

Resumen

Las nuevas tecnologías, los cambios en las legislaciones y el incremento exponencial en la cantidad de alumnos, entre otros factores, enfrentan a la docencia de la Arquitectura a nuevos retos. El presente ensayo parte de los conceptos básicos de enseñanza-aprendizaje, pedagogía y didáctica para situar a la docencia en un campo metodológico que sirve como punto de partida para analizar cuáles son los alcances de lo que ocurre al interior de las escuelas frente al mundo de la práctica profesional. Del mismo modo, se plantean posibles interacciones entre escuela y práctica, de cara a los nuevos retos de la coyuntura actual.

Palabras clave: Aprendizaje, Arquitectura, docencia, educación, enseñanza

Docencia en Arquitectura: claves de lectura*

Teaching Architecture: reading keys

Dra. Arq. Cristina Dreifuss Serrano**

Recibido: 15 de enero de 2016
Aceptado: 10 de marzo de 2016

Abstract

New technology, changes in the law system, the exponential increase of the number of students, amongst other factors face the Architecture teaching field with new challenges. This essay begins by clarifying the concepts of teaching and learning, pedagogy and didactics, in order to place teaching in a methodological field that can be taken as a starting point to analyze what are the implications of what happens inside schools facing the professional's practice world. At the same time, possible interactions between school and practice arise, and new challenges appear according to the current situation.

Keywords: Knowledge, Architecture, teaching, education, instruction, learning

* El presente artículo es resultado de una interpretación del material documental recopilado para el desarrollo de la tesis de maestría de la autora y para el dictado del curso Docencia en Arquitectura en la SPGSE-UNI.

** Arquitecta egresada de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, con maestría en Arquitectura: Teoría, Historia y Crítica por la Universidad Nacional de Ingeniería. Doctora en Arquitectura por la Università degli Studi di Roma, La Sapienza. Se desempeña como docente en la Universidad de Ciencias Aplicadas, la Universidad de Lima y la Universidad Nacional de Ingeniería. Es coordinadora del Área de Historia y Teoría de la Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Lima, y blogger en temas de Arquitectura: Lo huachafo en la arquitectura limeña, Kitsch Architecture, y Divagaciones y Arquitectura.

Docencia en Arquitectura

Por el carácter específico de la Arquitectura como disciplina, que oscila constantemente entre la práctica y la teoría, su inserción al mundo académico ha demostrado ser compleja. Aun cuando desde disciplinas afines como Historia, Sociología e Ingeniería se han llevado a cabo muy buenas investigaciones, “la naturaleza especial del discurso arquitectónico se adapta tan mal a las convenciones de la investigación académica, que este no logra ser notado.” (Murray, 2002, p. 297). Es así que muchos de los intentos de situar la disciplina dentro de un marco de enseñanza superior tienden a encasillar algunos de sus aspectos primordiales para hacerlos coincidir con los lineamientos de las universidades.

En cuanto a la dualidad entre conocimientos prácticos y teóricos, podemos referirnos a la docencia de la Arquitectura en términos de entrenamiento y educación (Meunier, 1987). Por un lado, se requiere que los estudiantes adquieran una serie de conocimientos prácticos ligados al oficio de diseñar y edificar, conocimientos que solían ser transmitidos de maestros a aprendices mediante la tradición oral y el aprendizaje in situ. Por otro lado, la conceptualización del proyecto arquitectónico requiere no solo la adquisición de conocimientos puntuales –Historia, composición, tecnología– sino, por sobre todo, la capacidad de integración y de elaboración de dichos conocimientos, con fines creativos que apunten a la solución de problemas.

Es así que la docencia de Arquitectura implica un conjunto de conocimientos sumamente diversos en su naturaleza, que deben ser impartidos pero, sobre todo, procesados en conjunto, como parte de un todo complejo.

A esta visión tradicional sobre cómo se enseña Arquitectura en un entorno académico, debemos sobreponer las condiciones socioculturales del mundo contemporáneo. Si bien parte del conocimiento permanece casi inalterable en el tiempo, la gran mayoría de aspectos del quehacer del arquitecto van mutando, cada vez más rápido. Al binario entrenamiento/enseñanza se sobrepone el binario tradición/innovación.

Además, la docencia de Arquitectura debería considerar una tarea adicional: encargarse de cuestionar y proponer cambios en la profesión, acordes a la constante evolución de la realidad: “Las escuelas pueden, y deben, ser los lugares donde los actuales paradigmas para la práctica de la arquitectura no solo son sujetos a crítica cuidadosa e informada, sino que también son reemplazados por nuevos paradigmas generados por las mismas escuelas.” (Meunier, 1987, p. 48).

La variación, la flexibilidad, la capacidad de dar rápida respuesta a las situaciones cotidianas, la integración de nuevas tecnologías y recursos, la interdisciplinariedad son características a esperar en una buena escuela de Arquitectura¹. Sin embargo ¿se puede hablar de principios básicos en la docencia? ¿Cómo es que estos se articulan frente a las variaciones contextuales? ¿Cuáles son los aspectos de la docencia de Arquitectura que trascienden lo coyuntural?

Enseñanza – aprendizaje

La condición fundamental para la existencia de una relación educativa es una asimetría cultural entre dos individuos, uno de los cuales tiene interés de entrar en posesión de cualquier aspecto de la cultura del otro, mientras que el otro esté dispuesto a satisfacerlo. En la relación que se verá instituida entre ambos, entonces, el segundo se encontrará en el punto “alto” de la relación asimétrica, y se convierte en el que enseña; el primero se encontrará en el punto “bajo”, y se convierte en el aprendiz. (Laporta, 1993, p. 13)

Esta cita describe el ideal de lo que debería suceder al interior de un aula de clases, y probablemente coincida con la gran mayoría de

1 “Las mejores escuelas de arquitectura son ágiles, las universidades no. Las mejores escuelas de arquitectura emplean métodos de enseñanza iterativos, conducidos con los estudiantes de manera directa; las universidades opinan que esto no es económico. Las mejores escuelas de arquitectura se aseguran que nada está fuera de los límites con el fin de que los estudiantes amplíen su conocimiento del mundo; las universidades prefieren transcripciones de resultados de aprendizaje, todos legislados con terminología políticamente correcta para, supuestamente, asegurar la calidad.” (Spiller & Clear, 2013, p. 13)

ideas preconcebidas que tenemos sobre la enseñanza universitaria. Presenta, sin embargo, dos afirmaciones que la experiencia nos ha demostrado pueden ser refutadas.

La existencia de una asimetría cultural es real, como lo es en el caso de cualquier par de individuos. El capital cultural (Bourdieu, 2001 [1979]) forjado en pocos o muchos años desarrolla en los individuos ciertos aspectos culturales sobre otros, aspectos en los que este se encuentra más 'cultivado'. Sin embargo, el asumir que esa asimetría coloca al docente en un lugar por encima del estudiante se presta a una serie de interpretaciones equivocadas, que deben actualizarse. El docente posee un conocimiento que el estudiante no, pero lo inverso es igualmente cierto. En un momento en el que las nuevas tecnologías colocan información en la palma de nuestras manos, lejos queda la imagen tradicional del docente poseedor de la información, cuya tarea principal era volcar esta en la mente de sus estudiantes. Quienes se dedican a la docencia pueden compartir abundantes anécdotas de alumnos que rápidamente encuentran en sus celulares información que el docente no conocía, o producen trabajos sobre temas que el mismo no maneja.

Esto, aun sí coloca al docente en una posición de mucha menor seguridad, es también una condición ventajosa con respecto a la generación de conocimiento en el mundo actual.

La segunda premisa discutible tiene que ver con la actitud de los individuos a los que la cita se refiere. El que un individuo se coloque en la posición de estudiante no implica que exista en él un interés por aprender, o por el intercambio de cultura asimétrico al que el autor de la cita se refiere. Del mismo modo, no debemos asumir que quien ocupa la posición de docente esté dispuesto a satisfacer tal interés.

Son muchas las razones por las que una persona ingresa a la universidad, y la genuina vocación no necesariamente es la prioritaria. La presión social o familiar, sobre todo en un entorno donde se egresa del colegio a una edad temprana; la coloquial relación entre estudios superiores y estatus social; y la reciente facilidad para ingresar a la universidad son factores de peso para optar por estudiar una carrera

superior, pero no garantizan el éxito o la motivación del estudiante. Del mismo modo, desde el punto de vista del docente, la inestabilidad laboral de muchos estudios de Arquitectura es una importante razón por la que muchos profesionales regresan a las aulas; la enseñanza es vista como una fuente relativamente estable de ingresos, y no como una vocación.

Principios de enseñanza – aprendizaje

La pedagogía contemporánea reconoce que no puede hablarse de enseñanza sin aprendizaje. Se trata de una situación interpersonal de mutua dependencia. Dentro de este binomio, es evidente, tanto la personalidad del docente como la del estudiante son fundamentales. Independientemente de la materia, la edad o la presión externa, si no existe una genuina motivación por parte de ambos, los resultados del proceso no serán duraderos.

Suponiendo que exista dicha motivación por ambas partes, el siguiente factor a analizar son los estilos de enseñanza y aprendizaje. Tanto docentes como alumnos utilizan diferentes técnicas y recursos para transmitir y procesar información, que dependen de sus personalidades y experiencias. Cuando existen disparidades entre ambos estilos, estas llevan, por un lado, al desánimo de los alumnos, lo cual puede devenir en el abandono de la carrera; y, por otro lado, a docentes frustrados y agobiados (Felder & Silverman, 1988). Como señala Dunn (1984), cuanto mayor sea la coincidencia entre los estilos de estudiantes y docentes, más alta será la puntuación obtenida por los alumnos, pero además tendrá lugar una mayor adquisición real de conocimientos a mediano y largo plazo, una mejor actitud para el aprendizaje y una mayor eficiencia en el procesamiento de los contenidos.

En la práctica una serie de presupuestos entran en juego. Se asume que los estudiantes de Arquitectura son personas altamente creativas, que poseen una serie de conocimientos y habilidades en cuanto al manejo del espacio y las formas, generalmente enfocadas hacia la parte proyectual de nuestro quehacer profesional; muchas de las metodologías de aprendizaje son diseñadas para este tipo de alum-

no, ignorando que “Sin embargo, al dirigir la manera cómo enseñamos hacia esos pocos [estudiantes altamente creativos], consciente o inconscientemente, perjudicamos a la mayoría, cuyos talentos requieren estímulos, desarrollo, disciplina y enriquecimiento más vigorosos.” (Gravin, 1964, p. 4).

Durante un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso se da, en primer lugar, la recepción de la información. A continuación, es necesario que dicha información sea procesada. Finalmente, en un caso exitoso, la información se transforma en nuevos conocimientos a ser puestos en práctica (Meunier, 1987). El primer paso depende del docente y los métodos que este use para entregar su mensaje; el segundo y tercer paso requieren del estudiante una participación activa, ya sea en la memorización, el razonamiento, la reflexión o la acción (Felder & Silverman, 1988).

Un modelo de estilos de aprendizaje clasifica a los estudiantes según cómo estos reciben y procesan la información. Felder y Silverman (1988) han sintetizado dichos estilos en cinco espectros, que responden a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué tipo de información es percibida por el estudiante? Según la respuesta, el estilo de aprendizaje puede ser *sensorial* –a través de imágenes, sonidos, sensaciones físicas–, o *intuitivo* –planteando los contenidos como posibilidades, corazonadas, conjeturas.
- b. ¿Cuál es el canal sensorial que facilita la percepción de información? En este caso se reconoce el aprendizaje *visual*, *auditivo* y *kinestésico*, o una combinación de estos.
- c. ¿Cuál es la organización de la información que hace sentir más cómodo al estudiante? *Inductiva* –se plantean hechos y observaciones y se pide al estudiante que infiera los principios que los gobiernan– o *deductiva* –se dan los principios generales y se deducen las consecuencias o aplicaciones puntuales.
- d. ¿Cómo se da el procesamiento de información? De manera *activa*, a través de actividades o ejercicios, o *reflexiva*, por medio de introspección y deducción.

e. ¿Cómo se da el progreso del estudiante hacia la comprensión? De manera *secuencial*, colocando el conocimiento en un orden lógico pertinente, u *holística*, partiendo de una visión general de la situación que permita luego clasificar sus partes.

Es importante considerar que una misma persona puede utilizar diferentes estilos dependiendo de una serie de factores, como la materia, el ejercicio puntual que debe realizar o su propio estado anímico al momento de aprender, aunque se puede observar la predominancia de ciertos estilos (Dunn, 1984). Del mismo modo, al tratarse de un espectro, es posible que el estudiante oscile entre un extremo y otro.

Dentro de los estilos de enseñanza, también se han identificado espectros correspondientes a los modos de transmitir información.

- a. ¿Qué tipo de información se enfatiza? *Concreta*, *factual* o *teórica abstracta*.
- b. ¿De qué manera se presenta la información? *Visual*, *verbal*, *kinestésica* (a través de ejercicios que exijan movimiento).
- c. ¿Cómo se organiza la presentación de contenidos? De modo *inductivo* o *deductivo*.
- d. ¿Cómo se facilita la participación de los estudiantes? *Activamente*, con charlas, movimientos, ejercicios, debates; o *pasivamente*, mediante la observación y la escucha.
- e. ¿Cuál es la perspectiva de la organización de la información? *Secuencial* o *global*.

Idealmente, el docente debería poner en práctica la mayor cantidad de estilos de enseñanza posibles; en otras palabras, un mismo contenido debería presentarse de distintas maneras, con el fin de llegar a la mayor cantidad de estudiantes, independientemente de sus estilos de aprendizaje. La experiencia docente permite resumir los espectros; los estudiantes de Arquitectura tienden a preferir ciertos tipos de aprendizaje sobre otros. Como resultado de un proceso de evaluación y autocrítica, el docente será capaz de reducir las opciones a aquellas que ha comprobado funcionan con éxito.

Pedagogía y didáctica: la especificación de contenidos y los métodos de transmisión

Hasta hace poco, lo único que se requería para enseñar en una escuela de Arquitectura en el Perú era ser egresado de tal disciplina. Jóvenes bachilleres entraban como asistentes o jefes de práctica a talleres de diseño o a cursos teóricos. A la par que terminaban sus tesis, iban adquiriendo experiencia que, posteriormente, les permitía obtener puestos de profesores principales. Con algunas excepciones –cursos de capacitación en las universidades o fuera de ellas– la gran mayoría de docentes en las escuelas de Arquitectura no tenía formación específica en enseñanza.

Las nuevas legislaciones, no solo en el Perú, sino en todo el mundo, exigen de los docentes títulos de posgrado: “Actualmente el camino hacia una carrera académica es mucho menos flexible y más institucionalizado.” (Ockman, 2014, p. 79). El requerimiento de estudios de posgrado para empezar a enseñar permite que los nuevos docentes tengan más conocimientos teóricos al momento de asumir sus cátedras, pero no necesariamente más experiencia. Las maestrías que han aparecido como consecuencia, orientadas a personas que requieren del título para empezar a enseñar o seguir haciéndolo, enfatizan en aspectos propios del quehacer docente como complemento de las materias impartidas. Se pierde, sin embargo, parte del aprendizaje casi artesanal a través de la experiencia (Kostof, 2000 [1977]), que solía ser al mismo tiempo una suerte de rito de pasaje para poder ser docente.

En ambos casos, el contenido dentro del aula se divide en dos categorías: pedagogía y didáctica. La pedagogía es el conjunto de ideas, conceptos, teorías o conocimientos que se quiere transmitir. Son los contenidos del curso, y la manera cómo estos se articulan al interior de la malla curricular –en relación con otros cursos– y en su proyección al ejercicio profesional fuera de la escuela. El término ‘didáctica’ se refiere a los métodos empleados por el docente para transmitir las ideas elegidas. De la combinación de ambas, pedagogía y didáctica, surge la propuesta pedagógica del taller, generalmente reflejada en el sílabo.

La pedagogía del taller –el *qué* se va a enseñar– parte de una interpretación holística del universo de conocimientos de Arquitectura, y de la decisión de profundizar en ciertos temas más que en otros. Esta decisión es compleja y depende de muchos factores. En primer lugar, del plan curricular de la facultad, que organiza los conocimientos a impartirse en cursos, ramas, rubros o categorías semejantes. En segundo lugar, existen los lineamientos particulares de las escuelas, manifiestos o no², que deciden tomar un sesgo u otro y, por lo tanto, dar a ciertos cursos un mayor peso. En tercer lugar, está el sílabo del curso, redactado por la dirección y la cátedra, donde se presentan los contenidos de manera detallada. Finalmente, pero no por ello en menor medida, influyen en la pedagogía las posturas personales o grupales del docente o grupo de docentes, quienes deciden qué aspectos puntuales del tema señalado se van a tratar.

En cuanto a la didáctica –el *cómo* enseñar– en años pasados, cuando la formación del docente no estaba normada, la elección de ejercicios y recursos solía hacerse mediante un proceso de ensayo-error. Los docentes proponían maneras de transmitir los conocimientos y, dependiendo del éxito o fracaso de las mismas, se repetían o se reevaluaban para el siguiente semestre. En la actualidad, tanto la formación de posgrado como los requerimientos que las universidades enfrentan en términos de acreditación han puesto a los recursos didácticos bajo escrutinio. Estos deben ser planificados de antemano, coordinados entre las diferentes secciones, normados según métodos cuantificables y susceptibles de ser calificados siguiendo una rúbrica.

En principio esto redundaría en una cierta uniformización de contenidos, especialmente cuando se trata de un mismo curso dictado por diferentes profesores. Sin embargo, tiene como consecuencia cierta pérdida de flexibilidad y capacidad de improvisación,

2 Dutton (1987) describe esto como el *currículum oculto* (*hidden curriculum*), “aquellos valores, actitudes y normas no explícitos que surgen de manera tácita de las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clases, así como del contenido del curso” (p. 16).

necesaria para una verdadera experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Existe un tercer factor clave en la enseñanza de la Arquitectura, que tiene que ver con la cultura de la profesión (Cuff, 1991). Debido a las largas horas requeridas, los tipos de trabajo individuales y grupales, y, en general, las particularidades de la disciplina mencionadas líneas arriba, los estudiantes de Arquitectura se ven sumergidos en un mundo que “involucra un intenso adoctrinamiento característico de un rito de iniciación: un alto grado de compromiso, una cierto aislamiento de miembros que no pertenezcan al grupo, cohesión al interior del grupo, sacrificios y rituales que marcan la superación de varias etapas.” (Cuff, 1991, p. 118).

La importancia de estas situaciones es tanto funcional como simbólica, y parece ser esencial en la construcción de la identidad arquitectónica del estudiante. Las posturas pedagógicas y los discursos didácticos tienden a la abstracción a medida que el estudiante alcanza los cursos superiores, y la adquisición de un cierto lenguaje y de una serie de hábitos hace que la escuela tienda a ser una institución hermélica. Por un lado, ello ayuda a una mayor comprensión y un mejor desempeño al interior de un universo de pares; sin embargo, a largo plazo, esta situación puede devenir en grandes dificultades por parte del estudiante o el arquitecto para hablar de Arquitectura fuera del grupo de colegas y, por lo tanto, establecer una adecuada comunicación con su entorno profesional.

Rol y relevancia de la enseñanza en la práctica cotidiana

A pesar del enfoque de un aprendizaje basado en la resolución de problemas, destinado a acercar al estudiante lo más posible al quehacer del arquitecto, no deja de suceder que tanto oficinas como arquitectos proyectistas independientes, así como los mismos estudiantes, se quejen de vacíos en la formación que no les permiten estar adecuadamente preparados para la vida profesional.

Las escuelas se defienden, argumentando que los conocimientos son muy vastos y que, por

lo tanto, no se puede brindar todo al estudiante. Además, se sobreentiende que tanto las prácticas preprofesionales como los primeros trabajos tienen un gran componente de aprendizaje directo, que debe complementar los contenidos de la malla curricular.

Las propuestas pedagógicas juegan un rol importante. Dependiendo de lo que se dicte y de cómo se decida impartir tales contenidos, el nivel de impacto de lo aprendido será mayor. Hemos identificado tres niveles de compromiso de las escuelas de arquitectura con la sociedad.

1. Dotar de conocimientos prácticos para el desenvolvimiento en el mercado laboral

En este primer nivel, la formación del futuro arquitecto tiene que ver con el entrenamiento mencionado líneas arriba. La escuela y los profesores de los distintos cursos se aseguran de que este se encuentre ‘equipado’ para la vida laboral con conocimientos prácticos, generalmente ligados a un escenario estándar en el que, al egresar, el nuevo arquitecto trabajará en un estudio o una constructora. Se enfatiza entonces en la adquisición de conocimientos y herramientas para el desempeño cotidiano (Cuff, 1991), tales como dibujo, producción de planos de trabajo, construcción de maquetas, etc.

En este aspecto, es posible evaluar de manera bastante directa hasta qué punto se está cumpliendo con las metas de la escuela. Al controlar si los estudiantes poseen un cierto conocimiento puntual, evaluado también en términos cuantitativos, la escuela puede prácticamente garantizar un tipo de joven arquitecto estándar que cumplirá con lo que se requiera de él en el ejercicio de la profesión.

Esta premisa implica, además, que las escuelas deban prestar atención a los requerimientos del mercado laboral en términos de las habilidades esperadas en los estudiantes, en muchos casos a través de intercambios de ideas con comités consultivos. Hunter (2012) señala, refiriéndose al caso norteamericano, que

La práctica de la arquitectura, hasta el momento, ha avanzado mucho más que muchas

escuelas de arquitectura, hacia encontrar nuevas maneras de operar dentro de las realidades cambiantes de la industria de la construcción y el mundo más allá. [...] La pregunta ahora para las escuelas de arquitectura existentes es qué pueden hacer para preparar mejor a sus graduados para este nuevo tipo de vida en la práctica". (p. 88)³

Un ejemplo local de esta situación es la implementación de la cultura BIM (Building Information Modelling) de parte de grandes constructoras, que deben recurrir a capacitar a sus empleados de manera externa, pues son pocas las escuelas donde los conocimientos requeridos para aplicarla son impartidos.

2. Generar consciencia y pensamiento crítico

En un segundo nivel, la experiencia de enseñanza-aprendizaje busca que los alumnos no solo acumulen conocimientos y sepan ponerlos en práctica, sino que apunta a generar en ellos una toma de conciencia sobre los procesos de creación y análisis involucrados en la Arquitectura. El objetivo es promover actitudes que lleven al pensamiento crítico y que permitan un balance de los diferentes aspectos de los que se compone el pensamiento arquitectónico (Deamer, 2005): pensamiento conceptual y destreza formal, manipulación material y crítica cultural, precedentes e innovación, abstracción y realidad, diferentes escalas.

Neil Leach señala que recientemente se han dado una serie de iniciativas que buscan un regreso de la Arquitectura al trabajo manual, casi artesanal; estas se sustentan en argumen-

tos que culpan al exceso de teoría de sabotear la práctica de la Arquitectura, opinión con la que está en desacuerdo: "Que la arquitectura sea reducida a un trabajo manual sería sin duda un paso hacia atrás. La arquitectura debe ir más allá del trabajo manual. La arquitectura debe comprometerse de modo constructivo con la teoría." (1995, p. 26).

3. Generar nuevo conocimiento y/o innovación

El tercer nivel de compromiso tiene que ver con la adopción, por parte de la escuela, de una postura de vanguardia. Es decir, que la escuela no esté simplemente al servicio de los requerimientos de la profesión, sino que se vuelva en sí misma un agente de cambio, que tenga la capacidad de afectar el transcurrir de la Arquitectura.

Una de las tareas de la universidad desde su concepción más tradicional es el generar nuevo conocimiento. En la actualidad, tal suele ser la tarea de cursos de posgrado y programas de extensión. Mediante la elaboración de tesis, la formación de grupos de investigación, centros de desarrollo y estructuras afines, las universidades buscan aportar a la profesión por medio del trabajo académico. La situación local actual, sin embargo, hace que en el campo de la Arquitectura estas iniciativas sean hechos aislados, poco publicitados, que pocas veces llegan a tener verdadero contacto con la práctica profesional.

Geoffrey Broadbent (1995) señala que siempre ha habido una tensión en la Arquitectura entre la educación y la práctica, y afirma que la educación debe estar ahí para evitar que la práctica se vuelva complaciente, como una suerte de conciencia que intenta corregir lo que está mal.

Desde otra perspectiva, las aulas de la escuela pueden volverse escenarios de lo que Beatriz Colomina llama 'pedagogías radicales', que buscan cuestionar las convenciones utilizando diferentes recursos. Dichas pedagogías "cuestionan de manera implacable las instituciones de educación, los supuestos disciplinarios de la arquitectura que han sido ya demostrados, y apuntan a alterar la relación de la arquitectura con los procesos sociales, po-

³ El mismo Hunter propone un posible esquema para la puesta en práctica del aprendizaje fuera de la escuela: "Desde un punto de vista pedagógico, un principio guía sería que la última parte de la educación arquitectónica sea un tipo de 'proto-práctica' asistida y que las estructuras educativas deban reflejar estas nuevas maneras de trabajar. Esto implicaría reinventar la escuela, no como una jerarquía establecida, sino como una red de trabajo orquestada, que no solo incluye a los tutores, sino a un rango de consultores expertos, diferentes disciplinas y otras instituciones. La escuela se podría incrustar dentro de una comunidad, una donde hay oportunidades para arquitectos, y todo el trabajo del proyecto estaría emplazado localmente y estaría comprometido con situaciones reales." (2012, p. 88).

líticos y económicos” (Colomina, 2012, p. 79). Algunas facultades, en sus inicios, partieron de premisas similares, como señala Ludeña con respecto a la aparición de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad Ricardo Palma: “ésta se sostiene en gran medida a través del concurso de una serie de arquitectos imbuidos de un espíritu de cambio. La falta de experiencia docente en muchos de ellos era cubierta entonces con el interés colectivo por forjar una práctica académica dinámica, esencialmente democrática y profundamente crítica” (1990, p. 20).

Esta postura más participativa implica ir más allá de la toma de conciencia y el pensamiento analítico, y coloca a la escuela en una posición crítica, de agente de cambio, donde además se ve forzada a asumir posturas sociales, políticas y culturales que acercan tanto al estudiante como al quehacer académico a las situaciones cotidianas: “El conocimiento mantiene el status quo o, sirviendo intereses alternativos, puede convertirse en un arma de resistencia y oposición con la que la constelación de intereses e ideologías que subraya el status quo puede ser cuestionado y desafiado” (Dutton, 1987, p. 17-18).

Se trata de situaciones que, definitivamente, son mucho más complejas de medir o predecir. Ejemplos experimentales de este tipo pueden alejarse demasiado de la realidad, de modo que establecer nuevamente el vínculo con la profesión fuera del aula se hace muy difícil. Esto lleva a situaciones frustrantes en las que las oficinas se quejan de alumnos con alta capacidad de conceptualización pero poco preparados para el quehacer cotidiano, mientras que los recién egresados sienten frustración frente a la distancia entre lo que aprendieron en la escuela a través de la experimentación y la posible monotonía de un trabajo de escritorio.

Consideraciones finales

Las escuelas de Arquitectura, aun cuando manejan un lenguaje propio y una serie de reglas de juego particulares, no son ajenas

a lo que sucede tanto en la práctica de la profesión como en las coyunturas locales. Estamos siendo afectados por las nuevas características del mundo contemporáneo, y si queremos tener alguna posibilidad de cambio o mejora en la profesión, debemos tomar conciencia de los nuevos retos que se nos plantean. Parafraseando las cinco tendencias que Joan Ockman (2014) reconoce en la enseñanza contemporánea, estos son los nuevos retos para la enseñanza de la arquitectura en nuestro entorno:

En primer lugar, el universo de estudiantes ha cambiado; las procedencias y composición del cuerpo estudiantil exigen nuevas tareas a la cátedra. Estudiar Arquitectura ha dejado de ser, hace muchos años, privilegio de una élite que compartía valores y conocimientos afines; los alumnos actuales representan la variedad sociocultural de nuestras ciudades, y traen consigo experiencias diversas de vivir la arquitectura y la ciudad.

En segundo lugar, la Arquitectura como disciplina se ha diversificado. Las nuevas especializaciones suelen ser parte de cursos de especialización o maestría, pero incluso dentro de la currícula de pregrado se incorporan enfoques multidisciplinarios y el arquitecto es cada vez más percibido como un actor más dentro de un entorno de redes complejas (Gregory, 2012 [2010]).

La tercera tendencia se define como “la aceleración de la historicidad” (Ockman, 2014, p. 78). Usualmente se requería de un intervalo de 30 años para poder procesar eventos pasados. En la actualidad los hechos son rápidamente sistematizados, analizados y asimilados; la falta de distancia histórica dificulta un verdadero procesamiento crítico de la información reciente.

En cuarto lugar, las nuevas tecnologías aplicadas a la información nos colocan frente a grandes cantidades de fuentes físicas y virtuales, a las que podemos tener acceso con inmediatez. Esto, por fuerza, cambia el modo de hacer investigación, y exige a docentes y alumnos nuevas metodologías y, sobre todo,

posturas críticas que permitan un discernimiento entre la información a disposición.

Finalmente, no se puede dejar de lado los cambios organizacionales y legales entorno a la enseñanza superior. Acreditaciones y requerimientos de estandarización obligan a las facultades a ordenar y uniformizar sus contenidos, a colocarlos en función a indicadores y planes de mejora, y a intentar medir el éxito en función a variables cuantitativas que poco tienen que ver con lo importante del oficio de enseñar.

El conjunto de estas tendencias coloca a todas las disciplinas frente a la necesidad de reevaluar cuáles son los conocimientos esenciales, tanto en términos de entrenamiento como de enseñanza. Lo mismo sucede con el balance entre el quehacer tradicional del arquitecto y las nuevas posturas tecnológicas de innovación. La profesión del arquitecto se encuentra en constante cambio, y son las escuelas las que podrían tener el potencial de dirigir este cambio a través de la experimentación y la investigación.

Referencias

- Bourdieu, P. (2001 [1979]). *La distinción. Crítica social del gusto*. Boloña, Italia: Il Mulino.
- Broadbent, G. (1995). Architectural education. En M. Pearce, & M. Toy, *Educating architects* (pp. 10-23). Londres, Reino Unido: Academy Editions.
- Colomina, B. (2012). Radical Pedagogies. *The Architectural Review*, Vol. 232, No. 1388, 78-83.
- Cuff, D. (1991). *Architecture: the story of practice*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Deamer, P. (2005). First year: the dictions of studio design. *Perspecta*, Vol. 36, 10-16.
- Dreifuss Serrano, C. (2008). *La enseñanza de la arquitectura en el primer taller de diseño. Análisis crítico y propuestas* (Tesis para optar por el grado de Maestro en Ciencias). Lima, Perú: Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Artes. Universidad Nacional de Ingeniería.
- Dunn, R. (1984). Learning style: state of the science. *Theory into Practice*, Vol. 23, No. 1, 10-19.
- Dutton, T. A. (1987). Design and studio pedagogy. *Journal of Architectural Education*, Vol. 41, No. 1, 16-25.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in Engineering education. *Engineering Education*, Vol. 78, No. 7, 674-681.
- Garvin, W. L. (1964). Creativity and the design process. *Journal of Architectural Education*, Vol. 19, No. 1, 3-4.
- Gregory, P. (2012 [2010]). *Teorie di architettura contemporanea. Percorsi del postmodernismo*. Roma, Italia: Carocci.
- Hunter, W. (2012). Alternative routes for Architecture. *The Architectural Review*, Vol. 232, No. 1388, 88-89.
- Kostof, S. (2000 [1977]). *The architect. Chapters in the history of the profession*. Berkeley: University of California Press.
- Laporta, R. (1993). Natura e finalità dell'educazione. En A. Canevaro, G. Cives, F. Frabboni, E. Frauenfelder, R. Laporta, & F. Pinto Minerva, *Fondamenti di pedagogia e di didattica* (p. 13). Roma, Italia: Laterza.
- Leach, N. (1995). Fractures and breaks. En M. Pearce, & M. Toy, *Educating architects* (pp. 26-29). Londres, Reino Unido: Academy Editions.
- Ludeña Urquiza, W. (1990). *De la u-topía a la a-patía. Reflexiones acerca de un itinerario académico en arquitectura*. Lima, Perú: Arius.
- Meunier, J. (1987). Paradigms for practice: a task for Architecture schools. *Journal of Architectural Education*, 47-49.
- Murray, G. (2002). Teaching, research and practice... establishing a productive balance. *Architectural Research Quarterly*, Vol. 6, No. 4, 297-300.
- Ockman, J. (2014). Progressive learning. *The Architectural Review*, 76-79.
- Spiller, N., & Clear, N. (2013). *Educating architects. How tomorrow's practitioners will learn today*. Londres, Reino Unido: Thames & Hudson.

