



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

Pérez Gil, Javier

Arquitectura y Patrimonio: nuevos paradigmas conceptuales y docentes

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 16, núm. 2, abril-junio, 2013,
pp. 163-174

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029557012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Pérez, J. (2013). Arquitectura y Patrimonio: nuevos paradigmas conceptuales y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 163-174.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180781>

Arquitectura y Patrimonio: nuevos paradigmas conceptuales y docentes

Javier Pérez Gil

Universidad de Valladolid

Resumen

La Historia es un elemento clave en los Planes de Estudio de Arquitectura. Tradicionalmente identificada con la docencia de “Historia del Arte”, la consolidación del concepto de “Patrimonio Cultural”, la especificidad de la formación del arquitecto y el nuevo contexto del ECTS aconsejan revisar tanto el sentido de estos contenidos como la metodología para su aprendizaje.

Palabras clave

Enseñanza de la Arquitectura; Historia del Arte; Patrimonio Cultural; Planificación.

Architecture and Cultural Heritage: new conceptual and teaching paradigms

Abstract

History is a principal element in University Architecture Programs. Traditionally identified with “Art History” teaching, “Cultural Heritage” concept’s consolidation, architectural education’s specificity and ECTS’s new context are advised to review both the sense of these contents and its learning methodology.

Key Words

Architecture education; Art history; Cultural heritage; Planning.

Contacto

Javier Pérez Gil, jpgil@tap.uva.es, Departamento de Teoría de la Arquitectura y Proyectos Arquitectónicos.
E.T.S. de Arquitectura (Universidad de Valladolid). Avda. de Salamanca, 18, 47014, Valladolid.

Introducción

Los profundos cambios sociales y culturales experimentados por nuestra civilización en las últimas décadas han tenido su consecuente repercusión tanto en las Humanidades como en todos aquellos ámbitos que, de alguna u otra forma, participan de ellas. Así, algunas disciplinas históricas se han visto obligadas a redefinir sus objetivos y actualizar sus metodologías, quedando en ocasiones incluso desbordadas por la aparición de otras nuevas y específicas, derivadas de ellas, pero que ya no pueden ser correctamente atendidas desde la estricta observancia de sus paradigmas tradicionales. Por otra parte, la reciente implantación del EEES, inicialmente enfocado a la homologación de competencias y títulos en un espacio común europeo, ha supuesto para la universidad española un traumático cambio en su organización académica y aun en la concepción de la educación misma y su metodología, pues frente a la secular estructuración de nuestras titulaciones según criterios de docencia, el ECTS ha sustituido ese paradigma de “enseñanza” por el de “aprendizaje”.

De la suma de todos estos factores surge la necesidad de formular planteamientos diferentes y acordes a los nuevos contextos, y ése es precisamente el objetivo de este trabajo: esbozar una serie de reflexiones y propuestas al respecto, aplicadas, además, al caso concreto de la docencia de la Historia de la Arquitectura en unos estudios tan concretos como los del Grado en Arquitectura, de eminente componente técnica, pero también indisolublemente ligados al campo de las Humanidades, lo que exige un doble esfuerzo de adaptación de éstas a sus competencias y objetivos específicos.

Production del'esprit

Precisamente por esa contextualización en una carrera técnica, la primera peculiaridad de una materia como la Historia de la Arquitectura es su alejamiento de lo técnico y su conflictivo sometimiento al estatuto científico, entendido éste como “conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales” (*Diccionario de la Lengua Española*, 2009, voz “ciencia”). Más allá de la posibilidad de hallar algunas variables en cierta medida objetivas y empíricas, su adscripción al campo del Arte, de la Estética, de lo humano y subjetivo, sumen su entendimiento, fines y metodología en el campo de lo especulativo. Se trata de una ciencia humana, que no puede ser sometida a leyes o razonamientos universales, ni a procedimientos prefijados y mecánicos. Su objeto es el Arte, la Arquitectura, ámbito referido a un proceso de creación complejo e interpretación personal que trasciende su propia consistencia cronológica, material o formal. Como ha señalado el profesor Mínguez refiriéndose a la disciplina de la Historia, la naturaleza específica de las especialidades históricas y, por tanto, el aprendizaje de estas ciencias, está en función de su objetivo científico: “son ciencias que operan sobre objetivos no presenciales –puesto que estudian el pasado– y tratan de comprender e interpretar la actuación en el tiempo de hombres y grupos humanos sometidos a un número inconmensurable de condicionamientos y de variables; son ciencias cuya investigación y conclusiones no pueden apuntalarse en la experimentación y comprobación de hipótesis; por el contrario, deben centrarse exclusivamente en la reflexión sobre el pasado como única vía para la validación de tesis que ofrezcan una explicación racional y convincente de ese pasado” (Mínguez, 2010).

Pero, además de la Historia, también la Arquitectura deambula por esos parajes. Como disciplina, ya Vitruvio identificaba al menos dos vertientes –teórica y práctica–, que debían ser cultivadas por el arquitecto, siendo precisamente la primera y su reconocimiento como

Arte la que le ha otorgado su personalidad histórica más definitoria. A ella, entendida como proyección creativa o idea, se refería E. L. Boullée cuando enmendaba a Vitruvio al considerar que la Arquitectura no era el arte de construir, sino de proyectar:

“Esa creación que constituye la arquitectura es una producción del espíritu, por medio de la cual podemos definir el arte de producir y de llevar a la perfección cualquier edificio. El arte de construir no es, pues, más que un arte secundario, que me parece conveniente definir como la parte científica de la arquitectura. El arte propiamente dicho y la ciencia, he aquí lo que creemos necesario distinguir en la arquitectura... Por otra parte hay que convenir en esto: las bellezas del arte no están demostradas como verdades matemáticas; y aunque esas bellezas emanan de la naturaleza, para sentirlas y hacer aplicaciones felices de ella es necesario estar dotado de cualidades que la naturaleza no prodiga” (Boullée, 1797, 41-42).

La Arquitectura, pues, entendida como unión de ciencia y arte, de realidades materiales y objetivas y de ideas y subjetividad, se diferencia intrínsecamente de otras disciplinas enfocadas en exclusiva a la efectividad de lo funcional y mensurable. Su comprensión y estudio quedan principalmente adscritos al campo de las ciencias humanas y en especial, por tradición, a la Historia del Arte. Es más, algunos Planes de Estudios de nuestro país la recogen bajo esta denominación, denominación que en absoluto desentona en el seno de los mismos, y menos cuando su docencia se recomienda hoy para todos los ciclos del ámbito educativo. Así, la “Petición de Florencia” (2009) aboga por su impartición en la educación básica y secundaria por entender que es uno de los pilares de la Europa de la Cultura y del Conocimiento, y desde diversas instancias internacionales, como el ICOMOS, se viene exhortando su impartición en el ámbito universitario, algo que resulta especialmente pertinente para los estudios de Arquitectura (ICOMOS, 1993).

Pero, además, es que la atención a los fundamentos humanísticos es algo común en países que estamos tomando como referente en el diseño de nuestro EEES, como Estados Unidos, donde las Humanidades gozan de una excelente salud, hasta el punto de ser frecuente su aplicación en los primeros cursos de todas las disciplinas –incluidas las técnicas– en tanto que valores universales y troncales (Martín Martínez, 2007). Sin embargo, en un mundo cientificista, material y tecnológico, este tipo de conocimiento es con frecuencia denostado o ignorado, hecho comprobable no sólo en su cotidiana valoración popular, sino incluso en la propia política docente que, como es el caso del EEES, confiere a los valores competenciales laborales o productivos un peso absoluto, describiendo las competencias en función del “qué hacer” y marginando el pensamiento crítico y de raíz humanística.

En efecto, las Humanidades se han visto parcialmente descolgadas en una sociedad que ha experimentado una rápida y traumática transformación de sus estructuras, asimiladas de manera uniforme por un planeta cada vez más globalizado (Pérez Gil y Villalobos Alonso, 2006). El culto a la ciencia, la tecnocracia, las relaciones establecidas en función de un rendimiento inmediato, han aislado a una serie de disciplinas de acervo mucho más arraigado en las que, precisamente, la Universidad tiene tanto su origen histórico como su fundamento epistemológico. Esta reflexión en absoluto debe entenderse bajo un prisma político o parcial. Nuestra sociedad colabora activamente en su fomento, con el consentimiento implícito o tácito de instituciones, medios de comunicación y ciudadanía, y, así, es frecuente que incluso los criterios de conservación y gestión del Patrimonio respondan a voluntades políticas, económicas o de conveniencia antes que a razones culturales, que la Historia se haya convertido en pasatiempo lícito de *amateurs* y jubilados, que la figura de un cantautor o un entrenador deportivo medianamente elocuente se confunda con la de un intelectual, la de un intérprete con la de un artista, y, en el lado contrario, la de cualquier filólogo con la de un personaje investido de cierto romanticismo –

quizás sugestivo, quizás trasnochado– pero sin valor productivo alguno –sin valor, pues– para la comunidad.

Por desgracia, da la impresión de que las autoridades académicas europeas y españolas – desde las de Educación Primaria hasta las universitarias, que son las primeras que debieran velar por los valores *sapientiae et universitatis*– también participan de esta concepción, o al menos eso es lo que se deduce de las diferentes reformas de las enseñanzas preuniversitarias y universitarias realizadas en las últimas décadas en nuestro país. En ellas se hace patente una decidida apuesta por competencias de carácter técnico, en sentido lato, o, en palabras de la L.O. 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, de “conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”. Desde esta perspectiva, y dando por hecho el escaso reconocimiento social –sí no de prestigio, sí de valoración efectiva– de nuestros titulados de Humanidades, donde su eficiencia a menudo es valorada como algo “bonito” aunque no remunerado, nos preguntamos cómo enfocar la formación de un historiador o de un filósofo en función de las “exigencias de la producción y el empleo”.

No vamos a entrar ahora a enjuiciar las causas y soluciones de este problema, que ya es estructural, pero sí queremos dejar constancia de que, en nuestra opinión, buena parte de los fundamentos sobre los que se asienta el proyecto común del Espacio Europeo de Educación Superior deja de lado las disciplinas humanísticas o las que participan de éstas – como una vertiente de la titulación de Arquitectura–, pues niegan la importancia del conocimiento *per se* en la sociedad actual, la posibilidad de que ésta se beneficie –como ha sucedido desde los orígenes de nuestra civilización– de un desarrollo sostenido en intereses que trascienden la mera producción material y mecánica, según unos valores, en fin, capaces de formar mentes sensibles, cultas y críticas. Si ello responde a una carencia de las estrategias educativas y sociales, y no a una práctica consecuente con un razonamiento elaborado, convendría ponerle remedio.

En el caso de la titulación de Arquitectura, su docencia y práctica también se ve afectada por esta situación, y muy especialmente en lo que toca a su adscripción a la materia y disciplina que ahora tratamos. Como señalamos, la Arquitectura, además de construcción, es Arte, y eso es precisamente lo que le ha otorgado un estatus diferente y superior desde el Renacimiento, en tanto que *arte liberal* y no *mecánica*, en tanto que labor intelectual que también se acoge a lo subjetivo y no sólo a lo práctico y funcional, en tanto, pues, que Arquitectura y no Ingeniería. Renunciar a este legado supondría renunciar a su esencia misma, quizás a su parte más importante y distintiva. Al fin y al cabo, las cosas importantes de la vida se reducen al final a lo más etéreo y subjetivo. El amor puede al vil metal, las ideas a la fuerza –e incluso a la muerte–, y el propio sustento de los mercados en torno a los que gira todo nuestro mundo, así la economía como la formación pretendida para nuestros universitarios, con frecuencia no depende de esa suprema productividad, sino de una cuestión de “confianza” que puede llevar a la ruina, en un abrir y cerrar de Bolsas, a la empresa más moderna y tecnológica. “*Omnia vincit Amor*”, Virgilius scripsit. Et nos cedamus Amori

La vertiente patrimonial

No obstante su tradicional adscripción a la Historia del Arte, la de la Arquitectura posee sus propias peculiaridades en virtud de su especificidad en el contexto de las Artes (Chaves, 2003; Rodríguez Llera, 2004). Dicha especificidad radica sobre todo en la dimensión utilitaria de la Arquitectura, diferencia que, de hecho, había contribuido a retrasar su reconocimiento como *arte liberal* en el Renacimiento. Vitruvio la definió como “una ciencia

adornada de otras muchas disciplinas y conocimientos, por el juicio de la cual pasan las obras de las otras artes” (Vitruvio, 1787, 2) y un escultor como B. Cellini la reconocía como “un arte de grandísima necesidad para el hombre; tanto por servirle de vestimenta y armadura como por sus bellos ornamentos” (Cellini, 1985, 195). Esa dualidad estética-utilitaria, la convergencia de *firmitas*, *utilitas* y *venustas*, su capacidad de integrar al resto de artes o las oportunidades de su escala son algunas de las razones que otorgan a la Arquitectura un carácter ciertamente complejo, sujeto a un variadísimo número de análisis o enfoques (Zevi, 1981, 109-154) que, lejos de consolidarse o agotarse, aumentan en número y complejidad a medida que se identifican otras parcelas merecedoras de estudio (Ettinger M^CEnulty, 2003). Posee, pues, su peculiar estatus y personalidad en el marco de las Artes, razón por la que merece un tratamiento específico y adecuado a sus valores concretos, y lo mismo cabe decir de sus respectivas historiografía y docencia, especialmente cuando esta última se imparte en el contexto de una escuela de Arquitectura, pues su presencia adquiere sentido únicamente en tanto que aprendizaje útil para el alumno, en este caso futuro arquitecto.

Referido a este ámbito concreto, la pertinencia de la Historia de la Arquitectura no precisa nuestra justificación al estar plasmada de forma generalizada en los nuevos Planes de Estudios –en ocasiones, ya advertimos, como “Historia del Arte”–, los cuales no hacen sino recoger la tradición formativa del arquitecto, iniciada en las indicaciones de Vitruvio y renovada ininterrumpidamente hasta nuestros días, incluso en las primeras propuestas de planes docentes españoles, como la que D. de Villanueva (1766, 45-49) expuso en su *Colección de diferentes papeles críticos*. Así, la memoria del Plan de Estudios de la E.T.S. de Arquitectura de Valladolid sostiene que “la formación que se imparte bajo el título de Grado en Arquitectura es una combinación de arte, humanismo y tecnología al servicio del proyecto arquitectónico y su entorno urbanístico. La primera por el estudio de los recursos plásticos, el segundo como concepción integradora de los valores humanos y la tercera por el aprovechamiento práctico del conocimiento científico” (*Programa Verifica*, 2010, 6). No obstante, nos permitiremos recordar un par de aspectos importantes que a menudo han sido obviados en la relación de competencias específicas de los Planes de Estudios, quizás por la interpretación que de “competencia” hace el EEES, como son la presentación de la profesión de arquitecto desde una perspectiva histórica –mostrándola bajo un estatus teórico y liberal digno de ser conocido por quienes se propongan ejercerla bajo esa condición– y la de sus consecuentes –materiales o frustrados–, porque la secuencia histórica de la Arquitectura es el recorrido por la misma producción de los arquitectos, resultando imprescindible conocer el pasado para entender el presente de la Arquitectura y aun planificar su mejor futuro. Como señalara Fisac, el arquitecto “o crea o no hace nada” (Fisac, 1982, 39), pero para ello, y sin recurrir al plagio, es necesario acudir al bagaje acumulado y continuarlo, pues de lo contrario “el hombre no sería un ser histórico; su más genuina diferenciación de los otros animales”.

De estas dos conclusiones –la especificidad de la Arquitectura en el contexto de las Artes y la específica formación del arquitecto– se colige que el tratamiento o enfoque de la Historia de la Arquitectura tiene que ser igualmente específico, algo que se viene planteando incluso para los historiadores del Arte, patriarcas de una disciplina que adolece hoy de una excesiva especialización (Martín Martínez, 2007). Esto supone, en primer lugar, que la totalidad de la disciplina –al menos en sus términos historiográficos– no resulta de imprescindible pertinencia, pues, por ejemplo, la investigación documental o el análisis pormenorizado de otras artes y sus factores históricos queda reservado al interés del historiador, no del arquitecto, aunque éste pueda también llegar a ejercerlos con brillantez. Y, en segundo lugar, que ni siquiera resulta plenamente satisfactorio reducir la Historia del Arte a la parte concerniente a la Arquitectura (sin prescindir del necesario enfoque integral y transversal),

pues los fines del aprendizaje de los estudiantes de Arquitectura no son los mismos que los de Historia del Arte. No se trataría, pues, tanto de ofrecer una formación complementaria como historiadores del Arte a los estudiantes de Arquitectura como de complementar su formación como futuros arquitectos a través de la Historia de la Arquitectura.

Ya advertimos que, como consecuencia del peculiar estatus de la Historia del Arte y de la Arquitectura, han sido y son muchas –y muy dispares– las aproximaciones a su objeto epistémico. A este respecto, Yvars (1996) considera que la pluralidad metodológica parte de la falta de entendimiento sobre el auténtico objeto de estudio, pues las distintas aproximaciones, más que metodologías, se presentan como concepciones sobre la esencia del Arte y sus objetivos. Esta reflexión, que consideramos válida, nos lleva a sugerir que el objeto epistémico de la disciplina para los profesionales de la Arquitectura debiera pasar por un planteamiento práctico –no sólo teórico– y por la posibilidad de transferir esos conocimientos al campo de las competencias, pues, además de contenidos formativos, pueden ser referencia profesional y base de posibles intervenciones operativas. Ambas premisas delimitarían notablemente el objeto de estudio y, con él, los objetivos y bases metodológicas de su aprehensión, esto es, se optimizaría el aprendizaje del alumno en base a las competencias específicas de la titulación.

Todo esto nos lleva a colegir que buena parte de la docencia de la disciplina debiera recaer, más que sobre la Historia de la Arquitectura, sobre el Patrimonio Cultural (arquitectónico), entendido éste como una vertiente disciplinaria nacida de la conjunción de la tradicional Historia del Arte con otras ramas de conocimiento, como consecuencia lógica de la complejidad de variables y valores de su objeto de trabajo, que implican una visión multidisciplinar y una práctica interdisciplinar. En este sentido, refiriéndose a la labor del historiador de la arquitectura, J. Calatrava advierte que su labor “(ya sea historiador en sentido estricto, arquitecto, arqueólogo, etc.).. no puede ya limitarse a “historizar” y legitimar actuaciones concretas mediante sus informes puntuales, sino que debe asumir, como una de las tareas más urgentes que le es dado abordar en el terreno patrimonial, la de trazar la historia teórica y disciplinar de los conceptos clave, de las ideas-fuerza que componen lo que podríamos llamar el *saber patrimonial*” (Calatrava, 2005, 392). Esta ampliación del marco de la Historia de la Arquitectura debiera transferirse también a sus estudiantes.

En efecto, desde mediados del siglo pasado el mundo occidental ha ido transformando sustancialmente su idea de aquello que, como bien de provecho colectivo, resulta digno de memoria y conservación. El decimonónico concepto de “monumento”, recluido en los aparentemente seguros dominios de lo “histórico” y/o lo “artístico”, ha superado definitivamente estos criterios para adquirir un sentido mucho más plural, extensivo y –si cabe– ambiguo, por relativo y cambiante. Bajo la nueva categoría de “Patrimonio” o “Patrimonio Cultural” –entendida en su acepción antropológica– el universo de los bienes susceptibles de tal reconocimiento se ha ampliado a cualquier manifestación significativa –material o intangible– del hombre.

Tan drástica ampliación conceptual ha afectado necesariamente al papel del Patrimonio en la sociedad y ha variado todos los criterios con ella relacionados –de elección, conservación, gestión y restauración–, hoy asentados en el terreno de lo especulativo, aunque, por desgracia, no siempre regidos por los mismos planteamientos teóricos que determinan su estatus. Este panorama complejo afecta incluso a los bienes materiales, cuya consistencia tangible y objetiva no escapa a la interpretación o valoración –siempre prevalente– que sobre ellos aplica la subjetividad colectiva. Así, el Patrimonio queda definido, desde el particular consenso de la *Carta de Cracovia* (2000), como “el conjunto de las obras del hombre en las cuales una comunidad reconoce sus valores específicos y particulares y con

los cuales se identifica”, aseveración tan simple como trascendente que supedita la identificación y especificación de dicho Patrimonio a una “elección de valores”.

El Patrimonio, pues, no se contempla hoy desde la perspectiva única de atención a los valores del bien como objeto. Su comprensión pasa por entender sus vínculos con la sociedad que los identifica –en especial con la anfitriona, proponentora privilegiada de su autenticidad– y su influencia trasciende su propia materialidad –en el caso de tratarse de un bien tangible– para extenderse al entorno –físico y sociológico– de interacción, sin el cual no puede comprenderse de forma integral. Y, correspondientemente, el campo operativo de la tradicional Historia del Arte –o de la Arquitectura–, atenta a las dos instancias que anticipa su título –histórica y artística– ha cambiado tan drásticamente en las últimas décadas que ambos enfoques ya no bastan para comprender ni interpretar la totalidad de esos significados, extendidos hoy al marco de lo presente, e incluso del futuro. Cumple, pues, actualizar esa visión de la disciplina –o compartirla, si es que se trata de otra nueva y diferente–, y con más razón para unos estudiantes que tienen también un interés práctico como futuros arquitectos, creadores de Arquitectura o conservadores-restauradores de Patrimonio.

Asociada la arquitectura histórica a la nueva categoría de Patrimonio –arquitectónico–, el enfoque de la disciplina debiera superar el antiguo paradigma de monumentos o arquitecturas histórico-artísticas para valorarla en su multiplicidad de significados culturales. Eso no supone la minusvaloración de las dos instancias fundamentales, que deben seguir gozando de una manifiesta primacía, pero debe completarse su entendimiento desde otras perspectivas, de la misma forma que los estudios específicos sobre Patrimonio deben tener presentes los planteamientos generales, pues, como señala Franco (2008), limitar la enseñanza de la Restauración arquitectónica a un enfoque analítico, y la progresiva hiperespecialización de los investigadores, puede hacer perder a estudiantes y profesionales el sentido general de su labor. Ése es precisamente uno de los valores añadidos y diferenciales de las Humanidades: ofrecer una visión integral y complementaria de los saberes, a fin de que el ensimismamiento sobre el árbol no nos impida comprender el bosque (Carbonell, Rico y Rovira, 2009). Las metodologías sociológicas ya habían adelantado esta ampliación del marco de estudio al identificar el contexto cultural de la creación artística, pero hoy resulta necesario extender la línea temporal a la actualidad, en tanto en cuanto el valor de la obra viene determinado por la sociedad que disfruta la obra y la necesidad de su conservación para las generaciones venideras, aspecto especialmente necesario para unos profesionales que deben ver en la arquitectura del pasado tanto un referente formativo como un eventual objeto de trabajo.

A este respecto, W. Logan sostiene que el Patrimonio debe estar presente en la Universidad –escuelas de Arquitectura y facultades–, formando parte de un planteamiento holístico que supere lo técnico, prestando especial atención a las nuevas y heterogéneas realidades y valores que lo integran: “heritage is essentially about values; it is a social construct, tied up with community identity and surrounded by difficult economic, political, and ethical issues” (Logan, 2007). Nosotros estamos de acuerdo con esta propuesta, pues también pensamos que el Patrimonio y la Restauración arquitectónica misma son antes una cuestión cultural que técnica, pero consideramos quizás excesiva su aplicación holística plena –con la misma intensidad docente a todos sus valores– en una asignatura como la de “Historia de la Arquitectura”, pues sus contenidos a menudo están condicionados por un programa lectivo limitado que debe priorizar las instancias histórica y artística, pudiéndose ceder su desarrollo teórico exhaustivo a otras materias afines y complementarias previstas en los respectivos Planes de Estudios.

Planificación

Así pues, desde este punto de vista, la docencia de la Historia de la Arquitectura debiera ser consecuente con la multiplicidad de significados de la arquitectura histórica, que es documento, arte y Patrimonio, y sin olvidar que, en tanto que Arquitectura, su realidad depende e integra otras artes, que también habrán de analizarse en la medida que sea pertinente. Para ello resulta conveniente –cuando no imprescindible– contar con una planificación acorde al nuevo contexto disciplinario y educativo, y que, en el caso de los Proyectos Docentes, destierre las manidas y tradicionales “memorias de oposiciones” (Borrás Gualis, 1985), tan eruditas como poco útiles, por otros documentos más modernos y personales, pues su objetivo no es el “proyecto del docente” –la evaluación de su dominio sobre la materia, que, por otra parte, debe constatar su currículum investigador–, sino el proyecto que el docente propone para el aprendizaje del alumno. La redacción de este tipo de programaciones, más allá de su obligatoriedad académica o concurrente, tiene que ser una oportunidad para reflexionar sobre la actividad educativa y entenderse como una herramienta práctica y eficaz del proceso de aprendizaje, y ni la comodidad de perpetuar rutinas adquiridas ni los eventuales desacuerdos personales con los nuevos marcos educativos –leyes, al fin y al cabo– pueden excusar los resultados que se esperan de los profesionales universitarios como servidores públicos.

En este sentido, y aun sin pretender desarrollar una metodología exhaustiva sobre la cuestión, consideramos que su diseño ha de contar con una serie de apartados bien estructurados, realistas y pragmáticos. En primer lugar, con un certero análisis de los fundamentos contextuales que trascienda la fría relación estadística para profundizar en el reconocimiento del discente y sus circunstancias, pues se trata del *público objetivo* al que van destinados el mensaje y metodología que facultarán el aprendizaje.

En segundo lugar, ha de procederse a una identificación práctica de los objetivos y contenidos, especialmente de los primeros en tanto en cuanto determinarán el enfoque y forma de asimilar los segundos, que es el asunto central sobre el que hemos tratado. Dichos objetivos, enmarcados en las directrices generales de las competencias de la titulación, pueden ser propios de la enseñanza o del aprendizaje. Entre los primeros, si nos atenemos a lo que llevamos concluyendo, debiera incluirse la necesidad de descubrir la importancia de la Historia de la Arquitectura para la formación del arquitecto, lo que, además de los beneficios susodichos, puede favorecer la incentivación del interés del alumno y el aprovechamiento de la asignatura. Igualmente, se debe contextualizar el significado de las obras pretéritas en el seno de la sociedad contemporánea, pues esa arquitectura del pasado es a la vez Patrimonio y corresponde precisamente a los titulados en Arquitectura buena parte de su labor de conservación, restauración, gestión y puesta en valor, de modo que la asignatura en cuestión compete también a un ámbito que trasciende el de sus contenidos explícitos. Y sin olvidar que, como disciplina en constante evolución y enriquecida por otras nuevas, se debe acompañar la explicación del método historiográfico con la de otras disciplinas, conocimientos y competencias auxiliares, pues sólo así se podrá descubrir la complejidad de su pasado histórico y material (Musso, 2010). En cuanto a los segundos, convenientemente enfocados hacia un aprendizaje significativo, continuado y autónomo que trascienda la mera acumulación de conocimientos eruditos o cerrados, la asimilación de los contenidos debiera contar igualmente con esa visión del pasado como una parcela útil, empática y cercana para la futura y efectiva práctica profesional del egresado.

Sobre esta base, por último, la asignatura deberá impartirse según los métodos, medios y actividades más adecuados a su realidad, y con una evaluación igualmente consecuente que constata los resultados previstos para el aprendizaje, pero también para la docencia, razón

por la cual se hace necesario establecer un continuo *feedback* por parte del profesor que le permita rediseñar y enmendar las pautas que se evidencien erróneas.

En este sentido, considerando que nuestra concepción de la disciplina redefine la tradicional y la intenta contextualizar, así como su incardinación en el ECTS, resultará obligado definir una metodología particular y acorde a cada tipo de actividad formativa prevista. Su elección depende en buena medida del contexto del alumnado, escenario y recursos del propio docente, aunque, en principio, la importante carga teórica presencial que se suele atribuir a su docencia y la condición de la misma nos llevan a sugerir los procesos de aprendizaje por *asimilación* (Román, 1987; Moreira, 2000; Ausubel, 2002). Éstos predisponen al aprendizaje significativo, indispensable para unos contenidos como los nuestros, que versan sobre cuestiones complejas y abiertas, contrarias al carácter memorístico que desde fuera en ocasiones se les ha achacado. El docente, no obstante, debiera gozar de capacidad y libertad para adaptarlos a cada contexto o combinarlos con otras propuestas –informativistas, constructivistas...–, pues es su responsabilidad determinar las soluciones que mejor se ajusten a sus necesidades, y no al revés, lo cual no hace sino redundar en la conveniencia y ventajas de una planificación personal.

A este respecto, el profesor Valero-García (2003) ha formulado una analogía entre el paradigma formativo del EEES y el Tour de Francia que nos parece elocuente y acertada, al menos en sus planteamientos de partida. Para él, los objetivos de aprendizaje deben establecerse con claridad y alcanzarse por medio de unos principios metodológicos que varíen en función de las características de los primeros, de la misma forma que un ciclista tiene claro el calendario de la prueba y los distintos tipos de etapas: proporcionadas, variadas y adecuadas a cada tipo de talento.

Siguiendo con el símil deportivo, pensamos que el papel del docente como *profesor-árbitro* debiera sustituirse por el de *entrenador-preparador*, cambiando el antiguo paradigma universitario, donde el profesor se caracterizaba, principalmente, por ser emisor de información y evaluador de contenidos, por otro más acorde con el ECTS (REIFOP, 2012), donde tendría el fin de establecer objetivos y los medios para alcanzarlos, esto es, optimizar el aprendizaje del alumno (la mejora personal de sus marcas o rendimiento), aunque sin obviar la importancia de la evaluación, que además de comprobar el seguimiento del curso debe certificar la consecución de unos objetivos mínimos.

Este punto es especialmente importante por cuanto verifica la labor del alumno y la responsabilidad del docente. Más allá de las bondades teóricas de una formación adaptada a las capacidades y aprendizaje de cada alumno, la evaluación tiene que ser justa, severa y tan rigurosa como la excelencia que se pretenda. Relajarla o disiparla entre la maraña de baremos y calificaciones que se derivan de las nuevas y heterogéneas competencias y actividades, además de una irresponsabilidad por parte del profesor, supondría un perjuicio para el alumnado: principalmente por defraudar el objetivo supremo sobre el que se ha querido asentar la nueva docencia –el aprendizaje–, pero también por poder llegar a desincentivar el esfuerzo de muchos, al tenderse a la mediocridad. Esto último resulta especialmente preocupante para quienes entendemos que la Universidad, además de un servicio público, tiene que ser un motor de excelencia, talento y futuro para la sociedad y, en previsión de eventuales razonamientos pseudoigualitaristas, recordaremos que esto es así incluso en el deporte, donde existen rigurosos controles tanto de resultados como de transparencia (muy a nuestro pesar, a algunos de nada nos ha servido invocar nuestro teórico “derecho” a participar en unas Olimpiadas). Además, puede que en el deporte recreativo lo importante sea participar, pero en el profesional no.

Discusión y conclusiones

En suma, la Historia de la Arquitectura en el contexto del nuevo Grado en Arquitectura debe actualizar sus objetivos y metodología si quiere adaptarse a las competencias de los actuales egresados, aun cuando algunas de ellas no hayan sido incluidas o reconocidas en los respectivos Planes de Estudios. Para ello no basta con que el docente demuestre un conocimiento suficiente de los contenidos. Debe tener bien claro su programa, calendario y objetivos, saber qué quiere para el futuro arquitecto, en qué le puede ayudar la Historia de la Arquitectura y cómo llevarlo a la práctica.

Bibliografía

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Borrás Gualis, G. M. (1985). “La Historia del Arte, hoy”. *Artigrama*, 2, 213-238.
- Boullée, E.L. (1797). *Arquitectura, ensayo sobre el Arte*. Edición de 1985. Barcelona: Gustavo Gili.
- Calatrava, J. (2005). *Estudios sobre Historiografía de la Arquitectura*. Universidad de Granada.
- Carbonell, E., Rico, D. y Rovira, J. (2009). “Hominem quaero. Sin noticia de las Humanidades”. En C. de la Mota y G. Puigvert (eds.), *La investigación en Humanidades*, 299-312. Biblioteca Nueva.
- Carta de Cracovia 2000. Principios para la Conservación y Restauración del Patrimonio Construido*.
- Cellini, B. (1989). *Tratados de Orfebrería, Escultura, Dibujo y Arquitectura*. Edición de 1989. Madrid: Akal.
- Chaves Martín, M. A. (2003). “Arquitectura, Historia, Historiografía: la reflexión del pasado”. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 8, 213-222.
- De Villanueva, D. (1766). *Colección de diferentes papeles críticos sobre todas las partes de la Arquitectura, remitidos por un professor de este Arte fuera del Reyno, a otro establecido en una de nuestras Provincias*. Valencia.
- Diccionario de la Lengua Española*. (2009). Real Academia Española.
- Ettinger M^cEnulty, C. R. (2003). “Perspectivas contemporáneas en la historiografía de la arquitectura”, *Michoacán: Arquitectura y Urbanismo. Nuevas perspectivas*, 17-28. UMSNH.
- Fisac, M. (1982). *Carta a mis sobrinos (estudiantes de arquitectura)*, edición 2007. Madrid: Fundación Miguel Fisac.
- Franco, G. (2008). “Technology of Architecture towards Conservation”. En S. F. Musso y L. de Marco (Editores), *Teaching Conservation/Restoration of the Architectural Heritage. Goals, Contents and Methods*, 73-84. University of Genoa.
- ICOMOS. (1993). *Guidelines for Education and Training*. Paris: ICOMOS.
- Logan, W. (2007). “Heritage Education at Universities”. En *Training strategies for World Heritage management*, 64-69. UNESCO.
- Martín Martínez, J. (2007). “¿Para qué estudiar Historia del Arte en la universidad?”. *Ars Longa*, 6, 143-174.

- Mínguez Fernández, J. M^a. (2010). *La Historia y el historiador ante la sociedad actual. Lección inaugural del curso 2010/2011*. Universidad de Salamanca.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Musso, S. F. (2010). *Recupero e restauro degli edifici storici*. Roma: EPC Libri.
- Pérez Gil, J. y Villalobos Alonso, D. (2006). “Las titulaciones de Humanidades ante la Convergencia Europea: conflictos y soluciones aplicadas”. En C. Rodríguez Sumaza y M^a. J. de la Calle Velasco (Coordinadores), *La innovación docente ante el espacio europeo de Educación Superior*, 337-342. Universidad de Valladolid.
- Programa Verifica. *Graduado/a en Arquitectura por la Universidad de Valladolid* (2010). Universidad de Valladolid.
- REIFOP. (2012). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado: La formación del profesorado: una perspectiva múltiple*, 15 (4).
- Rodríguez Llera, R. (2004). “La Historia en la Arquitectura. Ensayo de manera propositiva”. *Espacio, Tiempo y Forma*, 17, 263-294.
- Román, J. M^a. (1987). *Métodos activos para enseñanzas medias y universitarias*. Madrid: Cincel.
- Valero-García, M. (2003). *¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje?*, versión escrita de la conferencia de clausura de las Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática (junio de 2003): “¿Qué tienen que ver los créditos ECTS con el Tour de Francia?”.
- Vitruvio Polión, M. *Los diez libros de Arquitectura*. Edición de J. Ortiz y Sanz. (1787). Madrid: Imprenta Real.
- Yvars, J. F. (1996). “La formación de la historiografía”. En V. Bozal (Editor), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*, vol. I, 132-147. Madrid: Visor.
- Zevi, B. (1981). *Saber ver la Arquitectura*. Barcelona: Poseidón.

Autores

Profesor Titular de Universidad

Miembro del Grupo de Investigación de Excelencia de la Junta de Castilla y León “Patrimonia” y del Instituto Universitario de Urbanística de la UVA, cuenta con 2 dos tramos de investigación reconocidos y ha publicado libros y artículos sobre Historia de la Arquitectura y Patrimonio. Referido al ámbito de la formación del profesorado, su línea de trabajo se centra en la conceptualización y metodología de esas disciplinas en el contexto de las titulaciones de Arquitectura