

Los procesos de apropiación del conocimiento arquitectónico

Un análisis interpretativo*

Germán Darío Correal Pachón

Arquitecto
gcorreal@usb.edu.co

Grupo de investigación "Estéticas urbanas y socialidades"
Universidad de San Buenaventura Cali

Resumen

La presente indagación es un análisis interpretativo sobre las formas que asumen los procesos de producción y apropiación del conocimiento arquitectónico en el área de Proyección de la Facultad de Arquitectura, de la Universidad de San Buenaventura Cali, producto de una contextualización de las prácticas docentes, desde un punto de vista histórico, tanto nacional como dentro del ámbito propio de ésta. Y muestra su utilización como instrumento de análisis del corpus empírico de la investigación: "*El proceso de proyección como lógica de investigación*", construido a partir de la observación y registro de una muestra representativa de algunos talleres del actual plan de estudios.

Palabras clave. Docencia, investigación, proyecto.

Abstract

This inquiry is the author's interpretative analysis on the different ways in which the production and utilization processes of architectural knowledge in the area of projection take place in the School of Architecture at the Universidad de San Buenaventura-Cali. It is the result of contextualizing teaching practices, from a historical point of view, both nationally as well as locally, proposing its usage as an instrument for the analysis of the empirical corpus in the research titled "*The projection process as research logic*". This corpus was obtained through the observation and recording of a representative sample of workshops from the current pensum.

Key Words: Teaching, research, project

* Este artículo es resultado del proyecto de investigación *El proceso de proyección como lógica de Investigación*, del grupo de investigación "*Estéticas urbanas y socialidades*", registrado por Colciencias e inscrito en el Centro General de Investigaciones de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Fecha de recepción: Agosto de 2003.

Aceptado para su publicación: Noviembre de 2003.

Introducción

Las reflexiones consignadas en este ensayo proceden de la lectura interpretativa de las observaciones y registros de algunos talleres de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali, elaboradas dentro del marco de la investigación “*El proceso de proyectación como lógica de investigación*”.

El propósito de esta lectura es desarrollar una indagación sobre la forma como se produce el conocimiento en el área de Proyectación y las formas que asume, según los diferentes niveles de construcción en que se encuentra dividida.

El método utilizado para su elaboración tiene como instrumento fundamental el modelo de análisis del corpus empírico obtenido. El cual, posteriormente, se validó como modelo conceptual para el desarrollo de los procesos proyectuales como lógica de investigación.

De acuerdo con lo anterior, el lector encontrará la visión del autor sobre la cuestión planteada, a partir del problema origen del proyecto de investigación

Sin embargo, esta pesquisa preliminar, sobre la caracterización de las prácticas docentes y los procesos de generación de conocimiento en la Facultad, hizo pertinente preguntarse sobre el marco histórico, tanto a nivel nacional como de su ámbito particular, para poder construir un horizonte más amplio y rico en matices interpretativos hacia el futuro.

El punto de partida conceptual se refiere a la manera como la vida social y la arquitectura, por ende los arquitectos, se encuentran vinculados estrechamente en el ejercicio de su práctica social y cultural y de la misma for-

ma a las prácticas docentes. Conceptos que caracterizan esta breve síntesis histórica y denotan los cambios en el devenir de la vida social y cultural de nuestro país.

En el cuerpo central se desarrolla la lectura interpretativa de los talleres y sus procesos de generación de conocimiento a partir, fundamentalmente, del modelo de análisis propuesto y de algunas consideraciones provenientes del marco histórico inicial.

Por último, algunas conclusiones, producto de esta lectura particular.

Planteamiento del problema

La formación de los arquitectos se ha estructurado, indefectiblemente, alrededor de los procesos de proyectación, con miradas diferentes sobre sus contenidos y formas de desarrollar sus prácticas, de acuerdo con el devenir histórico del ejercicio profesional y su enseñanza.

El taller de Proyectación ha sido el espacio académico en donde, mediante síntesis parciales a lo largo de la carrera, y de acuerdo con su nivel de aprendizaje, el estudiante aprende a diseñar edificios a través de una técnica que, como estrategia proyectual, le permite –igualmente– asumir los diferentes usos y escalas de los edificios dentro de la ciudad. Dada su naturaleza práctica, el método pedagógico es el de aprender haciendo, no hay otra forma posible, por lo menos hasta ahora. Las didácticas adoptadas son variadas, de acuerdo con el abordaje específico de cada docente.

Por medio de las sucesivas prácticas proyectuales, que van de niveles básicos hasta niveles de alta complejidad, el estudiante adquiere las destrezas y habilidades necesarias para el ejercicio competente de la proyectación arquitectónica. Asimismo, se apropia del conocimiento y comprende la articulación de los saberes que intervienen en la síntesis arquitectónica, propósito primordial de su formación como arquitecto.

El saber proyectar constituye la característica fundamental de la especificidad del arquitecto y lo que lo diferencia de otros profesionales del habitar. En principio, es una práctica artística enmarcada dentro de una práctica social de la arquitectura.

Es evidente que la experiencia del proyectar, continua y sistemáticamente a través del tiempo, proporciona las habilidades y destrezas requeridas para una práctica altamente competente; actualmente vista como una técnica de transformación del habitar y reproductiva de las formas tradicionales de concebir los edificios dentro de la cultura de Occidente.

La proyectación, mirada conceptualmente como un técnica, privilegia el resultado como objeto, producto de un tema-problema, con el propósito de adquirir esquemas convencionales mediante la repetición, sin reflexiones profundas que permitan un juicio crítico de las prácticas sociales y culturales del contexto en que se realizan.

Actualmente dentro de las prácticas docentes de la Facultad, por el énfasis dado al desarrollo de destrezas y habilidades prácticas, o lo que se ha llamado de manera instrumental "el oficio", al estudiante se le propone una tarea de proyectación perfectamente delimita-

da por medio del lote, el programa, un usuario imaginado, escala del problema, las formas o modelos de asumir el análisis del lugar, sin un marco conceptual y contextual de referencia, que le permitan tomar posición y comprender la situación problemática dada, en que el docente imprime un sesgo particular que impacta el resultado del estudiante de manera significativa.

Esta condición no le permite al estudiante la construcción de su subjetividad de manera autónoma y creativa. Además, de no poder asumir una postura propia acerca del deber ser de la arquitectura, dentro de un marco histórico específico, como premisa para la crítica que debería ser inherente al proceso proyectual y a las prácticas artísticas.

De esta manera, el énfasis en lo instrumental hace ver como "natural" lo que ha sido producto de sucesivas transformaciones históricas dentro del campo edilicio y de la ciudad, del pensamiento y su campo representacional y las formas de hacer y comprender la proyectación arquitectónica.

Asumido el proceso como forma de investigación proyectual, parece claro que la premisa anterior –a pesar de simplificar las inmensas posibilidades de construcción de conocimiento arquitectónico por parte de los sujetos-estudiantes y, en alguna medida, por parte de los docentes– al eliminar la interpretación, la búsqueda y la exploración de nuevos caminos, propios del quehacer del arquitecto, de todas formas genera y produce conocimiento, individual y colectivamente.

Desde la mirada, que profundiza en los procesos de proyectación como práctica investigativa, debe generarse una transformación de

las prácticas actuales que enfatizan lo instrumental, para privilegiar la reflexión rigurosa y creadora de estos.

De todas maneras no debemos perder de vista la pregunta que da origen y delimita nuestro campo de investigación:

¿De qué manera la proyectación arquitectónica puede pensarse y desarrollarse como un proceso de investigación, de forma que quienes lo llevan a cabo puedan construir conocimiento sistemático y controlado?

Algunas consideraciones históricas y conceptuales

Generalidades. El contexto nacional

Una de las características más significativas de la práctica social y cultural¹ de la arquitectura es su estrecho vínculo con la complejidad de la vida social, que tiene como consecuencias, como señala Marina Waisman, de “ser afectada más gravemente que a otras por las contradicciones y desajustes producidos en la estructura de la sociedad” y, agregaría, a los cambios sutiles en el tiempo, de la cultura misma en donde se inscriben estas prácticas. Además, de los cambios tecnológicos que de manera vertiginosa han venido sucediendo desde los años cincuenta, en lo que conocemos como cultura occidental, extendidos de manera global en nuestros días.

Para los arquitectos las tensiones sucedidas en el marco de la relación entre las prácticas

sociales y culturales y la vida social y colectiva son motivo de replanteos que de tiempo en tiempo, colocan a la disciplina en crisis y por ende las características del papel social de estos mismos.

Marina Waisman agrega: “Quizá sea este el síntoma más grave y más evidente de la crisis que aqueja la arquitectura: la incapacidad o la imposibilidad de la profesión de cumplir con el papel que le corresponde dentro de la división del trabajo social.”

Lo anterior, propone desplazamientos continuos del campo disciplinar, la precisión de los límites disciplinares y las maneras de actuación y las competencias de los arquitectos. Asimismo, serios cuestionamientos desde las prácticas docentes, en donde estas tensiones se manifiestan en un tiempo más lento que en las prácticas profesionales y generan un campo de reflexiones, obviamente, no exento de tensiones dentro del interior de las escuelas.

Desde el punto de vista cultural y artístico, Argan no distingue arquitectura de cultura y nos dice que “el problema se refiere sólo a la función y el funcionamiento de la arquitectura al interior del sistema. Por definición es arquitectura todo lo que concierne a la construcción y es con las técnicas de la construcción que se instituye y organiza en su ser y en su devenir, esa entidad social y política que es la ciudad. La arquitectura no sólo le da cuerpo y estructura sino que la vuelve significativa con el simbolismo implícito en sus formas”.

En otras palabras nos dice que la práctica social de la arquitectura es por ende una prácti-

1. El sentido de práctica social va en la dirección de las acciones de transformación espacial y formal dentro de la ciudad y el territorio y las prácticas culturales nos remiten a campos específicos del quehacer cultural como en este caso el expresivo artístico.

ca cultural y al interior de la disciplina es excepcionalmente una práctica artística cuyo ámbito de transformaciones está constituido por la ciudad.

Oriol Bohigas, uno de los arquitectos contemporáneos más representativos, desde un punto de vista práctico, afirma que: "La cultura es en principio una transgresión del status quo; la actividad artística es un cambio rotundo y profundo de aquello que en ese momento es aceptado acríticamente. Por lo tanto, la arquitectura ya de entrada tiene un problema: por un lado, debe responder a unas necesidades globalmente aceptadas y, por otro, contradecirlas si realmente pretende ser una actividad artística."

La reproducción social de las prácticas artísticas y sociales por parte de las escuelas y facultades de arquitectura, particularmente en Colombia, por los anteriores argumentos, también se ha visto sometida al ir y venir propio de los cambios sociales y culturales² que afectan decididamente las formas como se conciben tales prácticas y, en alguna medida, las prácticas docentes y la manera como se construyen los saberes que las soportan.

A partir de los años 40, los procesos de modernización en todos los campos de la vida social y cultural, aparejados por el fenómeno de la violencia, bastante conocida históricamente, y un crecimiento demográfico sin precedentes en las dos décadas siguientes; generaron un primer desplazamiento del campo a las ciudades más importantes del país. Y con ello nuevas demandas a la arquitectura y

a los arquitectos, por el desbordado proceso de urbanización que por causas similares continúa hasta el presente.

La tradición arquitectónica en los años mencionados en el párrafo anterior, tanto en el campo teórico como en el ejercicio práctico, se desarrolló por arquitectos europeos residentes en el país y por arquitectos colombianos formados en escuelas, principalmente de Europa, en donde las gestas del llamado *Movimiento moderno* habían consolidado un pensamiento y unas formas de actuar paradigmáticas. Su principal tarea, posteriormente asumida por arquitectos formados en las escuelas del país, a partir de la creación de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de Bogotá (1936), fue la de pensar, proyectar y construir lo nuevo dentro del marco del funcionalismo ya sea racionalista u organicista (Le Corbusier, Mies, Wright o Aalto) situación caracterizada por "la valoración del paisaje y demás elementos desprendidos del territorio, fueran estos formales o constructivos"; según Beatriz García que tuvo su mayor esplendor y representatividad hacia finales de la década de los años 60.

A principios de la década de los 70 se inicia, principalmente en las escuelas de arquitectura de las más importantes universidades públicas, una reflexión crítica de la práctica social del arquitecto y los problemas que debe enfrentar, desde el punto de vista político, económico y social. Sin embargo, no cuestiona las prácticas artísticas sustentadas en el funcionalismo, dominantes en el momento, a

2. Fundamentalmente se ha partido de dos tareas pendientes que plantea Beatriz García Moreno, en su artículo *Apuntes sobre la enseñanza de la Arquitectura*, la crítica de las prácticas sociales de los arquitectos y el desarrollo de un pensamiento propio y crítico como práctica cultural, que históricamente han oscilado en extremos de tiempo diferentes.

pesar de algunas exploraciones fundadas, como ya lo hemos planteado, por el organicismo y el racionalismo. Simplemente las ignora, por motivos puramente políticos.

Jean Nouvel, en reciente conversación pública con Jean Baudrillard, nos dice frente al resultado de esta postura que "... ¡Hay que reconocer que estamos rodeados por mucha arquitectura involuntaria! Y que toda una serie de actitudes modernas o modernistas –el sentido histórico del término– están fundadas sobre esa realidad. Innumerables lugares tienen una estética sin voluntad estética. Y este tema se encuentra bien lejos de la arquitectura, es un valor del funcionalismo."

En los términos anteriores, explica lo anodino de muchos sectores de nuestras ciudades que logran, sin mucho esfuerzo, un empobrecimiento visual y ambiental. Situación que por demás, campea como actitud irreflexiva de muchos de nuestros arquitectos, aún hoy en día.

Por otra parte, Beatriz García, respecto a la relación con la tecnología, plantea que "si bien el escaso desarrollo económico del país condicionó el uso de nuevas tecnologías, a la vez favoreció el desarrollo de las tecnologías tradicionales, como el ladrillo, lo cual posibilitó un camino para empezar a desarrollar una arquitectura con características de la cultura local".

El fin de la década de los años setenta, según García Moreno, "marca un nuevo giro al proponerse un claro regreso a la disciplina misma, que empieza a valorarse como una práctica cultural, que puede indicar un camino de identidad nacional y regional".

Sin embargo, este proceso estuvo enmarcado dentro las fuertes críticas de los años sesen-

ta, en los países metropolitanos, al estilo internacional en arquitectura y a la forma como la arquitectura moderna afectó a las ciudades y en particular sus cascos históricos. Además, de dos preocupaciones fundamentales: el lenguaje de la arquitectura y los métodos de proyectación de los arquitectos.

Crítica y preocupación que hasta mediados los años ochenta se recoge por parte de los arquitectos colombianos de las nuevas generaciones y cuyo principal medio de expresión y elaboración fueron algunas de las escuelas de arquitectura del país.

En particular, en el taller de Proyectación y los cursos de historia y teoría, estos últimos como respuesta a las nuevas tensiones que se vislumbraban en oposición al funcionalismo y sus prácticas cada vez más reduccionistas, debido a que mientras las primeras generaciones de arquitectos proyectaron gran parte lo nuevo, las generaciones posteriores encontraron un medio construido que reclamaba su acción y de la cual no se tenía un conocimiento claro.

Jean Nouvel (2002), nos manifiesta de manera lúcida el fenómeno anteriormente planteado, que de alguna forma es una constante universal, así se desarrolle diacrónicamente y con causas particulares, en diferentes partes del mundo. En un principio, el objetivo de la arquitectura era construir el mundo artificial, por medio de un saber autónomo. Existía, también, un saber colectivo de cómo hacer edificios y ciudades. Pero, a partir del fenómeno desbocado de la urbanización "las ciudades explotaron, se trató de mantener cierto número de reglas, fundadas en general sobre la planificación", que a su vez explotaron, y así

sucesivamente, de forma que "...vivimos una especie de big-bang urbano y nos encontramos con la incapacidad de utilizar las recetas previas", que obligan a reconsiderar el orden de la arquitectura dentro de otro orden que considera a esta, "ya no más como la invención de un mundo, sino que existe simplemente en relación con un lecho geológico aplicado sobre el planeta a todas las ciudades". De esta manera, los temas de la ciudad y contexto, el patrimonio histórico, el territorio y una voluntad estética y simbólica, aún hoy en día, son el referente de las prácticas profesionales y docentes, desde los inicios de la década de los ochenta.

A mediados de los noventa, desde las escuelas, se dio inicio, en los planes curriculares contruidos a partir de la arquitectura como profesión, a una consolidación del tránsito hacia la arquitectura como disciplina y práctica cultural y por ende, artística.

Sin embargo, todas las tensiones producto de la vida social y académica, como es obvio, y los debates que siempre generan, se han quedado dentro del campo de los contenidos y la revisión curricular de estos; es decir, en el campo de los saberes propios de la arquitectura, con contadas reflexiones sobre pedagogía y didáctica aisladas y puntuales, cuyo significado hasta el momento se empieza a comprender.

Las reflexiones sobre estas, particularmente, en el taller de Proyección han quedado relegadas a un segundo plano dentro de las discusiones y la enseñanza de este, que con

algunas variaciones no muy significativas, mantiene el modelo tradicional a ultranza.

El taller de Proyección es, y ha sido comúnmente, el espacio de desarrollo y ejercitación de destrezas y habilidades prácticas de tipo artístico y en menor medida de tipo intelectual; que se aproximan a una concepción técnico-instrumental del proyectar como medio para aprender a diseñar edificios "bonitos".

Carlos Mario Rodríguez, decano de Facultad de Arquitectura de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, en entrevista³ reciente, nos manifiesta que en las escuelas de arquitectura "proyecto era el ejercicio formal que se hacía en los talleres de Diseño y que estaba cargado de estrategias proyectuales, pero que en muchos casos no estaba cargado de ninguna postura. Ejercicios que dejaban muy bien paradas a las personas que tenían talento para manipular el ejercicio como forma y no aquellos que lograban una reflexión."

En estos momentos, la crítica general de la educación se dirige a cuestionar el desarrollo profesionalizante de las disciplinas y en particular la arquitectura, que tiene como consecuencia un aprendizaje mecánico y descontextualizado, basado en la transmisión acrítica del conocimiento y una baja construcción de la autonomía del sujeto.

Para solucionar este estado de cosas, se pretende centrar los procesos de aprendizaje en el estudiante y cambiar el rol del docente por el de guía y facilitador de estos, ligados a procesos de investigación como forma de apropiación de conocimiento.

3. Entrevista realizada en la ciudad de Medellín, en 2003-09-01, por el arquitecto Germán Darío Correal P., como parte de la construcción del objeto de estudio de la investigación "El proceso de proyección como lógica de investigación".

También, de la misma manera, producto del replanteo educativo que implica el ponerse a tono con las políticas educativas gubernamentales y de globalización de la economía mundial y la inserción del país de manera ineludible en dicho proceso. Educación por competencias, centrada en el aprendizaje como ya dijimos, mediante procesos de investigación, lo que implica cambiar los roles de profesores y estudiantes, reducir los contenidos y las horas presenciales, trabajo autónomo del estudiante y facilitador del profesor, entre otros.

De todas maneras, la investigación proyectual, eje de la enseñanza y de la práctica social y/o cultural de los arquitectos, ha sido la forma como los arquitectos han acometido las transformaciones formales y espaciales que demanda cada momento. A través del proyecto arquitectónico se ha construido y adquirido el conocimiento, producto, como es obvio, de las acciones prácticas de los arquitectos. Sin proponérselo explícitamente, los arquitectos, ya sean de otras latitudes y contextos culturales, ya sean colombianos; producen conocimiento mediante la elaboración del proyecto arquitectónico y aunque de estos proyectos no queden documentos escritos en términos de la argumentación o la reflexión llevada a cabo; el documento más revelador para el estudio de la arquitectura es el que contiene los dibujos del proceso, el proyecto como resultado y las obras que como producto histórico son testimonio de lo pensado y reflexio-

nado y de lo conocido como realidad cultural. Obras y proyectos de los cuales no podemos sustraernos debido al impacto positivo o negativo de la arquitectura, dentro de la ciudad y la sociedad.

Desde los años 70 era claro para los arquitectos italianos (Gregotti, 1975), por ejemplo, que investigación proyectual y proceso de proyección son la misma actividad, dada la naturaleza creativa del acto de proyectar, aún a pesar de la creencia, discutible hoy en día, que el único conocimiento válido es el conocimiento científico.⁴

Particularidades. La Facultad de Arquitectura de la USB

La Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Buenaventura Cali se creó en el año de 1980,⁵ e inicia labores en el segundo semestre de 1982.

No obstante su juventud, la Facultad no ha sido ajena a las tensiones generales de la enseñanza y el ejercicio profesional de los arquitectos colombianos. Además, que hacia su interior coexisten diferentes generaciones de arquitectos que conforman su planta docente, egresados de diferentes escuelas del país y hoy en día, por los egresados de la misma.

El eje de formación, a pesar de los énfasis, en cada una sus etapas de desarrollo histórico es el taller de Proyectos, asignatura que ha tenido diferentes denominaciones, de acuerdo con situaciones coyunturales ocurridas a lo largo de su corta historia.⁶

4. Aquí nos referimos al concepto tradicional de ciencia que como paradigma empiro-positivista, se encuentra en el horizonte de nuestras conceptualizaciones de manera "natural". Podemos considerar que la arquitectura desde sus prácticas realmente produce conocimiento sobre el habitar humano. De esa manera, la distinción entre conocimiento científico y el que no lo es parece inútil hoy en día.

5. Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de San Buenaventura Cali, del 29 de octubre de 1980.

6. Para una precisión mayor, consultar *Informe de Autoevaluación para Acreditación Voluntaria* de 2001, Facultad de Arquitectura USB.

De 1982 a 1987 el programa se caracterizó, por la formación de arquitectos en gestión de empresas de la construcción. Sin embargo, el taller de Proyectos o de Diseño, de acuerdo con la costumbre, era el eje real de la formación si observamos que su intensidad horaria (12 horas semanales) era superior a cualquier otra asignatura y se cursaba, al igual que hoy, con menos intensidad horaria (ocho horas semanales), durante diez semestres que duraba la carrera.

En ese momento, la orientación específica del taller de Proyectos o de Diseño, se encontraba soportada por un funcionalismo a ultranza, producto de una práctica profesional ligada a intereses rentísticos y profesionalizantes. El objetivo principal de la enseñanza del proyecto era el de desarrollar y/o ejercitar destrezas y habilidades en el diseño de edificios, mediante el estudio de temas y programas funcionales y sus relaciones, exclusivamente. Un viso de realidad lo constituía el lote y sus determinantes (asoleamiento, brisas, topografía, accesos, entre otros) y la reglamentación urbana vigente.

Una incipiente forma de investigación del contexto se refería a la visita de edificios de condiciones similares al propuesto para desarrollar en el taller, cuyo análisis funcional proporcionaba los datos básicos de la forma y el significado. Además, el análisis físico-funcional del lote, lo mismo que el estudio de la reglamentación urbana, en términos de alturas permitidas, aislamientos, índices de ocupación y de construcción, usos, entre otros. El aporte de las otras asignaturas del programa, como historia, teoría, construcción y urbanismo, nunca tuvo especial significación dentro de las prác-

ticas docentes y en los procesos de aprendizaje de la proyectación de los estudiantes.

La segunda etapa, comprendida entre los años 87 a 90, se caracteriza por tener como eje de formación el diseño arquitectónico; a pesar de no ser una posición explícita por parte de la Facultad, debido a razones de orden jurídico y legal, que sólo hasta 1991 pudo adquirir su carta de legalidad institucional. Sin embargo, a partir de las recomendaciones de la visita del Icfes (1987), para aprobar el funcionamiento del programa, se hizo una reestructuración radical del plan de estudios, cuyo énfasis se dirigía a la investigación histórica y al desarrollo teórico disciplinar, que nutriría el área de Proyectos. Además, de plantear la gestión del proyecto de arquitectura como una forma de actuación profesional.

La crítica al funcionalismo, la ciudad como horizonte de las acciones de los arquitectos, la intencionalidad estética y escenográfica de la arquitectura construida desde una revisión histórica de la arquitectura occidental que tiene como referentes la nueva ola de arquitectos postmodernos aparecidos en el panorama arquitectónico mundial y, lo más importante, la transición hacia el concepto de arquitectura como disciplina dentro del área de Proyectación implicó un cambio que no se consolidó por razones puramente administrativas.

La tercera etapa, que comprende desde 1991 hasta 1996, hace una ruptura radical con la anterior y plantea la formación de un arquitecto generalista que de forma coyuntural se adecuaba de forma pragmática a las visiones profesionales y pedagógicas del momento. Y dada esta circunstancia, los cambios del plan de estudios se hicieron rutinarios de semestre a

semestre, lo cual no permitió énfasis ninguno dentro de los procesos de formación.

La cuarta etapa comprende desde 1997 hasta 2003, lapso que se encuentra ya en proceso de cierre, y se caracteriza por los procesos de autoevaluación y construcción constante del programa que culminaron con la acreditación de la Facultad por parte del CNA, por un período de cuatro (4) años.

En esta etapa, aparece el concepto de currículo, que permite articular el plan de estudios con el derrotero institucional planteado por el Proyecto Educativo Bonaventuriano (1998), el marco jurídico ajustado a la Ley 438 de 1998,⁷ la Ley 400 de 1997⁸ y se acoge a la declaración internacional de la “*Carta de la formación en arquitectura*”, promulgada por la UIA, UNESCO, en 1996.

Se asume la arquitectura como una disciplina cuyo objeto de estudio es el espacio habitable construido o lugar construido,⁹ con una visión culturalista del espacio. Desde donde se ha propuesto el desarrollo de la formación del arquitecto, principalmente en el área de Proyección, cuya formulación gira alrededor de los ámbitos de estudio como son: la edificación, la ciudad, el territorio y el contexto socio-cultural.

También, como aspecto relevante, la autoevaluación permite unas reflexiones preliminares sobre pedagogía y didáctica consignadas, por primera vez, en forma de documento en el desarrollo histórico de la Facultad.¹⁰

Sin embargo, una de las cosas que llama la atención a partir de la lectura de las breves reseñas históricas, es que los debates si bien se centran en aspectos de contenidos y desarrollo del saber arquitectónico, no existen reflexiones amplias de las formas que la enseñanza del proyecto debería asumir, dada su condición de eje estructurador del aprendizaje.

En otras palabras, los cambios de sentido histórico del saber en ningún momento han transformado significativamente las prácticas docentes en la enseñanza de la proyección, ni las formas de abordaje del proceso proyectual y su desarrollo como práctica social, artística y cultural.

Los procesos de producción y apropiación de conocimiento dentro del área de Proyección

La presente indagación se fundamenta en la lectura de las observaciones y registros de una muestra deliberada de seis (6) talleres, entre los más representativos del área de Proyección del plan de estudios vigente, a saber:

El taller de Composición I, del área de Composición del núcleo genérico; en particular, el grupo dirigido por el arquitecto José Fernando Garrido.

Los talleres de Diseño I y IV, del área de Diseño del núcleo específico; en particular, los gru-

7. Dicha ley reglamenta el ejercicio de la profesión de la arquitectura y sus profesiones auxiliares.

8. Determina las responsabilidades profesionales respecto a la sismorresistencia de los elementos estructurales y no estructurales de las edificaciones en el territorio nacional.

9. La arquitectura como lugar humano por excelencia.

10. Consultar para ampliar la visión sobre el tema, el documento *Informe de Autoevaluación para Acreditación Voluntaria* de 2001, Facultad de Arquitectura USB, cuyo asesor principal fue el arquitecto Alberto Saldarriaga Roa.

pos dirigidos por los arquitectos Carlos Bernal y Marco Rincón, respectivamente, cuyos temas son: la vivienda colectiva y una biblioteca especializada en arte e historia.

El Taller I, del área de Talleres y Proyectos del núcleo específico; en particular, el grupo dirigido por el arquitecto Pablo Buitrago, cuyo tema es la vivienda de interés social.

Los talleres de Proyectos III y IV, del área de Talleres y proyectos del núcleo particular, en especial, los grupos dirigidos por los arquitectos Jaime Cárdenas y Jaime Beltrán, quienes desarrollan los temas: el edificio público institucional y la intervención de edificios de valor patrimonial, en ese orden.

En primer lugar, la evidencia empírica nos señala que a través de la práctica de la proyección el sujeto que conoce (o que aprende) se transforma, en el sentido que desarrolla paulatinamente destrezas y habilidades para la elaboración de una práctica competente como síntesis de diferentes saberes, cuyo objetivo primordial es la construcción de objetos arquitectónicos dentro del proceso mismo, desde un punto de vista cultural y la acumulación y dominio del conocimiento arquitectónico como producto de dicha síntesis, al igual que debe de dar cuenta del objeto de estudio de la arquitectura: el espacio construido habitable.

Para el estudiante, cada uno de los talleres le plantea un conocimiento "nuevo" a lo largo del desarrollo de los diferentes procesos que tiene que afrontar semestre a semestre y de esta forma se construye, también, un conocimiento colectivo al interior del área de Proyección.

De otra parte, es evidente que los límites de la investigación proyectual y la calidad de los objetos producidos se debe encontrar dentro de las transformaciones del sujeto, traducidas como capacidades, destrezas y habilidades adquiridas, el grado de conocimiento acumulado y las mediaciones del docente producto de las mismas categorías.

En segundo lugar, en términos generales, la investigación proyectual, que se realiza en del área de Proyección, se enmarca dentro de una práctica cultural con énfasis en lo artístico y, primordialmente, en lo que se ha llamado "oficio"; característica muy propia de los arquitectos en la década de los sesenta y que se privilegia, aún hoy en día, por los docentes de la Facultad, con algunas particularidades como veremos más adelante.

Sin embargo, el área de Proyección se encuentra dirigida a la reproducción de los valores y el conocimiento arquitectónico dentro de los términos delimitados por el concepto de edificio en la cultura occidental, con un énfasis marcado en los aspectos puramente técnicos de la investigación proyectual; sobre todo en el área de Diseño,¹¹ del núcleo específico.

El análisis del área de Proyección, de acuerdo con las observaciones y los registros elaborados, nos remite a las siguientes consideraciones de la forma como se desarrollan los procesos de conocimiento, en particular:

Momento conceptual

Las problematizaciones en general de los talleres del área de Proyección, se fundamen-

11. El área de diseño tiene el número más importante de talleres del plan de estudios y se desarrolla a lo largo de seis semestres, a partir de tercer semestre.

tan en el concepto de tema-problema, traducido como programa y del lugar físico concreto y sus características geográficas y urbanas particulares. De allí parten las propuestas del proceso proyectual, articuladas al desarrollo de categorías del habitar como forma sucesiva de construcción del objeto de conocimiento de la arquitectura, que no son ni han sido consideradas, dentro de tal proceso, por los docentes ni por los estudiantes y que inicialmente fueron las categorías de investigación colectiva.

En el caso del taller de Composición I, la problematización parte de la lectura del contexto, donde realiza sus prácticas desde un punto de vista social, cultural, histórico y físico de manera sistemática.

Por la forma tradicional de desarrollo y la naturaleza de los procesos de investigación proyectual soportados por el hacer y su subjetividad específica, las preguntas se suceden sin estructuración por parte del docente y por ende del estudiante; además, por las características singulares que adopta el proyecto de cada estudiante. Aún a pesar de la planeación previa que el docente, desde su experiencia, ha elaborado y que normalmente no logra visualizar en su totalidad, dado que en una práctica cualquiera que sea, es muy difícil de controlar el devenir de los procesos.

En el caso del taller de Composición I, arriba mencionado, las preguntas se suceden de manera sistemática dentro del proceso y apoyan constantemente tanto la labor docente como la labor del estudiante, en cada una de las etapas de su desarrollo.

Las necesidades humanas a las que deberían dar respuesta los procesos, en general,

no son producto del análisis de situaciones concretas de la realidad, sino que son producto del imaginario de los docentes; asimismo, los comportamientos de los usuarios de la arquitectura.

Sin embargo, en el caso del Taller I, cuyo tema es la vivienda de interés social, es patente el propósito de construir las necesidades y los comportamientos, en términos del análisis de la realidad de los grupos concretos a los que va dirigida su acción específica.

Las conceptualizaciones previas y que forman parte del proceso proyectual son producto, en algunos casos como en el taller de Composición I y el Taller I, de conceptualizaciones propuestas por los docentes con el propósito que el estudiante pueda apropiarse claramente los contenidos de estos.

En los talleres de Diseño y de Proyectos, aunque parten de conceptualizaciones derivadas del concepto de tipología edificatoria en el caso de Diseño I, el de programa, en el caso de Diseño IV, el concepto de patrimonio desde las teorías de Aldo Rossi y de las conceptualizaciones mediante la analogía, en el caso del taller de Proyectos, del arquitecto Cárdenas; el proceso de apropiación de los estudiantes, de dichos conceptos, no es sistemático y se abandona, en alguna medida por estos cuando el proceso exige respuestas prácticas más concretas.

Sin embargo, es evidente que todo los procesos realizados a lo largo de la carrera producen en el estudiante un conjunto de conceptualizaciones derivadas de las acciones proyectuales que, en general, al no ser construidas de manera sistemática no conducen a procesos de abstracción muy significativos.

Dichas conceptualizaciones que los docentes no reconocen claramente, obligan a los estudiantes a asumir los nuevos procesos, casi como una tábula rasa, semestre a semestre.

Las hipótesis de partida de los procesos para ser verificadas por el estudiante, durante el transcurso de este, son características del taller de Composición, el Taller I y los talleres de Proyectos del nivel superior. En los talleres de Diseño I y IV y, parten de supuestos categóricos que limitan la posibilidad de verificación por parte del estudiante.

Sin embargo, cada propuesta que el estudiante somete a consideración del docente durante cada una de las etapas del proceso en los diferentes niveles, es en sí misma una hipótesis a verificar por medio de la interacción con el profesor en el salón de clase y en alguna medida es la expresión de una postura individual fruto del proceso proyectual.

Momento contextual

La contextualización de los procesos proyectuales, que determinarían el grado de pertinencia de la propuesta del estudiante, se limita a los datos de la realidad física del lugar sin otras consideraciones de tipo social, económico y cultural. Aunque, si lo vemos desprevenida-mente, el análisis de lo físico nos podría conducir a establecer consideraciones muy específicas sobre estas últimas categorías citadas.¹²

En cuanto a los referentes, dado que el proceso gira alrededor de la enseñanza y por ende, en torno a lo instrumental; el principal referen-

te del estudiante es el profesor y en segunda instancia, los valores del lugar en donde realiza el proyecto.

En cuanto las obras de arquitectura como referentes en su selección, análisis e interpretación, todavía no se tienen criterios claros por parte de los docentes, que permitan al estudiante incorporarlos a sus procesos de construcción del conocimiento, con un propósito determinado, excepto lo realizado en el taller de Proyectos del arquitecto Jaime Cárdenas.

Momento proyectual

Los procesos de determinación formal, funcional y de significado del proyecto, transitan sobre prácticas fundamentadas en una técnica proyectual que reproduce sistemáticamente las condiciones de la realidad y que no permite exploraciones ni búsquedas amplias y creativas por parte de los estudiantes.

Desde este punto de vista de los instrumentos, el proceso se fundamenta, principalmente, en un desarrollo lineal de escalas con un empleo diverso de los sistemas de representación como son las plantas, los cortes, las alzadas, desde las escalas generales urbanas, hasta las de detalle arquitectónico,¹³ según el nivel en que se encuentre el estudiante. Y en función de los problemas que cada escala y sistema de representación plantea.

Cabe destacar el proceso de Diseño I que se construye alrededor de instancias proyectuales (tipológicas, topológicas, estructurales y constructivas, de uso, dominio y significado) que obligan sistemática y sucesivamente a la

12. Como ejemplo, detrás de algo tan sencillo como un muro de cerramiento, hay una idea cultural, social, económica y política que aunque, en su apariencia no se pueda leer, si lo estudiamos a conciencia encontraremos el origen y los valores de su concepción, dentro de las categorías enunciadas.

13. Se pretende que todos los procesos proyectuales lleguen a ese nivel de detalle, sin distinción.

introducción de un nuevo elemento, a partir de la volumetría general del proyecto, que produce una reconstrucción de cada síntesis parcial, hasta la construcción de la síntesis total.

De todas maneras, su resultado es de alta factura técnica y en la mayoría de los casos de alta calidad estética.

La materialidad y sus formas de aproximación dentro de cada uno de los niveles, aún cuando es positiva su exigencia, desde un punto de vista puramente práctico; merece una reflexión conceptual y didáctica, de acuerdo con el conocimiento y dominio que posee el estudiante en diversos momentos, para poder articularlos de manera estructurada en cada proceso de conocimiento proyectual.

La calidad de las presentaciones tanto parciales como de final de semestre o de ejercicio, son de un alto nivel de representación,¹⁴ sobre todo en las maquetas tanto de trabajo como de la misma presentación, cuyo nivel de destreza y habilidad de elaboración mejoran sustantivamente, semestre a semestre. Sin embargo, encontramos debilidades en el dibujo a mano alzada para comunicar las ideas del inicio del proceso.

Tal y como lo hemos visto, los textos producto de la reflexión sobre los procesos llevados a cabo, no son comunes y brillan por su total ausencia.

Mediaciones

Una de las mediaciones más importantes para el aprendizaje de la arquitectura en el área de Proyección, es el mismo proceso de proyección aunque nos parezca obvio. De

la tarea proyectual propuesta por el docente, depende en gran medida las características y los límites de la investigación proyectual en términos de sus normas y alcances, dentro de cada nivel de aprendizaje. Lamentablemente las tareas proyectuales propuestas parten de un mismo modelo, así sus contenidos difieran: tema, lote y programa.

Alrededor del proceso proyectual se constituyen otras categorías, no menos importantes como mediación, como son:

Las argumentaciones del docente y del estudiante, las preguntas a lo largo del proceso, las charlas, los ejemplos, recorridos urbanos, bitácoras, portafolios, entre otros, que son propias del trabajo general en el salón de clase.

Sin embargo, aparecen indistintamente en el desarrollo de las etapas del proceso sin una estructuración rigurosa y precisa, de manera coyuntural en casi todos los casos, sin un propósito didáctico específico, exceptuando el taller de Composición I.

La producción de textos escritos como forma de reflexión sobre los procesos elaborados, es una mediación poco utilizada por los docentes y en la mayoría de los casos se limita a la memoria descriptiva, presentada al final del proceso.

Finalmente, una mediación no utilizada por los docentes, que parece fundamental, es el desarrollo del estado de arte de los talleres de Proyección, que contribuiría a la acumulación del conocimiento producido cada semestre y evitaría esa idea de la tábula rasa con que se inicia el proceso, aún no se han

14. Sin embargo, como es obvio, dichas presentaciones se hacen en Autocad, casi desde los primeros semestres, lo que ha ido en detrimento de las habilidades para el dibujo rápido a mano alzada.

encontrado los mecanismos para hacerla efectiva como referente de donde se originarían las nuevas reflexiones.

Conclusiones

Inicialmente, podemos concluir que todo proceso de proyectación como forma de apropiación del conocimiento es un proceso de investigación proyectual, cuyos límites se encuentran en el nivel de conocimiento y desarrollo de destrezas y habilidades prácticas de acuerdo con el semestre en que el estudiante se halle en la construcción del objeto de estudio de la arquitectura. Sin embargo, a pesar de las debilidades conceptuales encontradas, dichas prácticas plantean un saber hacer muy definido, que caracterizaría un saber pensar profundamente articulado a éste.¹⁵

Dadas las características y la naturaleza de las prácticas proyectuales de la investigación proyectual, no podemos aspirar a una sistematicidad total de estas. La realización concreta del modelo de investigación, propuesto como resultado de la investigación, propondrá, finalmente, sus límites tanto operativos como conceptuales.

De acuerdo con la forma como se desarrollan los procesos de proyectación, su construcción como proceso de investigación no generaría un proceso traumático en las prácticas docentes. Sin embargo, en primera instancia, el proceso debería concentrarse en universalizar en los docentes el lenguaje que

hemos desarrollado en el análisis, que no es un lenguaje muy común para los arquitectos. Igualmente, deben aprender a generar las acciones propias para el desarrollo intelectual y práctico de las categorías planteadas como son: problematización, supuestos, referentes, entre otras, lo que permitiría, también, superar en alguna medida las debilidades actuales, propias de la conceptualización y la contextualización en el momento proyectual.

Igualmente generaría un replanteamiento curricular, dado que el proceso no podría ser construido desde el área de Proyectación solamente, sino con el concurso de todas las áreas, desplazando, en alguna medida, el concepto de área de conocimiento por el de investigación proyectual, a secas.

La investigación proyectual y sus instrumentos, de acuerdo con lo observado, puede abordarse y desarrollarse de muchas formas; sin embargo, hacia el futuro dichas formas se pueden multiplicar creativamente por parte de los docentes en atención a que los procesos, y esta es la tendencia, se centrarán en el aprendizaje y en el desarrollo de la autonomía del sujeto; lo que implicará, también, investigar en profundidad los procesos cognitivos que este lleva a cabo, en la construcción de objetos arquitectónicos. Además, de precisar las mediaciones necesarias para su desarrollo de manera rigurosa.

Los talleres de Proyectación y sus procesos de conocimiento, en razón de las condiciones materiales en que se desarrollan y el bajo número de estudiantes por profesor, nos permitirían verlos, desde el punto de vista peda-

15. Es paradigmática la idea aquella de que las prácticas no producen un conocimiento significativo y que se reducen a resolver problemas coyunturales.

gógico didáctico, como un seminario investigativo en el cual a partir de un problema, cada estudiante asume una postura individual, fruto de su producción de conocimiento particular y de la socialización y debate colectivo de esta, lo que propondría un desarrollo más amplio de su capacidad de interpretar, argumentar y proponer.

Bibliografía

- WAISMAN, Marina. *La estructura histórica del entorno*. Tercera ed, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, mayo de 1985. p. 16.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Historia del arte como historia de la ciudad*. Barcelona: Editorial LAIA, diciembre de 1984.
- ESPAÑOL, Joaquín. *Invitación a la arquitectura*. Barcelona: RBA libros SA, octubre 2002. pp. 9-51.
- GARCÍA, Beatriz; (2002). "Apuntes sobre la enseñanza de la arquitectura: Tareas pendientes", Revista Hito, No. 20. Bogotá. pp.125.
- NOUVEL, Jean, BAUDRILLARD, Jean. *Los objetos singulares: Arquitectura y filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, julio 2002. pp. 9-13.