

de-
arq

DEARQ - Revista de Arquitectura / Journal of
Architecture

ISSN: 2011-3188

dearq@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes
Colombia

Vélez González, Samuel Ricardo

La experiencia de la ENHSA: ¿cuál será el futuro en la formación de los arquitectos?

DEARQ - Revista de Arquitectura / Journal of Architecture, núm. 9, diciembre-, 2011, pp. 18-29

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=341630318004>

- 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

La experiencia de la ENHSA: ¿cuál será el futuro en la formación de los arquitectos?

The experiences of the European Network of Heads of Schools of Architecture (ENHSA) Latin America: what is the future of architects' training?

Recibido: 7 de abril de 2011. Aprobado: 21 de octubre de 2011.

Samuel Ricardo Vélez González

Universidad Pontificia Bolivariana,
Medellín, Colombia.

✉ samuel.velez@upb.edu.co

Arquitecto especialista en Gestión
Empresarial para la Arquitectura y
candidato a doctor en Filosofía. Decano
de la Escuela de Arquitectura y Diseño,
Universidad Pontificia Bolivariana,
Medellín, Colombia. Miembro de la red
académica de la European Network of
Heads of Schools of Architecture (ENHSA)
Latin America para formular currículos de
Arquitectura basados en competencias.

Resumen

La Red Europea de Decanos de Facultades de Arquitectura Latinoamérica (ENHSA LA) fue convocada para continuar desarrollando los currículos por competencias en un ambiente de cooperación con las instituciones europeas. Dieciocho países latinoamericanos participaron en los seis talleres que se convocaron para revisar los cambios establecidos en sus planes curriculares a partir de la formulación del perfil por competencias, analizar las metodologías en torno a la investigación en arquitectura y revisar los alcances de los proyectos de final de carrera, las propuestas metodológicas para abordar el primer ciclo de formación en los estudiantes de arquitectura y reflexionar críticamente sobre nuevos valores y retos en el futuro de la educación de los arquitectos del siglo XXI. Aunque las conclusiones del proyecto no son precisas, se evidenciaron las dificultades de las universidades europeas para crear y consolidar un espacio común de la educación en la Unión Europea, y cómo estos factores comienzan a presentarse en Latinoamérica, en la medida en que los procesos de globalización e internacionalización de la educación los han incentivado.

Palabras clave: competencias, proyecto *Tuning*, arquitectura, proyectos, valores.

Abstract

ENHSA Latin America is an academic network, the purpose of which is to continue developing professional curriculums through close liaisons with European institutions. Eighteen Latin American countries took part in six workshops designed to cover the following topics: review the changes made to their curriculums based on the development of competencies; the analysis of research methodologies in architecture; the review of the scope of the undergraduate final year project; the methodological suggestions to be implemented for first year architectural students; and a critical reflection of the new values and challenges for the future of architectural education in the twenty-first century. Although the project does not yet have specific conclusions, the difficulties that European universities have in creating and consolidating a common educational space in the E.U. are manifest. These factors are also beginning to become evident in Latin America as globalisation and internationalisation is encouraging this education model.

Keywords: competencies, Tuning Project, architecture, projects, values.

La Red Europea de Decanos de Facultades de Arquitectura (ENHSA, por su sigla en inglés) es una iniciativa de 85 directivos de igual número de facultades de arquitectura europeas, para contribuir a definir, formar y establecer el Área de Alta Educación Arquitectónica Europea. Su ambición es contribuir a elevar la calidad de los estudios arquitectónicos en Europa y asegurar un entorno educativo más atractivo para la disciplina y pertinente para el contexto. Con la incorporación de nuevos socios académicos provenientes de Latinoamérica, se buscó, además de ampliar lazos a través del intercambio y la movilidad interinstitucional, establecer un diálogo en torno a la transformación que está experimentando mundialmente la arquitectura, al redefinir sus valores, principios y concepciones, a tal punto que el perfil profesional comúnmente aceptado para el arquitecto ya no existe, y su redefinición constituye una cuestión importante en el debate académico internacional.

Al plantear el inicio de las discusiones en Lima, el 14 de febrero del 2008, el profesor Constantin Spiridonis, de la Universidad de Tesalónica (Grecia), gestor y coordinador de la red, enmarcó el trabajo a desarrollar en cuatro frentes:

- *Re-buscar la arquitectura*, para encontrar su intención, en un mundo cada vez más cambiante.
- *Repensarla*, ante el rápido cambio de valores en los arquitectos y en la sociedad.
- *Reformarla*, como respuesta a la transformación de las actitudes en la educación.
- *Reestructurar los currículos*, considerando los aspectos mencionados, y partiendo de la premisa de que el conocimiento en arquitectura no se produce en la escuelas, sino en la práctica y su vínculo con la investigación.

Frente al proceso llevado a cabo por las escuelas y facultades de arquitectura en Europa, derivado de los alcances de la Declaración de Bolonia, en 1999, Latinoamérica tiene diferencias estructurales. En primer lugar, en Latinoamérica no se tiene una organización estructurada frente a la enseñanza de la arquitectura, como sí la tienen los europeos en la ENHSA. En segundo lugar, las asociaciones profesionales en América Latina están más centradas en el control de la práctica profesional que en la enseñanza misma de la profesión. Por último, en la región latinoamericana existe una incipiente investigación que apoya el proceso formativo de los arquitectos.

Sin embargo, hay una iniciativa puntual que ha desarrollado el tema de la integración subregional, llamada Asociación de Facultades y Escuelas Públicas de Arquitectura del Mercosur (Arquisur¹), conformada por Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia y Brasil, cuyos objetivos son crear y desarrollar una estructura común en los planes de estudio de

1 Véase más sobre Arquisur en:
<http://www.farq.edu.uy/arquisur/>.

los arquitectos entre los países miembro. Los temas tratados en Arquitectos Sur han permitido establecer consenso sobre veintiséis competencias verificables en veinte incumbencias de títulos; pero las diferencias de enfoque en la concepción del sistema de créditos académicos reflejan las contradicciones dentro de las instituciones y en el exterior del contexto de cada país para la implementación de los aspectos comunes definidos.

- 2 La página web del Proyecto Tuning América Latina registra, a la fecha, más de 4.600.000 visitas. En ella se pueden consultar las distintas fases y es posible bajar en PDF los diferentes documentos de trabajo y las conclusiones que se han producido hasta la fecha. La página web es: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>
- 3 Lista de participantes: Juvenal Baracco y Madeleine García (Universidad Ricardo Palma, Perú); Cristina Bausero y Pablo Kelbauskas (Universidad de la República, Uruguay); Vencian Ben Gil (Universidad Iberoamericana, República Dominicana); Underlea Bruscatto (Unisinos, Brasil); Luis Conceição (Universidade Lusófona, Portugal); Claudio Conenna y Constantin Spiridonidis (Aristotle University of Thessaloniki, Grecia); Frederick Cooper, Reynaldo Ledgard y Pedro Belaunde (Pontificia Universidad Católica del Perú); Sandra Costas (Cesuga University College Dublín, Irlanda); Walter Folch y Eliana Israel (Universidad Central de Chile, Chile); Richard Foque (University of Antwerp, Bélgica); Peter Gabrijelcic (University of Ljubljana, Eslovenia); Christian Hermansen (Oslo School of Architecture, Noruega); Hansjoerg Hilti (Hochschule Liechtenstein, Liechtenstein); Martine Lieutaud (Ecole Nationale Supérieure d'Architecture, Montpellier, Francia); Blanca Lleo (Universidad Politécnica de Madrid, España); Gabriela Manzi (Universidad de Chile, Chile); Hernán Marchant (North Carolina State University, Estados Unidos); Michele Michel (Ecole Nationale Supérieure d'Architecture et de Paysage de Bodeaux, Francia); María Eugenia Molina (Universidad de Panamá, Panamá); Michael Pike (University College Dublín, Irlanda); Jorge Prieto y Pablo Szelagowski (Universidad Nacional de la Plata, Argentina); Spyridon Raptopoulos (National Technical University of Athens, Grecia); Miguel Roco (Universidad de Concepción, Chile); Ramón Sastre (Universidad Politécnica de Cataluña, España); Leendert van Duin (Delft University of Technology, Holanda); y Samuel Ricardo Vélez (Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia).

La reflexión en la red académica de ENHSA LA estuvo dirigida hacia la confrontación de logros en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la arquitectura, fundamentados en la socialización de las experiencias pedagógicas y los avances en la formulación de currículos por competencias, que se están alcanzando y desarrollando en la formación de arquitectos en Europa y en Latinoamérica. Se partió de las competencias, fundamentalmente por dos razones: la primera, por el antecedente del Proyecto Tuning Latinoamérica,² escenario académico donde se habían definido las competencias genéricas y específicas para doce áreas disciplinares, entre ellas la arquitectura. La segunda, por la posibilidad de vincular a la red ENHSA LA, en un comienzo, a los participantes del proyecto Tuning, y a otras instituciones que hubieran avanzado en el tema en los países latinoamericanos, dado el consenso inicial sobre las competencias como herramienta para comparar planes de estudio y procesos de homologación de desempeños en procesos de formación profesional.

Para iniciar el trabajo se formuló la pregunta, ¿hay que enseñar a proyectar o hay que enseñar arquitectura? A partir de las intervenciones iniciales, se pudo concluir, para la primera parte del interrogante, que la profesionalización se encarga de darle respuesta a la cuestión proyectual. La segunda parte del cuestionamiento orientó la cuestión de fondo en las sesiones siguientes, donde se desarrollaron las temáticas orientadas a cuestionar las metodologías y los alcances en la formación de los arquitectos que serán pertinentes para el contexto futuro.

Se hizo evidente en las diferentes intervenciones que el motor principal en el cambio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los arquitectos, hasta ahora, no han sido las competencias en cuanto tales, sino la problemática del contexto, acotada por los problemas que se evidencian en la vida del hombre, las transformaciones de nuestro mundo, la limitación en la sostenibilidad del planeta y su medio ambiente, los derechos humanos y su acceso al espacio, los problemas de la energía y la construcción, entre otros retos para el arquitecto del futuro. ¿Cómo se introducen estos conocimientos y problemas en el currículo? Y de manera complementaria, sabiendo que los motores del cambio pueden existir en distintos ámbitos: estatales, administrativos, académicos, empresariales, entre otros, ¿pueden los académicos liderar la iniciativa de transformación de la profesión desde la educación misma?

En el 2008, comenzaron las reuniones de trabajo de la red académica ENHSA LA³ en el marco del Proyecto para la Educación y la Cultura SO-

CRATES-ERASMUS, con recursos de la Unión Europea. La convocatoria fue realizada por el arquitecto profesor doctor Constantin Spiridonidis de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Tesalónica (Grecia),⁴ quien había participado durante los años 2006 y 2007 como par académico por Europa con el grupo de arquitectos latinoamericanos en el Proyecto Tuning América Latina.

Los talleres⁵ se programaron en las ciudades de Lima, Chania, Santiago,⁶ Lisboa, Antigua Guatemala⁷ y Barcelona. Las reuniones de trabajo se desarrollaron siguiendo la secuencia temática: el “pensar, hacer, crear y experimentar” en el proceso formativo en cada una de las facultades participantes; las estrategias metodológicas para abordar el primer ciclo de formación, y los alcances y metodologías para los proyectos de titulación. Finalmente, el último taller abordó la temática: ¿cuál es el futuro de la enseñanza de la arquitectura? El evento permitió identificar los aspectos comunes y las diferencias entre las propuestas académicas y los planes curriculares de las distintas escuelas de arquitectura en Latinoamérica y Europa, teniendo como marco de referencia el listado de las competencias genéricas y específicas que se formularon desde el Proyecto Tuning América Latina.

4 La formulación del proyecto ENHSA-LA: *Creating Competences Based Architectural Curricula for Transparency, Quality and Mobility*, se encuentra en: <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/projects/action4/08enhhsa.pdf>.

5 En la dirección <http://www.enhsa.net/enhsaLatinAmerica/workshops.htm> están relacionados los diferentes talleres realizados por ENHSA-LA, y es posible acceder a los enlaces de las agendas académicas, algunas ponencias y artículos relacionados.

6 La agenda académica y las ponencias del taller desarrollado por ENHSA-LA en Santiago de Chile pueden ser consultados en <http://enhhsa-la-chile-2009.blogspot.com/>.

7 El desarrollo del taller del ENHSA-LA, en Antigua Guatemala, puede ser consultado en <http://www.farusac.com/enhsa2010/>.

Implementación de los currículos por competencias

La primera conclusión entre los participantes de la red fue constatar las dificultades comunes para la implementación de los currículos por competencias en los programas de arquitectura. Las más significativas fueron:

- La adaptación al cambio por los nuevos valores y paradigmas de la educación.
- Las implicaciones del contexto en los planes de estudio.
- Las modificaciones en las pedagogías para el abordaje de la enseñanza basada en competencias: una nueva forma de enseñar.
- La definición e implementación de las nuevas áreas temáticas que aparecen como necesarias en la formación de los nuevos arquitectos, y el cambio en los roles de los sujetos (estudiantes y docentes) de la educación.

Las discusiones y la presentación de experiencias en torno a estos aspectos permitieron establecer las profundas transformaciones que enfrenta la enseñanza de la arquitectura y que implican una reflexión responsable y comprometida sobre el perfil profesional de los arquitectos que cada país necesita, en concordancia con el contexto internacional. Dos preguntas orientaron la discusión: ¿qué debe saber un arquitecto para responder al contexto de determinado país?, y de manera prospectiva, teniendo en cuenta una visión globalizada, ¿qué debe saber un arquitecto del futuro? Un primer acuerdo durante el evento fue la evidente necesidad de consolidar un bagaje común de conocimiento entre los arquitectos, independientemente del país de procedencia; un

saber disciplinar fundamental como respaldo teórico de la profesión, el cual debe ir acompañado de un saber hacer como evidencia del desempeño de un perfil global del arquitecto, para posibilitar el crecimiento y el reconocimiento de la disciplina en el futuro.

Durante la reunión final, salieron a flote los acuerdos alcanzados por los países europeos en la formulación de currículos por competencias, motivados por la necesidad y el compromiso de hacerlo ante la obligatoriedad impuesta desde el organismo de administración y control de la Comunidad Europea, y de alcanzar el horizonte definido por la región de la Unión Europea: tener un espacio común para la educación en el 2010, sobre todo en lo referente a la organización por ciclos y créditos, tiempos de duración de las carreras y alcances de las titulaciones para procesos de homologación y movilidad, estos últimos basados en los perfiles profesionales por competencias.

Simultáneamente, afloraron las dificultades que tienen actualmente las escuelas y las facultades de arquitectura europeas para continuar con el proceso. Se reconoce la productividad que han tenido las discusiones teóricas sobre las competencias, pero cuando las instituciones deben pensar y diseñar los mecanismos para implementarlas y verificarlas en sus estudiantes, surgen las dificultades que hoy, doce años después de la Declaración de Bolonia, permanecen sin solución práctica y estandarizada, y más aún, sin un consenso entre los académicos de la Unión Europea —y también entre los latinoamericanos como pares académicos del proceso—. Ello evidencia, en algunos casos, posiciones radicales que, más bien, propician la ruptura, en vez de la unión y la construcción del espacio común de la educación que se desea.

La primera dificultad real para alcanzar los acuerdos comunes en torno a la formación de los arquitectos radica en la definición de los tiempos de duración de los programas académicos y los alcances de las titulaciones que se obtienen: mientras que países como Holanda, Bélgica, Dinamarca, Noruega han modificado sus carreras hacia programas de 3+2 (tres años de *bachelor* y dos años para *master*), donde se forma un arquitecto generalista en los tres primeros años, con la oportunidad de profundizar (mediante la investigación) en el programa de máster, en un tema específico. Así, se requieren los dos niveles de formación para ser titulado y ejercer profesionalmente como arquitecto.

Otros países como España se alejan de esta postura y se ratifican en programas de formación de arquitectos generalistas entre cinco y seis años, que forma para todos los desempeños tradicionalmente vinculados al conocimiento de la arquitectura. Ello permite que el profesional egresado de arquitectura ejerza en múltiples campos de su área de acción. Las competencias, pero sobre todo los niveles alcanzados en ellas, han sido el factor que ha orientado la discusión entre posturas tan diversas en los tiempos de formación, pero no han logrado consensuar una mirada unánime frene al desempeño deseable y posible para el arquitecto en todo el contexto.

Dentro de Europa, se tiene un acuerdo sobre la duración de los European Credit Transfer System (ECTS), adoptado por todas las universidades del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) para garantizar la convergencia. Se basan en el trabajo personal de los estudiantes, en todas las actividades de su proceso de aprendizaje (horas lectivas, horas de estudio y elaboración de trabajos y prácticas), con una equivalencia de un ECTS por veinticinco horas de trabajo del estudiante. La concertación alrededor del valor del crédito en Europa fue tomada como modelo por el Ministerio de Educación de Chile para la formulación de su normativa de educación superior; pero otros países, entre ellos Colombia, tienen equivalencias diferentes para el crédito (la equivalencia de un crédito colombiano es de 48 horas de trabajo del estudiante por semana), y otras naciones latinoamericanas no han trabajado el asunto de los créditos. Ante estas diferencias, las competencias ratifican aún más su validez como herramienta para facilitar y gestionar los procesos de movilidad y de homologación.

La segunda dificultad es la falta de acuerdo (y reflexión) sobre el “cuerpo” de conocimiento profesional que deben tener los arquitectos. Al dejar por fuera el adiestramiento proyectual que recibe el estudiante —con tantos enfoques como escuelas o programas de arquitectura existen— es sorprendente la falta de convergencia y discusión entre las diferentes formas teóricas de aproximarse a la enseñanza de la arquitectura, que luego evidencian proyectos muy parecidos, independientemente de la escuela de procedencia y el contexto donde se formulan. Ello evidencia una dicotomía entre el discurso y el proyecto mismo, como una ratificación del postulado que plantea que la arquitectura no es una disciplina, en la medida en que no tiene validación en sí misma.⁸

Esta segunda dificultad ratifica la validez de la segunda pregunta formulada al inicio del capítulo: ¿qué debe saber un arquitecto del futuro? Retomando la definición de competencia trabajada en el Proyecto Tuning Latinoamérica, como “un saber hacer en contexto”, es necesario que los arquitectos tengan un conocimiento base que luego pueda ser aplicado, pues ello se convierte en evidencia de sus competencias profesionales. ¿Cuál es este conocimiento base de los arquitectos? No hubo consenso en las respuestas. Cada participante planteó los énfasis de formación de su programa, desde la historia y la teoría, la construcción y las estructuras, la sostenibilidad y la bioclimática, el dibujo y la representación, el urbanismo y el conocimiento de ciudad. La capacidad de proyectar como tal es la competencia fundamental de los arquitectos, pero ella en sí misma no representa un conocimiento o un saber específico; por ello, aunque es una habilidad o destreza integradora de conocimientos, no se considera en la categoría de saber disciplinar.

8 La ponencia del arquitecto Richard Foque, de la Universidad de Antwerp (Bélgica), giró en torno a su libro *Building Knowledge in Architecture*, bajo la premisa del conocimiento fundamental que debe tener todo arquitecto; en otras palabras, el saber de la disciplina. El profesor Foque, en su disertación, aborda la temática de la ciencia, el arte y el diseño en una comparación metodológica y diferencia los caminos y métodos que cada una de las disciplinas asociadas a ellos desarrolla de forma autónoma y crítica. Además, destacado en la arquitectura la naturaleza de la actividad proyectual, bien sea desde lo racional o como proceso inconsciente asociado a la creatividad.

Tendencias en la formación del arquitecto: la metodología del taller

Una vez establecidos los puntos y las dificultades comunes entre las escuelas y facultades como primeras conclusiones de la red ENHSA LA, la discusión se orientó alrededor de la pregunta: ¿cómo enseñan aquellos que están enseñando la arquitectura? Las respuestas fueron diversas: parten del respeto por la autonomía universitaria de cada institución, la idiosincrasia de cada país y las particularidades de cada docente; pero con un aspecto homogéneo: los programas de arquitectura, en general, y los docentes de arquitectura, en particular, enseñan y forman a los nuevos arquitectos a través del taller de proyectos.

Pero, ¿está la metodología del taller de proyectos en crisis? Diferentes factores se consideran en la respuesta a este interrogante, que pueden partir: en primer lugar, de las condiciones particulares que tienen los estudiantes que están ingresando a los programas de arquitectura; en segundo lugar, de las competencias de los docentes, y, en tercer lugar, de la reflexión sobre lo que debe saber y lo que debe saber hacer un arquitecto del siglo XXI. La consideración de las diferentes variables que se desprenden de las posturas de cada programa académico frente a estos tres factores servirían de fundamento para visualizar posibles escenarios sobre el futuro de la enseñanza y de la arquitectura como profesión.

Para la primera cuestión, cada facultad de arquitectura tiene planteada y desarrollada su propia estrategia para aproximar a los estudiantes al proceso de proyectación, y la metodología del taller de proyectos es la más utilizada. En el momento de involucrar las competencias al proceso formativo, la integración entre la búsqueda de información, la resolución de problemas y la práctica integrada en el proyecto de diseño hacen que la proyectación sea un proceso de pensamiento, indudablemente interdisciplinario como resultado de la tríada: práctica, investigación y educación.

Los cursos diferentes al taller de proyectos son importantes como complemento de los saberes disciplinares, y encuentran su integración al aplicarlos durante el proceso de diseño, porque son los responsables de la construcción del conocimiento epistemológico de la arquitectura. Los cursos o asignaturas de las áreas temáticas en la formación de los arquitectos (denominadas comúnmente en un mayor número de facultades y escuelas de arquitectura como representación, urbanismo, historia, teoría, estructuras, construcción o tecnología) aportan tres tipos de conocimientos:

- Saberes complementarios, que apoyan la metodología proyectual en las distintas maneras y formas de abordar la arquitectura (desde lo experimental, lo espacial, lo temporal, los procesos, las herramientas y los modos de pensar y estimular la creatividad).

- Vínculos entre los contenidos de los cursos con la práctica profesional, analizando los impactos reales de la formación adquirida en las instituciones frente a las demandas profesionales del medio, considerando el manejo de variables desde lo económico, lo ambiental, lo social y lo gubernamental, de manera integral. En otras palabras, se refieren a la pertinencia entre el saber aprendido y las necesidades del contexto.
- Convergencias prácticas y experimentales, entre la investigación y la gestión del conocimiento aplicado de los cursos.

¿Hasta qué punto se debe buscar la integración del taller de proyectos con todos los demás cursos que conforman el plan de estudio? La respuesta la debería orientar cada institución educativa desde sus propósitos de formación y metas de aprendizaje por alcanzar en el estudiante, en un concepto de integralidad de la arquitectura como disciplina profesional, que propende desde su modelo pedagógico por la validación en igual condición de importancia, entre el saber y el hacer, evidenciables en el desempeño de un arquitecto, sin dar cabida a la fragmentación del conocimiento.

En el segundo aspecto mencionado —las competencias de los docentes— es una constante entre quienes se dedican a la enseñanza de la arquitectura la diferencia de aproximación al conocimiento arquitectónico y a la vida profesional en sí misma, desde el punto de vista de los profesores y el de los estudiantes que llegan de la educación media a las instituciones de educación superior. El manejo de las nuevas tecnologías para el manejo y acceso a la información, y para comunicarse; la rapidez para acceder a las fuentes de conocimiento; los valores frente al compromiso; el uso del tiempo; los procesos de aprendizaje, y la construcción de futuro, son las diferencias inmediatas que afloran en la relación entre profesores y alumnos. Es pertinente en este aspecto preguntarles a los docentes: ¿saben cómo conseguir que los estudiantes alcancen las competencias propuestas en el perfil de formación de su programa académico? ¿Cuáles competencias debe tener un docente de arquitectura, además de las profesionales? Las ciencias de la educación, con sus métodos, teorías y procesos propios de la disciplina, en un trabajo interdisciplinario, deberían ser el apoyo de los programas de arquitectura, para la formación y cualificación de los profesores que se requieren para enfrentar los retos de la educación de los nuevos profesionales.

La estrategia pedagógica que utilizan los docentes en las diferentes escuelas de arquitectura es formar a los arquitectos “haciendo” arquitectura en el taller de proyectos, resolviendo problemas reales o ficticios en entornos con similares condiciones, mediante la metodología de ensayo y error; pero ello ha llevado los procesos de formación de los arquitectos a un empirismo peligroso, sustentado en la contratación de los arquitectos con experiencia profesional en el medio como docentes; así mismo, a contratar a arquitectos de altas cualidades en

el ejercicio profesional que carecen de formación como investigadores o de preparación en capacidades docentes. Son profesores que, en el mejor de los casos, enseñan a “hacer cosas” o, simplemente, adiestran a los estudiantes en un oficio, repitiendo la manera como ellos mismos aprendieron o como ejercen en su desempeño profesional. Pero la enseñanza de los nuevos arquitectos debe ir más allá del adiestramiento, del desarrollo de las destrezas, y trascender hacia el aprendizaje disciplinar de manera pertinente para un contexto determinado.

Es una cuestión de responsabilidad que debe establecer la diferencia entre enseñar la arquitectura y practicar o ejercer la arquitectura. Las respuestas que cada comunidad académica establezca a la cuestión fundamental de ¿cómo aprende un estudiante?, conducirá a validar la experimentación como apoyo fundamental en la formación, con experiencias físicas vividas y sentidas; además, con el apoyo de las herramientas digitales, tratando de tener la vivencia plena del estudiante de sus propuestas y aprendizajes, tomando mayores riesgos en los procesos de enseñanza, dándoles mayor atractivo a la profesión y a su proceso de aprendizaje.

En comparación con los años sesenta, y hasta los años ochenta, cuando la discusión de la responsabilidad social en la formación de los arquitectos era muy clara para las escuelas; en los últimos treinta años, en Europa y Latinoamérica el tema se ha centrado en la estética y la arquitectura formal. Por ello los ingenieros y los técnicos han ido tomando como propios diferentes campos del accionar del arquitecto, tradicionalmente de su incumbencia (con excepción de España, donde la formación del arquitecto sigue siendo muy exigente en aspectos de cálculo, dimensionamiento y responsabilidad estructural).

Aproximaciones metodológicas entre ciclo básico y ciclo profesional

La gama de aproximaciones y propuestas académicas y metodológicas para iniciar la formación de los nuevos arquitectos es tan amplia como el número de escuelas de arquitectura. Durante la revisión que se hizo en la red ENHSA LA sobre la manera de abordar la enseñanza de la arquitectura, se pudo constatar que cada institución ha diseñado una forma de introducir al alumno a los temas de la profesión, bien sea mediante el estudio comparado (metáforas) entre la naturaleza y los edificios; la sensibilización acerca del entorno y los espacios que han habitado los alumnos en la cotidianidad; el descubrimiento de los materiales; el estudio de la geometría y las reglas de composición; la tecnología como sustento que materializa las ideas; el estudio de edificios históricos locales o foráneos; procesos básicos de creatividad individual sin “contaminación” de referentes; análisis de ciudades; diseño básico (directrices de la Bauhaus); en fin, trabajos que involucran la vivencia, el dibujo, la fotografía, el video, las maquetas, el *performance*, las instalaciones, y todas las formas inimaginables para presumir que

el estudiante está entendiendo el espacio como problema básico de la arquitectura, y como parte de un proceso creativo. Además, que durante el primer ciclo de formación está construyendo una metodología propia para acercarse a la proyectación y al diseño del espacio, de una manera auténtica, original y con carácter local, regional o nacional.

Pero, aunque los ejercicios del primer ciclo son diversos en cuanto a metodologías, alcances y resultados, cuando los estudiantes de todas las escuelas participantes en ENSHA LA se ven enfrentados a los ejercicios del segundo ciclo —llamado ciclo profesional en algunas instituciones— esas condiciones particulares en los proyectos académicos se pierden. Es difícil reconocer la identidad y la autoría en los proyectos de este ciclo, homogeneizados a partir de los alcances de la “arquitectura internacional”, los reflejos de los proyectos de las “grandes estrellas de la arquitectura”, el lenguaje moderno y los edificios publicados por las revistas de arquitectura y las páginas web. La globalización en el lenguaje formal de la arquitectura es una realidad para todas las facultades de arquitectura, sin distingo de procedencia, clima, tecnología, idiosincrasia o nacionalidad.

El perfil y la formación de los nuevos arquitectos

Esta cuestión fue abordada en el foro sobre: ¿qué nuevos saberes se deben involucrar en la educación de los arquitectos? Al respecto, las respuestas también fueron diversas e incluyeron desde recuperar el dominio de la técnica como herramienta fundamental para el arquitecto hasta el estudio de la tradición y la vanguardia (regionalismo crítico), pasando por dinámicas de imitación, interpretación y creatividad; la omnipresencia de la imagen visual; el ejercicio de la memoria, la imaginación y los sueños; el incentivar el pensamiento crítico y productivo; entre otros.

Se podría decir que el perfil de los nuevos arquitectos debe ser cambiante, como el futuro, y por ello debe estar abierto a los nuevos conocimientos, a los problemas y preguntas de cada momento, a las demandas locales en un mundo globalizado e internacionalizado, consciente de las innovaciones tecnológicas, sensible a los cambios en los poderes políticos y económicos, con alta conciencia por la ecología y el medio ambiente, en un mundo donde la información se populariza cada vez más, comprometido con las implicaciones socioculturales. Un perfil del arquitecto que cambia de un nivel micro a un nivel macroglobal, en el que la enseñanza de la arquitectura es cada vez más un proceso integrador.

En las dinámicas del habitar han surgido temas nuevos que debe “saber resolver” el arquitecto, como la sostenibilidad, los desastres naturales o los éxodos políticos, las comunidades virtuales y las sociedades multiculturales, por mencionar algunos. Estos se han convertido en materias o asignaturas en los planes de estudio. Habría que preguntarse si son saberes asociados a la formación de los arquitectos de

manera permanente o, más bien, son posturas o temas de reflexión dentro de las dinámicas curriculares. Si cada enfoque de la arquitectura fuera una materia, se tendrían planes de estudios muy cargados y desconectados entre sí, en contravía de las pretensiones de un mundo globalizado y competitivo. La propuesta es que los nuevos conocimientos que están surgiendo deben incorporarse a la arquitectura, pero no a través de nuevas materias, sino de manera integral en los proyectos o en los estudios de casos; en los debates, en las áreas del conocimiento profesional, en los saberes propios de los arquitectos del mañana.


Es aquí donde el estudiante debe transformar su papel en el proceso formativo por el de un agente que moviliza recursos, actúa con competencia —es decir, tiene el dominio de la teoría— y es capaz de desempeñarse en la práctica, de manera coincidente y autocrítica —esto es, asumiendo las consecuencias de sus propias decisiones—. Las escuelas y facultades de arquitectura, por su parte, deben garantizar que el egresado del programa materialice, planifique y diseñe el espacio haciéndolo habitable; que pueda gestionar y coordinar la operación integral del proyecto; así como diagnosticar nichos de acción, todo esto a través de la investigación que retroalimenta de manera constante el proceso, reforzando la competencia de tener la capacidad de actualizarse permanentemente y de involucrar los nuevos conocimientos en la práctica profesional.

Y a la pregunta final formulada en el colofón de las sesiones de la red, ¿cuáles deberían ser los nuevos valores que se formen en los arquitectos del futuro?, surgieron imaginarios como:

- La enseñanza de la arquitectura basada en multicasas.
- La capacidad de expresión del arquitecto en contextos interdisciplinarios como experto en su profesión, pero en los que comprenda la importancia del conocimiento de las otras disciplinas.
- La sensibilidad por los valores de la sociedad y la cultura.
- El compromiso con la conducta ética.
- Una educación basada en el carácter práctico del diseño y su comunicación, con la necesidad de aplicarlo en contextos cambiantes.
- Una educación basada en la investigación.
- Formar ciudadanos-arquitectos.
- Profundas capacidades para el entendimiento y el trabajo intercultural.

Por mencionar las más reiterativas entre los participantes. Del trabajo de ENSHA LA quedan indudablemente más preguntas que conceptos o acuerdos precisos. Las preguntas que podrían orientar el debate siguiente, en una secuencia temática, estarían orientadas a avanzar en la definición de los conocimientos o el saber qué debe tener un arquitecto del futuro, y la forma de aprender a procesar ese conocimiento para la vida profesional.

La comparación de las diferentes estrategias para formar nuevos arquitectos acercó las fronteras entre Europa y América Latina. Hay que reconocer que no se llegó a un producto académico coherente como resultado del trabajo de ENHSA LA, y que la continuidad de la red depende de la aprobación de los recursos de la Unión Europea, para una fase siguiente. Pero se avanzó en el debate para implementar una colaboración más sistemática y permanente entre ambas regiones, abordada desde los valores del sistema educativo, la influencia del contexto en la enseñanza, la pedagogía como abordaje de las competencias y las nuevas áreas temáticas que deben comenzar a hacer parte del currículo de cada programa de arquitectura. Tal vez el mayor logro radica en la construcción de un espacio académico conjunto para saber cómo cada institución aborda la enseñanza de la arquitectura desde su contexto particular, y con los referentes internacionales y propios de cada país. Los convenios de cooperación y movilidad, tanto de estudiantes como de investigadores y docentes, serán el primer escenario para el desarrollo de experiencias específicas de integración.

Estos son los temas. El trabajo está por hacer y por gestionar desde cada institución, en cada país y en toda Latinoamérica. 

Bibliografía

Foque, Richard. *Building Knowledge in Architecture*. Bruselas: University Press Antwerp, 2010.

Lleó, Blanca. *Sueño de habitar*. Barcelona: Gustavo Gili, 2005.

Sastre, Ramón y Voyatzaki, María. *(Re)searching and redefining the content and methods of construction teaching in the new digital era*. s. l.: European Association for Architectural Education-Escola Técnica Superior d'Arquitectura del Vallés, 2005.

Spiridonidis, Constantin. *Monitoring Architectural Design Education in European Schools of Architecture*. s. l.: European Association for Architectural Education, 2004.

Spiridonidis, Constantin y María Voyatzaki. *Teaching and experimenting with architectural design*. s. l.: European Association for Architectural Education, 2007.

Spiridonidis, Constantin y María Voyatzaki. *Towards a European Higher Architectural Education Area*. s. l.: European Association for Architectural Education, 2002.