

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN INVESTIGACION Y DOCENCIA
UNIVERSITARIA

**Tesis previa la obtención del título de Magister en Docencia e
Investigación Universitaria**

**“Una metodología para el proceso creador, en la proyección
arquitectónica del Taller Profesional “Arquitectura del Lugar”
FADA – PUCE”**

Fernando Hinojosa Neira

AUTOR

Arq. Mónica Riofrío
DIRECTORA DE TESIS

Quito, Agosto 2010

Dedicatoria

A mi Madre,

A mi Padre,

A mis hermanos,

A Martin y Andrés,

fuentes de acercamiento a lo sagrado.

Agradecimiento a:

Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes.

Todos los compañeros de la FADA,

Mónica Riofrío, por su apoyo a la realización de este trabajo.

Los estudiantes,

que día a día me recuerdan el amor por la vida.

Índice

CAP I.- UNA NUEVA VISIÓN EN LA FORMACIÓN DEL ARQUITECTO

- 1.1.- La enseñanza - aprendizaje en la formación del arquitecto
- 1.2.- Pensamiento crítico y la educación superior
- 1.3.- Enseñar sobre el proyecto de Arquitectura

CAP II.- LA ARQUITECTURA EN EL MUNDO CONTEMPORANEO

- 2.1.- La arquitectura regional
- 2.2.- La tradición en la práctica arquitectónica
- 2.3.- El lugar en la arquitectura

CAP III.- LA CATEDRA UNIVERSITARIA COMO PRACTICA

- 3.1. Los Centros de Educación Superior
- 3.2.- El Taller en el ámbito Universitario
- 3.3.- Esquema Metodológico de una Cátedra Textual
- 3.4- Experiencias hacia las Cátedras Textuales

**CAP IV.- PROPUESTA DE UNA ESTRUCTURA PEDAGOGICA DEL TALLER
“ARQUITECTURA DEL LUGAR”**

4.1.- Descripción del curso

4.2.- Matrices generales

4.3.- Objetivos

4.3.1.- General

4.3.2.- Específicos

4.4.- Contenidos Académicos

4.4.1.- Sistema de contenidos a desarrollar y productos del
aprendizaje

4.5.- Metodología

CAP V.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CAP VI.- BIBLIOGRAFÍA BASICA

INTRODUCCION

La propuesta pretende un acercamiento a una metodología que sistematice el conocimiento y la experiencia dada en el Taller “Arquitectura del Lugar” de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, para ello desarrollamos un primer capítulo sobre la Formación del arquitecto y como debe darse esa capacitación de un profesional para el Siglo XXI.

Investigamos como la concepción de la enseñanza – aprendizaje, puede ser aplicada a esta educación especializada, la incorporación de conceptos, categorías y pensamientos de esta área de la pedagogía, nos aproximará a una educación más eficaz y de un nivel de excelencia.

En otra sección de esta primera parte, nos acercamos a la visión del pensamiento crítico y su aplicación a la educación superior, vemos como esta idea se aplica satisfactoriamente en varias universidades del mundo y en especial en Latinoamérica.

Terminamos esta primera parte, con la propuesta de cómo enseñar sobre el proyecto de arquitectura, dicho de otra manera planteamos cómo aplicar las propuestas pedagógicas actuales, al caso concreto de la proyección y la creatividad en las Facultades de Arquitectura.

Este trabajo no analiza la situación académica de ninguna Universidad, ni el estado actual de los docentes universitarios, esta investigación es un acercamiento teórico a la formación actual de los estudiantes de arquitectura del Taller mencionado y cómo mejorarlo pedagógicamente.

En una segunda parte, hacemos un acercamiento a la arquitectura en el mundo contemporáneo y desarrollamos lo que significa la arquitectura regional, propuesta generada por varios arquitectos, filósofos, antropólogos, historiadores, poetas, etc.... sobre una arquitectura local, del lugar, como respuesta a la idea de la globalización, y tratamos de demostrar la validez y la importancia del Taller “del Lugar”, que forma parte del Pensum de la FADA / PUCE.

Para ello hablamos de la tradición en la práctica arquitectónica y del lugar en la arquitectura, nos afianzamos para estas ideas, en teóricos fundamentales y en experiencias de otros Talleres de Arquitectura.

En un tercer capítulo, pasamos a profundizar lo que significa la cátedra universitaria como práctica y la vinculación con estamentos de la sociedad civil, analizamos los Centros de Educación Superior y cómo plantear la idea de Taller en el ámbito universitario, para proponer un esquema metodológico de una cátedra que la hemos llamado “textual” y que en el desarrollo del trabajo esperamos esté profundizado este concepto.

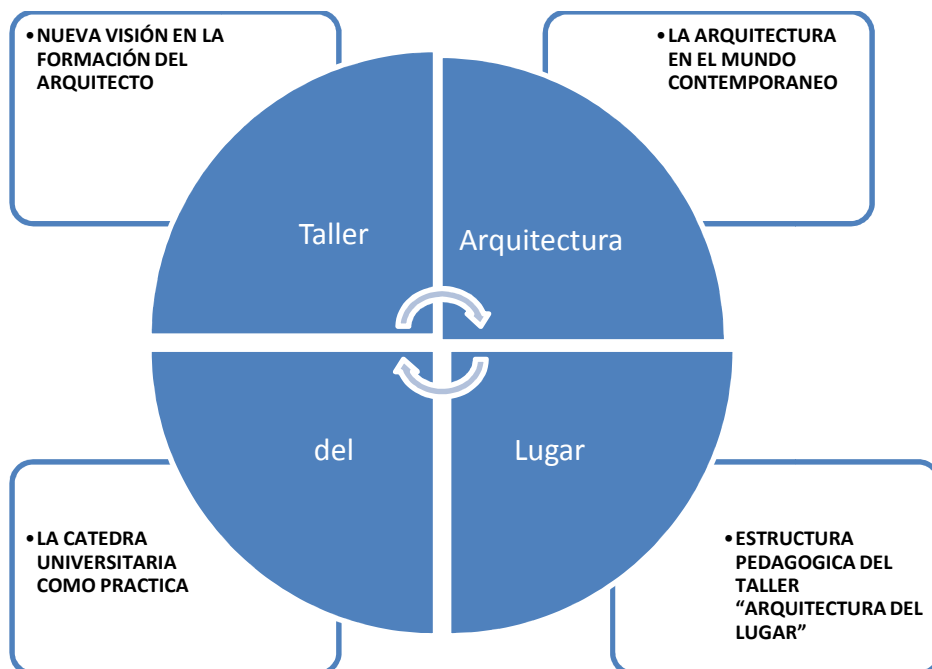
Esta idea se ha ido armando en el tiempo, por esta razón analizamos varias experiencias que hemos tenido en el desarrollo de este tipo de cátedras, que han servido de experiencia fundamental para esta investigación

Un último capítulo, está destinado a la propuesta de una estructura pedagógica del Taller “Arquitectura del Lugar”, donde proponemos las matrices

generales de este curso, los objetivos, los contenidos académicos, un sistema a desarrollar y productos de aprendizaje, para consolidar toda esta idea en una metodología de aplicación al Taller.

Estructura de la Investigación

Esquema



CAP I

UNA NUEVA VISIÓN EN LA FORMACIÓN DEL ARQUITECTO

Es indudable, que la nueva visión en la formación del arquitecto contemporáneo, pasa por la innovación en los métodos educativos, los cuales tienen que ser innovadores, como lo plantea la Unión Internacional de Arquitectos. (UIA) en el Artículo 9, del documento de integración general, afirma que debe basarse en un pensamiento crítico y creativo.

De igual forma dice que: "Sean cuales sean las dimensiones detalladas de estos contextos, la formación del arquitecto debe tener dos objetivos básicos: producir diseñadores / constructores, competentes, creativos, con mente crítica y observadores de la ética profesional, producir buenos ciudadanos del mundo que sean intelectualmente maduros, ecológicamente sensibles y socialmente responsables"¹

En el campo académico, se ve a la arquitectura como un campo multidisciplinario, que une varios campos de las ciencias: las humanidades, las ciencias sociales y físicas, la tecnología y las artes, entre otras. "Puesto que la arquitectura se concibe en un marco de tensiones entre la razón, la emoción y la intuición. La formación en la arquitectura debe contemplarse como la

¹ Arango, Martha. "Foros virtuales como estrategia de aprendizaje", revista Debates Latinoamericanos, Colombia, 2003

manifestación de la capacidad de conceptualizar, coordinar y ejecutar el espíritu de la construcción enraizada en la tradición humana"²

En general, el contenido de la formación del arquitecto, debe procurar ofrecer la más amplia cobertura posible, por lo tanto, ser generalista, además debe aportar especializaciones, en aquellos ámbitos en los que los focos particulares y la precisión son esenciales, también debe; buscar la integración de áreas de conocimiento, de saber hacer y de las capacidades de profesiones relacionadas, como la ingeniería, las artes, la economía, etc.

La formación arquitectónica, a diferencia de la mayoría de disciplinas del sistema universitario, se organiza en torno a una materia especial, privilegiada, "central": el diseño. La relación entre los diversos cursos y sus contenidos, su orden y su jerarquía, así como la estructura secuencial de los años o grupos de años, son específicas a la formación del arquitecto.

El propio taller, se puede organizar de diversas formas que podrían favorecer el enriquecimiento de las experiencias pedagógicas y hacer hincapié en los resultados del aprendizaje. En las escuelas de arquitectura se encuentra un modo organizativo establecido que puede variar de cuando en cuando.

Por ejemplo, el sistema de estudio / taller, se puede articular en torno a "unidades", "grupos de proyecto", "bases de trabajo", "bloques", "grupos de materias", "talleres verticales", etc., que se estructurarían en función de la

² Idem

visión y metas de la Facultad de Arquitectura y de la Universidad en su contexto más general.

En cuanto a la enseñanza, debe ir más allá de una formación tradicional, para hacerlo, ésta debe contribuir al desarrollo de los conocimientos y de la cultura arquitectónica como parte de su misión. De hecho, el sistema educativo es el lugar ideal para hacer esto, ya que ofrece la posibilidad de hacer circular y poner a prueba los resultados de las investigaciones y obtener las reacciones tanto de los estudiantes como de las demás disciplinas dentro de la universidad.

Si bien hasta los años 70, la investigación realizada en materia de arquitectura era más bien histórica y monográfica, en las décadas posteriores se ha observado, un creciente interés por los aspectos interdisciplinarios. Ésto ha dado lugar a un mayor interés, por otras áreas del saber pertinentes a la práctica de la arquitectura

1.1.- LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN DEL ARQUITECTO

Si por un lado se entiende la arquitectura como una actividad humana que transforma intencionalmente el ambiente físico, por medio de proyectos arquitectónicos, aunque cada vez estas intervenciones son menos fundamentadas en bases conceptuales, y por otro lado, intervenciones en el ambiente físico han provocado afectaciones al entorno natural.

Una parte de este problema viene dado en la formación del arquitecto, en donde no fue incentivado en estas prácticas³

Se valoriza los modelos arquitectónicos cada vez más estandarizados, que son conocidos por medio de revistas especializadas y genera deficiencias en las bases pedagógicas del hacer arquitectónico. Como resalta Segawa, “tiene que ser fortalecido cada vez más la crítica honesta de proyectos de arquitectura, urbanismo y paisajismo contemporáneos y cada vez mas lo que se publica y promociona”⁴

Por lo tanto es necesaria una visión diferente en la formación de este arquitecto, hay que emprender una revisión de los conceptos y las formas tradicionales del aprendizaje de la arquitectura y los desafíos que enfrentan, es necesario analizar los impactos y las transformaciones provocadas por los nuevos paradigmas socio-técnico-culturales.

Esta posibilidad nueva ha enriquecido las dimensiones teórico – prácticas del proyecto de arquitectura, que se da en varios ámbitos, pero específicamente en el aprendizaje de la Arquitectura y sus relaciones con otras áreas del conocimiento de procedimientos pedagógicos, como la didáctica y la evaluación. El uso de nuevos instrumentos de representación que dan otras posibilidades a la concepción del proyecto arquitectónico, otras visiones, otras dimensiones y posibilidades, como simulaciones, modelos en 3D, y, por otra

³Projetar 2005: relato del segundo seminario nacional, Cristiane Rose S. Duarte e Paulo Alfonso Rheingantz. Brasil. R.J.

⁴ SEGAWA, Hugo; CREMA, Adriana; GAVA, Maristela. “Arquitectura y urbanismo – Paisajismo y tecnología”

parte, la exigencia de que el profesor de Arquitectura tenga formación en pedagogía y de ahí asuma una visión nueva y de relación con esta época y su realidad.

Se puede ver como en los principales foros de discusión (Projetar 2007, Brasil) se plantea: “ el cuestionamiento de los métodos de evaluación utilizados actualmente y las etapas naturales de la elaboración de un proyecto arquitectónico, así como el uso y consumo de referencias sin un estudio y referencia profundo. Las preguntas más relevantes giran en torno del acto de criticar y enseñar como algo positivo y marcan el fin de la relación vertical alumno – profesor, buscando un proceso de enseñanza sobre la visión nueva de las teorías de la educación; el aspecto dual de los conocimientos intrínsecos; la cuestión de la comunicación, alumno / profesor y los mecanismos analíticos de síntesis a partir del registro y contribución de un diccionario de conceptos para el proyecto.”

Los nuevos paradigmas, metodologías y sistemas de concepción del proyecto a través de las nuevas tecnologías, llevan a una didáctica diferente, de asociar teoría, análisis y ejercicios, llegar al punto de ¿qué es la creatividad?

Hay una baja transmisión de información y una baja reflexión por parte de los estudiantes, que son herencia de la concepción de las Facultades de Arquitectura, que se basaron en la visión de las “Bellas Artes”, en la actualidad

hay que llegar a un proyecto horizontal a lo largo del Taller conjuntamente con otras disciplinas⁵

r

Se parte de una premisa básica, ver el proyecto como posibilidad, el proyecto no resuelve problemas, no satisface demandas, solo nos posibilita oportunidades, lo que incide en la concepción del proyecto y provoca el uso de nuevas tecnologías.

Cuando se diseña un proyecto desde el criterio de posibilidad, se ve la relación entre criatura y creador y no ya de sujeto y objeto.

La idea central se dirige hacia un cambio de actitud, en una relación constante y dialéctica, entre las comunicaciones producidas por la mente para la mano, a través de formas de enseñanza y conducción del proceso proyectual, de manera más consistente y dinámica y no en la enseñanza clásica de que el profesor “corrige” al estudiante.

Las perspectivas futuras apuntan a problematizar los medios convencionales de la enseñanza, a proyectar y tener una apertura que incluyan conceptos del campo de la filosofía contemporánea y de la cultura de la práctica en el Taller.

En la actualidad hay una crisis en todos los sentidos, desde la visión del mundo, y desde la concepción occidental, esta situación trajo como

⁵ ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. São Paulo, Companhia das Letras, 1991, p. 25.

consecuencia el colapso del modelo brunelleschiano de proyecto, en donde existe una cierta subjetividad⁶, y la idea de “proyecto” no tiene ningún sentido, siempre han existido críticas y cuestionamientos a la concepción misma de la noción de Proyecto, entre ellos se destacan, Louis Kahn, que manifestó una distinción entre forma y diseño, Aldo Rossi, propuso la preeminencia del diseño en detrimento de la construcción, Rem Koolhaas, habló de la meta- proyección y Peter Eisenman de la deconstrucción real.

Hoy se plantea que “Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo”⁷

Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretenden alcanzar⁸.

⁶ En el universo de las artes plásticas, fue justamente la conciencia de crisis de la subjetividad que a partir de los años 50 produjo gran parte de la producción artística.

⁷ Ver más en el Documento - Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (MECD 2003)

⁸ Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Master. (MEC, 21 / Diciembre / 2006)

Dentro de este proceso de enseñanza – aprendizaje el ámbito de la evaluación es un aspecto muy importante, un ejemplo de esta importancia es como en el ámbito europeo se ha introducido el concepto de crédito europeo (ECTS), como medida de la carga de trabajo del estudiante y las actividades de aprendizaje a realizar por el estudiante, en esos espacios – tiempos - resultados de aprendizaje, que son los ECTS, lo que afianza más el modelo del proceso aprendizaje – enseñanza - evaluación de competencias genéricas y específicas.

Ésto provoca que las actividades de aprendizaje y los resultados esperados de ellas para lograr los créditos asignados exijan cambios metodológicos profundos. Se imponen los métodos activos de enseñanza - aprendizaje y aquellos métodos más centrados en el estudiante.

Este nuevo contexto hace que pierdan protagonismo los métodos centrados en el profesor. El centro del proceso es el aprendizaje del estudiante. En torno a este aprendizaje giran las actividades de enseñanza y evaluación.

Ahora este proceso parte primero en conseguir: motivar, implicar, involucrar e ilusionar a los profesores y los estudiantes en este modelo de enseñanza y los cambios consecutivos de roles y tareas de los profesores y los estudiantes. Sin implicación y compromiso, esfuerzo y perseverancia de los protagonistas no es posible entrar en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los profesores y estudiantes tienen que percibir el nuevo paradigma, como importante, y ver que es valioso, que es más eficaz, en suma, mejor que el vigente. Es necesario diferenciar y poner atención a lo que significa una teoría estudiada, investigada que se propone como reemplazante y una teoría que está siendo usada, ya que tiene diferente percepción en el ámbito académico, hay que pesar las diferencias y las potencialidades

Las premisas principales del modelo educativo enseñanza - aprendizaje, y que hace que se convierta en modelo más eficaz parten de un modelo educativo centrado en el aprendizaje que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente aprender a aprender.

Un modelo educativo centrado en el aprendizaje auto gestionado por el estudiante y tutorado por el profesor. Método educativo, que enfoca el proceso de Aprendizaje - Enseñanza como trabajo cooperativo entre estudiantes y profesor. Se centra en los resultados del aprendizaje, las competencias genéricas y específicas.

El modelo educativo enseñanza - aprendizaje exige una nueva definición de las actividades de aprendizaje y enseñanza al servicio de los resultados esperados. Usa la evaluación para el logro de los objetivos: evaluación formativa - continuada a lo largo del proceso de aprendizaje y con fines de mejora y final - certificativa como garantía ante la sociedad de la calidad del aprendizaje, mide el haber académico, los resultados esperados en horas de trabajo del estudiante.

Este modelo educativo exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a los usos y costumbres tradicionales en los estudiantes y los profesores universitarios: el profesor como facilitador (hacer fácil lo difícil) del aprendizaje del alumno; profesor como mediador (tutor, certificador) entre la disciplina y los estudiantes que son los que se interrogan, buscan, descubren y construyen su conocimiento, acompañados por el profesor.

El profesor como modelo y tutor personal, profesional y académico, con nuevas funciones de orientador y guía en la búsqueda, apoyo y sostén en el esfuerzo irrenunciable del estudiante; creador y gestor de las condiciones, actividades y recursos de aprendizaje que el estudiante tiene que experimentar; el profesor, por último, como certificador y juez de los resultados de aprendizaje y dominio de las competencias adquiridas por los estudiantes.

El perfil del estudiante que se dibuja en este modelo educativo es:

- Aprendiz activo
- Aprendiz autónomo
- Aprendiz estratégico
- Aprendiz reflexivo
- Aprendiz cooperativo
- Aprendiz responsable.

Las Competencias docentes se encaminan por el manejo óptimo de las teorías de aprendizaje, diseñan contextos y actividades de aprendizaje, aplica

pertinentemente las estrategias didácticas, planifica y organiza las situaciones y recursos de enseñanza, diseña y gestiona las interacciones entre estudiantes, evalúa continuamente, controla y regula el proceso de e - a⁹

Este modelo educativo e – a, demanda un cambio de mentalidad en el docente y en el estudiante, y, a su vez exige: voluntad, esfuerzo, perseverancia, implicación y compromiso de ambas partes.

El cambio de concepciones, de ideas y conductas no es fácil. Los comportamientos y las ideas tienden a reproducirse, se resisten al cambio porque encierran valoraciones y aspectos afectivo-motivacionales. Las ideas y los comportamientos previos, están profundamente arraigados, reforzados y avalados por la experiencia, son teorías auto confirmadas por eso son resistentes al cambio.

Consecuentemente, todo cambio conceptual y comportamental lleva su tiempo y sigue un proceso de des - aprendizaje y reaprendizaje, por etapas, que las ciencias humanas han descrito con precisión. Por tanto, todo programa de formación para cambio de mentalidad y prácticas docentes debe tener en cuenta estos aspectos, si quiere ser eficaz.

El docente tiene que dar un paso de gran magnitud hacia el cambio epistemológico y pragmático del enseñar al aprender, pero ¿qué supone esto?

⁹ Para referirme a la propuesta “enseñanza – aprendizaje”, utilizare: e – a,

En la enseñanza centrada en el aprendizaje se debe definir los objetivos de aprendizaje para el estudiante ya no los objetivos de la enseñanza para el profesor, por lo tanto se obtiene otro tipo de parámetros: competencias, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, uso de metodologías activas por parte del estudiante ya no se basa en la transmisión de información, receptividad y reproducción pasiva.

Ahora el docente y el estudiante, tienen que hacer un cambio en los roles, profesor: guía, acompañante, director de orquesta; estudiante: investigador, buscador, constructor; aplicar la evaluación continua y formativa, ya no es dable una evaluación final y sumativa, todo esto basado en la exigencia de interdisciplinaridad y equipo docente.

Las universidades del mundo, van hacia un cambio de paradigma, que se acerca a esa concepción del aprendizaje, al hablar de la universidad como institución formadora cuya misión es la formación integral de los estudiantes: hacia el paradigma profesional y humanista. Los resultados del aprendizaje son las competencias genéricas, transversales y profesionales específicas.

La formación universitaria, debe integrar armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los profesionales una integración en el mercado de trabajo.

Además “de la integración de competencias de diversos tipos, la propia concepción lleva implícita la integración de distintos tipos de saberes. La definición de competencia, como un “saber hacer complejo, exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes, que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente”¹⁰, quiere reflejar esta visión de la función formadora integral de la persona que la educación superior se ha dado.

Esta definición parte de la propuesta que Lasnier, da de la competencia como “Un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (pueden ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o sociales) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación)”.

Se debe tomar en cuenta las reticencias que opone Barnett (1997), quien plantea que hay que tener mucho cuidado con el uso del concepto de competencias, ya que nos puede hacer caer en el reduccionismo y empobrecimiento de la enseñanza superior si sólo se centrara en las competencias académicas y operativas. Dice, que la educación superior debe superar el límite de la competencia e ir más allá de esta, consolidar la formación de un profesional reflexivo para una sociedad postmoderna caracterizada por la complejidad y la incertidumbre.

¹⁰ idem

Esta posición del cambio de paradigma educativo en la educación superior, hace patente la necesidad de la formación pedagógica, institucionalizada y sistemática, del profesor universitario para afrontar con éxito los nuevos retos educativos.

Entre las nuevas competencias docentes, siguiendo a Perrenoud (1999), hay que destacar que debe ser competente en organizar y dinamizar situaciones de aprendizaje, gestionar los progresos en el aprendizaje, implicar a los estudiantes en su aprendizaje y esfuerzo, trabajar en equipo y formar a los estudiantes en el trabajo en grupo, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y gestionar su propia formación continua.

Así se ve que la formación pedagógica tiene como finalidad facilitar al profesor universitario el aprendizaje de sus nuevas competencias docentes, principalmente de las competencias que el profesor tiene que adquirir para llevar a buen puerto el proceso de creación de escenarios donde el estudiante tenga oportunidad de desarrollar sus competencias académicas y profesionales.

Consecuentemente, la implantación de una formación por competencias exige a profesores y a estudiantes un cambio profundo de sus concepciones y de sus prácticas habituales, un cambio de mentalidad y de rutinas.

Este cambio de mentalidad es posible pero es costoso y lento, exige una buena disposición, una actitud de apertura al cambio y una formación

sistemática e institucionalizada que aporte enfoques teóricos y guías prácticas que faciliten la adaptación progresiva a los nuevos usos.

Un cambio conceptual y de la práctica no se hace sin resistencias. Para iniciar el cambio hay que percibir que la meta hacia la que se dirige el proceso, promete mejores resultados que los que se está obteniendo por el método vigente, hay que saber hacer según las nuevas directrices y hay que tener posibilidades para alcanzar lo deseado de manera más eficaz y satisfactoria.

Como casi todos los logros humanos, este cambio de mentalidad supone: querer, saber y poder hacerlo. Este trabajo teórico quiere convertirse en una oportunidad más entre otras, para visualizar las competencias docentes necesarias para formar por competencias a los estudiantes.

Una comparación entre formación por competencias y por objetivos (Lasnier, 2000) permitirá visualizar los cambios a que nos lleva esta propuesta:

Elementos	
Formación por objetivos	Formación por competencias

Aprendizaje	
Centrado en el saber	Centrado en el saber hacer

Estudiante	
Recibe directrices precisas. Seguridad	Directrices generales. Iniciativa

Enseñanza	
Lección Magistral	Actividades de aprendizaje

Evaluación	
Separada de la enseñanza.	Integrada en aprender

Cuadro 1 Fernando Hinojosa Neyra

Ahora, por qué surge la necesidad de la formación por competencias?
Se está conformando una sociedad del conocimiento, lo que implica la mejora del aprendizaje de los estudiantes y su relación con los docentes y centros de Educación Superior.

La formación por competencias, exige un doble proceso de cambio en la formación profesional: desde las cualificaciones a las competencias profesionales básicas para acercar la educación al trabajo y ampliar la empleabilidad de los trabajadores, y el reciclaje continuado y desde una formación para el puesto de trabajo específica a una formación habilitadora para una ocupación considerada de forma integrada.

Aquí la formación se considera como un proceso global y amplio de aprendizaje a partir de los conocimientos y capacidades de los aprendices y articulando trabajo y aprendizaje, aprendizaje en la práctica y para la práctica, aprendizaje en contexto laboral.

El aprendizaje experiencial de Kolb, es el marco teórico adecuado, en el cuadro de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje, en la formación profesional. La formación por competencias viene exigida por la necesidad de superar el enfoque simplista de la formación para la cualificación instrumental para hacer mejor algo.

El profesional de hoy necesita una multiplicidad de saberes, de cultura, virtudes y valores relativos a la ocupación, integrados con su desarrollo personal y cívico, formación técnica y humanista.

Las competencias están ligadas al desempeño profesional, a las actividades que éste comprende, a los problemas que afronta, en suma la competencia siempre se expresa en un saber hacer cualificado y contextualizado, en una situación concreta.

A esto hay que añadir la demanda creciente, (en una sociedad del conocimiento y el aprendizaje) del aprendizaje continuado, permanente y a lo largo de toda la vida laboral. La competencia para aprender a aprender y para aprender a lo largo de toda la vida en una sociedad en cambio cada vez más rápido es la competencia más importante, la más útil y necesaria.

La competencia de aprender a aprender, de autoaprendizaje, de aprendizaje con los otros, de formar comunidades de aprendizaje y práctica, es un apartado nuevo en el ámbito de la formación y el aprendizaje humanos.

Se tendrá que abordar directamente el papel del aprendizaje y la formación en la sociedad del conocimiento, cada vez más definida por su complejidad y diversidad, la diversidad de estilos de aprendizaje y de modalidades formativas.

A necesidades de múltiples aprendizajes, propuestas de múltiples formación, esta diversidad de aprendizajes y metodologías de formación se explica a partir de la complejidad del proceso aprendizaje - enseñanza y la fecunda investigación sobre este proceso, y como en toda profesión, el de la docencia hay que aplicar los referentes teóricos no sólo los conocimientos prácticos.

La OCDE en un informe sobre La Gestión del Conocimiento en la Sociedad del Aprendizaje (2000), habla de los retos y responsabilidades nuevas que la formación y el aprendizaje tienen que asumir, propone pasar del concepto de formación, para trabajar al aprendizaje para vivir, de la formación, con un límite a la formación a lo largo de toda la vida, aplicar el aprender a aprender, para ello debe haber cambios en las maneras de trabajar y en los tipos de empleo a conseguir.

La formación se basará en estrategias del tipo counselling (consejería) y orientación profesional, pronto aparecen nuevos mediadores del conocimiento, como el e-learning (enseñanza – aprendizaje). Difuminación de las fronteras formativas ente trabajo y vida, vida y aprendizaje, trabajo y ocio, escuela y sociedad.

Estar consciente de la rápida caducación de los conocimientos, la formación debe estar centrada en el desempeño profesional y no en los contenidos de cursos prefabricados. Hay que mejorar la relevancia de lo que se aprende, no hay que fragmentar los programas académicos, y facilitar la integración de contenidos aplicables a la situación-trabajo, centrarse en aprendizajes complejos para problemas complejos, favorecer la autonomía de los aprendices, transformar el rol del formador: de transmisor a facilitador.

El aprendizaje es progresivo y continuado, Se aprende desde la práctica y para la práctica, los resultados del aprendizaje son observables: los aprendices hacen cosas que no hacían o las hacen de otra manera y más satisfactoriamente.

El aprendizaje y la formación son actividades sociales en los que la sociedad del conocimiento, está influyendo, pues impone cambios en los contenidos y metodologías de formación. Aprender para construir el futuro, aprender y formarse son actividades cargadas de futuro, son para el futuro, son instrumentos para el cambio.

En la sociedad industrial eran una preparación para la vida laboral, se aprendía para trabajar toda la vida en el oficio aprendido; en la sociedad del conocimiento el bienestar y la riqueza está linealmente relacionada con la capacidad de aprendizaje y calidad de los conocimientos que los ciudadanos y trabajadores poseen y reciclan.

Comparando la sociedad industrial con la sociedad del conocimiento se puede ver los siguientes parámetros:

SOCIEDAD INDUSTRIAL	SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> • Estabilidad 	Incertidumbre
<ul style="list-style-type: none"> • Rigidez 	Flexibilidad
<ul style="list-style-type: none"> • Competencia 	Cooperación
<ul style="list-style-type: none"> • Compartimentos estancos 	Redes
<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones jerarquizadas 	Descentralización y delegación
<ul style="list-style-type: none"> • Interés en el producto 	Interés en el cliente
<ul style="list-style-type: none"> • Pasividad 	Iniciativa
<ul style="list-style-type: none"> • Obediencia 	Emprendimiento, participación, libertad, responsabilidad, compromiso personal.

Cuadro 2 . Fernando Hinojosa

Los procesos formativos y el aprendizaje que se emplean en la Universidad, tienen que tomar nota de estos cambios que está sufriendo la sociedad.

La universidad es una organización que aprende permanentemente por lo que está adaptando conceptos, ideas y teorías como: cultura de la calidad, rendimiento de cuentas, eficiencia, formación rápida, buena y barata empleabilidad y ajuste entre perfiles académicos y profesionales. En la actualidad es indispensable tomar en cuenta los factores de cambio: la información y el conocimiento son la base de las actividades académicas y económicas, hay que estar al tanto del papel de la tecnología de la información y la comunicación en los estilos de vida y relaciones interpersonales.

Las sociedades actuales van hacia sociedades más diversas y plurales. La sociedad en red, es sociedad del conocimiento e internet. Hay que mantenerse en gestionar o gobernar el cambio.

Es indispensable tener un nuevo sentido de las organizaciones: el conocimiento sustituye a la fuerza, el trabajo en equipo al individual, el puesto de trabajo es sustituido por una organización en red y colaborativa en busca de valor añadido, del puesto de trabajo fijo y concreto a la ocupación más versátil y compleja la ocupación como conjunto de actividades implica flexibilidad, adaptabilidad, incertidumbre y cambio, de ahí la necesidad de la formación por competencias y profesional competente con proyección personal, laboral, social y comunitaria, de jerarquía a organización plana, se gestiona las competencias de los trabajadores, se fomenta la formación.

En el contexto de la Sociedad del Conocimiento, las organizaciones que tratan con la formación permanente lo plantean como un bien social necesario y, a su vez, esto mismo exige otra manera de ver la formación profesional.

Hoy la formación se entiende no sólo como cualificación, sino además como adquisición de un conjunto de competencias, que permiten a los aprendices, desarrollar satisfactoriamente sus actividades profesionales, desarrollarse como personas y participar activamente como ciudadanos en el desarrollo de la sociedad.

Aplicar los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con los otros y todo con una actitud positiva. Formarse y aprender, es adquirir y desarrollar las competencias, que permitan cambiar los comportamientos de las personas en su ocupación, en sus actividades profesionales, en su desarrollo social, personal y cívico.

La Comisión Europea sobre Educación Superior, en el documento sobre “Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente”, propone las condiciones previas, los frutos esperados y las modalidades de esta formación:

- Centrada en las Competencias Básicas de la Sociedad del Conocimiento
- Invertir tiempo y dinero en el aprendizaje eficientemente
- Pedagogía innovadora, métodos y contextos eficaces, personalizados y surgidos de la investigación, autoaprendizaje dirigido, construcción social del conocimiento, NT

- Valoración y reconocimiento del aprendizaje
- Información, orientación y asesoramientos
- Acercar las oportunidades de aprendizaje a los alumnos
- Formación de calidad

Es así, que el desarrollo de un nuevo paradigma de educación superior, es una tarea urgente y necesaria pasar de la universidad del enseñar a la universidad del aprender. Haciendo énfasis en el aprendizaje y los resultados del proceso aprendizaje - enseñanza¹¹.

Hay que basarse en el nuevo paradigma: cognitivo-constructivo del aprender, principios que rigen la formación por competencias, a partir del cognitivismo, constructivismo y socio constructivismo.

Este nuevo modelo está integrado por: aprendizaje, enseñanza y evaluación: El papel del aprendizaje por la acción, un aprendiz activo y actividades de aprendizaje. Las actividades de enseñanza están al servicio de las actividades del aprendizaje. El profesor además de transmitir información, organiza y anima estas actividades de aprendizaje. La evaluación es parte del proceso de aprendizaje.

El fortalecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el momento presente, está atrayendo la atención de todos los

¹¹ En los textos especializados sobre el tema de educación a la enseñanza – aprendizaje lo sintetizan e – a, además lo que se propone es pasar del e – a al aprendizaje – enseñanza: a - e

estamentos de la institución universitaria y es ocupación y preocupación de muchas personas en el seno de todas las universidades del Mundo.

El proceso de convergencia o armonización entre los sistemas heterogéneos de educación superior en Europa, es tema al que se da prioridad y al que se están dedicando bastantes recursos, materiales y humanos. Hoy es el asunto que ha conseguido que todas las personas vinculadas con la Educación Universitaria, a lo largo de todo el sistema, tengan un tema común del que hablar y discutir.

La convergencia o armonización, dentro de la educación superior en Europa, se ha presentado como una oportunidad para transformar las estructuras actuales del sistema universitario, en un modelo más coherente y acorde con las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los estudiantes.

El proceso de convergencia, es una oportunidad para que la institución universitaria, como organización para el aprendizaje y como institución que aprende, pueda revisarse y mejorar su servicio a la sociedad y la cultura europea.

A niveles más cercanos a los profesores, este proceso se encara como una oportunidad de transformar el sistema tradicional de enseñanza en un modelo que se centre en el aprendizaje y en aprender a aprender, utilizables a lo largo de toda la vida.

En la presentación a los profesores del proceso de convergencia siempre se ha oído lo mismo: El proceso de convergencia supone un cambio de mentalidad para adaptarnos a los cambios que el proceso de convergencia conlleva:

Cambio en la misión de la educación universitaria, salto de la universidad napoleónica a la universidad formadora y educadora.

Cuestionar las concepciones y prácticas tradicionales: y aquí algo muy importante que debemos preguntarnos: Qué es ser profesor - docente ?, qué tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer, en el nuevo contexto institucional universitario?.

Cambio en el oficio, en el perfil profesional y en las tareas: del enseñar a facilitar el aprendizaje. Del proceso **e – a** al proceso **a - e**, los objetivos y contenidos deben ser revisados de acuerdo a la formación por competencias, se debe tomar en cuenta los conocimientos, destrezas, actitudes, valores y virtudes integrados .

Los métodos docentes deben ser innovados, cambiar de centrados en el profesor a centrados en los estudiantes, de métodos expositivos a métodos activos, hay un cambio en los medios: nuevas tecnologías y sus posibilidades, la evaluación se vuelve parte del proceso, vamos hacia una evaluación de competencias, de la evaluación final a la evaluación continua y diversificada.

El enfoque de la educación se visualiza como un acto colegiado lo que genera un aprendizaje cooperativo entre profesores y una interdisciplinaridad, que lleva a obtener comunidades de práctica y de aprendizaje y consolidar un equipo docente.

Efectivamente, el proceso **a – e** exige en los profesores un cambio de mentalidad, con gran esfuerzo de gestores, profesores, investigadores y estudiantes; por supuesto, la Universidad, debe crear condiciones que faciliten esta actitud.

Por esta razón es necesario priorizar la formación pedagógica institucionalizada, que permita un acercamiento de los docentes a las prácticas pedagógicas enmarcadas en este nuevo paradigma, con todo lo que esto supone, abrirse a las innovaciones que el proceso de convergencia demanda, así como a la calidad, convirtiéndose en una oportunidad para acercarnos al cumplimiento de la excelencia docente. Para la estructura pedagógica de la institución universitaria, esta situación de revisión total de su sistema, podría ser una oportunidad para profundizar la formación pedagógica y exigir vías para su institucionalización y puesta en acción.

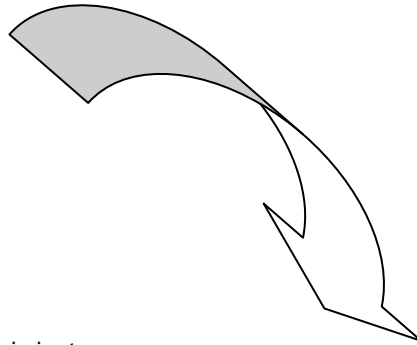
Los referentes teóricos de la docencia desde esta perspectiva pertenecen a tres categorías:

Socio antropológica o ideológica

Determina el sentido y función de la formación es múltiple, diversa y opinable.



De la sociedad industrial a la sociedad del conocimiento.



Epistemológica

Contenidos de la formación: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes propios de la disciplina correspondiente.



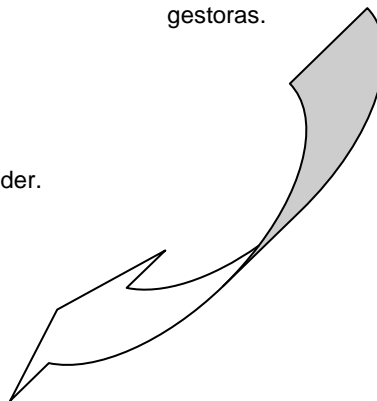
Necesidades formativas desde las competencias: eficacia personal, relaciones interpersonales, de pensamiento estratégico, de comunicación, competencias gestoras.

Psicológica y didáctica

Procesos de aprender y enseñar



Enfoque constructivista y socioconstructivista del aprender.



El docente, aplica su tarea en estimular la autonomía, provocar el protagonismo e iniciativa del estudiante, seleccionar las actividades de aprendizaje significativo, proponer los objetivos de las actividades, dirigir al estudiante a fuentes de información diversas para enriquecerse, propiciar el aprendizaje cooperativo, hacer pensar a los estudiantes sobre lo que aprende y su proceso de aprendizaje, apoyar y sostener el esfuerzo continuado del estudiante y enseñarle a utilizar los errores como ocasión de aprendizaje.

1.2.- PENSAMIENTO CRÍTICO Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La formación de los arquitectos en la actualidad, debe darse en términos de una gran complejidad y de un pensamiento de alta calidad. La demanda por el desarrollo del pensamiento crítico del futuro profesional requiere, no sólo de una evolución de contenidos, sino de los métodos y medios de la enseñanza y el aprendizaje en la universidad.

Una frase filosófica, la cual encierra una gran verdad y abre las puertas al mundo laboral para los futuros profesionales es: “la única constante es el cambio”, es en esta visión de cambio permanente que el estudiante y el docente de arquitectura, deben estructurar su práctica pedagógica.

El aprendizaje de la arquitectura, debe actualizarse permanentemente en el uso de materiales nuevos, en la investigación de ellos: conocer, saber, como están fabricados, a qué obedece su diseño y su forma de ejecución, cómo se posicionan en el medio, cómo afecta su uso al entorno inmediato.

La sociedad, la economía, la ciencia y la tecnología, la cultura y la ética se transforman vertiginosamente en estos tiempos contemporáneos, ahora, para ello la Universidad debe mantener un base conceptual filosófica que sea la plataforma que le dé solidez a la transformación y al cambio.

Para cumplir con su misión, la universidad contemporánea debe brindar a sus estudiantes una educación que los prepare tanto para las exigencias actuales, como para las de los próximos 70 años que aproximadamente durara su vida.

La capacidad de análisis, inferencia, interpretación, explicación y evaluación, sustentada por la autorregulación y actitud investigativa, vigilante, honesta y flexible, se convierten en lo que distingue al profesional capacitado para enfrentar los desafíos de la sociedad moderna.

Éste obliga a la docencia universitaria a enfocar la enseñanza y el aprendizaje en el desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual es necesario redefinir los roles de los actores del proceso educativo y seleccionar los métodos y medios adecuados; es ésta una tarea urgente y compleja.

Jacques Delors¹² en su visión filosófica sobre la educación, plantea el reto particular que enfrenta la educación superior para potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir, al mismo tiempo, autonomía de juicio.

¹² Ver más en Morín Edgar.

Esta propuesta ha sido considerada en varias visiones académicas de Facultades de Arquitectura en América Latina¹³, las cuales, quieren reformular y reactualizar la malla curricular, y redefinir lo que se ha denominado como “ruta crítica de los talleres”, que es un documento en donde se plantea la estructura académica pedagógica de estas instancias educativas; de aquí es de donde han surgido varios interrogantes:

- ¿Cuán lejos se encuentra la docencia en arquitectura de los saberes descritos por Morín?
- ¿Qué relación tienen las prácticas de enseñanza en el taller de arquitectura con el pensamiento complejo?

Se ha visto que quizás uno de los desafíos más difíciles, será el de modificar nuestro pensamiento, de manera que, pueda enfrentar la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo.

Es así, que, la gran tarea a emprender en estos centros de enseñanza superior, es enfrentarse a las estructuras de personalidad y de pensamiento, que se han venido desarrollando por mucho tiempo y que se basan en un pensamiento lineal, con un paradigma anterior, como es el de la supremacía de la ciencia¹⁴.

¹³ Como por ejemplo, el trabajo realizado por el Departamento de Arquitectura de la Universidad Técnica Federico Santa María de Chile.

¹⁴ “Pienso luego Existo” de Descartes.

Estas estructuras, están presentes en todas las generaciones, desde las más jóvenes a las más antiguas, no son una visión de la gente madura en contraposición de la gente joven, se dan casos en donde los jóvenes profesionales o docentes tienen una estructura más rígida y estructurada que la de docentes más antiguos.

Se debe reconsiderar la sistematización y organización del conocimiento, para ello hay que superar las barreras tradicionales entre las disciplinas y visualizar la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado, y hacer de ello una tarea fundamental.

La declaración acerca de la educación superior en el siglo XXI, elaborada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, refuerza dicha posición y expone que: Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales”¹⁵.

La demanda social para modificar los modelos educativos es de tal importancia que obliga a los científicos de todo el mundo a tener más iniciativa en su lucha por el desarrollo del pensamiento crítico. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM, la iniciativa para la promoción del pensamiento crítico, en su página Web expresa: “Pensamos que

¹⁵ UNESCO, 1998, París.

el avance y progreso de la humanidad se logra con las herramientas del materialismo filosófico, el pensamiento crítico y los métodos científicos de investigación.¹⁶”

Estos señalamientos, actualmente, son tomados en cuenta por muchas universidades latinoamericanas cuando se plantean las políticas los objetivos de la docencia.

Se puede ver por ejemplo, la Facultad de Ingeniería de la UNAM , señala: “Es sabido que la creación y la innovación tecnológica tienen profundas raíces en el desarrollo de un pensamiento libre y crítico, en el dominio del conocimiento y en el trabajo perseverante, motivo por el cual se alienta el espíritu creativo de las nuevas generaciones”¹⁷.

En Centroamérica, especialmente en Costa Rica, la tendencia a otorgar gran importancia al desarrollo del pensamiento crítico del futuro profesional, también está presente, al respecto la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, ULACIT, en su política curricular y modelo pedagógico establece lo siguiente:

“El currículo de la universidad, en su perspectiva cognitiva, debe permitir a los estudiantes construir su propio conocimiento con base en lo que ya saben, y

¹⁶ Ver más en: www.pensamientocriticounam.edu.org

¹⁷ idem

aplicarlo en actividades cuyo objetivo sea la toma de decisiones, la solución creativa de problemas y los juicios críticos”¹⁸.

Se resalta la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y creativo, la comprensión real y la reflexión, no la memorización de conocimientos desarticulados del contexto del estudiante¹⁹. En esta forma de ver se da un paso más a la separación de los conceptos académicos dados por el racionalismo.

Emprender una investigación educativa, en el contexto particular de lo que significa esta posibilidad, que permita comprobar las potencialidades concretas del pensamiento crítico y sus diferentes aplicaciones, por ejemplo, en los Talleres Verticales de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. FADA / PUCE.

Es así, que el delineamiento de una metodología coherente con el nuevo modelo pedagógico, encaminado hacia el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es una orientación permanente y básica.

La función de los educadores-investigadores en la propuesta de un modelo y una metodología educativa diferentes debe ser protagónica, los estudios, en este campo, pueden ser facilitados por un progresivo consenso existente sobre las dimensiones o elementos que son imprescindibles en estos

¹⁸ULACIT, 2003

¹⁹ idem

ambientes de aprendizaje y, también, sobre algunos supuestos pedagógicos que se consideran asociados a las potencialidades educativas²⁰

El uso innovador de todas las actividades de los Talleres, en el marco de una cultura colaborativa e integradora es tan importante, que nos permiten dibujar un nuevo paradigma de enseñanza basado en unos planteamientos cognitivistas y socio-constructivistas del aprendizaje, que lo promueva a partir de la búsqueda, la experimentación, la interacción, la asimilación y aplicación de los conocimientos²¹.

Arango resalta la esencia del valor pedagógico del taller: “lo que vale de todo ese ejercicio es el desarrollo del espíritu crítico y la consecuente elaboración argumentativa que se va dando”²².

Sin embargo, hay que preguntarse, ¿qué implicaciones tiene la incorporación de los talleres en el conjunto de instrumentos metodológicos del pensamiento crítico y de la complejidad?

El aprendizaje se concibe como el resultado de una construcción activa y social del conocimiento, compartida con otros iguales, lo que nos lleva en los Talleres a generar espacios de compartimiento con los estudiantes que faciliten una relación horizontal no solo en el trato sino también en el conocimiento.

²⁰ J. Marqués, de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), considera que los consensos y las potencialidades deben ser aplicados al modelo pedagógico, 2009.

²¹ Idem.

²² Ver más en Arango, Martha, “Foros virtuales como estrategia de aprendizaje”, revista Debates Latinoamericanos, Colombia, 2003

Todo este proceso, lleva a un cambio sustancial en las metodologías tradicionales de enseñanza.

“Las actividades de aprendizaje, por tanto, requieren de permanentes interacciones, de un proceso de diálogo construido entre todos los actores, donde el profesor deja de ser el centro de la actividad para convertirse en un participante más del grupo, con funciones de orientación, moderación y liderazgo intelectual”²³.

En la estructura de una clase magistral de corte expositivo enmarcado en el modelo academicista, donde el profesor solamente dicta la materia y el estudiante copia en su cuaderno para luego reproducirla en el examen, prácticamente, no existe un espacio para la labor de análisis, síntesis, colaboración, construcción, no se forman las destrezas mentales y las actitudes que son parte del pensamiento crítico.

Al adoptar la propuesta del pensamiento crítico el estudiante debe hacer un esfuerzo significativo, ya que pasa de ser un agente pasivo a ser un agente activo, e irá produciendo prácticas y conocimientos en esta línea, el pensamiento crítico no se produce por generación espontánea, hay que construirlo.

Las metodologías en el taller se vuelven activas, facilitan este repensar y abren caminos al docente para poder ejercer el cambio, que una vez adquirido será un bastión en la práctica académica y el docente se sentirá muy bien en

²³ Gros y Adrián, 2004

su nuevo rol, por lo tanto, implica también repensar el papel del docente cuáles van a ser sus herramientas de trabajo académico, ver sus fortalezas y aplicarlas en el aula.

En el contexto del mundo contemporáneo, para un desempeño exitoso, los profesionales deben poseer la competencia del pensamiento crítico, como uno de sus rasgos fundamentales, ésto se considera como un hecho consensuado, entre todos los estamentos de la sociedad.

Una de las posibilidades de involucrase con esta propuesta académica, es reorientar los procesos hacia las metodologías que involucren las operaciones de autoplanificación, autoregulación, análisis, interpretación, inferencia, explicación y evaluación, de los estudiantes y docentes universitarios, los que deben aplicarlo en el trabajo académico cotidiano, esto les llevará a sentir la necesidad de enriquecer su conjunto de herramientas didácticas y la formación profesional universitaria puede colaborar con el desarrollo de esta competencia, a través de la reformulación de su política y práctica pedagógica.

Se potencian las cualidades personales como la curiosidad, la confianza en la razón, el juicio, la búsqueda de la verdad, apertura mental, tolerancia, flexibilidad y comprensión, para aceptar las opiniones de las demás personas y llegar a un razonamiento imparcial, ésto va a fortalecer el bagaje pedagógico del docente, preocupado por el desarrollo del pensamiento crítico de sus educandos.

Elaborar, presentar las propuestas y evidencias de los modelos pedagógicos y estrategias didácticas, apropiadas para el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes universitarios es propia de la investigación educativa y está llamada a desarrollarlo de una manera eficaz.

1.3.- ENSEÑAR SOBRE EL PROYECTO DE ARQUITECTURA

Cuando el principio arquitectónico está en cuestionamiento, viene una pregunta, cómo debe enseñarse arquitectura?

La respuesta de las escuelas de arquitectura, ha sido una indefinición paradigmática, con la ausencia de principios conceptuales, para las prácticas de la proyección en la arquitectura, es así como en foros internacionales se plantea que la “ausencia de bases conceptuales sobre las cuales puedan ser conducidas las practicas proyectuales de la enseñanza de arquitectura, combinada con la fragilidad didáctica resultante de la individualidad de enfoques pedagógicos y definida en esta propuesta de forma retórica y metafórica como un síndrome del vacío conceptual. Este síndrome en la enseñanza del proyecto nació a partir de la relación de los post modernistas con los paradigmas totalitarios de la escuela moderna, combinados con la exagerada multiplicidad (que acaba revelándose como ausencia) de referencias de las escuelas precozmente rotuladas (y muchas veces equivocadamente) de Post - Modernas²⁴

²⁴ MALARD, María Lucía. “Algunos problemas del proyecto en la enseñanza de la arquitectura”. Cinco textos sobre arquitectura. Belo Horizonte, UFMG, 2005.

Como síntoma de lo descrito se ve un proceso de enseñanza – aprendizaje frágil, en donde los proyectos finalizados, son en gran medida faltos de ausencia crítica y reflexión arquitectónica.

En ese proceso el arquitecto – educador, se torna en un mediador y esboza directrices generales, el aprendiz de arquitecto, limitado en su concepción conceptual, falta de relaciones interdisciplinarias y de reflexiones teóricas es conducido a imprecisiones y a basarse en el gusto y el estilo. Es así que, se obtiene un producto de múltiples influencias, pero de pocas confluencias y basado en la subjetividad.

“En general ese arquitecto educador proviene de una realidad práctica insertada en rutinas de repetición y normalización consecuentemente poco reflexivas, entonces no garantiza llegar a un buen producto académico”²⁵.

Esta fragilidad conceptual, cuando está presente en la enseñanza de la arquitectura se expresa en la fragilidad de productos y principalmente en el proceso de aprendizaje.

Por esta razón, varias Facultades de Arquitectura, especialmente de América Latina se han puesto ciertos principios que no cambian en ningún momento o metodología de la enseñanza de arquitectura:

²⁵ SILVA, Elvan. “Sobre la renovación del concepto de proyecto arquitectónico y su didáctica” En COMAS. CARLOS, Eduardo. “Proyecto Arquitectónico: disciplina en crisis, disciplina en renovación”. São Paulo, Proyecto Editores / CNPq, 1986.

- Principio Procesal
- Principio de Complejidad Evolutiva
- Principio Reflexivo
- Principio de Creatividad Analógica
- Principio da Creatividad Digital
- Principio Interdisciplinar
- Principio Conceptual.
- Principio de Diversidad Pedagógica
- Principio Contextualista
- Principio de Desconstruir

Los principios pueden ser metodológicos, conceptuales o didácticos y precisan ser deconstruidos, no solo por el estudiante sino especialmente por el educador”²⁶.

La enseñanza del proyecto arquitectónico, no debe ser confundido con asumir un estilo formal, la reflexión sobre el método de diseño ha sido substituido por la formulación del partido arquitectónico, expresión apropiada para acoger la diversidad de expresiones proyectuales, pero indebidamente aplicada, ya que es usada para tapar la falta de una base conceptual. Es necesario construir conocimiento en base a la información obtenida y reflejada en la propuesta del proyecto arquitectónico final. Ésto supone a gestores, estudiantes y profesores un cambio de mentalidad y un giro de muchos grados en nuestras concepciones y prácticas cotidianas.

²⁶ COLPO, Marcos Oreste. “Ideas para una pedagogía de la deconstrucción: desdoblamientos de la antología de Martin Heidegger”. Tesis de Doctorado. São Paulo, USP. 2007.

Acostumbrados a centrarnos, en los conocimientos precisos de nuestras disciplinas y en el logro de los objetivos de nuestros programas, necesitamos, ahora, revisar nuestra visión y acción como institución universitaria y como expertos y aprendices de unas materias históricamente bien definidas y delimitadas.

La formación por competencias, por su propia naturaleza, exige integración de los conocimientos "teóricos" y uso pertinente y contextualizado de los mismos, frente al estilo y modo individualista de trabajo, se impone el trabajo en equipo, equipos de profesores y equipos de estudiantes, que permanentemente estén activos en la búsqueda de información y, sobre todo, en aplicar este conocimiento en grupos interdisciplinarios, para que creen conocimiento, aplicarlo en el proceso del diseño arquitectónico y ver sus resultados finales.

Ver, al Taller de Arquitectura y a la formación de los estudiantes, como procesos educativos, con metodologías claras e innovadoras, para lograr que el proyecto final no se convierta en una actitud individual y de sorpresa, que muchas veces no tiene coherencia con todo el esquema académico, llevado adelante durante todo el semestre de estudios, el proyecto final y la evaluación, son parte de la formación profesional de los estudiantes y sirve de una retroalimentación para los docentes las Facultades de Arquitectura y los Centros de educación superior.

CAP II

LA ARQUITECTURA EN EL MUNDO CONTEMPORANEO

Uno de los hechos que marca la historiografía de la Arquitectura contemporánea, es una exposición titulada “arquitectura deconstructivista” organizada por Philip Johnson y Mark Wigley planteada en el Museo de Arte Moderno (MOMA) de Nueva York en 1988.

La muestra, consistió en la presentación del trabajo de siete estudios de arquitectos estadounidenses y europeos: Frank Owen Gehry, Daniel Libeskind, Rem Koolhaas, Peter Eisenman, Zaha Hadid, Wolf Prix y Helmut Schwizinsky, Bemard Tschumi. Los jurados, críticos e historiadores de esta muestra dieron sus puntos de vista, los cuales es importante conocerlos y analizarlos, ya que de estos planteamientos saldrán las premisas de una arquitectura contemporánea, que hace un giro en la forma de ver la estética, el entorno y la naturaleza.

Lo que se vio claramente en la muestra, es un paralelismo entre la filosofía y la arquitectura, como nunca antes se lo ha hecho y sobre todo la del deconstructivismo. El paralelismo planteado entre la filosofía deconstructivista y la arquitectura, que los organizadores negaron en un principio, era evidente.

Se debe aclarar, que no todos los participantes en la muestra eran conocedores o estaban interesados por la filosofía. Se pudo ver una fuerte tendencia con Peter Eisenman y Bemard Tschumi, debido a que son los únicos que expresan su interés por esta disciplina y por la obra de Derrida, sobre todo Eisenman que es doctor en filosofía y por lo tanto conocía y estaba interesado en la propuesta del filósofo.

Pero estas "arquitecturas de rupturas", como la denominaron, tenían planteamientos concretos, posiciones compartidas y críticas, para con el Movimiento Moderno, estas nuevas propuestas, proponían trabajar con el contexto e insertar en él, sus ideas sobre el espacio intersticial y su materialización, sus interpretaciones arquitectónicas, de la teoría del caos y los beneficios que la geometría fractal y la informática, tuvieron en la materialización de estas formas aparentemente caóticas.

Estos arquitectos, también estudiaron los trabajos de otros filósofos como: Félix Guattari y Giles Deleuze, de quienes la visión de rizoma o el pliegue, tendrán gran repercusión, tanto en sus obras como en las de algunos de los demás arquitectos. Se conoce también que con Derrida hubo una actividad dialéctica, que terminará involucrándolos y relacionándolos, entre otras actividades, en el concurso para el parque de La Villette de París.

Finalmente, sus posturas críticas ante el funcionalismo, el binomio forma-función y sus apologías para recuperar el protagonismo de la forma en la arquitectura fueron totalmente revisadas. Desde esta coyuntura que fue la exposición, se puede vincular a Peter Eisenman, Frank Gehry, Bernard Tschumi, Rem Koolhaas y Zaha Hadid con el constructivismo, puesto que éstos lo conocían por diversos motivos.

Catherine Cooke, fue de las primeras en ver diferencias entre los siete estudios, e investigó con cuáles se podrían trazar relaciones o influencias, para avanzar en una arquitectura contemporánea diferente y serán estos principios los que generaran una base conceptual para una arquitectura regional o del lugar.

Existió una gran atracción por el formalismo, el cual encuentran de modo exacerbado y satisfactorio en las obras de los constructivistas, de entre todos los aspectos formales y compositivos que identificamos en común se destacan seis: Fragmentación - Superposición - Macla - Torsión - Pliegue – Retícula.

Josep María Montaner y Kenneth Frampton, serán de los primeros arquitectos que se unirán a estos criterios y formas de ver y empezarán a utilizar estas matrices temáticas que son el punto de partida para abordar el estudio de la forma y composición en la arquitectura deconstructivista.

Éstas devienen de los aspectos que a continuación exponemos y que se considera como los más innovadores de esta tendencia: “La fragmentación, tanto elementarista como volumétrica, y el collage como el medio para reagrupar las partes, el pliegue, tanto el funcional de los mobiliarios como las propuestas opuestas de Frank Gehry y Peter Eisenman: el pliegue orgánico y el de la papiroflexia, la perspectiva multifocal: el objeto arquitectónico deconstructivista es la materialización de un elemento que se ha contemplado desde todos los puntos de vistas posibles”²⁷.

Se plantea visiones nuevas en la arquitectura, como es la multiplicidad axial, el sistema axial rizomático, como respuesta al planteo de Félix Guattari y Gilles Deleuze, como ejemplo vemos ángulos completamente agudos que caracterizan al deconstructivismo, nace una nueva concepción espacial: la esquina como no-lugar²⁸.

²⁷ Esteban Medina, hace un estudio profundo sobre el deconstructivismo, en su libro “Forma y composición en la arquitectura deconstructivista”, plantea varias premisas sobre este movimiento.

²⁸ Marc Auge, habla de los no lugares como productos de la sobre modernidad y plantea que son espacios nuevos sin identidad, en donde el ser humano no comparte con la sociedad y se vuelve un ente aislado.

Los accesos tienen propuestas monumentalistas para este tipo de arquitectura, las marquesinas deconstructivistas marcan el acceso de una manera clara y definitiva, las aberturas y los lucernarios, son aplicados de una manera abundante.

De igual forma se aplica el concepto de ambigüedad, contenido en dos pilares fundamentales: complejidad y contradicción, en la arquitectura deconstructivista, por lo tanto estamos hablando de estéticas formales, espaciales y funcionales. Como por ejemplo, nace la interpretación de la quinta fachada²⁹, si bien antes ya se manejaba este concepto se lo hacía aisladamente, en la arquitectura contemporánea se lo hace de una manera muy decidida. Se ve como se aplica a Deleuze y se va hacia la arquitectura sin ventanas.

El concepto de piel y de pliegue, como referente de la nueva envolvente del edificio, la envolvente orgánica como el nuevo muro cortina, que en la actualidad empezara a tener una influencia clara y fortalecida desde la visión ecologista, ya que el calentamiento global lleva a ver la arquitectura como un problema, y la construcción de edificios, se vuelve en uno de la mayores contaminantes ambientales de la tierra, por esta razón se trata de ir hacia los techos verdes y fachadas verdes, en donde ya lo “verde” no solo es estético, sino productivo, empieza a nacer la agricultura vertical y con ella una nueva

²⁹ La cubierta es concebida como una fachada más del objeto arquitectónico, lo que nos lleva a una mirada de la arquitectura más integral, visión manejada por varios arquitectos en esta última década.

profesión los granjeros verticales, de allí la validez de una arquitectura regional y del lugar.

Se empieza a hablar de los fractales en la arquitectura, de revestimientos fractales ideales y que posibilitan las nuevas formas: torcidas y plegadas, la deconstrucción de los detalles constructivos, es una necesidad y se facilitan por el uso de la tecnología, la cual ha facilitado enormemente este tipo de arquitectura, ya que con los métodos de dibujo y representación anteriores a esta revolución tecnológica, hubiera sido imposible realizarlo.

El poder ver el edificio desfragmentado, el generar un dibujo de “simulaciones”, potencian exponencialmente el diseño arquitectónico, un arquitecto puede ver el edificio antes de construirlo, entrar recorrerlo y hacer inmediatamente los cambios que se tengan que realizar de acuerdo a su visión filosófica de la arquitectura.

“Esta arquitectura a su vez está relacionada con conceptos como el Rizoma de Guattari y Deleuze o el Aleph de Jorge Luis Borges. La Descentralidad y la falta de simetría como consecuencia de la eliminación del punto focal único en la perspectiva multifocal. La torsión y su triple manifestación: helicoides volumétricas, los planos alabeados y las inclinaciones como

búsquedas de lo antigravitacional, lo anticartesiano o la inestabilidad estructural”³⁰.

La aplicación de retículas y las mallas, como respuestas a sus búsquedas de lo anti jerárquico, lo antinatural y lo ambiguo, el concepto y la materialización del vacío, el vacío como lugar arquitectónico y en este caso interpretación judeo-teológica de arquitectos como: Peter Eisenman, Daniel Libeskind, Frank Gehry: judíos de vanguardia.

Sin embargo en América Latina, se plantea el vacío desde una visión ancestral ligado a la cultura andina y sus conceptos de matrices andinas, estudiados en la propuesta del Munay Ruray³¹, propuesta que se adhiere a esta corriente de la Arquitectura Regional y que utiliza todos los conceptos y principios que se han descrito en este capítulo y que conforman el pensamiento alternativo de esta época.

³⁰ Idem.

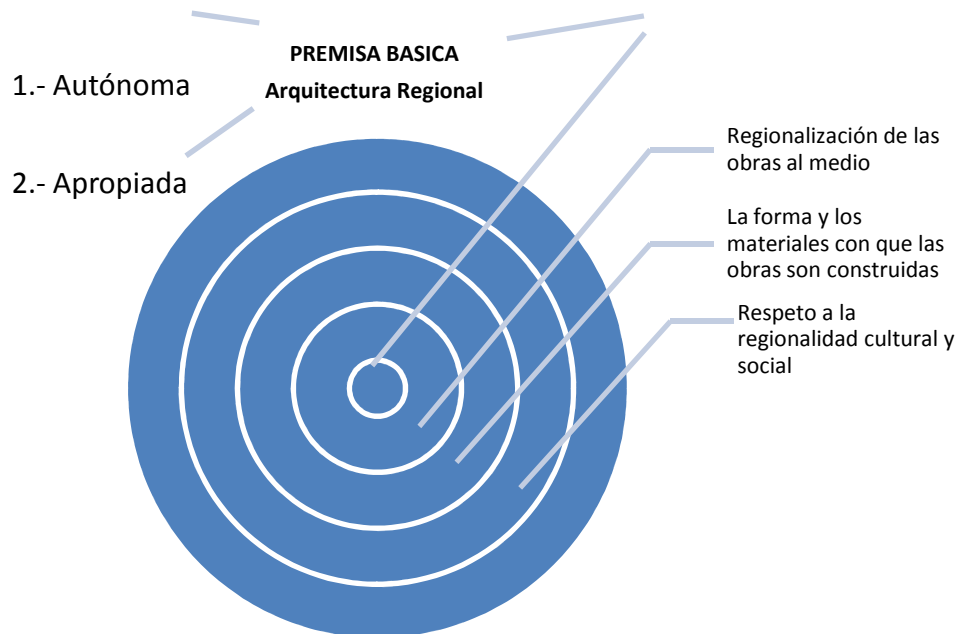
³¹ “**MUNAY RURAY**” (quichua). Son las matrices estéticas del espacio andino, que ha sido investigado por el autor de este trabajo y que plantea que “todo está vivo”, de allí varios conceptos que están siendo aplicados en varias disciplinas pero especialmente en la arquitectura, como en edificios emblemáticos de la Arquitectura Latinoamericana como el Museo Etnohistórico de Artesanías del Ecuador, Mindalae o el Hausi Pacha (Casa del Tiempo) construido en Guapulo. Quito – Ecuador, han sido diseñados bajo estas premisas. En la educación las cátedras dictadas, también por el autor, en la FADA – PUCE, son materias circulares y no lineales, y obedecen a estos principios.

2. 1.- LA ARQUITECTURA REGIONAL

Es importante manifestar, que en la actualidad hay varias tendencias en la producción arquitectónica y es indispensable trazar ciertas premisas básicas con respecto a la concepción de lo que significa la arquitectura del lugar, ya que ello conlleva una posición teórica e ideológica y el involucrar en este campo a autores que trabajen estos conceptos y propuestas filosóficas. Es ahí en donde el Taller Arquitectura del Lugar, toma carácter y una línea definida de actuación.

La premisa básica es que el concepto de la llamada arquitectura regional o indígena³², es el de una arquitectura perteneciente a su lugar. Esto implica, tres aspectos; el respeto a la regionalidad cultural y social; la adaptación o regionalización de las obras al medio y en tercer lugar, la forma y los materiales con que las obras son construidas. A su vez, esta arquitectura está formada por dos partes; la autónoma o vernácula y la apropiada.

³² La palabra indígena significa, según sus raíces latinas; inde – de allí – y de genus eris –origen, nacimiento; lo que es originario de allí, de un lugar; lo que nace allí, lo que es propio y pertenece a un lugar. Aunque sabemos que comúnmente no empleamos la palabra como adjetivo sino como sustantivo para nombrar a determinadas personas y grupos sociales.



La ahora llamada arquitectura regional, tiene como principal característica, la relación de la obra con por lo menos tres entornos: Cultural, Tecnológico, y de Paisaje, así como la utilización racional de los recursos naturales, en especial los energéticos, para su conservación futura³³.

Esto implica, el empleo de materiales de bajo consumo de energía, es decir, materiales primeros o materias primas; así como materiales de una alta eficiencia estructural.

En breves palabras, la ahora llamada arquitectura regional es una parte de la tradicional arquitectura local o cultural. La arquitectura regional ha propuesto una arquitectura propia, que no existe aislada ni es independiente del paisaje natural y artificial.

³³ Ver más en: Arquitectura regional y sustentable. Alfonso Ramírez Ponce

Pero además, la regionalidad implica la inclusión del factor económico como imprescindible para la realización de las obras, respeto que significa adaptación al clima, a los vientos, a las orientaciones, a la topografía, a los elementos existentes naturales y artificiales, a la relación entre los espacios exteriores e interiores.

Esta adaptación, es el respeto a las condiciones urbanas y ambientales e incluye la adecuada solución de las necesidades de iluminación, soleamiento y ventilación, con la consecuente reducción de los costos de construcción, operación y mantenimiento.

Es la arquitectura regional, con o sin arquitectos, una arquitectura al servicio del ser humano, por y para, con el ser humano. Es una arquitectura que privilegia el espacio habitable y no sus apariencias. Es una arquitectura para la gente, los habitantes y no para los arquitectos, sus críticos o las revistas de arquitectura.

Es una propuesta que corresponde a las condiciones económicas de nuestros países empobrecidos; países con insuficientes recursos para satisfacer las demandas espaciales y poder garantizar la vida digna de sus habitantes. Una arquitectura, donde la Economía exige construir con el menor costo necesario, hacer lo más y lo mejor con lo menos.

Es una arquitectura donde la economía, la habitabilidad, la diversidad, la desigualdad, la sinceridad, la modernidad, la regionalidad, son sus principios insoslayables, guías de lo arquitectónico en nuestros países y en nuestros días.

Pero es indispensable la redefinición del concepto de una arquitectura indígena, vernacular³⁴, propia de su lugar y de su tiempo, es decir, moderna y regional; cuyas características sean el objeto principal de estudio en las escuelas de arquitectura y urbanismo, por cierto, un pensamiento expresado por Luis Barragán:

“En la arquitectura popular de cualquier parte del mundo, vemos que es siempre bella y que resuelve el problema de la vida comunitaria. Lo interesante sería analizar en qué consisten esas soluciones tan buenas, para poder dar en la vida contemporánea al ser humano, esa dosis de “sabor” que le evite la angustia de las ciudades modernas. A este análisis debería orientarse el estudio del urbanismo y (la arquitectura)... las edificaciones en todos sus programas”³⁵

En el encuentro Cumbre de la Tierra realizada en Brasil (Río de Janeiro, 1992) se planteó que “(la industria de la construcción es)... la mayor fuente del daño ambiental a través de la degradación de frágiles zonas ecológicas, el deterioro de los recursos naturales; la contaminación química y la utilización de materiales que son dañinos a la salud humana”³⁶, y propuso seis grandes temas y que en lo que se refiere a las construcciones arquitectónicas, anota

³⁴Alfonso Ramírez Ponce plantea que “La palabra vernacular proviene del latín, vernaculus, “indígena, nacional”; a su vez, de verna, “esclavo nacido en la casa de su dueño”. De donde vernacular es sinónimo de indígena o lo que es propio del lugar, pero además, conlleva, el sentido de una arquitectura impuesta o enajenada, propia de los países colonizados, como los nuestros. Es por este segundo sentido y su carga ideológica que no simpatizo con el término. Es así que, prefiero su sinónimo, la palabra indígena, por tres razones: su eufonía comparada, su rescate como adjetivo, dado que su uso común es como sustantivo y por hacernos olvidar la raíz etimológica e ideológica de la primera”.

³⁵ Idem

³⁶ Con los matices obligados. La responsabilidad de los proyectistas no es la misma a nivel de las mega construcciones que a nivel de la mayoría de las construcciones.

una condena muy dura a la industria de la construcción por su capacidad destructiva del ambiente, plantea:

- emplear técnicas de construcción de uso intensivo de la mano de obra.
- promover las técnicas tradicionales, con recursos regionales.
- utilizar materiales locales y fuentes de construcción indígenas
- mejorar el empleo y fabricación de materiales y técnicas constructivas.
- reutilizar los materiales de construcción
- desalentar el uso de materiales dañinos al ambiente.

Como se puede ver, el énfasis en los materiales regionales y sus técnicas tradicionales, es el argumento sustantivo del texto Ahora para que se implemente este tipo de accionar exige que “...la democracia, los derechos humanos, la transparencia, la responsabilidad gubernamental, la protección ambiental sean las bases de un desarrollo sostenido”³⁷

Así se puede decir que, ya varias propuestas de intervenciones en el campo de la teoría de la arquitectura ve que la actividad constructiva “en su esencia altera, modifica y daña al medio natural. Lo artificial contra lo natural. Nuestro hacer perjudica al entorno y por tanto, es necesario tener conciencia de que lo menos que podemos hacer, es tratar de dañar en el menor grado posible a la naturaleza”³⁸

³⁷ CHOMSKY, Noam; DIETERICH, Heinz. La sociedad global. México, J. Mortiz, 1995, p. 101.

³⁸ GORDON, James Edward. En “*Structures or Why things don't fall down*. London, Da Capo Press”, se refiere a la energía necesaria para producir los distintos materiales, cuantificada en toneladas de petróleo. Para mayor claridad, ha clasificado los materiales en dos grupos: de bajo y alto consumo. También, he hecho la conversión considerando a la madera limpia como la unidad (no hay datos específicos para la Tierra, Piedra, Bambú, pero los suponemos afines a los del primer grupo). Primer grupo: Madera limpia, Concreto, Ladrillo, Segundo grupo: Vidrio, Acero, Aluminio, Titanio.

2. 2.- LA TRADICION EN LA PRÁCTICA ARQUITECTÓNICA

Cuando se habla de arquitectura regional, implica una relación con otras disciplinas una de ellas es la historia que lleva a una noción de existencia particular.

Sin embargo, existe una “estructura existencial” elaborada por Heidegger y que nos lleva a ver una interpretación de la existencia humana real. “Vi con claridad que las formas de conciencia que habíamos heredado y adquirido, la conciencia estética y la conciencia histórica, eran unas figuras degradadas de nuestro verdadero ser histórico y que las experiencias originarias transmitidas por el arte y la historia no podían concebirse partiendo de ellas”³⁹.

La propuesta de una arquitectura regional nos lleva a una relación con la tradición, vista en constante cambio, hay que comprender esta tradición para poder crearla constantemente desde nosotros. “El círculo de la comprensión no es en este sentido un círculo ‘metodológico’, sino que describe un momento estructural ontológico de la comprensión”⁴⁰.

Ahora el objeto arquitectónico que es el resultado de un accionar metodológico, lógico e instrumental, se relaciona con el lenguaje por lo tanto se comunica con el mundo y ejerce una influencia en nuestro pensamiento. “Pensamos con palabras. Pensar significa pensarse algo. Y pensarse algo significa decirse algo.

³⁹ Concepto de Autopresentación, Gadamer (1977)

⁴⁰ Idem

En este sentido, Platón conoció a la perfección la esencia del pensamiento, cuando lo define como el diálogo interno del alma consigo misma, un diálogo que es un constante trascenderse, una reflexión sobre sí mismo y los propios juicios opiniones, en actitud de duda y objeción. Y si algo caracteriza al pensamiento es precisamente este diálogo interminable consigo mismo que nunca lleva a nada definitivo”⁴¹.

Por otra parte en la actualidad estamos muy cerca de un mundo estructurado, convencional que nos limita la producción arquitectónica y la enseñanza. Esta visión impide crear un objeto arquitectónico que debe permitir una comprensión del mundo y sus posibilidades de transformarlo.

La comprensión de la tradición permitirá acercarse al estar ahí, entonces como reconocemos esta tradición y como la enriquecemos no se opone a este proceso “Distanciarse, liberarse de la tradición, no puede ser la primera preocupación en nuestros comportamientos cara a cara del pasado en el cual nosotros - seres históricos - participamos constantemente”⁴².

La formación de los arquitectos, llevará a una actitud de confrontar la tradición con aquello que se reconoce como propio, que es un lugar concreto y que tiene una resonancia en cada uno, es en donde nos reconocemos. No es un problema de conocimiento, sino un acto de apropiación. El lugar y la arquitectura es lenguaje, es siempre producción de sentido, cabe una pregunta: ¿Qué sentido tiene la propuesta en la formación actual de los arquitectos?

⁴¹ Idem.

⁴² Idem.

Siempre ha estado en cuestionamiento la relación de la tradición con el progreso, muchos lo ven como una ruptura “Buscar la belleza en la forma sola, y no hacerla depender del ornamento, es el objetivo al que aspira toda la humanidad”⁴³. Y Wittgenstein en *Del Tractatus*, reconocía que lo propio se dividía en dos partes: lo escrito, y todo lo que no había escrito que quedaba sin expresión.

Lo no dicho es también importante, así se puede manifestar que la producción arquitectónica no sólo es lo que está expresado materialmente, sino también lo que no está visto directamente, esto lleva plantear que el Taller de arquitectura debe trabajar enfáticamente en ambos campos, los dos son necesarios y siempre están presentes.

2.3.- EL LUGAR EN LA ARQUITECTURA

Durante todo el siglo XIX, se iba a asumir la espacialidad como la razón de ser propia de la arquitectura, se ve como la definición de la arquitectura como *Raumgestalterin* ("arte de crear espacios") de August Schmarsow lo planteaba así.

Para las vanguardias arquitectónicas de las primeras décadas del siglo XX, el espacio no era algo estático o infranqueable (como lo habían sido hasta entonces los muros de la vieja arquitectura clásica), sino precisamente lo que permitía el movimiento a su través.

El movimiento era la condición indispensable para generar una visión cinética del mundo, para construir, mediante los recorridos, cualquier

⁴³ Loos, A.; "Dicho en el vacío", 1897-1900

experiencia espacial. Ésta, traducida en experiencia temporal del espacio (su "aspecto plástico" se diría en aquellos momentos), es la que hace que se pueda hablar ahora de lugar.

“Un lugar es por tanto, y en principio, un espacio recorrido. Pero rápidamente nos daremos cuenta de que el tiempo con el que, a partir de aquellos espacios, se construyen los lugares, no puede ser sólo el tiempo del recorrido como querían los modernos. Se trata, sobre todo, del tiempo de la vida, de tal modo que el lugar es un espacio apropiado, vivido, hecho propio mediante su uso, un espacio (al que Christian Norberg-Schulz ha llamado "espacio existencial cualificado") donde uno se identifica y desde el que uno se relaciona con el mundo”⁴⁴.

No hay que olvidar que la arquitectura consiste en proyectar y construir esos lugares por donde discurre la vida, y esta vida es temporalidad. Somos en cuanto que seres temporales. Ése es el tiempo al que deberíamos referirnos ahora: el tiempo que sucede, frente al tiempo "dimensional" de la sociedad moderna.

La consideración de este tiempo, plantea serios problemas a la arquitectura tal como se ha venido definiendo hasta hoy, porque frente al paradigma atemporal tradicional, que ha identificado la arquitectura con lo estático, lo inamovible, lo que resiste el paso del tiempo, ahora se habla de lo arquitectónico como de un sistema dinámico.

⁴⁴ “Sobre el lugar en Arquitectura” . Manuel J. Martín Hernández

Según Ilya Prigogine⁴⁵, un sistema dinámico es un sistema inestable que se dirige a un futuro que no puede ser determinado a priori, dicho con otras palabras: el conocimiento actual nos permite al menos saber que "no podemos prever el porvenir de la vida, o de nuestra sociedad, o del universo"; ese es el devenir del mundo real. ¿De qué modo adecuar este flujo de la experiencia humana a un pensamiento, como el proyectual, que conceptualiza por medio de mapas y al que se exige un documento "final" para que pueda ser finalmente construido como un todo completo?

“Recordemos la frase de Karl Marx que da título a un conocido libro de Marshall Berman: "todo lo sólido se desvanece en el aire". Ante una realidad volátil y efímera, de valores diversificables, de simulacros y globalizaciones que originan el colapso de todo tipo de barreras; ante el corolario evidente de la necesidad de diseñar objetos provisionales, o al menos flexibles y polivalentes, ¿dónde situar una disciplina como la arquitectura, empeñada aún en generar monumentos inamovibles?”⁴⁶

Según David Harvey, la inseguridad e inestabilidad de los principios espacio-temporales en torno a los que construimos hoy nuestra vida social (y que son los lugares) conlleva necesariamente cambios en los sistemas de representación o en las formas culturales ¿Qué arquitectura, entendida precisamente como representación construida de una sociedad y una cultura, se aproxima a esta nueva idea de lugar?

⁴⁵ Físico – Químico Belga, premio Nobel de Química, 1977

⁴⁶ Manuel J. Martín Hernández

Sin duda, la que se corresponda con una idea de provisionalidad, con un espacio en el que, una vez abandonado el deseo de poder fijar un tiempo, sean posibles, por el contrario, encontrar todos los tiempos.

Ese espacio es el que Richard Sennet ha llamado "espacio narrativo", un espacio abierto por el que pueda fluir el tiempo y esta visión está enfrentada a la actual producción arquitectónica. Ver cómo influye en la espacialidad en la forma, en la tecnología esta visión de lo narrativo es indispensable para formar a los estudiantes de arquitectura con otros paradigmas acordes al momento en que estamos viviendo.

La defensa de lo narrativo es recurrente: también Paul Ricoeur afirma que para que el tiempo sea tiempo humano debe estar articulado de forma narrativa.

La estructura narrativa de cualquier discurso se sostiene así en esas relaciones que indican una continua provisionalidad, y que se manifiestan en la construcción nunca definitiva de "plataformas" - las mille plateaux de Gilles Deleuze y Felix Guattari- desde las que mirar, criticar y, sobre todo, vivir el mundo, es una práctica cotidiana.

El relato, el discurrir del tiempo, es, entonces, lo que permite transformar los espacios en lugares.

Estaríamos así, en condiciones de plantear que la teoría debería recuperar su papel crítico, en la lectura de la situación actual. El discurso formal o estilístico es un punto de fractura con la visión de la formación tradicional del

arquitecto se debe ir más allá con nuevas propuestas, en donde la idea de lugar es un puntal muy fuerte en este contexto

Si el lugar se define por el fluir del tiempo, el tiempo da carácter a los lugares. Ahora en defensa de una cultura de lo sostenible, el formalismo de la modernidad es un despilfarro. “En este punto es útil recordar una de las tesis que discurren por las Investigaciones Filosóficas de Ludwig Wittgenstein: la contingencia no puede ser formalizada ("no somos conscientes de la indescriptible diversidad de todos los juegos de lenguaje cotidianos"), y también su corolario: el formalismo excluye siempre al "otro"⁴⁷.

En esa exclusión del otro, hay también una soterrada actitud sexista que entiende la forma como asunto masculino: la historia de la arquitectura y la ciudad es una historia de hombres, las elites arquitectónicas están ocupadas casi exclusivamente por hombres y cuando hay mujeres, o éstas han asumido papeles masculinos o, simplemente, sus nombres se omiten.

No es casualidad, por tanto, que la oposición más radical al formalismo, y la insistencia en construir nuevas teorías de la arquitectura y la ciudad, partan, de otra idea de lugar, venga de un discurso de género desde la teoría feminista.

De entre estos planteamientos, quizá uno de los más sugerentes consiste en la relectura del concepto de *chôra*, propuesto por Platón, que tiene el significado de receptáculo, de lugar donde la vida es posible, donde todo "lo

⁴⁷ Idem

que es" puede desarrollarse, poniendo en relación el ser con el devenir, que son los otros dos componentes de la realidad.

La versión que ha dado Jacques Derrida de *chôra* (que tan útil ha sido, por cierto, para Eisenman o Bernard Tschumi) pretende deslindarla de cualquier referencia a algo concreto y, por tanto, a género alguno: no es un concepto y ni siquiera una palabra; su condición es de absoluta "anterioridad" (y por tanto de discutible ambigüedad)⁴⁸.

De este modo, completando la identidad del espacio estaríamos ante una definición más completa del lugar.

Desde esta visión del lugar, ya no es posible la imposición de una forma - que es precisamente a lo que se ha dedicado la arquitectura desde siempre- sino el compromiso de un acercamiento más real al concepto de ser humano y obra arquitectónica.

"Poéticamente habita el hombre", plantea Heidegger para completar su discurso sobre el habitar, es "dejar habitar"; pero no elevando al individuo por encima de la tierra sino, precisamente, poniéndolo sobre ella, relacionándolo con el construir.

Poetizar es "medir", según Heidegger, es saber de ese espacio intermedio en el que residimos, "entre el cielo y la tierra", y residir poéticamente es simplemente habitar. La arquitectura empieza y acaba en el habitar, habitando es como se construye el lugar y ese habitar es un acto de

⁴⁸Ver mas en Jacques Derrida

negociación continua con el espacio y el resto de los que habitan ese mismo espacio⁴⁹.

El discurso sobre el habitar es siempre un discurso sobre el tiempo y, por tanto, sobre la inestabilidad de la arquitectura. ¿Qué papel nos corresponde a los arquitectos en esta situación?

Simplemente el de permitir que todo esto ocurra, por tanto el de procurar que la forma no se imponga nunca a la definición de los lugares ni, por supuesto, al habitar, sino que asuma su digno -y humilde- papel de receptáculo provisional para que el discurrir de la vida sea allí posible.

Uno de los conceptos básicos para la Arquitectura del Lugar, es la noción de paisaje, la relación con la naturaleza de la obra arquitectónica es fundamental y por supuesto la formación de los estudiantes de arquitectura, pasa por esta relación, no sólo con este concepto de paisaje sino con todos los descrito en este capítulo, ya que es así como los estudiantes toman conciencia de lo que significa diseñar y construir una obra arquitectónica.

La formación de los estudiantes de arquitectura en la actualidad, está planteada de una manera tal, que deben estar al tanto de esta idea, lo que facilitará una visión más humana, un acercamiento al entorno cultural, físico y de paisaje, de una forma holística, no fragmentada y no por moda, sino por una necesidad de construir sociedades, espacios, ciudades más humanas, respetuosas del ambiente natural, de sentir a la tierra como ser vivo, de

⁴⁹ Idem

construir estructuras que no incidan duramente en el lugar, solo allí se estará formando profesionales para estos nuevos tiempos.

Los estudiantes deben aplicar las teorías del paisaje con la arquitectura relativas a casos de estudio particulares, bajo la premisa de que el paisaje está en la mirada de un observador específico, que tiene su bagaje cultural y su genética y que es una creación individual, por lo que los estudiantes deben con esta visión, poder observar, diagnosticar y cualificar los lugares individualmente,

El paisaje, siempre contiene algo del anhelo del observador, que es incluido en el espíritu de cada proyecto, Se ha llegado a comprender que existen varios paisajes⁵⁰.

La arquitectura del paisaje comparte el saber, las herramientas, los procesos y conceptos con la propia arquitectura. Como enfoque disciplinar específico trabaja y diseña los aspectos estéticos de los sistemas naturales y culturales.

Para la arquitectura del paisaje, enmarcada en la arquitectura contemporánea, el territorio deja de ser el fondo o escenario en el que se colocan las arquitecturas y se convierte en el objeto mismo de los proyectos. En el Taller Arquitectura del Lugar de la Fada / Puce, esta convicción se

⁵⁰ Ann Coquelin, plantea que existe el paisaje del pintor, el paisaje del turista, del paseante y el paisaje del habitante del país (paisano), pero también el paisaje objeto de estudio, de curiosidad y de inquietud científica”, conceptos acuñados por la autora y que están siendo integrados a la metodología de talleres en las Facultades de Arquitectura de América Latina.

constituyó en la base misma de las propuestas de diseño de los estudiantes que trabajan en grupos multidisciplinares de análisis, investigación en sitio y aplicación a un tema específico e individual.

CAP III

LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA COMO PRÁCTICA

*“...en esta tierra del Mundo (América)
están mis alegrías
más altas y mis tristezas más hondas.*

*Yo quise ayudarla a que se desembove.
Su verdadera historia, su realidad verdadera,
es una fiesta de la creación ...”*

Eduardo Galeano
en “Ser como ellos”, 1999

La necesidad y urgencia de generar propuestas académicas, que fortalezcan la formación de los estudiantes, la capacidad de los docentes y las estructuras universitarias, para ello una de las posibilidades es que las cátedras estén conformadas de una manera tal que faciliten la introducción de pensamientos nuevos y acordes a los tiempos actuales.

Una de las propuestas planteadas en la Facultad de Arquitectura de la PUCE, va por la creación de cátedras universitarias que se han denominado “Textuales”⁵¹, que involucren tres campos de acción al mismo tiempo, como es: el campo teórico, el práctico y el de sensibilidades, ésto fortalecerá la formación de un arquitecto solidario, con prácticas reales de sitio y con sensibilidades que permitan ser adaptable a una realidad latinoamericana.

La propuesta de incorporar la categoría “Textual” a la cátedra, permitirá a las Facultades de Arquitectura ir adecuándose a los nuevos tiempos, en

⁵¹ La propuesta viene dada por Juan de Dios Yapita y Denise Arnold, basados en Jacques Derrida, que habla sobre la textualidad, un texto es armado de diferentes maneras no de una forma lineal sino con múltiples entradas, lo que genera otras lecturas y visiones, esta idea traída a la cátedra, nos lleva a materias circulares no lineales, en donde catedrático y estudiantes conforman una unidad de trabajo, investigación y resultados.

donde hay que ir en busca de la verdad, ya que existen mundos virtuales que distorsionan la realidad y el deber de los universitarios es develarla.

Ir a la conformación de cátedras textuales, va mas allá de la concepción metodológica del Taller, hará que se incorpore el conocimiento ancestral americano en la capacitación y transferencia de tecnologías.

El futuro de la formación de los arquitectos en los Andes, pasa necesariamente por el componente cultural y de allí la propuesta académica. Existen experiencias desarrolladas en la FADA / PUCE, que van hacia la conformación de lo que denominamos “Cátedras Textuales”⁵².

3.1. LOS CENTROS DE EDUCACION SUPERIOR

Siempre ha existido la inquietud, de cómo hacer que los Centros de Educación Superior, puedan crear vínculos entre éstos y la colectividad y dentro de ésta con los estratos más necesitados.

Esta concepción, en la actualidad es indispensable y necesaria, sólo este quehacer llevará a las Universidades, tal como es su deber, a estar inmersas en la propuesta de crecimiento y desarrollo de un País.

⁵² En el capítulo sobre “Experiencias hacia las Cátedras Textuales” de este trabajo esta detallado a profundidad estas experiencias.

Existen experiencias fundamentales en América Latina, propuestas desarrolladas sobre todo en las décadas de los 60 y 70⁵³, propuestas que marcaron una tendencia y líneas de trabajo a nivel regional, las cuales van a decaer luego dando paso a espacios más socializados y menos jerárquicos.

En estas propuestas, la formación de los profesionales, sobre todo arquitectos, iban por ese camino, es decir por una interpretación de la realidad y una vinculación directa con la sociedad.

Sin embargo, poco queda de esa experiencia, da la impresión de que se dio una involución en la formación profesional, y que persiste a pesar de varios intentos de la Universidad ecuatoriana por vincularse hacia afuera de sus predios, esta experiencia todavía no logra institucionalizarse.

Si en la Universidad no se genera el debate, la investigación y el compromiso, sobre la vinculación con la sociedad, la Universidad es la destinada a llevarlo adelante, ya que al definir tradicionalmente al Sistema Educativo como el conjunto de mecanismos institucionales y académicos que forman un individuo capaz, con un alto conocimiento teórico y práctico, es un deber hacerlo así, según Bordieu “halla asegurada la transmisión entre las generaciones de la cultura heredada del pasado, las teorías clásicas tienden a disociar la reproducción cultural” (Bourdieu, 1999), y nos condenamos a repetir modelos ya superados.

⁵³Entre las Facultades de Arquitectura que marcaron líneas de trabajo en América Latina, se destaca la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de Montevideo. Uruguay. En donde el desarrollo teórico / conceptual era la base del Plan de estudios. La Facultad de Arquitectura de la Universidad de Sao Paulo. Brasil, con el planteamiento de una estructura metodológica clara, definida y estructurada, fue un modelo a seguir

Se ha perdido el rumbo en estos quehaceres, el arquitecto actual habla de referentes y esos referentes son sólo del primer mundo, nos formamos con referentes del primer mundo y actuamos en sociedades tercer mundistas ésto nos lleva a un desfase como profesionales. Este desfase llamado por algunos críticos como “fractura”, viene desde tiempos de la Conquista Española, se cambiaron los códigos de comparación y formación, creemos que lo foráneo es siempre mejor y que lo aquí producido es lo peor.

En América Latina, este pensamiento está muy arraigado, tenemos muchos ejemplos que confirman esto: Cuenca la “Atenas” del Ecuador, Uruguay la “Suiza” de América, entre otros.

Hoy formamos arquitectos para el liderazgo, para la competitividad y cómo lo hacemos? re-interpretando a arquitectos famosos y de afuera, no sabemos qué es lo que pasa en nuestros países vecinos y, lo que es más, no lo queremos conocer, ni nos interesa.

En esta realidad, la Universidad Latinoamericana da la sensación de que está como el avestruz con la cabeza metida en la arena de la desvinculación, sin embargo no puede seguir mucho tiempo así. De hecho se hacen intentos valiosos cada día, la FADA / PUCE, con programas académicos más vinculantes con la sociedad, con el fortalecimiento de Talleres Internacionales como el “Laboratorio Ciudad de Quito” dado en la FADA /PUCE, en los cuales vienen a la Universidad profesionales nacionales y extranjeros, así se provocan campos participativos entre docentes – estudiantes, ésto nos llevará a unirnos

y caminar hacia adelante, a globalizarnos de una manera integral, pero como seres sociales y latinoamericanos.

En la región Andina se calcula que aproximadamente el 75% de la Población es pobre⁵⁴ más del 40% es indígena, aunque se hagan todos los intentos posibles por parte de los gobiernos por negar lo que somos: el último censo realizado por el Gobierno Ecuatoriano planteaba una pregunta: ¿de qué raza es Usted? Blanco, indio, o negro, con el claro interés de demostrar en papeles lo que no es la realidad.

¿Qué hacer ante esta realidad?. Cómo los Centros Universitarios y, dentro de éstos, las Facultades de Arquitectura pueden dar una respuesta clara y objetiva? ¿Cómo formar arquitectos, que manejen la más alta técnica y sean seres sensibles?, Arquitectos que estén vinculados con un proceso de respuesta social para la comunidad en la que van a trabajar, para esto proponemos crear cátedras textuales, que permitan una nueva experiencia en la formación del arquitecto latinoamericano.

Y ¿todo esto para qué? “Para tener opciones laborales amplias, para posibilitar el crecimiento de una práctica en el manejo del espacio. Debemos ir hacia la creación de un arquitecto múltiple, en el sentido de que tenga capacidades y destrezas de varias índole”⁵⁵.

⁵⁴ En Ecuador el 75% de la población es pobre, de esta, más del 50% es indígena.

⁵⁵ El autor participo con una ponencia oficial en el XIII Congreso de Arquitectos del Ecuador, cuyo tema central fue “La formación continua del arquitecto”, 2000.

3.2.- EL TALLER EN EL AMBITO UNIVERSITARIO

Una de las posibilidades reales que tienen las Universidades hoy en día en nuestra América, es la de generar cátedras que lleven directamente a una relación con la sociedad, es decir que la cátedra deje de ser ese espacio encerrado en cuatro paredes, que los libros sean un complemento y no lo fundamental del conocimiento. Libros con prácticas y sensibilidades, hoy la sociedad exige generar espacios abiertos, vinculados con una realidad y la cátedra puede ser y debe ser un instrumento valioso para esta posibilidad. El ámbito educativo requiere diversos espacios no tradicionales (aulas) de aprendizaje.

La educación de hoy, ya no es informativa, es compartida, dejó de ser particularizada, en todos sus aspectos es participativa. El profesor de hoy, debe trabajar en varios frentes o niveles al mismo tiempo y esto exige del educando una entrega y formación mucho mayor de la que tenía hace algunos años.

Quiero decir que por lo menos se debe trabajar en tres aspectos o entradas: en el Campo Teórico, en el Campo Practico y en el Campo Sensitivo, lo que nos lleva a una propuesta de una “cátedra textual andina” en el sentido propuesto por Arnold y Yapita⁵⁶.

⁵⁶.... No hay propuestas prácticas para manejar en el aula, el encuentro diario entre diferentes prácticas textuales...hay pocas propuestas de enseñanza, casi nada en el uso de textos andinos un vacío en cuanto al entendimiento de las transferencias que ocurren en el contacto diario entre diferentes prácticas textuales ...” ver más en “El rincón de las cabezas” D. Arnold y J. Yapita. ILCA/Universidad Mayor San Andrés. Bolivia. 2000.

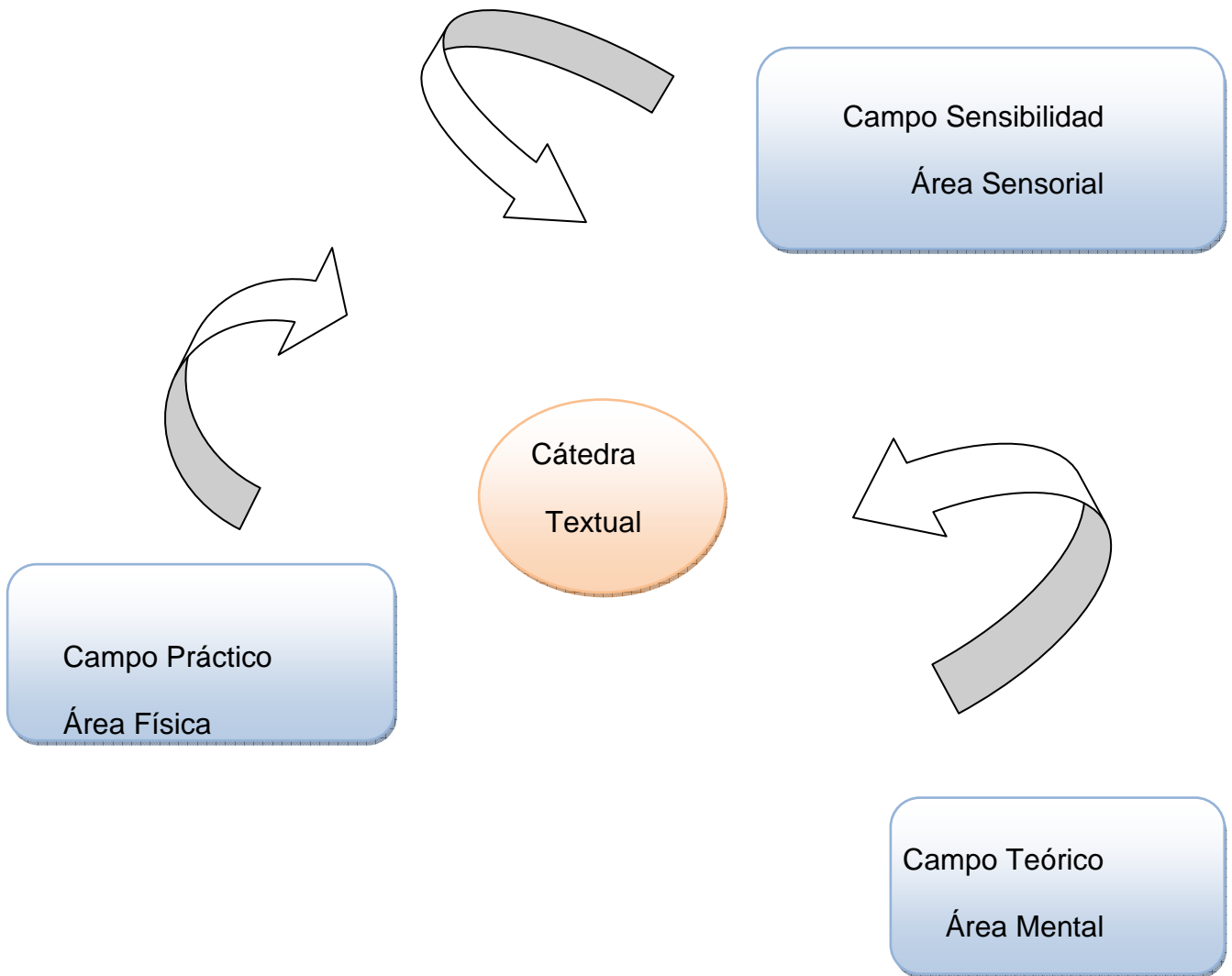
Sólo así se estará logrando formar profesionales para este milenio y para nuestras sociedades. En la actualidad se trabaja en el campo teórico, lo mental, aunque ya existen las prácticas especializadas en las que el estudiante se acerca a la realidad, sería interesante que estén vinculadas a una cátedra y a un proceso.

3.3.- ESQUEMA METODOLOGICO: CATEDRA TEXTUAL ANDINA

Los tiempos actuales exigen de nosotros como docentes, estar claros en los procesos que se generan en el mundo, en esta sociedad, en la que nos quieren globalizar a su manera y en la que se empieza a crear un mundo virtual en donde quizás la realidad que se cree vivir o conocer no sea la verdadera.

Saber diferenciar estas dos posibilidades es una tarea y un compromiso de un catedrático de Educación Superior, si no se sabe diferenciar entre realidades virtuales, mundos informativos parciales, sé corre el peligro de estar sólo sirviendo de transmisor de una información que no es cierta en desmedro de una realidad que permanece velada, qué paradójico mundo el de hoy, ¡formarse para conocer la verdad!; es una tarea fundamental de los actuales educadores.

Por esa razón se debe trabajar en los tres campos al mismo tiempo en la misma cátedra, de esta manera se garantizaría la formación profesional holística.



Las Facultades de Arquitectura hasta la actualidad vienen funcionando en su estructura organizativa académica por Departamentos o Áreas son espacios académicos separados: "Teoría" por un lado, "Práctica" por otro, "Sensibilidades" si es que existe por otro lado adicional.

Éste es un esquema educativo caduco y no está a la altura de los nuevos tiempos, la educación no es fragmentaria, el conocimiento tampoco lo es. Este esquema educativo en América Latina, se basó en esquemas foráneos

para otras realidades y es así como esta estructura afianza esta fractura de la sociedad latinoamericana.

Las Facultades de Arquitectura surgen a mediados del Siglo XX, en una primera instancia vinculada al Urbanismo, las Facultades más antiguas se llaman así: de Arquitectura y Urbanismo, como ejemplo está la Facultad de Arquitectura y Urbanismo FAU de la Universidad Central del Ecuador, ya que era una necesidad de la Modernización que se estaba generando en América Latina, la explosión urbana acaecida en esa época fue de las más importantes en la historia de las ciudades latinoamericanas.

En una segunda etapa, comienzos del Siglo XXI, las Facultades se empiezan a vincular al Diseño en todas sus expresiones y luego al arte, como ejemplo está la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, (FADA / PUCE) ¿Está América Latina en proceso de ir formando Facultades de Arquitectura totales?

Para garantizar la capacitación y la transferencia mutua de conocimientos entre sociedad y Universidad, cuál es la necesidad de nuestros pueblos en la actualidad y qué esperan de las universidades? Son preguntas que no las podemos eludir por más tiempo.

En este proceso, tiene mucho que ver el profesor, la universidad y la sociedad. El profesor en dejar esta formación fragmentaria y de ir conformando

Cátedras Textuales⁵⁷ en donde se vinculen prácticas, teorías y sensibilidades en un proceso de creación.

La Universidad debe permitir esta posibilidad flexibilizando sus reglamentos y administración. La Sociedad debe ir formándose en el criterio de la solidaridad, del respeto a la diferencia, que es una lección dura que nos dejó el 11 de Septiembre. Hay que pensar en la posibilidad de que existan otras sociedades que no quieran ser como nosotros y hay que respetarlas y no querer conquistarlas o eliminarlas.

Todos los conceptos, teorías, investigaciones, deben ser manejados en la educación superior, vamos hacia cátedras totales, en donde se mezclarán catedráticos de varias especialidades con una meta común, alumnos de varios niveles con intereses particulares, fomentando así una interdisciplina que enriquecerá todo el proceso de aprendizaje.

Por otra parte se debe reconocer que el conocimiento es holístico, que lo que se recibe en la Universidad es sólo una parte, muy importante si, pero sólo una parte, el conocimiento total está en unir este conocimiento académico con el conocimiento que de hecho tienen los usuarios, ya que están muy arraigados a sus prácticas sociales, a su cultura y a su sociedad.

⁵⁷ Existe en la actualidad propuestas de avanzar en las prácticas textuales, concepto que ha sido desarrollado por Derrida en su libro "De la Gramatología" (1971) de igual forma varios pensadores aportan a esta propuesta como: Brotherston, 1997 y Leinhard, 1992, quienes aplican el término "prácticas textuales".

América Latina marca su diferencia en esta posibilidad, en tener pueblos que se agarran con las uñas a sus ancestros, a su cultura y han logrado por más de 500 años mantener un conocimiento intacto.

Las nuevas teorías sociales antropologías de la Cultura Material llevan a manejar conceptos de textualidad y de lecturas de objetos y es aquí en donde América Latina tiene mucho que ofrecer en su rica producción material, de toda clase de objetos, allí podemos leer nuestra historia y nuestro futuro dependerá de esta posibilidad.

En la capacidad que tengamos de adentrarnos en este entender y de recrear este conocimiento, está la posibilidad de ir hacia una globalización siendo nosotros mismos y allí las “cátedras totales americanas” tienen la razón de su propuesta.

El concepto de la textualidad, permite acercarnos a experiencias más nuestras, pero se cree necesario involucrar en este concepto las posibilidades que dan las sensaciones, y éstas llevadas a la práctica en la cátedra universitaria. Así en la formación de arquitectos se permitirá crear profesionales más sensitivos.

Los textos (en el sentido de tejido, tan propios de nuestras culturas ancestrales), tienen rugosidades, salientes, hondonadas, matices, que pueden ser aprehendidas en la formación social de un arquitecto mas sensitivo, más tolerante con las mirada hacia nosotros mismos.

De incorporarse este concepto se estaría llegando a “Cátedras Textuales” y, con ellas, a un compromiso de educadores, estudiantes y sociedad, el de caminar con los pies puestos en estas tierras milenarias las cuales amaron tanto nuestros abuelos.

Las “Cátedras Textuales” involucran una capacitación del docente, del estudiante y de la sociedad específicamente en una arquitectura con espacios propios, que llenen las necesidades reales de sus ocupantes, ya que muchas de las propuestas que se generan hoy en día van hacia la consolidación de una forma de vida ajena a nuestra realidad.

Ésto fortalece una globalización hacia un modelo externo, basta ver las propuestas arquitectónicas que se producen todos los días en Quito, Sao Paulo, Santiago o el Cuzco, las propuestas espaciales, las formas, los colores son los mismos, van hacia una uniformización mental, a crear sociedades automatizadas, a ser consumidores y no creadores, las propuestas actuales llevan al usuario a un espacio masificado, dependiente, consumidor de imágenes y de quehaceres.

Los proyectos arquitectónicos, en su mayoría, manejan conceptos de estandarización, modulación, repetición, conceptos que están demás en sociedades como las nuestras, tan ricas en concepciones culturales y espaciales.

Se puede ver como el mismo proyecto arquitectónico se construye en Dubai o en Quito, en Miami que en Guayaquil, y en esto los arquitectos debemos hacer un *mea culpa* profundo. Hemos contribuido día a día a consolidar una propuesta ajena a nuestra realidad, y en ese resultado las Facultades de Arquitectura, las Bienales, los encuentros y concursos de Arquitectura, tienen mucho que decir.

3.4.- EXPERIENCIAS HACIA LAS CÁTEDRAS TEXTUALES

Las Facultades Latinoamericanas de Arquitectura se han ido moviendo entre teorías y prácticas que enriquecen la formación de los profesionales. En el Ecuador por ejemplo, en éste quehacer se han hecho esfuerzos por ir conformando experiencias de diferente índole hasta llegar a las propuestas de Cátedras Textuales.

Es así como en un inicio se empezó con prácticas en el sitio, visitamos lugares alejados de nuestro centro académico, con varios objetivos, uno de ellos el de trasladar el aula a lugares específicos, ver al aula como algo itinerante entre la universidad y el lugar o los lugares; una de las primeras experiencias se dio hace algunos años, en el compromiso de construir viviendas de caña guadua en los sectores marginales de la Ciudad de Guayaquil específicamente en Bastión Popular⁵⁸.

⁵⁸ Se conformaron equipos de estudiantes de Quito y Guayaquil, bajo la coordinación de las Naciones Unidas y docentes de las Universidades Católicas de Quito y Guayaquil

La experiencia fue dura y profunda los alumnos palparon la realidad del Ecuador, paralelamente tuvimos clases teóricas y con alumnos de dos Universidades Católicas de Quito y Guayaquil, de igual forma en la práctica, estudiantes de ambas universidades construyeron estas viviendas emergentes de Hogar de Cristo.

Se produjeron enseñanzas y prácticas, se dio una capacitación hacia los pobladores y de los pobladores hacia los estudiantes y los docentes en un aprendizaje mutuo, pudimos aprehender como el ingenio popular crea soluciones habitacionales y complementos muy creativos; puentes, accesos, cubiertas, antenas parabólicas, forman parte de la creatividad de los usuarios en nuestra sociedad.

La sensibilidad estuvo en el contacto, en el paisaje, en el trabajo. La textualidad a flor de piel, texturas de formación, en el sentimiento, en lo físico y en lo teórico.

Otra práctica textual se realizó en una cátedra que trataba de unificar las tres áreas: Teoría, Práctica y Sensibilidades, esta vez planificamos un viaje por tierra hacia el Perú recorrimos Lima, Nazca, Arequipa, Puno, Cuzco. Se quería primero tener un acercamiento a una sociedad que a pesar de estar tan cercana físicamente no la conocíamos, con la cual no teníamos contacto.

Para esto propusimos en el campo teórico un acompañamiento de profesionales⁵⁹ de Quito, Lima y el Cuzco, lugares en los cuales desarrollamos a profundidad la teórica, la práctica y se dio en el recorrido en la vista, observación y recorridos de los lugares estudiados, las sensibilidades estuvieron en las manifestaciones artísticas que los alumnos desarrollaron en los sitios visitados.

La predisposición de todos los involucrados en la experiencia; Docentes y estudiantes de Ecuador y Perú, permitió esta práctica textual y se la llamó así porque este concepto nos permite abandonar las prácticas de enseñanza tradicionales y avanzar en propuestas metodológicas para formar arquitectos, diseñadores o artistas integrales. La tarea sería de ver como encajar esta experiencia de cátedra en la estructura académica de la FADA / PUCE.

Es indudable que los alumnos y docentes que tuvieron esta vivencia sienten una falta de integralidad en la propuesta académica de las otras materias que se restringen a lo teórico e inclusive a lo práctico. En cambio la formación que se recibe en estas cátedras textuales es aprehendida en forma grupal e individual y genera en todos una sensación de complementariedad, de solidaridad y de palpar una realidad que estando tan cerca es a la vez tan lejana.

En este sentido la capacitación de los docentes, de los estudiantes y de los pobladores es total e intransferible y la transferencia tecnológica de igual

⁵⁹ Esta cátedra se denominó “Encuentros Andinos: Recorriéndote América”, viajamos con 51 estudiantes y tres profesores invitados, duro 19 días y todo el recorrido lo hicimos por vía terrestre usando esporádicamente: aviones, lanchas, caballos y caminatas a pie (camino del Inca)

forma abarca dos ejes, uno vertical que es la tecnología del conocimiento y uno horizontal que es la tecnología popular y en sentido histórico de cómo esta transferencia tecnológica se ha ido dando en los pueblos andinos.

Una enseñanza total, integral que genera hombres solidarios y profesionales capaces y reales.

CAP IV

PROPUESTA DE UNA ESTRUCTURA PEDAGOGICA DEL TALLER “ARQUITECTURA DEL LUGAR”

4.1.- DESCRIPCIÓN DEL CURSO:

Las ideas base son:

Lograr una arquitectura con manejo de conceptos, entorno, contexto, hábitat, ambiente, lugar, escenario; un espacio de realización humana. Enmarcarse en un quehacer Urbano / Arquitectónico – Ecológico / Ambiental.

Identificar a la obra arquitectónica con el universo físico y socio cultural, promover la identificación del ser humano con el universo físico y socio cultural. Conceptualizar el Lugar y las formas, construcción y transformación de lugares habitables. Existir es habitar y habitar es existir poéticamente.

Existe en la actualidad un proceso de desarraigo, desapego, pérdida del sentido de pertenencia y de identidad, es una respuesta al proceso de globalización en donde existe la necesidad de identificarse con algo y que les pertenece y les permite reconocerse, leerse, ser asequible, tener un lenguaje propio.

Es así que se utiliza la comunicación de símbolos – imaginarios y expectativas. Definir una manera de ocupación del territorio que manifiesta su manera de ser “El hombre es fundamentalmente lenguaje” Un lugar habitado tiene una doble dimensión: Física y simbólica.

Ver el papel del lugar en la preservación y consolidación de la identidad individual y colectiva, valoración de la tradición cultural y el patrimonio común,

tener un sentido de intimidad / diversidad / diferencia. Sentido de pertenencia
Intervención / transformación / construcción material del entorno implica el
habitante también. Es además un diseño conjunto.

Tener un marco de pensamiento que contribuya con la manera de mirar
y enfrentar los problemas ese ser no es una abstracción sino una realidad
concreta social, histórica.

Es un acercamiento al concepto de Topofilia como el conjunto de
relaciones emotivo – afectivas que ligan al hombre con el mundo (lugar de
habitación)

Yo soy = Yo habito

“Vamos hacia el diseño de una arquitectura del lugar: Hablar del lugar es abrir
un mundo, entender el lugar como la forma de estar, que el hombre funda en
su andar.”⁶⁰

4.2.- MATRICES GENERALES

Una de las preguntas matrices que se trabajan en la actualidad en el
ámbito universitario es: “Están los espacios de la diversidad pensados para la
diversidad? Encuentran las múltiples actividades y relaciones que
desarrollamos un espacio de expresión? No importa la ciudad vivida e
interpretada desde las personas que la habitan, sus lógicas, sus búsquedas y
formas de expresión colectiva. Nos interesa tanto lo común como lo diferente,
lo cotidiano como las nuevas culturas emergentes....desde este lugar nos

⁶⁰ El Arq. Carlos Mario Yory, catedrático de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Es uno de los profesionales que más ha investigado el Tema de la Topofilia, ha escrito varios libros y es un referente para la propuesta de este trabajo.

proponemos intervenir en diferentes paisajes urbanos, modificando el espacio colectivo existente desde una reflexión sobre lo cultural.⁶¹ Así el proyecto deviene en indagación e invención, La invención es optimista, tiene implícita el cambio y la transformación.

4.3.- OBJETIVOS:

4.3.1.- GENERAL:

- Aprender a resolver de forma integral un ejercicio de diseño arquitectónico con un nivel de exigencia semiprofesional, a través de la producción de un proyecto arquitectónico complejo y real.

4.3.2.- ESPÉCIFICOS:

- Aplicar de forma profunda un método textual de Diseño para la búsqueda de soluciones integrales a problemas arquitectónicos.
- Generar todas las condicionantes y determinantes que intervienen en los problemas de diseño arquitectónico.
- Ejecutar un conjunto de criterios para encarar los retos económicos, sociales, técnicos, constructivos, ambientales, culturales de un proyecto arquitectónico.
- Consolidar en el estudiante la capacidad de tomar decisiones.

⁶¹ El Taller de Ángela Perdomo, TAP 1, de la Facultad de Arquitectura de Montevideo, Uruguay, desarrolla ampliamente esta propuesta.

4.4.- CONTENIDOS

4.4.1.- SISTEMA DE CONTENIDOS A DESARROLLAR Y PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE

No.	SISTEMA DE UNIDADES DE ESTUDIO Y CONTENIDOS A DESARROLLAR	SISTEMA DE PRODUCTOS DEL APRENDIZAJE
	<p data-bbox="284 864 437 898">Unidad 1:</p> <p data-bbox="256 976 432 1010">Contenidos:</p> <p data-bbox="256 1088 935 1178">1.- Introducción General a la problemática del Taller: Arquitectura del Lugar.</p> <p data-bbox="256 1256 836 1290">2.- Análisis de Teorías contemporáneas.</p> <p data-bbox="304 1312 884 1559">La negación de los códigos preestablecidos, el rechazo de la historia como referente, discurso de vanguardia, categoría espacial como nueva matriz disciplinar.</p> <ul data-bbox="256 1648 935 1850" style="list-style-type: none">• Un lugar, un espacio recorrido.• El relato, el discurrir del tiempo, transformar los espacios en lugares. <p data-bbox="256 1917 836 1951">3.- Aplicaciones concretas del concepto.</p>	<p data-bbox="959 920 1334 1010">TRABAJO INDIVIDUAL / GRUPAL</p> <ul data-bbox="959 1088 1286 1245" style="list-style-type: none">• Documento Síntesis• Diseño de un blog• Exposición en la Red

	<p style="text-align: center;">Unidad 2:</p> <hr/> <p>Contenidos:</p> <p>1.- Análisis y Elección de zonas de trabajo para aplicar proyectos con el Tema del Taller.</p> <p>2.- Investigación de los Entornos Físico, Cultural y de Paisaje.</p> <p>3.- Visita al sitio escogido, recorridos, análisis, estudio.</p> <p>4.- Discusiones en grupo.</p>	<p>TRABAJO GRUPAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maqueta General del Lugar • Power. Point. de cada Entorno • Exposición en el Blog • 3 documentos publicables • Exposición de 3 fotografías por cada estudiante
	<p style="text-align: center;">Unidad 3</p> <hr/> <p>Contenidos:</p> <p>1.- Definición del proyecto arquitectónico individual.</p> <p>2.- Investigación del Tema del Proyecto.</p> <p>3.- Criterios generales de diseño; Marco Teórico, Marco Conceptual, Concepto, Programación Arquitectónica, Partido arquitectónico.</p>	<p>TRABAJO INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Documento Investigación y propuesta Tema. • Maqueta Conceptual en base al logaritmo.⁶²

⁶² La idea de usar un Logaritmo, es por la facilidad que da este, para transformar una idea, un concepto, en tres dimensiones, es provocar en el estudiante otra manera de acercarse a un concepto teórico.

Unidad 4:	
<p>Contenidos:</p> <p>1.- Anteproyecto: Plantas, Cortes, Fachadas, Perspectivas, Maquetas de trabajo.</p> <p>2.- Proyecto: Plantas, Cortes, Fachadas, Perspectivas, Maquetas.</p> <p>3.- Evaluación.</p>	<p>TRABAJO INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carpeta con laminas del Proyecto Arquitectónico. (A1) • Documento de trabajo Final. (A4) • Maquetas del Proyecto. • Maquetas de Detalle.

PRIMER TALLER

UNIDAD 1 PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA ARQUITECTURA

PROBLEMA

- En qué contexto socio cultural, tecnológico y espacial se ubica en la actualidad la práctica del arquitecto ecuatoriano y latinoamericano?
- Cuáles son los problemas sustanciales que surgen en la aplicación de una estética de diseño arquitectónico del Lugar?

OBJETIVOS

- Analizar la problemática actual de la Arquitectura Contemporánea
- Deducir la importancia de la arquitectura del Lugar

ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS
1.- Escriba 4 fortalezas y 4 problemas observados en la práctica de la Arquitectura actual.	1.- Sintetiza la problemática que ha permanecido en la investigación de la arquitectura actual.
	2.- De ejemplos de la realidad identificada con el problema.
	3.- Revise las lecturas que nos sirven de apoyo en el proceso del taller.
	4.- Haga grupo con 2 compañeros y redacte el informe final. 5.- Apoyo Lectura: Hacia una nueva interpretación del hombre. Martin Heidegger.

SEGUNDO TALLER

UNIDAD 2 EVALUACIÓN DEL LUGAR DE INTERVENCIÓN

Problema:

- En qué se sustenta y cuáles son los alcances de intervención en el lugar escogido?
- Hasta qué punto es aplicable la propuesta del Talle de intervenir con la Arquitectura del Lugar?

Objetivos:

- Analizar todas las condicionantes y determinantes de un lugar para relacionarlos con la aplicación de una Arquitectura del Lugar.
- Destacar la validez y la factibilidad de una metodología de análisis del lugar.

ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS
1.- Estudio de varios lugares para observar sus características para identificar los varios entornos de intervención.	1.- Visita al lugar: recorridos, caminatas, conversaciones con gente de la zona, análisis de imágenes.
	2.- Sustente las características del sitio.

	<p>3.- Realización de una maqueta hecha en grupos y que demuestre todas las características del sitio.</p> <p>4.- Presentación de los varios entornos y de las diferentes zonas ambientales.</p> <p>5.- Apoyo Lectura: Algunas definiciones de la palabra "diagrama" Enrique Soriano.</p>

TERCER TALLER

UNIDAD 3 DEFINICIÓN DE TEMAS DE ESTUDIO

Problema:

- Las necesidades de una Sociedad están dadas por la falta de una infraestructura física, entonces nos preguntamos cuáles son esos objetos arquitectónicos que se necesitan en el lugar?
- Qué tipo de elementos y criterios se deben usar en el diseño arquitectónico?

Objetivo:

- Establecer la importancia de definir un tema y desarrollarlo.

ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS
<p>1.- Redacte 2 razones por las cuales escogió el Tema en el contexto de la Arquitectura del Lugar.</p>	<p>1.- Ayúdese con la Lectura: “Arquitectura del silencio”, que nos sirve de bibliografía básica</p>
	<p>2.- Tome en cuenta el estudio de los tres entornos y el tema del taller.</p>
<p>2.- Cuestionamiento grupal a los temas escogidos, trabajo grupal / crítico.</p>	<p>1.- Conforme un grupo de 2 o 3 estudiantes y realice un informe final.</p>
	<p>2.- Trabajo grupal / crítico de todo el taller y con cada tema propuesto.</p>

CUARTO TALLER

UNIDAD 4 PROYECTO ARQUITECTÓNICO

Problema:

- Obtener un objeto arquitectónico que tome en cuenta y aplique los conceptos de la Arquitectura del lugar, que guarde en su forma, estética, recorridos, proporciones, materiales, tecnologías y otros elementos, dichos criterios.

Objetivo:

- Diseñar un objeto arquitectónico de alta complejidad y que esté resuelto en todas sus instancias tecnológicas, estéticas y de paisaje y que guarde relación directa con el planteamiento del problema

ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE	METODOLOGÍAS Y TÉCNICAS
1.- Conjunto de planos arquitectónicos y maquetas conceptuales y reales que justifiquen el diseño arquitectónico Propuesto.	1.- No descuide las características del lugar en donde se implanta la obra.
	2.- Avances del diseño en forma integral es decir de todo el objeto arquitectónico: estructura, forma, estética, paisaje.

<p>2.- Producto integrador del aprendizaje, en el módulo o asignatura:</p> <p>Proyecto arquitectónico, con elementos: Formales, estructurales, funcionales, implantación, perspectivas, memorias. Presentación y justificación. Detalles y especificaciones técnicas y constructivas.</p>	<p>1.- Existirán momentos en los que la propuesta será analizada por los compañeros del taller, otros momentos en que será analizada individualmente. y otros en los cuales será expuesta a profesionales especialistas del tema.</p>
---	---

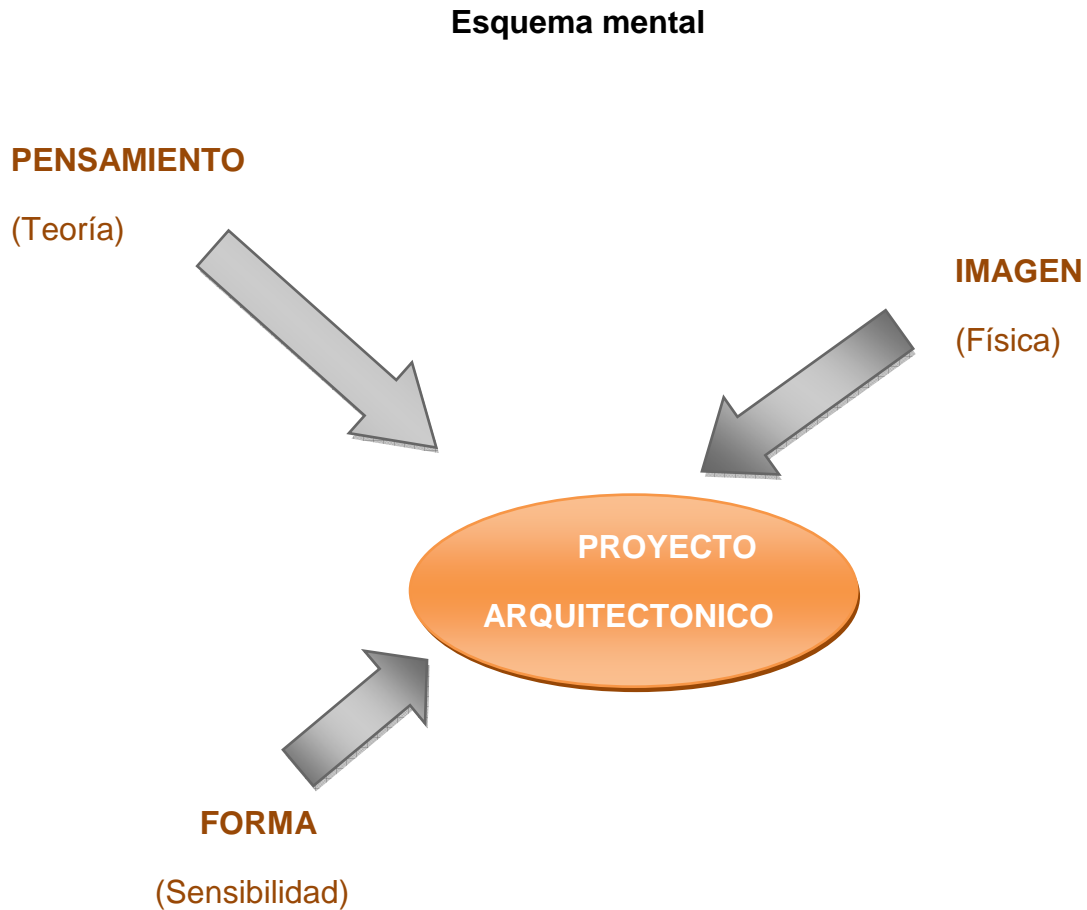
4.5.- METODOLOGÍA

La metodología a seguirse es el aprendizaje basado en la hermenéutica.

El taller cuenta con una metodología propia que la hemos denominado "Textual" y es ver el proceso de diseño como un tejido que permite varias entradas de trabajo.

El Taller es una comunidad de experiencias, no es un proceso lineal, es flexible. Al ser complejo debe estar sistematizado, organizado para permitir múltiples accesos.

ENTRADAS SIMULTÁNEAS Y PERMANENTES



- **Primera entrada**, (PENSAMIENTO) fortalece el aspecto conceptual, teórico, profundización en conceptos, teorías, análisis, sobre arquitectura del lugar, cultura y vanguardia, , diseño, estética, tecnologías, que permitan conformar una plataforma conceptual que sea aplicada directamente al diseño.
- **Segunda entrada** (IMAGEN) asume el aspecto real del proyecto: aspecto físico, materiales, formas, clima, paisaje, ambiente, estructura, normas, funcionalidad, accesos, ubicaciones, etc.....

- **Tercera entrada** (FORMA) está dada por la sensibilidad, es decir la posibilidad de crear al estudiante ambientes que le posibiliten sacar a flote aspectos más sensitivos, para ello, la poesía, las imágenes, los recorridos, la música, la psicología, los mitos, entre otros nos permitirán acceder a este tipo de conocimiento de la Arquitectura del lugar

Vamos hacia la conformación de un “Arquitecto Total”: Técnico, Teórico y Sensible....

CAP V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los tiempos actuales exigen que formemos ciudadanos consientes, sobre todo que sean profesionalmente íntegros y capaces, sólo ahí están capacitados para enfrentar los retos actuales y para ello la formación que como arquitectos reciben en las Universidades deben garantizar esa posibilidad. Los nuevos profesionales arquitectos deben caminar por criterios de solidaridad, criterios amplios y una visión que va desde fortalecer lo local hasta integrarse plenamente a lo global.

La arquitectura en la actualidad se concibe en un marco de tensiones entre la razón, la emoción y la intuición, por lo tanto esta relación debe estar dada en las cátedras universitarias que integren estas tres entradas paralelas y simultaneas lo que permitirá tener cátedras holísticas, amplias, integradoras del conocimiento que se produce en el mundo contemporáneo, acercarse al entorno físico la manejo de cuerpo y, desde ahí, a unas sensibilidades que se encuentran en el espacio, la forma y la estética del lugar.

Es necesaria una visión diferente en la formación de el arquitecto de hoy, hay que ir más allá de una formación tradicional, experimentar en la clase universitaria, en donde el papel del docente es horizontal y paralelo a los estudiantes, ahora el profesor es guía, acompañante, director de orquesta, el estudiante es investigador, buscador, constructor, sólo en esta relación se

genera un conocimiento nuevo, un acercamiento a experiencias y posibilidades académicas que se reflejarán en la producción de objetos nuevos.

Emprender una revisión de los conceptos y las formas tradicionales del aprendizaje de la arquitectura y los desafíos que enfrentan en el mundo de hoy, y uno de estos puntos es recorrer los entornos físico, teórico, cultural, acercarse a los pobladores, compartir con ellos y llegar a sus propias conclusiones y propuestas arquitectónicas; los nuevos paradigmas, metodologías y sistemas de concepción del aprendizaje a través de las nuevas tecnologías como es la internet, llevan a una didáctica diferente; de asociar; teoría, análisis y recorridos, para acercarse a una realidad cambiante y dinámica.

Debemos ir al desarrollo del paradigma actual, es una tarea urgente y necesaria pasar de la universidad del enseñar a la universidad del aprender. Haciendo énfasis en el aprendizaje y los resultados del proceso aprendizaje – enseñanza como eje transversal en la formación educativa actual.

Las cátedras deben estar conformadas en un pensamiento complejo, de alta calidad, de pensamiento crítico. El futuro profesional requiere tener métodos y medios que le de el proceso del aprendizaje – enseñanza, y una plataforma de solidez para afrontar la transformación y al cambio.

Una gran pregunta me queda como conclusión de este trabajo ¿Hacia dónde vamos en nuestra práctica profesional los arquitectos ecuatorianos y cómo influye la formación universitaria en esta práctica?, en el tipo de respuesta estará la visión que tenemos los que de alguna manera estamos involucrados en la formación de profesionales, por lo pronto en este trabajo hemos tratado de acercarnos a una respuesta desde una visión de un arquitecto total.

CAP VI

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, D.Yapita, J.D. "El rincón de las cabezas". La Paz: Ed. UMSA. ILCA, 2000.

Augé Marc. "No-lugares y Espacio público" Ed. Octógono. Barcelona, 2006

Christopher Alexander. "Sistemas que generan sistemas" Ed. Gustavo Gil. Barcelona. 2002.

Cunha Mahfuz, Edson da . "Reflexões sobre a construção da forma pertinente". Ed. Alison. Brasil. 2008.

Deleuze Gilles."Que es un dispositivo". Ed. Oicos. México. 2006

Delors, Jacques "La educación encierra un tesoro". UNESCO. 2006

Denise Najmanovich. "La cultura de la complejidad". Ed. Paidos. Barcelona. 2007.

Duchampt Marcel."El acto creador" Conferencia del año 1957

Eco Umberto "La Estructura Ausente. Introducción a la Semiótica". Editorial Lumen, Barcelona, 1999

Eisenman, P. "El fin de lo clásico: el fin del comienzo, el fin del fin" en Arquitecturas Revista. Ed. Paidos. México. 1984.

Fidalgo, L. "El pensamiento de Paul Ricoeur". U. de Valladolid. España. 1996.

Foucault, M. "El discurso de poder". Instituto de Estudios Peruanos, I.E.P. Lima. 1984.

Foucault, M. "Los anormales". Fondo de Cultura Económica. México. 2000.

Frampton Kenneth "Hacia un regionalismo crítico: Seis puntos para una arquitectura de resistencia", Ed. Gustavo Gil, Barcelona, 1998

Heidegger Martin "Construir, habitar, pensar" Ed. Alción, Argentina, 1997

Heidegger, M.: "Poéticamente habita el hombre" en Conferencias y

artículos, Ed. del Serbal, Barcelona, 1994.

Montaner Joseep María "Espacio y anti espacio, lugar y no-lugar en la arquitectura moderna"; Ed. Gustavo Gil, Barcelona, 2009

Prigogine, I. "El nacimiento del tiempo", Ed. Tusquets, Barcelona, 1991.

Sennet, R. "La conciencia del ojo". Ed. Versal, Barcelona, 1991.

Sarquis Jorge "Investigación proyectual: historia de las teorías, los procedimientos y las técnicas -teorías, praxis y poiesis". Montevideo. 2005

Artículo:

Bourdieu, P. "Intelectuales, política y poder". Ed. Eudeba. Argentina. 1999.

Paginas Internet:

Arango, Martha, "Foros virtuales como estrategia de aprendizaje", revista Debates Latinoamericanos, núm. 2. Recuperado 8/0 / 09. Disponible en: <http://www.rlcu.org.ar/revista/>

Gros, Begonia y Adrián, Mariella. "Estudio sobre el uso de los foros virtuales". Recuperado 10 / 10 / 09. Disponible en: <http://www.usal.es>. 2009

Marqués, Pere. "La metodología docente: hacia un nuevo paradigma de la enseñanza con las TIC". Recuperado 3 / 02 / 10. Disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/caceres.htm> 2009