 Acompañamiento	120
6.2.2 Cercanía, confianza y tranquilidad	123
6.2.3 Saber escuchar	126
6.2.4 Espacios de conversación	129
6.2.5 Sobre lo objetivo y lo subjetivo	131
6.2.6 Diálogo constructivo	133
6.2.7 Una cuestión de actitud.....	136
6.2.8 Relaciones asimétricas	138
6.2.9 Disfrute de la enseñanza, gusto por el aprendizaje	141
6.3 El espacio como escenario formativo.....	143
6.3.1 Espacio para el encuentro	143
6.3.2 Espacios de apoyo.....	147
6.4 Condiciones institucionales.....	148

6.4.1 Vivencia del plan de estudios	148
6.4.1.1 ¿Desconexión curricular?	148
6.5 Vivencias satelitales	151
6.5.1 Calidad de vida y salud física, mental y emocional.....	151
6.5.2 Compañerismo	153
6.5.3 Iniciativas estudiantiles.....	154
Parte VII: Discusión y conclusiones	156
7.1 Discusión: relaciones entre la experiencia y los saberes.....	156
7.2 Conclusiones	164
Referencias	167

Lista de tablas

Tabla 1 Relación estudiantes- promedio aproximado del taller- taller actual	69
Tabla 2 profesores- experiencia docente- tipo de vinculación	70
Tabla 3 Relación estudiantes- promedio aproximado del taller- taller actual	71
Tabla 4 profesores- experiencia docente- tipo de vinculación	72
Tabla 5 Relación estudiantes- promedio aproximado del taller- taller actual	75
Tabla 6 profesores- experiencia docente- tipo de vinculación	76

Lista de figuras

Figura 1 Diagrama de fuerzas externas e internas del taller de proyectos.	18
Figura 2 Gráfico de la exploración creativa de Anton Ehrenzweig: “Red (estructura serial) de una búsqueda creativa”	35
Figura 3 Dibujo original de Jørn Utzon- Sobre la relación pensamiento (cabeza) y acción (manos).....	38
Figura 4 Diagrama del pensamiento reflexivo planteado por Dewey.....	40
Figura 5 Diagrama del proceso proyectual arquitectónico	41
Figura 6 Diagrama tridimensional de las relaciones en el pensamiento proyectual arquitectónico.	42
Figura 7 Diagrama. Representación gráfica del concepto de experiencia en Experiencia y Educación. (Dewey & Sáenz Obregón, 1990)	45
Figura 8 Diagrama. Sujeto/Cuerpo- Objeto/espíritu en relación con el aprendizaje	47
Figura 9 Línea temporal. Relaciones entre arquitectura y pedagogía.....	51
Figura 10 Estructura Vorkurs. 1923.....	53
Figura 11 Josef Albers y sus estudiantes en el Black Mountain College, 1944.....	57
Figura 12 Andrés Lillo. Refugio para arrieros- Obra de taller de titulación, 2008.....	60
Figura 13 Plan actual de estudios, Escuela de Arquitectura, Talca.	61
Figura 14 Plan de estudios vigente año 2019- FIU	67
Figura 15 Plan de estudios vigente año 2019- TDT	71
Figura 16 Plan de estudios vigente año 2019- PDH	73
Figura 17 Primera codificación.....	76
Figura 18 Encuentro profesor y estudiante.	81
Figura 19 Encuentro entre profesores y estudiantes.	89
Figura 20 Asesoría grupal.	95
Figura 21 Visita a un lugar de trabajo.....	110

Figura 22 Taller TDT desde pasillo.144

Figura 23 Taller FIU. Espacios abiertos a pasillos del edificio145

Siglas, acrónimos y abreviaturas

UdeA	Universidad de Antioquia
MEN	Ministerio de Educación Nacional
SACES	Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior
IES	Instituciones de Educación Superior
ACFA	Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura
FIU	Flexibilidad, Innovación, Unidad
TDT	Tradición, Disciplina, Teoría
PDH	Práctica profesional, Diseño, Humanismo
MADPRO	Máster en didáctica proyectual
JIDA	Jornadas sobre innovación docente en arquitectura

Resumen

El taller de proyectos ha sido el centro tradicional de la formación del arquitecto presentando pocos cambios a lo largo del tiempo; en él prevalece una forma de enseñanza que prioriza, generalmente, un énfasis profesional de la disciplina, más que un interés pedagógico.

Este espacio formativo, se estudia particularmente como el modelado resultado de fuerzas externas, como su trayectoria histórica, disposiciones normativas, construcción teórica de la proyectación arquitectónica y la materialización de algunos modelos educativos como la Bauhaus y Talca; así como por la influencia de fuerzas internas referidas a las experiencias de sus participantes -en el estudio de tres instituciones colombianas- que emergen en los relatos de los estudiantes que configuran el tejido de vivencias y aportan una mirada novedosa y casi desconocida del taller.

Este panorama permite situar la voz del estudiante en el centro revelando una realidad pocas veces registrada, que puede permitir detectar el estado actual del taller así como plantear caminos para mejorar la experiencia futura de aprendizaje en aspectos relacionales, vinculares, espaciales, emocionales y cognitivos.

Reconocer la importancia del concepto de experiencia como hilo conductor de la relación sujeto-cuerpo y objeto-espacio, lo teórico y lo práctico, contribuye a que el estudiante pueda establecer una continuidad entre lo que imagina, lo que conoce y lo que proyecta.

Palabras clave: taller de proyectos, investigación narrativa, proyectación arquitectónica

Abstract

The design studio has been the traditional space of architect's education, presenting few changes over time; usually on the studio teaching prevails a professional emphasis of the discipline, rather than a pedagogical interest.

The design studio is the result of external and internal forces that shape it and configures different realities in each institution.

This research recapitulates the confluence of external forces that shape the workshop from its historical trajectory, normative and curricular facts, theoretical construction of architectural design and materialization of some educational models such as the Bauhaus and Talca.

The internal forces, referring to the experiences of its participants, are acquired by qualitative paradigms specifically by narrative inquiry methods over three Colombian institutions; the stories of the students configure the fabric of experiences received from their teachers and institutions.

This scenario allows placing student's voice at the center, revealing a reality rarely registered which allows to detect problems and propose ways to improve their future learning experience in relational, bonding, spatial, emotional, and cognitive aspects.

Recognizing the importance of experience as a guiding thread of knowledge that relates theories and their deployment through practices help the student to establish a continuity between what he imagines, knows and design.

Keywords: design studio, narrative inquiry, design process

Preámbulo

En el año 2011 entré por primera vez a una universidad para ser profesora en el programa de arquitectura. No tenía experiencia en docencia y no estaba segura de tener las capacidades para poder asumir esa responsabilidad.

Lo primero que me llamó la atención, es que no tuviera que tener experiencia docente, fui a la primera clase sabiendo lo que sabía de arquitectura, teniendo mi experiencia profesional y algunos estudios posgraduales como única herramienta y el consejo de algún colega: “recuerda que tú eres arquitecta y sabes más que ellos”.

Comencé a ser profesora en enero del año 2011, y si bien me formé como arquitecta, la docencia se ha convertido en una actividad que me motiva, emociona, pero sobre todo, cuestiona.

En diciembre de ese mismo año, 2011, leí la carta de renuncia de un profesor de comunicación social de la Pontificia Universidad Javeriana, que me cambió la forma de mirar la enseñanza y el aprendizaje.

En su carta, el profesor Jiménez, expresaba su desconcierto por los escritos de los estudiantes a lo largo del semestre académico, pero especialmente por el ejercicio final. “Era solo componer un resumen de un párrafo sin errores vistosos. Y no pudieron.” Expresaba la falta de interés y desdén de sus estudiantes, y hasta llegaba a preguntarse sobre su propia capacidad para comunicarse con los “nativos digitales” poniendo en duda lo que él consideraba era la forma de enseñar. (Jiménez, 2011)

La carta, las reacciones de los estudiantes y las de otros profesores, configuraron un debate que se volvió nacional y generó amplios cuestionamientos, no solo al hecho en sí que señalaba el profesor Jiménez, sino al sistema educativo en general. Estudiantes respondieron a sus escritos (Taborda, 2011) e incluso se elaboró un artículo de reflexión producto de un curso de formación docente mediante el análisis de discurso, en el que se amplía el problema a causas como “como el capital cultural, la mala formación de profesores y de estudiantes, la educación deficitaria, metodologías inadecuadas o la falta de seguimiento y continuidad a los procesos de comprensión y producción de textos en el ámbito universitario.” (Ochoa Sierra & Moreno Mosquera, 2015)

¿Está en los estudiantes la responsabilidad de hacer las cosas como esperamos?

¿Qué tanta responsabilidad tenemos en que ellos hagan, o no, comprendan, o no, las cosas que supuestamente les enseñamos?

Para mí, las preguntas crecen cada día. Cuando logro que un estudiante comprenda algo, y cuando no. Cuando tengo momentos en los que me siento satisfecha después de una clase, y cuando no.

He debido recordar mi propia experiencia como estudiante y a aquellos profesores que fueron además, maestros; los que trascendían el hecho de enseñarme algo y me mostraban otra cosa más; una forma de ser en el mundo, una pasión por la arquitectura y por la vida que me causaba una curiosidad asombrosa y me invitaba, después de cada clase con ellos, a sacar un libro, a leer, a trabajar en mi proyecto... y ahora, a ser como ellos.

Introducción

La arquitectura es una disciplina que se origina en un entorno profesional, y por lo tanto, ha reproducido sus prácticas dentro del escenario académico, permeándolo y estructurándolo.

Desde hace poco tiempo la enseñanza de la arquitectura ha comenzado a ser un tema de creciente interés investigativo, incorporándose a los temas habituales de la disciplina generalmente relacionados con la práctica profesional, como el diseño arquitectónico y la producción edilicia y urbana, el desarrollo de teorías del proyecto y estudios técnicos propios de la disciplina. (Teymur, 2011)

Sin embargo, la crítica disciplinar se dirige hacia la calidad de la producción edilicia, urbana y territorial cuestionado muchas veces sus formas de producción -en la que predomina una visión de mercado sobre el bien común- y las tendencias globales se orientan más hacia una cuestión publicitaria y de marca que a pequeñas actuaciones locales. Si a esto se le suma la preocupación en la calidad de la educación, incluso desde antes de la pandemia del COVID 19, y a las carencias de pensamiento crítico y capacidad en la toma de decisiones que manifiestan muchos jóvenes profesionales, tanto en la arquitectura como en muchas otras disciplinas, las instituciones han tenido que volver su mirada hacia las cuestiones educativas.

El creciente interés en la investigación sobre la enseñanza de la arquitectura, ha propiciado que se acerque a diferentes campos disciplinares como la pedagogía, las ciencias humanas y sociales, la psicología, la filosofía, entre otras, para consolidar una base epistemológica que permita su expansión.

En Latinoamérica y España, eventos académicos como las Jornadas de innovación docente en arquitectura, JIDA, -realizado anualmente desde el año 2013 por el grupo de investigación GILDA-; el Encuentro Latinoamericano Introducción a la enseñanza de la arquitectura (realizado aproximadamente cada dos años desde el año 2010), son algunos de los más representativos en el contexto iberoamericano. Junto a ellos, son crecientes los números de revistas de arquitectura orientados a la enseñanza con temas tan variados como innovadores, Zarch, Desarq, entre otras.

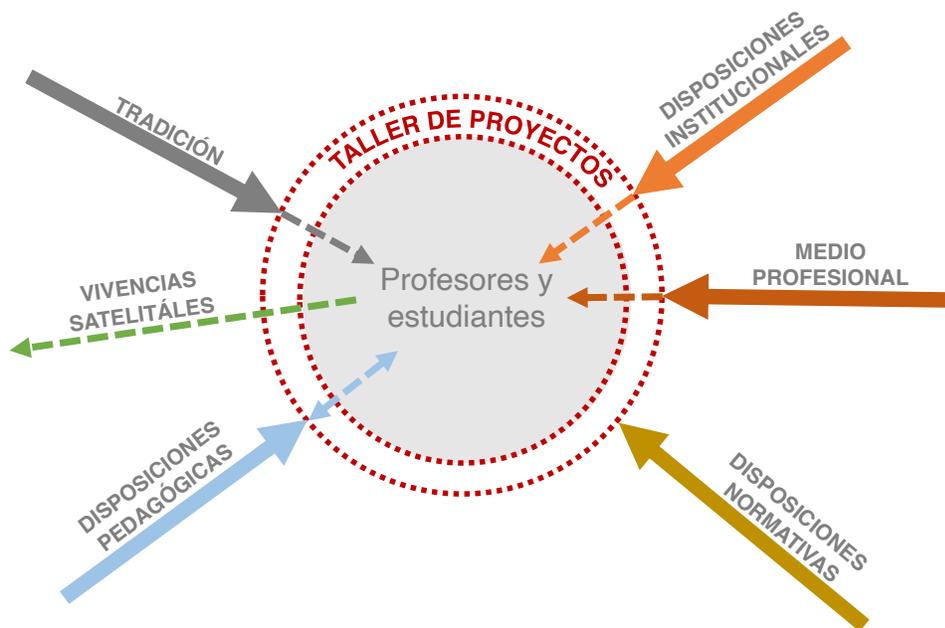
A pesar de todo lo anterior, el taller de proyectos hace parte de pocas investigaciones que aborden sus diferentes facetas. Algunas tesis doctorales latinoamericanas, han estudiado el taller en relación con cuestiones como las didácticas basadas en las teorías de la creatividad (Granados-Manjarrés, 2021a), la propuesta de modelos didácticos que incorporan técnicas de aprendizaje en

problemas, casos y proyectos (Villazón Godoy, 2011b), el estudio de los procesos de enseñanza aprendizaje por medio de un estudio de caso de un taller (Guevara Alvarez, 2013), la conceptualización del proceso de diseño retomando la perspectiva pragmática de Dewey (Östman, 2005) o la inserción de nuevas tecnologías en la enseñanza en el taller (Reyes, 2015).

Si consideramos el taller como un conjunto de fuerzas, las que lo rodean o moldean serían las que tienen que ver con su tradición histórica, su contexto normativo e institucional, la construcción teórica de la proyectación arquitectónica, es decir, las que tienen que ver con su exterioridad.

Figura 1

Diagrama de fuerzas externas e internas del taller de proyectos.



Nota: Esquema propio.

Sin embargo, el taller tiene también una dimensión interna que ha sido poco estudiada, y es la experiencia de quienes lo viven en su cotidianidad: profesores y estudiantes.

Ambas dimensiones, están reguladas y contenidas por disposiciones institucionales que como veremos, influyen de manera importante.

Esta investigación se pregunta sobre la pertinencia de indagar sobre este espacio formativo, sus complejas relaciones, tensiones, tradición y enfoques que aborda; así como las crecientes

dificultades para llevar a cabo procesos de aprendizaje que impacten positivamente los entornos habitables en los que como arquitectos influimos.

La pregunta que dirige la investigación se formula así:

¿Cuáles son las características de las fuerzas externas e internas que moldean la enseñanza y el aprendizaje en el taller de proyectos de arquitectura?

El estudio de su dimensión externa, se incluye la tradición histórica, , que son analizados mediante una construcción documental que permite delinear las primeras luces sobre la participación predominante de cuestiones disciplinares en su enseñanza. La dimensión interna, vincula las experiencias directas de sus participantes, profesores y estudiantes. Ambas, la externa y la interna, están relacionadas por las disposiciones institucionales, que se adaptan según su tendencia disciplinar y orientación profesional.

Sobre la dimensión externa en relación con su tradición histórica, la investigación revisa las principales transformaciones de la transmisión del conocimiento desde la continuidad que establecía la relación maestro- aprendiz, hasta su ruptura; lo que implicó la separación entre el arquitecto (cuerpo) y el espacio, derivando en la representación del espacio como herramienta y la proyectación arquitectónica como ocupación principal en la práctica y transmisión hasta el día de hoy. (Mesa Betancur, 2018; Muñoz Cosme, 2008; Salama, 2016; Saldarriaga Roa, 1997)

Las cuestiones normativas de la enseñanza de la arquitectura tienen muy pocas especificades en el taller, el sistema educativo en Colombia define lineamientos que persiguen más cuestiones de vigilancia de la calidad orientadas hacia la excelencia de la formación profesional más que a cuestiones pedagógicas específicas. Sin embargo, en los años 90, Fernando Viviescas ya advertía la preocupación que suscitaba que el creciente número de Facultades de arquitectura privadas contribuyera a una formación que respondiera más a las lógicas de la velocidad necesaria de producción arquitectónica, que al fomento de la calidad en la enseñanza de la arquitectura en el taller, y a la falta de atención sobre las cuestiones centrales de los debates necesarios para la disciplina. (Viviescas, 1990)

La proyectación arquitectónica como actividad central del taller, es otro de los aspectos de la exterioridad que moldea sus pre-existencias. Durante los últimos años y junto con otras disciplinas proyectuales como el diseño, ha avanzado enormemente en su caracterización y conceptualización a través de estudios referidos a temas como el proceso de diseño (Bashier, 2014; Martin Iglesias, 2014; Östman, 2005), sus procesos de razonamiento (Bertozzi, 1997; Kolko, 2010;

Rodríguez, 2018) así como la experiencia como parte fundamental del pensamiento arquitectónico y perceptual (Araneda Gutiérrez, 2011; Arbib, 2015; Johnson, 2015; Pallasmaa, 2007)

Las críticas a este espacio formativo, idealizado por algunos académicos como Donald Schön, que percibía el taller casi como un modelo para la formación de diferentes profesiones (Schön, 1992) se confronta con la visión de algunos detractores (Granados-Manjarrés, 2021b; Hidalgo Burneo, 2020) que cuestionan la vigencia de sus métodos y nos permiten amplificar el escenario académico y disciplinar que nos ocupa.

Finalmente, la dimensión exterior reúne las apuestas disciplinares, históricas e institucionales en el estudio de dos escuelas: la Bauhaus y Talca.

Aunque situadas en un contexto histórico y geográfico completamente diferente se plantea estudiarlas a partir de tres elementos en común: 1) ambas optan por tomar una posición frente a una realidad disciplinar, histórica o geográfica; 2) ambas han sido lideradas por un arquitecto (o grupo de profesores) cuya motivación y visión disciplinar se implementa mediante una enseñanza que logre transformar su entorno e influir de alguna manera en la sociedad en la que habitan y 3) ambas vinculan un concepto de experiencia en el que la relación entre *eso* que se estudia con lo estudiado es directa, proponiendo un tejido entre pensamiento y acción, sujeto-cuerpo y objeto-espacio, o teoría y práctica que brinda alternativas para mejorar la enseñanza en los talleres de hoy.

La Bauhaus, escuela que desde hace poco más de un siglo sigue siendo objeto de estudio (Lerner, 2005; Varnelis, 1998; Wick, 1986) para comprender y relacionar su actividad pedagógica con las dinámicas actuales, se liga con la escuela de arquitectura de Talca, señalada frecuentemente como un hito en la educación contemporánea (Adriá et al., 2013; Román & Valenzuela, 2013; Jose Luis Uribe Ortiz, 2017).

La otra dimensión planteada por la investigación, la interna y la menos estudiada, plantea estudiar el taller de proyectos desde la experiencia de profesores pero sobre todo, de los estudiantes, revela información que señala muchos de sus problemas así como de las potencialidades que a nivel pedagógico y didáctico se pueden formular.

Sus vivencias son registradas por medio de una metodología narrativa construida a partir de las conversaciones individuales y colectivas, principalmente con estudiantes así como con algunos profesores. El análisis de los relatos permitió revelar las experiencias de los estudiantes y la abundante información obtenida se transformó en una narración cuya estructura surgió de una doble codificación. Las conversaciones fueron transcritas, sin embargo, el ejercicio de codificación

directa sobre el recurso auditivo¹ fue crucial para conservar el sentido de las ideas que expresaron los participantes y que, posteriormente, permitieron determinar la estructura de la información presentada.

Los relatos de los estudiantes permitieron caracterizar la enseñanza y el aprendizaje en el taller, así como algunos temas satelitales que no habían emergido en el estudio de la dimensión exterior inicial; algunas de ellas son el espacio físico (aula), las vivencias del plan de estudios y temas tan importantes como la calidad de vida -como una manifestación de la salud física, mental y emocional- así como algunas iniciativas estudiantiles.

Esta dimensión íntima del taller, basada en la perspectiva metodológica propuesta ha sido poco estudiada. En otros estudios sobre el taller, se han utilizado métodos como la teoría fundamentada (Granados-Manjarrés, 2021b; Webster, 2004), o la observación participante (Guevara Alvarez, 2013; Mesa Betancur & Correa Ortiz, 2014) o algún tipo de registro que pueda graficar, cuantificar o dimensionar de alguna forma las vivencias.

Los resultados señalan las problemáticas y vacíos que tiene el taller, desde dimensiones normativas, institucionales, epistemológicas y relacionales. Estas cuestiones permitirán que el taller proponga estrategias pedagógicas y didácticas que incluyan la visión de sus actores, permitiendo fortalecer el tejido de relaciones entre profesor y estudiante, la incorporación de estructuras más horizontales para el trabajo colaborativo entre ambos, una construcción epistémica que profundice en los procesos proyectuales, la potencialización del pensamiento crítico a través de ejercicios coherentes y conscientes, la valoración e incorporación de los intereses del estudiante para convertirlo en el centro del proceso de aprendizaje, procesos de evaluación que sean cada vez más formativos y se preocupen más por el aprendizaje real para poder potenciar el desarrollo de la disciplina de la arquitectura desde una movilización de sus formas de enseñanza con los nuevos retos que se nos imponen.

¹ Mediante el uso de Atlas.ti, software de análisis de datos cualitativos.

Parte I: (Pre)-existencias

1.1 La tradición en la enseñanza de la arquitectura: ¿una ruptura entre teoría y práctica?

La enseñanza de la arquitectura ha estado poco presente en los debates de lo que es hoy la disciplina y se ha asumido históricamente como un hábito más que como un campo de saber: enseñamos como nos enseñaron es casi que la constante en las escuelas y facultades en las que en la mayoría de los casos no es requerido tener experiencia docente y es suficiente con ser un profesional en arquitectura y en algunos casos tener estudios posgraduales.

La aproximación a la reflexión y producción académica sobre la disciplina de la arquitectura se ha centrado principalmente en motivaciones relacionadas con su práctica: la propia producción arquitectónica y urbana, el estudio de fenómenos locales y globales, los métodos proyectuales, la técnica, la reflexión histórica, entre otros, y últimamente se empieza a insertar en el ámbito de su enseñanza revelando el creciente interés de la academia por preguntarse sobre *cómo* enseñamos.

En Occidente la arquitectura está inserta dentro de la universidad desde hace más de 350 años y los debates sobre su enseñanza han venido teniendo representatividad real durante el último siglo, pero especialmente en los últimos años se han multiplicado los eventos, estudios de posgrado y publicaciones sobre el tema.

El hecho de que la arquitectura tuviera sus inicios en la actividad de acompañamiento directo maestro aprendiz, situaba la relación pedagógica sobre la indivisibilidad de lo teórico y lo práctico o el sujeto - cuerpo. El acompañamiento a pie de obra brindaba suficientes elementos para asociar lo que se pensaba con su directa materialización y todo lo que ello implicara: resolver en el sitio, pensar, plantear, diseñar, dibujar, coordinar, construir. La relación pensamiento, visualización y materialización era directa, por lo tanto, la función del arquitecto y su obra planteaba una unidad.

La división de las tareas de diseñar o dibujar y construir, fue acentuándose con el tiempo, en la medida en la que el arquitecto asumió un papel diferenciado al de quien construía y requería elaborar un trabajo de estudio previo (inicios del ejercicio proyectual) así como los documentos que deberían contener las instrucciones de la obra futura o en desarrollo. En esta investigación se señala como un énfasis en el objeto- espacio.

En el Renacimiento, Alberti señaló la diferencia entre la actividad proyectual y la representativa (del dibujo o modelos) del edificio, como lo señala Alejandro Mesa en su tesis

Proyecto sin destino: “En todo lo anterior, se evidencia una distinción del proyecto como ámbito de la creación, validación y gestión de la obra; del trazado como proceso de formalización, ‘puesta por escrito’ de lo creado.” (Mesa Betancur, 2018, p. 60)

Podría decirse que la actividad proyectual comienza en este momento y a partir de allí, se instalan en la academia los diferentes frentes que la práctica definía generando diversos ámbitos formativos; el histórico y teórico, el compositivo y el constructivo, que se pudieron implementar - de manera efectiva para un sistema ya no individual sino colectivo de enseñanza- por medio de manuales, como los elaborados por Jean Nicolas Louis Durand en l’Ecole Polytechnique de París, que funcionaban como medio de difusión para los estudiantes y se registran como los primeros ejercicios de sistematización de las formas de enseñanza.

En Colombia, las primeras formas de enseñanza de la arquitectura oscilaban entre la formación en las Escuelas Prácticas de Arquitectura y la formación académica con las primeras formas de programas de arquitectura, como el Establecimiento de Educación de Paredes e Hijos - fundado en 1855 en Piedecuesta en (Santander)- y que se apoyaba en las traducciones de los manuales de Durand elaborada por algunos de sus alumnos. (González Escobar, 2013)

El papel de profesores y estudiantes se configuró en torno a las primeras formas de taller, a través de un tipo de tutoría, en la que los estudiantes desarrollaban los documentos del proyecto, y los profesores orientaban, apoyaban y evaluaban. (Muñoz Cosme, 2008; Salama, 2016; Saldarriaga Roa, 1997)

Esta forma de acompañamiento permaneció casi invariable hasta la aparición de la Bauhaus en 1919 en Weimar, Alemania. La transformación en la enseñanza no implicaba solo una orientación artística y artesanal basada en la tradición de las escuelas de artes y oficios, sino que incorporaba métodos de la educación artística y de “las experiencias educativas de enseñanza de un lenguaje visual de objetos simples” de Froebel y Pestalozzi. (Varnelis, 1998, p. 214)

En Norteamérica, John Dewey proponía un modelo educativo que hacía a su vez eco de las ideas de Rousseau y Pestalozzi planteando que “la educación debía alentar la experimentación y la invención y cultivar hábitos de pensamiento reflexivo”. (Yorgancıoğlu, 2012, p. 4)

No está claro si Walter Gropius (fundador de la Bauhaus) sabía de Dewey, pero sí estaba familiarizado con las prácticas progresistas norteamericanas que empezaban a llegar a Alemania. (Valdés de León, 2003)

La Bauhaus implementó el concepto de Dewey, *learning by doing*, como eje formativo a través del taller por medio de estrategias de experimentación con materiales y una marcada orientación artística. En este punto y debido a esta apuesta pedagógica, se implementa de nuevo la relación sujeto- cuerpo y objeto-espacio, que permitía la integración del cuerpo y la materia, de la experiencia integrada a los procesos de aprendizaje.

La tendencia educativa viraba de la ciencia -que había estado presente en los primeros tránsitos de la arquitectura en las escuelas de ingeniería- hacia el arte, incorporando un nuevo campo que expandiría los límites de lo que hasta entonces se desarrollaba en la academia, trascendiendo la atención en el oficio y llevándolo a un campo de exploración pedagógico y creativo, fomentando el pensamiento reflexivo y experimental con el fin de influir y aportar a las cambiantes y novedosas propuestas del mundo industrial y artístico: un artesano al servicio del arte y la sociedad.

La Bauhaus no solo desarrolló una forma de enseñanza que planteó una apuesta disciplinar derivada de un momento histórico, sino que desarrolló una pedagogía acorde con él. Al momento de su cierre en 1933, debido a las presiones de los nacionalsocialistas, se produjo una migración que llevó a sus más grandes representantes a diferentes lugares, divulgando sus métodos e influenciando la escena arquitectónica y educativa del mundo.

A finales de los años 60 y como consecuencia del auge de los movimientos estudiantiles, surge una postura disciplinar que plantea dejar atrás los postulados modernos -que se cuestionaban por su desdén con los temas sociales del momento- y tejer una relación renovada con procesos de diseño y trabajo colaborativo para responder a las necesidades sociales.

En Córdoba, Argentina, en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba, se funda el Taller Total (1970-1975), que desarrolló una propuesta pedagógica que enlazaba las consideraciones de la naciente ruta disciplinar por medio de estructuras colaborativas que borrarían jerarquías entre profesores y estudiantes para afrontar las exigencias del contexto. Un grupo de profesores conformó un grupo interdisciplinario de profesionales, entre ellos pedagogos, para definir un proyecto educativo que se articulara con las necesidades académicas y disciplinares del momento.

Se propuso un taller basado en la colaboración entre profesores y estudiantes, donde se desarrollaban proyectos que incluían la investigación, el trabajo de campo y debates abiertos por medio de los cuales se concebían estrategias y actuaciones en contextos reales. Cuenta Benjamín Elkin un profesor del Taller Total:

Entusiasmaba la idea de trabajar con criterios de compartir cosas y no con la individualidad de las cátedras que sobrevivían desde la reforma universitaria de la cual nosotros nos sentíamos herederos, pero no teníamos herramientas, estábamos verdaderamente desorientados por la falta de formación tanto política como pedagógica eso hizo que el primer decano, Carlos Fontán tuviera la feliz idea de llamar a docentes de la escuela de pedagogía, en aquel entonces escuela, y que fueran ocho o nueve mujeres que (...) incorporaron un pensamiento sobre lo que se debe enseñar y aprender. (VISTA, 2015)

El Taller Total logró sobrevivir 5 años, después de los cuales, por motivos sociales y políticos, la facultad tuvo que volver a su estructura original. Sin embargo, todavía se toma en valor su legado, como ejemplo de un taller que logró articular la disciplina y la pedagogía, aportando nuevas formas de enseñar y aprender arquitectura.

1.2 La enseñanza de la arquitectura en el contexto universitario en Colombia

La formación de arquitectos en Colombia está determinada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con un enfoque basado en una formación integral en la que se plantea un equilibrio entre la teoría, la práctica y la metodología, además del conocimiento sobre la normatividad propia del país y posibles campos para el desempeño profesional.

Entre los componentes sugeridos que deben configurar el programa curricular están: el componente de la teoría de la arquitectura y la ciudad, el componente de proyectos, el componente de representación y expresión gráfica, el componente tecnológico, el componente urbano y ambiental, el componente del ejercicio profesional y es de libre elección tener un área de énfasis particular.

En el apartado 3.2.2 de la resolución 2770 de 2003 del MEN, se define el componente de proyectos como:

Eje central de la formación del arquitecto debe ser el espacio académico para la síntesis de los demás componentes de saber y de práctica implicados en la formación del arquitecto, debe estar presente en todos los niveles de formación a lo largo del programa. Se orienta a formar en el estudiante capacidades para sintetizar una gran variedad de información cultural, disciplinar, contextual y tecnológica utilizándola en la sustentación del proyecto. Permite el desarrollo del pensamiento creativo y crítico, y de las habilidades de diseño necesarias para la elaboración de propuestas, así como de las competencias comunicativas necesarias para su definición y socialización. (Colombia. Ministerio de Educación, 2003)

Esta definición normativa específica del área proyectual es la base sobre la cual se incorpora el taller de proyectos a los planes de estudio, y con base en ella, cada institución define su orientación y perfil de egreso de acuerdo a sus tradiciones o tendencias disciplinares.

El tipo de ejercicios, o el carácter de cada taller, lo define independientemente cada Facultad de acuerdo con el tipo de arquitecto que quiere formar, enfatizando y definiendo la malla curricular a su medida bajo diferentes tipos de estructura a las que corresponde un tipo de metodologías. En algunos modelos, el taller de proyectos se presenta con una estructura donde los demás saberes (otros cursos) se articulan directamente a los contenidos y ejercicios que el taller plantea. Otros modelos, plantean el taller como un curso independiente de los demás, dejándole a la escuela la responsabilidad de encontrar suficiente articulación académica para lograr la integración de los diferentes saberes. El éxito de uno u otro modelo recae en la habilidad de las Escuelas para mirar la totalidad de los procesos académicos de los cursos y sus metodologías para poder llegar a buen puerto en la formación.

En Colombia, la enseñanza está regulada por el SACES (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) quien está encargado de vigilar que las diferentes IES (Instituciones de Educación Superior) tengan los criterios mínimos de calidad para operar en el país y actúa en torno a tres temas principales: la información, la evaluación y el fomento de planes de mejora. Su función se define específicamente así:

El conjunto de instituciones e instancias definidas por el marco normativo vigente, que se articulan por medio de políticas y procesos diseñados, con el propósito de asegurar la

calidad de las instituciones y de sus programas. Este sistema promueve en las instituciones los procesos de autoevaluación, auto regulación y mejoramiento de sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión, contribuyendo al avance y fortalecimiento de su comunidad y sus resultados académicos, bajo principios de equidad, diversidad, inclusión y sostenibilidad. (Colombia. Ministerio de Educación, 2019)

Cada IES debe estar en constante autoevaluación para que sus programas y respectivas acreditaciones estén vigentes.

Los requisitos académicos e institucionales para la obtención de dichas acreditaciones son genéricos para todas los programas y están orientados principalmente hacia la articulación institucional, disposiciones curriculares, coherencia en perfiles y contenidos, impacto en el medio, producción científica, evaluación, entre otros, pero no enfatizan especialmente en aspectos pedagógicos.

Otro de los agentes que acompaña las instituciones que tienen arquitectura dentro de su oferta académica, es ACFA (Agremiación Colombiana de Facultades de Arquitectura), que reúne la mayoría de Facultades colombianas en la actualidad. Su finalidad la expresan así:

La Agremiación tiene por finalidad principal el de propender por el apoyo, progreso, expansión de la cobertura y mejoramiento de la calidad de la educación y formación en el campo de la arquitectura en las diferentes facultades del país, de manera que beneficie a los estudiantes de arquitectura tanto de las facultades públicas como de las privadas y a la población en general. (*Finalidad | ACFA*, n.d.)

Más adelante, en sus objetivos, se determina: “Establecer relaciones interinstitucionales -nacionales e internacionales- para el intercambio, apropiación y adopción de experiencias significativas que contribuyan al mejoramiento continuo de la Arquitectura en Colombia desde la docencia, la investigación y la responsabilidad social.”

ACFA ha participado con agentes estatales en la definición y acompañamiento de políticas, realización de eventos -principalmente de divulgación orientada a la práctica profesional- y desarrolla algunas publicaciones como *Enseñanza de la arquitectura en Colombia*, que describe

aspectos de carácter cuantitativo, población, egresados, deserción, planes de estudios, entre otros, más que una visión pedagógica de la misma. (Saldarriaga Roa, 2012)

En este sentido, parece ser que las escuelas de arquitectura en Colombia, abordan la enseñanza más desde los procesos que les son exigidos desde los entes que las regulan ocupándose de sus mecanismos de autoevaluación con fines de acreditación o renovación de registro calificado, pero en general, no establecen lineamientos para una práctica docente que incluya su sistematización o sea objeto de investigaciones específicas. Por lo tanto, las prácticas en el taller se desarrollan usualmente de manera efímera; se registran poco o nada, no se escribe sobre ellas, ni se comparte la información, ni se evalúan con fines pedagógicos y generalmente caen en repetir irreflexivamente modos de hacer sin estar al tanto de la efectividad de medios y hábitos que se usan.

El tránsito hacia la reflexión y sistematización de las prácticas en la carrera docente es una tarea necesaria para la enseñanza de la arquitectura. Son pocos los casos de experiencias institucionales que convoquen docentes frente a esta actividad de cara a revisar sus propias prácticas, para hacerse preguntas y plantear nuevos caminos de acción. (Amaya Valdivieso et al., 2018; Araneda Gutiérrez, 2011; *JIDA: Textos de Arquitectura Docencia e Innovación 1*, 2014; Mejía Clavijo, n.d.)

En el año 1990 el Ministerio de Educación Nacional publica *La conformación de comunidades científicas en Colombia* y específicamente en el capítulo “Estado de desarrollo e inserción social de la arquitectura en Colombia” ya Fernando Viviescas advertía sobre la marcada tendencia en las instituciones de educación superior que impartirían el programa de arquitectura sobre una orientación extremadamente profesionalizante, con los riesgos para el avance disciplinar que esto conllevaba. Este señalamiento aducía a que a finales de los años 60 e inicios de los 70, y debido a los profundos cambios de la época, el aumento poblacional creciente desde años anteriores, permeó la relación arquitectura y política, y “se optó, por parte de los arquitectos y de otros sectores económicos y sociales, por fortalecer la enseñanza privada y abrir nuevos escenarios para darle salida al mercado que, como ya hemos reseñado, aparecía fortaleciéndose.” (Viviescas, 1990, p. 1166)

Viviescas indica que la apertura de nuevas escuelas privadas dejaba de lado el debate incipiente de los años anteriores, y se orientó la formación para “fabricar diseñadores y pequeños empresarios más que arquitectos”. La consecuencia, según él, es que se forme un solo tipo de

profesional, entrenado y poseedor de ciertas aptitudes principalmente de tipo práctico para poder desempeñar las tareas futuras.

El taller de diseño, señala, ocupa un importante porcentaje del plan de estudio y que tiene como consecuencia:

Una ideología que tiene como efecto fundamental el que despoja a la disciplina arquitectónica, a los ojos del estudiante, de su componente teórica, de sus fundamentos analíticos, de sus presupuestos epistemológicos y de sus sustentos reflexivos; que se reduce a mitificar el TALLER, la práctica, la habilidad manual y los alares de presentación vacíos de contenido con lo cual la carrera ha venido a configurarse en una maratónica lucha en la cual la resistencia física y la fortaleza mental son los soportes fundamentales de su desarrollo. (1990, p. 1174)

El excesivo énfasis en la práctica y la ruptura con la reflexión, genera según Viviescas, “que quede campante el subjetivismo, el autoritarismo, el ‘buen gusto’ y criterios sin ningún basamento intelectual y ético”. Y señala más adelante:

En esta dirección, el Taller de Diseño en la enseñanza de la arquitectura en Colombia nunca ha podido ser un lugar de encuentro y de discusión rigurosa y sistematizada de los elementos conformados en distintos campos del saber tendientes a configurar la expresión de una espacialidad. No ha sido un lugar de experimentación, de planteamientos, ni de propuestas espaciales que jalonen la creación de un lenguaje que permita interpretar, revitalizar y recrear la espacialidad de la sociedad colombiana. No se ha configurado como un taller, realmente, de composición arquitectónica en el que se materialice una discusión sobre la problemáticas espacial y estética. Ha renunciado a todo eso, o mejor, se ha negado a enfrentar todo eso para servir simplemente de sitio en el cual se reproducen y apuntalan los vicios y falencias de lo que se conoce afuera, allá en las oficinas profesionales de arquitectos, como la “práctica profesional”. (Viviescas, 1990, p. 1175)

Desde los años 90 se había detectado una situación problemática en el taller como escenario, cuestionando su despliegue pero también el abordaje institucional de una postura que

restaba importancia al debate disciplinar arquitectónico. Esta discusión sigue siendo actual, lo evidenciarán más adelante los resultados de esta investigación.

Otro aspecto que se pone sobre la mesa, es el papel de la educación, no solo en arquitectura sino en todos los campos de conocimiento, respondiendo cada vez más a lógicas de mercado; comprometido con una visibilidad que se reflejará en un posible posicionamiento nacional e internacional, enfrentando con sus iguales por medio de credenciales como acreditaciones de alta calidad internacionales y nacionales, representado por su producción académica en sistemas de medición internos o externos. Estas lógicas moldean y transforman también los programas, que no solo responden a sus propios intereses disciplinares desde su tradición o sus objetivos fundacionales, sino que muchas veces, se van diluyendo por cumplir con todas las condiciones externas que se les imponen.

1.3 El taller como escenario de aprendizaje de la práctica profesional del arquitecto

En el panorama disciplinar de la arquitectura, surgen constantemente inquietudes acerca del papel actual que debe desempeñar el arquitecto. Esta pregunta cuestiona de forma directa no solo la revisión de sus prácticas, sino las cuestiones educativas que lo forman.

¿Con base en qué realidad estamos formando a los arquitectos de hoy?

Juhani Pallasmaa en su libro *Habitar*, hace una dura crítica a la arquitectura que se produce actualmente, denunciando su orientación hacia la instrumentalización y estetización. Y nos recuerda que: “Además de ser exteriorizaciones y extensiones de las funciones corporales humanas, los edificios son proyecciones mentales, son la exteriorización de la imaginación, la memoria y las capacidades conceptuales del ser humano.” (Pallasmaa, 2016, p. 89)

Gastón Bachelard en su libro *La poética del espacio*, aborda la relación afectiva, poética, psicológica y simbólica entre el hombre y el espacio: “en esta comunidad dinámica del hombre y de la casa, en esta rivalidad dinámica de la casa y del universo, no estamos lejos de toda referencia a las simples formas geométricas. La casa vivida no es una caja inerte. El espacio habitado trasciende el espacio geométrico.” (Bachelard, 2000, p. 79)

La arquitectura, a diferencia de la pintura o la escultura, como lo señala Bruno Zevi, “reside en su actuar por medio de un vocabulario tridimensional que involucra al hombre.” (Zevi, 1955) La vivencia espacial no se limita a las tres dimensiones, sino que involucra la experiencia. La

percepción del espacio en el que vivimos, marca la idea del mundo que habitamos y nuestros recuerdos, emociones, afinidades, trascienden el espacio físico para fijarse en nuestro mundo interior.

El hecho de considerar el espacio como la síntesis de una unidad compleja entre el interior y el exterior que afecta al hombre, puede ayudarnos a percibir la realidad construida actual, a menudo permeada por una desconexión en la que el arquitecto participa.

Sería entonces pertinente preguntarnos: ¿Debemos revisar las realidades arquitectónicas actuales para replantear el arquitecto que debemos formar?

En la actualidad, el descontento y la preocupación hacia la producción arquitectónica evidencia problemas de articulación entre el arquitecto y el medio en el que se desempeña. (Salama, 2016; Teymur, 2011).

Una de las preocupaciones tiene que ver con la forma de actuar de ese profesional en el medio. Empleadores se expresan a diario sobre las dificultades para que sus arquitectos tengan un papel o más activo, o más reflexivo dentro de sus estructuras laborales.

El hecho de asumir que es suficiente brindar una educación que entrene al futuro profesional en un oficio, es peligroso, porque las decisiones que lo ponen realmente a prueba tienen que ver más con la capacidad de razonamiento y actuación que de desarrollo de una tarea puntual.

Esta cuestión es abordada en profundidad por Donald Schön en su libro, *La formación de profesionales reflexivos*, y expresa que:

Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido- lo que en sí mismo no es una tarea técnica. (Schön, 1992, p. 20)

Schön llama la atención sobre *eso* que debería poseer el profesional, que es un conocimiento soterrado, que puede adquirirse o no en la universidad, pero que vincula el pensamiento reflexivo de Dewey como bandera de su planteamiento, con la capacidad de tomar decisiones y actuar de forma crítica.

El espacio académico para que surja un profesional reflexivo debe posibilitar el despliegue de “unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica.” (Schön, 1992, p. 30)

Y añade dos puntos a este planteamiento que deben cumplirse para que, efectivamente, el profesional reflexivo pueda surgir: replantear una epistemología de la práctica, así como revisar los supuestos pedagógicos de los planes de estudio. Ambos, son esenciales para que pueda considerarse que el modelo de enseñanza que se implementa pueda llegar a ser exitoso y aquí entramos en la cuestión de si esos dos planteamientos se abordan o no en la forma de enseñanza actual.

Schön señala que el taller de proyectos es un modelo idóneo para una escenificación de la futura realidad del arquitecto, debido al entrenamiento que recibe el estudiante de un profesor *experto* en la práctica (arquitectónica) y el cumplimiento de los puntos anteriores, pero esos componentes rara vez convergen, pues es fácil que los programas se ocupen de la práctica dejando de lado la reflexión sobre su base epistémica.

Es frecuente que la pregunta “¿Se debe enseñar a proyectar, o se debe enseñar arquitectura?” (Vélez González, 2011, p. 20; Villazón Godoy, 2011b, p. 53) se haga en diferentes espacios académicos y se plantee como si una cosa no pudiera suceder *con* la otra. Considero que las dos cuestiones no son excluyentes. La actividad proyectual es inherente al ejercicio del estudiante y del arquitecto, así el perfil ampliado de la profesión no siempre implique acciones referidas a la proyectación. ¿Qué significaría enseñar arquitectura sin enseñar a proyectar en un entorno formativo?

Si consideramos, volviendo a Schön, que tener presentes esas zonas indeterminadas de la práctica sería el fin ideal de la formación de un arquitecto reflexivo, deberíamos comenzar por cuestionarnos de qué se trata y cómo se definiría la proyectación en arquitectura.

Bashier indica que algunos estudios académicos cuestionan la actual pedagogía del taller; plantea que se ha quedado estática ante los cambios sociales y ha sufrido pocas transformaciones que respondan más a las necesidades de la época actual. También critica que el taller se ha enfocado mucho más en desarrollar “formas vacuas” que en desarrollar un método de diseño. Señala que algunas de las causas están fundadas en la falta de innovación en los métodos de diseño que propongan un equilibrio entre las cualidades creativas y racionales y en la falta de investigación

sobre teorías de diseño para proponer nuevas metodologías para el taller de proyectos. (Bashier, 2014)

El hecho de construir una teoría de la proyectación, podría llevarnos a la pregunta sobre la epistemología de la práctica, y avanzar en el debate disciplinar de la enseñanza.

Los supuestos pedagógicos de los planes de estudio, retomando el segundo de los planteamientos de Schön, implican necesariamente partir de una base epistemológica, entre otros temas, de la proyectación. Este circuito es la base de los procesos de pensamiento reflexivo y son necesarios para poder desarrollar una pedagogía más desprendida de la inercia de nuestras prácticas actuales que corren el riesgo de caer en la formación de arquitectos carentes de las habilidades que la sociedad requiere.

Parte II: La proyectación arquitectónica y el concepto de experiencia

Si consideramos que el taller de proyectos se ocupa, entre otras cosas, de formar al estudiante en el desarrollo de la capacidad de proyectar o diseñar espacios a través de diferentes tipos de ejercicios, tendríamos que volver sobre qué significa la proyectación arquitectónica y qué características tiene para ocuparnos de su construcción epistemológica y sus posibilidades pedagógicas.

La proyectación arquitectónica es una práctica tan antigua como variable. Se ha ido construyendo y complejizando en la medida en la que la profesión lo ha hecho a lo largo del tiempo, así como cambiando y adaptándose de acuerdo a las necesidades sociales, culturales e históricas.

A continuación se presentarán una serie de definiciones de la proyectación arquitectónica en relatos de arquitectos para posteriormente caracterizar un proceso proyectual en sí mismo. Así, se pretende señalar un camino para integrar a los procesos del taller unas disposiciones pedagógicas coherentes con lo que se pretende transmitir.

2.1 Hacia una definición del saber proyectual desde la práctica arquitectónica

La proyectación arquitectónica es una práctica que comienza primero, en los talleres de la universidad y continúa después, a lo largo de su vida como arquitecto; es justamente con la praxis que se desarrolla una manera propia de abordar un problema de tipo arquitectónico y específicamente, proyectual.

El acto de proyectar se funda en la capacidad de integrar variables y resolver preguntas que pueden vincular cuestiones culturales, sociales, económicas, técnicas, de representación, estéticas, éticas, entre otras, en un planteamiento de tipo espacial y que resultan en el planteamientos de síntesis temporales.

Los relatos de arquitectos, nos permiten ampliar e identificar con más detalle los componentes de esta actividad.

El arquitecto Juhani Pallasmaa define proyectar como:

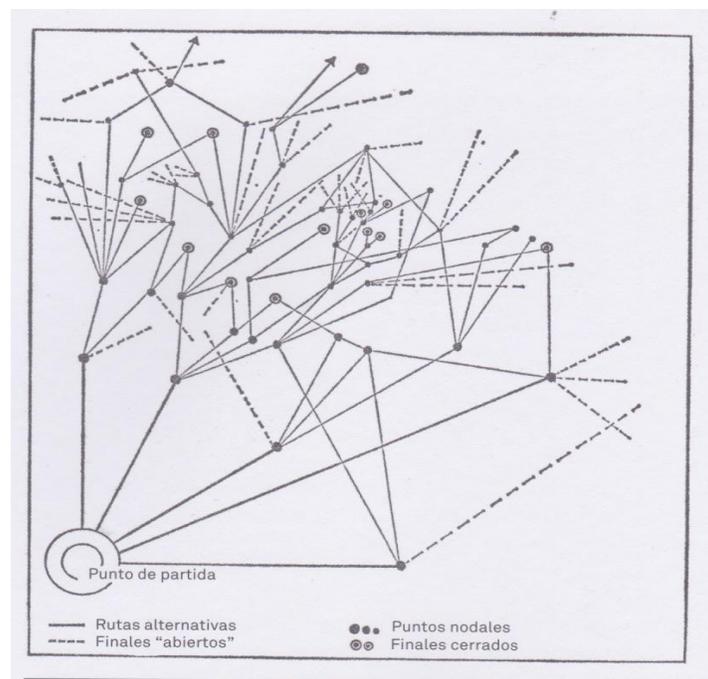
Un proceso de ir avanzando y retrocediendo entre cientos de ideas, donde repetidas veces se prueban soluciones parciales y detalles con el fin de desvelar y fusionar gradualmente

una interpretación completa de los miles de requerimientos y criterios (...) proyectar consiste en una exploración existencial en la que se fusionan el conocimiento profesional, las experiencias vitales, las sensibilidades éticas y estéticas, la mente y el cuerpo, el ojo y la mano, así como toda la personalidad y la sabiduría existencial del arquitecto. (Pallasmaa, 2012, p. 123)

Su definición está acompañada de un diagrama (figura 3), que permite visualizar el tránsito de un proceso creativo de cualquier tipo, incluso del arquitectónico.

Figura 2

Gráfico de la exploración creativa de Anton Ehrenzweig: "Red (estructura serial) de una búsqueda creativa".



Nota: En: La mano que piensa. (Pallasmaa, 2012, p. 120).

En su definición están presentes varios elementos: el movimiento, la temporalidad de las decisiones, la curiosidad, la síntesis, la condición subjetiva, el cuerpo y la sensibilidad.

La dimensión racional actúa conjuntamente con la corporalidad y la sensibilidad, el proceso se sitúa en el sujeto que proyecta -y todo su bagaje autobiográfico- así como en los problemas que debe resolver.

El acto creativo tiene un carácter interno, íntimo, como lo expresa Zweig:

La creación artística es un acto sobrenatural en una esfera espiritual que se sustrae a toda observación. Tan imposible nos resulta explicar el elemento prístino de la fuerza creadora, como en el fondo nos es imposible decir qué es la electricidad o la fuerza de gravitación o la energía magnética. (Zweig, 2015, p. 17)

El artista, según Zweig, se conecta con un tiempo-espacio distinto. Sus hábitos muchas veces eluden la racionalidad y nos recuerda que en una medida importante, si no se puede explicar para el artista, se sitúa en una zona gris para su enseñanza al vincular una dimensión tan subjetiva.

El proceso proyectual, sin embargo, vincula cualidades del pensamiento ordenado y jerarquizado, esto es lo que permite tomar decisiones sobre un camino de desarrollo u otro.

Zumthor integra nuevos componentes refiriéndose al proceso proyectual:

El proceso del proyecto se basa en un continuo juego conjunto de sentimiento y razón. Por un lado, los sentimientos, las preferencias, las nostalgias y los deseos que emergen y que quieren cobrar forma deben examinarse por medio de una razón crítica. Del otro, el sentimiento nos dice si las reflexiones abstractas concuerdan entre sí. Proyectar significa, en gran parte, entender y ordenar. Pero creo que la genuina sustancia nuclear de la arquitectura que buscamos surge a través de la emoción y la inspiración. (Zumthor, 2009, p. 21)

Zumthor señala dos componentes principales del proceso, un proceso interno, movido por impulsos casi inconscientes, y otro, explicable, racional, concreto, impulsado por el exterior conocido y pensado.

En el libro *Aprendiendo a pensar* de Alberto Campo Baeza, José María Sánchez explica sobre el proceso proyectual:

Confieso que el acto de proyectar produce placer; aunque son más las veces que, por impotencia o duda, se transforma en un ejercicio incómodo y desagradable. El primer contacto con un proyecto es siempre atractivo: como un autómata, la memoria responde a los datos recogidos. La cabeza se llena de cosas: miles de imágenes, comentarios, lugares y algo que, sin saber muy bien por qué, la mente se empeña en repetir. Una y otra vez, las distintas soluciones se amontonan. Las propuestas se multiplican. Todas válidas y a la vez opuestas. Un rastreo mental que no se detiene, que se actualiza al momento, un sinfín de posibilidades que aparecen y desaparecen en un abrir y cerrar de ojos. Parece fácil y divertido. Fotografías, materiales, diagramas y porcentajes numéricos que van entremezclando con el programa del proyecto. El copia y pega es la metodología base. Sin un fin aparente, los datos iniciales van materializándose. Los diagramas pasan a ser secciones transversales. Las pautas de partida se justifican. Los conceptos van apareciendo sin argumento alguno. Sin embargo, el proceso, tan fructífero en sus inicios, va perdiendo sentido; falta algo. La acumulación de datos inconexos distrae; la ausencia de una razón común confunde. Sin sustancia, poco a poco nuestro método se va apagando.

La MESA, cada vez más llena, casi sin espacio para la IDEA. (Sánchez García, 2008, p. 94,95)

La alusión a la incomodidad y al placer, es una dualidad con la que convive quien proyecta, porque la emoción del descubrimiento de una opción puede ser tan duradera como inquietante. Es incómodo porque nos lleva a límites, nos cuestiona, nos sentimos muchas veces sin rumbo. De nuevo alude a cierta cualidad inconsciente en este acto creativo y vincula la investigación en esta acción, lo que muchos denominan la investigación proyectual o la que se dirige a resolver un problema de tipo espacial arquitectónico.

En este mismo sentido, expresa Paloma Gil en su libro *El proyecto arquitectónico, guía instrumental*: “La constitución del orden autónomo de cada proyecto se ve sometida a procesos intuitivos y a otros gobernados por la razón, a la intervención de la memoria, la imaginación y el conocimiento técnico.” (Gil, 2010, p. 22) Se unen aquí las percepciones a las que también aludía Zumthor.

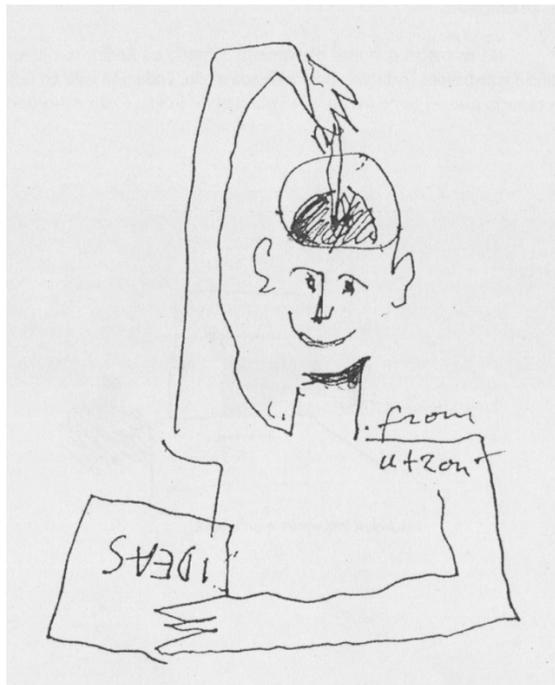
Helio Piñón en su libro *La teoría del proyecto*, define el proceso de proyectar como:

El proceso del proyecto está compuesto, en realidad, por una serie de fases sucesivas en la que el paso de cada una a la siguiente se apoya en un juicio estético subjetivo realizado sobre la primera, de modo que el itinerario depende de la estrategia que los sucesivos juicios dan lugar (...) la interacción entre categorías y valores de naturaleza diversa, a la luz de una mente ordenadora, con capacidad de síntesis a través de la forma, constituye un proceso azaroso -por tanto, impredecible- en el que sólo la acción del sujeto puede controlar la calidad del resultado. Para ello, debe ser capaz de reconocer situaciones que propicien la síntesis en un lapso que en ocasiones puede ser casi instantes, y en otras, dilatarse en el tiempo. (Piñón, 2006, p. 46)

La secuencialidad, enlazada por medio de varias acciones y la síntesis como una etapa, más que un final, se atribuyen de nuevo al sujeto que crea, pero además, ordena. La estrategia hace su aparición como otro de los componentes de la acción de la proyectación, conectando de nuevo, la idea de establecer una suerte de camino a seguir.

Figura 3

Dibujo original de Jørn Utzon- Sobre la relación pensamiento (cabeza) y acción (manos)



Nota: En: Aprendiendo a pensar. (Campo Baeza, 2008, p. 66)

En síntesis, se identifican los componentes habituales que preceden el proceso proyectual, y se hace referencia al hecho de haber habitado antes; imágenes, recuerdos, espacios, edificios, además de la sensibilidad estética, que también es alimento para un proceso complejo que integra múltiples variables; o como algunos señalan, es un proceso de resolución de problemas; otros expresan la necesidad del dibujo como medio para comunicar las ideas (Figura 2); otros como una fusión; y otros, como un proceso de razonamiento lógico.

2.2 Características de la proyectación arquitectónica

La caracterización de la proyectación arquitectónica como un tipo de razonamiento, un proceso mental, abstracto y complejo, puede contribuir a definir las prácticas de enseñanza que se orienten intencionadamente a propuestas pedagógicas con una base racional establecida.

La investigación en los procesos de diseño, es cada vez más estudiada con base en la producción científica de otros campos, estableciendo puentes con las teorías proyectuales (Martin Iglesias, 2014; Mazzeo & Romano, 2007; Östman, 2005; Peirce, 1903) que han permitido identificar, nombrar y proponer las bases de incipientes pero novedosas teorías de enseñanza proyectual e indicando caminos futuros para la declaración de su base epistemológica.

En su libro *El proyecto arquitectónico, aprender investigando*, Susana Jiménez plantea una caracterización del proceso de pensamiento y producción del proyectar arquitectónico que vincula no solo una dimensión histórica, sino que también evidencia una necesidad de reconocerlo como objeto de investigación complejo hacia su construcción epistemológica. (Jiménez Correa, 2006)

Si se piensa que el proyectar implica entonces una investigación, una búsqueda en torno a la cual se plantea un problema, sus indagaciones frente a posibles opciones hasta poder consolidar una idea espacial concreta, es importante detenerse en este punto para averiguar sobre cómo se da este proceso dentro de un entorno formativo para poder brindar al estudiante las herramientas necesarias para que pueda llegar a desarrollar de la mejor manera la capacidad proyectual.

A continuación se mencionarán algunas de las características de este proceso.

2.2.1 Relaciones entre la proyectación arquitectónica y el pensamiento reflexivo

Retomando la separación de lo teórico y lo práctico, John Dewey aporta un amplio campo epistemológico; y se podría considerar que tanto el saber como la práctica proyectual pertenecen al campo filosófico y teórico del pensamiento reflexivo. (Östman, 2005)

La proyectación arquitectónica, partiendo de la descripción efectuada por los arquitectos y presentada anteriormente, plantea bastantes similitudes relacionadas con la secuencialidad del proceso, las múltiples posibilidades, la vinculación de información a modo de investigación, elementos de la memoria y la experiencia vivida, las dudas como motor de la acción, la elaboración continua de posibilidades, entre otras.

El proceso del pensamiento reflexivo de Dewey se plantea como una secuencia en la que el comienzo se da con una etapa pre-reflexiva y culmina con una post-reflexiva. Y plantea que en el medio, deben suceder 5 fases:

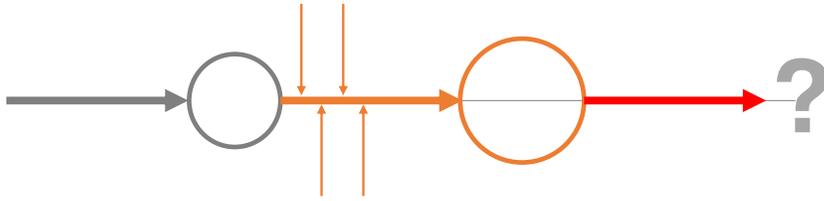
- 1) la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución; 2) una intelectualización de la dificultad o perplejidad que se ha *experimentado* (vivido directamente) en un *problema* que hay que resolver, una pregunta a la que hay que buscar respuesta; 3) el uso de una sugerencia tras otra como idea conductora, o *hipótesis*, para iniciar y guiar la observación y otras operaciones de recogida de material objetivo; 4) la elaboración mental de la idea o suposición como idea o suposición (*razonamiento*, en el sentido en que el razonamiento es una parte de la deducción y no su totalidad); y 5) comprobación de hipótesis mediante la acción real o imaginada. (Dewey, 2010, p. 117)

La exploración proyectual, o el proceso de pensamiento, parten de un punto, que puede plantearse como la situación problemática o la duda.

A partir de allí, el pensamiento reflexivo se plantea más como una línea, en la que se parte de un lugar, y se transita llegando a otro.

Figura 4

Diagrama del pensamiento reflexivo planteado por Dewey.



Nota: Esquema propio.

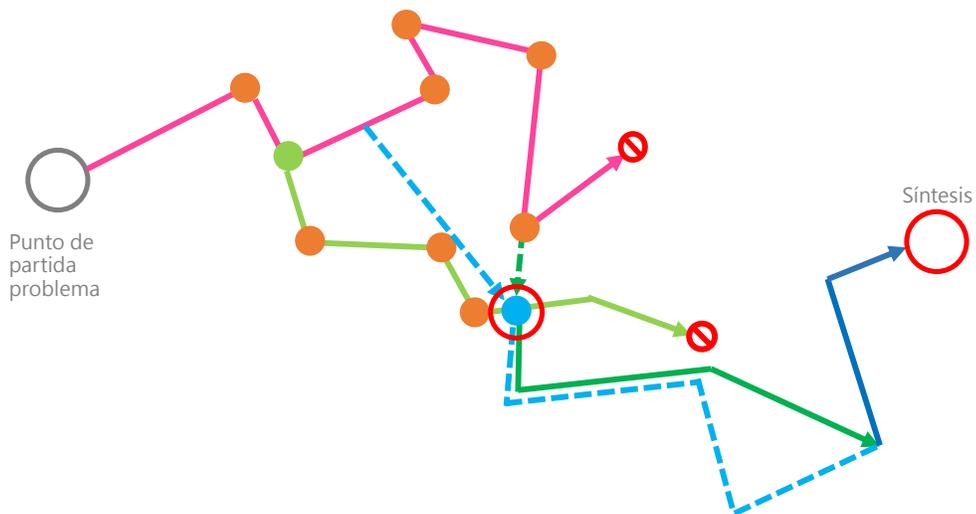
En ambos, se presenta la itinerancia de lo que se concibe, ningún hallazgo previo se considera permanente.

Ambos involucran procesos de razonamiento y acción, pues no solo es un pensamiento abstracto el que resuelve la pregunta, si no que requiere de herramientas adicionales; Dewey habla de acción o comprobación de la hipótesis, pero en el caso de la proyectación, podemos pensar en la materialización o visualización del proceso.

El proceso de proyectación transita hacia atrás o hacia adelante, entre el punto de partida y el de “llegada” tantas veces como sea necesario.

Haciendo alusión a la (Figura 3) presento este nuevo gráfico (Figura 3) en el que se intentó reunir tanto el proceso proyectual a partir de las narraciones de arquitectos, como de la definición y cualidades del pensamiento reflexivo de Dewey.

Figura 5
Diagrama del proceso proyectual arquitectónico

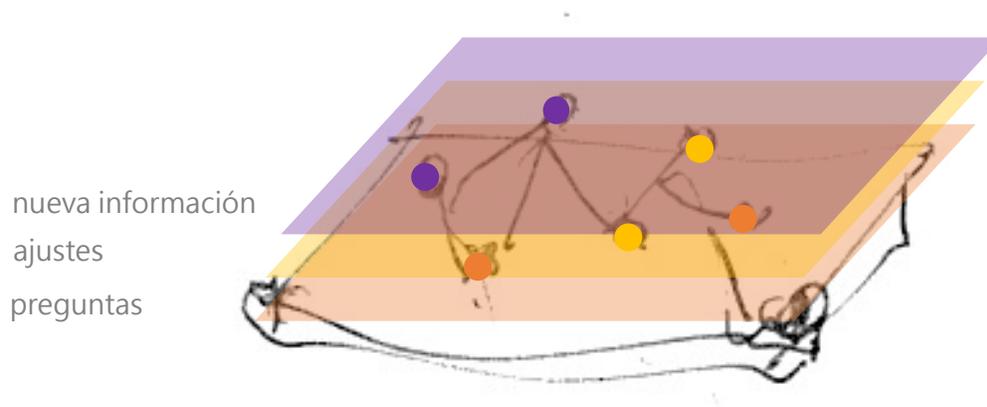


Nota: Esquema propio.

El camino dista de ser una línea (Figura 5), pero tampoco es un circuito que vuelve a empezar cuando llega al punto de partida (Figura 6); aunque el proceso se reinicie -cuantas veces sea necesario- podríamos decir que empieza en otro plano o dimensión, porque la experiencia de haber transitado ya *ese* camino, nos obliga a buscar *otro* nuevo, así retomemos elementos por los que hemos pasado antes.

Figura 6

Diagrama tridimensional de las relaciones en el pensamiento proyectual arquitectónico.



Nota: Esquema propio.

2.2.2 Es de carácter abductivo

Los procesos proyectuales son procesos de pensamiento que requieren de la síntesis para su desarrollo, es decir, necesitan vincular variables diversas para generar hipótesis que puedan reformularse tantas veces como sea necesario.

Se podría decir que “el proceso proyectual no es deductivo, ni es inductivo, es abductivo” (Bertozi, 1997, p. 5). O como lo expresa Lionel March citando a Peirce “La abducción es la única operación lógica que introduce nuevas ideas; la inducción solo determina un valor y la deducción apenas evoluciona las consecuencias de una hipótesis pura”. (Groat & Wang, 2013, p. 34)

Esto quiere decir que la síntesis proyectual “es fundamentalmente una forma de aplicar la lógica abductiva dentro de los límites de un problema de diseño”. (Kolko, 2010, p. 20)

El desarrollo de un problema de carácter proyectual parte de una premisa lógica (variables, encargo, lugar, objetivos) en la que se integran las experiencias de lo conocido para que de una forma flexible y con bastante información faltante empiece a tomar forma el proceso de abducción.

El ejercicio proyectual del taller presenta continuamente estas características, pues el camino se reconfigura según las preguntas del profesor, las inquietudes personales del estudiante, o las variables del propio ejercicio académico, que exigen hipótesis móviles que con el tiempo se irán constituyendo como “el argumento para la mejor explicación”. (Kolko, 2010, p. 20)

Si nos enfrentamos continuamente a ejercicios que exigen del estudiante esta disposición y apertura, también es importante que formulemos los ejercicios según la lógica de razonamiento y que el proceso exige.

El pensamiento de un arquitecto o un diseñador se basa, de una forma muy importante, en desarrollar esta habilidad, a la manera en la que un deportista desarrolla fuerza, flexibilidad, grupos musculares, entre otros, según la actividad deportiva a la que se dedique.

Si el taller de proyectos es el espacio en el que este tipo de proceso se lleva a cabo, se podría incorporar tanto en los planteamientos académicos como en sus docentes, unas estructuras, intenciones y procesos, que puedan utilizar esta forma tan particular de razonamiento para primero formar -casi a modo de entrenamiento vinculando principios propios de la disciplina arquitectónica- a partir de “situaciones proyectuales” y después, enriquecer esta habilidad en sus estudiantes enfrentándose de un modo más directo a un ejercicio proyectual arquitectónico.

Es usual que la formación proyectual se plantee a partir de proyectos desde el inicio, sin embargo, el estudiante novel tiene nociones muy básicas de su propia relación con el espacio a pesar de haber habitado en alguno desde que nace. Además de haberlo hecho, es necesario que primero sea consciente de ello.

Uno de los principios de los procesos abductivos implica partir de lo conocido, de las experiencias previas. Mientras más experiencias, vivencias, investigación y referencias tenga un estudiante, tendrá más herramientas para abordar un proceso de este tipo. (Rodríguez, 2018)

En este punto, el estudiante tiene unas experiencias de espacios habitados, que han sido invisibles. El inicio del pensamiento abductivo confía en que tenga suficientes referencias para poder tirar del hilo de recuerdos o vivencias para poder llevarlo adelante.

Parte III: La mediación de la experiencia en la relación Sujeto/Cuerpo y Objeto/Espacio

Se han mencionado anteriormente algunos elementos que nos permiten aproximarnos al problema de la enseñanza en arquitectura y en la proyectación arquitectónica. En el apartado 1.1 se señalaba la antigua concepción de la práctica y la enseñanza de la arquitectura basada en un quehacer meramente práctico, no solo por la experiencia directa del arquitecto con el espacio sino también por la indivisibilidad en la relación entre el maestro y el aprendiz, en contraste con la tendencia actual de separar el hacer y el pensar los procesos arquitectónicos, tanto en la práctica como en la enseñanza.

Este último hecho, posibilitó, por un lado, el desarrollo teórico de la disciplina debido a que el problema arquitectónico se torna en proyecto y proceso -se desarrolla y toma un tiempo para resolverse- y por el otro, que la relación entre el cuerpo -del sujeto que piensa sobre un problema espacial- y el espacio sobre el que actúa se depositó principalmente en herramientas abstractas - como el dibujo o los modelos- que representan el espacio o sirven como medio para crearlo pero no son el hecho espacial concreto.

En términos educativos, este hecho se puede asociar a lo que en la formación escolar señala Dewey como una separación del cuerpo y el espíritu (lo teórico, lo abstracto) y señala algunas de las dificultades que puede implicar para el aprendizaje:

Las palabras, los signos de las ideas, se toman fácilmente por ideas. Y llegan a ocupar el lugar de las ideas precisamente en la medida en que se separa la actividad mental del interés activo por el mundo, de hacer algo y conectar el hacer con lo que se ha hecho, palabras, símbolos . (Dewey, 1995, p. 127)

En el hecho de mencionar de esta manera la separación deja ver que podría existir un corte que llevado a cualquier actividad educativa trae consigo un esfuerzo en comprender el mundo o sus fenómenos a través de solo representaciones de lo que el mundo es, más que del mundo mismo.

En este sentido, vale recordar el concepto de experiencia que el mismo Dewey propone como un hecho de continuidad que relaciona el sujeto con el mundo y que conecta temporal y espacialmente el cuerpo con lo que él denomina el “espíritu”.

3.1 El concepto de experiencia

En la introducción del libro *Experiencia y educación*, Sáenz Obregón se refiere a la relación que Dewey propone como aquello que enlaza el sujeto con el mundo, el pasado y el presente:

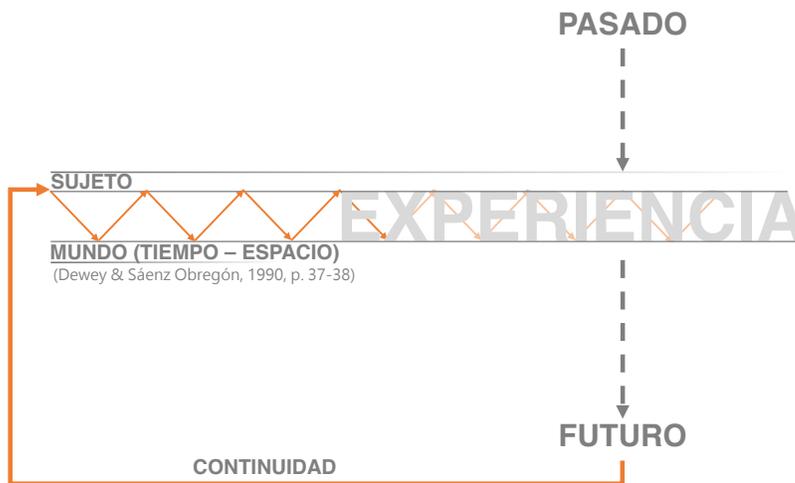
Para Dewey, la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que se aprehende su sentido. Tiene un aspecto activo y otro pasivo, puesto que es simultáneamente una acción, esto es un ensayo sobre el mundo; y es algo que le sucede al individuo: el individuo actúa sobre el mundo y este a su vez actúa sobre el individuo. Pero la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también transforma la experiencia pasada y la futura: constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores. (Dewey & Sáenz Obregón, 1990, pp. 37–38)

El sujeto, adquiere importancia en cuanto a través de él y su cuerpo entabla una relación con el medio (mundo). Podríamos decir que ese mundo comprende el espacio habitado, sus diferentes dimensiones no solo físicas sino también abstractas y simbólicas; todas están atravesadas por la experiencia.

Es importante reconocer que en su planteamiento, Dewey expresa un sentido de continuidad, que ata el pasado y el futuro. El presente, en las acciones posiblemente cotidianas de la vida, implica también un escenario de observación, de lo anterior y de lo que viene. Se podría decir que la planificación, o en un nivel, superior, complementa la experiencia y la dirige hacia lo que en el apartado 2.2.1 se denomina el pensamiento reflexivo.

Figura 7

Diagrama. Representación gráfica del concepto de experiencia en Experiencia y Educación.
(Dewey & Sáenz Obregón, 1990)



Nota: Esquema propio.

La experiencia sitúa al sujeto como un eje indiscutible en el aprendizaje, pues es quien regula las relaciones con el medio y el espacio a través de su cuerpo. Se podría pensar que en esta relación el sujeto es el cuerpo, por medio del cual aprehende el mundo.

Tanto el sujeto, como el espíritu, serían imprescindibles para que la experiencia adquiriera un carácter cognitivo, de valor para ser fijada y llevada hacia adelante.

Así, el sujeto está inmerso en un estado que convierte su relación con el mundo en experimentación:

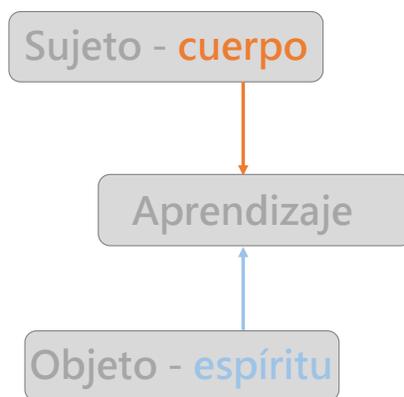
La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es *sufrir* o *padecer*. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia. (Dewey, 1995, p. 124)

3.2 Las dimensiones Sujeto/Cuerpo y Objeto/Espacio

Y se podría plantear que el mundo o medio (tiempo- espacio) son esos fenómenos que percibe y que se convierten en “espíritu”. “En el aspecto intelectual, la separación del "espíritu" respecto a la ocupación directa con las cosas pone el acento en las cosas a expensas de las relaciones o conexiones.” (Dewey, 1995, p. 127)

Figura 8

Diagrama. Sujeto/Cuerpo- Objeto/espíritu en relación con el aprendizaje



Nota: Esquema propio.

La importancia que señala Dewey sobre la complementariedad de la teoría y la práctica, el cuerpo y el espíritu, en los procesos de aprendizaje, idealmente debe vincular más que excluir. No significa que las construcciones intelectuales, teóricas o de las ideas no sean necesarias, sino que éstas, sin el pasar por el cuerpo, corren el riesgo de quedar incompletas o no ser comprendidas.

No puede existir, naturalmente, una intensa actividad intelectual sin una franca actividad corporal. Pero la capacidad para tal actividad intelectual constituye una conquista comparativamente tardía cuando se la continua durante un largo periodo. Debería haber breves intervalos de tiempo para la reflexión serena de cada alumno. Pero estos son periodos de auténtica reflexión solo cuando siguen a etapas de acción más franca y cuando se utilizan para organizar lo que se ha adquirido en periodos de actividad en que se han usado las manos y otras partes del cuerpo a más del cerebro. (Dewey & Sáenz Obregón, 1990, pp. 102–103)

Yendo un poco más lejos, podríamos decir que la relación Sujeto/Cuerpo, es complementaria de la Objeto/Espacio. Ambas dimensiones, su cooperación tejida a través de la enseñanza, indican que no solo contribuyen al aprendizaje, sino que configuran un planteamiento que puede ser llevado a diferentes terrenos disciplinares para reconfigurar la forma de enseñar.

3.3 La enseñanza de la arquitectura como hecho integrador

Parecería que para la formación proyectual arquitectónica es suficiente con estudiar edificios icónicos, visitar arquitectura, o elaborar los documentos propios para su producción (dibujos, esquemas, planos) como actividades centrales, pero poco se ha estudiado la relación formativa y activa del estudiante a partir de su experiencia directa de habitar y de utilizar su cuerpo como herramienta.

Como lo hemos mencionado antes, desde que la enseñanza de la arquitectura comenzó a desligarse de su manifestación material, la actividad proyectual quedó ligada principalmente a procesos mentales que implican necesariamente habilidades abstractas -por ejemplo para comprender el espacio a través de dibujos- y la relación cuerpo espacio se distanció. La experiencia del espacio se convertía más en un elemento de la memoria y los recuerdos, que en una herramienta de comprobación directa que relatara la realidad de lo habitado.

El hecho de que con el tiempo la arquitectura se desligara de la realidad social y cultural - es una de las críticas reiterativas no solo desde la misma arquitectura sino desde otras disciplinas- podría tener que ver con este hecho.

En los últimos años, algunos arquitectos han retomado estudios de la tradición fenomenológica (Pallasmaa, 2006) intentando llamar la atención sobre las cualidades sensibles del espacio para recuperar el valor de su carácter habitable y recordar el impacto que tiene el espacio en los seres humanos, no solo de un modo de “uso” sino también, psicológico. (Lerner, 2018)

En esta dirección se encuentra numerosa literatura que desde la neurociencia hacia la neuroarquitectura, intenta tejer un entramado que va desde cuestiones que tienen que ver con la percepción y afectación del espacio en general (Johnson, 2015), hasta el proceso de diseño en particular. (Arbib, 2015)

Muchos de estos asuntos, traen al centro de la reflexión el cuerpo (Varela et al., 1997) así como al sujeto como centro de la reflexión (Araneda Gutiérrez, 2011) y la relación del cuerpo en contacto directo con el espacio (Uribe Lemarie, 2019)

Es posible que la investigación en los procesos proyectuales deba vincular a los procesos de enseñanza la investigación y profundización en los ámbitos mencionados, para fortalecer no solo una epistemología de su enseñanza sino facilitar su aprendizaje y en última instancia mejorar las cualidades del espacio habitado.

3.3.1 La integración del cuerpo y el espacio

De otro lado, El proceso de diseño tiene unas características que han sido estudiadas desde muchas orillas, desde la arquitectura, desde las disciplinas proyectuales en general pero se deja frecuentemente a un lado la relación entre el proyecto, o lo proyectado y lo habitado o vivido.

El proceso proyectual requiere un modelo conceptual para su adecuado aprendizaje -asunto que se discutió en el apartado anterior-, y como lo menciona Susana Jiménez en su artículo “Investigación y proyecto arquitectónico”: “e implica la vinculación teoría y práctica, la reflexión crítica y el paso de la instrucción a la investigación”. (Jiménez Correa, 2003)

Y amplía en otro texto:

Un diálogo entre los conocimientos teóricos y los prácticos, aglutinados por los valores estéticos, introduce el desarrollo del proyecto en un contexto histórico-cultural y en la perspectiva de la acción reflexiva, donde los conocimientos teóricos se apropian por deducciones, inferencias o conjeturas, y los empíricos por observación, experimentación y práctica. (Jiménez Correa, 2006, p. 35)

Uno de los puntos cruciales de la práctica proyectual, implica entonces la relación entre lo teórico y lo práctico. En este sentido, Christian Norberg Schulz plantea que la unidad de la teoría y la práctica de la arquitectura estaba presente cuando un maestro se ocupaba de la formación del futuro arquitecto en dos sentidos: en uno teórico del que aprendía el lenguaje formal y también aprendía los métodos prácticos. Y añade: “la unidad de la teoría y de la práctica, que entonces era

un hecho, ha quedado destruida en nuestro tiempo por el temor del arquitecto a no ser espontáneamente *artístico*". (Norberg-Schulz, 2008, p. 139)

3.3.2 El cuerpo como medio de aprendizaje

Es paradójico que la separación entre quien enseña y quien aprende, haya conllevado la separación de lo teórico y lo práctico en lo enseñado. Dewey reflexiona sobre este fenómeno apuntando a la importancia de la integración de la teoría y la práctica en su libro *Cómo pensamos*, ejemplificado en situaciones como las siguientes:

(...) el interés directo por la carpintería o por el trabajo manual en general debiera convertirse gradualmente en interés por problemas de geometría y de mecánica. El interés por la cocina debiera dar paso al interés por la experimentación química y la fisiología e higiene del crecimiento corporal. (Dewey, 2010, p. 226)

Posiblemente las fracturas que tiene el taller como espacio formativo tengan su origen en la separación entre sus actores y que, la dificultad que los estudiantes experimentan durante el aprendizaje, a su vez tenga que ver con intentar comprender el espacio arquitectónico sin estar en contacto directo con él a través de la experiencia espacial. La teoría y la abstracción están presentes en muchos de los procesos de enseñanza y en cambio, la experiencia del espacio real, permanece restringida.

Así como entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX estaba en auge el término *Gesamtkunstwerk*, o la obra de arte total, posiblemente pensar en una integración, para empezar, de la teoría y la práctica, a la que también Dewey hace una continua referencia, sería un buen paso para comenzar a reparar las profundas rupturas que presenta hoy el taller de proyectos.

Parte IV: Dos apuestas pedagógicas

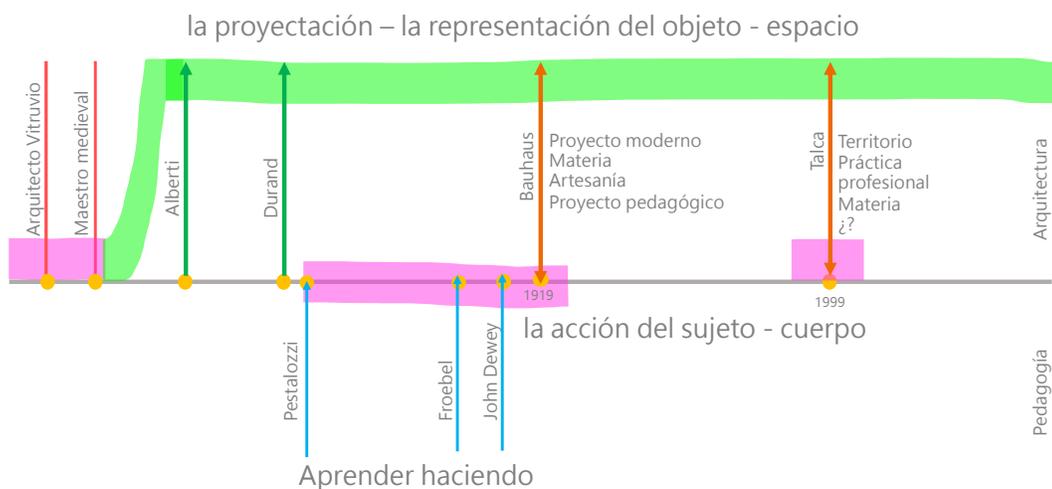
Las escuelas de arquitectura han surgido o evolucionado motivadas por diferentes situaciones, necesidades, intereses o tendencias. Algunas se ven movidas por la inercia de la tradición, otras por la necesidad de su ruptura, otras por el reconocimiento o autoafirmación de situaciones propias del lugar, otras son el reflejo de sus fundadores, o simplemente surgen como respuesta a una necesidad propia del medio social o profesional. Esta diversidad ha generado múltiples perfiles de arquitectos que han transformado ciudades y han producido cambios en tendencias y diversificación de la disciplina.

Si bien ambas pertenecen a diferentes contextos históricos y geográficos, se encuentran en que la Bauhaus en el sentido de utilizar, primordialmente, el cuerpo como medio de experimentación para el aprendizaje y Talca, que se vale de la práctica con la materia y en el espacio (territorio, comunidad) real para movilizar el quehacer del estudiante de arquitectura.

La importancia de la experiencia y la relación Sujeto/Cuerpo y Objeto/espacio de ambas escuelas, nos hace pensar en las antiguas prácticas del maestro medieval y su aprendiz, pero con los aportes conscientes de un sustento teórico y consciente que permite una experiencia educativa más completa.

Figura 9

Línea temporal. Relaciones entre arquitectura y pedagogía.



Nota: Esquema propio.

Se desarrollará una exposición de las posturas pedagógicas que tanto la Bauhaus como Talca proponen frente a la enseñanza de la arquitectura en tres sentidos: 1) ambas optan por tomar una posición frente a una realidad disciplinar primero, e histórica o geográfica, después, que es la génesis de su estructura desde adentro hacia fuera; 2) ambas han sido lideradas por un arquitecto (o grupo de profesores) cuya motivación y visión disciplinar se implementa mediante una enseñanza que logre transformar su entorno e influir de alguna manera en la sociedad en la que habitan y 3) ambas vinculan un concepto de experiencia en el que la relación entre *eso* que se estudia con lo estudiado es directa, proponiendo un tejido entre pensamiento y acción, o teoría y práctica que brinda alternativas para mejorar la enseñanza en los talleres de hoy.

4.1 La Bauhaus

Hace un poco más de 100 años surgió en Weimar, Alemania, la Bauhaus, una Escuela icónica que se alineó y transformó la enseñanza y formación de arquitectos y artistas con una influencia que llega hasta nuestros días.

Su fundador, Walter Gropius, proponía una educación artística que partía de la tradición artesanal y que combinaba diseño, arquitectura, pintura, tejido, cerámica, entre otras, en una sola expresión creativa, enfatizando el rol social del arquitecto formando diseñadores que evitaban cualquier contacto con una tradición estilística. (Argan, 1957)

Inicialmente, esta institución no incluía la formación en arquitectura; la propuesta de Gropius según apartes de su manifiesto, expresaba:

Arquitectos, escultores, pintores, ¡todos debemos volver a la artesanía! El arte no es una “profesión”. No hay diferencia esencial entre el artista y el artesano. El artista es un artesano exaltado. (...) Pero la competencia en un oficio es esencial para todo artista. Ahí radica la fuente principal de la imaginación creativa. ¡Creemos entonces un nuevo gremio de artesanos sin las distinciones de clase que levantan una arrogante barrera entre artesano y artista! (Wingler, 1978, pp. 31–33)

La formación de un artesano, implicaba no solo el contacto con materiales y su manipulación, sino que vinculaba una estructura que permitiera que esta fuera la puerta de entrada para el proceso formativo.

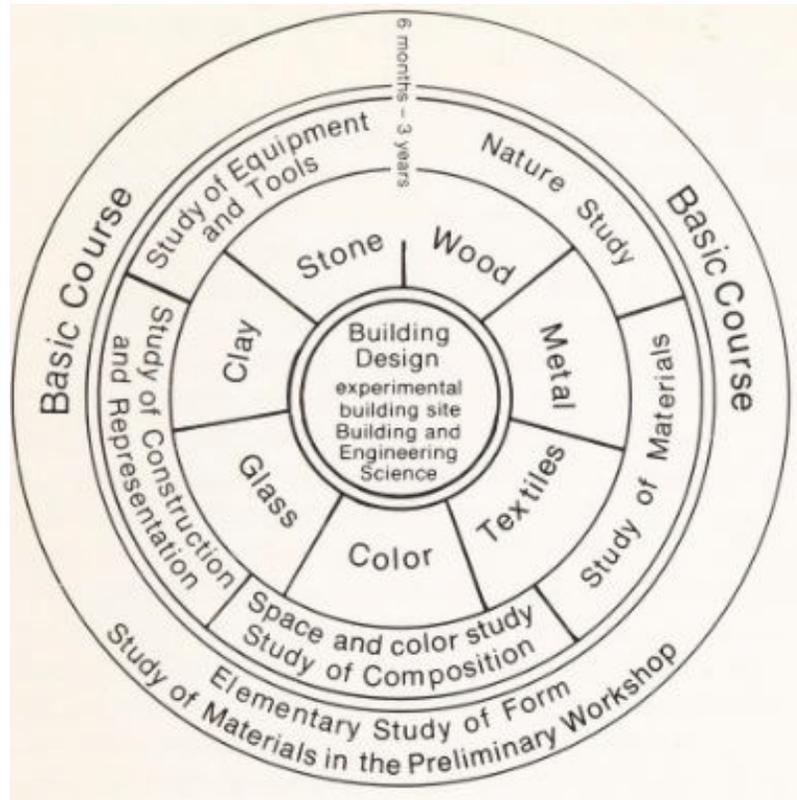
Una de las motivaciones para que la Bauhaus le confiriera tanta importancia a la formación artesanal, se daba en recuperar la integración del mundo espiritual y el material que existía en la construcción de catedrales medievales y que integraba artesanos, artistas y escultores, diluida debido a la separación entre artesanía y arquitectura. El concepto *Gesamtkunstwerk* o “obra de arte total” representaba -entre los siglos XIX y XX- un llamado para recuperar la idea la integración de todas las artes; música, pintura, arquitectura, diseño, y adaptarlo a la época moderna. (Lerner, 2005)

La planta docente, fue constituida por artistas con tendencias vanguardistas como Lazlo Moholy-Nagy, Paul Klee, Josef Albers, Wassily Kandinsky, Oskar Schlemmer, Joost Schmidt, entre otros, muchos de ellos con experiencia educativa en escuelas de arte, y algunos de ellos, en formación infantil o escolar. Este no es un detalle menor si analizamos la influencia que tuvo que estos profesores diseñaran sus cursos y establecieran una forma de aprendizaje basada en varios de los planteamientos del kindergarten de Froebel y Pestalozzi (Füssl, 2006; Lerner, 2005; Varnelis, 1998; Yorgancıoğlu, 2012).

El curso introductorio denominado el *Vorkurs* fue diseñado por el artista suizo Johannes Itten, quien había sido en años previos profesor de preescolar y había integrado por medio de su experiencia con niños y la enseñanza artística las formas de desarrollo del Kindergarten de Froebel. El curso se configuró como un taller y retomando la antigua tradición de la construcción medieval, los profesores se denominaban “maestros” y los estudiantes “aprendices”. Cada taller se orientaba a un material, que a su vez tenía diferentes maestros.

Figura 10

Estructura Vorkurs. 1923.



Nota. En: Design and Form (Itten, 1964)

Itten creía en una formación que exaltara los valores individuales a través del encuentro de un lenguaje propio, las exploraciones libres de los estudiantes trazarían el camino por medio del cual irían encontrando su propio lenguaje.

Se animaba al estudiante a explorar sin miedo al error, tal cual señalaban las prácticas del preescolar. Los contenidos se orientaban combinando ejercicios prácticos con los materiales y estudios de obras de arte, que se analizaban minuciosamente para poder después aplicar a las composiciones elaboradas por los estudiantes.

Esta integración de teoría y práctica a través del aprender haciendo, permeó toda la estructura formativa de la Bauhaus (Yorgancıoğlu, 2012) y buscaba moverse de la abstracción hacia la acción, presentando un método para adquirir experiencia y conocimiento por ellos mismos. (Füssl, 2006).

Los profesores de este curso, fueron importantes figuras para los estudiantes. Itten expresaba así su forma de enseñar:

El tono, el ritmo, la secuencia de las palabras, el lugar y el tiempo, el ánimo de los estudiantes y todas las otras circunstancias que intervengan en una atmósfera vital, son imposibles de reproducir; pero lo inefable es lo que permite un clima para la creatividad. Mi enseñanza fue un encuentro intuitivo. Mis emociones me dieron la cualidad de propiciar que el estudiante estuviera listo para aprender. Enseñar fuera del entusiasmo interno es lo opuesto de un mero método de instrucción previo. (Itten, 1964, p. 7)

Los estudiantes percibían estas cualidades: “Era un pedagogo extraordinario y sus métodos tenían un liberador efecto en sus estudiantes”. (Adams, 1968, p. 192)

Itten, sin embargo, dejó la Bauhaus en 1923 debido a desacuerdos con Gropius, quien incorporó nuevos profesores para afianzar su posición y redirigir la enseñanza con una orientación que incorporara la tecnología en la fabricación de piezas útiles para la naciente sociedad. (Wick, 1986)

La Bauhaus continuó 10 años más, incorporando la formación en arquitectura en el año 1927 a cargo de Hannes Meyer, alejándose del énfasis artístico que hasta el momento la había caracterizado y en cambio, dirigiéndose a la producción de objetos a modo de prototipos para la industria. Durante esos últimos años y debido a la presión de los nacional socialistas, finalmente la Bauhaus cerró sus puertas en 1933.

Sus más importantes figuras, se exiliaron en diferentes lugares del mundo, pero especialmente en Estados Unidos, donde plantarían las semillas fundamentales en diferentes escuelas que se integrarían a las corrientes progresistas de la educación norteamericana.

En este escenario expandido de la Bauhaus, Lazlo Moholy-Nagy, quien había dirigido el Vorkurs desde el año 1923, había desarrollado una orientación más técnica que artística, apostaba por enfatizar en la experimentación con diferentes materiales y en la vinculación y formación en diferentes medios como camino de exploración. Sus grandes aportes a la enseñanza de la arquitectura y el diseño emergieron con fuerza después del exilio forzoso.

Moholy-Nagy asumiría en 1937 el encargo de fundar una nueva escuela de diseño en Chicago que se llamaría la New Bauhaus American School of Design. Siguiendo la línea que había comenzado en la Bauhaus, quiso adaptar su enfoque a la realidad norteamericana añadiendo dos modificaciones importantes:

- Añadió al componente artístico la fotografía, el cine, la escultura cinética ligera, la poesía y la música.
- Añadió a la fórmula original de Gropius (arte y técnica) la ciencia, integrando una amplia gama de temas como física, ciencias de la vida, sociales y humanas.

Implementó como base el curso preliminar (antes Vorkurs) con algunas modificaciones en las que se incluía la ciencia, pero sobre todo, desarrolló ejercicios por medio del aprender haciendo pero incorporando la progresión en etapas sucesivas de observación, percepción y descripción, posteriormente una exploración sistemática y analítica y finalmente, una manipulación y acciones conscientes durante el proceso de diseño. (Findeli, 1990, p. 9)

Su convencimiento sobre el desarrollo de las cualidades sensitivas necesarias para la creación, eran bandera de su modelo pedagógico. Se refería así a esta capacidad:

Cada hombre tiene talento. Todo hombre sano posee una profunda facultad para desarrollar las energías creativas que hay en su ser... Originalmente, cada uno está capacitado para la interpretación y asimilación de vivencias sensoriales. Cada hombre es sensible a los tonos y los colores, seguro en el tacto y el espacio. (Wick, 1986, p. 130)

Sobre esto, planteaba concretamente que el primer año en la Bauhaus sirve para “el desarrollo y maduración del sentido, el tacto y las ideas” (1986, p. 130) permitiendo el despliegue creativo de los estudiantes.

Esta progresión de actividades, que permitían al estudiante aproximarse directamente al aprendizaje, se relacionaba directamente con los planteamientos de John Dewey sobre la secuencialidad de experiencias para la comprensión de cualquier fenómeno. De hecho ambos se conocieron, y Moholy-Nagy reafirmó en los postulados de Dewey la base teórica de su planteamiento pedagógico. (Findeli, 1990)

Josef Albers, exiliado también en Estados Unidos, se vinculó al Black Mountain College en Carolina del Norte a finales de 1933. Allí planteó un esquema educativo muy similar a sus predecesores y colegas de la Bauhaus. Albers se había formado con Itten y Moholy-Nagy, por lo tanto, apostaba por las formas de aprendizaje que implicaran un proceso experimental inductivo y disciplinado paso a paso, por encima de planteamientos teóricos.

Figura 11

Josef Albers y sus estudiantes en el Black Mountain College, 1944



Nota. Fuente (*Josef and Anni Albers Foundation*, n.d.)

Albers, además de haberse formado como artista en varias escuelas, había sido profesor de varias escuelas primarias, donde comenzó a incorporar los postulados de Pestalozzi que se basaban en el desarrollo de las fortalezas de los pupilos, un desarrollo progresivo de sus descubrimientos y un intercambio entre las cualidades intelectuales y la sensibilidad natural, a través de la observación, para ir de la oscuridad a la claridad.

El énfasis de la relación pedagógica estaba orientado al sujeto más que al conocimiento, como lo afirma en esta reflexión:

La experiencia de crecimiento interior es el principal objetivo para todo el desarrollo humano y el ejemplo del profesor es la medio educativo más eficaz. Y esta es mi más

importante reflexión pedagógica: la educación no es solo la acumulación de eso que llamamos conocimiento, sino que el principio y el fin debe estar orientada a la construcción del ser. (Füssl, 2006, p. 90)

Según las notas de uno de sus estudiantes, Albers comenzaba sus clases así:

Abre tus ojos y mira. Mi propósito es hacerte ver más de lo que esperas. Estoy aquí para destruir tus prejuicios. (...) El conocimiento se adquiere 1) Siendo corregido por sus compañeros, 2) no avergonzarte de tus errores, 3) estar atento a las dificultades de los demás y 4) entender que las asesorías no demeritan la calidad del trabajo... (Füssl, 2006, p. 85)

Estas motivaciones construidas tanto en la Bauhaus como en su experiencia en escuelas primarias, las pondría como base para un inicio de aprendizaje colaborativo, en el que a diferencia de Itten, se alejaba de la exaltación de la individualidad.

El animar al estudiante en comprender que el proceso al que se enfrentaba no estaba exento de errores, era una coincidencia con sus colegas de la Bauhaus original, que llevaron consigo esta certeza.

4.2 Talca

La experiencia de habitar un lugar, de establecer una escuela local, con métodos de aprendizaje derivados de la relación directa con un grupo social y un entorno natural y cultural, son las apuestas que plantea esta escuela que comenzó a operar en 1999 en el Valle Central de Talca, en Chile, fundada por el arquitecto Juan Román.

En sus palabras, el énfasis se da “en un trabajo más material que espacial”² trazando una postura que determina los perfiles de ingreso y egreso, el plan de estudios, responsabilidades y

² En este sentido, lo que se explica acerca de que prevalezca una experiencia de lo material y no sobre la percepción espacial, radica en que, lo espacial, según Román, se ha entendido como un aspecto que enfatiza en la “notable capacidad de abstracción e implicaba un buen nivel cultural” y que, en el caso de esta Escuela en particular, eran temas que convergían. (Adriá et al., 2013)

También es importante señalar que la distancia de lo “espacial” relacionado con la abstracción, estaría dando a entender que hay un interés por alejarse de una postura excesivamente académica, distanciándose de incluir la teoría y la

dominios del egresado, y en su conjunto, toda la formación de la Escuela frente a la disciplina de la arquitectura.

Los talleres se entienden como dispositivos de aprendizaje en los que el conocimiento se relaciona con la generación de experiencias a través de la práctica y la interacción directa con el territorio. En este sentido, se detalla:

La escuela, más que una institución transmisora de conocimientos, pasa a ser un lugar de investigación de los potenciales de la materia y las formas resultantes. La experimentación parte del desconocimiento, es la antítesis de la enseñanza académica. El carácter experimental de los talleres, los convierte en los laboratorios de aprendizaje, donde se explora lo que no se sabe, se ensayan preguntas sin respuestas reconocidas. Pensar es aprender a dudar y proyectar es dar forma a la duda. La construcción del objeto resultante certifica razonamientos y procesos que convierten la experiencia en aprendizaje. (Adriá et al., 2013, pp. 20–21)

En los escritos sobre la escuela, se señala repetidamente una postura que rechaza un interés excesivamente académico y promueve el ejercicio práctico del arquitecto, específicamente de un arquitecto de provincia que opera en la provincia, pero puede hacerlo también en otros contextos. Los estudiantes provienen de lugares cercanos, y se fomenta y estimula que el conocimiento profundo de su territorio sea el principal insumo para enlazar sus experiencias previas a un conocimiento futuro.

El hecho de establecer un modelo educativo que va del *territorio al detalle* (Román & Valenzuela, 2013) ha permitido que, se trascienda la concepción del territorio entendido solo como contexto³; permita que el arquitecto se desplace por una multiplicidad escalar de la arquitectura (pequeñas y grandes obras, pequeños y grandes problemas); y además, no plantee la división departamental al interior, es decir, se trabaja articuladamente.

Junto con el perfil de egreso, se proponen tres dominios que expresan muy bien esta intención: operar, que se refiere al desempeño del futuro profesional; oficiar, que implica la

representación a priori, y más bien, se consideran estos como una consecuencia de la experimentación a partir de la práctica de lo material y construido.

³ Esta concepción de territorio diferenciada o trascendiendo el contexto, es una idea central que se queda por elaborar, pues no denota una clara concepción de a lo que se refieren con territorio.

concepción, proyectación y construcción de una obra; e innovar, que implica la transformación de conocimiento en riqueza. (Baixas et al., 2005, p. 20)

Es claro que se procura una formación profesional sobre la académica y esto se evidencia en los talleres estructurales: el taller de materia, el de cuerpo, el taller de agosto y el taller de titulación. Todos, gradualmente, vinculan la relación directa con la materia de lo pequeño, hasta la obra construida que implica la participación activa del estudiante desde la ideación hasta la construcción y fabricación de la obra, pasando por toda la gestión de recursos y conversaciones con los futuros habitantes o beneficiarios.

Figura 12

Andrés Lillo. Refugio para arrieros- Obra de taller de titulación, 2008.



Nota. Fuente (Universidad de Talca, 2008)

Talca, a pesar de plantear una postura diferenciada frente a la formación de los arquitectos, presenta un plan de estudios que no difiere mucho de cualquier plan de estudios de una escuela de arquitectura. Se leen los talleres y cursos complementarios inscritos en áreas como tecnología, contexto, medios, habituales en los planes de estudios de cualquier institución.

Sin embargo, la gran diferencia está dada en que, a pesar de que en otras instituciones se exploran estas experiencias de forma puntual, como en el caso de la Universidad Pontificia

Bolivariana con el taller 1:1 (Mesa et al., 2017) en Talca se recurra a esta práctica de forma constante y sea, además, el centro del proceso formativo.

Figura 13
Plan actual de estudios, Escuela de Arquitectura, Talca.

MALLA CURRICULAR ARQUITECTURA PLAN_16

	primer año	segundo año	tercer año	cuarto año	quinto año	sexto año
Taller	TALLER 1 Espacio Materia y Lugar 17 FD	TALLER 2 Habiabilidad 17 FD	TALLER 3 Asentamientos Humanos 18 FD	TALLER 4 Edificio 18 FD	TALLER 5 Programas Complejos 17 FD	TALLER DE TITULACIÓN 30 FD
Tecnología	TECNOLOGÍA 1 Representación y Proyección 10 FD	TECNOLOGÍA 2 Sistemas Constructivos 10 FD	TECNOLOGÍA 3 Estructuras 13 FD	TECNOLOGÍA 4 Procesos Constructivos 13 FD	TECNOLOGÍA 5 Sistemas Urbanos y Fabricación 10 FD	
Contexto	CONTEXTO 1 Historia, Arte y Arquitectura 7 FD	CONTEXTO 2 Historia y Teoría de la Arquitectura 6 FD	CONTEXTO 3 Historia del Urbanismo y Paisaje 10 FD	CONTEXTO 4 Teoría de Arquitectura y Territorio 9 FD	CONTEXTO 5 Gestión Pública y Privada 8 FD	
Medios	MEDIOS 1 Dibujo 5 FD	MEDIOS 2 Representación Arquitectónica 5 FD	MEDIOS 3 Representación Digital 9 FD	MEDIOS 4 Publicaciones e Innovación 10 FD	MEDIOS 5 Investigación 11 FD	
Integración	TALLER DE OBRAS 1 Módulo de Integración 1 4 MI	TALLER DE OBRAS 2 Módulo de Integración 2 4 MI FF	TALLER DE OBRAS 3 Módulo de Integración 3 4 MI FF	TALLER DE OBRAS 4 Módulo de Integración 4 4 MI FF	TALLER DE OBRAS 5 Módulo de Integración 5 4 MI FF	
Ciencias Básicas	Elementos de la Matemática y Física 1 6 FB		Elementos de la Matemática y Física 2 8 FB			
Formación Fundamental	Comunicación Oral y Escrita 1 2 FF	Comunicación Oral y Escrita 2 4 FF	Autogestión del Aprendizaje 3 FF	Trabajo en equipo y desarrollo de habilidades sociales 3 FF	Comprensión de Contextos Sociales 3 FF	Comprensión de Contextos Culturales 3 FF
Idioma	Idioma Extranjero I 3 FF	Idioma Extranjero II 3 FF	Idioma Extranjero III 3 FF	Ética y Responsabilidad Social 3 FF		Responsabilidad Social 3 FF
	Deporte I 1 FF		Deporte II 1 FF		Práctica Profesional 10 DIC	
	SCT año 1 60	SCT año 2 62	SCT año 3 60	SCT año 4 60	SCT año 5 50	SCT año 6 30

FD: Formación Disciplinar | FF: Formación Fundamental | MI: Módulo de Integración (DIC) | DIC: Desempeño Integrado de Competencias

Nota: Fuente (MALLA-DE-ESTUDIOS_PLAN16.Jpg 1400×688 Pixeles, n.d.)

En las diferentes publicaciones que han presentado los resultados de los talleres (Adriá et al., 2013; Ortiz, 2011; Román, 2011; José Luis Uribe Ortiz, 2011) se evidencia de forma amplia no solo la producción edilicia de diferentes tipos: paradores, miradores, pequeños recintos, cerramientos, instalaciones efímeras, entre otros, sino su alta calidad y sofisticación plástica. Estas cualidades no son rastreables aun desde las reflexiones escritas en artículos y libros causando cierta inquietud sobre la intención que plantean como asunto fundacional y es, la de alejarse de la posición en la que predomine la percepción espacial basado en un excesivo ejercicio de abstracción. Sus obras se aprecian como un ejercicio desarrollado con una alto cuidado compositivo, que seguramente es el resultado de un cuidadoso proceso en esta vía.

Posiblemente, debido a su juventud, este es uno de los aspectos por sistematizar y desarrollar; poder construir un discurso que lleve el desarrollo de sus prácticas a una construcción pedagógica de su enseñanza.

Parte V: La investigación narrativa en el taller de proyectos de arquitectura

La investigación educativa en arquitectura se ha abordado generalmente alrededor de los contenidos disciplinares que deben o no incluirse en los escenarios académicos. Las discusiones son amplias entre los arquitectos que abogan, ya sea, por recuperar algunos contenidos desde la tradición o por introducir otros desde una postura crítica de fenómenos actuales para movilizar la disciplina hacia adelante.

Sin embargo, no es habitual proponer una investigación que aborde los temas de la enseñanza propiamente, esto es, leer los fenómenos formativos desde el interior de la práctica pedagógica vinculando no solamente la importante literatura existente, sino a sus principales actores, a saber, las instituciones, programas académicos, directivos, profesores y estudiantes. (Teymur, 2011)

En los últimos años se han publicado algunas tesis doctorales que abordan temas que tienen que ver directamente con la enseñanza en el taller de proyectos como: las didácticas proyectuales (Granados-Manjarrés, 2021b), propuestas y evaluación de metodologías (Villazón Godoy, 2011a) o desarrollo de panoramas completos rastreando múltiples facetas (Guevara Alvarez, 2013). Estas investigaciones han contribuido enormemente a configurar un panorama que abre caminos para implementar prácticas novedosas o más conscientes, así como a situar al profesor como investigador activo de su hacer.

El estudiante, sin embargo, ha sido el gran olvidado en la mayoría de los casos. Las experiencias para evidenciar el aprendizaje se centran principalmente en la evaluación como herramienta principal para indagar aquello que el sujeto que aprende.

El interés por situarse directamente en la experiencia del estudiante, implicó transformar lo que en un principio estaba planteado a modo de encuestas y entrevistas semiestructuradas para recoger sus percepciones, en conversaciones. La distancia entre investigador y participante se disolvió para dar lugar a escenarios de intercambio en los que las percepciones de los estudiantes tomaron el protagonismo.

Así, la investigación se enmarca en un paradigma cualitativo y en un método narrativo que plantea la conversación y el análisis de discurso como estrategia principal para la recolección y procesamiento de la información obtenida.

La investigación narrativa permitió que los relatos lograran evidenciar las potencialidades del taller, sus falencias, asimetrías o revelaran el taller como un espacio con arraigadas tradiciones disciplinares, profesionales o innovadoras, o permeado por posturas personales e institucionales, entre otras.

Entender la investigación narrativa como un acto de encuentro con otros a partir de sus vivencias y experiencias, permitió develar una cara que permanece oculta, porque como profesores solemos estar más concentrados en el contenido que en la *forma* como entregamos el conocimiento a los estudiantes.

La investigación narrativa tiene un largo recorrido como parte de la investigación educativa. Su objetivo es recoger las vivencias de los sujetos para reconocer su experiencia y reflexionar sobre las prácticas de cara a su transformación.

Las palabras de Jorge Larrosa expresan muy bien el significado de la experiencia de una investigación narrativa:

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo (...) de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de su lugar. (Larrosa, 2009)

Se ha señalado en apartados anteriores las consecuencias que ha tenido la separación teoría y práctica, y del espacio real, vivido, con el objeto de estudio de la arquitectura con el sujeto que aprende. Podríamos pensar que acercar la relación entre institución, profesores y estudiantes puede ser un buen punto de partida para articular la relación enseñanza y aprendizaje. Como lo insinúa Rivas Flores,

La investigación biográfica y narrativa representa un modo de superar la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional en la investigación: los relatos de los sujetos son construidos en contextos específicos, de forma que representan las lecturas que estos hacen de estos contextos a través de su experiencia. (Rivas Flores, 2012, p. 82)

El autor señala la importancia del tejido narrativo y el contexto, que reitera la importancia no solo de las voces de los participantes, sino del entorno social y cultural que para el caso es el taller, la institución y la disciplina.

Los investigadores Clandinin y Connely definen la investigación narrativa como un espacio con tres dimensiones: la personal y social que implica la *interacción*; la dimensión temporal, que vincula el pasado, presente y futuro y encarna el principio de *continuidad* dado por la experiencia; y finalmente, la del lugar o secuencia de lugares en las que ocurren los hechos narrados. (Clandinin, 2006)

Estos tres principios son tomados por ellos de Dewey, quien plantea en su libro *Experiencia y educación* que: “Los principios de continuidad e interacción no se pueden separar uno de otro. Son, por decirlo así, los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia. Situaciones diferentes se suceden unas a otras.” (Dewey & Sáenz Obregón, 1990, p. 86)

Esta forma de aproximación, implica que estas cualidades relacionales aborden las experiencias de la investigación de manera amplia profundizando en las relaciones y ámbitos para obtener una complejidad que logre construir o reconstruir lo que estaba oculto respetando las reglas éticas que dicta.

5.1 Métodos de recolección de información

La recolección de la información se planteó mediante una estrategia que incluía visitas a cada institución en las que se llevarían a cabo las siguientes actividades:

- Conversaciones con profesores y estudiantes
- Registro fotográfico de las instalaciones

Las visitas se programaron previamente con los directores de las instituciones participantes mediante un correo electrónico en el que se les relataba el objetivo de la investigación y de las actividades, así como el protocolo que se tendría en cuenta para respetar las disposiciones éticas necesarias mediante un consentimiento informado que garantizaba la custodia de la información, previa autorización de docentes y estudiantes, de acuerdo a la ley así como el soporte y conocimiento de la Ley 1581 de 2012 de Tratamiento y protección de datos personales.

Se realizaron visitas en diferentes momentos entre junio y agosto del año 2019. Cada una de ellas incluía la convocatoria abierta a grupos de estudiantes, entre 3 y 5 -excepcionalmente se realizó una entrevista individual- a quienes se les explicaba en qué consistía la actividad así como el contenido del consentimiento, que debía ser aprobado por ellos verbal o por escrito, para poder llevar a cabo la actividad.

Las conversaciones se plantearon inicialmente como entrevistas semiestructuradas, con temas como: características de los profesores, percepción del taller como un espacio formativo, percepción del espacio físico como posibilitador de los procesos de aprendizaje, percepciones sobre la articulación entre cursos para posibilitar el desarrollo del ejercicio proyectual, relaciones entre estudiantes, formas de percepción de la actividad proyectual, importancia de la evaluación, aspectos por mejorar, entre otros muchos temas que surgían durante las conversaciones. El ejercicio se tornó en un espacio en el que las discusiones se abrían tanto como los estudiantes quisieran, se hacían muchas preguntas abiertas y aunque los temas planteados se abordaban como punto de interés central, no se restringió ningún tema adicional que pudiera surgir.

Para el caso de los profesores las conversaciones se plantearon de formas diferentes, con algunos las conversaciones fueron en espacios concertados según su disponibilidad, y otras fueron de tipo informal en momentos posteriores a la clase. Estas conversaciones fueron registradas en el diario de campo. Se realizaron dos entrevistas personalizadas que fueron grabadas, previo consentimiento de los profesores, transcritas y codificadas.

En algunas ocasiones, se tomó información directa de algunas clases, en las que se efectuaba un ejercicio de observación sobre algunas actividades del taller, registradas también en el diario de campo.

Durante las visitas, algunos espacios fueron fotografiados como soporte de la relación del espacio de aprendizaje y la apropiación por parte de los estudiantes.

El diario de campo se utilizó en conversaciones informales, para escribir anotaciones y reflexiones personales, o detallar algún aspecto que fuera de interés para la investigación.

Otra de las fuentes de información utilizada, provino de las páginas web de las instituciones, de las que se extrajo material público como el perfil de egreso, el plan de estudios, e información general del programa y la universidad.

5.2 Caracterización de las instituciones

Con el fin de poner en contexto los relatos e introducir las instituciones participantes se presentará una caracterización de cada una de ellas, además, se les nombra de acuerdo con sus principales cualidades para conservar sus nombres en reserva. Esta caracterización se efectúa después de estudiar su trayectoria y analizar su tendencia académica.

Adicionalmente se consideró lo siguiente:

- Plan de estudios
- Perfil de egreso
- Caracterización de estudiantes y profesores

Estos tres elementos permitieron comprender de un modo sintético cuáles son las apuestas institucionales generales en términos de la formación de los arquitectos.

Los criterios de selección de las instituciones participantes fueron:

- Ser instituciones con acreditaciones de alta calidad en ránquines nacionales
- Incluir al menos una institución con alta visibilidad en el ámbito nacional
- Incluir al menos una institución pública

De las tres instituciones seleccionadas, dos están en el ámbito local y una en el nacional.

5.3 Perfiles de las instituciones y caracterización de participantes

La información utilizada para los perfiles institucionales se toma en el año 2019, dos de los tres programas han adoptado transformaciones curriculares en los años posteriores que no se tienen en cuenta para esta investigación.

5.3.1 Institución FIU (*Flexibilidad, Innovación, Unidad*)

La institución pertenece al ámbito nacional y se posiciona como una institución de alto nivel (en ranquin) y posee acreditaciones de alta calidad nacional e internacional. Es una institución privada, reconocida por su excelencia académica, alta preparación de sus profesores, productividad científica de alto impacto, cohesión en la comunidad académica de profesores y estudiantes, programas formativos de maestría y doctorado en arquitectura, diseño e innovación.

5.3.1.1 Plan estudios

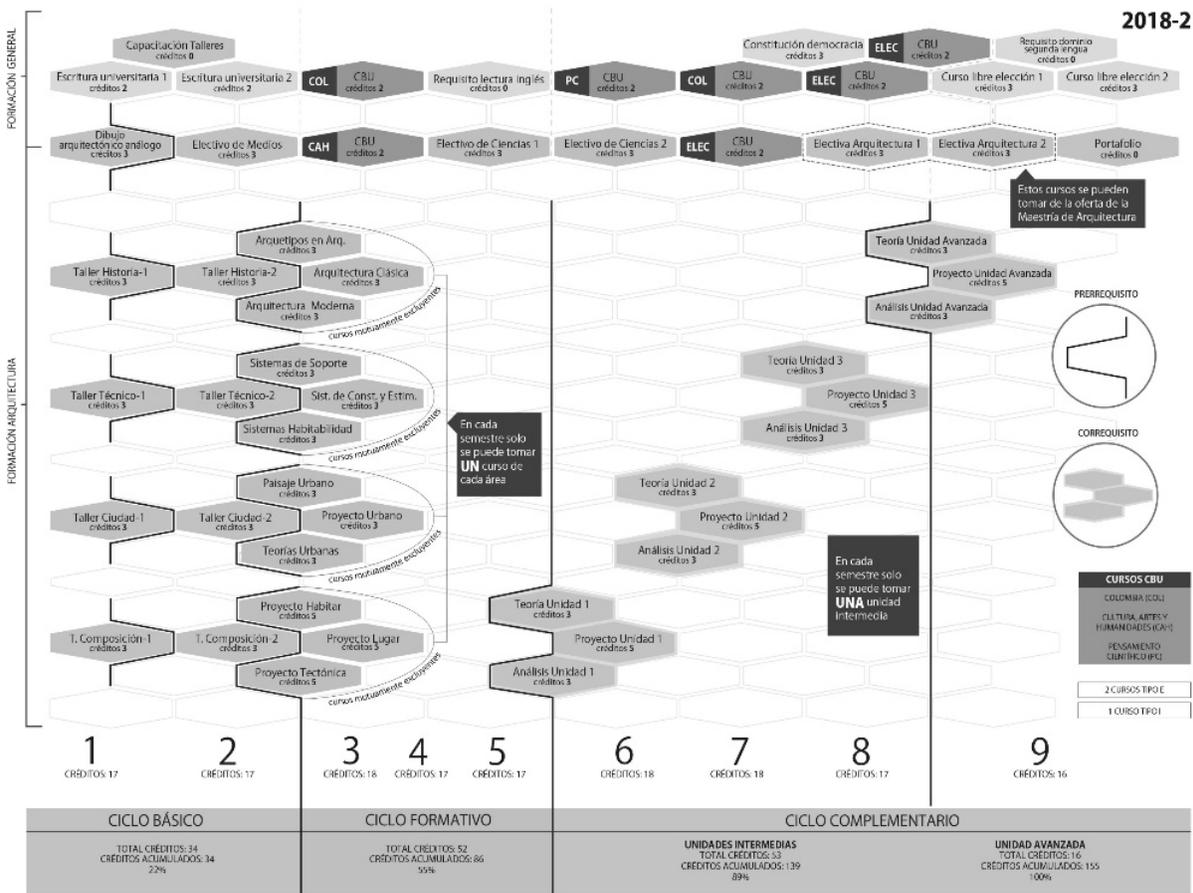
El programa se constituye de 158 créditos distribuidos en 3 ciclos formativos, ciclo básico (1 y 2 semestre), ciclo formativo (3, 4 y 5 semestre) y ciclo complementario, que se compone de tres unidades intermedias (6, 7 y 8 semestre) y una unidad avanzada en el último semestre (9 semestre).

Los talleres se plantean como de fundamentación en el primer ciclo, y se compone de 4 talleres diferentes (historia, técnico, ciudad y composición). A partir de allí se denominan como “proyectos” para los ciclos siguientes (formativo y complementario).

Es importante señalar que los cursos de proyectos funcionan como núcleos integrados con otros cursos que lo apoyan, y de los cuales el estudiante tiene una oferta amplia para elegir de acuerdo con su interés.

Figura 14

Plan de estudios vigente año 2019- FIU



Nota. Fuente página web.

5.3.1.2 Perfil egreso

El programa de arquitectura forma profesionales con un sólido compromiso ético con la sociedad, la cultura y el medio ambiente; una excelente formación disciplinar; una firme base conceptual; el dominio de destrezas propias de la arquitectura y una visión transformadora que les permite entender las necesidades espaciales de la sociedad para incidir sobre ellas con creatividad y pertinencia.

Nuestros estudiantes tienen la posibilidad de construir un perfil especializado, derivado de la profundización en campos de conocimiento asociados a los ámbitos tecnológico, creativo y social. Esta formación plural les permite contribuir de manera propositiva en equipos multidisciplinares y les provee una estructura conceptual para imaginar, estructurar y llevar

a la realidad proyectos en diversos campos de actuación de la arquitectura con clara vocación de contribución a las necesidades del país.

Por otro lado, los arquitectos de la FIU⁴ cuentan con una formación general (texto suprimido)⁵; la posibilidad de cursar dobles programas y opciones académicas en otros campos del saber y, además, pueden iniciar estudios de maestría en alguno de los programas de posgrado ofertados por el Departamento.

Nuestros egresados son arquitectos habilitados para ejercer en los campos definidos por la legislación colombiana⁶.

5.3.1.3 Caracterización de los participantes

En las visitas efectuadas participaron dos grupos de estudiantes,

Tabla 1

Relación estudiantes- promedio aproximado del taller- taller actual

Grupo 1 (16 de agosto 2019)	Promedio	Taller
Estudiante	4.0- 4.5	3
Estudiante	4.0- 4.5	3
Estudiante	4.5- 5.0	3
Grupo 2 (15 de agosto 2019)	Promedio	Taller
Estudiante	4.5 – 5.0	9
Estudiante	4.5- 5.0	9
Estudiante	4.5- 5.0	9
Estudiante	4.5- 5.0	9
Estudiante	4.5- 5.0	9

⁴ Supresión de nombre verdadero de la institución para respetar su anonimato.

⁵ Lo que se suprime indica que al estudiantes se le provee una formación específica orientada a formar en los valores de la institución.

⁶ Perfil vigente al momento de la visita, agosto de 2019.

También se sostuvieron conversaciones con 3 profesores de diferentes talleres de vinculación permanente con la universidad.

Tabla 2

profesores- experiencia docente- tipo de vinculación

Conversaciones informales*	Tiempo de experiencia	Tipo de vinculación
Profesor	30 años	Permanente
Profesor	20 años	Permanente
Profesor	31 años	Permanente

*Realizadas entre el 15 y el 16 de agosto de 2019.

5.3.2 Institución TDT (Tradición, Disciplina, Teoría)

Fundada en el año 1954, es una de las Facultades con más historia en el contexto local. Es una institución pública y con una trayectoria que se inició en la ingeniería. Responde a una enseñanza fundada en la tradición de la disciplina con un enfoque teórico importante debido al perfil y formación posgradual de los profesores, especialización, maestrías y doctorado en arquitectura, construcción, artes plásticas y visuales, estudios urbanos y territoriales.

5.3.2.1 Plan estudios

El plan de estudios se compone de 178 créditos y contempla un componente de fundamentación, un componente disciplinar obligatorio, un componente disciplinar optativo y un componente de libre elección.

El curso de taller de proyectos, o en este caso, “proyectos”, está en todos los semestres académicos del 1 al 9 semestre con un total de 54 créditos.

Los demás cursos, de diferentes líneas (historia y teoría, ciudad y territorio, tecnología y representación), están programados en cada semestre, sin embargo, no son correquisitos ni entre ellos ni con ningún otro curso, y en muchos casos, tampoco prerrequisitos de la misma línea, por lo que el estudiante puede elegir los cursos que quiere tomar en cada semestre académico con muy pocas restricciones en este sentido.

Estudiante	3.5- 4.0	2
Estudiante	3.5- 4.0	2
Estudiante	3.5- 4.0	2
Grupo 2 (5 de julio de 2019)	Promedio	Taller
Estudiante	3.0- 3-5	4
Estudiante	4.0- 4.5	4
Estudiante	3.0- 3-5	4
Estudiante	4.0- 4.5	5
Grupo 3 (2 de julio de 2019)	Promedio	Nivel
Estudiante	4.0- 4.5	6
Grupo 4 (2 de julio de 2019)	Promedio	Nivel
Estudiante	4.0- 4.5	7
Estudiante	4.0- 4.5	9
Estudiante	4.0- 4.5	9

Pude recoger impresiones de varios profesores durante dos entregas finales (una presencial y otra virtual) de diferentes semestres y otro profesor fue entrevistado de forma virtual.

Tabla 4
profesores- experiencia docente- tipo de vinculación

Entrevista individual*	Tiempo de experiencia	Tipo de vinculación
Profesor	15 años	Permanente

*Realizada entre el 5 de marzo de 2021.

5.3.3 Institución PDH (*Práctica profesional, Diseño, Humanismo*)

La institución se funda en el año 1942 en el seno de la iglesia católica y de carácter privado y vincula la formación humana en sus ciclos formativos. Sus egresados son reconocidos a nivel local, nacional e internacional por su participación activa en los procesos de desarrollo de la ciudad, especialmente en el área del diseño arquitectónico y urbano. La Escuela se complementa con programas de especialización, maestría y doctorado en ámbitos como: la gestión empresarial para la arquitectura, gestión para la intervención del patrimonio cultural, diseño estratégico e innovación, proyectos de arquitectura interior, diseño de paisaje, estudios de diseño.

5.3.3.1 Plan estudios

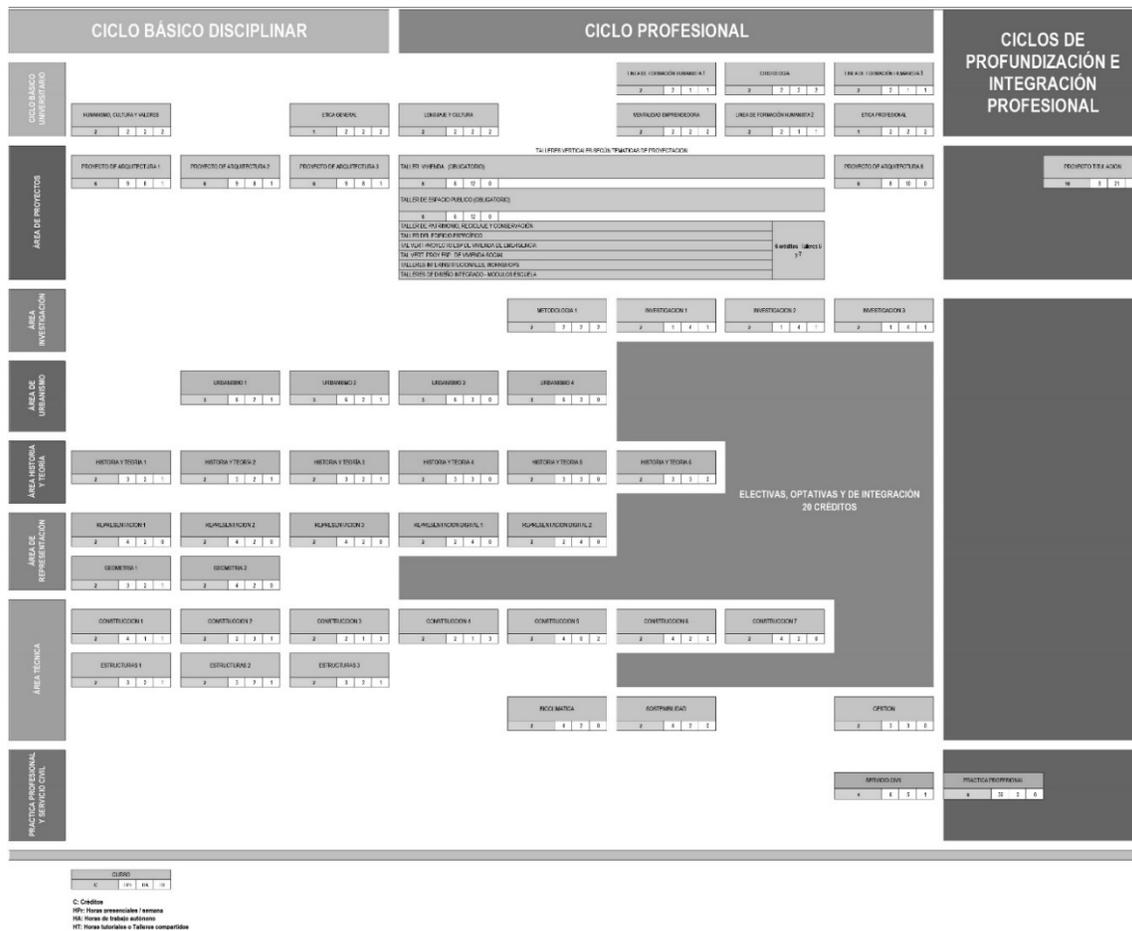
El plan de estudio consta de 178 créditos distribuidos en tres ciclos formativos, básico disciplinar (talleres 1-3) , profesional (4-8) y ciclo de profundización e integración profesional (10). El semestre 9 se destina a la realización de la práctica profesional.

Cada semestre se programa el taller acompañado de diferentes cursos de áreas diferentes (urbanismo, historia y teoría, representación y técnica) adicionalmente se presentan cursos formativos de carácter humanista, que se articulan con la misión de la Universidad.

Los cursos de cada área, son prerrequisitos de los siguientes de la misma área. Y se presenta una oferta flexible del taller 5-8.

Figura 16

Plan de estudios vigente año 2019- PDH



Nota. Fuente página web.

5.3.3.2 Perfil egreso

Comprometido con la transformaciones sociales y humanas de su tiempo, el arquitecto de la DPH⁷ es un profesional integral –reflexivo, creativo y ético–; con capacidades para proyectar, comunicar, gestionar y construir espacios arquitectónicos y urbanos de diversas escalas, en grupos de trabajo interdisciplinar, interpretando críticamente las dimensiones propias de cada contexto. Conocedor de la historia y de las técnicas de su profesión, articula por medio del proyecto arquitectónico las tecnologías locales, las condiciones urbanas y los criterios de calidad de la edificación, según las normas de la profesión, la sostenibilidad y el medio ambiente⁸.

⁷ Nombre modificado para preservar el anonimato de la institución.

⁸ Perfil vigente al momento de la visita, junio de 2019.

5.3.3.2 Caracterización de los participantes

Se realizaron 2 sesiones con estudiantes de diferentes niveles, un grupo de tres estudiantes de segundo semestre y 5 estudiantes de sexto semestre y una entrevista individual.

Tabla 5

Relación estudiantes- promedio aproximado del taller- taller actual

Grupo 1 (19 de junio de 2019)	Promedio	Taller
Estudiante	4.0- 4.5	2
Estudiante	4.0- 4.5	2
Estudiante	4.0- 4.5	2
Grupo 2 (27 de agosto de 2020- virtual)	Promedio	Taller
Estudiante	4.5 – 5.0	6
Estudiante	4.0- 4.5	6
Estudiante	4.0- 4.5	6
Estudiante	4.0- 4.5	6
Estudiante	3.5- 4.0	6
Grupo 3 (3 de mayo de 2021- virtual)	Promedio	Taller
Estudiante	3.5- 4.0	6
Estudiante	4.0- 4.5	6
Estudiante	4.0- 4.5	6
Estudiante	4.5- 5.0	6
Entrevista Individual (21 de enero de 2020)	Promedio	Nivel
Estudiante	4.5 – 5.0	3

Las conversaciones con los profesores se efectuaron en dos modalidades: dos fueron entrevistados individualmente (2 y 4 semestre) y otros 6 profesores (semestres 2, 3, 6) se consultaron en sesiones posterior a las clases ordinarias en conversaciones informales.

De los profesores consultados, 2 son de vinculación permanente y los otros 6 son de vinculación ocasional solo para cursos de taller.

Tabla 6
profesores- experiencia docente- tipo de vinculación

Conversaciones informales*	Tiempo de experiencia	Tipo de vinculación
Profesor	10 años	Permanente
Profesor	25 años	Ocasional
Profesor	45 años	Permanente
Entrevista individual*	Tiempo de experiencia	Tipo de vinculación
Profesor	10 años	Ocasional

*Realizada el 17 de marzo de 2021.

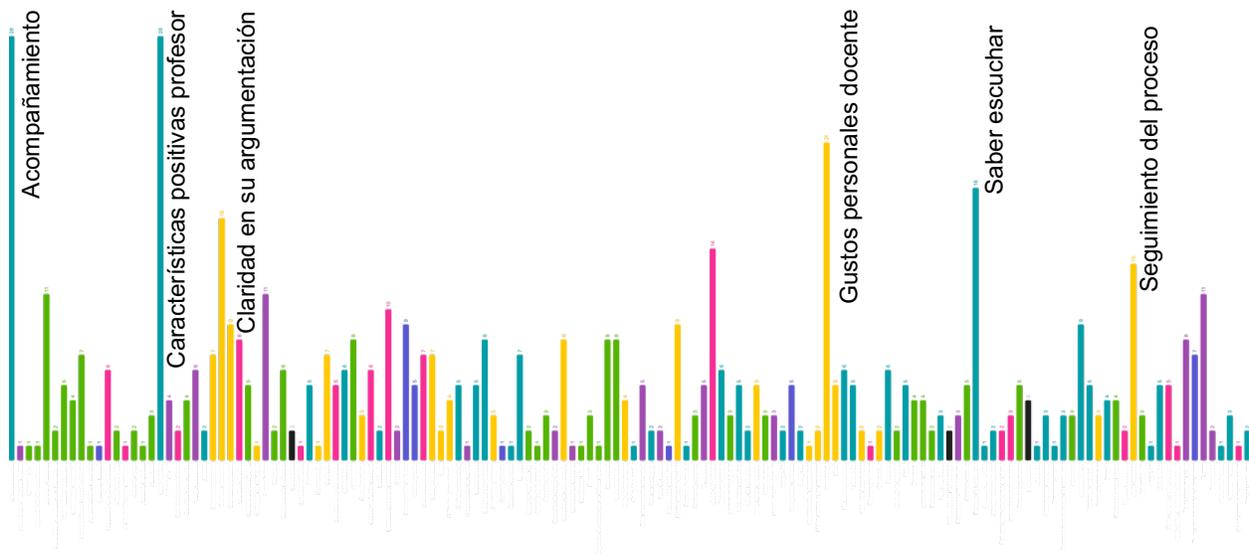
5.4 Estrategias de análisis de la información

Las conversaciones con estudiantes fueron grabadas previa autorización por su parte del consentimiento informado. Posteriormente fueron transcritas, y se sometieron a un primer proceso de codificación. La codificación se desarrolló en Atlas ti, pues permitía realizar simultáneamente la lectura-escucha y si bien las transcripciones fueron indispensables, el audio, que revelaba el tono, el sentido de muchos de los relatos, fue indispensable para la elección de los fragmentos sobre los que se quiso enfatizar.

Esta primera codificación, permitió agrupar los relatos en torno a una primera versión de categorías: calidad de vida, comunicación, maneras de enseñar y aprender, organización curricular, saber disciplinar y saber pedagógico, vínculo pedagógico.

A continuación se presenta una imagen que integra todos los códigos preliminares.

Figura 17
Primera codificación



Nota. Elaboración propia.

La segunda codificación, se realiza debido a la cantidad y amplitud de los códigos detectados en la primera aproximación. Se conservaron los relatos seleccionados y se realizaron nuevas escuchas, no solamente de lo seleccionado, sino de nuevo las conversaciones completas. Durante este ejercicio, la codificación llegó a ser más precisa y surgieron unas nuevas categorías que permitieron agrupar los relatos en torno a 5 temas generales:

- Maneras de enseñar y aprender
- Vínculo pedagógico
- El espacio como escenario formativo
- Condiciones institucionales
- Vivencias satelitales

Los relatos se ordenaron como una historia con una secuencia que permitiera reunir las experiencias de los estudiantes de las tres instituciones en torno a las diferentes temáticas. Algunas categorías reúnen historias de las tres instituciones, otras, solo de algunas, esto puede suceder en unos casos porque, o no se perciben por parte de ellos algunas situaciones o porque no surgieron dentro de las conversaciones.

Los temas se hilan en torno a los relatos más enfáticos de cualquier situación junto con reflexiones personales, en torno a las prácticas y consideraciones de la enseñanza y el aprendizaje dentro del taller.

Parte VI. El taller desde adentro: la experiencia de los estudiantes

Este ejercicio analítico es el resultado de extraer información de las conversaciones con estudiantes y profesores, principalmente, así como de las notas de campo y otros ejercicios de observación realizados en los talleres de las instituciones visitadas.

Los ámbitos problemáticos que emergen y se entrelazan a partir de las experiencias de los estudiantes, se constituyen alrededor de: el vínculo entre profesor y estudiante, las maneras de enseñar y aprender, el espacio como escenario formativo, las condiciones institucionales y vivencias alrededor del taller.

Las experiencias que se sitúan en los aspectos de tipo vincular incluyen y resaltan la importancia de los matices en la relación entre profesores y estudiantes. Algunas de ellas son: acompañamiento, confianza, escucha, espacios de conversación, asuntos sobre lo objetivo y subjetivo, diálogo constructivo, actitudes.

De otro lado, las experiencias en torno a las maneras de enseñar y aprender giran en torno a los aspectos académicos. Cada una despliega a su vez varios temas que van entretejiendo los relatos señalando los puntos tensos y fluidos en este sentido.

Se presentan tres aspectos más que tienen que ver con las vivencias del estudiante indirectamente al taller, pero que sin embargo están fuertemente relacionados y son: los que tienen que ver con el espacio como agente posibilitador de los aprendizajes, las condiciones institucionales y vivencias alrededor del taller.

6.1 Maneras de enseñar y aprender

Son las formas en que las actividades académicas se despliegan en el espacio del taller de proyectos. Estas actividades articulan las necesidades propias de los contenidos disciplinares de la arquitectura con la forma como son entregadas por los docentes a los estudiantes.

El ejercicio de la proyectación arquitectónica, alrededor del cual gira principalmente la actividad del taller, agrupa unas condiciones académicas y pedagógicas que posibilitan el desarrollo y la puesta en práctica de los conocimientos disciplinares para el arquitecto en formación.

Enseñar a proyectar no solo implica que el estudiante sepa cómo abordar un problema de tipo arquitectónico (tangible); es necesario apropiarse un tipo de pensamiento asociado (intangible) a este ejercicio que involucra características asociadas a que este proceso no es lineal, ni tiene un único resultado, e implica habituarse a responder nuevas preguntas de forma continua que con el tiempo contribuirán al desarrollo y consolidación de su autonomía.

Dentro de la dimensión tangible, explícita o formal, está la que media la relación académica como el tipo de acompañamiento, el despliegue de las prácticas, acciones o actividades y la verificación. Otra dimensión tiene que ver con los espacios formativos donde esta relación se da, y se identifican principalmente las de carácter individual (tutoría) y las colectivas (taller).

La dimensión de lo intangible, implícito está mediada por las percepciones de la experiencia de los estudiantes, presente en sus aprendizajes.

En cada una de las dimensiones mencionadas hay luces y sombras que se pueden leer como un diagnóstico para comprender que el hecho de que, a pesar de implementar prácticas pedagógicas que creemos eficaces o novedosas, no se garantiza que el aprendizaje efectivamente ocurra y nos permite tomar una postura crítica para propiciar unas formas conscientes de enseñanza, para que estas influyan de la mejor manera en los procesos de entrega del conocimiento. Lo interesante de este tipo de ejercicio, es que permite exponer lo diverso, la convivencia de lo que parece contradictorio y reconocer caminos valiosos o replantear algunas prácticas de cara a mejorar nuestro papel como profesores.

6.1.1 Maneras de enseñar

Para comprender las formas explícitas que emergen en los relatos de los estudiantes, así como de conversaciones con profesores y observaciones personales, se generan tres temas principales: el tipo de acompañamiento, las acciones o prácticas que se despliegan en el taller y los procesos de verificación de los conocimientos entregados. Cada una de estas temáticas presenta matices, acuerdos, contradicciones y tensiones debido a las percepciones múltiples y vivencias personales y a las subjetividades de cada uno de los participantes.

6.1.1.1 Tipos de acompañamiento

El taller de proyectos presenta una gran variedad de interacciones académicas entre profesores y estudiantes: las prácticas tutoriales que pueden ser individuales (en la tutoría o asesoría personalizada) o colectivas (puestas en común de todo el taller o en grupos más pequeños) son las más habituales.

Cada uno de estos tipos de interacción aparece durante el curso académico en diferentes momentos según el diseño y la planeación del curso. Si bien no existe un curso igual a otro, ni un grupo igual a otro, así tengan el mismo “encargo” curricular, el taller es un espacio dinámico y de adaptación continua porque si bien se ciñe a un compromiso que la agenda institucional plantea, las formas y condiciones de ejecución son variables semestre a semestre (los lugares de trabajo de cada ejercicio cambian, las metodologías se ajustan, los profesores varían, el número de estudiantes aumenta o disminuye, por mencionar algunas). Esta multiplicidad de movimientos propiciados o involuntarios genera una alternancia entre los encuentros individuales y colectivos según las necesidades.

6.1.1.1 Encuentro entre profesor y estudiante / o la tutoría

Este es quizás el espacio académico tradicional de la formación del arquitecto, que deviene de la relación maestro- aprendiz, forma original de la práctica y transmisión de la arquitectura.

Dentro del taller de proyectos esta relación tiene como propósito que un profesional de la arquitectura -normalmente un arquitecto en ejercicio que desempeña el rol de diseñador o constructor- brinde al estudiante su experiencia a través de un acompañamiento de la enseñanza y práctica proyectual. (Villazón Godoy, 2011b)

La tutoría o asesoría consiste en un intercambio alrededor de un ejercicio de carácter proyectual orientado a trazar el camino de desarrollo del estudiante en su ejercicio académico particular. Usualmente se estructura una secuencia en la que el estudiante presenta su ejercicio y el profesor le brinda unas orientaciones (retroalimentación, corrección, según el lenguaje, escuela, contexto) que permitirá al estudiante reflexionar, reformular o realizar ajustes para los próximos pasos en su ejercicio académico en el taller. Esta interacción no es solo verbal, en ella intervienen otras formas de lenguaje como el dibujo -por medio del cual se logra una rápida forma de comunicación que consigue concretar, ejemplarizar o previsualizar rápidamente una idea de tipo

espacial arquitectónico- o las elaboraciones tridimensionales, en las que se evidencia un tipo de materialización más compleja y completa de la idea espacial explorada.

En esta secuencia se analiza el sentido del ejercicio del taller, la complejidad o apropiación de términos disciplinares, la solidez de argumentos, la forma como se está materializando, las formas de expresión que el estudiante utiliza, el lenguaje gráfico, oral o tridimensional que usa, entre otros.

Figura 18

Encuentro profesor y estudiante.



Nota. Fuente: archivo propio.

Las expectativas de los estudiantes en los encuentros tutoriales se dirigen a que, al presentar avances, establezcan un diálogo que permita que el profesor no solo entienda sus intereses y búsquedas espaciales, sino que, además, pueda brindarle herramientas concretas para su ejercicio puntual para su desarrollo y crecimiento

Sobre la tutoría personalizada, un estudiante de PDH expresa de modo general:

A mí me parece muy práctica [la tutoría], porque aunque sea grupos muy homogéneos por ninguna razón no todos vamos a estar como pensando o analizando la arquitectura desde el

mismo punto... entonces es en ese momento que tú tienes la oportunidad de sentarte con el profesor y analizar tu proyecto independientemente (...) entonces eso me parece muy positivo de la revisión individual porque uno se puede dejar llevar o expresar.

Según mis observaciones este es el tipo de encuentro ideal que esperan tener los estudiantes. De las diferentes modalidades de acompañamiento, esta es la que, según ellos, provee más información no solamente útil si no que tiene un carácter estratégico, pues al estar en contacto directo con el profesor -quien también evalúa- obtiene información relevante para avanzar en su ejercicio proyectual con una dirección clara y “segura”. En la relación uno a uno, el estudiante obtiene una cierta seguridad de ir caminando por el camino “correcto”, de la mano del profesor que le indica los pasos a seguir, le resuelve dudas y lo saca de la incertidumbre que puede estar experimentando durante el proceso de diseño.

Sin embargo, los procesos de tutoría más que ir sobre un camino “seguro” invitan al profesor a contribuir a que el proceso del estudiante se desarrolle de manera dirigida, pero autónoma. Una estudiante de TDT reflexiona sobre esto:

Ellos desde un principio lo dijeron, las asesorías no son una corrección, son más bien una mirada permanente de que el proyecto tiene que ir avanzando, pero tiene que ir avanzando bajo unos argumentos que nosotros les vamos enseñando.

A diferencia de los procesos de proyectación en la vida profesional del arquitecto, orientados más al resultado rápido o pasando muy rápidamente por el proceso, en los espacios de formación los ejercicios de tipo proyectual tienen la particularidad de desarrollarse por etapas, por eso la secuencia de las asesorías se repite tantas veces como sea posible y el estudiante y el profesor van tejiendo una forma propia de comunicación alrededor de lo que se nombre como “el proceso”, que, según mi experiencia, se convierte a su vez en el mecanismo más fiable para hacer el seguimiento de los aprendizajes debido a que evidencia las distintas etapas de desarrollo, calidad de avances presentados y puede dar cuenta de la comprensión de los contenidos que cada taller plantea.

Es crucial que la formación proyectual -que podría asociarse con un entrenamiento- se desarrolle teniendo en cuenta los dos objetivos principales; no solo debe resolver un ejercicio espacial (explícito, concreto, práctico), sino que también se está capacitando para resolver situaciones proyectuales aplicables a diferentes contextos (implícito, abstracto, teórico) para ampliar su espectro de actuación futura.

Sobre el proceso de diseño, una estudiante de TDT expresa la importancia de comprenderlo en su sentido más reflexivo:

El proceso... “¿cómo va? y más que todo, el ¿por qué va? (...) ¿por qué llegó hasta ahí? entonces, devolvámonos un poquito...” siempre nos han dicho, la arquitectura es un paso adelante, y dos atrás... porque hay que devolverse un poquito para mirar de dónde surgió esto y que no se pierda la idea o el concepto que hubo inicialmente...

Es interesante que la estudiante tome en valor las preguntas y la invitación a detenerse en cuestiones que el profesor considera fundamentales para continuar. Un pensamiento crítico obtenido de la capacidad no solo de responder a las preguntas que inicialmente hace el profesor, y que con el tiempo se hará él mismo, desarrollando su forma de pensar sobre el proyecto. Así lo expresa una estudiante de PDH:

Yo sentía que cuando uno llegaba a taller con el proyecto, el docente que me daba a mí me preguntaba: “¿y qué tal sí? y te preguntaste esto?” o “¿estás haciendo eso?” como tener una asesoría o un tutor que te acompañe y te haga generar esas preguntas, que a lo largo le van a servir a uno.

Las preguntas, que a veces pueden incomodar a los estudiantes porque inevitablemente implican un movimiento que no solo es mental, sino que tiene que explicitarse en una nueva elaboración, son, según mi experiencia y algunos registros de conversaciones con otros profesores, fundamentales para movilizar la autonomía. Es ideal que el estudiante desarrolle una postura que con el tiempo se vuelva autocrítica, para que más adelante se transforme en la autonomía necesaria que podrá poner en práctica no solamente en el resto de su vida académica si no también en su vida profesional.

Otro estudiante, de TDT expresa de otra forma, su experiencia hacia el desarrollo de una postura crítica:

Yo cogí mucho carácter y mucho criterio sobre la arquitectura [en un taller]... porque hasta ese momento yo hacía lo que decían los profesores y así venía por todos los talleres... entonces en el taller [x] llegó el profesor y me paró...

En su relato, el estudiante reflexiona sobre su actitud frente al aprendizaje, el cuestionamiento directo del profesor lo hizo pensar en que debería poder participar activamente de esa construcción y lo transformó, señalando que fue un punto de inflexión en su postura frente a su propia formación.

Las preguntas sobre su propio proceso, las sugerencias de referentes de proyectos similares o que puedan aportar al propio, arquitectos, lecturas, conceptos asociados a lo que se desarrolla y el abrir espacios de experimentación, se convierten en herramientas que le permitirán tomar decisiones frente a su trabajo permitiéndole ver o pre visualizar asuntos pendientes por mejorar o posibilidades que no había visto, clarificar ideas que no pasan de estar enunciadas -sea en su discurso o en sus evidencias- y le faciliten que pueda continuar avanzando hacia lo que quiere con más herramientas.

Se resalta frecuentemente la atención por parte del profesor, el cuidado y detalle en las asesorías para poder llevar al estudiante a través de una serie de elementos concretos o guías, muchas veces son referentes (edificios construidos en su mayoría) que puedan contribuir a que el estudiante relacione o le dé forma a las ideas o imágenes que tiene en su cabeza, que emergen de formas claras, o desdibujadas. Sobre este tipo de acompañamiento, se expresa un estudiante de TDT así:

Él registra el proceso y la idea inicial del proyecto, ¿cierto? y él tiene en la cabeza, él se memoriza en la cabeza el proyecto de uno y luego, después de que uno termina la asesoría va y te dice, ve, hay un referente muy bueno que soluciona ese cajón, o ese punto fijo de esta manera... Ve, me quedé pensando, de pronto en esta noción de fachada que vos nos contaste, de pronto no sería así, qué te parece si lo haces de esta manera... o sea, como que

te da una propuesta y uno siente que realmente está acompañado... no acompañado, sino que está interesado en uno...

En mis notas de campo los estudiantes expresan que valoran mucho a los profesores que les presentan un conocimiento actualizado, abundante, fluido sobre los temas que se tratan en los ejercicios, su capacidad de comunicarlo y sobre todo la “calidad y claridad” de lo que les enuncian porque impacta directamente en la movilización del proceso, los puede sacar de un “bloqueo” o dirigirlos hacia nuevas posibilidades de desarrollo.

La tutoría del ejercicio proyectual es una experiencia subjetiva. La subjetividad está presente y es determinante en esta interacción (de la tutoría) tanto del estudiante como del profesor; sus percepciones del espacio, biografía, comprensión de los asuntos de la disciplina, entre muchos otros, están mediando la conversación proyectual, y la enriquecen ambos en esta interacción.

Tú llegas a una clase y le muestras tu propuesta y es como, “me encanta, cámbiale esta columna, deberías hacerlo así...” y uno llega a la otra clase con lo que él que te dijo, y [el profesor] dice “no me gusta...” y uno es como, oye, la clase pasada hablamos...pero dice [el profesor] “no me gusta” ... (...) entonces sí, yo siento que hay profesores que son como muy llevados de su parecer...

Es tan importante y determinante este espacio formativo que los mayores triunfos o decepciones ocurren aquí, pues una buena relación en la tutoría puede llevar al estudiante a alcanzar sus objetivos, o no. Encuentran que la coherencia, seguimiento y atención a su proceso debe ser constante para contribuir a su ejercicio académico.

La forma de dirigirse hacia el estudiante puede ser crítica, pero si ellos encuentran que los argumentos son claros, reciben bien los comentarios. Como lo expresa una estudiante de TDT:

Eran críticas constructivas, es como, esto funciona, pero puedes hacer esto para mejorarlo, que le brindan a uno varias posibilidades, no que lo guíen a uno como un caballito de paso como, tienes que ir por acá para donde ellos quieran...

De la misma manera, hay estudiantes que preguntan o insisten hasta obtener una explicación satisfactoria sobre sus propuestas, porque quieren comprender las razones por las que el profesor está en desacuerdo con ellas. El estudiante de PDH, narra una parte de la asesoría y su insistencia es evidente cuando se refiere a diferenciar sobre si es una cuestión de gusto o hay algún argumento técnico que soporte la opinión del profesor:

La arquitectura es de gustos, pero en muchas ocasiones puede llegar a un punto en el que el profesor dice, ¡no! cambia esto que es que no me gusta. Yo le he dicho a varios profes, pero, vení, está malo, ¿o no te gusta? Si está malo lo cambio, pero si a ellos les parece que no está malo, pero funcionalmente está [bien] ¿no? ¿O es la atmósfera...? yo busco más una explicación porque yo siempre he dicho que yo no hago proyectos para los profesores y yo soy bastante rebelde en ese sentido. (...) Yo no me quedo tranquilo y termino [el ejercicio], y si no le gustó, si dicen que no les gusta, y yo considero que está bien y me da una solución que para mí no es la solución correcta, decido descartar la idea en su totalidad e iniciar desde 0. Porque no voy a ceder por un gusto, porque es mi proyecto entonces no voy a ceder por el gusto del profesor.

Según las otras conversaciones, se dan pocos casos como este. Normalmente los estudiantes ceden ante los pedidos de sus profesores así no estén de acuerdo, por miedo, entre otras, a un impacto negativo en la nota. Un estudiante como el que insiste, no tiene miedo, está seguro de su saber o de lo que quiere expresar, así implique más trabajo, pero apuesta por desarrollar su idea como le parece.

Se comenta en varios casos la importancia de que el profesor no solo les brinde claridad en los argumentos, sino que también reconozcan en su discurso relación con abundante material no solo práctico, como referentes, sino también teórico de la disciplina.

Unos estudiantes de TDT expresan:

En cada taller siempre uno empieza a tomar asesorías con los profesores que más saben, que mejor asesoran, que tienen más conocimiento, que tienen más herramientas... por ejemplo en el [taller x] sí, había dos profesores que eran muy buenos, pero digamos que al otro [profesor] no se le acercaban tanto porque las asesorías que daba no se le entendían tan

bien o eran muy voladas... no enseñaba tan bien. Me parece que influye mucho los profesores en cuanto a que tienen demasiado conocimiento, en taller [y] tienen demasiado conocimiento son más contemporáneos y otros casi que se van quedando atrás enseñando cosas que de verdad, ya pasaron de tiempo y ya no aplican tanto para poder trabajar...

Como se indica, no solamente influye el reconocer que el profesor tiene conocimiento, es importante que sea actualizado o lo vean coherente con el tiempo que vivimos, así como la reiteración de una asesoría que puedan conectar con lo que están haciendo. Cuando el estudiante expresa que la “asesoría era muy volada”, expresa la imposibilidad de entender cómo esas orientaciones pueden realmente vincularse con lo que está haciendo. Según mis observaciones, un estudiante que no materializa las observaciones de una asesoría en su propuesta claramente no comprendió lo que se le quería transmitir, pero muchas veces el profesor es el principal responsable de esta situación, pues o no usa asociaciones claras, o no amplía lo suficiente las dadas para que el estudiante pueda aplicarlas.

La tutoría implica un tiempo importante. En la secuencia de intercambio sobre el proceso, se debe poder llegar a la profundidad necesaria para que se logre una comprensión de los asuntos a elaborar o mejorar. Sin embargo, el factor tiempo es clave. Normalmente, durante las visitas realizadas a las diferentes instituciones, cuando la tutoría ocurre el tiempo con cada estudiante se extiende a veces impidiendo que todos los estudiantes que tiene cada profesor puedan ser atendidos. Esto cambia según el momento del ejercicio o el tipo de observaciones que el profesor brinde. Pero lo que el estudiante percibe es que sucede lo siguiente, como lo expresa un estudiante de FIU:

A mí me parece que uno pierde mucho tiempo en un taller cuando empiezan como: te reviso a ti, te reviso a ti y te reviso a ti, entonces uno está como 3 horas haciendo nada porque uno empieza a hablar con todo el mundo y se vuelve es vida social esa clase hasta que lleguen a ti -que puede durar 20 minutos máximo- y luego siguen con el otro y ya, se acabó la clase.

Algunos estudiantes aprovechan el tiempo escuchando las asesorías de otros, porque consideran que aprenden de eso, otros trabajan de manera autónoma en su proyecto, como lo menciona el estudiante de PDH: “Pero a mí me parece que uno muchas veces aprende de las

correcciones de los demás (...) puede que uno no aplique unas cosas al proyecto propio, pero puede que la corrección de él me sirva para otra cosa...”

También es muy frecuente que otros estudiantes tiendan a tomar una actitud más pasiva. En algunos casos, según mi experiencia, los profesores combinan la asesoría con ejercicios paralelos para la clase; en otros, fomentan la participación de todos los estudiantes con exposiciones intercaladas de sus ejercicios y participación de los demás. Estrategias hay muchas y el docente las implementa si lo considera oportuno y aquí, de nuevo, depende mucho del ritmo del grupo, de los avances, de las dificultades o de las actitudes. Incluso si el profesor tiene preparada una actividad puntual, puede que deba adaptarla a las circunstancias mencionadas para obtener el movimiento o participación que espera.

6.1.1.1.2 Encuentro entre profesores y estudiantes / o el taller

Se presentan las impresiones del taller como un conjunto en el que, a diferencia de la tutoría individual, la colectividad de profesores y estudiantes interactúa por medio del acompañamiento en torno al conocimiento disciplinar arquitectónico.

Los profesores asumen de diferentes maneras el conjunto de estudiantes y orientan sus estrategias de enseñanza según lo que consideran los alcances del curso. Sin embargo, hay otras consideraciones que aparecen en la mayoría de los casos implícitamente, según las observaciones realizadas. Estas posturas presentan grupos de profesores caracterizados por orientaciones diversas, a veces contradictorias; entre ellas están: el rendimiento del grupo y alcance de resultados, reflexión y apropiación de contenidos, alta productividad, bienestar académico y emocional, estrategias pedagógicas novedosas o experimentales, diversidad de posturas frente al desarrollo de ejercicios, posición frente a la disciplina.

Por su parte, los estudiantes, perciben al grupo de profesores como consecuencia de su orientación, como un conjunto cohesionado o fragmentado, coherente o contradictorio, exigente o relajado, comprensivo o tiránico, abierto o cerrado, rígido o flexible, en función de la manera como los contenidos del taller son conducidos por unos planteamientos a través de los ejercicios propuestos.

Figura 19

Encuentro entre profesores y estudiantes.



Nota. Fuente: archivo propio.

Sobre los profesores que se dedican a establecer una secuencia ordenada y coherente, los estudiantes reconocen la eficacia reflejada en sus avances y aprendizajes. Como lo expresa la estudiante de TDT:

¿Y yo en qué momento aprendí esto? (...) ellos [los profesores] se han esforzado mucho para que las pedagogías y las metodologías para que una persona pueda aprender arquitectura y para que sea entretenido, no aburrido, porque si bien es cierto que la arquitectura es un poco subjetiva y un poco autodidacta, también hay guías que sirven mucho... y que ellos se tomen el tiempo de mirar qué estrategias usan en otros lugares y han funcionado para traerlas acá y acomodarlas a este contexto es muy valioso...

Los valores pedagógicos señalados, repercuten en este caso en una percepción principalmente positiva del taller mencionado. Reconocen la preocupación por un ejercicio de planeación que tiene en cuenta la forma como les gusta aprender y proponen las estrategias de enseñanza en función de esto.

Durante el seguimiento que hacen los profesores del proceso proyectual puede ocurrir que el estudiante perciba que están más interesados en el resultado que en su propio proceso y

encontramos comentarios como este: de un estudiante de TDT que menciona que la principal preocupación por parte de los profesores estaba dirigida a producir: “pero entonces les mencionábamos eso [exploraciones que querían hacer] a ellos [los profesores] y no les importaba, o sea, ellos decían como, haga el resultado, haga el resultado ...mucho teoría... eso para qué...”

Algunos de sus testimonios expresan un dominio excesivo en la figura del profesor que quiere obtener resultados e impone su visión; esta actitud, según lo expresan, se aleja de los intereses, conocimientos y capacidades reales o efectivas de los estudiantes. Como lo expresa un estudiante de TDT:

Es algo que yo encontraba problemático con otros talleres donde se nota que ellos no quieren que uno avance, sino que los resultados sean como deberían ser, entonces, finalmente encajó la idea y nos obligaron a darle pasos y pasos hasta que quedó como decente y como, ah bueno, está bien... así es como sentía que me trataban, como no a mí, sino al proyecto... como que el fin de ellos como profesores no era enseñar al estudiante sino que puedan tener unos resultados que puedan mostrar que sean como, vea lo que hice... [el profesor]

En estas situaciones se produce una sensación de abandono y falta de interés en el proceso de los estudiantes que afecta todo el proceso académico y emocional. Altera la motivación y en algunos casos genera roces y aún más importante, decisiones de los estudiantes que en algunos casos renuncian a sus propios intereses para no ir en contravía de las indicaciones del profesor. Otros no tienen en cuenta estos asuntos y siguen adelante asumiendo que posiblemente la evaluación no sea la mejor.

La preocupación por la producción y los tiempos de desarrollo -generalmente muy cortos cuando se pretenden desarrollar ejercicios de alta complejidad- dificulta la exploración de ámbitos que le interesan al estudiante, ya sea por una curiosidad personal o académica. En mis notas de campo es habitual que se mencione que pocos profesores apoyan estas inquietudes. Como lo expresan en diferentes circunstancias los relatos a continuación. Un estudiante de FIU expresa:

Uno muchas veces como estudiante se conoce algún tema y los profesores se cierran a eso porque no lo conocen o porque no está en su metodología y pues eso me parece que es negativo en los profesores porque son cerrados a nuevas cosas.

Muchos estudiantes expresaban que sobre este punto se presenta una contradicción, pues entienden que la idea del taller justamente es explorar, descubrir, incorporar conocimientos y experimentar, asuntos que difieren de repetir formas de hacer arquitectura.

Esta cuestión se evidencia en otro relato de un estudiante de TDT, que expresa:

"No, no te preocupes por la estructura que eso lo resuelve el ingeniero..." ¿qué es esto? a uno que le digan como estudiante... o sea, que le cierren a uno las puertas a preocuparse por otras cosas más allá de lo que ellos quieren que uno se preocupe. (...) ellos mismos nos critican por eso, pero también nos niegan esa posibilidad... [de explorar nuevas cosas]

También sucede que hay talleres en los que los profesores apoyan la iniciativa de los estudiantes y los estimulan a que investiguen e incorporen sus inquietudes, aun sin saber muy bien cómo guiarlos. Como lo expresa otro estudiante de TDT:

Los profesores de ese taller son un poco más libres en lo que uno proyecta, y dicen: "pero si usted lo quiere hacer, hágalo! Nosotros no sabemos cómo hacer eso, no sabemos cómo asesorarlo, no es la costumbre de este taller, pero, bien pueda hágalo... saque las croquis [una publicación de arquitectura muy reconocida] de la biblioteca, usted verá qué hace ahí..."

Se destaca el apoyo de los profesores de un taller porque estimulan al estudiante a explorar, lo animan y le permiten que desarrolle sus propias ideas.

Él es uno de esos profesores que te dicen, no sé, tú les dices por ejemplo quiero colgar un columpio del cielo, y hay algunos profesores que te van a decir ¿cómo? no, ¡estás loca! pero él es como de esos profesores que te dicen como: "Ok, argumentame porque y yo te ayudo a resolverlo", que es lo que pienso que debería pasar con un profesor de arquitectura

Muchas veces, estas posiciones de uno y otro lado (apoyo o no a las exploraciones propuestas por el estudiante) coexisten dentro de un mismo taller, generando cierta confusión en los estudiantes.

Durante las conversaciones se comentó con varios grupos de estudiantes sobre los beneficios de que haya talleres en los que así haya diferencias entre los profesores, cada estudiante recibe varios puntos de vista simultáneos y no solo uno para tomar una posición y una decisión acerca de lo que quiere o no aplicar en su ejercicio.

Si bien algunos perciben esto como una posibilidad, otros lo asumen como un impedimento, como lo expresan a continuación estudiantes de FIU al preguntarles sobre la articulación entre profesores:

Siento que eso depende mucho del profesor, o sea de los profesores del curso. Porque digamos lo que te decía, el semestre pasado no se entendían... pero para nada... y nos generaba más trabajo y más angustia. Porque alguno de los profesores decía "No, no hagan eso" y el otro decía "sí, háganlo" y era como bueno, entonces ¿qué hacemos? porque al final los tres evalúan todo, entonces la gracia era que hubiera una congruencia entre todo, pero no la había, entonces lo dejan a uno como sin saber qué hacer....

Las interacciones anteriores se desarrollan en sesiones de tutoría o grupales y su impacto tiene una repercusión en la percepción del grupo en general hacia la clara toma de posición o no. En la tutoría es claro que todas las observaciones estarán dirigidas a la situación particular del estudiante, sin embargo, en la sesión grupal, los comentarios se realizan de modo general para el conjunto de estudiantes buscando aclarar, resolver dudas, exponer buenos ejemplos o abrir debates en torno al tema que se esté desarrollando.

Los estudiantes perciben estos espacios muchas veces con agrado y otras veces con reserva, pues detectan que en ocasiones aportan y construyen, y en otras confunden o lo ven como una estrategia para ganar tiempo de revisión.

A continuación se presentan algunas de sus percepciones.

Una estudiante de FIU expresa ante la pregunta sobre este tipo de encuentros:

Es que yo siento que también depende, porque cuando las correcciones a veces son grupales, hay profesores que son como, bueno ¿qué opinan? entonces todo el mundo opina y después el profesor habla y entonces uno ahí va cogiendo como más todo. O a veces hay gente que solo presenta y [el profesor] no dice nada, entonces uno es como, yo para que presenté...

Dentro de su relato hay ya dos posiciones, una en la que a través del discurso de otros, entiende, pero al mismo tiempo, unas acciones por parte del grupo docente en las que si no se da la interacción o comentarios sobre una exposición que se solicita, se genera desconcierto, y con razón.

Algunos estudiantes reconocen que las asesorías grupales exigen un mayor nivel reflexivo y analítico que contribuye a un mayor pensamiento autónomo, pero indican que es importante la asesoría individual porque hay situaciones puntuales que necesitan más atención. Un estudiante de PDH lo expresa así:

En el general [grupal] hay gente que se guarda mucho más la información y le va a costar mucho más expresar el sentido de su proyecto porque se siente intimidado por las personas que están alrededor (...) pero los profesores tienen la política de que uno aprende de los errores, pueden ser propios o ajenos, y si la otra persona cometió un error o hubo algo valioso del proyecto, algún tipo de atmósfera o lo que sea, uno viendo eso, puede aprender mucho más que si solo te revisan tu propio proyecto... es una manera de retroalimentar, pues como de llenarte de información de tres individuos diferentes que están creando, que tienen criterios arquitectónicos diferentes, y que están en formación, tu les puedes aportar a ellos y ellos te pueden aportar a ti.

Se menciona que algunas veces perciben las correcciones grupales como una salida práctica por parte de los profesores cuando hay problemas de tiempo. Sobre la pregunta a las sesiones grupales, esta estudiante de FIU expresa:

Va con la dinámica del profesor y la dinámica de la clase porque digamos que el semestre pasado algunas correcciones en nuestro taller eran grupales entonces eran como aprendan, pero también más que aprender era una excusa porque a veces no alcanzaban a revisar a

todos entonces decían revisemos a todos y así aprenden, pero yo siento que era como una máscara tratando de tapar el hecho de que no alcanzaba el tiempo...

Sobre el uso del tiempo del taller, ya sea en asesorías individuales o en las grupales, debe existir la mayor planificación posible. A partir de mis observaciones esto no solo posibilita el cumplimiento de un propósito puntual en el momento que se necesite, sino que permite que el estudiante saque el mayor provecho de la sesión y pueda desarrollar una escucha activa, trasladando lo que se le indica a sus compañeros a su situación específica y así ejercitar su autonomía.

6.1.1.3 Encuentro profesor y estudiantes / o el grupo

Esta modalidad se presenta cuando un solo profesor tiene a su cargo un grupo de estudiantes para acompañar. Puede presentarse si por cuestiones operativas así lo define el taller para lograr un estado intermedio entre las tutorías personalizadas y las sesiones generales para tener un mayor alcance y control en ciertos momentos del desarrollo del curso. Es muy habitual que en este caso el profesor encargado reproduzca la tutoría personalizada, o realice asesorías grupales, según lo considere oportuno.

Dentro de las observaciones realizadas en las tres instituciones visitadas, esta situación se presenta habitualmente en PDH, debido a que tiene un esquema de funcionamiento más atomizado debido al número de estudiantes que se encuentra inscrito en cada taller varía entre 60 y 150. En estas circunstancias se opta por dividir el taller en grupos pequeños, aproximadamente 15 por estudiante, que funcionan independientes y esporádicamente se reúne para sesiones grupales generales. Cada taller define si los grupos permanecen con el mismo profesor todo el curso académico, o deciden rotar o mezclar estudiantes y profesores con el fin de que los estudiantes tengan diferentes experiencias de acompañamiento.

En las otras dos instituciones, FIU y TDT, se utiliza cuando ven necesario optimizar el tiempo de asesoría, especialmente la tutoría individual, porque permite que los profesores del curso acompañen por separado a un mayor número de estudiantes que si los ven simultáneamente.

Figura 20
Asesoría grupal.



Nota. Fuente: archivo propio.

Las experiencias que se presentan a continuación son todas de PDH, y se plantean principalmente frente al acompañamiento de un solo profesor y de la forma como son entregados los contenidos al grupo de estudiantes.

En el caso de los profesores, manifiestan una situación que tiene que ver con la percepción de que están viendo talleres diferentes aun en el mismo curso. Como lo expresa la estudiante de PDH:

Yo pienso es que los profesores se deberían de poner de acuerdo todos pares pedirle lo mismo a todos los estudiantes. Ejemplo: vamos a pedir tres maquetas, todos entregan tres maquetas. Que todos pidan lo mismo; yo me iba para el otro salón y veía unos súper trabajos y me sentía súper mal y el mío todo sencillo... que vamos a hacer si el profesor me pidió eso.

Si bien el “encargo” del curso es el mismo, en varios talleres se opta por permitir cierta libertad a sus profesores en la interpretación y estrategias metodológicas específicas del ejercicio, otros, funcionan de manera articulada siguiendo el guión establecido. Según mi experiencia en ambas posturas, el hecho de permitir cierta libertad de interpretación, teniendo claro el objetivo del

ejercicio, puede ser una buena opción para diversificar en exploraciones de tipo pedagógico y didáctico, alimentar la discusión académica entre profesores y redefinir pasos futuros de cara a próximos cursos pero los estudiantes muchas veces lo perciben como “repúblicas independientes”.

Por otro lado, el hecho de funcionar articuladamente dentro del “encargo académico” tal cual se plantea por el taller, envía un mensaje de coherencia y articulación al grupo de estudiantes e indica al grupo de profesores un camino claro para seguir.

Las opiniones de los profesores con los que sostuve conversaciones están divididas, varios prefieren la estructura abierta, mientras otros, prefieren trabajar con el paso a paso indicado por la coordinación del taller.

En cuanto al hecho de tener el mismo profesor durante todo el curso, los estudiantes, al igual que los profesores, tienen percepciones divididas. Si la experiencia con el profesor a cargo es positiva, fluida y constructiva, expresan que logran establecer un conocimiento mutuo que posibilita la comunicación en torno al ejercicio que se está desarrollando. Pero, si no se da un vínculo positivo, puede convertirse en una experiencia muy negativa.

Como lo expresa una estudiante: “la actitud del profesor también era muy desinteresada con nosotros, él llegaba, explicaba y se iba. Quedábamos solos. Él llegaba y decía, ‘hagan esto y ya...’ defiéndanse...”. En este caso particular, hay muchos apartes de la conversación en los que la estudiante expresa varias dificultades en la comunicación. Relataba en otro aparte: “todos quedamos muy tristes después de una entrega porque él dijo ‘nadie lo hizo como yo quería’... entonces, ¿quién está fallando? ¿Todos estamos fallando, o es el profesor?”. Al final del relato comentó: “Lo que no me gusto de ese taller es que no rotaron los profesores, yo esperaba que los cambiaran y no me tocara más con él.”

Según mis notas, los estudiantes viven con cierta resignación esta situación. Algunas veces logran un cambio de profesor, otras, los talleres que son alertados por esta situación deciden rotar o mezclar estudiantes o propician estrategias en las que se unen dos profesores en algunas sesiones para que los estudiantes tengan otras miradas.

Otra estudiante, expresa lo siguiente: “me gustó mucho con mi profesor de siempre de este semestre, sentí que al final me terminó conociendo y que era lo que yo estaba buscando”.

En esta vía, varios profesores se expresan de la misma manera, prefieren conservar un mismo grupo de estudiantes para no solo “alcanzar a aprenderse los nombres” sino, poder

justamente, conocerlos y conducirlos con un mismo lenguaje de conceptos o vías de exploración en un camino continuado alrededor del ejercicio planteado.

6.1.1.2 Prácticas no habituales

Uno de los grandes retos de cualquier tipo de acompañamiento en las prácticas proyectuales es guiar al estudiante a través del nebuloso camino de la creatividad, brindando las herramientas necesarias para convertir una imagen difusa, mental o abstracta en una propuesta espacial concreta y material.

En mis observaciones se registra que muchas de las estrategias usadas en los talleres son heredadas de las experiencias de aprendizaje de los profesores, es decir, enseñan como aprendieron. Otros tantos, exploran o proponen formas de aproximación que han surgido de sus experiencias profesionales. Algunos otros han estudiado en diferentes países o se han dedicado a analizar e intentar integrar estrategias educativas paradigmáticas.

En cualquier caso, el reto es enorme para lograr que el estudiante consiga volver tangible lo intangible.

Muchas veces, según mi experiencia, la dificultad de guiar al estudiante en el proceso de materialización radica en que no tiene muchas referencias visuales o no está habituado al hecho de materializar lo que no ve. Muchas de las prácticas del taller se orientan a ejercicios de visualización y materialización para que el estudiante pueda comprender lo que el profesor trata de transmitirle con su discurso.

En las conversaciones se les preguntó a los estudiantes sobre formas de aproximación que fueran novedosos, útiles o que les permitieran tener una experiencia diferente a la tradicional -que es asumirlo como un proyecto de arquitectura- para su ejercicio académico. En las tres instituciones aparecían experiencias de este tipo, en general pocas, pero sí reconocieron que fueron útiles, divertidas o reveladoras y apoyaron su proceso creativo.

Estas disposiciones didácticas posibilitaron principalmente la visualización y materialización, la interacción, la síntesis, la asociación o puntos de partida alternativos.

Una de las narraciones expone uno de los ejercicios tradicionales que se implementa aun hoy y es el de utilizar la pintura -con cualidades plásticas, compositivas o geométricas exaltadas, sobre todo del cubismo, expresionismo abstracto o similares- como referente de estudio. El

ejercicio además de ser visual se presenta generalmente con un discurso que lo acompaña y permite que el estudiante comprenda el contexto general de las obras que visualiza, aunque sea de forma muy básica, para reconocer y después aplicar una serie de elementos que se pueden transferir a las condiciones de un potencial ejercicio espacial. Para los estudiantes es una experiencia novedosa y en la mayoría de los casos, útil para lo que se pretende. Como lo expresa la estudiante de DPH:

Él le mostraba a uno pinturas abstractas... entonces él preguntaba sobre lo que yo veía y yo me preguntaba si lo que yo veía era lo mismo que lo que él estaba viendo... pero aun así yo me tomaba una idea general como de lo que él quería ver en la maqueta de uno y eso también me llevó a entender muchas cosas... él puede mostrar un collage a todo el mundo y todos lo vamos a entender de una manera diferente... hay varias formas de encontrar ideas...

Las reacciones derivadas de un ejercicio como el anterior pueden ser muy diversas. La estudiante señala que entendió algunas cosas. Sin embargo, también expresa que no todo el grupo podría entenderlo igual. Podríamos pensar que, si bien estas estrategias pueden contribuir a señalar algo concreto para unos estudiantes, es decir, puede ser una buena herramienta, para otros, puede ser algo que no alcanza a conectarse con nada que conozcan o comprendan y se quede en el terreno de lo abstracto y no presentará una utilidad, por lo menos para los efectos que el profesor espera.

Otra estrategia que narró un estudiante de FIU, se refirió a la elaboración de un juguete:

Digamos que la metodología del taller era que primero teníamos que desarrollar un juguete, y con el juguete interactuar con la comunidad donde estuviéramos trabajando y de ahí obtener la información para hacer el proyecto, esa ha sido una metodología distinta, digamos que un poco diferente a la que habíamos hecho antes (...) muy divertido

Convertir un juguete en una herramienta de transferencia, en este caso comunicativa, saca al estudiante de lo habitual generándole expectativa e interés. El taller apuesta por experimentar, poner a prueba una actividad que se presenta diferente a lo que usualmente se podría realizar en la práctica profesional para el mismo fin.

La aproximación al ejercicio proyectual tiende a estar, dentro de las instituciones visitadas, orientada hacia la forma como discurre la práctica profesional. Los estudiantes se forman en estas

prácticas de pensamiento y producción, pero al estar en contacto con otras, como las que estamos mencionando acá, siempre manifiestan una cierta utilidad, entusiasmo o diversión.

Aun si las prácticas están relacionadas con una visión muy disciplinar, en el sentido de la producción habitual de la arquitectura, hay grupos de profesores que proponen giros en la manera como se desarrolla el ejercicio, como lo veremos a continuación en dos casos de TDT de talleres diferentes pero que alteran el orden o propósito de secuencias.

Uno empieza a tener más variables dentro del proyecto y resulta que en el taller [x] pasa eso; que uno primero piensa en un programa, pero sin estructura, luego en una estructura pero sin programa, y luego en una fachada pero sin programa ni estructura, pero todo luego se junta (...) y en el laboratorio de estructura hicimos otra cosa diferente, y hay que tratar de acomodarlo... entonces uno tiene que aprender a compilar o a malabear esos componentes...

El estudiante recuerda la forma de explorar diferentes variables como un evento complicado, era la primera vez en la que se enfrentaba a una forma diferente de hacer o pensar sobre el proceso proyectual. Lo expresa como algo muy difícil de hacer, hace un símil con un malabarista, refiriéndose a los diversos componentes que fueron dados por etapas pero que después tenía que unir. Sin embargo, resaltaba que esa estrategia le había permitido explorar aspectos que antes no había descubierto como posibilidades proyectuales.

Otros estudiantes mencionan otra experiencia similar, en otro de los talleres de TDT:

La diferencia en este taller es que a ese estudio [del lugar] lo llaman laboratorios, entonces uno tiene la visita del lugar, y te dan unos textos en los que vos tenés que mirar las cosas que hay ahí y sacar las propiedades abstractas en lo que hay y entonces vos ves cómo esas propiedades se aplican al proyecto o no...

Esta estrategia integra elementos de abstracción a través de textos, esas lecturas y la relación entre ellas y las cualidades presentes en el lugar de estudio, se podrían asociar al ejercicio de ver pinturas abstractas. Se trata de encontrar relaciones, que es, en síntesis, ver de otra manera.

6.1.1.3 Verificación

Los procesos de acompañamiento en la valoración del aprendizaje son muy requeridos por los estudiantes con los que sostuve conversaciones. Si bien muchos profesores y talleres se preocupan por la generación de condiciones adecuadas para que el taller sea un terreno de exploración y proceso más que de resultados, otros se enfocan en los resultados más que en el proceso y la exploración.

La “nota”, muchas veces, es el indicador principal de valoración de sus aprendizajes y por eso para muchos de ellos, es tan importante. En los relatos, la mayoría manifestaba que la evaluación debería estar orientada en un sentido más formativo, que trascienda la valoración numérica para comprender en qué momento están frente a su ejercicio académico.

A continuación se abordarán algunos de los temas recurrentes en sus narraciones.

6.1.1.3.1 Valoración del proceso

Los estudiantes expresan una sensación de la tranquilidad cuando experimentan un proceso acompañado y coherente, esta percepción frecuentemente permite que baje la presión sobre la “nota” y puedan concentrarse en un desarrollo constante de su ejercicio.

Los espacios complementarios para la evaluación, como, puestas en común y asesorías de conclusión son muy valorados por ellos. Uno de los estudiantes del primer año de TDT, expresa lo siguiente sobre estos momentos:

Ahora me siento mucho más confiado en las entregas, no como con esos miedos de, me va a salir uno 2 o algo así... porque los profesores siempre han estado ahí en ese acompañamiento (...) y lo que ayuda mucho es que en cada entrega hay un conversatorio después... eso ayuda mucho porque puede que en algún momento uno esté completamente perdido pero luego de ese conversatorio uno mismo se compara con el trabajo de los demás y uno escucha, uno de cierta forma, a veces hasta se llena de dudas y queda uno como perdido... pero uno entiende lo que tiene que hacer

Si bien la seguridad o sobre lo que se sabe se va adquiriendo, por varios semestres el estudiante experimenta una sensación de prueba y error. Aprende que su evaluación está sujeta a muchas variables porque se conoce a sí mismo, pero también empieza a comprender como es la lógica de cada taller, según su metodología y a sus profesores en relación con eso que se enseña. Este indicador de buen desempeño es muy relevante en general en los primeros semestres, pero poco a poco este factor va perdiendo importancia, como lo expresa otra estudiante de TDT:

Pero uno antes se ponía a sufrir si no sacaba 5, si no era perfecto, pero ya ahora lo que te motiva es aprender, y que te guste tu proyecto y que disfrutes el taller, o sea, como que pasa a un segundo plano... obviamente importa porque uno sabe en el nivel en el que está del taller.

Es claro que obtener una buena calificación les importa y orienta, pero para muchos deja de ser una camisa de fuerza. Esta percepción de trascender una valoración numérica y que la evaluación se convierta en una herramienta que los oriente, es un llamado que varios hacen.

El aprendizaje, expresa la mayoría, lo conciben más como la construcción del día a día del ejercicio proyectual, sus retos y dificultades cotidianas y al docente como participe activo en este proceso. Una estudiante de TDT comenta sobre esta percepción :

Lo que yo siento que debería pasar es que haya un apoyo a partir de eso, cierto, de que te expliquen por qué no, que te expliquen por qué sí, más no un sí porque sí o un no porque no... porque eso no construye, más no un sí porque así te sacas un 5, o un no porque así te sacas un 2... y entonces es como, bueno, pero es que en serio eso no me interesa... ¿qué significa un 2? más bien ¿qué significa mi proyecto? ¿en qué está fallando? por qué puede que funcione, por qué se cae, por qué es caliente, por qué es frío...

El llamado de los estudiantes se reitera alrededor del acompañamiento y la explicación, de la argumentación para tejer un entramado que le permita llevar a cabo ajustes y mejorar en su exploración personal.

6.1.1.3.2 Sobre la “nota” y los resultados

Relatos previos han anticipado la percepción de los estudiantes sobre el hecho de que había algunos talleres que se orientaban más hacia los resultados que a los procesos de exploración.

Sobre ellos, coincidían varios estudiantes en que había por parte de los profesores, una posición excesivamente condicionada para que se realizara el ejercicio de la manera en la que ellos querían. Como lo expresan los estudiantes de TDT:

Por ejemplo, en taller [x] muy orientado a lo que los profesores querían y si no, mala nota, y si no nos asesorábamos, mala nota, y si ellos no conocían el proyecto, mala nota (...) casi que le dicen a usted, “sí, usted puede hacer lo que quiera”, claro, sí, como no... pero vaya hágalo uno y muestre lo que quiere y no, “es inviable, vale mucho”, o lo que sea, entonces como que no.

Esta percepción recoge una preocupación de fondo, y es que un taller tan cerrado sobre sus procesos y evaluación, produce una limitación en el estudiante que va en contravía de los deseos formativos no solo disciplinares, sino sobre todo, proyectuales, entendiendo que el proceso de pensamiento asociado está basado en el proceso y la exploración y una acción de restricción puede ser contraproducente.

Por eso los procesos de intercambio sobre el ejercicio académico son necesarios y valorados, consideran que la nota debe ser una herramienta que les diga mucho sobre lo que aprenden y la forma como lo hacen. Esto implica tener una expansión del momento evaluativo como lo expresa el estudiante de FIU:

Más que la nota es la retroalimentación, porque se supone que lo que yo ya aprendí, que considera mi profesor de mi proceso y ¿qué aprendí de eso?

Estudiantes de FIU, manifiestan que la nota no es una preocupación. En general son claros los criterios y cuando se presentan inquietudes, los profesores explican. En este sentido mencionan por ejemplo: “Igual, acá los profesores si están muy abiertos a explicarle a uno el ¿por qué?. Según mis notas de campo, esta institución es una excepción. Y complementan otros estudiantes:

Yo lo que creo que pasa es que los que entramos a estudiar arquitectura es porque en verdad nos gusta, porque hay gente que en verdad no da y la gente se va quedando entonces digamos como eso también es una prueba, o sea, cuando uno disfruta lo que hace a uno también le va bien... obviamente siempre hay dificultades y uno a veces sigue derecho, pero eso es normal... yo sinceramente nunca me preocupo por las notas.

Sin embargo, a pesar de que las notas no sean una preocupación en la mayoría de los estudiantes de FIU, sí está condicionada por los gustos de los profesores. Como lo manifiesta una estudiante:

Por ejemplo, me pasó con que a mí me interesa mucho la arquitectura en comunidades, siempre me ha interesado mucho y el profesor no va con eso, él no lo aplica como en su disciplina y apenas le dije fue como no, y yo sé que no puedo como lanzarme al agua y tratar como de argumentarlo porque él es de esas personas que pone la nota por lo que le gusta, entonces me toca hacer como más o menos quiere el profesor...

Si bien la evaluación es un punto de tensión, tanto si se cede ante los deseos del profesor como si se decide actuar frente a los propios, los estudiantes tienen claro que las consecuencias de esta decisión se reflejarán en la evaluación. Un estudiante de PDH expresa sobre este punto, la relación condicionada que existe entre su ejercicio, el gusto del profesor y la evaluación:

Entonces llega un punto en donde ya ves que el proyecto no te está gustando, ya es un proyecto más del profesor, pero por no descartarlo, ya lo que sigues es como con un objetivo o unos ideales ajenos, entonces ¿qué estás buscando? ¿sacar una nota y que al profesor le guste? y no lo descartas porque entonces ya le tienes susto a nota...

Se entremezclan sentimientos como la resignación, la sumisión o el miedo. Esa distancia entre lo que se quiere y lo que el profesor espera se convierte en uno de los elementos no formales que influyen de una manera importante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6.1.2 Maneras de aprender

Se podrían definir como las formas en las que el estudiante experimenta el proceso de aprendizaje derivado de las prácticas y apuestas del profesor o grupo de profesores, o de su propia manera de aproximarse al conocimiento disciplinar arquitectónico, específicamente el de tipo proyectual.

6.1.2.1 La hoja en blanco

Si bien el taller es el principal espacio académico que se propone curricularmente para desarrollar las habilidades en proyectación arquitectónica, las actividades que se realizan por fuera de la clase son abundantes, y el estudiante debe enfrentarse de manera autónoma para asumirlas desplegando las herramientas propias y las facilitadas por el taller

La movilización del proceso proyectual implica que pueda preguntarse y resolver, materializar y reformular, y en un panorama de aprendizaje proyectual, sin el profesor o compañeros presente, puede significar bloqueo y dificultad.

Frente a la pregunta sobre el inicio de este proceso, los estudiantes se manifestaron de diferentes formas. Frente a la creación inicial de un planteamiento, una estudiante la PDH expresa:

Ese paso de empezar a veces es muy difícil y a veces eso puede ser un bloqueador... porque es la hoja en blanco finalmente... porque no sabes por dónde empezar...

Varios estudiantes manifestaban que ese proceso de visualización o imaginación de las primeras ideas, se hace complicado por la dificultad de pasarlo a lo material. Algunos, refiriéndose al proceso de creación, explican algunas formas en las que comienzan con las primeras visualizaciones, como lo expresa otro estudiante de PDH:

A mí lo que me funciona mucho es que cuando me imagino algo -ni siquiera sé cómo me lo estoy imaginando, es difícil de explicarlo...- yo me imagino algo e intento de una como dibujarlo, o escribirlo, o plasmarlo para poder seguir desarrollando esa idea, pero siempre es algo a partir de una cosa... [que ya conozco] no me surge de la nada y ya...

La sensación de bloqueo o confusión se presenta frecuentemente en el proceso creativo de la proyectación arquitectónica. Los arquitectos profesionales pueden transitar estos momentos con más facilidad debido a su experiencia y entrenamiento, pero los estudiantes se pueden quedar fácilmente atascados en esta labor por razones muy naturales: están comenzando a familiarizarse con las formas de producción de la disciplina, con la actividad proyectual, con los lugares donde la información disponible para referenciarse existe o con experiencias directas en edificios, para mencionar algunas. Tienen en su contra el tiempo y la experiencia que llevan en contacto con la disciplina, y a favor, que van de la mano de “expertos” -como los nombra Schön- que los pueden orientar.

Sucede que a veces los profesores en un intento de presentar posibilidades abundantes a los estudiantes, en vez de contribuir a la disolución de la confusión, ocurre lo contrario, como una estudiante de PDH relata:

Yo digo que libre lo vuelve loco a uno... porque uno no sabe qué hacer... hay tantas cosas que uno quisiera hacer, pero ya uno no sabe qué idea tomar... o por dónde empezar...

Parecería contradictorio que un proceso creativo pueda verse frustrado por las ilimitadas posibilidades y que a veces la libertad sea un condicionante en vez de ser un facilitador. Sin embargo en los relatos es evidente que el estudiante, especialmente al inicio de su contacto con el pensamiento proyectual, necesita herramientas que le permitan relacionar el pensamiento abstracto o intangible de sus ideas, con el concreto y material para llevarlas a una realidad tangible.

El inicio de un proceso creativo de cualquier tipo implica como primer paso, no solo pensar, sino arriesgarse a “hacer”. Esto equivale a romper los prejuicios que el estudiante tiene y como se dice habitualmente “salir de la zona de confort”. Muchas veces temen al error, las primeras exploraciones de una idea las sienten generalmente como un salto al vacío, como lo expresa el estudiante de FIU:

Yo creo que, al principio si es difícil porque es una etapa de exploración, como de primero mirar comenzar a pensar y a crear y yo digo que la mejor manera es como comenzar a hacer algo, o sea a hacer y pues en mi caso ese era al que más le tenía como cosita porque composición es como salirse un poquito y yo soy muy

psicorígido, muy cuadrulado también digamos que salir de esa zona de confort y comenzar a hacer algo abstracto por ejemplo, carboncillo a hacer sombras me cuesta trabajo, entonces digamos que ese punto pensé que iba a ser como el más difícil, pero al contrario me fue muy bien.

Para conseguir materializar sus ideas, los estudiantes acuden frecuentemente a los referentes, sea de fuentes físicas como revistas o elaboraciones de sus compañeros, o virtuales, como páginas o aplicaciones de arquitectura y diseño.

La estudiante de DPH explica cómo transcurrió su proceso de ideación en cierto taller:

A mí me pasó en taller [x] que yo buscaba una maqueta y decía, ve, voy a hacer esta maqueta... y sacarla de la imagen a hacerla en la mesa era muy difícil... uno se daba cuenta que no... de un momento en adelante decidí que era mejor irse con más o menos lo que quiero, llenarme de información, busco en Pinterest... y estoy llena de carpetas de tipos de edificios, porque solo con una idea no soy capaz...

En varias conversaciones con estudiantes de esa institución DPH, la mayoría de los estudiantes utilizan referentes como herramienta de visualización primero, y materialización, después de las ideas que tienen. Algunos estudiantes de esta institución no están de acuerdo con esta forma de creación, y manifiestan sus reservas ante esta aproximación, como lo relata el estudiante:

Cuando uno ve el referente a simple vista uno se queda con la primera imagen y lo que siempre le han dicho a uno, no busques un libro por su portada, pero con el referente, uno ve un referente máximo 2 minutos y qué hace, ah no, está bien, está bonito, está feo, y eso es pase y pase referentes... entonces uno se queda con ideas superficiales y al final termina sacando un proyecto sin profundidad, me parece a mí. No creo que los referentes sean malos porque aportan mucho en muchos sentidos, pero no sé, a veces no me convencen.

6.1.2.2 Aprender juntos

Uno de los aspectos más reveladores de las conversaciones con los estudiantes fue la importancia de las redes de aprendizaje colaborativo que tejen alrededor del taller. Esta red sirve como sostén no solo cuando no se comprende algún ejercicio, sino también como un entorno que acompaña otros procesos académicos, personales y emocionales. El conjunto de estudiantes establece sus propias metodologías de aprendizaje permeando o desarrollando habilidades que les permiten establecer relaciones directas con relación al conocimiento arquitectónico.

Es interesante que en la mayoría de los relatos se evidencia que esta actividad está muy relacionada con el espacio; en las instituciones que tienen en su infraestructura espacios exclusivos para los talleres se dan allí; pero en la que no, se dan de igual manera en espacios dentro o fuera de la universidad. Mencionaron que además acuden a aplicaciones móviles y redes sociales por las que están en contacto y funcionan como otros espacios de encuentro para resolver dudas o apoyarse en cualquier tema.

En TDT, donde existen espacios exclusivos para los talleres, se les preguntó a los estudiantes sobre la conveniencia y uso de estos espacios para el aprendizaje proyectual. Algunos tienen reservas sobre su calidad (más adelante se abordará este tema) pero reconocen su utilidad para suplir la carencia de espacio que tienen en su casa muchos de ellos. Adicionalmente allí en muchos talleres el trabajo se plantea en parejas, y tener un espacio de encuentro en el que pueden trabajar es ideal. Como lo expresa un estudiante:

Uno se sienta con el compañero, ¿sabes qué?, estoy pensando sobre el proyecto, ¿cómo lo estás haciendo vos?... mira como lo estoy haciendo, ¿qué pensás? Entonces uno empieza a relacionar, yo vi en una materia no sé qué y se puede hacer de esta manera... de verdad que esos espacios enriquecen mucho más que de hecho a veces las horas del taller...

Los estudiantes de DPH, expresan que prefieren trabajar en equipo aún si el ejercicio es individual y no tengan un taller exclusivo para el encuentro en la universidad. Algunos aprovechan otros espacios que se ofrecen dentro de ella, o se desplazan a casas de otros compañeros. Su experiencia de aprendizaje la relatan así:

Me gusta más irme a trabajar donde mis amigas o irme para la universidad y trabajar allá, ese trabajar en equipo nos ayuda a que nos fluyan mucho más las ideas cuando estamos

bloqueados, ya que estos te dan ideas o te explican nuevamente las cosas y cuando ya ninguno de los dos sabe lo que hacemos es que comenzamos a preguntarle a todo el mundo hasta que encontremos a alguien que sepa.

Según mis notas de campo, los estudiantes muchas veces prefieren resolver sus dudas entre ellos antes que preguntarle a los profesores. En ocasiones observamos que esto es contraproducente; algunas veces se difunde información errónea ante alguna pregunta y la mayoría elabora un desarrollo alejado de los alcances del ejercicio. Al preguntarles, nos damos cuenta de que ese “teléfono roto” surgió dentro de ellos mismos y lo que evidencia es que existe un problema de fondo en la comunicación. El poder preguntar directamente al profesor debería ser la primera opción, fácil, accesible para que la información necesaria llegue con la precisión que se necesita.

En cuanto a los estudiantes de FIU, algunos hablan de un ambiente en el que todos se ayudan:

Yo siento que la gente ayuda mucho, como si uno está cogido con una entrega, la gente es como “¿te puedo ayudar?”... O del tema que le sirva uno, o mirá este referente que encontré...

Se podría decir que hay un canal paralelo al del taller formal, que es el que construyen los estudiantes para aprender y producir, colaborar y conocerse. En las conversaciones con profesores este aspecto es casi desconocido y evidencia una vez más lo alejados que son los espacios de relación entre estudiantes y profesores.

6.1.2.2.1 Trabajo en parejas

De las tres instituciones visitadas, solo en TDT se acostumbra el trabajo en parejas en casi todos los talleres de proyectos. En FIU se mezclan las formas de trabajo y en PDH los estudiantes trabajan principalmente de forma individual y de forma ocasional y puntual en grupo.

Los estudiantes de TDT tienen la opción de trabajar individualmente, si quieren y el grupo de profesores está de acuerdo, pero comentan que debido a las altas exigencias de producción y los

beneficios y capacidades del trabajo en equipo, la mayoría opta y adopta esta propuesta, como lo menciona este estudiante:

A mí me gusta porque me parece que actualmente ya no hay como... es muy difícil que exista esa idea de super arquitecto que hace todo el proyecto solo, sino, ya es un comité lleno de actores cada uno pensando distinto, entonces cuando estás con una pareja y mejor aún, cuando estás intentando construir distintas relaciones de pareja, como con varias personas, aprendes mucho a discutir de una forma civilizada, a entender que tu palabra no es definitiva y se diseña con más integralidad...

Y también comentan algunas desventajas, como lo expresa esta estudiante:

Positivo, que uno pues aprende a confiar en el otro y a entender las capacidades del otro y que uno realmente aprende del otro más y eso es bueno. Pero también negativo porque uno tiende a ceder mucho ante el otro y entonces se pierde como esa parte individual de tomar una decisión frente a un problema del proyecto...

Se podría decir que lo ideal es combinar las modalidades individual, en parejas y fomentar la colaborativa, que queda al margen y solo en algunos casos puntuales se pone en práctica por iniciativa propia del profesor. Los estudiantes no son arquitectos, pero también se aproximan y construyen conocimiento a su manera, y es interesante profundizar en esas formas de aprendizaje.

6.1.2.3 Cuerpo, espacio y aprendizaje

Los estudiantes relataron algunas experiencias significativas de aprendizaje, no solo por el disfrute que experimentaron, sino porque manifestaban una comprensión que traspasaba o les permitía hacer un salto hacia la comprensión de ciertos tópicos. Estas experiencias tenían en común la vinculación del cuerpo en dos sentidos: uno desde la relación directa cuerpo y espacio, y la otra, del cuerpo como medio para su representación.

Una de estas actividades que relacionan el cuerpo y el espacio de una forma directa, son las visitas arquitectónicas. Estudiantes de las tres instituciones expresaban que es una práctica habitual durante la carrera en cursos diversos que algunas veces incluían al taller.

Las visitas que narran les aportaban una transferencia de eso que usualmente es una imagen mental o abstracta o incluso, es concreta, como los planos arquitectónicos, pero es una representación de un espacio y no el espacio en sí. Cuando el estudiante vive y habita el espacio real, tiene una comprensión y realiza asociaciones hacia lo concreto y tangible. Como lo menciona esta estudiante de DPH a propósito de una conversación sobre la comprensión que brindan las visitas arquitectónicas: “Por ejemplo en un ejercicio nos dijeron, vamos a estudiar la biblioteca [x], bueno, esta es la circulación, estos son los muros, esto es un acceso... esto le facilitaba a uno mucho las cosas, la verdad.” Y a la pregunta sobre si estas visitas les habían cambiado la forma de aproximarse al espacio y los edificios, la estudiante expresa:

Sí, mucho, en la forma... porque uno sabía que era una biblioteca, listo, normal, pero... es una biblioteca que está con este ángulo, y tiene esta circulación, y estas estancias, se accede de esta forma, se puede entrar por este lado, por el otro, la entrada de luz, la sensación que le da a uno...

La estudiante percibe las particularidades de los elementos arquitectónicos e incluye otras cualidades que difícilmente se pueden ver en los planos, dibujos o incluso las fotografías; como la luz, o las “sensaciones”. El hecho de habitar un espacio es intransferible. Se puede comprender un espacio -de hecho con la práctica, el estudiante puede entender un espacio a través de las representaciones que tenga de él- pero, la experiencia espacial trae consigo información adicional que la representación del mismo, por lo menos por ahora, no es capaz de contener.

Hay otras formas de experiencia que expanden el aprendizaje de las visitas arquitectónicas como lo es el viaje. Esta experiencia de aprendizaje complejiza las variables del espacio y logra ampliar la mirada hacia la sociedad, el paisaje, las comunidades, o sobre la propia subjetividad y la de sus compañeros.

Figura 21

Visita a un lugar de trabajo.



Nota. Fuente: archivo propio.

Sucede que si bien se puede estudiar perfectamente un territorio o una comunidad específica por medio de documentos que las representen -libros de historia, documentales, planos del territorio, fotografías, entre otros-, las vivencias en esos lugares permiten al estudiante una visión que difícilmente adquirirían si no las experimentaran directamente.

No es usual que se realicen viajes, en varias instituciones hay limitaciones en términos operativos o presupuestales y son escasos. Sin embargo, en FIU, sí los realizan con más frecuencia. Un estudiante expresa así la experiencia:

Yo estoy acá es más por disfrutar lo que estoy aprendiendo y por eso es que me molesta mucho por ejemplo esa clase [x] que siento que no aprendí, digamos que sí aprendí mucho,

pero a mí lo que me interesa es aprender algo, y por ejemplo en [el curso x] yo aprendí más como de mí, de mis amigos, como del país y siento que eso es muy muy valioso... lo de ciudad yo puedo leerlo, lo de técnico también, pero esto es como esas vainas más personales...

El estudiante confronta dos formas de aprender, y expresa que la experiencia de viaje no solo fue reveladora en lo personal, sino que comprendió fenómenos amplificadas que tienen que ver también con el ejercicio arquitectónico

La otra de las manifestaciones de la relación con el cuerpo, es la de vincularlo como agente activo en los procesos de reproducción y materialización de ideas espaciales.

Este ejercicio está conectado con los procesos conceptuales que implican la visualización y materialización de conceptos abstractos. Al utilizar el cuerpo como medio, el estudiante está pasando por el cuerpo la información, y esto, según sus relatos, le permite una atención y vinculación profunda con eso que está ejecutando.

Las actividades que narran expresan un cierto tipo de aprendizaje diferenciado de procesos conceptuales o de elaboraciones habituales como las lecturas o el dibujo. En estas experiencias expresan un interés, diversión y disfrute.

Como lo expresa un estudiante de TDT sobre una actividad de comprender un tipo específico de edificio y el proceso por medio del cual se vincularon a lo que podría ser importante:

Con la compañera empezamos a indagar, era como residencia estudiantil [el tema] entonces empezamos a preguntarnos como vivía un estudiante, cuales era como las medidas básicas que necesitaba una vivienda estudiantil. Entonces me acuerdo que muchos de nuestros ejercicios eran medirnos en cuanto a los objetos reales, tomábamos un metro, eso fue como construcción personal, no fue algo como nos dijeran que tienen que hacer esto, no, sino que con la compañera con la que trabajé fue un proceso muy de ese tipo, como de siempre estar en contacto con, el entrepiso, las escaleras... aprendí demasiado en eso, fue muy enriquecedor...

Es reveladora la frase, estar en contacto con, porque establece una conexión directa entre eso que se necesita comprender para emprender el ejercicio planteado, pero además teje una

conexión directa entre “eso” como encargo y la realidad de lo construido, de lo habitado (en presente y futuro). La conciencia de lo que miden las cosas que constituyen también el espacio, es un paso significativo para conectar lo teórico y lo práctico en la disciplina de la arquitectura.

Otra de las experiencias que narra también una estudiante de TDT, es el desarrollo en la clase de un ejercicio que implicaba trabajar con las manos un material moldeable. Se expresa así sobre la pregunta de qué taller le había proporcionado una experiencia de aprendizaje representativo:

[El taller x] y el ejercicio de la masa horadada, porque tiene un montón de ejercicios que logran llevar al final... ese contacto con las cosas, y todas las sensaciones... tu cuerpo, tus manos, la suavidad, la dureza, el olor, el sentir... la experiencia toda. Se logra hacer una experimentación del concepto (...) todo es aprendizaje para el ejercicio final.

Los estudiantes de diferentes niveles de esa universidad expresaron su gusto por este mismo taller y específicamente este ejercicio. En la conversación que se cita, se discutía sobre el desarrollo de ejercicios durante la clase, sobre lo conveniente que es implementarlos regularmente y es casi accidental que surgiera la experiencia del ejercicio mencionado antes. El estudiante expresa:

Quizás sería más productivo [el tiempo del taller] si hubiera como más organización, o sea, porque a uno le dicen hay que hacer esto (...) pero funcionó esa vez porque era la masa horadada... porque era el yeso o el jabón, y todos estábamos felices con esa experimentación y fue algo muy interesante y nunca habíamos tenido esa experiencia... yo creo que esa vez hicimos esa entrega porque realmente nos gustó el trabajo...

Es revelador cuando hablan de disfrute, de experimentación, de que se sintieran bien con esa experiencia de trabajar con las manos y aprender algo en esa acción. Los profesores de ese curso mencionan que la estrategia de hacerlo en clase y usar las manos, les permite guiar para que el estudiante reconozca las cualidades espaciales que posibilita no solo el material si no las acciones que se ejecutan con las manos, en este caso moldear, extraer, excavar.

En la FIU, varios grupos de estudiantes también se refieren a un curso en el que se plantea un ejercicio, mucho más técnico que el mencionado antes, que implica el contacto con diferentes materiales. Una estudiante se refiere a esta experiencia así:

Sí, digamos por ejemplo que en “el taller x” nos ponen a hacer unos marcos de madera y a hacer algo con el material que nos piden, entonces ahí es más como manejar el material y el proyecto (...) Y es muy chévere porque está muy organizado entonces uno sabe perfectamente, no sé, después del primer proyecto uno ya tiene como la metodología, como el ritmo, (...) obviamente es pesado pero pues ya va fluyendo

Durante mi visita de campo a esta institución, pude hablar con el profesor del curso, que comentaba sobre esta actividad: “si uno entiende los materiales, puede potenciar la capacidad de diseño”. Esta es una apuesta clara en el sentido de la enseñanza, se toma una partida por parte del conjunto de profesores para llevar al terreno de la clase una forma de conocimiento activo y directo. Se genera toda una articulación teórica y práctica para que los estudiantes comprendan los temas del espacio -de ese nivel- por medio de la manipulación material.

6.1.2.4 Apreciaciones sobre lo que se recibe

La pertinencia y articulación de las diferentes actividades propuestas en los talleres es una de las características más importantes que sobresalen en las apreciaciones por parte de los estudiantes. Explican que las elaboraciones solicitadas por el grupo de profesores, en algunas ocasiones sobrepasan su capacidad de producción, en otras, consideran que el tiempo de desarrollo es excesivo y en otras, no comprenden el sentido. Se registran en este apartado los comentarios que emergieron con más frecuencia en sus relatos.

6.1.2.4.1 Cuestiones de calidad y cantidad

La arquitectura y sus formas de producción ha sido uno de los temas a los que con más frecuencia se refieren los estudiantes. Estas prácticas son habituales en el medio profesional y en

muchos talleres se implementan también como una forma de habituar al estudiante a las lógicas futuras de ocupación.

Sin embargo, muchos estudiantes expresan que los pedidos en ocasiones parecen desmedidos, sobre todo cuando la cantidad actúa en contra de la calidad, en el sentido de darle prelación a la producción que al pensamiento. Como lo expresa el estudiante de TDT:

A veces en taller los profesores no son conscientes de la cantidad de trabajo que piden porque está la calidad de lo que uno está diseñando y ya la cantidad de lo que tiene que producir... entonces uno muchas veces o se mata diseñando y no puede producir lo suficiente o no diseña bien por tener que producir rápido y si hace las dos entonces se tiene que pegar la trasnochada de la vida para cumplir... entonces toca sacrificar la calidad del diseño por poder entregar a tiempo y uno es consciente de eso.... se debería priorizar la calidad del diseño...

Algunos estudiantes comentan que “las entregas se volvieron una lista de mercado” refiriéndose a que a veces se definen unos componentes que tienen que cumplir sí o sí, y si el estudiante no lo cumple, empieza a repercutir en la evaluación. Consideran que debería tenerse en cuenta un propósito más amplio referido a la calidad del ejercicio sobre la cantidad de “productos” requeridos. En otra de las conversaciones, algunos estudiantes de TDT comentan sobre un taller que era un poco más flexible:

No necesariamente [el proyecto] tiene que ser tan bien representado con tal de que haya un buen proyecto y que ellos lo entiendan, o que se entienda el proyecto, le va a uno bien. Pero eso pasa con ciertos proyectos, ellos se prestaron a recibirlo así... ellos fueron muy comprensivos con la cantidad de producción porque te conocían el proyecto y se tomaron el trabajo de valorar eso, ¿que no alcanzaste?, pero vieron que vos trabajaste, es válido, eso no pasa en todos los talleres....

Y sobre ese mismo taller, otros estudiantes expresan:

Algo que yo rescato mucho también de ese taller, es que no te dicen qué tienes que presentar... es que lo que sea necesario para que el proyecto se represente, si el proyecto necesita un corte, se hace un corte, si necesita una fachada, se hace una fachada.

Es importante reflexionar sobre las formas de producción del taller, es posible que repensarlas posibilite que los estudiantes puedan tomarse el tiempo de desarrollar con más amplitud los procesos de pensamiento, para conseguir un fortalecimiento de la práctica proyectual equilibrando los tiempos propios de los ejercicios académicos.

6.1.2.4.2 Coherencia y secuencialidad del proceso

Los estudiantes perciben que, en algunas ocasiones, los profesores hacen pedidos de información que después no revisan o no ven como piezas ancladas a una secuencia completa. Para ellos la relación entre lo que se solicita y la evaluación debe ser muy clara, pues entienden que cada una de las evidencias solicitadas aportan a un aspecto de los alcances del ejercicio y por lo tanto, un papel esencial en el proceso. Cuando esta situación no es clara, el estudiante no solo pierde su motivación, sino que se extravía dentro del proceso de aprendizaje. Como lo menciona una estudiante de TDT:

No se considera el trabajo realmente que se hace, no se respeta, y no se evalúa como tal, ni se comenta como tal.. yo sé que son entregas pesadísimas y somos muchos, pero no siento disposición de los profesores para ir allá, si pidieron 50 cosas diferentes, ¿por qué no las consideran? pedían un texto que hablaba del concepto, aquí está; pedían unos esquemas, aquí están... uy... entonces eso no alimentan el proceso, no acompaña el proceso del estudiante y solo destruye y acaba con lo único que tiene el estudiante que es la voluntad de aprender...

En ocasiones ocurre que los estudiantes no tienen claro el alcance de la actividad que el taller plantea, una estudiante de TDT comenta:

Algo necesario sería que los profesores tuvieran siempre claros los objetivos del ejercicio y pudiera transmitírsele a los estudiantes, para que el estudiante no esté ahí como...Haciendo cosas por hacerlas, sino que siempre tenga al frente las bases que le entregaron...

Después, refiriéndose a otro taller, la misma estudiante expresa:

Y es un cambio muy profundo a este taller, que ya se nota los profesores, primero si están más, como hay una conexión hay una coherencia, entre lo que están diciendo sobre pedir lo mismo para no generar confusión.

A los estudiantes les parece que tener opiniones, planteamientos o actividades diferentes en vez de enriquecer espacios de exploración, impide percibir con claridad los propósitos del ejercicio. Sobre las diferentes opiniones y falta de claridad, una estudiante de FIU comenta:

Él era como el principal y el otro [profesor] solo como que estaba ahí... y cuando no venía el profesor [principal] que guaba, él nos decía una cosa completamente distinta, entonces no solo era el conflicto entre los profesores sino mi conflicto con los compañeros de trabajo y siempre siento que fue como que horrible y siento que el taller no estaba bien planteado y no sentía que fuera una unidad...

En mis notas he registrado que esta situación se presenta con frecuencia, y los estudiantes, en su mayoría, están en conflicto con la diversidad de posturas, o la sensación de improvisación o desacuerdos. En muchos casos, los más jóvenes se ven más afectados porque el criterio para tomar una decisión se está formando, pero en todos los niveles se percibe cierta confusión cuando estas situaciones se presentan.

6.1.2.4.3 Aprovechamiento del tiempo

Se ha mencionado antes sobre el tiempo que en ocasiones perciben los estudiantes que se “pierde” en el taller cuando la forma de acompañamiento es la tutoría o asesoría individual. Aquí se señala de nuevo este aspecto que para los estudiantes en todas las instituciones es un asunto de

preocupación. Perciben que las actividades de clase se reducen al tiempo de asesorías, en la mayor parte del tiempo, y que el taller se convierte en un espacio muchas veces de socialización más que de trabajo. Como lo expresa un estudiante de TDT:

Otra cosa, es que el espacio de taller no se usa para taller... tu vienes y pierdes 5 horas escuchando el profesor, o 5 horas esperando que el profesor te asesore, pero realmente no usas el espacio de taller para trabajar... entonces de las 5 horas ninguna las estoy utilizando para llevarme trabajo adelantado para la casa entonces me toca invertirle casi el triple de horas luego para poder sacar el proyecto porque no se usa el espacio de taller para taller.

Una estudiante de TDT plantea que las sesiones podrían plantearse de otras maneras:

No sé, quizás sería más productivo, si hubiera como más organización, o sea, porque uno le dicen hay que hacer esto y ya (ininteligible) entonces uno se relaja y se ríe entonces no avanza. yo creo que una forma de poner unas metas de trabajo en cada sesión...

Algunos profesores con los que hablé expresan que funciona muy bien planear actividades transversales durante las sesiones. Así, se puede ir asesorando a cada estudiante y al mismo tiempo ellos van avanzando en temas que les pueden ayudar a comprender algo, o cosas que les van a servir para su proceso.

6.2 Vínculo pedagógico: de las cualidades humanas y su lugar en la experiencia de aprendizaje

Los procesos de enseñanza y aprendizaje del taller de proyectos de arquitectura ponen en el centro la relación entre profesores y estudiantes. En esta relación, el profesor posibilita el acceso a las prácticas y saberes del quehacer de la arquitectura, especialmente del proyectar arquitectónico, basado en su saber disciplinar, práctica y experiencia profesional. (Villazón Godoy, 2011b, p. 62)

Esta relación entre profesores y estudiantes está llena de matices y capas de complejidad en asuntos de relación, comunicación, actitud, entre otras. Cuando las relaciones entre ambos son equilibradas y se establece un vínculo positivo, se fortalecen sus interacciones y el proceso formativo fluye y construye. En cambio, si esta relación se tensiona, pueden presentarse frustraciones, agotamiento, o alteraciones en el vínculo que producirán desgaste e impacto negativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El vínculo pedagógico es la relación que se establece entre profesores y estudiantes por medio del balance de los saberes, las prácticas y las cualidades humanas a través de “lo pedagógico”. Este vínculo sucede con varios matices, algunos se manifiestan como intervenciones que llevan al estudiante a una comprensión del ejercicio, y también, se manifiestan de forma que afectan el proceso, desarrollo y toma de decisiones.

Los estudiantes manifiestan que los profesores que son más reconocidos como agentes que aportan al proceso formativo poseen el equilibrio entre lo que sabe y lo que se es. Incluso, son muchos los que resaltan las cualidades humanas del profesor casi al mismo nivel que sus cualidades académicas o profesionales, como se menciona a continuación:

Los tres [profesores] forman un ambiente muy amigable, uno siente que puede hablar mucho con los profesores (...) uno puede hablar con ellos del proyecto, de arquitectura, y otros temas diferentes a la carrera sin ningún problema, le ofrecen el tiempo a uno, creo que son buenos profesores.

Por encima de todo, los estudiantes valoran que el profesor acompañe y esté presente durante el proceso, que tenga la capacidad de llevar la clase tranquilamente propiciando el

encuentro y el diálogo. Esta es la puerta para que lo que tendría que pasar en términos de aprendizaje, se dé posteriormente.

A continuación, nos centraremos en algunos aspectos que emergieron con más fuerza en los relatos de los estudiantes. Algunas de ellas son: el acompañamiento, la comunicación, saber escuchar, el diálogo, la pasión y disfrute por la enseñanza, sus actitudes.

6.2.1 Acompañamiento

Una de las más importantes cualidades del vínculo que manifestaron los participantes es la de la presencia del profesor en su proceso formativo. La capacidad de estar disponible, dispuesto y atento al seguimiento de este proceso, impactan directamente en la motivación del estudiante para avanzar y querer seguir aprendiendo.

Para poder establecer este vínculo, el profesor tiene que estar muy dispuesto y atento al discurso del estudiante, a escuchar las palabras que utiliza, a intentar descifrar lo que quiere decir, con su discurso, dibujos, modelos.

Otro rasgo de este aspecto es que dentro del espacio del taller se transmita tranquilidad y confianza para hablar sobre cualquier tema que surja, sea de carácter académico, metodológico u operativo.

En este sentido, los estudiantes valoran enormemente la posibilidad de poder expresar dificultades puntuales y esperan o valoran la flexibilidad de los profesores a cambios, reprogramación de entregas o retomar algún tema que no haya sido claro para el conjunto de estudiantes. Esta posibilidad de movimiento o adaptación la toman como un valor sobre su proceso particular como estudiantes, y como un rasgo de empatía con su proceso de aprendizaje privilegiándolo sobre cronogramas o entregas previamente establecidas. Sobre esto, algunos estudiantes de la TDT expresan sobre un taller en particular: “es un taller que se trata con amor, que se considera siempre a los estudiantes, que siempre se habla como del respeto, de que cada uno tiene unas formas, es un taller super íntegro...” y agregaban más adelante: “[la profesora] preguntaba, chicos, ¿cómo están? ¿cómo sienten la entrega? ¿creen que si es así? ¿quieren proponer otra cosa?” y no es casualidad que se repitan comentarios similares en esa misma institución sobre ese mismo taller que recuerdan como una buena experiencia.

Este diálogo que construye, que es adecuado y concreto, lo atribuyen a que los profesores conocen el momento de aprendizaje en el que se encuentra el estudiante, es decir, sea porque le han preguntado o porque conoce bien la propuesta curricular o sus conocimientos precedentes, es capaz de remitirlo a lo que está disponible para su comprensión, algo que pueda asimilar con los conocimientos con los que cuenta en el momento y no que vaya a sobrepasar su entendimiento. Estas acciones pueden evidenciarse en el uso de referencias a proyectos o conceptos de alta complejidad, así como en el lenguaje que se emplea para comunicar las orientaciones. Es posible que la distancia en el diálogo se acorte o se expanda por este tema. Mientras más cercanos estemos como profesores a nuestros estudiantes, más vamos a poder aportarles en el proceso de desarrollo de su ejercicio académico.

El papel de un tutor es primordial, pues debe lograr establecer el diálogo reflexivo (Schön, 1992), conducirlo con palabras y conocimientos que él pueda entender, brindarle herramientas para que pueda avanzar y propiciar que nos muestre sus dudas en un lenguaje que podamos comprender.

Los estudiantes consideran que el compromiso con sus procesos trasciende muchas veces el tiempo exclusivo del taller, algunos valoran mucho que el profesor se disponga en otros espacios a continuar siguiendo su proceso, como lo explica un estudiante de TDT a continuación:

En el taller había mucho acompañamiento con los estudiantes, [los profesores] sacaban tiempo aparte de los talleres para hacer asesorías, para escuchar nuestros problemas... [Uno de ellos] nos llevó a la oficina para poder explicarnos el proyecto, enseñarnos un poco más de arquitectura, entonces uno creo que estaba un poquito más acompañado en el momento de juntarse a ver el proyecto...

En varios de los relatos, los estudiantes expresan un gran compromiso de parte de los profesores que llevan a cabo estas actividades, y, además, pueden compartir otros ámbitos diferentes al académico, teniendo una cercanía con la práctica profesional.

En este sentido, otros estudiantes de FIU expresan sobre un profesor:

Como que se motive por el proceso que uno lleva... en la unidad que vimos [el profesor] a la 1 de la mañana -teníamos un grupo en Whatsapp- mandaba: [un mensaje] léanse esta lectura está buenísima para el proyecto, a la 1 de la mañana! o sea, uno decía lo máximo el

profesor, super interesado en el proceso... y al final nos trajo unos jurados buenísimos... entonces uno siente como esa pasión que le meten a la clase y también se la transmiten a uno para llevar como un proceso muy bacano.

Hay incluso algunos estudiantes que prefieren una relación cercana con los profesores, casi amistosa en la que se considera valioso no solo hablar del proceso académico, sino que agradecen cuando el profesor ofrece ayuda, escucha y aconseja en otros ámbitos de la vida. Algunos mencionan que no creen en las jerarquías ni las distancias entre estudiantes y profesores y de nuevo, que ambos deberían colaborar en la academia más que tener muestras de poder o sumisión. Como lo expresa una estudiante de FIU:

Yo soy cero de [distancia] profesor estudiante, soy lo más confianzada, a todos los profesores le tengo apodos, jodo con ellos, salgo con ellos, almuerzo con ellos, o sea todo, a mí me parece muy importante de un profesor es que tú seas cercana a él, o sea que no sea como allá el profesor... a mí me molesta mucho... ese tipo de relación, profesor - estudiante, no sé, no me gusta, personalmente pienso que un profesor debe tener la capacidad de entender a sus estudiante, ser amable y amigo de ellos.

Por el contrario, en algunas ocasiones los estudiantes manifiestan que el profesor demuestra cierta ligereza o afán en la clase, al detenerse poco en el trabajo del estudiante, o estar ausente (teléfono, llegadas tarde). Y un estudiante de TDT relata este tipo de actitudes así: "lo peor es que no estén o no muestren interés, ni siquiera es que te traten mal es que no se enteren de lo que estás haciendo... la indiferencia es lo peor...". Ante estas actitudes el estudiante se ve solo en su proceso, es fácil que llegue a extraviarse pues no siente cercanía para poder expresar sus dudas y el vínculo se deshace, impactando la relación académica. Como lo expresa una estudiante de TDT:

Pero a la hora de la práctica se vuelve muy obtuso porque no hay un encuentro puntual entre el profesor y el alumno donde se logre... ni el profesor está -al parecer o así lo he percibido yo- no está dispuesto a ir a donde el estudiante está explorando, o quiere ir...

Los estudiantes consideran que la responsabilidad de su formación debe ser compartida, no solo a ellos se les deben exigir buenos resultados para determinar su nivel de aprendizaje; a los profesores también se les deben pedir una participación mediante sus formas de enseñar para que efectivamente se vea reflejado en buenos resultados que sean producto de una colaboración.

6.2.2 Cercanía, confianza y tranquilidad

En las conversaciones, los estudiantes manifestaron en repetidas ocasiones que el hecho de percibir al profesor con cercanía, esto es, abierto, disponible, con una actitud de escucha, posibilitaba que la relación y el vínculo entre ellos como un equipo se fortaleciera. Cuando ocurría lo contrario, como distancia o una suerte de separación -por su trato, que no se sientan incluidos en su discurso, entre otros- les produce una sensación de ruptura.

Para los estudiantes es importante reconocer en los profesores actitudes referidas a la confianza depositada en ellos como agentes activos en el aprendizaje, como pares dentro del equipo que configuran ambos, profesores y estudiantes, como un dúo que debe trabajar unido para lograr los objetivos.

Uno de los aspectos que señalan los estudiantes es que, si el profesor o el taller se plantea como un espacio de libertad, flexible y abierto, propiciará un ambiente fluido y tranquilo que fomentará la confianza para expresar, participar y preguntar estableciendo un ambiente positivo y de intercambio. También influirá el carácter propio del profesor y de los estudiantes, no todos somos iguales ni reaccionamos de la misma forma, la personalidad es inevitable, pero las actitudes no.

En este sentido, llama la atención que los estudiantes destaquen justamente a los profesores que tienen cualidades en su carácter que despliegan en el taller permeándolo con tranquilidad y positivismo. Además, es importante que permita que el estudiante se sienta respetado y se valoran los talleres en los que el trato de los profesores tiene en cuenta sus estados de ánimo, ritmos, dificultades. De algún taller de TDT se expresan así:

El ambiente que generan los tres [profesores] en el taller, es muy relajante... de confianza y de, sí, hoy te piden y exigen mucho, pero a la misma vez ellos entienden, ellos no son como, tienes que traerme esto y esto y esto, pues, ellos sí son muy exigentes como con lo

que piden, pero a la misma vez no te están como obligando y hacerte sentir esa presión de que lo tienes que hacer, es un taller muy hogareño, se siente uno como, voy avanzando en mis cosas, estoy bien...

Se valora mucho que el profesor promueva las propias ideas del estudiante por encima de las propias, el acompañamiento y la seguridad y clima de confianza que transmite por la forma de hablar, los gestos, la sonrisa, la capacidad para que el estudiante se sienta cómodo y pueda compartir sus preguntas sin temor. Esta cualidad se extiende a los talleres en los que coordinadamente se construyen estos espacios de diálogo y permiten que los estudiantes se sientan tranquilos durante el proceso académico. Sobre una profesora, una estudiante de TDT expresa:

Ella [la profesora], es una de las promotoras de impulsar la idea propia, los demás profesores apoyan, obviamente, pero ella promueve eso, (...) en la última entrega me pregunta: "¿pero esa es la idea que tú quieres? Si esa idea que tú quieres, ¡esa es!" Ella siempre dice, "esta es, pero vamos a desarrollarla, vamos a cambiar", eso me gusta mucho.

Algunos profesores y talleres manifiestan explícitamente interés en temas de pedagogía y didáctica. Los estudiantes reconocen estas cualidades, no solo en los discursos o diseño de ejercicios, también en las actitudes y trato de los profesores hacia ellos, como lo señala un estudiante de FIU:

Él es un arquitecto que hizo estudios en educación entonces es una persona que sabe cómo tiene que enseñar, (...) él también es como que, es lo que él dice porque así es, pero siento que cuando lo dice tiene razones para decirlo y cuando él justifica algo es porque me [le] gusta pero también es porque tal, tal, tal, a través de la historia de la arquitectura o de diferentes elementos de diseño de la realidad, "usted puede hacer lo que quiera pero mi opinión es esta" y me gusta mucho como dicta el taller, como dirige las clases... siento que es muy empático con sus estudiantes, muy respetuoso.

Sin embargo, es interesante cuando se presentan situaciones en las que, a pesar de manifestar explícitamente esta inquietud, no se logra establecer un buen ambiente para el

aprendizaje. Fue el caso de algunos estudiantes que expresan una situación de un taller en particular de la TDT:

Y tienen una construcción de guías super bien hechas super ambiciosas muy lindas, ¡esto pinta!... y uno dice, sí, buenísimo que haya una metodología, una lógica, una secuencia, pero realmente es como un castillo en el aire... (...) hay que tener paciencia y tratar de entender las palabras, que el otro está aprendiendo apenas a hablar de arquitectura, a expresar, a representar, a un montón de cosas... y no siento disponibilidad de los profesores ni disposición para ir allá (...)

Los estudiantes lo ven como una estrategia incompleta cuando no existe el diálogo con los profesores, o perciben distancia en las herramientas o el trato hacia ellos dentro del taller. Esta situación revela que no es suficiente una buena planeación o diseño del curso, o que la coherencia y secuencialidad no son suficientes para abrir la puerta del aprendizaje. El factor humano, el buen trato y el diálogo son imprescindibles.

Cuando este clima de confianza y cercanía no existe o está poco presente, los estudiantes no expresan fácilmente sus inquietudes por temor a sonar “ignorantes”, temor a ser reprimidos por no saber, o simplemente volverse visibles dentro del grupo con una pregunta que puede incomodar. Piensan que pueden ser estigmatizados de algún modo.

Sentirse cercano o lejano a un profesor, puede ser relativo y varía incluso dentro del mismo taller. Como se mencionó en la caracterización de las tres instituciones, en la mayoría de los casos los profesores que están vinculados a la universidad son la base de la mayoría de los cursos, pero en el caso del taller, se incluyen profesores ocasionales con una alta experticia en su práctica profesional debido a que es una parte muy importante en la tradición de la formación del arquitecto. Los estudiantes reconocen la diferencia entre unos (profesores vinculados) y otros (profesores ocasionales), y alguno de los estudiantes de FIU lo expresa así:

Yo los clasificaría en dos, los profesores que ejercen como arquitectos y los que ejercen como profesores... y sí, cambia mucho, precisamente por ese contacto de estudiante con alguien que ya es profesional... digamos que se puede hacer complicado... yo también diría que por actitud porque pues son unas personas más ocupadas.

En varios comentarios surgen frases como “el taller es hogareño”, o “la profesora es como una mamá”, o “el profesor me trata como un ser humano”, o “me pregunta cómo estoy”, o “no se habla solo de arquitectura”. Estas referencias afirman aún más que los estudiantes acogen y plantean estas actitudes amorosas como una puerta que los reconforta durante el aprendizaje, les da confianza y una sensación de tranquilidad.

6.2.3 Saber escuchar

Uno de los temas recurrentes en las conversaciones con los estudiantes de las tres instituciones, es el tema de la escucha. La destacan como la puerta que permite que el resto del proceso de aprendizaje se dé.

En la mayoría de los casos, nuestra tradición educativa en el taller se ha enfocado en la modalidad de la tutoría, basada, idealmente, en que exista un intercambio entre el profesor y el estudiante para construir juntos los caminos de desarrollo del ejercicio proyectual. Algunos estudiantes de TDT señalan la importancia de la escucha refiriéndose a un punto central:

Yo pienso que algo importante -y yo sé que es así- para ser un buen pedagogo una cualidad es escuchar, porque es que muchas veces el profesor cree que el estudiante no sabe nada, y otras veces cree que sabe todo entonces tiene que saber cómo se hacen las cosas...

Este relato es el reflejo de lo que sucede muchas veces en el taller. Si bien está pensado como un espacio de intercambio, en el que un profesional de la arquitectura le transmite sus conocimientos al estudiante, a veces se olvida que no implica que el estudiante tenga que estar a su mismo nivel, porque, de hecho, no lo está.

Uno de los profesores entrevistados, de DPH, explicaba que “la primera clase me siento con ellos y me pongo a conversar, a preguntarles cosas de todo tipo, para saber quiénes son y qué les gusta”.

Desde mi experiencia y en conversaciones informales con varios profesores, a veces se asume que el estudiante ya conoce muchas cosas, y después, cuando en el desarrollo de los

ejercicios emergen dificultades o falencias, se presentan dos posturas: o se intenta brindar eso de lo que se carece o se indaga sobre por qué no se tienen estos conocimientos con los que se contaba.

Los estudiantes reconocen como un valor del profesor la capacidad de escucharlos, pues el profesor deja que el estudiante hable o pregunte, o pregunta él para promover el diálogo, intercambia el tradicional papel del profesor que debe ser escuchado por el profesor que escucha. Al proponer este giro en el rol, el aula se convierte en un espacio horizontal, se diluyen los límites de dominio y fluye la conversación y el intercambio. Como lo manifiesta un estudiante de TDT:

[La profesora] como que es una persona con la que se puede hablar como que tiene eso, pero también te sienta mucho las bases de cómo debes hacer las cosas porque cuando uno entra está super perdido y ella es consciente de eso (...) ella es como, “tráeme tu idea y yo te ayudo”, es más didáctico y uno tiene una voz cuando trabaja con ella, no es como lo que ella diga y punto.

Este diálogo se puede dar en varios niveles, uno es el individual, y otro el colectivo (como taller). Ambos posibilitan una mejor relación y comunicación no solo para generar un buen ambiente de aprendizaje, también contribuyen para que se dé una mayor claridad y coherencia en términos académicos.

En el ámbito profesor- estudiante, destacan algunos en los que el profesor se dedica a escuchar al estudiante, promueve que hable sobre su proceso, y escucha con atención o toma notas. Así lo mencionan algunos estudiantes de la TDT:

El profesor [x] como que sí se autoevalúa, si se autocritica (...) espera a que uno explique todo, escucha con mucha atención y toma apuntes y analiza y después le dice a uno como, “pero en esto tiene este detalle, este errorcito, investigue tal edificio, mire si puede tal cosa (...)” dice el porqué de las cosas... te pone a pensar cosas que construyen...

Se podría decir que además de que un profesor escuche, es ideal que escuche activamente, esto implica que escuche la exposición del estudiante, tome apuntes, analice y después,

retroalimente. Todo lo anterior denota que está presente, que está concentrado y que de esta forma puede proporcionar información útil para el estudiante.

Algunas veces ocurre que en los encuentros del profesor con su grupo de estudiantes sucede que se establece el monólogo como forma de relación, y lo es en un sentido unidireccional. En estos casos, es posible que el profesor intente explicar algún aspecto en particular que sea necesario para todos, y es importante, pero debe ser un tiempo o tema muy medido. Si se extiende a toda la clase, es muy probable que el discurso se extienda a otros ámbitos que no estén directamente relacionados con el ejercicio y el estudiante fácilmente se dispersa al no encontrar una forma de interacción, relación, o aplicación directa al momento de desarrollo del proceso que está llevando a cabo. Como lo explica una estudiante de TDT:

Que no todo sea de explicaciones de dos horas eternas, eso la verdad lo cansa mucho a uno porque uno está atento una hora y a la siguiente ya no presta una atención, lo que sea así sea un mosquito a la hora ya lo distrae, y a la hora de explicar un tema no lo expliquen de corrido sino por partes, así por pasos sería muy bueno, no se volvería tan monótono.

Esta escucha, extendida al taller, se usa también como espacio en el que se discuten temas generales que pueden ser para evaluar o revisar temas con todo el conjunto de estudiantes. Pueden ser una estrategia exitosa en cuanto los estudiantes puedan hablar y expresar sus dudas o su comprensión sobre algún tema en particular. Si en cambio, el espacio se convierte en un espacio en el que solo o en su mayoría hablan los profesores, se puede convertir en un “monólogo” y los discursos fácilmente pueden salir de la órbita de lo comprensible para el discurso y conocimiento de la mayoría de los estudiantes y puede convertirse en una estrategia contraproducente. Sobre los beneficios de los espacios de conversación, estudiantes de PDH expresan:

Los profesores cuando veían que uno estaba inconforme hacían mesa redonda y decían ¿muchachos, que les pasó? o uno decía, profe necesitamos hablar o decir esto. Y ellos lo tomaban bien y nos preguntaban, ¿Que podemos mejorar? lo anotaban y lo mejoraban (...) había mayor fluidez en la conversación [que en otro taller]

Si bien en los relatos de las tres instituciones hay acuerdos en todos estos sentidos, tanto en que la escucha es la puerta de la comunicación y una de las cualidades más valoradas en sus docentes, también se expresan casos puntuales sobre lo que pasa cuando la escucha está ausente.

Encuentran que en algunos de sus profesores no ven una actitud genuina de estar dispuestos a aproximarse a sus intereses, conocerlos, o acompañarlos realmente en sus procesos.

6.2.4 Espacios de conversación

Uno de los temas que surgían cuando hablábamos de la escucha como cualidad en los procesos del taller, era también tener espacios en los que pudieran expresarse libremente.

Los estudiantes expresan la necesidad de tener estos espacios a nivel institucional y del propio taller, en los que se sientan seguros y puedan decir lo que piensan. Como lo expresa una estudiante de DPH:

Nosotros no teníamos la confianza con el profesor que nos daba a nosotros (...) usted si eso también lo deberían transmitir los profesores... esa confianza de decir las cosas, de decir que no entiendo, me siento perdida...

Esta necesidad se refiere tanto al taller como al profesor, pues lo que les interesa es tener espacios para compartir cuestiones académicas sobre la secuencialidad o dirección de ejercicios, clarificación de conceptos o procedimientos, opiniones, sugerencias, evaluación, entre otros.

Sobre estos espacios y lo que perciben del taller, se encuentran este tipo de comentarios de TDT:

Ellos extienden los plazos, porque ellos saben que algunos estudiantes tienen algunas eh... Una adaptación diferente, que, que... Hace que el cumplir sea más complejo y ellos entienden eso entonces, digamos que dan esos espacios, para que uno siempre pueda cumplir.

Sin embargo, en algunas oportunidades, estos espacios existen y algunos estudiantes no se sienten tranquilos para hablar. Han experimentado confianza en algunos talleres, pero en otros,

plantean que tienen miedo de expresar sus ideas por temor a una represalia en la evaluación o a crear una prevención en el profesor hacia su trabajo. Algunos estudiantes de PDH relatan:

Pero nosotros siempre vamos a tener temor de la bronquita del profesor (...) yo digo que los mismos profesores nos transmiten confianza... nosotros no teníamos la confianza con el profesor que nos daba a nosotros (...) eso también lo deberían transmitir los profesores... esa confianza de decir las cosas, de decir que no entiendo, que me siento perdida...

En un proceso académico, esta falta de relación por miedo genera en el estudiante frustración, esta combinación puede llegar a bloquear todo el proceso y es probable que el desarrollo del ejercicio gire hacia donde el profesor espera o indica, más que hacia donde el estudiante quiere dirigir sus exploraciones. En estos casos, el propósito de desarrollar la capacidad de un ejercicio proyectual consciente, autónomo, sufre un importante revés.

En el libro *Pensar con las manos*, Fernández Lorenzo escribe sobre la forma como un profesor percibe la “corrección” y el papel que “debería” tener el alumno:

Creo que el alumno está demasiado pendiente de su aceptación por parte del profesor, de la calificación, de la nota. Y creo que esta situación, que por otro lado es comprensible, entorpece el camino hacia una reflexión verdadera a propósito de un ejercicio. (Fernández Lorenzo, 2008, p. 131)

Esta situación es compartida con los estudiantes, que a pesar de que saben las consecuencias en torno a la complacencia, están muchos de ellos, condicionados por la evaluación.

Fernández continúa:

Hay que lograr un escenario en el que se produzca un debate abierto y sincero sobre el estado en el que se encuentra cada ejercicio y sobre las ventajas e inconvenientes de las diferentes alternativas al trabajo planteados. En esta situación un ejercicio se convierte en una excusa para la reflexión, no en un debate sobre si el autor es o no bueno. Pero para ello lo primero que tiene que hacer el alumno es tranquilizarse con la calificación. (Fernández Lorenzo, 2008, p. 132)

Este es el escenario ideal del taller, pero se pasan por alto bastantes situaciones para que logre llegar hasta aquí.

6.2.5 Sobre lo objetivo y lo subjetivo

Este es quizás uno de los puntos más controversiales dentro de las conversaciones con relación a la posición del profesor frente al trabajo del estudiante, el enfoque de sus aportes y complementa el punto anterior.

En todas las facultades visitadas, hay un consenso entre los estudiantes sobre lo que significa que un profesor sea *objetivo* o sea *subjetivo*. Los estudiantes son conscientes de esta realidad, alguno de TDT expresa:

En otros talleres yo intentaba ser el estudiante que escuchaba y simplemente aplicaba lo que me decían, (...) esta es una carrera que camina la línea entre esa objetividad y esa subjetividad y realmente nunca uno sabe sobre en cuál de las dos está, entonces a partir de eso siempre me cuestiona mucho cómo voy a interpretar la información que me dan en los talleres.

La *subjetividad*, en el contexto de los talleres de proyectos, es entendida como la exteriorización de la posición crítica frente al proceso del estudiante basado en las posiciones estéticas, estilísticas o personales del profesor. Esta definición no tendría nada de problemática entendiendo que la arquitectura es una disciplina que vincula un componente artístico que se relaciona directamente con su creador-crítico- habitante. Lo problemático viene, no de que el profesor sea un sujeto, si no de que no tenga en cuenta los intereses del estudiante a la hora de emitir sus críticas frente a su trabajo y, además, se asuma esta posición como una imposición que señala el camino de desarrollo del ejercicio.

Cuando los estudiantes emiten comentarios como “el profesor es subjetivo”, se refieren generalmente a esta imposición de sus gustos estéticos, personales, espaciales, sobre sus intereses y las búsquedas y tiene una connotación negativa. En esa subjetivación, la connotación general es que no se sienten incluidos en el proceso académico que se esté llevando a cabo.

El ejercicio proyectual es subjetivo, los estudiantes elaboran un ejercicio académico desde su íntima relación con los problemas del espacio, su propia historia como individuos y vivencias espaciales.

Ambas subjetividades son reconocidas, como lo expresa una estudiante de TDT: “para mí lo subjetivo tiene que estar, o sea, tiene que estar, pero tiene que estar alejado de lo que realmente importa que es, si funciona o no funciona y por qué funciona o no funciona [el proyecto].” Es claro en este relato, que lo que debe prevalecer o hacia donde debe orientarse la comunicación de las observaciones sobre el ejercicio académico es hacia lo concreto y disciplinar, para que el estudiante pueda comprender sus fallos para futuras búsquedas.

Esta característica, los estudiantes la denominan *objetividad* y se interpreta como una actitud en la que sí hay una reflexión basada en los intereses o exploraciones del estudiante, y el profesor no prioriza sus gustos personales porque aporta *objetivamente* desde los conocimientos propios de la disciplina en el ejercicio proyectual y con argumentos claros que permiten que el estudiante reconozca sus fallos y pueda sacar adelante sus exploraciones personales.

Según sus relatos, lo ideal es que el profesor equilibre estas dos esferas: aporte desde su construcción individual, pero sin que sus intereses opaquen o se impongan a la hora de ofrecer la asesoría a los estudiantes, y que, en cambio, pueda ser un complemento.

Esta diferencia entre la forma como el profesor le brinda al estudiante sus comentarios y como el estudiante los recibe es fundamental para comprender la continuidad y calidad del vínculo entre ambos.

Sin embargo, los estudiantes -principalmente en los primeros semestres de la formación- tienden a malentender las críticas de los profesores porque a ellos mismos les cuesta ver su creación “objetivamente”, pues no la pueden desligar de quiénes son, de lo íntimamente que está unida a ellos, sumado a que han invertido en ella un tiempo de producción muy extenso.

La verdad yo siento que, en la mayoría, como decir en un 80% de las clases se reducen a lo que el profesor quiere porque por ejemplo al menos en los primeros semestres, en ciclo básico, siento que uno no sabe mucho del tema, entonces los profesores te tratan así mismo y uno dice algo y ellos son como yo sé más que tú, pues no explicita mente pero uno lo siente y entonces hay profesores que si tú traes una propuesta y te critican mucho y eso se refleja en la nota, entonces si tú no haces lo que ellos quieren, entonces, te va a ir mal.

Es natural que para un joven estudiante esta tarea sea complicada, pues no tiene herramientas críticas suficientes para comprender a qué tipo de comentarios puede o debe o no hacer caso o como procesar, lo que un estudiante de los primeros niveles necesitaría es claridad, que le orienten hacia un propósito, o ir desarrollando una autonomía bastante guiada en la que no solo se sienta acompañado en cada paso, sino que se vaya construyendo la argumentación disciplinar poco a poco.

Un estudiante de DPH relata el proceso que ve sobre los procesos que siguen sus compañeros en este sentido:

El profesor intenta imponer más el ideal o simplemente hay gente que le da susto simplemente decirle al profesor... “porque no ensayas y le pones esto...” te dice el profesor, y ellos: “ah sí profe, yo voy a intentar...” se lo pone y lo trae la siguiente revisión y lastimosamente al profesor le encantó eso que le pusiste... entonces, ¿cómo vas a quitar eso que le encantó al profesor e intentar meterle algo nuevo si ya avanzaste un gran paso porque le encantó al profesor...? y ahí podría jugar lo mismo, como expresan a veces mucho como el gusto, entonces al profesor le encantó (...) y cuando menos piensan se dejaron de dar gusto a ellos mismos o van contra de los pocos ideales arquitectónicos que se han desarrollado y al final salen con un proyecto que puede ser bonito estéticamente pero va contra los ideales...

Se podría pensar que lo que hay debajo de esta tensión entre lo objetivo y lo subjetivo, sería, finalmente, el esfuerzo por comprender las ideas del otro, poder visualizar el propio trabajo distanciándose lo suficiente de lo emocional sin renunciar a su esencia estética y al mismo tiempo sentir que hay un interés y un apoyo por potenciar las propuestas bajo una mirada que comprende y ve a ese sujeto -estudiante- y un estudiante que se conecta con el sujeto -docente- de una forma equilibrada, en donde ambos buscan poder aproximarse al conocimiento.

6.2.6 Diálogo constructivo

En el libro *La formación de profesionales reflexivos*, Donald Schön señala que varios de los aciertos en la formación de los arquitectos es el balance entre el aprender haciendo y la forma

como se transmite el conocimiento (1992, p. 29). Esta combinación, acerca al estudiante a la experiencia de un aprendizaje guiado por un profesional de la práctica, en un entorno donde se permite la búsqueda y la equivocación.

En este camino, la comunicación es un tema crucial. *La forma correcta de decir* (Schön, 1992) indica que no solo es garantía de una sana relación pedagógica que el curso esté bien diseñado, o el profesor sea un profesional en el área, sino que la forma como articula su discurso, interactúa con el estudiante y transmite el conocimiento permiten (o no) que ese conocimiento sea útil y se asimile de la mejor manera.

La claridad en los argumentos y la objetividad son sus principales características, así como lo contrario serían sus inconvenientes o dificultades.

El diálogo entre estudiantes y profesores es una construcción que se recrea cada vez, no es estática ni sigue guiones preestablecidos; si bien el profesor puede implementar una secuencia que ha desarrollado basado en su experiencia, puede sufrir transformaciones importantes debido a múltiples variables: estudiantes nuevos que llegan, características de los estudiantes o grupos, circunstancias externas, entre otros. Esta posible variabilidad implica cierta sensibilidad y capacidad de adaptar las formas como el profesor se relaciona con los estudiantes para que el diálogo efectivamente pueda darse de la mejor manera. Como lo menciona una estudiante de TDT:

Él está hablando de un aprendizaje y realmente le importa, y sus clases son muy conversadas. ¿Quién tiene preguntas? Dígame, ¿Usted qué piensa? ¿Por qué piensa eso? ¿Cuál es su conocimiento sobre eso? Entonces yo te digo cuál es mi argumento... Él dice algo muy bello, dice, “yo no les quiero decir la respuesta porque ustedes pueden pensar el argumento para eso... yo tengo un argumento, pero es el que yo he construido... ¿cuál es el que ustedes van a construir?”

Otro de los aspectos frecuentes en la mediación del diálogo, es la percepción que los estudiantes tienen de la forma como el profesor se refiere a su trabajo. Este es un punto muy sensible, porque los estudiantes en ocasiones perciben una crítica hacia su ejercicio como una crítica hacia ellos. Uno de los participantes de FIU lo manifiesta así: “yo siento que la arquitectura es igual muy íntima, estoy mostrándote una parte de mi o algo que yo hice dame tu opinión... siento que es muy personal, siento que es muy íntimo y hay formas de hacerlo”. El ejercicio creativo

de la proyectación arquitectónica es de carácter subjetivo, por eso es clave que la forma de comunicar sea respetuosa con esta situación y considere especialmente al estudiante: su trabajo, reflexión, tiempo.

Aunque por supuesto influye mucho la forma de expresarse a través de la claridad en los argumentos desde lo disciplinar, así como la calidad en la transmisión -la capacidad de comunicación en sí misma- el éxito de la construcción del diálogo está en poder integrar lo que se mencionó antes: la capacidad de acompañar (estar atento y presente al proceso del estudiante) y de saber escuchar lo que el estudiante tiene para decir. Estas dos condiciones posibilitarán que el proceso se desarrolle con fluidez y efectividad.

Tener el balance entre lo que sucede con un proceso académico desde lo disciplinar, poder transmitirlo a través de argumentos claros y con un lenguaje que el estudiante pueda comprender (gráfico, oral, textual, tridimensional) es clave para que el estudiante reciba esa nueva información sobre su proceso y la puede vincular a su ejercicio proyectual.

Hay varios niveles de lectura de la experiencia en esta situación. En unos casos, se alude a la capacidad del profesor de poder argumentar las cuestiones que desde lo disciplinar se deben mejorar, que logre transmitir de una forma tan clara su crítica de modo que el estudiante pueda comprender el aspecto que debe mejorar para avanzar en su proceso.

También puede suceder que el profesor no sea claro con los objetivos o manifieste ciertas contradicciones en la forma como defina guiar el ejercicio, esta situación casi siempre genera tensiones entre los estudiantes porque no logran que su proceso vaya en la dirección planteada o sufre cambios repentinos debido a los constantes reajustes. Así lo comenta una estudiante de PDH: “primero que todo, no nos explicaba o si nos explicaba era muy confuso y quedábamos en las mismas (...)”. Los procesos de aprendizaje se pueden ver truncados por este tipo de situaciones.

Se presenta también el caso de que no hay claridad en el conjunto de profesores -o el taller- en los objetivos o alcances de algún ejercicio o proceso, o que los profesores no están de acuerdo con ciertas posturas y cuando estas discusiones se hacen frente al conjunto de estudiantes pueden llegar a crear más confusión que claridad, sobre todo cuando esto sucede en los primeros semestres.

El estudiante puede recibir estas observaciones muchas veces como una encrucijada, como lo expresa a continuación un estudiante de TDT:

Y lo único -y creo que ese es el problema de todos los profesores- es que cuando son dos la mayoría se tiran a contradecir. Entonces uno les dice [a los profesores] es que él me dijo esto... y es como “pues sí, pero yo te dije esto” y es como, bueno, pero entonces ¿qué hago? y él [el profesor] es como “no, pero es que ustedes son los que deciden”... pero en últimas es entre comillas ese *ustedes deciden* porque de pronto a uno le gusta más que al otro [de los profesores] entonces un profesor trata de defender el proyecto y el otro no (...) pero es que eso es como tan subjetivo a veces, entonces, esa es como la única falla que yo veo con algunos profesores.

Esta situación se expresó en varias conversaciones con estudiantes -especialmente de los primeros niveles de formación- de todas las instituciones visitadas. Los estudiantes se desconciertan cuando ven que los profesores no están articulados en los temas, o en las posiciones frente a algo, además de los comentarios específicos frente a los procesos de los estudiantes. Esta situación deriva en que el estudiante no sabe “a quién hacerle caso”; en algunos casos relacionan esta decisión a quién les evalúa, o intentan incorporar todas las observaciones para darle gusto a todos los profesores. Lo que es delicado no es que el estudiante tenga múltiples opiniones sobre su trabajo, sino que para él no sea fácil tomar una decisión basada en sus saberes e interpretar o tomar lo que necesite para conseguir lo que está buscando. Esto señala una débil autonomía -que como lo aclaraba antes, es comprensible para los primeros niveles, pero no para estudiantes avanzados- para la toma de decisiones y señala una delgada línea que vincula la influencia de la evaluación en relación con esa toma de postura. Esta situación es delicada cuando se piensa sobre las capacidades de resolución de problemas de cara al mundo profesional al que se enfrentará en el futuro.

6.2.7 Una cuestión de actitud

Durante las conversaciones con los estudiantes llama la atención que en varias de ellas se reitere o casi reclame la presencia dentro del aula del taller del profesor antes que del arquitecto. Perciben en el arquitecto algunas actitudes como la exigencia en términos de producción o representación al nivel del medio profesional que pueden llegar a desviar la atención de cuestiones académicas, pero, sobre todo, pedagógicas y didácticas, como el acompañamiento, la claridad, la escucha o el diálogo. Algunos estudiantes de TDT comentan frente a este tema:

Se desligan las asesorías o las orientaciones desde el ejercicio académico a las opiniones de un arquitecto, yo creo que los profesores opinan como arquitectos y no como profesores, y opinan sobre una arquitectura y no sobre un proceso académico... y eso me parece terrible porque termina aporreando el proceso académico y la motivación de los estudiantes... lo que más tiene un estudiante, lo más valioso es su motivación.

Varios estudiantes destacan los valores pedagógicos de algunos profesores, sea porque tienen estudios complementarios o algún tipo de cualificación en educación o pedagogía o han ido desarrollando empíricamente desde su experiencia formas de relación que los estudiantes valoran y reciben con admiración, y ya sea individual o colectivamente como taller, reconocen los esfuerzos que se toman para que los talleres les brinden las condiciones necesarias para tener una buena experiencia de aprendizaje, como lo mencionan aquí estudiantes de TDT: “es un taller que se trata con amor, que se considera siempre a los estudiantes, que siempre se habla con respeto, de que cada uno tiene unas formas, es un taller super íntegro...”

Sin duda, es estratégico que quién se dedica a la enseñanza superior de cualquier disciplina sea un profesional en el área y tenga una amplia experiencia. Por eso es interesante cuando se reconoce que el profesor es consciente de los conocimientos previos y se le guía paso a paso. Así lo expresan estudiantes de TDT:

Son bastante conscientes en este semestre de que uno tiene bases muy poquitas... entonces se acercan, te ayudan, o tú te acercas a los profesores y te explican lo que te tienen que explicar... me gusta la metodología que están llevando en este semestre....

Aunque no fue frecuente, se mencionan casos en los que se perciben profesores que demuestran cierta falta de interés, intermitencia en la asistencia a las clases o llegadas tarde, pedidos desmedidos y poca claridad en la evaluación. Como lo expresa una estudiante de TDT: “que se note que en realidad le guste lo que está haciendo, porque hay profesores que uno dice, para qué están acá... se nota que no les gusta enseñar y tampoco les interesa que uno aprenda...”

Actitudes como esta desmotivan, transmiten cierta desidia que el estudiante nota, y no solo afecta su ejercicio, sino que se desdibuja la imagen de compromiso y competencia del profesor. Si algunas de las actitudes mencionadas aparecen eventualmente en un profesor, la situación no es tan

grave, pero cuando se presenta en un nivel de varios profesores dentro de un mismo taller, el ambiente puede volverse realmente desalentador para los estudiantes.

6.2.8 Relaciones asimétricas

Si bien se ha hablado en apartados anteriores sobre las actitudes del profesor como agente que acompaña, escucha y dialoga, exploraremos aspectos que giran en torno a situaciones que plantean la forma como esa relación entre estudiante y profesor se establece en términos de igualdad o dominio y sus percepciones o consecuencias.

En las tres instituciones visitadas, se recogen impresiones similares entre sus estudiantes, que evidencian las relaciones que existen entre actitudes y valoración de su trabajo. Así se expresan estudiantes de TDT frente a uno de estos encuentros:

Cuando nos tocó hablar con ellos [con los profesores] y presentar una idea (...) yo me asusté, yo no sabía si lo que iba a decir estaba bien, como iban a reaccionar... pero lo que me gustó que cuando me senté, [una profesora] me sonrió y comenzó a aligerar el ambiente, a reírse, como a desviar como la tensión y me tranquilicé.

Este tipo de comportamientos permiten que el estudiante se sienta cómodo, se genera un clima de confianza que se transmite por la forma de hablar, los gestos, la sonrisa. Esta situación representa un encuentro mediado por el equilibrio entre los participantes del encuentro.

Se expresan también actitudes hostiles, en las que no se logra establecer un equilibrio propio de la relación pedagógica, al contrario, se generan tensiones causadas por la forma de hablar, el lenguaje, o el trato de un profesor que impone su criterio, gustos o preferencias. Este último caso puede llegar a ser crítico, porque los estudiantes sienten que ambos dejan de formar un equipo, es decir, además de un desequilibrio se genera una separación que causa una percepción que va en contravía de todo propósito para un ambiente de aprendizaje. Algunos estudiantes de TDT se refirieron a episodios como este de la siguiente forma:

La academia ¿de qué se trata? de los estudiantes, ¿o de los profesores? De pronto se trata de los dos juntos, pero nos sentimos como en bandos completamente... los profesores son *los profesores allá*, en contra de los alumnos que nos sentimos atacados...

En el caso de encontrar profesores o talleres en los que se presente un desequilibrio en este aspecto, se repiten frecuentemente palabras como control, dominio, distancia, miedo, poder, autoritarismo, imposición, tiranía, separación. No solo se refieren a su relación con algunos de sus profesores, si no, a como perciben el taller o la orientación de los ejercicios. Expresan que se hace difícil relacionarse en entornos de hostilidad como los que se mencionan, porque actitudes de estos tipos dividen y crean barreras que el estudiante no puede flanquear debido a que sería el “dominado”, pues quien ostenta el “poder” es el profesor -quien pone la nota- o decide cuánto sabe el estudiante.

En este punto los estudiantes expresan que tienen dos caminos: uno es continuar con sus intereses y posiblemente “sacrificar” una buena nota, o “ceder” ante lo que el profesor expresa como correcto en favor de la nota y dejando de lado sus intereses. Estas decisiones dependen mucho de la personalidad, madurez, situación académica y seguridad personal de cada estudiante, de qué tan confiado esté en su saber, o que tan obstinado o temeroso sea, entre otras. Un estudiante de PDH expresa:

El profesor es el que tiene el poder... entonces llega un punto en donde ya ves que el proyecto no te está gustando, es un proyecto más del profesor, pero por no descartarlo, ya lo que sigues es como un objetivo o unos ideales ajenos, entonces simplemente qué estás buscando? sacar una nota y que al profesor le guste...

Sin embargo, he percibido que a medida que la carrera avanza, sucede que algunos talleres o profesores no siempre establecen la valoración y acompañamiento como principal vía del vínculo. Enseñan como aprendieron y se presenta actitudes como el imponer, limitar o presentarse como figuras autoritarias y exigentes que deben conducir a los estudiantes hacia sus objetivos. Los estudiantes muchas veces se sienten cohibidos en este esquema de enseñanza porque les impide explorar más libremente sus intereses. Esta excesiva muestra de control y límites por parte de los profesores los tensiona en lo académico, físico y emocional.

Debido a estas situaciones, los estudiantes desarrollan la capacidad para detectar con qué profesor puede desarrollar sus propias búsquedas y con cuál se debe acoger a sus intereses para no poner en riesgo su propio desempeño en términos evaluativos. En las tres instituciones, hay acuerdos en cuanto a que valoran mucho más un profesor que apoya sus intereses y los potencia porque eso significa que realmente está dispuesto. Esto es un ejemplo de cómo se dan en el aula del taller unas relaciones más horizontales en las que así el profesor tenga más experiencia, no se subvalora el interés del estudiante por emprender caminos propios.

Yo considero que sí hay unos profesores que incitan más a el auto-pensar y el auto-conocimiento de cada uno que como imponer un pensamiento y hay otros que sí, que buscan en algún sentido imponer un pensamiento o seguir una misma línea que yo siempre ha sido una discusión que yo siempre he tenido conmigo mismo porque a veces digo que de pronto estamos un poco cerrados y que nos están buscando como seguir la misma línea para terminar haciendo arquitectura común, pues, arquitectura normal y no nos dejan formar nuestro propio criterio, a veces me parece que nos cierran mucho el desarrollo de criterio por eso al final todos estamos haciendo cosas muy similares y a veces en las entregas se puede ver que todos estamos como por los mismos lados...

Preocupa que muchas veces, para el estudiante la evaluación está mediada por una cierta complacencia en la relación con el docente por medio de la implementación de sus ideas y sugerencias, frente al abandono de las propias inquietudes. Esta reacción se da además por creer que, en caso de no atender las sugerencias, la nota se verá afectada. Esta sumisión como respuesta al temor de una mala nota, influye en el proceso de libre exploración del estudiante e indica una desconexión en dos sentidos: o no se puede expresar con claridad la búsqueda personal, o el profesor no comprende lo que el estudiante quiere explorar. Ambas razones son problemáticas desde el punto de vista pedagógico, pues ambos -profesor y estudiante- no logran expresarse claramente en términos académicos y el estudiante pasa a solucionar el problema acudiendo no al aprendizaje, sino ocupándose de lo que lo afecta directamente: la nota.

Si bien es natural que esos desencuentros ocurran, en el sentido de que uno no comprende el lenguaje, o argumentos del otro, por múltiples causas, uno es más joven y lo está aprendiendo, y el otro habla con un lenguaje elevado para que el estudiante lo comprenda, lo que es delicado es

que el estudiante -y a veces el profesor- deleguen en la evaluación la solución ante este conflicto. En algunas conversaciones se habló sobre la posibilidad de expresar estos asuntos, sugerir o hablar con honestidad de las percepciones o decepciones. En la mayoría de los casos preferían optar por el silencio, como lo exponen estudiantes de PDH a continuación:

Es que así uno les diga a los profesores [lo que no le parece] eso siempre va a pasar, que uno le va a decir algo al profesor, él no le va a aceptar y él siempre se va a desquitar. Y no solo con la nota sino también en el ambiente que se crea; ya no los va a tratar bien y al que se revela lo va a tratar mal o le va a tirar más duro.

De nuevo emerge el tema de la confianza. Ante el lenguaje exclusivo, o alguna muestra de hostilidades, el estudiante se abstiene de exponerse porque piensa que opinar o preguntar en este escenario puede llamar la atención sobre él y tienen la sensación de quedar señalados. Si a esto se le suma que perciben que los profesores no son objetivos y primará la percepción que tengan por las actitudes del estudiante, asumen que tendrá consecuencias en su evaluación. Por eso, en su mayoría, prefieren optar por el agrado, el satisfacer con sus trabajos las sugerencias para evitarse fricciones y tener más posibilidades de una evaluación acorde con los intereses del profesor.

6.2.9 Disfrute de la enseñanza, gusto por el aprendizaje

En algunas conversaciones los estudiantes narran con entusiasmo encuentros con profesores o talleres que han logrado que se sientan a gusto en el proceso académico por medio de experiencias que se fijan en su memoria.

Cuando además la actitud del profesor transmite pasión por lo que hace, el estudiante se motiva aún más. Un estudiante de TDT lo expresa así:

Yo pienso que los mejores profesores de taller siempre tienen como esa pasión por su profesión, tanto en cuanto a la arquitectura afuera como en el querer enseñar, en querer transmitir lo que saben para que el estudiante realmente lo aprenda... porque hay muchos profesores lo asesoran y califican las planchas y no les importa si el estudiante lo hizo bien, mal, solo es como ponerle nota... pero hay otros profesores que realmente saben mucho y

quieren transmitir el conocimiento y quieren que la arquitectura se transmita a las nuevas generaciones de estudiantes.

Los estudiantes perciben el gusto y el respeto por sus clases cuando los profesores llegan a tiempo, escuchan, se expresan amablemente y también cuando si se presentan confusiones o pedidos, son abiertos y flexibles a cambios.

Hay profesores que dedican tiempo extra a las clases, o los introducen con conferencias o charlas actualizadas que los motivan a seguir investigando, y más que evaluaciones presentan críticas constructivas que les permiten avanzar, pero, sobre todo, comprender en qué deben mejorar para potenciar sus búsquedas.

Los estudiantes valoran enormemente las cualidades humanas y al parecer prevalecen sobre cualquier excelencia académica al momento de valorar una experiencia de aprendizaje. Como lo expresa una estudiante de TDT: “más allá de una arquitectura realmente está comprometida con un ejercicio académico, por el proceso de uno, por el aprendizaje, por el bienestar, o sea, es una buena persona y parece ser feliz y saludable”.

Otro estudiante de la misma institución se refiere a esta misma situación:

Él siempre está ahí acompañándonos, entonces me siento mucho mejor con él que está acompañando así no tenga mucho conocimiento, que con el profesor X, que a pesar de que tenga sus miles de años de haber dado taller, pues no está presente, no acompaña... es importante obviamente que tenga un conocimiento, pero nunca va a ser más importante a que esté presente el profesor...

Los estudiantes prefieren centrarse en las experiencias que contribuyen a su formación de una forma más amable, como lo reiteran estudiantes de DPH sobre un profesor: “Pero entonces él no está hablando nunca de notas, ni está hablando de castigos y recompensas. No. Él está hablando de un aprendizaje y realmente le importa, y sus clases son muy conversadas.”

Los buenos profesores, según sus relatos, se presentan ajenos a un excesivo interés en la nota, promueven el diálogo y un ambiente de libertad, incluyen los intereses de los estudiantes para lograr un ambiente de investigación y colaboración.

6.3 El espacio como escenario formativo

Uno de los aspectos que envuelve la relación de profesores y estudiantes es el espacio no solo formativo, si no físico. El escenario del taller, relatan los estudiantes, posibilita -o no- que las actividades dentro y fuera del horario de la clase propicien el desarrollo del ejercicio académico.

6.3.1 Espacio para el encuentro

Dos de las tres instituciones visitadas (TDT y FIU) tienen espacios exclusivos para los talleres disponibles para los estudiantes todos los días de la semana las 24 horas. En PDH los espacios de cada taller se ocupan solamente durante el horario de clase a lo largo del semestre académico.

En el primer caso, los estudiantes, de TDT, consideran que el taller facilita el encuentro y el trabajo, muchos estudiantes viven en municipios cercanos, y además, debido a que principalmente trabajan en parejas, el taller es un lugar de encuentro ideal. Como lo expresa un estudiante:

Hay estudiantes que viven en pueblos y otros que viven acá [en la ciudad de la sede y otros municipios] este es el punto de congregación entre todos, y el espacio se presta para poder trabajar y porque estos talleres se vuelven muy unidos y casi que todos nos colaboramos, estamos trabajando todos aquí y vamos y le preguntamos a él, a él, cómo va con esto, qué tal te parece, y nos asesoramos entre todos.

Otra de las condiciones que propicia el encuentro, es que varios expresaron no tener espacios de trabajo adecuados en sus casas, como lo expresa el estudiante:

Es que como todos estamos en la misma situación acá, no tenemos espacio para trabajar en la casa, todos nos hacemos acá y empezamos a hacer la entrega acá, entonces [ocurre] como, ve, tengo esta duda, y le pregunta al que está al lado. A mí me parece que es de las mejores cosas que tiene la facultad.

Algunos lo valoran, pero son críticos con la calidad:

Sí nos ayuda que podamos disponer de este espacio, pero el espacio como tal, para mí no es un espacio de creación... es que yo miro para todos lados y todo es gris y blanco, no hay nada como que me despierte alguna idea, no puedo rayar nada, no puedo crear nada.

En mis conversaciones, varios estudiantes manifestaron que a los espacios les hacía falta una mejor calidad, especialmente en temas de amoblamiento, y no solo en calidad, sino en cantidad. Algunos comentaron que: “a veces toca ir por sillas a otro taller...”

Figura 22
Taller TDT desde pasillo.



Nota. Fuente: archivo propio.

En el caso de la FIU, la apropiación del espacio es diferente. El edificio, visitado en agosto de 2019, se lee como el resultado de la interiorización del plan de estudios vigente en su momento. Los cursos básicos de los dos primeros semestres ocupan espacios cambiantes (taller historia,

técnico, ciudad y composición) mientras que los talleres, desde el tercer semestre, tienen espacios fijos.

Los estudiantes manifiestan que es muy cómodo poder tener a disposición un espacio en el que pueden trabajar todo el tiempo “tener como el espacio propio que uno pueda dejar la maqueta y no pase nada, es lo mejor”.

Figura 23

Taller FIU. Espacios abiertos a pasillos del edificio



Nota. Fuente archivo personal.

Una de las particularidades observadas, se refiere a la apuesta clara por posibilitar que tanto estudiantes como profesores, puedan dibujar en la mayoría de superficies horizontales y verticales; las mesas de trabajo se vuelven tableros o paneles para dibujar y pegar información, algunos cerramientos se pueden rayar, todos los salones tienen equipos para proyectar, y la totalidad del amoblamiento es móvil permitiendo que el espacio se pueda adaptar a diferentes tipos de actividades. Los estudiantes expresan: “el edificio muy bien, el hecho de que sea movable todo, las mesas de tablero, las sillas.”

El edificio se constituye como un espacio flexible, cada planta tiene particularidades que tienen que ver con las diferentes apuestas metodológicas de las dos facultades que alberga,

arquitectura y diseño. Sin embargo, los espacios abiertos y flexibles tienen limitaciones, como lo indican a continuación:

Uno quiere estar en clase y oír al profesor, y la gente [que pasa] grita, se ríe. A: En forma nos pasó teníamos el salón que esta abajo de este y entonces claro está la escalera y pasa todo el mundo gritando.

Los estudiantes expresan que no permanecen tanto en los talleres, y al parecer, les insisten en que lo hagan: “nos dicen, aprópiense del lugar”, pero al parecer su permanencia va aumentando en la medida en la que avanza el curso académico; con el pasar de las semanas lo hacen, van dejando paulatinamente sus procesos de maquetas y dibujos y permanecen más tiempo en el edificio.

DPH

Esta es la única de las tres instituciones que no tiene espacios exclusivos para ningún taller. Los estudiantes deben ir de un aula a otra en el transcurso del día.

Existen algunos espacios comunes; una amplia sala de estudio para todos los estudiantes y algunos espacios en varios lugares de los edificios que usan masivamente. Una estudiante afirma que: “me gusta trabajar más en la universidad, es más, ha habido veces que yo me voy a la 7 de la noche. Yo trabajo en la sala de estudio”.

La mayoría alterna momentos de trabajo en casa y otros, en la universidad. Lo que sí expresan, es que no es cómodo no tener un lugar donde dejar los materiales o elaboraciones que llevan para la clase.

Una estudiante se expresa así sobre lo que para ella sería el ideal del espacio de trabajo en la universidad:

Que cada uno tuviera su espacio de trabajo, como una pequeña oficina donde uno pudiera tener sus cosas, me gustaría poder empezar a hacer algo, por ejemplo un miércoles, y volver el viernes y encontrar el salón tal y como lo dejé...

Sobre la pregunta acerca de las cualidades físicas de los talleres -que cambian bastante depende de su localización, o tamaño, orientación- una estudiante expresa: “a mí el salón me parece

muy luminoso, pero por grande se vuelve tedioso porque cuando van a explicar algo y yo estoy por allá atrás, no escucho”.

6.3.2 Espacios de apoyo

Las necesidades de producción gráfica y tridimensional que exige el taller requieren no solo de largo tiempo de elaboración, sino de espacios apropiados para realizarlas. Las escuelas y facultades cuentan con espacios de apoyo para impresión y en algunos casos, talleres de materiales especializados que permiten a los estudiantes centralizar su ejecución.

Sin embargo, esto se relaciona con el punto anterior, si los estudiantes permanecen en la universidad todo el tiempo, es más usual que utilicen los espacios para esto, pero cuando no tienen espacios para guardar nada, prefieren buscar estos servicios por fuera.

En la FIU, los estudiantes cuentan con otros espacios de apoyo como los talleres de corte, impresión 3D, y otras herramientas que les ofrecen para poder llevar a cabo sus ejercicios. Expresan: “es buenísimo, porque está acá mismo. Lo malo es que no siempre hay turno, pues, pero eso si ya es de ponerse juicioso y sacar turno”.

Otros de los espacios de los que se habla frecuentemente en la TDT, son los referidos al descanso. Los campus de las tres instituciones cuentan con espacios de esparcimiento, en unas son más controlados que en otras, pero los estudiantes, sobre todo de TDT expresan que son importantes por su estado de agotamiento:

El semestre pasado cerraron un salón porque los estudiantes dormían en ese salón (...) lo cerraron porque venía gente que no era de taller, y porque venían a comer y a dormir... obvio vamos a estar durmiendo porque ya llevamos muchos días trasnochando y pasando derecho, no hemos comido bien y ese es el momento donde podemos hacerlo

O como lo expresan otros estudiantes también de TDT:

Sería muy bueno que la facultad tuviera una cafetería incluso... o un espacio como para que la gente descanse, como sí hay en otras universidades... donde uno después de la entrega se pueda tirar a descansar...

Llama la atención que quienes se expresan sobre el tema del descanso, sean los estudiantes de esta institución. En todas las conversaciones que sostuve, la mayoría expresa un exceso de trabajo y renuncia a otras actividades diferentes a estudiar.

6.4 Condiciones institucionales

En varias de las conversaciones, emergían narraciones sobre condiciones que no pertenecían exclusivamente al interior del taller. Sin embargo, muchas de ellas gravitaban e influían de una forma importante en sus movimientos. Las más relevantes, a partir de sus relatos, son: el plan de estudios, y el acompañamiento institucional.

6.4.1 Vivencia del plan de estudios

Las tres instituciones plantean perfiles de egreso y planes de estudio con grandes diferencias. Es muy interesante ver como en cada una de ellas, los estudiantes expresan el impacto que tiene en sus decisiones, en algunos casos, importantes y en otros casos, transitan con relativa fluidez y sin mayores sobresaltos.

No solamente resaltan en este punto el impacto que tiene -o no- la estructura que plantea la Escuela o Facultad, sino que muchos de ellos son críticos con la postura disciplinar desde la que se asume la estructura planteada.

6.4.1.1 ¿Desconexión curricular?

Podría decirse que a nivel de estructura, FIU plantea una clara intención de integrar los talleres con otros cursos de apoyo en la medida en la que avanza el programa; de hecho, en los dos primeros semestres, no existe una jerarquía del taller sobre otros cursos porque se plantean 4 talleres simultáneos que funcionan como cursos fundamentales en diferentes áreas, con igual número de créditos.

Los 3 semestres siguientes presentan una estructura flexible, en los que el estudiante decide con qué cursos (de las áreas historia, técnica y urbana) compartir los 3 cursos de proyectos (o talleres) que se plantean.

A partir de allí, para los semestres finales, el estudiante puede optar por elegir talleres que se estructuran a modo de núcleo: tienen vinculados cursos de análisis y técnico, con el objetivo de garantizar una integralidad junto con el desarrollo proyectual.

Según mis notas de campo, la estructura planteada funciona bien en general. Los estudiantes manifiestan que hay unos cursos más integrados que otros, pero aunque el plan de estudios plantea la integración, muchos talleres no logran articularse. Estudiantes del último año señalan:

Yo siento que aprendí mucho en las clases de análisis y teoría, muchísimo, pero que me apoyaran a desarrollar mi proyecto... no sé hasta qué punto... como lo han hecho en otras unidades [talleres]... porque por ejemplo en la unidad [x], análisis y teoría sí me llevaban a llegar a conclusiones proyectuales, como, por ejemplo, la comunidad es tal, y tengo que hacer tal...

De algunas formas de actuación por parte de los profesores en los cursos integrados, expresan:

De hecho, el profesor [x], el semestre pasado (...) él no daba clase de análisis, quitaba análisis y daba todo proyecto. Que eso es lo que yo digo, como que eso sí tiene más sentido, porque claro, no tienen tres horas de proyecto, tiene cinco horas para trabajar en proyecto con el profesor, entonces los proyectos son increíbles. Porque tienen más tiempo y no tienen otra cosa encima que sea como quitarles tiempo.

Según este relato, y algunos comentarios más que recogí, algunos de los estudiantes consideran estos cursos de apoyo al proyecto convenientes, en algunos casos, porque consideran que les aportan directamente al proyecto; pero en otros casos, si bien expresan que aprenden muchas cosas, no ven un impacto directo en su contribución para la proyectación. Incluso en este comentario indican que está bien dedicar más tiempo al proyecto solamente.

En el caso de la TDT, todos los estudiantes entrevistados tienen reservas con la forma como está planteado el plan de estudios, consideran que es difícil cursarlo como está planteado lo que genera un tránsito lento y en muchos casos, desordenado.

La dificultad principal y más evidente, es la sobrecarga académica que todos manifestaron, como lo expresa el estudiante:

Se sabe también que la exigencia es demasiada en taller y que, en taller le dicen a uno que es lo más importante taller y en las otras que uno también hay que dedicarle tiempo a eso y en realidad no hay tiempo para las dos, o sea, como que hay demasiada carga académica y más que todo en taller... Hay gente que para un taller un semestre... o que lo cancelan a mitad o hay gente que prefiere darle prioridad a taller y coger muy poquitas materias. Terminan los talleres y ya empiezan a ver todo lo teórico, pero es contraproducente porque se va quedando sin bases para muchas cosas.

Y sus consecuencias en la forma como muchos deciden asumir el plan de estudios. Otro estudiante comenta:

Y esa es la razón de que muchos estudiantes se atrasan... pues, no conozco un estudiante que pueda ver toda la carga académica que exige la malla curricular porque es que no te da... A: es más, ahí sería bueno poner como que, qué tanto trasnocha uno, porque en realidad aquí uno se está dañando la salud por entregar algo bien...

En la conversación, sobre la pregunta acerca de cómo podría mejorar la situación, varios estudiantes respondían que uno de los caminos era la integración de los cursos de diferentes áreas al trabajo del taller. Como lo expresa otro estudiante:

Tratar de vincular las otras materias, pues no tiene sentido que se llame representación de proyectos, tecnología del proyecto, si ni siquiera están dentro del proyecto... o sea, uno hace proyectos aparte en cada una de las escuelas [departamentos, áreas] y nunca las relaciona entre sí.

Sobre este aspecto explican que experimentan una desintegración enorme entre las diferentes áreas de conocimiento, incluso, perciben una cierta “competencia” entre ellas, lo que no contribuye a un desarrollo más tranquilo del curso académico.

Hay profesores que tiran muy duro desde el taller hacia las materias teóricas, y de las teóricas hacia el taller... en vez de ser un conjunto que trabaja desde diferentes puntos de vista, es como una competencia por qué es más importante...

Este fenómeno se presenta también, en una menor medida, en TDT. Allí el origen de la dificultad no es tanto derivado de la estructura del plan de estudios, sino de la carga académica que todos los cursos exigen. Según mis notas de campo, hay acuerdos generales para la programación de entregas alternando semanas entre las diferentes áreas, pero aun así, expresan que en ocasiones la carga se vuelve pesada y es difícil la articulación, lo que implica que finalmente el estudiante se sobrecargue. Como lo comenta un estudiante:

Pues si tuviéramos solo taller, bien, pero es que son las otras materias, ahí es una cosa que le veo negativa a taller y a todas las materias y es que son desconectadas...

Se podría decir que existe una relación tácita entre la disposición del plan de estudios, la articulación entre cursos y la voluntad de la comunidad de profesores para hacer acuerdos en pro de un tránsito más fluido por el programa.

6.5 Vivencias satelitales

6.5.1 Calidad de vida y salud física, mental y emocional

En este apartado se registran muchos de los relatos alrededor o derivados de la experiencia de estudiar arquitectura y el impacto en su vida cotidiana: su manejo del tiempo, percepción de apoyo institucional, salud mental y emocional y vivencias personales.

Estos asuntos emergieron en las conversaciones establecidas con los estudiantes, en muchos casos, como un llamado de atención sobre sus condiciones de presión académica y emocional y su deseo de poder tener tiempo para otras actividades.

Las circunstancias de vida son relevantes porque las actividades sobrepasan los espacios de clase, y a veces desbordan los espacios de descanso, familiares, emocionales restringiendo el desarrollo personal en otros ámbitos.

Estudiar arquitectura ha sido tradicionalmente considerado como duro, se dice que es una carrera que exige tiempo y dedicación, a veces excesiva. Los estudiantes se expresan sobre sus vivencias y sobre cómo perciben el acompañamiento institucional en diferentes momentos.

Los estudiantes de la FIU, fueron los que menos, en las conversaciones que sostuve con ellos, expresaron asuntos delicados en este aspecto. Si bien la mayoría afirmaban que la carrera es exigente, ninguno comentó un excesivo cansancio, o una derivación en problemas de otro tipo debido a la exigencia académica. Un estudiante comenta lo siguiente sobre la dedicación y el manejo del tiempo:

Yo creo que depende de la persona, pero queda tiempo, es duro, es duro porque toca sacar tiempo, estudiar bastantes cosas, hacer, que toma más tiempo comparado con otras carreras que es más de sentarse a leer y practicar y parcia y listo a nosotros si nos toca es ponernos a hacer compre, construya, corte, toma más tiempo, pero, sí, si hay yo creo que depende de cada persona si sabe organizar sus tiempos.

Otro estudiante, expresa, de un modo muy personal, su percepción en general frente a la dedicación excesiva frente a solo estudiar:

Eso es otra cosa que yo quisiera decir, es que la gente en arquitectura, tanto los profesores como los estudiantes, es a matarse a dedicarse solo a la universidad, yo jamás en mi vida haría eso... o sea yo sé que yo a la semana mínimo tengo que hacer ejercicio o hacer algo más porque me enloquezco, y yo siento que la gente no es consciente de eso... hay gente que se dedica solo a estudiar.

Una profesora de la institución, comenta que hay programas apoyados por la Universidad, en los que se promueven los encuentros entre estudiantes y profesores, o entre estudiantes. Estos espacios permiten el esparcimiento y la conversación, la expresión de sus vivencias y temas de interés.

Los estudiantes de TDT, percibí que eran los más afectados por la excesiva carga académica. Los estudiantes narran que hay pocas estrategias para regular la situación, como lo expresa un estudiante: “nos mantienen corriendo, parecemos atletas, llevando maquetas y colgando planchas, pero a contratiempo”. Otro estudiante menciona: “el taller de proyectos se ha convertido en la vida prácticamente de nosotros... eso a mí sí me ha parecido supremamente triste...” en ambos casos, se refleja una presión alta sobre el tiempo de dedicación.

Otros de los factores asociados a esta situación, se presentan reflejados en temas de descanso y salud, como lo comentan los estudiantes en la conversación:

¿qué tanto trasnocha uno? porque en realidad aquí uno se está dañando la salud por entregar algo bien... mi familia me dice dizque, usted se trasnocha y saca buena nota, pero usted en un futuro está sacrificando sus años de vida... comer bien... el estrés... gastritis...

Es preocupante que, en las conversaciones de las tres instituciones estudiadas, este tema surgiera de uno u otro modo. Desde la mala alimentación, hasta consecuencias de malos hábitos de sueño, recreación o situaciones emocionales, son reiterados los episodios de estrés.

6.5.2 *Compañerismo*

La mayoría de los estudiantes, valoran inmensamente la relación con sus compañeros. Al ser una carrera que se desarrolla tan herméticamente, tienen mayoritariamente contacto entre ellos y tejen redes de apoyo muy importantes.

Con ellos comparten los espacios del taller, en los casos de FIU y TDT, y forman lazos importantes, como lo comenta una estudiante de TDT: “Somos una familia, nos ayudamos bastante, yo diría que es el 80% del aprendizaje...”

En la DPH, las interacciones se dan en otros espacios físicos y virtuales, según me comentaron tienen grupos de whatsapp y para trabajar usan los espacios comunes de la universidad o se encuentran en la casa de alguno de ellos.

A pesar de que los estudiantes no tienen el espacio común y exclusivo del taller, desarrollan una gran amistad y comparten dentro y fuera de la universidad.

Otro aspecto importante es que ese compañerismo es llevado a su aprendizaje, pues si tienen dudas con respecto a su proyecto y por cualquier motivo se les hace difícil entrar en contacto con su profesor, acuden a sus compañeros para aclarar dudas, comentar inquietudes, o compartir hallazgos o conocimientos. Se forma una red de apoyo interna, que les ayuda a sacar adelante sus dudas: como lo comentan estudiantes de TDT: “uno tiene como unas redes de ayuda, entonces hay un grupo de whatsapp, de todos, de los 50, y uno habla ahí y siempre te resuelven las dudas, y si no se resuelven, entonces llegamos a un consenso...”

En FIU, tienen mecanismos de acompañamiento para la elección de cursos y profesores en plataformas internas de la universidad o páginas web, como lo narran aquí:

Tu publicas como, hola que tal, estudio arquitectura ¿qué tal es este profesor? y te contestan. Entonces uno ahí se aconseja de cómo es la clase. Y hay otra página que se llama los estudiantes y tú ahí te metes y es gente de semestre pasado se mete y evalúa el profesor.

6.5.3 Iniciativas estudiantiles

En algunas de las conversaciones, surgió la idea de asociarse para un bien común, programas o proyectos de pequeña escala que podría traerles beneficios importantes.

En mis notas de campo, registré el comentario de una profesora de la FIU en la que comentaba que hay varias asociaciones de estudiantes organizadas, apoyadas por la institución que cumplen diferentes funciones, entre las que intentan fomentar la integración entre estudiantes y entre la institución y los profesores y estudiantes.

En la TDT, los estudiantes, algunos estudiantes proponían: “Yo hablaba del proyecto de banco de archivos de corte, que entonces si tenemos un edificio [x] y ya lo han despiezado un montón de veces, entonces ese despiece lo montamos y ya no tenemos que volver a despiezarlo...”

En la DPH, los estudiantes proponían que podrían tener un punto de reciclaje de materiales -el desperdicio después de cada entrega es enorme- al que todos pudieran contribuir y del que todos pudieran beneficiarse.

Crear un sistema de donación y llevar las cosas que estén buenas a un taller de materiales, y por ejemplo la persona que no tenga tantos recursos, pueda recoger los arbolitos de otras maquetas y que no se pierdan esas cosas, que se puedan reutilizar...

Seguramente, muchas de estas ideas se podrían canalizar a través de sus representantes estudiantiles, y sería muy interesantes que los estudiantes, efectivamente, pudieran crear las redes para poner a funcionar los proyectos.

Parte VII: Discusión y conclusiones

7.1 Discusión: relaciones entre la experiencia y los saberes

Hemos evidenciado la compleja red que moldea el taller de proyectos, tanto externa, como la tradición o la actividad proyectual en sí misma; como interna, más referidas a las vivencias de las disposiciones pedagógicas. Vemos además, cómo ambas, están íntima y directamente relacionadas. También lo está, el hecho de conocer un oficio, con la capacidad de transmitirlo a través de acciones, palabras o hábitos.

Una de las grandes preocupaciones disciplinares de la arquitectura y su crítica, es lo poco que ha sido construida como campo de saber. Si bien hay múltiples ramas y la disciplina ha avanzado en torno a su principal ocupación, el proyecto, aún falta construir una base epistemológica clara, especialmente, frente a su enseñanza.

La construcción de una base teórica de la proyectación arquitectónica, como lo señalan varios autores (Bashier, 2014; Jiménez Correa, 2003; Östman, 2005) está por desarrollar.

Östman afirma, que no solo es necesaria la construcción teórica de la actividad proyectual, sino que apunta a un posible camino para su desarrollo de la mano de las teorías pragmáticas de Dewey. El pensamiento proyectual requiere ser concebido como un problema, y en este sentido, es útil profundizar en las etapas que Dewey define para la solución de problemas en el sentido de que son la secuencia base del pensamiento reflexivo.

La arquitecta Maritza Granados, propone una didáctica proyectual que vincula no solo teorías de la creatividad y los procesos cognitivos de la psicología, sino también, la voz de los estudiantes y sus formas de aprendizaje. (Granados-Manjarrés, 2021b)

Uno de los grandes aportes, se encuentra en la construcción teórica que desarrolla sobre la creatividad, que aportan y señalan la importancia de la definición adecuada de los problemas así como de procesos asociados al desarrollo de conjeturas, base del razonamiento proyectual. Son pocos los estudios en los que se hace un énfasis en ambas cuestiones, y su investigación realiza un exhaustivo recorrido bajo la Teoría Fundamentada, contribuyendo a la expansión de las formas de investigar en la enseñanza de la pedagogía proyectual.

La construcción de una teoría proyectual está alineada con la caracterización elaborada en el apartado sobre la proyectación arquitectónica, pues encuentra coincidencias con el proceso

abductivo y como su comprensión, es indispensable para poder llevar a cabo una pedagogía que logre contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes.

Otra dimensión de la proyectación, bastante olvidada, tiene que ver con lo que Susana Jiménez (Jiménez Correa, 2002, 2003, 2006) explica acerca de la vinculación del sujeto como partícipe de la reflexión, y es que posiblemente la mirada excesiva hacia la disciplina centrada más en su objeto (proyecto, edificio) que en el sujeto (habitante) haya derivado en la desconexión de la actividad del arquitecto con su contexto. Así, encontrar o recuperar las bases del sujeto-habitante, podría contribuir a fortalecer una proyectación más equilibrada. Jiménez, se refiere también al fortalecimiento del campo de investigación con otras disciplinas, no solo de la arquitectura.

En un sentido similar, Araneda, en su artículo “El enseñar arquitectura como objeto de estudio: El caso del Magíster en Didáctica Proyectual” (MADPRO), expone el “protofenómeno arquitectónico” o “cliente arquetípico” (Araneda Gutiérrez, 2011) como objeto de estudio y sobre quién debe recaer la formación arquitectónica, no continuar pensando que recae en el espacio solamente, o en el entorno, volver la mirada al hombre como habitante y receptor, pero además, vincularlo en los procesos de enseñanza no como un supuesto o una variable menor, sino como objeto de interés central.

El interés sobre el sujeto no se plantea solamente hacia el futuro habitante; la enseñanza también debería pensarse alrededor del sujeto que enseña y del sujeto que aprende.

El conocimiento disciplinar es indudablemente la base de la formación en cualquier disciplina, sin embargo, volver los ojos al vínculo profesor- estudiante, es comprender que la relación pedagógica integra la disciplina con la experiencia de quien aprende para constituir la como un hecho significativo; como lo señala Findeli acerca de los planteamientos de Dewey, específicamente sobre cómo la experiencia resulta de una secuencia de situaciones. (Findeli, 1990, p. 14)

Ahora, según los relatos de los estudiantes y profesores desde su experiencia al interior del taller, se señalan varios aspectos a considerar.

Sobre los tipos de acompañamiento (apartado 5.1.1.1) se ha señalado anteriormente que los estudiantes experimentan este espacio como útil, siempre y cuando se cumpla una condición importante y es que el profesor sepa leer sus intereses como base para llevar adelante el proceso. Algunos autores, consideran otras ventajas sobre esta estrategia de enseñanza.

Uno de sus principales defensores de la tutoría es Donald Schön, quien en el libro *La formación de profesionales reflexivos* (1992), toma uno de los protocolos derivados de un estudio de observación participativa en talleres de diseño (Simmonds, 1978), como parte de una investigación que analizaba la formación en arquitectura en algunas universidades de Estados Unidos, y que arrojaba una serie de patrones o pasos que se repetían en torno al ejercicio tutorial.

Schön plantea la tutoría como un espacio que debe incluir no solo el hecho de “verbalizar” sino de “demostrar” como herramientas que promuevan la comprensión para que el estudiante aprenda por imitación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, según mi experiencia, los profesores afirman, y con razón, que no con todos los estudiantes funciona esta forma de interacción pues si se presentan opciones específicas al estudiante -a partir de dibujos o representaciones muy explícitas de un camino de exploración- es frecuente que el estudiante las replique sin mucha reflexión y apropiación. Por eso, algunos de los profesores comentaban que los métodos que implican un ejercicio más autónomo, que promueva un trabajo autocrítico puede ayudar al estudiante a desarrollar otras capacidades.

Las teorías sobre la investigación de Schön sobre la tutoría, son fuertemente rebatidas por Webster, en su artículo “Architectural education after Schön: Cracks, blurs, boundaries and beyond” quien señala las débiles señales de efectividad del ejercicio tutorial que ejemplifica en su libro, *la formación de profesionales reflexivos*, en cuanto a la interacción de Quist (profesor) y de Petra (estudiante), al tener en cuenta solo un lado de la experiencia: la del profesor. (Webster, 2008)

Sus reservas tienen en mi opinión todo el sentido, pues en esta investigación se expone como la experiencia de enseñanza y aprendizaje no se puede considerar completa si solo se mira una parte.

En otro artículo, “Facilitating critically reflective learning: excavating the role of the design tutor in architectural education”, Webster amplía la crítica frente a este tipo de acompañamiento señalando:

Los resultados de la investigación, sugieren que la práctica intuitiva [de la tutoría] en la percepción y experiencia de los estudiantes, resulta inútil y extremadamente coercitiva. En cambio, se sugiere que debe incorporarse un paradigma alternativo para el rol del tutor,

como un “liminal servant”⁹, que acogería las teorías contemporáneas de aprendizaje y busca promover el aprendizaje profundo y transformador en el estudiante. (Webster, 2004, p. 110)

Esta función del profesor que promueve que el estudiante desarrolle su personalidad y potencie su propio proceso de aprendizaje, coincide con las apuestas pedagógicas de algunos maestros de la Bauhaus antes expuestos: Johannes Itten, Lazlo Moholy-Nagy y Josef Albers, que promovían la exploración y el interés de sus estudiantes.

Los relatos de los estudiantes también apuntan en esta dirección, expresan en varias ocasiones la importancia de ser tenidos en cuenta durante el desarrollo de su ejercicio académico en el taller y valoran esta actitud, sin excepción.

El hecho de vincular desde el principio al estudiante y sus intereses en el acompañamiento, comienza por establecer una comunicación fluida.

Si sabemos qué sabe, quién es o qué le interesa, o cómo aprende, tendremos más herramientas para poder guiarlos a través de un discurso que pueda conectar no solo con los conocimientos precedentes, sino utilizar un lenguaje que conozca, incluso, vincular algunos intereses que posea. En este sentido, el profesor Eric Arentsen de la Universidad Austral presenta una experiencia en un taller que indaga sobre los estilos de aprendizaje de sus estudiantes previo al desarrollo del taller. Esto les permite orientar las metodologías de los ejercicios hacia la mayoría de la tendencia encontrada. Para conseguirlo, se basan en las teorías de experiencia de aprendizaje de Kolb y en el cuestionario ILS (Index of Learning Styles Questionnaire) desarrollado por los investigadores Felder y Silverman y que indicaría si los estudiantes tienen tendencias de estilos de aprendizaje activo, reflexivo, sensitivo, intuitivo, visual, verbal, secuencial o global. Cada una de estas categorías les ayuda a definir ejercicios, en los que pueden vincular el cuerpo de una forma activa, entre otros. (2019; 2017)

En este mismo sentido, en el artículo “Lo que trae el río: El caudal del estudiante”, Mabardi y Belaunde ponen de manifiesto la importancia de tener en cuenta los conocimientos previos del estudiante. Señalan que, si bien el estudiante no tiene el conocimiento específico de la arquitectura, un buen punto de partida es el de potenciar sus experiencias previas con el espacio, a través de

⁹ Webster toma esta denominación de McLaren, quien define un profesor como un *Liminal servant*, es decir, promueve que el estudiante se haga cargo de la construcción y manejo de su propio aprendizaje por medio de un diálogo reflexivo y crítico. (Webster, 2004, p. 109)

estrategias como evocar, convocar, cruzar y teorizar. De esta manera se vincularían las dimensiones teóricas y prácticas precedentes para poder tejer una continuidad en el aprendizaje. (Mabardi & Belaunde, 2010)

Las percepciones espaciales previas, pueden servir también para introducir nociones espaciales en la enseñanza y la experiencia de aprendizaje, repensando la forma como los estudiantes de arquitectura lo perciben e interactúan con él.

Estrategias como las visitas arquitectónicas, la experimentación con el cuerpo, mencionadas previamente son altamente valoradas por los estudiantes, pueden ser medios efectivos para fijar la experiencia del espacio a su proceso.

Ejercicios como situar al estudiante fuera del aula (Adriá et al., 2013; Arentsen Morales, 2017; Mesa et al., 2017; Uribe Lemarie, 2019) pueden contribuir a que no se alcance una descorporalización de lo que se enseña, y que se afianza por la introducción cada vez más usual de las herramientas digitales en los procesos de ideación proyectual que pueden llegar a representar una dificultad más que una ventaja en el sentido de establecer su real utilidad. (Flores & Prats, 2014; Sennett, 2009)

Para no perder de vista la relación sujeto-habitante, sería interesante orientar la mirada a campos que son frecuentemente ignorados. La dimensión del hombre-cuerpo desde la percepción, podría tener su punto de partida en las investigaciones de las ciencias cognitivas y la neurociencia (Pallasmaa, 2007; Robinson & Pallasmaa, 2015; Varela et al., 1997) así como visitar estudios sobre la percepción desde otras disciplinas como la filosofía o la antropología (Hall, 1973; Merleau-Ponty, 1975).

En los relatos de los estudiantes, se mencionaba cómo las cualidades espaciales no solo posibilitaban el encuentro entre compañeros y brindaba un espacio de trabajo (en dos de las tres instituciones) pero, además, sus cualidades térmicas, de iluminación, acústicas, de amoblamiento eran esenciales para tener una buena experiencia formativa.

La neurociencia, también ha sido utilizada por la arquitectura para evaluar la viabilidad de los espacios de aprendizaje y sus características ideales. La relación neurociencia – espacios de aprendizaje, ha sido estudiada por Pablos Campos Calvo-Sotelo y Marta Portero Tresserra en el artículo “Arquitectura, neurociencia y educación: estrategias y espacios didácticos para el aprendizaje innovador en la universidad”, en el que identifican algunas características para que el espacio de aprendizaje tenga las cualidades necesarias: la relación entre confort y procesos

cognitivos, modulación de las relaciones entre profesores y estudiantes y la metodología pedagógica. Aspectos como el color, la relación con espacios naturales, la interacción, la flexibilidad espacial, son importantes, pero lo es aún más, la conciencia de que el espacio no solo es un contenedor de las experiencias pedagógicas, sino un promotor del aprendizaje en sí mismo.

(Portero Tresserra & Campos Calvo-Sotelo, 2018)

En los últimos años se presentan varias investigaciones que profundizan en las formas de aprendizaje del taller, a través de herramientas novedosas que pueden contribuir a sacarlo de sus múltiples falencias.

En su tesis doctoral, Rafael Villazón propone un modelo didáctico basado en la gradualidad de la construcción del conocimiento y en el uso de la pequeña escala. (Villazón Godoy, 2011b)

Su primer planteamiento, se alinea con lo mencionado en los relatos, comprender que el estudiante integra su saber poco a poco y la secuencialidad es clave para fijar su aprendizaje. El segundo planteamiento, tiene que ver con un alcance que el estudiante esté en capacidad de desarrollar, y reconoce que no necesariamente a través de ejercicios de complejidad similar a la real, es la única forma de adquirir una práctica profesional.

Otro de los puntos más sensibles de los relatos de los estudiantes, son los referidos a la evaluación. Evidenciaron cómo están mediados en muchos casos por las asimetrías en su relación así como por la expectativa de un bajo desempeño en términos cuantitativos.

El tema de la evaluación, ha sido poco estudiado. Marc Jane, en su tesis “Evaluación y aprendizaje de la arquitectura”, evaluó dos formas de evaluación en cursos consecutivos. Implementó un seguimiento a dos tipos de modalidad, la formativa y la sumativa. Encontró que la formativa (que no se asocia a un resultado numérico) era más comprensible para los estudiantes y les brindaba más herramientas para re-dirigir sus exploraciones, contrario a lo que sucedía con la sumativa. Planteaba las dificultades que, debido al funcionamiento del sistema educativo, requiere la evaluación sumativa y cómo era contraproducente en el aprendizaje. (Jané i Mas, 2004)

Este es uno de los temas recurrentes tanto en profesores como en estudiantes. El estudiante puede presentar un desempeño que indica un aprendizaje, pero que está mediado por tantas variables que puede no ser reflejo de lo que realmente sabe.

En este sentido, la investigadora Gabriel Goldschmidt, en su artículo “The design studio “crit”: Teacher-student communication”, revela cómo los estudiantes pueden llegar a experimentar su interacción de modo que es más una interferencia que un posibilitador para desarrollar sus

capacidades. El estudio indica la posición y actitud que debería tener el profesor para llevar al estudiante a una práctica más adecuada para su aprendizaje. (Goldschmidt et al., 2010)

En el libro *Design studio pedagogy: horizons for the future*, los investigadores Noam Austerlitz e Iris Aravot, plantean una pesquisa sobre las emociones en el taller de proyectos. Realizan un seguimiento a un grupo de estudiantes, y registran los eventos emocionales que detectan. Los resultados se dirigen hacia la importancia en la calidad de las relaciones entre profesores y estudiantes, así como a la narrativa personal en cuanto a la valoración del hecho en sí mismo de aprender, en general, por parte del estudiante. (Austerlitz & Aravot, 2007)

Es posible que para que las experiencias sean significativas en cuestiones de aprendizaje, no importa el nivel de formación, prevalezcan las cualidades humanas sobre cualquier excelencia académica a la hora de valorar una experiencia de aprendizaje. (Barnes et al., 2010)

Alejandro Mesa y Didier Correa, proponen una forma de investigación proyectual basada en la explicitación como estrategia para abordar lo subjetivo-objetivo en los procesos de diseño. (Mesa Betancur & Correa Ortiz, 2014)

Para conseguir su objetivo, desarrollan un protocolo en el que el estudiante, por medio de la explicitación, se sitúa de forma alternada entre la posición de diseñador y la de investigador, revisando por medio de cuestionamientos dirigidos, su proceso, para a partir de allí, redirigirlo. Todo el proceso es sistematizado, para que el estudiante no solamente pueda hacer ajustes, sino que también pueda ser consciente de su aprendizaje y no solo se dirija a obtener un buen resultado.

Se ha señalado que es importante que el profesor adopte un papel activo en su formación, esto quiere decir que no solo cumpla la función de enseñante, sino que actúe como un investigador de su propio proceso.

Algunos eventos iberoamericanos han contribuido a que profesores puedan compartir sus experiencias docentes exitosas, y también han alimentado la discusión. Eventos como “JIDA” (Jornadas de Innovación Docente en Arquitectura) o “Encuentro Latinoamericano, introducción a la enseñanza de la arquitectura”, cuentan ya con varias versiones y publicaciones que indican un interés por llevar a la disciplina a avanzar en este sentido.

Algunos investigadores, han presentado sus contribuciones en programas académicos como MADPRO, Magíster en didáctica proyectual, que funcionó en la Universidad del Bio Bio y promovió a varias cohortes de profesores con una importante producción específica sobre la enseñanza de la arquitectura.

En Colombia, la Universidad Nacional de Colombia promovía una especialización en pedagogía del diseño que estuvo en funcionamiento un período breve de tiempo.

La Universidad del Norte, en Barranquilla, ha trabajado en el desarrollo de un equipo interdisciplinar que vincula pedagogos y profesores de taller, a través una Comunidad de Aprendizaje Docente (CAD) que funciona como base para el desarrollo de actividades tanto curriculares como académicas y que permite compartir y construir conocimiento alrededor de los talleres. (Amaya Valdivieso et al., 2018)

Finalmente, y de cara a tener un punto de partida para los continuos debates entre si las escuelas de arquitectura deben optar por una formación basada en las lógicas del medio profesional, o debería ampliar su perspectiva para elegir modelos flexibles centrados en los intereses del estudiante, este planteamiento puede brindar algunas claridades:

Esquemáticamente, son necesarios dos factores principales para cualquier programa educativo: un currículo y un método pedagógico para poder transmitir su contenido. La relación entre contenido y pedagogía determina dos polos opuestos alrededor de los cuales todas las escuelas dudan u oscilan. En una escuela de diseño, si el énfasis está dado en el currículo, esto es, si la escuela está orientada por sus contenidos, el perfil es vocacional; pero si, por el contrario, la pedagogía predomina, esto es, si la escuela es orientada por procesos, el perfil es, como lo señala Sir Herbert Read, humanista. (Findeli, 1990, p. 7)

7.2 Conclusiones

La investigación en la enseñanza de la arquitectura, específicamente del taller de proyectos, está llena de retos y posibilidades, como el taller mismo.

Las escuelas de arquitectura están abocadas a grandes retos, principalmente a comprender que la definición del programa no debería acoger solamente las necesidades del medio profesional, sino que deberían pensar en acoger y asumir una visión amplia frente a la disciplina. Los retos que tiene la arquitectura como disciplina son mucho más grandes que los que tiene la profesión, y el hecho de no considerar una visión ampliada, puede restringir los llamados que la sociedad continuante le hace a la arquitectura.

El impacto de lo anterior en la enseñanza de la arquitectura enlaza dos ámbitos principales. El primero tiene que ver con la forma como se aborda la postura disciplinar de la escuela de un momento histórico y social, y el segundo, con cómo se llevan a cabo estas posturas mediante una formulación pedagógica. Como hemos visto a lo largo de esta investigación, el despliegue de la segunda tiene que ver directamente con la primera y mientras más articulados estén más coherentes y efectivas serán de cara a la formación de los arquitectos.

La proyectación arquitectónica, como punto central de la formación dentro del taller, exige que esas posiciones disciplinares de la escuela estén en coherencia con una construcción teórica de la proyectación. Proyectación es diferente a proyecto.

Una epistemología basada en un análisis continuo de las formas de pensar y ejecutar la acción proyectual es una de las primeras actividades para continuar investigando. Existe numerosa literatura que puede contribuir a profundizar, pero también, debe afianzarse la investigación de la actividad proyectual.

El ejercicio proyectual, debe a su vez incorporar un campo amplio que facilite al estudiante la forma de comprender el concepto de espacio. Si bien es una tarea compleja, considerar que se puede vincular la experiencia del espacio real a la enseñanza puede expandir un campo creciente de exploración, que vincula la neurociencia, la neuroarquitectura, las teorías y prácticas fenomenológicas y kinestésicas para explorar y desplegar nuevos métodos de enseñanza.

Los tipos y métodos de acompañamiento son claves para conseguir una experiencia de aprendizaje exitosa. La tutoría o el taller a través de las acciones de los profesores, es un punto crucial para que el estudiante considere el escenario académico como sano u hostil.

El hecho de considerar los intereses del estudiante, presentar unas actitudes constructivas, determinar secuencias que tengan en cuenta los conocimientos previos, desarrollar metodologías de clase en las que el tiempo sea productivo, generar formas de evaluación en las que los estudiantes comprendan su proceso de una forma amplia, son las recomendaciones más importantes.

Implementar el trabajo colaborativo se presenta como una gran alternativa para desarrollar habilidades sociales, de aprendizaje y de toma de decisiones. También afianza al estudiante en futuros grupos de trabajo interdisciplinario, a los que seguramente se verá enfrentado en su futura vida profesional.

Las didácticas de clase son un campo por explorar. Se recomiendan las que tienen el proceso como énfasis, porque promueven el aprendizaje autónomo y la exploración, y aunque requieren una extensa planeación porque se deben diseñar todos los pasos que debe seguir el estudiante, son altamente recomendadas para que el tipo de acompañamiento se pueda transformar, y la autonomía y el pensamiento crítico se puedan desarrollar por parte del estudiante. Los ejercicios que implican un proceso, secuencialidad, repetición (acciones enlazadas con el acto de proyectar) llevan al estudiante a un aprendizaje en dos sentidos: los propios de la disciplina y los que tienen que ver con el desarrollo de la actividad proyectual.

Lo anterior permitirá desligar el aprendizaje de la tutoría o dependencia exclusiva del profesor e influirá directamente en la disminución de la complacencia, aspecto que tanto en los relatos como en estudios expuestos, se relaciona directamente con la evaluación poniendo en riesgo el desarrollo de las capacidades del estudiante y su aprendizaje real.

Las instituciones, deben fortalecer los canales de comunicación y establecer una estructura que permita un contacto más directo entre profesores y estudiantes. Varios de los estudiantes expresaron su sorpresa por mis preguntas, explicaban que nadie les había preguntado sobre lo que les estaba preguntando yo. La conversación es un medio útil para saber cómo está experimentando un estudiante el proceso de aprendizaje, cuando las rúbricas de evaluación parecen ser insuficientes.

Disolver las estructuras jerárquicas para darle paso a un ambiente de colaboración, es una tarea urgente para promover un ambiente sano.

Los proyectos promovidos por estudiantes y profesores, pueden permear algunas de las temáticas de los diferentes talleres y así integrar la actividad académica desde adentro hacia afuera y de abajo hacia arriba.

De otro lado, es importante vigilar la articulación entre cursos. La sobrecarga de trabajo debido a una planeación débil o inexistente, recae en la calidad de vida del estudiante y no contribuye a una mejor calidad en su formación. La idea equivocada de producción, debe ser revisada a la luz de formas conscientes de materialización y visualización de acuerdo a los objetivos trazados por el programa, taller o actividad específica.

La institución debe estar al tanto de la salud física, mental y emocional de los estudiantes. Promover actividades culturales complementarias que enriquezcan los aprendizajes, y contribuyan a formar las cualidades estéticas, éticas y sociales de los futuros profesionales.

Finalmente, es indispensable promover los procesos de investigación de los espacios académicos, no solo del taller de proyectos. Se ha promovido un tipo de investigación “científica” en arquitectura orientada más a temas disciplinares de la práctica, que de su enseñanza.

El esfuerzo de la mayoría de los profesores permanentes de una planta docente, se dirige hacia sus proyectos de investigación por esta razón.

Pero la investigación docente, está por promover y sistematizar. Generar estos espacios es urgente para que las prácticas mejoren, las escuelas puedan seguir ajustando sus programas y contenidos en pro de una mejor articulación con el medio, la academia y la disciplina.

Referencias

- Adams, G. (1968). Memories of a Bauhaus student. *Architectural Review*, 144, 192–194.
- Adriá, M., Cuadra, M., Griborio, A., Mellado, J. P., Román, J., & Uribe Ortiz, J. L. (2013). Talca, Cuestión de educación. In José Luis Uribe Ortiz (Ed.), *México DF: Editorial Arquine. Arquine*.
- Amaya Valdivieso, F., Niño Soto, A., Badillo Jiménez, W., & Camargo Ariza, K. (2018). Acercamiento al proceso de conceptualización de las competencias del diseño arquitectónico en el marco de una comunidad de aprendizaje docente. In C. E. Mejía Clavijo (Ed.), *Encuentro latinoamericano introducción a la enseñanza de la arquitectura aprendizaje autónomo*.
- Araneda Gutiérrez, C. (2011). El enseñar arquitectura como objeto de estudio: El caso del Magíster en Didáctica Proyectual (MADPRO). *El Enseñar Arquitectura Como Objeto de Estudio: El Caso Del Magíster En Didáctica Proyectual (MADPRO)*. <http://mendeley.csuc.cat/fitxers/7fa24645ae4c8bd464937133b3c19fc6>
- Arbib, M. (2015). Toward a neuroscience of the design process. *Mind in Architecture, Eds S. Robinson and J. Pallasmaa (Cambridge, MA: MIT Press)*, 75–98.
- Arentsen, E. (2019). El taller de arquitectura más allá del enfoque tradicional de Donald Schön. *JIDA*, 766. <https://doi.org/10.5821/jida.2019.8411>
- Arentsen Morales, E. (2017). Los estilos de aprendizaje desde el taller de arquitectura: evaluación y propuesta. *AUS [Arquitectura/Urbanismo/Sustentabilidad]*, 5, 10–15.
- Argan, G. C. (1957). *Walter Gropius y el Bauhaus*. Nueva visión.
- Austerlitz, N., & Aravot, I. (2007). Emotions of architectural students: A new perspective for the design studio. In A. M. SALAMA & N. WILKINSON (Eds.), *Design studio pedagogy: Horizons for the future* (pp. 233–246). The Urban International Press.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de cultura económica.
- Baixas, J. I., Sato, A., Román, J., & Tidy, A. (2005). Cuatro escuelas de arquitectura. *ARQ (Santiago)*, 61, 17–24.
- Barnes, B. J., Williams, E. A., & Archer, S. A. (2010). Characteristics that matter most: Doctoral students' perceptions of positive and negative advisor attributes. *Nacada Journal*, 30(1), 34–46.
- Bashier, F. (2014). Reflections on architectural design education: {The} return of rationalism in

- the studio. *Frontiers of Architectural Research*, 3(4), 424–430.
<https://doi.org/10.1016/j.foar.2014.08.004>
- Bertozi, S. (1997). El Método de la Arquitectura. *Educación Filosofía Epistemología*, 1–11.
http://www.fceia.unr.edu.ar/darquitectonico/darquitectonico/data/pdf/el_metodo_de_la_arquitectura.pdf
- Campo Baeza, A. (2008). *Aprendiendo a pensar* (A. Campo Baeza (Ed.); 1a ed.). Nobuko.
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44–54.
- Colombia. Ministerio de Educación. (2003). *Resolución 2770 de Noviembre 13 de 2003 - Ministerio de Educación Nacional de Colombia*.
<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/86411:Resolucion-2770-de-Noviembre-13-de-2003>
- Colombia. Ministerio de Educación. (2019). *Decreto 1330 de 2019*.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (1a ed.). Paidós.
- Dewey, J., & Sáenz Obregón, J. (1990). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Fernández Lorenzo, P. (2008). Aprendiendo a pensar. In A. Campo Baeza (Ed.), *Aprendiendo a pensar* (1a ed., p. 134). Nobuko.
- Findeli, A. (1990). Moholy-Nagy's Design Pedagogy in Chicago (1937-46). *Design Issues*, 7(1), 4–19. <https://doi.org/10.2307/1511466>
- Flores, R., & Prats, E. (2014). *Pensado a mano. La arquitectura de Flores & Prats*. Arquine.
- Füssli, K. (2006). Pestalozzi in Dewey's Realm? Bauhaus Master Josef Albers among the German-speaking Emigrés' Colony at Black Mountain College (1933–1949). *Paedagogica Historica*, 42(1–2), 77–92. <https://doi.org/10.1080/00309230600552013>
- Gil, P. (2010). *El proyecto arquitectónico: guía instrumental*. Nobuko.
- Goldschmidt, G., Hochman, H., & Dafni, I. (2010). The design studio “crit”: Teacher–student communication. *Ai Edam*, 24(3), 285–302.
- González Escobar, L. F. (2013). *Del alarife al arquitecto: el saber hacer y el pensar la arquitectura en {Colombia}, 1847-1936*. OjoXoyo Investigación.

- Granados-Manjarrés, M. (2021a). ¿ De dónde venimos ya dónde vamos? Una mirada a las didácticas proyectuales. *Estoa. Revista de La Facultad de Arquitectura y Urbanismo de La Universidad de Cuenca*, 10(19), 201–219.
- Granados-Manjarrés, M. (2021b). *Creatividad y estrategias didácticas para la práctica académica del ejercicio proyectual* [Universitat Politècnica de València]. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/172233>
- Groat, L. N., & Wang, D. (2013). *Architectural research methods*. John Wiley & Sons.
- Guevara Alvarez, O. E. (2013). *Análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la Disciplina Proyecto Arquitectónico, en la carrera de Arquitectura, en el contexto del aula*. [Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://hdl.handle.net/10803/116191>
- Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta; enfoque antropológico del uso del espacio*. Intituto de Estudios de.
- Hidalgo Burneo, D. (2020). El taller de arquitectura, ¿ vieja innovación o culto a la tradición? *Revista HACHE*, 5, 23–36.
- Itten, J. (1964). *Design and form: The basic course at the Bauhaus and later*. Van Nostrand Reinhold Company.
- Jané i Mas, M. (2004). *Evaluación y aprendizaje de la arquitectura-efectos de la auto-evaluación, de la evaluación por pares y la evaluación por colaboración en el aprendizaje del diseño arquitectónico*.
- JIDA : textos de arquitectura docencia e innovación 1.* (2014). <https://upcommons.upc.edu/handle/2099/14667#.XhzVpP8uTZg.mendeley>
- Jiménez, C. (2011). *Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-10906583>
- Jiménez Correa, S. (2002). Investigación y Pedagogía en la arquitectura : Una mirada desde la epistemología. *Ciencias Humanas*, Vol. 5, no, 7--21.
- Jiménez Correa, S. (2003). Investigación y proyecto arquitectónico. *Revista Guillermo de Ockham*, 1(2), 13–40.
- Jiménez Correa, S. (2006). El proyecto arquitectónico, aprender investigando. In *Cali: Universidad San Buenaventura*. Universidad San Buenaventura.
- Johnson, M. (2015). The embodied meaning of architecture. *Mind in Architecture: Neuroscience, Embodiment, and the Future of Design*, 33–50.

- Josef and Anni Albers Foundation.* (n.d.). Retrieved July 12, 2022, from <https://albersfoundation.org/teaching/josef-albers/chronology/#slide4>
- Kolko, J. (2010). Abductive thinking and sensemaking: {The} drivers of design synthesis. *Design Issues*, 26(1), 15–28.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. In C. Skliar & J. Larrosa (Eds.), *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp. 13–44). Homo Sapiens.
- Lerner, F. (2005). Foundations for Design Education: Continuing the Bauhaus Vorkurs Vision. *Studies in Art Education*, 46(3), 211–226. <http://www.jstor.org/stable/3497081>
- Lerner, F. (2018). Visual-spatial art and design literacy as a prelude to aesthetic growth. *International Journal of Art & Design Education*, 37(1), 65–73.
- Mabardi, J. F., & Belaunde, P. (2010). LO QUE TRAE EL RÍO: El caudal del estudiante. *VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/TC-COM-198.pdf>
- MALLA-DE-ESTUDIOS_PLAN16.jpg 1400×688 pixeles.* (n.d.). Retrieved July 10, 2022, from http://www.arquitectura.utralca.cl/wp-content/uploads/2018/12/MALLA-DE-ESTUDIOS_PLAN16.jpg
- Martin Iglesias, R. (2014). Reverse Design o la deconstrucción proyectual del diseño. *Blucher Design Proceedings*, 1(8), 101–105.
- Mazzeo, C., & Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Nobuko.
- Mejía Clavijo, C. E. (n.d.). {ENCUENTRO} {LATINOAMERICANO} {INTRODUCCION} {A} {LA} {ENSEÑANZA} {DE} {LA} {ARQUITECTURA} {APRENDIZAJE} {AUTÓNOMO}.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Mesa Betancur, A. (2018). *Proyecto sin destino. Para una teoría del proyecto en las disciplinas proyectuales*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Mesa Betancur, A., & Correa Ortiz, D. (2014). El valor de la explicitación en el proceso de diseño como instrumento de la investigación proyectual. *Kepes*, 11(10 SE-Artículos), 33–48. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/kepes/article/view/519>
- Mesa, F., Mesa, M., & Diéguez, G. (2017). *Nubes de madera* (1 Edición). Mesaestándar.
- Muñoz Cosme, A. (2008). *El proyecto de arquitectura: concepto, proceso y representación* (Vol. 16). Reverte.

- Norberg-Schulz, C. (2008). *Intenciones en arquitectura* (1a ed.). Gustavo Gili.
- Objetivos* | ACFA. (n.d.). Retrieved June 21, 2022, from https://www.arquitecturaacfa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=108
- Ochoa Sierra, L., & Moreno Mosquera, E. (2015). Lectura y análisis de la carta de renuncia de Camilo Jiménez desde una postura crítica. *Enunciación*, 19(2), 268. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a07>
- Ortiz, J. L. U. (2011). La Escuela de Arquitectura de la Universidad de Talca: un modelo de educación. *DEARQ-Revista de Arquitectura/Journal of Architecture*, 9.
- Östman, L. E. (2005). *A pragmatist theory of design: The impact of the pragmatist philosophy of John Dewey on architecture and design*. KTH Royal Institute of Technology.
- Pallasmaa, J. (2006). Los ojos de la piel. In *Barcelona*, Gustavo Gili. Gustavo Gili.
- Pallasmaa, J. (2007). Embodied Experience and Sensory Thought. *Educational Philosophy & Theory*, 39(7), 769–772. http://10.0.4.87/j.1469-5812.2007.00374_2.x
- Pallasmaa, J. (2012). La mano que piensa. *Sabiduría Existencial y Corporal En La Arquitectura*, Barcelona: Gustavo Gili.
- Pallasmaa, J. (2016). *Habitar*. Editorial Gustavo Gili.
- Peirce, C. (1903). Lección VII: pragmatismo y abducción. *Lecciones de Harvard Sobre El Pragmatismo*.
- Portero Tresserra, M., & Campos Calvo-Sotelo, P. (2018). Arquitectura, neurociencia y educación. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 9, 149–165. <http://revistasuntref.com.ar/index.php/relapae/article/view/167>
- Reyes, A. V. (2015). *Augmented pedagogies*. The University of Liverpool (United Kingdom).
- Rivas Flores, J. I. (2012). La investigación biográfica y narrativa: el sujeto en el centro. *II Congreso Internacional Sobre Aprendizaje Permanente. Competencias Para Una Formación Crítica: Aprender a Lo Largo de La Vida.*, 81.
- Robinson, S., & Pallasmaa, J. (2015). *Mind in Architecture: Neuroscience, Embodiment, and the Future of Design*. MIT Press.
- Rodríguez, D. F. (2018). Herencia y cultura arquitectónica. El estudiante como creador del conocimiento en arquitectura. *Dearq*, 22, 26–35.
- Román, J. (2011). Ondulaciones: sobre las "Obras de Titulación" en la Escuela de Arquitectura de

- la Universidad de Talca. *Summa+*, 117, 126–133.
- Román, J., & Valenzuela, G. (2013). *Talca inédito* (G. Valenzuela (Ed.)). Pequeño Dios Editores.
- Salama, A. M. (2016). *Spatial design education: {New} directions for pedagogy in architecture and beyond*. Routledge.
- Saldarriaga Roa, A. (1997). *Aprender arquitectura*. Corona.
- Saldarriaga Roa, A. (2012). *Enseñanza de la arquitectura en Colombia*. (Asociación). Rubén Hernández Molina.
- Sánchez García, J. M. (2008). La mesa y después la idea (Ensayo para escépticos). In A. Campo Baeza (Ed.), *Aprendiendo a pensar* (1a ed., p. 134). Nobuko.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones/{Educating} the reflective practitioner*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama Barcelona.
- Simmonds, R. P. (1978). *Learning to learn and design: the development of effective strategies in a graduate school of architecture*. Massachusetts Institute of Technology.
- Taborda, V. (2011). *El clan de los estudiantes indignados: Carta para Camilo Jiménez*. El Clan de Los Estudiantes Indignados. <http://alfinvictoria.blogspot.com/2011/12/carta-para-camilo-jimenez.html>
- Teymur, N. (2011). Aprender de la educación en arquitectura. *DEARQ-Revista de Arquitectura/Journal of Architecture*, 9.
- Universidad de Talca. (2008). http://www.arquitectura.otalca.cl/?page_id=2114
- Uribe Lemarie, N. (2019). Taller de proyectos II: aprender haciendo a través del espacio de la experiencia. *JIDA*, 597. <https://doi.org/10.5821/jida.2019.8380>
- Uribe Ortiz, Jose Luis. (2017). El modelo matérico como herramienta proyectual en los Alumnos de la Escuela de Arquitectura de la Unviersidad de Talca. *EGA Revista de Expresion Grafica Arquitectonica*, 22(30), 98–107. <https://doi.org/10.4995/ega.2017.7072>
- Uribe Ortiz, José Luis. (2011). La contemporización de lo vernáculo en la arquitectura: el caso del Valle Central de Chile. *POLIS*, 1(13), 28–37.
- Valdés de León, G. A. (2003). Bauhaus: Crítica al saber sacralizado. *Cuadernos Del Centro de Estudios En Diseño y Comunicación. Ensayos*, 15, 69–81.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E., & Gardini, C. (1997). *De cuerpo presente: las ciencias*

- cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.
- Varnelis, K. (1998). The Education of the Innocent Eye. *Journal of Architectural Education*, 51(4), 212–223. <https://doi.org/10.1080/10464883.1998.10734780>
- Vélez González, S. R. (2011). La experiencia de la ENHSA: ¿cuál será el futuro en la formación de los arquitectos? *DEARQ-Revista de Arquitectura/Journal of Architecture*, 9.
- Villazón Godoy, R. E. (2011a). Aprender arquitectura o aprender a ser arquitecto? *DEARQ-Revista de Arquitectura/Journal of Architecture*, 9.
- Villazón Godoy, R. E. (2011b). *Aprender de lo elemental: modelo didáctico para la enseñanza de la arquitectura* [Universitat Politècnica de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/2117/95179>
- VISTA, É. (2015). *DOCUMENTAL TALLER TOTAL Arquitectura U.N.C.* 23 Junio 2015. <https://youtu.be/iBuphGLu7KE>
- Viviescas, F. (1990). Estado de desarrollo e inserción social de la arquitectura en Colombia. In D. N. de P. M. de C. y T. F. C. Ministerio de Educación (Ed.), *La conformación de comunidades científicas en Colombia* (Vol. 2, pp. 1133–1209). República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Departamento ...
- Webster, H. (2004). Facilitating critically reflective learning: excavating the role of the design tutor in architectural education. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 2(3), 101–111.
- Webster, H. (2008). Architectural education after Schön: Cracks, blurs, boundaries and beyond. *Journal for Education in the Built Environment*, 3(2), 63–74.
- Wick, R. (1986). *La pedagogía de la Bauhaus*. Alianza,.
- Wingler, H. M. (1978). *Bauhaus: Weimar, Dessau, Berlin, Chicago*. MIT press.
- Yorgancıoğlu, D. (2012). Geographical and intellectual interactions in the history of architectural education: progressive pedagogies re-shaping the first half of twentieth century. *ARCHHIST'12: International Conference on History of Architecture Konferans Kitabı*.
- Zevi, B. (1955). *Saber ver la arquitetura*. Poseidon.
- Zumthor, P. (2009). *Pensar la arquitectura* (Segunda ed). Gustavo Gili.
- Zweig, S. (2015). *El misterio de la creación artística* (5 edición). Sequitur.