

Arquitectura + educación. Aproximaciones conceptuales

Architecture & Education: Some approaches to the issue

Rebeca L. Jurado Vega*

Resumen

Recurriendo a marcos conceptuales de la práctica arquitectónica, el artículo reflexiona sobre las premisas y condiciones alrededor de las cuales se desarrolla la labor educativa en este ámbito disciplinar. Sostiene que el carácter creativo y proyectivo de la Arquitectura que impone, a estudiantes y profesionales arquitectos, asumir una actitud crítica frente al saber constituido que se imparte en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no trasciende al dominio educativo para transformarlo.

Abstract

The author, resorting to conceptual frames of architectural practice, deals with premises and conditions of the educative tasks in this disciplinary field. She sustains that the creative and projective feature of Architecture that should impose to students and professionals of this field a critical approach to the constituted knowledge of the teaching-learning process, does not transcend to the educative domain in order to transform it.

* Facultad de Arquitectura, Universidad Católica Boliviana "San Pablo".
Contacto: jurado.rl@gmail.com

1. Introducción

El presente artículo contiene una serie de reflexiones que, aplicando premisas propias del modo de obrar arquitectónico, proponen visibilizar el contexto educativo contemporáneo desde una perspectiva imaginada. Ésta, en términos de proyección, si bien considera genéricamente características de la situación actual, lo hace tomando sólo aquellas particularidades que, objetivamente, evidencian un comportamiento no anticipado, en tanto que esa condición permite considerarlas material para cambiar los designios que, a priori, han sido impuestos a las actividades educativas.

En razón de este propósito, cada una de las reflexiones se presenta como un ensayo autónomo, entendiendo por tal la posibilidad de hacer presente una estructura de conformación que sólo responde –en organización, aportes teóricos y extensión– al tratamiento de su contenido, pero conservando una orientación común por la que su realización únicamente se produce para materializar la promesa de una situación distinta, ya sea que en algunos casos ello signifique la formulación de ideas que representan una noción, idealmente, optimizadora, ya sea que en otros, se trate de una oportunidad de construir una propuesta cognitiva, o que solamente sea la expresión de una disconformidad con el actual estado de desarrollo de las cosas.

2. Horizontes compartidos

Por definición, un horizonte es un conjunto de perspectivas que ofrece la consideración reflexiva de algo, y en el trabajo que se realiza en el dominio arquitectónico, esa consideración reflexiva es aquello que construyen precisamente quienes proyectan para determinar qué debe ser ese algo y, también cómo es posible que ese aquello que han imaginado se haga materialmente realidad.

En este contexto, las apreciaciones sobre qué debe ser algo suponen el desarrollo de un proceso que se inicia con el conocimiento de la situación que requiere la intervención disciplinar. Esa situación es siempre ajena a la vivencia cotidiana del profesional en Arquitectura, en tanto que deviene de alguien más –normalmente, el cliente o un personaje que actúa a nombre de una organización–, que es quien evidencia aspectos del medio ambiente construido que, a su juicio, no aparecen adecuadamente dispuestos para las formas de vida.

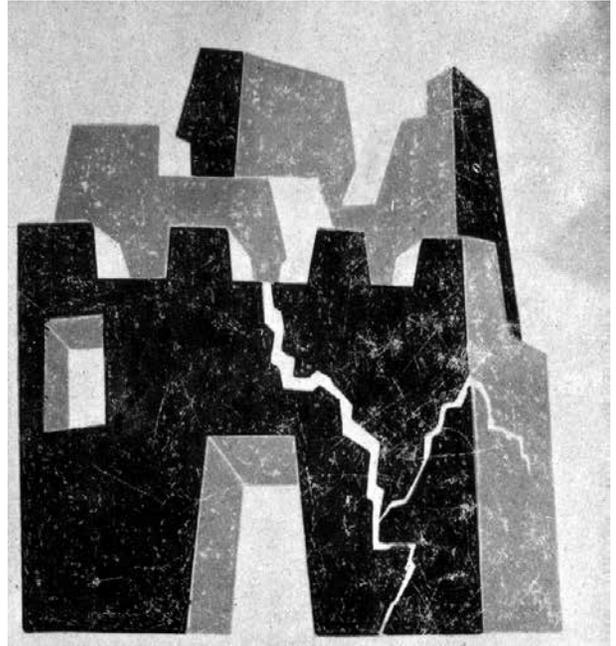
En el momento en que los arquitectos hacen presente esa carencia de pertinencia, ella se torna en una motivación para intervenir en procura de transformar la

condición negativa que ha sido percibida. Conseguir este propósito se logra habitualmente a través de actividades proyectuales que, por su naturaleza, se expresan en proyectos cuya ejecución se realiza mediante la representación de una serie de contenidos alternativos que, imaginariamente, modifican la situación inicial, cambiándola por otra optimizada.

En general, las situaciones optimizadas en los proyectos tienen la virtud de aparecer refiriendo respuestas idealmente perfectas, aunque, con el transcurrir del tiempo, esas respuestas también demuestran sus propias falencias, debido a que es imposible predecir, con exactitud y certeza, el devenir de los hechos y, menos probable aun, controlar su desarrollo para reunir las exigencias que podrían permitir alcanzar la cuota de idoneidad que deben hacer presente. Esta condición de falibilidad del trabajo arquitectónico, lejos de considerarse una desventaja, más bien representa un atributo positivo, en tanto que sustenta la necesidad de realizar la actividad proyectual, una y otra vez, en procura de cerrar la brecha existente entre aquello que, imaginariamente, aparece perfecto, y lo que, realmente, se evidencia imperfecto.

Si bien los rasgos caracterizadores de esta paradoja son propios del trabajo arquitectónico, pueden, en un primer momento, ser transferidos a las construcciones reflexivas sobre el contexto educativo, con el objeto de poner en duda la pertinencia de aquello que se obra en su dominio, revelar incompatibilidades que desmerecen la cuota de perfección que, supuestamente, están obligadas a evidenciar y, en presencia de ellas, fundar instancias de transformación de sus formas de negatividad.

En el logro este cometido, es importante asumir que el procesamiento de cualquier intervención destinada a construir la posibilidad de un futuro distinto para algún aspecto que es parte de una actividad en proceso –sea dentro del ámbito de la Arquitectura o la Educación–, inevitable e inicialmente requiere ponerse en situación y, en esa condición, adoptar una postura crítica que refleje





la capacidad de negar valor al orden instituido y evidenciar sus deficiencias. En este horizonte, el profesional en Arquitectura está solo frente al desarrollo histórico de los hechos y a las determinaciones de la construcción reflexiva vigente, porque, en el primer caso, debe declarar y probar cómo las cosas no han sido obradas en el sentido esperado, mientras que en el segundo debe evidenciar la forma en que los planteamientos teóricos han omitido consideraciones vitales para interpretar fenómenos emergentes en distintas circunstancias.

Operar esta licencia, para la mayoría de los educadores, es en la actualidad poco menos que inviable, quizás porque ellos mismos han sido formados asumiendo que su labor no está destinada a generar una alteridad en el orden construido, sino más bien afianzar la cuota de perfección que idealmente debía poseer, aunque la sociedad en su conjunto y la propia realidad, permanentemente, les demuestren los efectos de sus promesas incumplidas.

Esta forma de concebir y obrar en la actividad educativa no sólo tiene como consecuencia la incapacidad de interpretar fenómenos coyunturalmente emergentes, sino que además tiene la virtud de invisibilizarlos, hasta el punto de permitir aseverar, ingenuamente, que ellos no tienen poder suficiente para tornar anacrónico su desarrollo.

En este contexto, adoptar una postura crítica parece más que necesario, y al materializar esa situación, es común que el profesional en Arquitectura aparezca como un renegado —en el sentido de ser alguien opuesto al transcurrir de los hechos, positivo y previsiblemente determinado—, tan sólo porque, aun sin tener certeza de

lo que va a proponer y hacer, interiormente está convencido que es posible cambiar.

Vivir este momento es indescriptible, tanto así que una estudiante de Arquitectura, en un trabajo de investigación sobre lo que significa ser profesional en esta disciplina, describe esa experiencia “como ser Dios”, porque, en su criterio, todo se imagina material libremente dispuesto para ser tomado, en procura de determinar qué forma debe adquirir la realidad. En razón de esta condición, una vez que se ha negado la pertinencia de lo existente, el obrar proyectual no se guía por centrar la atención sólo en el tratamiento de aquello que, objetivamente, se ha determinado como inapropiado, sino en develar algo que puede reemplazarlo.

Pero la noción de reemplazo en el obrar arquitectónico no es solo tomar un objeto del hábitat y cambiarlo por otro, que si bien aparece optimizado, en el fondo y materialmente es semejante; supone además el desafío de crear un elemento que, al menos imaginariamente, haga presente una serie de contenidos conceptuales ligados a las nociones de bienestar, prosperidad, perfeccionamiento, progreso, etc., que, a pesar de ser comunes a todos los seres humanos en todos los tiempos, también se ha probado que es imposible representarlo de una vez y para siempre.

Los alcances de este último desafío trascienden la noción de cambio –habitualmente entendido como obrar una tarea finita, cuyo desarrollo tiene por objeto encontrar una solución–, para instaurar el principio de búsqueda, asumiendo que, entre otros conceptos, éste supone habitar tanto la incertidumbre, el desconcierto y la insatisfacción como la convicción, la persistencia y la voluntad que, en general, caracterizan a quienes han hecho del pensamiento y obrar creativos su forma de vida, más allá de que su actividad profesional pertenezca al dominio de lo arquitectónico o lo educativo.

3. Perfección versus perfectible

Técnicamente, habitar la búsqueda es poseer una licencia que equipara el obrar individual al de muchos otros sujetos, debido a que, para ser reconocido como profesional, es necesario detentar competencias generales requeridas a todos los que integran su colectivo disciplinar. Esta particularidad, en la Arquitectura, se traduce en la materialización de una identidad que no es innata, sino que se adquiere al formarse en un centro educativo, y para hacerlo, quien la adopta, debe renunciar a parte de sí, a tiempo de permitir que un fragmento de

su ser se modele con rasgos caracterizadores comunes a todos los sujetos de su colectivo disciplinar.

Investir esa forma de modelado, a pesar de ser necesaria en la etapa de formación, a fin de aprender a construir pensamiento y una forma de expresarlo, representa servir de distintos beneficios en la práctica profesional. Entre ellos se destaca el que alude a la posibilidad de portar una licencia para actuar en un ámbito laboral en el que otros sujetos han probado su eficiencia y eficacia para obrar, de cierta manera, en la atención de cierto tipo de problemas.

Por extensión, el reconocimiento de esta capacidad también supone la acreditación de la calidad total de cualquier producto que proviene de la labor arquitectónica de un profesional, porque validar la aptitud de quien produce una formulación proyectual también es certificar la pertinencia del contenido que ella hace presente.

Además, un tercer beneficio que adquiere un sujeto al finalizar la etapa de formación se traduce en la labor profesional en un respaldo a la ausencia de información, argumentación y toma de responsabilidades por la aplicación de los recursos cognitivos y técnicos que tanto la Educación como la Arquitectura han puesto a su disposición; esto debido a que poseer una licenciatura es haber desarrollado facultades para obrar con autonomía ante situaciones emergentes y detentar autoridad suficiente para instruir cómo ellas deben ser tratadas.

La existencia y puesta en práctica del conjunto de estos beneficios, si bien supone la anuencia para obrar dentro de un campo laboral, también permite omitir el desarrollo de la acción reflexiva destinada a establecer la pertinencia en la actividad profesional de la Arquitectura, porque realizar un simple análisis comparativo entre aquello que, efectivamente, se obtiene y lo que, idealmente, debiera obtenerse, no es objeto de trabajo disciplinar.

El este último contexto, cada uno de los beneficios que supone la incorporación a un cuerpo disciplinar representa una desventaja para quienes adoptan esa condición, debido a que ejercer la profesión ya no refiere, automáticamente, a actuar en el dominio de una forma de obrar acreditada, sino también al descubrimiento de sus falencias, porque:

- La certificación de que un sujeto es apto para respetar premisas técnicas y el reconocimiento de su habilidad de procesarlas arquitectónicamente no significa emitir una evaluación positiva de los contenidos conceptuales que sostienen sus planteamientos, ni tampoco valorar los fundamentos epistemológicos que promueven sus desarrollos.

- La otorgación de la condición profesional en Arquitectura y la acreditación de la capacidad para hacer frente a situaciones problemáticas no suponen conceder una licencia a la imposición de criterios, ni suscribir la adquisición de notoriedad por detentar un potencial de reproducir formas excepcionales; tampoco legitimar la facultad de plantear analogías a propuestas estéticas, técnicas y/o materiales existentes en el contexto disciplinar.

Estas premisas revelan un nuevo escenario para conceptualizar la práctica profesional de la Arquitectura, en el que se perciben distintas opciones de intervención. De ellas, una podría desarrollarse a partir de volver la reflexión a la génesis de las circunstancias y, en una revisión histórica, establecer el conjunto de antecedentes que han fundado su inapropiado desarrollo y/o determinado sus rasgos caracterizadores negativos. Pero, considerando que este procesamiento teórico requiere una motivación que oriente su construcción y que la existencia de ese estímulo, tradicionalmente, ha estado ligada al simple descubrimiento de las causas, este sentido reflexivo no parece adecuado.

Podría concebirse otra opción de intervención proyectando una o más formas de establecer aquello que la práctica profesional de la Arquitectura debiera ser, y esta condición, para quien opera en su dominio, parece irresistible. Sin embargo, en el instante de definir su destino surge el cuestionamiento sobre la pertinencia de decidir aquello que otros deben hacer sin disponer de información relacionada con la actitud que asumen frente a lo dado, o sin contar con datos referidos a lo que aspiran para su vida, o sin disponer de referencias sobre lo que piensan de su obrar profesional.

El potencial de estos últimos argumentos, si bien invalida la importancia del enfoque futurista para la construcción teórica, orienta su desarrollo a una tercera opción, en la que la perspectiva reflexiva centra su atención en aquello que se tiene a mano, en lo que puede ser obrado aquí y ahora para incidir en la transformación de este estado de situación. En ello, inevitablemente, el interés privilegia, dentro de la actividad arquitectónica, la acción educativa que se desarrolla en nombre de la Arquitectura, debido a que, en el campo disciplinar, esa labor es el único medio disponible para trazar y operar racionalmente una nueva forma de ser arquitecto/a.

Definidos el contexto y la intención reflexiva, cobran importancia una serie de cuestionamientos que representan alternativas de teorización y, en consecuencia, opciones de intervención anheladas. En ellas, en circunstancias muy especiales que conjugan lo dado, lo proyectado y lo construible, está la negación de utilidad a la forma tradicional del obrar educativo, porque:

- La materialización de sus presupuestos, homogeneizadores y universalizadores, ha desmotivado la expectativa por ser profesional en Arquitectura de una forma particular, y tampoco ha cooperado a construir distintos modos para poder serlo.
- La observancia de sus principios rectores:
 - Ha promovido el actual estado de desinterés por el cuestionamiento a las propias formas de actuar que caracteriza el obrar disciplinar
 - Ha conducido a la carencia de renovación de los modos de ser profesional en Arquitectura
 - Ha impedido reinventar la profesión y adecuarla a desafíos emergentes de la temporalidad en que se desarrolla.

Aunque se han representado las consecuencias negativas del obrar educativo tradicional y establecido los dominios donde corresponde atenderlas, recién aparece abierta la posibilidad de operar reflexivamente acerca de lo que implica este desafío.

4. Intervenciones anheladas

Inicialmente, proyectar en Arquitectura es determinar lo que significa aquello que se debe hacer presente y, para desarrollar ese proceso, es necesario definir cómo algo abstracto –una noción, un concepto– puede ser la representación de algo material o con existencia física en la realidad (una casa, un edificio, etc.). Esta acción, objetivamente, es la construcción de una expresión con múltiples significados que sólo adquieren sentido cuando se valora, positivamente, la pertinencia de sus características.

Pero, establecer la pertinencia de las características de algo es una acción que, entre otras, se desarrolla en tres dominios:

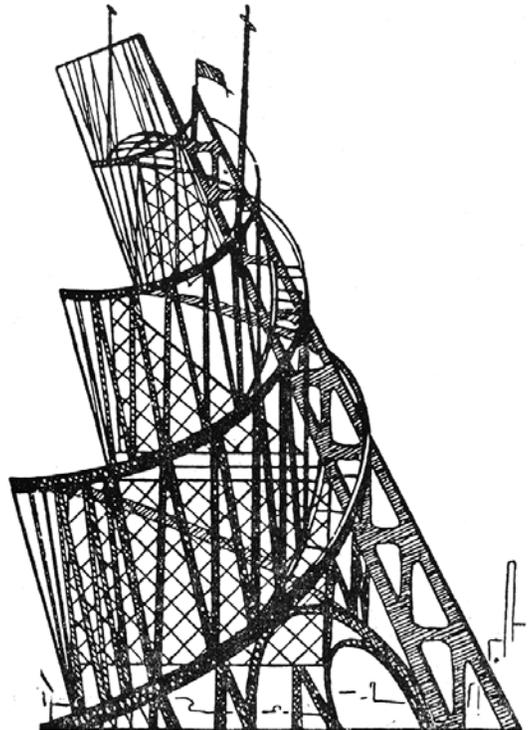
El primero es el de lo ambivalente, ya que, por una parte, se debe producir algo lo suficientemente indefinido como para ser caracterizado de distinta manera por diversos actores. Prueba de ello es que, ante un solo conjunto de trazos dibujados en un papel, alguien ve la casa de sus sueños, cuando otro percibe un objeto con cierto nivel de factibilidad económica y, un tercero, una prescripción de materialización. Por otra parte, también es proponer algo lo bastante definido como para conservar ciertos rasgos caracterizadores que permitan reconocer lo que se proyecta como lo que es, porque todas las cosas creadas por los seres humanos comparten características básicas inmutables en el tiempo,

que no sólo hacen posible identificarlas en la inmediatez temporal en que se formaliza la acción proyectual, sino también a lo largo de la historia de la humanidad.

Incorporar la condición de ambivalencia arquitectónica a la actividad educativa, para quienes operan en ambos dominios, podría significar la revisión de lo que se enseña, sobre todo si se considera que es importante formar sólo en los aspectos esenciales de la disciplina, a fin de asegurar que, quien los conozca y opere, pueda tener reconocida su aptitud para la práctica profesional de la Arquitectura. Aunque, teniendo presente que esa formación está llamada a contener recursos que permitan la articulación de nuevos conocimientos a través del desarrollo de procesos cognitivos no imaginados —a fin de adecuar lo aprehendido a fenómenos emergentes de su aplicación en la práctica profesional de la Arquitectura—, el desafío que deben enfrentar los académicos que diseñan y administran las actividades educativas no solo es la introducción de acciones de investigación que revelen el modo de procesar esta acción —en vista de que ellas ni siquiera se han percibido como necesarias en las modalidades de profesionalización vigentes— sino también la proyección de maneras de renovar, permanentemente, su capacidad de autoconocimiento del ejercicio docente.

El segundo dominio en el que los practicantes de la Arquitectura establecen la pertinencia de las características de lo que proyectan es el de lo indefinido, puesto que, a fin de que aquello que crean adquiera significados no incorporados por la determinación de quien lo imagina, los objetos arquitectónicos tienen que aparecer lo convenientemente independientes de las intenciones significativas de su productor como para permitir que, en el desarrollo de procesos de representación, nuevas posibilidades de acepción cobren entidad.

Esta noción la ilustran las obras maestras de la Arquitectura. Ellas, que, en su generalidad, por mandato expreso



de quienes requieren sean formuladas, sólo se originan como simples piezas de uso en el hábitat construido, en algún momento y por distintas apreciaciones –relacionadas con variables no representadas en su formulación– trascienden su primigenia condición utilitaria para ser consideradas como piezas relevantes y, en esa categoría, objetos de imitación.

En la actividad educativa disciplinar, definir, por correspondencia conceptual, que la inclusión de la indefinición arquitectónica debiera suponer la revelación de una manera de formar profesionales (menos orientada en ese único sentido y más abierta a otros fines coyunturalmente emergentes) es formular una premisa con formas de materialización intentadas y postergadas durante mucho tiempo. Por esto, integrar el valor de lo arquitectónicamente indefinido en la actividad educativa más bien debiera ser un recurso para reflexionar acerca de aquello que, efectivamente, puede y debe ser controlado por quienes administran la formación en Arquitectura, sobre todo si se considera que, en cualquier instancia, obrar en esta disciplina, irreductiblemente, es:

Ir más allá de lo previsiblemente definido, en tanto que la expresión creativa de los arquitectos, más que una expresión formal, es una forma de vida y, como tal, con trascendencia en cada uno de sus ámbitos de desarrollo.

Reestructurar los límites entre lo conocido y lo desconocido, debido a que proyectar la entidad y los rasgos caracterizadores de un objeto arquitectónico es trabajar en procedimientos que, partiendo de lo que se sabe y está ciertamente probado como apropiado, indagan en lo desconocido para ponerlo en duda y efectivamente restarle su condición de incognoscible.

Habitar permanentemente el aislamiento exploratorio que permite representar, solo una vez y de una sola manera, la complejidad cognitiva, estética, técnica y conceptual que articula, en procesos de dos sentidos, el mundo de los objetos al de las ideas.

El tercer dominio que contiene la determinación de las características que los practicantes de la Arquitectura realizan a través de sus acciones proyectuales es el de lo posible, debido a que las condiciones de existencia de aquello que se proyecta no dependen únicamente de la conformación de la forma material, sino de la conjunción de una serie de factores que sólo al articularse en la realidad permiten que eso que se ha imaginado cobre entidad.

En este contexto, quienes hacen Arquitectura saben que su práctica profesional es un componente más de una, extensa e ininteligible, red de operadores. Ésta es la que, en realidad, permite que las cosas sucedan, pero los arquitectos están conscientes de que son necesarios para proponer algo –tan sólo porque proyectan un modo de realizar una acción–, aunque también entienden que esa

condición no les otorga derecho de imponer su criterio ni definir directrices inexorables, y mucho menos sustentar posiciones respaldadas en las inciertas condiciones de pertinencia de sus planteamientos.

Transferir este atributo propio de la operatividad arquitectónica a la actividad educativa que la forma permite acreditar la necesidad de poner en duda el modo de obrar de los académicos que diseñan y administran la formación en Arquitectura, porque la sola deconstrucción de cada uno de estos aspectos desmitifica la superioridad que otorga el detentar conocimiento y coloca, a quien lo posee, en igualdad de condiciones con quien dispone de los medios para producirlo. Expresado en otras palabras, la distancia y jerarquía entre docente y estudiante desaparece, y ambas categorías se fusionan en una –sin identidad aún– donde lo único relevante es aprender en y como equipo.

Las implicancias de esta forma de aprendizaje, si bien y esperanzadoramente trascienden el dominio de lo arquitectónico y de lo educativo, también... en el horizonte, configuran una imagen donde nada está hecho y donde la imaginación y voluntad tienen mucho por hacer.

Referencias

1. Braudrillard, Jean y Jean Nouvel. *Los objetos singulares. Arquitectura y filosofía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
2. Chaves, Norberto. *El diseño invisible*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
3. Deleuze, Gilles. *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu, 2002.
4. Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
5. Heidegger, Martín. *Identidad y diferencia*. Barcelona: Editorial del Hombre, 1990.
6. Lewkowicz, Ignacio y Pablo Sztulwark. *Arquitectura plus de sentido*. Buenos Aires: Ediciones Altamira, 2002.
7. Sarquis, Jorge (comp.). *Coloquio: teoría de la arquitectura y teoría del proyecto*. Buenos Aires: Nobuko, 2003.