



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Programa de Maestría y Doctorado en Arquitectura

Unidad de Estudios de Posgrado de la Facultad de Arquitectura.
Área de Diseño Arquitectónico

Habitar el proyecto.

Formas contemporáneas de construir materialidad proyectual.

Que para optar por el grado de maestro en arquitectura
Presenta:

Ivan José Martínez Fredes

Con la tutoría del **Dr. En Arq. Miguel Hierro Gómez**. Facultad de Arquitectura.

Miembros del comité tutor:

El Mto. en Arq. y en D.I. Héctor García Olvera. Facultad de Arquitectura., **el Dr. en Arq. Adrián Baltierra Magaña** Facultad de Arquitectura., **el Mto. en Arq. Alejandro Cabeza Pérez** Facultad de Arquitectura. **y el Mto. en D.I. Gustavo Casillas Lavin**. Facultad de Arquitectura.

México, D.F. – Agosto del 2015.





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Gran orgullo el de tener tanta gente a quien agradecer...

México

Por ser mi familia aquí, recibirme y hacerme sentir en casa: Alfonso Ramírez Ponce, Hermelinda Hernández, Marcos Hernández, Pedro Estrada Vega.

Docentes UNAM.

Por aprender junto a mí y ayudarme con ello, por los pocos acuerdos y los muchos y ricos y valiosos desacuerdos: Eduardo Cerecedo, Lucila Herrero, Yliana Godoy, Gustavo Casillas, Adrian Baltierra, Miguel Hierro, Héctor García Olvera, Juan Manuel Escalante, Karina Contreras, Jaime Irigoyen, Carlos González Lobo.

Compañeros UNAM.

Por tanto compartido, por el conocimiento construido juntos y por tanto por construir (y por el delicioso terrorismo): Dennise Aguilar (por el terrorismo y las Gorditas pellizcadas de Culiacán, deliciosas) , Eric Barceinas (por la amistad y fundamentalmente por sus teclados), Edson (por la pasión por la ideas) Michelle Boll Gómez, Gabriel Benítez (por tantas charlas y proyectos compartidos, alto mando de las escaleras) , Cristopher Contreras, José Antonio Contreras (grandes debates y el indeleble José José), Flor Córdoba (monumento, sin vos no hubiese sido posible), Armando Del Campo, Jaime Durón y Diego Gutiérrez Calderón (Por siempre el hogar y la comida compartidas), Denise Fuantos (por la sintonía, los reflejos y tantos desacuerdos valiosos) , Berenice García, Raúl García, Bere Marón GJ (por los debates valiosos sobre el Kraken y otras hierbas), Agustín Hernández, Marco Antonio Huerta Aguilar (Prócer, co-fundador de Stair to Heaven in la Dona, volveré para su presidencia) , Ángel Lastra, Jorge López (Lebeau por las coreografías terroristas y el Ron Zacapa), Roberto López Velazco (Mr. Oaxaca, armar lista con el prócer), Andrea Motilla (por las crías y las disputas legales), Luis Olalde (por llevarme al San José), Arturo Orozco(por valiosas charlas entre mesas inamovibles de posgrado), Bidasari Ortega (por lo compartido y por querer el dibujo a mano) , Bruno Paredes (alto mando del terrorismo compartido), Milena Quintanilla (por las ganas siempre de buscar y construir), Cesar Santana, Watanabe Satoru (por el ejemplo) Diego Valadez (por lo compartido y construido), Alejandro Vidal Ruiz (por las charlas y un mezcal artesanal excelente), Arturo Villalpando (alto mando y referencia en investigación e imagen) ,Bethania (por el terrorismo y la risa) Berenice Vizcarra, Valia Wright, Ameyalli Zepeda (por las charlas en cualquier lado, pero particularmente en la escalera), Fernando Naquid (por las búsquedas inesperadas), Alfonso Matute (por las preguntas importantes), Claudio Sierra. Quetzal Saen Romero (por la música y presentarme a Don Salud), Ismael Huitzar e Izrael Guadalupe (Por el terrorismo compartido) Beatriz Díaz (por la lucha contagiosa) Yazmina Palacios (por las traducciones y los tlacoyos adeudados), Jorge Uribe, Sandra Loyola (por los aportes justos e interesantes)

Disonante.

Por compartir la búsqueda y la construcción además de divertirnos construyendo: Cristian, Sele, Lore, Gabriel, Seba, Martina.

ETSAB.

Por los aportes y contribuir a la posibilidad: Jaime Ferrer Forés, Josep Muntañola.

Poetas en Arial 12

Por el amor a las palabras y como suenan cuando se comparten: Eduardo Cerecedo, Carlos escamilla Gómez, Héctor Mondragón, Victor Morales Rodríguez, Abigail Cervantes Osnaya, Luciano Naranjo Altunar, Raúl Salas Espíndola, Fátima Giles, Marcos San Juan.

Amigos en España.

Por los encuentros y los reencuentros tan vitales: Sergio Arce y Gaia Cavallaro, Mario Bustos y Carme Alzamora, Flavia Sanz y Jaime. Jimena Martínez Berruete, Gerson Campoverde, Miguel Martínez, Ivan y Caro y Candela.

Amigos en México.

Por lo compartido y lo por compartir, por el tango, por ser techo, sombra y mucho más: Mariela Albarracín (por la amistad en el mundo, y tanto que no cabe aquí), Andrea Benítez (tangos y otras tantas), Nadia Castillo (por el Peñar, lo bailado y compartido), Paty Fuentes Castillo (por lo bailado y los encuentros de cumpleaños y Barcelonas), Sebastián Fraire (por los asados y tantos debates interesantes), Lillil Guerrero (Por la energía cósmica y lo bailado por las nubes), Charly González y Celeste (por la música, el tango y la lucha), Sergio González (por un humor y una amistad valiosa), Fernando Herrera (por la charla haciendo choris en la puerta de una milonga), Romina Lencina (por las charlas, lo bailado y por Merleau Ponty) , Marta Orea, y Covadonga Osorio, María Inés Montilla (por el arte y la amistad), Carlos McKinlay, (por las puertas siempre abiertas), Sandra Posetti (por lo compartido, las puertas siempre abiertas y unos pastelitos épicos), Cintia Quinteros, Eric Rodríguez, (por el amor por el tango) Alexander Sossa, Esperanza Vázquez del Mercado (por las risas y las milongas), Jazmín Garnelo (por lo bailado y una tarde de mate) Urbano (por el amor al tango).

San José.

Por el fútbol y toda la magia que lo rodea: De la fuente, Murguía Raúl, Gonzalez Torres, Carlos, Galván Chávez Luis Andrés, Hernández Carlos, Hernández López Gilberto, López Olalde Víctor Hugo, Martínez Bucio Víctor, Medina Jiménez Francisco, Martínez Martínez Gabriel, Olalde Flores Julio Cesar, Olalde González Luis Alberto, Rojas Flores José Luis, Rojas García Mauricio, Rojas García Carlos, Santana Olalde Eduardo, Santana Olalde Rodrigo, Guillermo González Romero, Genaro González Romero.

FAUD.

A Horacio Quiroga, por una mano enorme que significó un paso de 6539 km y una vida de casi tres años.

Alteha.

Por la construcción de un continente y un mundo donde quepan todos los mundos: Horacio Quiroga, Andrés Mattar, Fernando Giudici, Candelaria Tascheret.

Café filosófico.

Por lo aprendido y lo por aprender, por lo compartido y el amor al conocimiento: Baseggio Miguel, Giudici Fernando, Lillo Alfredo, Quiroga Horacio, Vinzio Lisandro, Sommerville David

Un miércoles cualquiera.

Por tanto mágico que no cabe aquí pero todos los aquí nombrados conocemos: Giudici Fer, Mattar Andres, Lillo turco, Sirena Marito, Páez Tony, Saavedra Gus, Charly Romero, Charly Salinas, Marambio, Facu Quiroga, Negro Mata, José, Somerville David, Acuña Leo y Osorio Lucas.

IDIS y Colección

Por el amor a la forma: Miguel Baseggio, Adriana Pontoriero, Duilio Tapia, Silvia Vives, Yanina Aravena, Sofía Wortman, David Sommerville, Federico Heredia.

La magia y el laberinto.

Por la magia construida y el laberinto en proceso: Lisandro Vinzio.

Familia.

Por hacer gran parte de lo que soy y de lo que estoy orgulloso y por siempre estar: Antonio Martinez, Esther Fredes, Gustavo Martinez, Diego Martinez, Andrés Martinez. Vane, Gaby, Fernando y Mario, Tía Olga, Tío Manolo, Tío Enrique, Tía Susana, Abuela Pepa, Abuelo Pepe, Abuela Clara, Abuelo Pedro, Madrina Olga, Tío Pocho, Tío Juan.

Mi gente de siempre y para siempre.

Por ser mi familia elegida y por sostenerme y construirme: Carina (por ser hermana eterna), Diego (por ser hermano elegido), Alejandro (por ser socio y hermano y padre del ahijado), Carla (por ser amiga de oro y madre del ahijado) , Pato (por ser hermana y madre del ahijado tocayo), Checho (por ser hermano y padre del ahijado tocayo) , Ángel (por la amistad de siempre, por la risa, y por ser Neandertal), Celina (por la amistad y la familia hermosa, y por soportar al Neanderthal), Mauge (por la amistad y el grado de idola indiscutida eterna) , Julia (por tanto compartido y aprendido) , Peter (por la amistad y lo compartido), Agustín (por lo compartido), Vale (por la amistad y la familia hermosa) , Norma (por una carrera compartida y la amistad de siempre), Sommerville, (por los espejos), Dani (por la capacidad de encontrarse en el universo), Sole (por la amistad y la familia bella) Omar (por la amistad y cuidar a esa familia bella) Ale Lázaro (por la amistad de siempre) Color (por ser agua y sombra y luz en el desierto), Suarez (por la amistad tan importante), Belén (por lo compartido y los sueños que se luchan), Mónica (por las mariposas), Gaby (por lo compartido en los descubrimientos), Ana (por las almas inquietas que vuelan aunque caigan) Vecina (por los encuentros de siempre y lo compartido) Eli (por lo bailado reído y compartido), Meli (por lo mucho compartido y el lujo de lo disfrutado), Julieta (por la amistad de siempre), Peralta (por estar y sintonizar) Yanina (por la magia, una zamba, tangos aéreos y los arcanos), Silvia (por Cortázar y los vuelos) Sara (por las risas y la amistad de siempre), Mónica García (por la amistad y las búsquedas), .

A Andrea..., por la inmensidad tejida y compartida, por lo aprendido, dicho y no dicho... por lo dibujado en el mismo papel...y por la letra -a”.

Índice

0. MAPA DE RECORRIDO DEL DOCUMENTO. *Pág.9, 12.*

I. ORIGEN Y APROXIMACIONES. (Diagnosis) *Pág.13* *Establecimiento de zonas fundamentales y modos de abordaje.*

I.1.CONSTRUCCIÓN DEL ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN *Pág. 14.* *Aproximaciones y construcción del escenario de investigación* *Pág. 16.*

I.1.1. Explicación del título de la investigación. *Pág.16.*

I.1.2. Justificación. *Pág.16.*

I.1.3. Cuestionamientos. *Pág. 17,18.*

I.1.4. Arquitectura, lo arquitectónico, el hábitat, el habitar. Claridades y penumbras. *Pág. 18,19.*

I.1.5. Una muerte en la disciplina y nuestra responsabilidad en ello. *Pág. 20, 21.*

I.1.6. Sospechas e hipótesis. *Pág. 22, 24.*

I.1.7. Objetivos y alcances. *Pág. 24, 25.*

I.2. EL ARQUITECTO A TRAVÉS DEL TIEMPO. *Modos de ejercicio Y aprendizaje.* *Pág. 26.*

I.2.1. Nociones y etimologías. *Pág. 28.*

I.2.1.1. Sabios y sacerdotes. Primeras civilizaciones. *Pág. 28 30.*

I.2.1.2. Planificadores y constructores. Grecia y Roma. *Pág. 30, 31.*

I.2.1.3. Constructores agremiados. Edad Media. *Pág. 31, 32.*

I.2.1.4. Diseñadores y artistas. Renacimiento. *Pág. 32, 35.*

I.2.1.5. Diseñadores de atelier. Siglo XVIII y XIX. Beaux Arts. *Pág. 35, 39.*

I.2.1.6. Maestros de la forma y maestros artesanos. Bauhaus *Pág. 39, 44.*

I.2.1.7. ¿Arquitectos? Siglo XXI. Subjetividades sobre una muerte disciplinar. *Pág. 44, 47.*

I.2.1.8. Latinoamérica como contexto. Aproximaciones a procesos de constitución. Procesos urbanos constitutivos y arquitecturas. *Pág. 47, 60.*

I.2.2. Formación académica. Escuelas y aprendizajes. *Pág. 60,61.*

I.2.2.1. Carta de la UNESCO sobre la formación en arquitectura. *Pág. 61, 68.*

I.2.2.2. Determinación de zona de intervención *Pág. 68, 69.*

I.2.2.3. Aproximaciones generales. *Pág. 69,72.*

I.2.2.4. Perfiles y escuelas de referencia. Tres Casos. *Pág. 73.*

I.2.2.4.1. Disciplina y especialización. Universidad Politécnica de Cataluña. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona. *Pág. 75. 86.*

I.2.2.4.2. Tradición y diversidad. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Arquitectura. *Pág. 86. 100.*

I.2.2.4. 3. Lo proyectual y el habitar. Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño. *Pág. 100. 115.*

I.2.3. Reflexiones Generales. *Pág. 115, 116.*

I.3. Notas Cuerpo I. Citas extendidas. *Pág.117, 134.*

II. ACCIONES FUNDAMENTALES. (Construcción del posicionamiento)

La arquitectura entendida desde tres acciones. Pág. 135.

II.1. APRENDER.

Construcción, complejidad como paradigma y Latinoamérica como contexto. Pág. 136.

II.1.1. Construcción del conocimiento en términos complejos. *Pág. 138,142.*

II.1.2. Emancipación como herramienta de aprendizaje. *Pág. 142, 148.*

II.1.3. El aprendizaje como construcción conjunta. Contexto y socialidad. *Pág. 148,151.*

II.1.4. Ejercicio de la libertad en Latinoamérica. Construcción del aprendizaje para un *nosotros* responsable. *Pág. 151,160.*

II.1.5. Aprendizaje. Reflexión general. *Pág. 160,161.*

II.2. HABITAR

Desde la fenomenología y como acción focal de lo arquitectónico. Pág. 162.

II.2.1. ¿Por qué el habitar? ¿Cómo el habitar? *Pág. 164,165.*

II.2.2. Construcción de un campo de conocimiento. *Pág. 165,166.*

II.2.3. El habitar entendido como fenómeno. *Pág. 166,167.*

II.2.4. Percibir desde el cuerpo, acción constructiva de lo fenoménico en el habitar. Lo simultáneo, Ambigüedades y Paradojas. *Pág. 167,174.*

II.2.5. Movimiento. Nociones de tiempo y espacio. *Pág. 174,177.*

II.2.6. La persecución *por* y *del* lenguaje en el habitar. Intersubjetividad y poética. *Pág. 177,182.*

II.3. PROYECTAR.

Acción característica de la arquitectura y sus vínculos con el habitar. Pág. 183.

II.3.1. ¿Por qué el proyecto? ¿Cómo el proyecto? *Pág. 185.*

II.3.2. El proyecto y sus posibilidades de acción como campo de conocimiento en función del habitar. *Pág. 186,188.*

II.3.3. Anticipación-adaptación, rasgos temporales de lo proyectual. *Pág.188, 190.*

II.3.4. Lo contingente y lo posible como dimensiones proyectuales. *Pág.190, 191.*

II.3. Notas Cuerpo II. Citas extendidas. *Pág.192, 207.*

III. LAS EXPERIENCIAS Y SUS POSIBILIDADES. (Explorar)

La materialidad proyectual en el aprendizaje tejida desde el habitar. Pág. 208.

III.1. Materialidad proyectual, habitar y proyecto, búsquedas en el aprendizaje. *Pág. 210,211.*

III.2. Lo complejo como paradigma referente. *Pág.212.*

III.3. La emancipación en el aprendizaje. *Pág.212.*

III.4. El aprendizaje como construcción social y situada *Pág.212.*

III.5. Acciones fundamentales. *Pág.213.*

III.6. Campos y experiencias. *Pág.213.*

III.6. 1. Campo uno. El proyectar y el habitar entendidos desde el lenguaje, la forma y el dibujo.

El lenguaje desde su condición fundante de lo social y sus posibilidades fenoménicas. Pág.214, 215.

III.6.1.a. Bus del croquis. *Pág. 215, 216.*

III.6.1.a.2. Contactos con lo referencial de la investigación. *Pág.216, 217.*

III.6.1.b. Tramabunta. *Pág. 217, 218.*

III.6.1.b.2. Contactos con lo referencial de la investigación. *Pág.218.*

III.6.1.c. Colección Carrieri. *Pág. 218, 221.*

III.6.1.c.2. Contactos con lo referencial de la investigación. *Pág.221, 222.*

III.6. 2. Campo Dos. El proyectar y el habitar entendidos desde el lenguaje, en términos literarios, el relato y lo poético como modos de construir el habitar.
Habitar, comunicarse, persecuciones de profundidades en el habitar. Pág. 222,224.

III.6.2.a. La magia y el laberinto. *Pág. 224, 226*

III.6.2.a.2. Contactos con lo referencial de la investigación. *Pág. 226, 227.*

III.6.2.b. Hiporrealismo proyectual. *Pág. 227, 230.*

III.6.2.b.2. Contactos con lo referencial de la investigación. *Pág. 230,231.*

III.6.3.Campo Tres. El proyectar y el habitar entendidos desde lo fenomenológico.

El habitar como fenómeno, sus vínculos con lo proyectual y el aprendizaje. Pág. 231,232.

III.6.3.a. Revolucionar. *Pág. 232, 235.*

III.6.3.a.2 Contactos con lo referencial de la investigación. *Pág. 235,236.*

III.6.3.b. Teoría del habitar. *Pág. 236, 238.*

III.6.3.b.2. Contactos con lo referencial de la investigación. *Pág. 238, 239.*

III.7. Notas Cuerpo III. Citas extendidas. *Pág. 240, 252.*

IV. REFLEXIONES Y PROPUESTAS.

Consistencias en cierres provisorios. Pág. 255, 260.

V. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS. Pág. 262, 267.

0. MAPA DE RECORRIDO DEL DOCUMENTO.

I. Primer cuerpo. **Diagnosis. (Construcción del escenario de investigación).**

El desarrollo del presente trabajo consta de tres cuerpos fundamentales:

El primero referente a la *diagnosis*, o de la construcción del escenario de investigación; este cuerpo está estructurado por la acción de *observar* el campo a investigar y en él se revisará la pertinencia del mismo, como así también sus características generales en cuanto a alcance y objetivos. En este campo hemos trabajado una construcción histórica sobre los modos en que ha sido comprendido y ejercido el rol del arquitecto como así también los modos en que ha sido entendido históricamente su aprendizaje. En este sentido se han revisado distintos momentos históricos y sus respectivas realidades socioeconómicas como contextos fundamentales en la construcción de nociones sobre la práctica y el ejercicio. En ello se enraizarán tres referentes relativas al aprendizaje, situados en tres contextos distintos, (Argentina, México Y España) es importante aclarar que estos contextos fueron incorporándose de distintos modos al proceso de investigación, los dos primeros estuvieron comprendidos como la base del trabajo pues se busca con él la incorporación de lo aprendido al contexto latinoamericano del aprendizaje de la arquitectura y el tercero como posibilidad que emergió en el transcurso del cursado. Posibilidad que enriqueció y potenció notoriamente la investigación incorporando a la misma, situaciones contextuales Europeas que de otro modo sólo hubiesen sido referenciales como dato externo. La posibilidad de trabajar una parte del proceso de investigación en España nos permitió tener un acercamiento muy concreto y palpable a los modos de aprendizaje de una escuela (ETSAB, UPC) y por otro lado, hacer una construcción más nítida que entretijera procesos históricos de nacimiento y formación con procesos culturales socioeconómicos y culturales. Comprender como ello se vincula con las conformaciones de sus respectivas ciudades y convive con los procesos que las atraviesan y las conforman ha sido muy importante en el proceso de la investigación, sobre todo cuando intentamos bucear en los vínculos que estos procesos constitutivos y de cambio tienen con la formación de los arquitectos que a su vez participan en ellos. Es importante señalar que en el primer cuerpo se establecen y señalan algunas crisis que la profesión enfrenta con respecto a su propia constitución como campo de acción y conocimiento y fundamentalmente como ello se vincula actualmente con la práctica del Diseño Arquitectónico en su muy diversas maneras. Una de la razones principales de la proposición del trabajo es la de construir aportes que ayuden articular lo arquitectónico con el habitar humano, relación que se observa en crisis.

Ha sido importante en la construcción del escenario inicial comprender algunas lógicas constitutivas del continente americano que fueron (y son todavía) rasgos distintivos de los pueblos, devenidos en países y sociedades actuales que definen los nacimientos y desarrollos de las políticas educacionales, más particularmente de las escuelas de arquitectura. Para ello fue necesario construir una dimensión histórica, primero del continente de modo muy general y luego de las respectivas escuelas, comprender los momentos históricos en los cuales nacieron y revisar el tejido que las mismas han ido construyendo con los procesos culturales, sociales, filosóficos y económicos de cada contexto. Es allí, en este entretijado que conforman las lógicas continentales en sus distintos aspectos que la práctica actual de la arquitectura inserta sus múltiples expresiones y también sus modos de ser aprendida.

Estableceremos que el rol del arquitecto ha ido mutando considerablemente en distintos momentos y escenarios históricos, lo que dejará entrever que ésta no es una figura monolítica ni definida claramente, ni mucho menos clara en los últimos momentos que

atraviesan nuestra historia. También será importante aceptar que no perseguimos tal definición con el trabajo, pero si aportar a la construcción que el principio del siglo XXI como veremos en el primer cuerpo de la investigación, demanda urgentemente a un campo que relaciona, proyecto, con habitabilidad y materialidades

El trabajo tendrá como escenario de producción y reflexión esta construcción.

II. Segundo cuerpo. Acciones fundamentales. (Construcción de posicionamiento).

En el segundo cuerpo, que hemos llamado *construcciones* atenderemos a tres acciones fundamentales en relación a la arquitectura, *el aprender, el proyectar y el habitar*, los desarrollos, exploraciones y entrecruzamientos entre estas tres acciones serán la base y el contexto de lo que luego tejaremos como propuestas. Las tres acciones están entendidas como fundamentales en relación a la arquitectura, sus modos de habitar y sus aprendizajes posibles.

Una vez que construimos el primer cuerpo de la investigación, las tres acciones nombradas emergieron como fundamentales en la comprensión de la práctica del arquitecto y más particularmente en la investigación. El *aprender* teniendo en cuenta que lo que se persigue con el trabajo es hacer aportes a la práctica docente en relación con la arquitectura y también como espacio donde trabajar con la construcción del conocimiento en el campo, ya que algunas de las crisis que emergieron de las primeras aproximaciones fueron las relacionadas con la inconsistencia de la investigación en lo arquitectónico y sus consecuencias en el ejercicio de la práctica. Trabajaremos en este apartado con la complejidad como paradigma y la relación de ello con nuestros modos de comprender lo arquitectónico, revisaremos la noción de disciplina, puesta en crisis en la actualidad y como ello repercute en un campo que siempre ha tenido cuestionamientos importantes, internos y externos, a sus modos de constituirse. Serán muy importantes los planteos con respecto a la educación que nos sirvan como contexto para luego desarrollar las experiencias con mayores grados de pertinencia. En ese sentido habrá dos vertientes importantes, lo referente a la educación en general, modos de construir posición frente al aprendizaje y por otro, las nociones latinoamericanas frente a lo mismo. Para nosotros es muy importante comprender el escenario de Latinoamérica como un campo que demanda ser abordado *desde aquí*, sobre todo en lo referente a esta acción del aprender, pues la asimilación acrítica de políticas externas ajenas a los procesos que nos constituyen como grupo social han generado muchas de los problemas que dan origen a este trabajo.

Será importante entonces, la construcción de un posicionamiento en relación a la construcción de conocimiento y el aprendizaje a nivel general, pero luego será fundamental para el trabajo la relación de ese posicionamiento con el pensar, sentir y el hacer en Latinoamérica como contexto, fundamentalmente porque es en la acción y en la posibilidad donde tenemos el objetivo que este trabajo germine.

El *habitar* será el nodo que articule las otras dos acciones fundamentales, la razón para que ello se entienda de ese modo tendrá como consecuencia un punto crítico emergido del cuerpo de diagnosis que evidencia una ruptura cada vez mayor entre las lógicas arquitectónicas y las acciones humanas de *ser y estar en el mundo*, se revisará en ese

punto la marcada característica objetual de lo considerado arquitectónico, cuestión que consideraremos necesaria de superar en función de una comprensión de la arquitectura como consecuencia de los rituales constituidos como prácticas sociales que le dan sentido. Entenderemos la acción del habitar desde la fenomenología, por lo que serán importantes las nociones de cuerpo, lenguaje, tiempo e intersubjetividad como densidades conceptuales a abordar, en esa dirección haremos una construcción del habitar ya no como abstracción funcional sino como acción focal del quehacer arquitectónico.

El *proyectar* será comprendido en primera instancia no como una acción de distintiva de los arquitectos y diseñadores sino como acción eminentemente humana, nacida de la capacidad de construirle posibilidades a lo contingente, pero a su vez fundamental de la práctica arquitectónica como acción fundante y constitutiva de lo arquitectónico. Será importante en el desarrollo de la acción del proyectar como ésta se articula con el tiempo tal y como lo habremos construido en la acción del habitar, en ese sentido, trabajaremos con una noción de proyecto que se amplíe con respecto a la generalizada en cuanto a ser comprendida como fase o etapa previa a la construcción de objetos para acercarse a una comprensión más potente desde nuestra postura que pueda ser incluida como constante de los procesos del habitar y sus consecuencias materiales.

Revisaremos posiciones en donde el proyecto reclama incluso entidad disciplinar como campo de conocimiento, en ese sentido revisaremos y exploraremos en posiciones cuyos horizontes y profundidades se apoyan en la acción proyectual como herramienta fundamental. Será importante para nosotros la acción del proyectar como la articulación entre las acciones del habitar y las concreciones materiales entendidas como consecuencia de ésta.

El tercer cuerpo de la investigación entonces, es el contenedor del posicionamiento que emerge de lo observado en el primer cuerpo y que será a su vez contexto para las experiencias desarrolladas en el tercero, entendidas como búsquedas experimentales.

III. Tercer cuerpo. experiencias.(Explorar)

El tercer cuerpo de la investigación corresponde al carácter experimental de la misma, es donde hemos compilado una serie de búsquedas que se vinculan con los otros dos cuerpos desde distintos aspectos.

En esa dirección, y a partir de lo propuesto en el segundo campo respecto del aprender, el habitar y el proyectar, se han constituido tres cuerpos que engloban las distintas búsquedas: *El proyectar y el habitar entendidos desde el lenguaje, la forma y el dibujo, entendidos desde el lenguaje y en términos literarios y entendidos desde lo fenomenológico*, estos tres campos fungirán como contenedores referenciales de las distintas experiencias. Estas experiencias son búsquedas y aproximaciones en el aprendizaje de la arquitectura que apuntan a la construcción de materialidades proyectuales acordes con el principio del siglo XXI y lo que esto demanda del campo proyectual, particularmente la arquitectura. En el cuerpo dos, en donde trabajamos sobre

la acción del aprender y en lo referente también a la construcción de conocimiento encontraremos varias referencias que cuestionan las disciplinas entendidas como compartimentos estancos, que proponen una posición frente a la construcción del conocimiento más amplia y flexible, que no trabaje desde los límites sino desde las zonas indiferenciadas o mestizas y que reconozca los campos disciplinares como construcciones subjetivas, no como estructuras monolíticas inalterables. Desde esas posiciones construiremos el contexto de las distintas experiencias, que tendrán al habitar y al proyecto como acciones básicas de referencia, a su vez, estarán atravesadas por el aprendizaje como acción. Es importante establecer que tales experiencias no están entendidas como la solución a los problemas planteados en el cuerpo uno de la investigación, sino como alternativas entre tantas posibles frente a problemas que entendemos no están siendo dimensionados ni abordados en las escuelas de arquitectura.

Nos interesa el rol periférico de estos experimentos, actuando en forma de virus en una estructura genética que tiende a reproducirse de manera autosemejante e indefinida, como activadores de nuevas lógicas, como generadores de posibilidad. Consideramos que en la medida que posibilitemos flexibilizaciones dentro de lo estructural en los campos de conocimiento, estos no sólo se verán enriquecidos sino que además, si nos atrevemos a dudar realmente, con todos los costos que ello podría significar, podremos consolidar sus consistencias tal vez no como disciplina, pero si quizás como campo de acción y conocimiento. El objetivo fundamental de estas experiencias es bucear en lo complejo, en los mestizajes entre campos, en lo no definido construyendo acercamientos, superposiciones y fundiéndose con el habitar. Consideramos que la pertinencia de estas acciones dependerá de la orientación de sentido que puedan aportarle a la práctica del proyecto y sus materialidades posibles.

I. ORIGEN Y APROXIMACIONES. (Diagnosis)
Establecimiento de zonas fundamentales y modos de abordaje.

I.1.CONSTRUCCIÓN DEL ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN

*...Estudiar solo edificios para aprender
arquitectura es como querer aprender música
estudiando solo la construcción de un
instrumento...*

Aproximaciones y construcción del escenario

I.1.1. Explicación del título de la investigación.

Hemos llamado a la investigación *Habitar el proyecto*, en alusión a la incorporación del habitar humano a la actividad proyectual, fundamentalmente porque creemos que tal dimensión está siendo ignorada en función de perseguir las características objetuales y edilicias de la experiencia arquitectónica. En tal dirección diremos que no consideramos que tales dimensiones deban ser negadas, pero si entendidas como la consecuencia de las acciones humanas, el ser en el mundo. El subtítulo *Formas contemporáneas de construir materialidad proyectual*, implica la necesidad de construir modos más amplios y profundos de comprender el habitar y sus consecuencias edilicias o materiales, modos que deberán ser comprendidos en relación a sus posibles facetas proyectuales.

La materialidad proyectual está comprendida como las densidades desde las cuales construimos el proyecto, las tramas en las que están urdidos los campos que atraviesan la actividad arquitectónica. Cuando decimos formas contemporáneas de construir esto, nos referimos a la necesidad de que tales tramas sean consecuencia de lógicas y dinámicas complejas de nuestro tiempo, coherentes con los modos de estar en el mundo que caracterizan a nuestro momento histórico. De tal modo que el proyecto no sea atravesado por lo ideal o lo abstracto como únicas herramientas sino como continuidades de la comprensión amplia y profunda de las acciones del habitar humano hoy.

I.1.2. Justificación.

Es importante y pertinente la investigación sobre el campo de acción y conocimiento del arquitecto porque es un campo que demanda constantes adaptaciones en función de los cambios sustanciales que constantemente se producen en los modos en que los seres humanos habitamos el mundo; en segundo lugar, es observable en los últimos tiempos notables desfases entre estos procesos y las formaciones que las instituciones educativas proponen a sus estudiantes. Tales desfases tienen numerosos y difusos orígenes, no está al alcance revisarlos en profundidad, pero si es posible hacer acercamientos a ellos y construir alternativas y propuestas.

Lo referente a lo habitable en las situaciones actuales, (políticas, económicas, filosóficas, antropológicas) demanda posiciones concretas de los profesionales que interactúan con tales procesos, y los arquitectos no estamos exentos de ello. Pero, por diversas causas hemos construido un modo endógeno de aprender y funcionar para con el mundo, en donde nuestras reglas de aprendizaje y construcción responden a lógicas internas, de las mismas instituciones que las han creado y que producen rupturas cada vez mayores con las dinámicas humanas de las ciudades y sus problemas emergentes. Un aspecto a revisar y a construir en esta dirección es el de la investigación como campo de acción en relación al habitar y al proyecto. El campo de la investigación en arquitectura es joven y todavía sin una densidad consistente en relación a sus epistemologías y modos de hacer, en el documento *Teoría del habitar*, el doctor Roberto Doberti habla de la *falta de sustentación conceptual en las disciplinas del proyecto* y dice:

*La arquitectura y todas las demás ramas del diseño -gráfico, textil, industrial, vehicular, etc.- tienen desde hace tiempo serios problemas de sustentación conceptual. Estos problemas hacen crisis frente a una serie de factores concomitantes: la creciente complejidad de las temáticas que el diseño debe abordar, el deterioro del medio natural, las injusticias y marginaciones sociales que afectan a pueblos enteros (...)*¹

Esto tiene lados positivos y negativos, amplitudes conceptuales por ejemplo y falta de contextos y referencias respectivamente; pero lo importante para nosotros es que nos obliga al compromiso de construir dicha consistencia de modo que las búsquedas en el campo tengan, además de la potencia necesaria, la posibilidad cierta de articularse con otros campos de conocimiento y acción. Lo importante, es reconocer el estado *en construcción* del campo, fundamentalmente para no incurrir en determinismos ni en reproducciones vacías de sentido.

El habitar, lo proyectual, lo arquitectónico; demandan un posicionamiento y un desarrollo como campos del conocimiento. Es muy posible que este campo sea difuso y definitivamente no específico, porque tales conceptos están atravesados por múltiples flujos y campos de conocimiento, pero si es necesario reconocer que en esa construcción es necesaria la participación de los arquitectos.

En síntesis, es pertinente conocer y construir sobre la construcción del arquitecto como campo de aprendizaje, conocimiento y acción no sólo por la necesidad de consolidar el mismo sino para fortalecer sus vínculos con las dinámicas del habitar humano.

I.1.3. Cuestionamientos.

¿Qué es un arquitecto? ¿Cómo se construyen los arquitectos hoy, comienzos del siglo XXI?, ¿Dónde y cuándo nos construimos?, ¿En la academia, en la práctica? ¿Nos formamos a nosotros mismos, reproducimos modos de hacer?

La acción de construir es inherente a los arquitectos. El desafío hoy es “construirnos”, tal cual construiríamos un bote, pero mientras estamos en el agua o un paracaídas mientras caemos, con ese grado de gravedad. El momento histórico que atravesamos tiene muy marcadas características respecto del conocimiento y su construcción, conceptos como *caos, complejidad, globalidad, transdisciplina, imprevisibilidad, instantaneidad, realidad virtual o virtualidad real, etc.* definen mucho de nuestras existencias cotidianas y de los modos en que nuestras ciudades se construyen y evolucionan. Todos estas nociones afectan de manera fundamental nuestro campo de acción, al punto modificar su existencia tal cual lo hemos aprendido y tal cual lo conocemos. Por lo cual el construir dicho campo es hoy es una de las empresas más importantes que nuestras escuelas de diseño y nuestros posgrados enfrentan, alejarse de una actitud reproductiva y apoyarse en una proyectual y activa. El desafío según *Edgar Morin* estará en construir cambios en nuestros modos de pensamiento, en las estructuras que limitan nuestro razonar condenado a la separación y a la limitación por campos inconexos. Romper con esas barreras es un desafío que la comunidad de la construcción del saber se debe ya que como expone:

¹Roberto Doberti. *Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/0BxH72auEtxNwNjZIN2U4ZjYtYzI4Yy00YmM0LWlyMjktMjlkNWQ5ODhjMDhk/vi>* ew. Consultado el 27/02/2015.(Ver N1).

Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado.²

Es importante destacar que esto no apunta a la reformulación de un plan de estudios, tales acciones ya se han producido, siguen haciéndolo y además exceden a los alcances del trabajo. Lo que se plantea es construir aportes al campo de acción, producir un grado de extrañamiento de la figura del arquitecto, proyectista, diseñador, y de cómo se construye en sus distintas expresiones, para luego revisar desde sus bases cómo es que se ha abordado la construcción de los modos de aprender a ser esa figura. Revisar si esos conocimientos y aptitudes están siendo construidos en las escuelas de arquitectura o no y como podrían ampliarse y profundizarse. Tales construcciones son responsabilidad directa de quienes ejercen cualquier función que tenga vínculos con la construcción de conocimiento en términos de lo habitable y lo proyectual en arquitectura.

I.1.4 Arquitectura, lo arquitectónico, el hábitat, el habitar.

Claridades y penumbras.

Establecemos el punto de partida el significado desde la Real academia española:

Arquitectura: s. f. Arte y técnica de diseñar, proyectar y construir edificios, obras urbanísticas y otras construcciones.³

Arquitectura. (Del lat. architectūra). 1. f. Arte de proyectar y construir edificios.⁴

Ha sido necesario, en el desarrollo del trabajo de investigación, revisar la noción de la palabra arquitectura y como ésta ha sido utilizada en el documento que contiene la misma. En numerosas discusiones del grupo que formaba el taller de investigación estuvo presente éste cuestionamiento, se promueve en el taller la revisión su uso, entendiendo la misma como reflejo de un modo de ejercer la profesión revisable y ampliable. Coincidimos plenamente en este punto, la profesión y su nombre demanda revisiones, ampliaciones y profundizaciones. Es objetivo de este trabajo aportar a esas acciones, y es en ese sentido, que la palabra en sí, arquitectura, y su significado según la real academia, contiene en estas dos acepciones que hemos tomado de referencia, profundidades y amplitudes que han sido en el transcurso de los años, generalizadas y suprimidas, de hecho el presente trabajo intenta buscar en las dimensiones históricas aquellas facetas de la profesión que han ido diluyéndose o negándose hasta llegar al rol del arquitecto tal cual hoy se entiende.

² Edgar Morin. —*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*—. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. UNESCO 1999. Pp 7

³ Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L. disponible en <http://es.thefreedictionary.com/arquitectura>. Consultado el 12/07/2015.

⁴ Real Academia Española de la lengua. Disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=arquitectura>. Consultado el 12/07/2015.

Cuando se habla de *arte, técnica, diseño y proyecto* se hace referencia a un saber instituido, a un cuerpo de conocimientos que es reconocible por el grupo humano que social que lo contiene. El arte, como campo de conocimiento trabaja en la subjetividad, en la expresión como vinculante de experiencias y búsquedas, la técnica articula conocimientos cercanos a la ciencia y el diseño y el proyecto aparecen como la acción distintiva que atraviesa la palabra, lo que esencialmente la constituye.

El proyecto como característica fundamental de la arquitectura es uno de nuestros puntos de partida en la investigación, es una palabra que también demandará una comprensión y la construcción de un posicionamiento. Consideramos que el proyecto entendido como la fase previa a la construcción de los edificios es una visión que demanda profundas revisiones, el proyecto es una acción humana, que está estrechamente vinculada con la construcción del mundo que Merleau Ponty establece en su Fenomenología de la percepción. No es una acción exclusiva de diseñadores o de arquitectos, está ampliación es necesaria en la construcción que estamos proponiendo.

La palabra arquitectura, en la comprensión común que aquí establece la Real Academia, está comprendida en relación a los edificios, al arte, técnica o ciencia en otras acepciones de proyectarlos. Pero entonces existe un vacío importante, una penumbra a dilucidar, si la arquitectura se ocupa de la proyección de los edificios, y otras disciplinas se ocupan de la construcción de los mismos. ¿Quién se ocupa de lo que sucede cuando los seres humanos habitan esas construcciones? Comprendemos que este es un campo de la arquitectura, lo vivencial de los seres humanos vinculado a los edificios es una parte importante del campo arquitectónico, pues no solo es allí donde las construcciones tienen sentido, sino que además es donde a partir de la vivencia siguen modificándose en función de los múltiples proyectos y acciones que de ello devienen.

La arquitectura no se agota en los edificios, ni en su, proyectación, ni tampoco en su construcción; contiene el habitar como densidad fundamental, es allí donde reside su orientación de sentido. Esta ampliación de sentido de la palabra arquitectura ha sido abordado en distintos momentos de la investigación, incluso a veces intentando dar sentido a otras nociones superadoras tales como el entendimiento de tal ampliación como un rasgo, en vez de un sustantivo, de allí *lo arquitectónico* como condensador de ello; tal vez en el mismo sentido que se distingue la palabra habitar de hábitat, acciones, sustantivos y adjetivos. Es posible que tal despliegue de exploraciones gramáticas tenga origen en el conflicto sano de construir y revisar, de tomar conciencia de las cosas que consideramos equivocadamente obviedades.

Desde nuestra posición consideramos que la palabra arquitectura contiene éstas posibilidades, las ampliaciones que buscamos dilucidar caben en el mismo vocablo, pero si demandan la superación de la noción objetual abstracta y material. La arquitectura, según nosotros está atravesada por lo proyectual como acción fundamental, pero con base en el habitar humano, es el habitar el que le da sentido a la acción. La interacción entre *habitar y proyectar* será base de la investigación, junto con el *aprender* por tratarse de una revisión y búsqueda dentro de la construcción académica del rol de los arquitectos.

I.1.5. Una muerte en la disciplina y nuestra responsabilidad en ello.

¿Qué hacemos los arquitectos? , más aún ¿qué hacemos *hoy* los arquitectos?, ¿cómo aprendemos a hacer lo que nos identifica como campo de conocimiento y hacer? ¿Cuáles son las bases de esos modos de aprender y hacer?

Si se analiza lo que se hace en materia arquitectónica y cómo crecen y se densifican las ciudades contemporáneas encontraremos que mucho de ello no nos atañe, pasa considerablemente lejos de nosotros. Como se ha dicho, escapa a los alcances del este trabajo hacer una revisión exhaustiva de las causas, pero si me propongo hacer una revisión de algunas de las preguntas aquí planteadas y sus vínculos con el aprendizaje y la producción de las dimensiones del habitar humano.

El concepto de disciplina está siendo revisado en los campos relacionados con la construcción del conocimiento, a partir de la aceptación de la complejidad de los problemas a enfrentar y sus características entrelazadas y muchas veces, indiferenciadas. La necesidad de comprender estas dimensiones, mencionada en *Los siete saberes para la educación del futuro* se establece como un camino a recorrer, un acercamiento paulatino a una comprensión más relacional, en esa dirección Morin establece:

*La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y, debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos.*⁵

Específicamente en relación a la arquitectura este punto se hace muy evidente y claro, todo en sus procesos es complejo, atravesado por otros flujos y campos de conocimiento. El rol del arquitecto ha ido vaciándose de contenidos en relación a por un lado la práctica profesional, y por otro a su orientación de sentido. Y ese vaciamiento ha ido consolidándose en dirección al proyecto y producción de esculturas en donde el componente formal y tecnológico prima por sobre cualquier otra cosa, incluso por sobre el vínculo entre estas esculturas y los seres humanos. Tales construcciones tienen un claro papel en las dinámicas económicas de los circuitos de la profesión establecida como negocio reproductor de imágenes. Y repetimos que no cabe aquí establecer los modos de romper con tales lógicas, pero si es pertinente y necesario revisar el campo de conocimiento y detectar cuáles son las posibilidades de desarrollo del mismo. Para tener posibilidades concretas de decisión en relación a estos procesos.

Que el papel del arquitecto sea consciente, que se sepa participante de las lógicas que atraviesan su campo de acción y que tenga nociones claras de tales participaciones es necesario para que pueda, en tal caso y si estuviera en sus posibilidades, aportar a ellas desde su lugar. Juan Luis Burke, en *Crítica a la arquitectura contemporánea*, habla del

⁵ Edgar Morin. —*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*—. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. UNESCO 1999. Pp 2.

paulatino vaciamiento de la disciplina en sus dimensiones espirituales y filosóficas, en relación a los modos en que es comprendida la práctica desde la modernidad:

*La arquitectura, vista como una disciplina social y humanista, ha sido desde el irrumpimiento de la modernidad víctima de un lento pero seguro desprendimiento de sus dimensiones espirituales y filosóficas. En su lugar, se ha dado paso a una actividad que obedece a los principios y razonamientos del mercado, regido éste por el capitalismo salvaje que caracteriza a nuestra época.*⁶

Es importante entender cómo la figura del arquitecto ha ido perdiendo orientación de sentido y potencia en relación a lo que acontece con las ciudades y sus habitantes. Revisar porqué en las escuelas y facultades se trabaja con niveles cada vez más altos de abstracción y énfasis en lo morfológico abstracto, y por qué hay una desconexión cada vez mayor con los seres humanos y sus lógicas de asentamiento, desarrollo y vivencia. Entender por qué el foco es lo edilicio entendido como objeto cada vez más desligado del fenómeno del habitar.

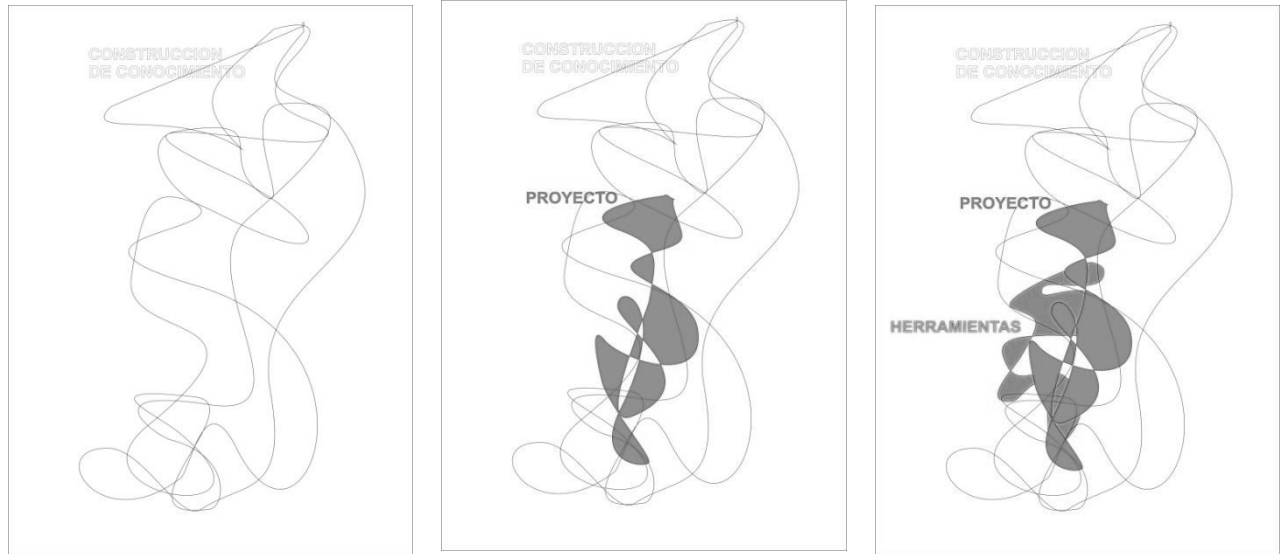
El entendimiento de lo arquitectónico desde sus aspectos objetuales no es privativo del siglo XXI, es una característica que ha acompañado el desarrollo de la profesión desde sus inicios, pero en el último tiempo esto ha sido acompañado con una distancia cada vez mayor entre éste objeto, los seres humanos y sus existencias; y sobre todo entre este objeto, los seres humanos y la responsabilidad del arquitecto respecto de él y sus lógicas. Se propicia en las escuelas un entendimiento de lo constructivo, de lo morfológico, y de las valoraciones que ello ha tenido a través de la historia, pero las relaciones entre esto y el habitar humano son cada vez más débiles. Como observa Ramón Gutiérrez, la relativización y la falta de compromiso están minando la práctica y la reflexión sobre la arquitectura, en *Una mirada crítica a la arquitectura latinoamericana del siglo xx. De las realidades a los desafíos expone*:

*La arquitectura de autor, la autonomía de la arquitectura, la libertad metafórica, la relativización de la responsabilidad del arquitecto en el entorno construido, la declamada impotencia para cambiar nada, son estados de ánimo y convicciones introducidos cínicamente por un posmodernismo voluntarista*⁷

Se busca en el trabajo no un reclamo ideológico de la profesión del arquitecto ni una protesta contra las desigualdades del mundo, pero si una toma de consciencia de las relaciones entre la figura que es ejercida y los procesos en los que está inserta. Y por otro lado la posibilidad de entender dicho vínculo como algo construible, pasible de cambios. Consideramos que además de ser posible es en extremo necesario, sobre todo teniendo en cuenta que lo que caracteriza el campo es su carácter proyectual.

⁶ Juan Luis Burke. —Crítica a la arquitectura contemporánea. Hacia el desarrollo urbano mejor planeado". <http://revistareplicante.com/critica-a-la-arquitectura-contemporanea/>. Consultado el 27/02/2015

⁷ Ramón Gutiérrez (CEDODAL, Buenos Aires) Rodrigo Gutiérrez Viñuales (Universidad de Granada, España) —Unamirada crítica a la arquitectura latinoamericana del siglo xx. De las realidades a los desafíos". Universidad de Dresde. 2012. Pp 9.



1 Construcción de conocimiento.

2. Proyecto.
Imágenes del autor.

3. Experiencias y búsquedas

I.1.6. Sospechas e hipótesis.

Las sospechas se plantean en nuestra investigación como intuiciones generales en función del campo en primera instancia construido como de investigación, en ellas estarán arraigadas las hipótesis como horizontes concretos de posibilidad a ser contrastadas con las construcciones y descubrimientos que se hagan en la investigación. Estas sospechas están indisolublemente superpuestas con los cuestionamientos iniciales, son propiciadoras de la investigación en tanto que establecen junto con los cuestionamientos y en términos proyectuales, horizontes de posibilidad de la investigación.

Considerando las sospechas como aquellas intuiciones generales de las que derivarán más concretamente las hipótesis, ambas han sido estructuradas según distintos grados de generalidad y en función de las densidades conceptuales de campo perceptibles en primeras instancias.

La investigación establece su escenario de construcción y exploración en la crisis observada en el campo de la arquitectura y sus modos de aprendizaje. Entendemos que dicho campo y este proceso están atravesados por autolimitaciones construidas al interior de la actividad arquitectónica y sospechamos que estas limitaciones, que implican un ejercicio caracterizado por la construcción de imágenes y articulación de soluciones técnicas por catálogo, demanda revisiones y propuestas en términos proyectuales y pedagógicos. El entendimiento de lo proyectual en función de la construcción de imágenes de lo objetual implica desde nuestra posición una crisis en la práctica arquitectónica, sospechamos que existe en relación a la arquitectura un espectro mucho más amplio de aspectos que atender que sólo los materiales de un edificio entendido como objeto, y esa sospecha no ha sido dilucidada aún ni en extensión ni en profundidad. Intuimos que tales aspectos no podrán ser abordados solo por arquitectos, pero en esa intuición nos demandamos participantes activos. Hemos construido cuerpos teóricos en

relación a las edificaciones, a sus modos de construirse, a las medidas de sus espacialidades, las dinámicas económicas que las posibilitan, a los lenguajes, sus modos de valorarse y entenderse, a sus formas, sus geometrías y sus percepciones; pero siempre entendiendo el objeto como foco, poco hemos construido en relación al ser humano y sus relaciones con estas materialidades. Nuestras aproximaciones han sido abordadas como abstracciones funcionales o geométricas.

Todos habitamos, juntos y siempre según el planteo de Roberto Doberti, pero todos lo hacemos de nuestra única y particular manera, y si bien entretejemos nuestras existencias con las de los otros, pues somos culturalmente sociales, cada habitar es único. Sospechamos que la imposibilidad de saber ciertamente lo que otro ser humano siente y vive nos ha empujado a construir instrumentos como el lenguaje y el arte. Particularmente en lo referente a la arquitectura, hemos enfocado nuestros mayores esfuerzos teóricos y prácticos a los edificios, a lo tangible y material, pero teniendo conciencia siempre que ello no es suficiente, que la experiencia del habitar implica profundidades mucho mayores. Intuimos que tales dimensiones son parte del habitar y del proyecto tanto o más que los aspectos geométricos, el color, o las relaciones funcionales, sólo es necesario construir al interior del campo nociones que las incluyan como parte de la materialidad proyectual.

Sospechamos que el campo arquitectónico de conocimiento y acción está condenado a no ser nunca suficiente, pues la existencia humana es inabarcable, y probablemente siempre sean insuficientes nuestros modos de comprenderla y perseguirla. Pero la ruptura de los límites disciplinares y la construcción de lo proyectual en los terrenos fronterizos y del intersticio pueden ser un horizonte potente de exploración.

Sospecha

Lo divergente en el campo arquitectónico es un modo de converger en nociones proyectuales pertinentes.

Hipótesis.

Si entendemos la arquitectura y el habitar desde la complejidad como paradigma, será necesario ampliar los modos actuales de construir herramientas proyectuales.

Subhipótesis 1

Si nuestra construcción del mundo la hacemos desde lo perceptual, es necesario incluir en el aprendizaje la relación entre los modos de percibir y construir de quienes ejercerán el proyecto de lo posible, luego perceptible.

Subhipótesis 2

Si nuestra construcción del mundo la hacemos en lo perceptual desde el lenguaje, la formación proyectual deberá atender los flujos del lenguaje en el habitar humano.

Subhipótesis 3

Si nuestra construcción del mundo la hacemos por medio de nuestro cuerpo, cualquier construcción humana es perceptible, proyectable y por extensión, posible herramienta de diseño.

Subhipótesis 4

Si lo ritual es la condensación de las acciones humanas entendidas como prácticas sociales, lo material en arquitectura es la consecuencia de las lógicas del comportamiento humano.

Subhipótesis 5

Si el diseño tiene como objetivo al habitar en última instancia, su potencial creativo, así como su aprendizaje, dependen de las cercanías que puedan construirse con el ser humano habitando.

I.1.7. Objetivos y alcances.

Objetivo general:

Construir herramientas y establecer horizontes de posibilidad que aporten al aprendizaje del proceso de diseño en términos proyectuales.

Objetivos particulares

Construir herramientas y escenarios de exploración y construcción dentro del proceso de diseño que aporten a la consistencia del campo de acción y conocimiento.

Construir y explorar aspectos transdisciplinarios e interdisciplinarios con respecto al proyecto y sus procesos internos y su aprendizaje.

Relacionar las exploraciones con experiencias docentes anteriores y a proponer acciones dentro del grado y el posgrado.

Alcances

El proceso de investigación propuesto persigue la revisión de la figura del arquitecto, sus modos de aprendizaje en las escuelas y facultades y la posibilidad de insertar en esos procesos, experiencias de búsqueda. Algunas de ellas ya han sucedido (parte de lo referencial de la investigación), otras son parte de la experiencia dentro de la investigación y otros serán emergentes de los entrecruzamientos pliegues y superposiciones.

Como hemos señalado, consideramos que la construcción del arquitecto hoy es algo que demanda urgentes revisiones y reconstrucciones disciplinares (o tal vez antidisciplinares o indisciplinarias), no aspiramos a *producir* tal revolución (no está en nuestras posibilidades, y además se está dando de todos modos).

Se pueden definir tres grandes fases en la investigación, correspondiéndole a la maestría una parte de la primera y la segunda. En el desarrollo de la presente investigación se apunta al desarrollo y exploración de herramientas proyectuales, instrumentos, procesos que impliquen aperturas y profundizaciones en los terrenos del aprendizaje de la arquitectura.

Pudiera hacerse una proyección prospectiva de lo que tales herramientas, instrumentos o procesos podrían ser en un futuro y articulados con otras investigaciones, vislumbraríamos una instancia de exploración a nivel de modos de construir conocimiento en una escuela de arquitectura, tal vez un plan de estudio alternativo, tal vez otros modos de aprender y ejercer la arquitectura.

I.2. EL ARQUITECTO A TRAVÉS DEL TIEMPO.
Modos de ejercicio Y aprendizaje

*Nos hemos equivocado...hace muchos miles
de años, la arquitectura no está en los
edificios, está en el entretejido que late entre
nosotros y los edificios...*

a. El arquitecto. Nociones y etimologías.

El presente apartado busca construir un tejido entre referencias limitadas a la profesión del Diseñador en arquitectura, no se busca recorrer todo el espectro de posibilidades, pues sería absurdo y además imposible. Se ha intentado construir este tejido haciendo relaciones entre lo que se ha entendido por la profesión y como esta ha sido abordada tanto en su práctica como en su aprendizaje en distintos momentos históricos. La intención es rastrear en esos modos de entender y abordar, aspectos que pudiesen aportar a una renovación, reformulación o reestructuración de los existentes. ¿Quién es un arquitecto? ¿Cuál es su campo de acción y como se ha construido? En el transcurso de la investigación ha emergido la necesidad de revisar el rol del mismo, como ha ido cambiando en función de los distintos momentos históricos y los respectivos contextos sociales.

En primera instancia, tomaremos como punto de partida a la Real Academia Española de la lengua, entendiendo que el nombre de las cosas dice mucho de las mismas.

Arquitecto, ta. (Del lat. architectus, y este del gr. ἀρχιτέκτων). 1. m. y f. Persona que profesa o ejerce la arquitectura.⁸

Y por arquitectura:

Arquitectura. (Del lat. architectūra). 1. f. Arte de proyectar y construir edificios.⁹

Etimológicamente:

La palabra arquitecto proviene de dos palabras griegas archos= principal, y tecton= obra. Literalmente un arquitecto es el jefe de una construcción, en el medioevo era el albañil mayor y jefe de obras.¹⁰

Pareciera obvio que este sólo puede ser un punto de partida, teniendo en cuenta lo limitado de lo expuesto hasta aquí. El rol del arquitecto ha mutado, se ha diversificado, se ha complejizado en gran medida en el transcurso del tiempo y en relación a las distintas situaciones espacio temporales en las que ha tenido que ejercerse.

I.2.1.1. Sabios y sacerdotes. Primeras civilizaciones.

Se pueden encontrar referencias a roles cercanos al del arquitecto en muchas civilizaciones antiguas, en el momento en que fue necesario pensar en edificios, esto es, apartarse de la cueva como refugio y pensar en “construir” algo, fue necesario que hubiese alguien encargado de concebir las formas y los modos en que aquello se construiría.

⁸ Real Academia Española © Todos los derechos reservados. Consultado el 06/02/2015

⁹ Real Academia Española © Todos los derechos reservados. Consultado el 06/02/2015

¹⁰ Diccionario etimológico. Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?arquitecto>. Consultado el 01/02/2015.

Quizás haya nacido, y todavía se encuentre, en la proyectualidad humana, en el querer y construir la posibilidad de que las cosas sean más de lo que son en primera instancia, una existencia otra, una alternativa a la dada. Pudiéramos imaginar algún homínido, todavía no homo sapiens, imaginando aquella piedra, ya no como piedra, sino como posible punta de flecha, o posible proyectil. Tal vez ésta, en su carácter proyectual haya sido la primera acción de diseño. En el transcurso de los miles de años subsiguientes el homínido se asentó en comunidades cada vez más estables, que demandaron edificaciones que respondieran a problemáticas más amplias y a la vez más específicas en función de las características de cada grupo y sus respectivos lugares de asentamiento.

Pero además la consolidación del carácter social de estos grupos tuvo como característica fundamental en relación a lo habitable el establecimiento de lo ritual. Los desarrollos técnicos en función de tales problemáticas fueron profundizándose al punto que fue necesario que hubiese personas encargadas de la concepción y materialización de esas construcciones. Tales personas no tenían en un principio un reconocimiento particular por tales tareas, en la medida que las civilizaciones crecieron, las construcciones adquirieron mayor envergadura, los conocimientos necesarios para materializarlas, también. En todas las civilizaciones ha existido algún tipo de organización de la cual dependía el funcionamiento de la misma. Esta organización tuvo diversas estructuras y formas; en las primeras grandes civilizaciones forjadas a base de conquistas y estructuras verticales de poder. Las clases dominantes monopolizaban el conocimiento y desde allí ejercían poder sobre las masas. Entre estas castas poseedoras de conocimiento se hallaban los sacerdotes, y entre ellos, los encargados de erigir las construcciones consideradas importantes. La figura del arquitecto sacerdote podemos encontrarla en *El Libro blanco. Estudios de grado en Arquitectura*, encarnada en Imhotep como primera huella de en Occidente y en los estudios de Yurina Fernandez Noa en *Arquitectura prehispánica*, en estos textos encontramos:

El primer arquitecto de cuya obra se tiene noticia cierta fue Imhotep, que ejecutó en Sakara la pirámide escalonada y la tumba del faraón Zoser, fundador de la III dinastía, hacia el año 2650 a.C., y que era hijo de otro arquitecto, Kanafer, [...] A partir de este momento y mientras estuvo en vigor la antigua civilización egipcia, fue normal que quedara constancia de los nombres de los autores de sus principales monumentos, que ocupaban altísimos cargos en la corte real y estaban vinculados a la clase sacerdotal.¹¹

[...] precisa que en ese entonces el conocimiento superior estaba monopolizado por una elite dentro de la cual se encontraba la clase político-religiosa gobernante, y en primera instancia, los sacerdotes. A este grupo debió pertenecer el arquitecto o diseñador [...]¹²

Lo que podemos inferir a partir de las referencias gráficas y escritas es que había encargados de concebir, proyectar y dirigir las obras, pero no existen en estas referencias

¹¹ Juan Miguel Hernández León, Coordinador. —*Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y creditación. Universidad Politécnica de Madrid. 2005. Pp 327, 328

¹²... Yurina Fernandez Noa —*Arquitectura prehispánica* Disponible en <http://www.yucatanoday.com/es/topics/los-arquitectos-prehispanico>; Consultado el 04/02/2015.

distinciones claras de esas funciones ni tampoco de su formación. Se supone que por pertenecer a las castas superiores tendrían conocimientos teóricos y de geometría y poder sobre los encargados de construir propiamente. Se entiende a partir de estas referencias que los arquitectos-sacerdotes concebían en términos proyectuales junto con los jefes de las respectivas civilizaciones (reyes, emperadores, etc.) para luego vincular tales proyectos con los constructores que estaban en estamentos de menor categoría jerárquica. Se desconoce la formación específica de estos arquitectos, pero a juzgar por las obras que son testigo de sus civilizaciones no estaban lejos de conocimientos como la geometría, astronomía y diversas técnicas constructivas. Por formar parte de las castas sacerdotales se infiere que estos maestros no eran sólo arquitectos en el sentido que hoy le conferimos al término, y como consecuencia sus saberes iban más allá de lo referente a proyecto, dirección y construcción, estaba entrelazado con los saberes trascendentales y rituales de la comunidad.

I.2.1.2. Planificadores y constructores. Grecia y Roma.

En las ciudades griegas y romanas la arquitectura incorporó visiones más sistémicas y grupales. En el caso de Grecia, la consolidación de la vida pública fue fundamental en la concepción de los espacios abiertos, en el caso de Roma, su voluntad de conquista, fue importante en la planificación estratégica y militar de la ciudad y sus características. La planificación de las ciudades respondía en el caso de Grecia a una adaptación a lo natural (referencia fundamental de la civilización griega), en Roma, racionalidad y expresión de poder fueron sus características más sobresalientes.

Fue muy importante el aporte de los maestros romanos constructores en términos técnicos y estructurales, heredados y perfeccionados de las civilizaciones que quedaron dentro de sus dominios. La innovación del uso del hormigón puzzolánico y el perfeccionamiento de recursos estructurales como el arco, la bóveda de cañón corrida (consecuencia del mismo) fue fundamental en la construcción de obras que han llegado con asombrosos niveles de conservación hasta nuestros días. Se puede inferir que la tarea del arquitecto en esta fase histórica estaba muy atravesada por nociones prácticas constructivas además de lo referente a planificaciones y proyectos, aunque estos dos aspectos también hayan sido muy importantes en relación a las conquistas y organización de ciudades. Muchas de las disposiciones técnicas y urbanísticas actuales han sido ecos de estos desarrollos. En el documento *Arquitectura Clásica, Antigua y Grecolatina*, encontramos referencias a los conocimientos técnicos y en planificación tomados de los griegos:

¹³ *La organización del Imperio Romano normalizó las técnicas constructivas, de forma que se pueden ver construcciones muy semejantes, a miles de kilómetros unas de otras. En ella, pesan mucho las inspiraciones Etruscas y Griegas, siendo buena parte de la producción Escultórica Romana, copia de originales Griegos. Dentro de la Arquitectura Romana, Clásica, destacan, tanto las trascendentales innovaciones, tecnológico-constructivas (Arquitectónicas e Ingenieriles, pétreas e histórico-*

¹³Encael.com. Página. —Arquitectura, Clásica (Antigua y Greco-Latina)” Disponible en <http://www.encael.com/hisarq/5-cla.pdf>. Consultado el 06/02/2015. (Ver nota 2)

culturalmente, derivadas, pero, perfeccionadas, de las culturas previas y regionales, Mesopotámicas y Griegas)

En la consolidación de Roma como imperio muchas de las técnicas constructivas de los pueblos conquistados enriquecieron los conocimientos de los constructores romanos, cuyos avances han llegado a nuestros días. Es en Roma donde se escribe el primer texto del que se tiene referencia específicamente a la arquitectura como campo de conocimiento y acción por parte de Marco Vitruvio Polión, este escrito fue descubierto en la edad media y fue de vital importancia en la definición de muchas de los rasgos de los arquitectos aun hoy, fundamentalmente porque según *Spiro Kostof*, encontramos en este documento *la primer referencia a un estudio sistematizado* correspondiente a la profesión del arquitecto, Kostof dice:

*[...]Lo más interesante para nosotros es que De architectura libris decem contiene, además de lo que se ha dicho, un esbozo del primer plan de estudios de que se tiene noticia, cuyo fundamento disciplinar no difiere en exceso, mutatis mutandi, de los hoy vigentes en España y en Europa.*¹⁴

El escrito de Vitruvio expone muchos aspectos de la práctica arquitectónica, y en relación a la formación del mismo hace aportes fundamentales, sobre todo teniendo en cuenta lo poco específico que había sido hasta entonces el campo. De estos escritos nacieron muchas de las nociones e intentos de moldear la profesión. Puede observarse una visión del Arquitecto muy amplia en cuanto a los campos del saber implicados, y no se aclara de qué modo se hacían estas aproximaciones, pero podemos entender que los talleres de los Maestros constructores serían de mucha importancia junto con la formación teórica en relación a campos como la jurisprudencia, la historia, gramática, etc. Se puede inferir que el contexto del imperio en que vivió Vitruvio hay demandado alguna tipificación de la actividad arquitectónica, así como de sus consecuencias edilicias en función de su reproductibilidad en las conquistas que se iban produciendo.

I.2.1.3. Constructores agremiados. Edad Media.

En la Edad Media (aprox. siglo V al XV DC) el conocimiento, junto con el poder, fue monopolizado por la iglesia como institución. En la primera parte de la Edad Media, llamada “Baja”, la dispersión de los grupos humanos luego de la caída del imperio romano y las invasiones bárbaras, dieron como resultado asentamientos rurales con economías poco consolidadas y organizadas en torno a la agricultura. Los terratenientes fueron confirmándose como un poder político (los títulos por la tierra fueron objeto de muchas disputas y reclamos por los nobles de la época), en el trascurso de los años subsiguientes la esfera eclesiástica del emergente cristianismo fue el centro del poder al que terminó adecuándose incluso la nobleza, en algunos casos superponiéndose, construyendo lazos muy fuertes entre poder político y eclesiástico. En *Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura*, el autor establece como el conocimiento propio de los arquitectos fue *enclaustrado* por el poder eclesiástico, el autor expone:

Tras las invasiones bárbaras, decayó el contenido teórico de la formación del arquitecto, que quedó relegado al ámbito de los monasterios, lo cual explica el notable fenómeno de los monjes

¹⁴ Juan Miguel Hernández León, Coordinador. “Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura”. 2005. Pp 327, 329 (Ver nota 3).

*constructores, que acabó fructificando mucho más tarde, hacia los siglos XI y XII, irradiándose principalmente por todo el ámbito cristiano a partir de las abadías de Cluny y Cîteaux.*¹⁵

Del desarrollo resultante son resultado las iglesias, abadías y edificios monásticos que aún pueden observarse en muchas ciudades Europeas.

Los maestros constructores estuvieron supeditados a los intereses planteados por el clero, poder que crecía con cada vez más ímpetu. Como consecuencia, los desarrollos arquitectónicos de importancia se dieron en los templos y monasterios. Los grandes maestros se ocuparon de la relación entre los ideales religiosos y sus relaciones con lo material y espacial. En lo referente al diseño, estaba incluido en las actividades del Maestro constructor. El desarrollo de estos edificios demandó que estos Maestros constructores tuvieran habilidades que pudieran responder a las demandas proyectuales, operativas y de administración de las obras correspondientes. Como consecuencia, fueron muy hábiles en el conocimiento de técnicas de proyecto y constructivas pero además en administración de recursos y contabilidad de las obras. *José Luis Corral*, en *La construcción de las grandes catedrales. Masones, los constructores de catedrales*, da cuenta de la amplitud de conocimientos que debían poseer los maestros:

*Ser maestro de obras requería poseer amplios conocimientos técnicos. Por un lado, el arquitecto elaboraba el plan del edificio, que presentaba al promotor de la obra, fuera éste un noble, un rey o un eclesiástico. Pero la tarea del maestro de obras no se limitaba a hacer los planos. Como un auténtico empresario, contrataba a los operarios que intervendrían en los trabajos, con los que constituiría un taller que se mantendría mientras durase la obra [...] El maestro de obras debía ser experto en la organización del trabajo, pues a menudo tenía que dirigir equipos de trabajadores muy amplios.*¹⁶

De lo expuesto hasta aquí se entiende que el arquitecto, o maestro de obras era una figura que llamaríamos hoy “multidisciplinar”, en el sentido de que se conjugaba en él distintos campos de conocimiento y acción. Si consideramos que además el proceso de construcción de tales obras llevaba muchos años, era además muy posible que hubiese distintos maestros en el transcurso de la materialización. Hay aquí una distinción bastante notoria en relación a la práctica actual, si bien eran reconocidos en sus respectivas sociedades, salvo en casos muy particulares no reclamaban “autoría” de las obras en las que participaban, sobre todo teniendo en cuenta que por pertenecer al clero, su participación era una de las tantas en una estructura mucho mayor. La Edad Media en Europa fue en términos políticos una reconstrucción desde la dispersión consecuencia de la caída del Imperio romano en asentamientos agrícolas controlados por nobles hasta la nueva consolidación de urbanidad en las ciudades Renacentistas. Los maestros constructores tuvieron un importante papel en tal desarrollo, sobre todo en lo concerniente a grandes obras.

I.2.1.4. Diseñadores y artistas. Renacimiento.

El Renacimiento es el período comprendido entre el siglo XV y XVIII, en este momento histórico los desarrollos del conocimiento ponen en el centro al hombre y su razón como instrumento de búsqueda y crecimiento, muchos autores señalan el Renacimiento como el inicio de la Modernidad tomando esto como referencia. Se acuñó en este momento el

¹⁵ Juan Miguel Hernández León, Coordinador. —libro blanco. Estudios de grado en arquitectura”. 2005. Pp 329. (Ver nota 4).

¹⁶ José Luis Corral. —La construcción de las grandes catedrales. Masones, los constructores de catedrales”. Universidad de Zaragoza, Historia NG nº 102. Disponible en http://www.nationalgeographic.com.es/articulo/historia/grandes_reportajes/7059/masones_los_constructores_catedrales.html Consultado el 05/02/2015. (ver nota 5).

término *humanista*, referido a los pensadores que dedicaban su hacer al campo de las humanidades. Héctor Zumitiz Gamboa, en *Renacimiento, humanismo y realismo político* hace referencia a los campos que se incluían en los estudios humanistas:

*[...] los Studia Humanitatis comprendía (sic) cinco materias: gramática, retórica, poética, historia y filosofía moral.*¹⁷

Fue una fase de muchos movimientos políticos, las ciudades se desarrollaron y se consolidaron como centros económicos cuyas lógicas internas cambiaban de modo vertiginoso. Los nobles, que durante la edad media compartían el poder con la iglesia, se encontraron con que del desarrollo comercial había emergido un nuevo grupo de poder burgués, que en las ciudades ya consolidadas, se movía fluidamente en las lógicas internas de poder. Los intelectuales ya podían ser externos a las estructuras eclesiásticas, aunque ese traspaso fue paulatino y posterior, los primeros pasos de este pensamiento con fuerte arraigo en el poder atravesaron a laicos y religiosos, especialmente a las esferas papales. La apertura del conocimiento generó posibilidades de desarrollo muy potentes en lo referido a pensamiento en general, pero particularmente en lo socio-político. Ha llegado a nuestros días lo que se llamó “realismo político” en función del pensamiento de Nicolás Maquavelo revisado por Héctor Zumitiz Gamboa, en *Renacimiento, humanismo y realismo político*, el autor expone:

*En ese momento el compromiso de los humanistas en las luchas políticas y sociales es fuerte y decidido. Estos hombres observan el mundo desde la cancillería florentina, (el centro políticc de su época) y sienten que el porvenir de su país está en juego y tratan de construirlo entre las fuerzas del papado y del emperador.*¹⁸

La consolidación de la ciudad como centro de civilización (tal cual había sido la Roma Clásica) implicaba muchas transacciones económicas importantes; el poder de los mercaderes, la nobleza y la iglesia pugnaban por el control del polo de civilización más importante de Europa en ese momento. La construcción fue una expresión de esas exploraciones del pensamiento y esa efervescencia política. Se estudiaron con fervor las ruinas edilicias, los cánones clásicos y se retomó las lecturas sobre todo de Platón y Aristóteles. El Renacimiento corría con el pensamiento, y la filosofía de los clásicos marcaba su paso. Curiosamente, en esta etapa (como en las anteriores) el rol del arquitecto todavía era un poco difuso entre maestro de construcción, proyectista de formas, técnicas constructivas, y encargado de dirigir las obras. Spiro Kostof expone en su libro *El arquitecto, Historia de una profesión*, el carácter curioso del hecho de no poder encontrar referencias claras al ejercicio de la profesión en la Italia del siglo XV:

*Cualquier tratamiento de la profesión del arquitecto en Italia durante el siglo XV tiene que empezar con una paradoja: el ejercicio de la arquitectura, tal cual hoy la entendemos, no era una profesión reconocida, y, al contrario que el pintor o el escultor, el diseñador de edificios no tenía su lugar claramente definido dentro de los oficios.*¹⁹

Si comenzó a entenderse que aquel campo de acción y reflexión demandaba ciertas regulaciones, pero los intentos de construir aquello fueron todavía infructuosos. El sistema

¹⁷ Héctor Zumitiz Gamboa, —*Renacimiento, humanismo y realismo político*—. Iztapalapa 41 enero-junio de 1w7 P 16

¹⁸ Héctor Zumitiz Gamboa. —*Renacimiento, humanismo y realismo político*—. Iztapalapa 41 enero-junio de 1w7 pp. 15-32

¹⁹ Spiro Kostof —*El arquitecto, Historia de una profesión*—. 1984. Pp 99, 100. (Ver nota 7).

que implicaba la construcción de edificios importantes era confuso en términos de campos de acción y manejo de recursos económicos. A menudo los roles de proyectistas, maestros constructores, administradores, consultores estaban superpuestos en procesos en consecuencia bastante tortuosos y en muchos casos con resultados nefastos para las obras en cuestión. Las referencias clásicas, en pensamientos y obras fueron un vector de fuerza importante en la construcción de un perfil de profesional que de a poco empezaba a reclamar ciertas especificidades y ordenamientos. Sobre todo teniendo en cuenta la cantidad de tareas superpuestas que recaían en tan pocas personas. Pero es útil, sobre todo en la presente investigación revisar la relación entre los aprendizajes previos y los relacionados con la práctica arquitectónica. La nombrada atención a Roma implicaba, en términos arquitectónicos, un acercamiento a técnicas constructivas clásicas, cierta valoración de los órdenes compositivos y una educación en ciertos valores estéticos, pero en el caso de los diseñadores, implicaba cierta distancia de los procesos constructivos concretos, campo de especificidad de los maestros constructores. Bruneleschi, encarnó un perfil característico de Humanista y arquitecto Renacentista, según *Spiro Kostof*. En *El arquitecto, Historia de una profesión*, expone su formación y la búsqueda en las ruinas romanas referencias concretas para el ejercicio de la profesión, allí dice:

[...] Filippo aprendió a escribir, leer y a hacer cálculos, como se espera que lo hagan la mayoría de los hijos de buena familia en Florencia, y también tuvo cierta educación libresca [...] Bruneleschi, desde el principio mostró gran interés por el dibujo y la pintura, y su padre, al reconocer su talento, le permitió educarse para ser orfebre.²⁰

Bruneleschi no fue más que el primero de una larga línea de arquitectos renacentistas para quienes los restos de la antigüedad romana se convirtieron en un medio de educación y una fuente para la recopilación de un nuevo tipo de libro de normas.²¹

Podríamos, teniendo en cuenta a *Bruneleschi*, construir un modelo de hombre humanista en el sentido de su formación temprana, (lectura, escritura, cálculo, matemática enriquecida luego con formación en dibujo en su camino de ser maestro en orfebrería. Podemos observar como la profesión de arquitecto en el Renacimiento era atravesada por muy diversas líneas de acción que conviven en el mismo actor. Se entiende que en ese sentido el rol del arquitecto era en extremo difícil y conllevaba numerosas responsabilidades de peso, tal vez por ello las grandes obras eran afrontadas por un grupo de estos profesionales en forma de cooperativa, y tal vez por ello también fue ajustándose (el arquitecto) a una función más específica en el desarrollo de las acciones.

El estudio de *Vitruvio* y sus diez libros junto con la creciente necesidad de definir el campo de acción y responsabilidad del arquitecto iban instalando en la comunidad cercana a la construcción la sensación de que había que comprender la naturaleza de éste hacer. De modo de poder normalizar no sólo sus funciones y modos de abordaje, sino también sus modos de aprendizaje. Por otro lado, la incorporación de las referencias Romanas implicó adaptaciones en lo constructivo y en lo proyectual.

Podemos encontrar en esta fase una primera aproximación a algunas especificidades dentro de la práctica. Si bien en los tratados y exploraciones teóricas sobre lo arquitectónico y sus modos de hacer eran muy amplios, multidisciplinares y en gran

²⁰ Spiro Kostof —*El arquitecto, Historia de una profesión*—. 1984. P106.

²¹ Spiro Kostof —*El arquitecto, Historia de una profesión*—. 1984. Pp 101. (Ver nota 7)

medida difusos, en la práctica fue perfilándose alguna precisión en cuanto a la ejecución de las obras y las directivas que ello demandaba.

En el desarrollo del siglo XV y XVI, el rol del arquitecto fue consolidándose en Italia como el de un profesional artista liberal, separado de los oficios y en una valoración superior a éstos. Esta estratificación tiene relación con la valoración que se le da a en este momento histórico a la búsqueda intelectual por sobre lo material. En tal dirección, las directivas antes propuestas se fueron consolidando como campos de acción y luego características específicas de los involucrados dentro del proceso de la materialización de los edificios. Esta figura liberal de diseñador artista se parece más a la conocida y consolidada históricamente hasta nuestros días, en ese sentido, el Renacimiento fue un momento fundamental en la construcción del arquitecto como figura más cercana al arte que a lo práctico. Spiro Kostof da cuenta de lo expuesto por Alberti sobre la disciplina del arquitecto cuando dice:

*[...] el arquitecto era un artista y un intelectual cuya actividad no tenía nada que ver con la del artesano. Pero, de las tres artes, la arquitectura era la que más fácilmente se separaba de los oficios. Basada tradicionalmente en la geometría y las matemáticas, la arquitectura era casi un arte liberal.*²²

En otras partes de Europa, como España o Francia, los procesos no eran tan direccionadas hacia un profesional del arte en específico, en estos países las distinciones entre los campos del diseño y la práctica no estaban tan claras, Spiro Kostof observa un ejercicio de la práctica más cercana a la medieval, en ese sentido expone:

*En España, al parecer, los oficios de construcción dependían más de grandes proyectos de construcción, y los talleres estaban organizados de forma menos estricta que en Francia. Los maestros constructores no pertenecían a un gremio, y la educación de un hombre tenía lugar en el trabajo. Ascendía en la jerarquía de trabajadores (comenzando, normalmente, como picapedrero o como albañil, si aspiraba a convertirse en maestro) hasta el puesto de supervisor o aparejador.*²³

La persecución del ideal humanista empujó a los intelectuales italianos a distinguirse de los oficios, por considerarlos esferas inferiores de una actividad que aspiraba a ser un arte liberal y superior. Podríamos entender que la consolidación del diseñador como artista es una de las posibilidades elegida, una alternativa. Cabría preguntarse si las circunstancias o los referentes hubiesen sido otros, cuales podrían haber sido las consecuencias para la figura actual del Diseñador en relación a la arquitectura. El ideal humanista y renacentista apuntaba a la razón y al arte como expresiones elevadas del ser, se entiende como la arquitectura se decantó en tal dirección, permaneciendo como aspecto más sobresaliente de su labor específica el proyecto.

1.2.1.5. Diseñadores de atelier. Siglo XVIII y XIX. Beaux Arts.

La Escuela de Beaux-Arts es reconocida en relación al desarrollo histórico de la arquitectura porque también (como la fase anterior) implicó aportes importantes a la construcción del rol del Diseñador en Arquitectura. Los desarrollos de las academias

²² Spiro Kostof —Arquitecto, Historia de una profesión”. 1984. P 126.(Ver nota 8)

²³ Spiro Kostof —Arquitecto, Historia de una profesión”. 1984. P 131.

tienen ecos de los producidos en el Renacimiento italiano, son a su vez, propuestas generadas desde la monarquía y una expresión de sus intereses. Es útil entender de la academia y sus consecuencias algunos orígenes y vínculos con referencias anteriores, pues como todos los modos de hacer en arquitectura (y en todos los campos) es eco de otras búsquedas.

En sus orígenes las academias tenían como objetivo básico la resolución de cuestiones reales, funcionaban como consultorías de notables convocados por el rey. Si bien tuvieron este comienzo práctico y puntual, fueron luego perfilándose como espacios donde podía discutirse también temas referidos a la enseñanza de los saberes allí ejercidos. En ese sentido si bien no existía en un principio una noción establecida de «clases», se hacían conferencias magistrales y dichos maestros a su vez, tenían alumnos becados que trabajaban en sus ateliers particulares. De la vinculación entre estos dos campos más la aprobación de exámenes en la academia emergían los arquitectos profesionales. En el *Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura*, encontramos referencias sobre algunos modos de la academia en lo referente a lo educativo:

*[...]En el terreno educativo, parece que al principio sólo impartió unas pocas lecciones públicas de arquitectura, fortificación y perspectiva, pero estableció programas de formación muy precisos para sus alumnos inscritos, basados en la enseñanza del dibujo con métodos comunes a los que se usaban para los aprendices de pintor y escultor y en los que el estudio de los órdenes clásicos y de la geometría tenían importancia primordial.*²⁴

Las academias de Arquitectura no nacieron para el aprendizaje de la misma, pero sí decantaron en ella. Los arquitectos convocados por el rey tenían en el fondo una responsabilidad y un deseo político, los desarrollos de la academia perseguían los intereses reales, en un principio con situaciones concretas a resolver, luego con la enseñanza como instrumento. La arquitectura siempre ha tenido su fuerte componente político, y en este caso, como en muchos otros, el proyecto de escuela no estaba lejos de los intereses políticos del poder imperante. Así, se planteaba que los jóvenes estudiantes contribuirían con su formación y acciones posteriores al engrandecimiento de la monarquía.

Como hemos revisado en el apartado anterior, los gremios que organizaban los oficios tenían mucho poder, derivado además de su poder de acción, de renunciamiento gradual que fueron haciendo los arquitectos de la práctica de la construcción en el Renacimiento, sobre todo en Italia. Esta especificidad del diseñador proyectista todavía no encontraba en las escuelas formas concretas de abordarse como campo de aprendizaje más que en los ecos de las formaciones de los referentes como Brunelleschi, Alberti y otros renacentistas. La enseñanza de la escuela se planteó en base a conferencias magistrales, por lo que el proyecto debía aprenderse en los ateliers o estudios de los maestros, había en consecuencia una enseñanza formal teórica e informal práctica (entendiendo informal por diversa en función de la visión de cada maestro), superpuestas. Existía de todos modos,

²⁴ Coordinador Juan Miguel Hernández León —Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura—. 2005. Pp 334, 335. (ver nota 9)

algún sistema que permitía organizar los términos de habitación (pensiones), trabajo y aprendizaje práctico (atelieres) y aprendizaje teórico (escuela) que se instaló como modo aceptado de lograr ser arquitecto en Italia, España y Francia respectivamente. Los ateliers tuvieron gran importancia en la formación de los arquitectos, sobre todo en los aspectos prácticos. Existían grandes rivalidades entre ellos y los concursos que se realizaban enardecían tales rivalidades, pues existía en cada atelier un fuerte sentido de *pertenencia* en relación al maestro que funcionaba como referente de posiciones arquitectónicas y modos de aprender, Richard Chafee en *La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts*, expone las condiciones de aprendizaje del elevé (aprendiz de arquitecto) en la academia y el atelier:

Un élève de la academia de arquitectura aprendió a diseñar no allí sino en el atelier (término francés que tiene dos acepciones: taller o estudio), el atelier de su maestro. (Entre los cambios que el Renacimiento había provocado, el atelier si bien no estaba lejos del emplazamiento de la obra –el chantier- se había convertido en la segunda acepción del término, en un estudio y por consiguiente el dibujo se convirtió en la primera habilidad que debía aprender el estudiante de arquitectura).²⁵

Como consecuencia de los ideales a los que respondían las academias. Los saberes que fueron requeridos en la formación de arquitectos estaban cerca de las humanidades pero con una fuerte impronta racionalista en la utilización casi mecánica de los órdenes constructivos clásicos eco de las prácticas renacentistas.

Es muy llamativo que el plan de estudios, así como la estructura general de la escuela estuviese definida por el rey. Es evidente como se expuso anteriormente la relación entre el interés político y la producción escolar. Se puede entender a partir de lo expuesto aquí como el sistema bipartito de formación se retroalimentaba en relación a la necesidad de los aspirantes de la Escuela de pertenecer a un atelier para poder tener la carta de recomendación para el ingreso a la escuela, (a pesar de que luego fuera removida como requisito), lo expuesto aquí demuestra el reconocimiento que se le daba a los ateliers en relación a la formación de los jóvenes aspirantes a arquitectos:

En primer lugar, el joven (o, desde fines de siglo, la joven) debía encontrar un maestro, el patrón de un atelier. La gente parece haber entrado en el atelier que eligió como su primera opción. Allí, es donde el estudiante aprendía arquitectura.

...La Escuela brindaba a sus aspirantes el privilegio de estudiar en la sala de lectura de la biblioteca, de dibujar los modelos de la colección de la escuela, y de escuchar todas las conferencias.²⁶

Los concursos formaban parte fundamental de la educación planteada por la escuela y era la base también de la organización de los ateliers. En función de los mismos se organizaba la producción y las búsquedas internas de los ateliers. Por ser el único sistema de validación existente, las competencias entre ateliers eran muy fuertes y representaba gran prestigio tener entre los finalistas o ganadores del concurso a alumnos,

²⁵ Richard Chafee. "La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts". Capítulo del libro *—file Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.*, 1977. Pp 2. (ver nota 10)

²⁶ Richard Chafee. *La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts*". Capítulo del libro *—file Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.*, 1977 . Pp 18,19. (Ver nota 11)

esto formaba parte de los modos de convocatoria de los ateliers. Podemos reconocer aquí un sistema de aprendizaje y validación que se ha sostenido hasta hoy con muy pequeñas diferencias. La escuela, espacio de discusión teórica plantea los términos de búsqueda y exploración, luego los talleres hacen eco de esas búsquedas y los concursos validan todo el sistema. Esta lógica academicista es expuesta por *Richard Kafee en La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts*:

*El plan de estudios era como el de la segunda clase pero ponía mayor énfasis en los seis esquisses y los seis projects rendus anuales que eran motivo de los concours. [...] El ganador del Grand Prix de Rome quedaba señalado por la Academia como el arquitecto más prometedor del año. Era enviado entonces a la Academia Francesa en Roma por cuatro o cinco años, a expensas del gobierno, para aprender las lecciones de la antigüedad.*²⁷

Tomando cierta distancia se pueden detectar los peligros de este circuito tan aceitado y eficiente. Cuando el sistema se retroalimenta desde demasiado cerca de sí mismo, corre el peligro de *enquistarse* en lógicas cada vez más endógenas y autorreferenciales. En este caso en particular, si lo arquitectónico queda circunscripto a la lógica de concursos que a su vez dependen de cuestiones estilísticas aprendidas que tienden a vaciarse de contenidos, y se produce una distancia cada vez mayor con los procesos humanos del habitar. La arquitectura y sus producciones se vuelven una expresión vana de un sistema vacío y autorregulado.

En los desarrollos disciplinares del rol del diseñador en esta época se pueden encontrar particularidades que han definido mucho de lo que entendemos hoy como práctica del diseño, sobre todo en la práctica del diseñador proyectista, sus modos de organizarse y caracterizar sus espacios de producción. La idea general instalada era que donde *realmente* se aprendía a ser arquitecto era en los ateliers, esto iba de la mano de elegir también un modo de entender la arquitectura, reflejo de la visión del maestro del atelier. En *La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts*, se expone como los estudiantes eran catalogados en los concursos según el taller desde el que provenían:

*En l'École, todos los estudiantes en la Section d'Architecture fueron registrados y conocidos como los estudiantes de un determinado arquitecto. Puede haber sido el único estudiante del arquitecto, y cuando ése era el caso el atelier era probablemente el lugar en el cual el arquitecto diseñaba sus edificios y la realización de los dibujos requeridos para la construcción. El estudiante allí era como un alumno de uno de los arquitectos en el Académie Royale antes de la Revolución, o como el aprendiz de un arquitecto inglés o americano de ese tiempo.*²⁸

La consolidación de los ateliers como espacio de aprendizaje, se fundamentaba en algo que todavía se sostiene como base de los actuales talleres de proyecto en las escuelas de arquitectura: el estudiante aprende además de por la referencia del maestro, por el compartir el hacer con otros en un espacio de trabajo común. Se suponía que siendo la

²⁷ Richard Chafee. *La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts*. Capítulo del libro *—file Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.*, 1977. Pp 23,25. (ver nota 12).

²⁸ Richard Chafee. *La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts*. Capítulo del libro *—file Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.*, 1977. Pp 26, 27. (Ver nota 13)

arquitectura un arte, habría distintos modos de abordarla (los de cada estudiante) y todos podrían enriquecerse de las distintas maneras que se ejercían dentro del atelier. De todos modos se entiende que en estos ateliers (quizás tal cual hoy), lo que primaba era la posición del maestro, cuyas líneas de enseñanza eran, tal cual sigue sucediendo en los talleres de proyecto, a veces vagas y basadas en caprichos personales vestidos de criterios pedagógicos, Richard kafee expone lo referente al vago criterio del *carácter* acompañado con ciertas reglas instauradas como indiscutibles cuando dice:

[...] *En la enseñanza de todos los patrons, dos constantes son evidentes: la importancia de la planta y la importancia de una vaga cualidad llamada a menudo el —carácter.*” En el siglo XIX, se daba por sentado que las plantas eran simétricas; en el siglo XX, la simetría se convirtió en un problema [...] ²⁹

Uno de los aspectos que se han mantenido en las sucesivas maneras de entender la profesión del arquitecto y del diseño en general es la muy marcada tendencia a las pretensiones de universalidad de nociones muy parciales y subjetivas. En distintos momentos históricos, distintos arquitectos, en distintos contextos, han intentado, y todavía lo hacen, universalizar un modo de entender la profesión según criterios muy propios. Los criterios instalados en las Academias no escapan a este criterio. Pero por el tipo de funcionamiento que se apoyaba en los ateliers como escenario de aprendizaje práctico, se pone más en evidencia los altos grados de subjetividad con los que se trabajaba. Si entendemos que además todos estos ateliers formaban aspirantes que asistían luego a las escuelas y *reproducían* lo aprendido en los ateliers, se entiende porque el academicismo como búsqueda arquitectónica se encontró encerrada en sus propios discursos teóricos y morfológicos. La evolución arquitectónica se afianzó en otros lugares del mundo (particularmente en Alemania hasta la llegada de Hitler), las vanguardias artísticas y los avances tecnológicos empujaban a lo arquitectónico lejos de la repetición de órdenes canónicos, se demandaba un cambio importante y la academia tenía sus bases como techo en forma de limitaciones. Pero es importante reconocer cuanto de lo que hoy se entiende por actividad del arquitecto se construyó en la Academia, sobre todo en los modos de aprendizaje y validación en la misma comunidad profesional.

I.2.1.6. Maestros de la forma y maestros artesanos. Bauhaus.

Los primeros años del siglo XX en Europa fueron muy intensos en cuanto a búsquedas artísticas, movimientos políticos y avances tecnológicos. Este estado *efervescente* de cosas fue caldo de cultivo de las nuevas nociones arquitectónicas que marcarían el resto del siglo y el siguiente. Mucho de lo construido como posición Moderna tenía como base la oposición a las búsquedas academicistas, en todas sus expresiones y en particular a los aspectos aristocráticos que marcaban sus modos de plantear, construir y valorar la arquitectura.³⁰ Los problemas de Alemania particularmente eran muy graves en relación a lo social, había mucha distancia entre los artistas y la sociedad, de allí que se planteara

²⁹ Richard Chafee. —La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts”. Capítulo del libro —The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.”, 1977. Pp 34. (Ver nota 14).

³⁰ —Los primeros meses de la Bauhaus se caracterizaron por la firme propuesta de reformar la enseñanza del arte y de crear un nuevo tipo de sociedad.” Diana Patricia Palmerino Torelli. —La Bauhaus y el Diseño”. Universidad Abierta Interamericana. 2004. P 5.

un necesario acercamiento entre ellos, las vanguardias artísticas mantenían oposiciones ideológicas muy fuertes con las academias, vinculados a su relación con las masas y las aristocracias sostenidas por ellas. Parte de los movimientos políticos tenían como centro estas preocupaciones y tomaron en referencia al arte y a la arquitectura como referencias antiacadémicas. Una de esas influencias fundamentales fue la de William Morris y su movimiento de Artes y Oficios, se planteaba por parte de Morris el volver a la vida medieval, modelo de relación con la naturaleza y de lo *artesanal* como polo al que dirigirse en aras de una sociedad evolucionada. La oposición abierta a la reproducción seriada y sus consecuencias en relación a los trabajadores fue uno de los puntos más fuertes en el movimiento que fundó William Morris, Art and Crafts, en el texto *Historia del Diseño*, encontramos:

*[...] retomar el modo de hacer de la edad media, huyendo de la revolución industrial. Defiende una conciencia social, intenta llevar a todos un cambio cultural y de vida a través de la fabricación de los objetos cotidianos de calidad. Se preocupa por las condiciones laborales y de vida del trabajador y reniega de las nacientes formas de producción en masa, está en contra de los ideales de la revolución industrial.*³¹

Otro de los puntos importantes es que en el transcurso del tiempo desde el Renacimiento hasta este momento, la profesión del arquitecto y del artista en general se había ido *elevando* para pertenecer a altas esferas, lejos de los oficios, considerados inferiores a las actividades artísticas. Las oposiciones evidentes de las *vanguardias* a las *academias* y sus reglas y valoraciones propició numerosas búsquedas, la Bauhaus fue una de las más potentes, sobre todo en su concepción interna de *comunidad*, *escenario de búsquedas* y *experiencias* como expone Diana Patricia Palmerino Torelli, en *La Bauhaus y el Diseño*:

[...] Esta vida en comunidad entre profesores y alumnos fue fundamental para su enseñanza [...] Dentro de la
*Los fines de la Bauhaus eran: reunir en una misma unidad todas las formas de creación artística, unificar en un mismo edificio, todas las disciplinas de la práctica artística, como la escultura, pintura, artes aplicadas y el artesanado.*³²

En los primeros años del siglo XX hubo numerosas búsquedas artísticas y arquitectónicas, se instaló en la comunidad arquitectónica el debate sobre la búsqueda de una arquitectura que representara a la época y que no fuera, como hasta ese momento una recreación de otra. Es curioso que en relación al arte, se volviera a referencias como las de principios del Renacimiento o fines de la Edad media con participación de los maestros artesanos como parte importante de los procesos. En ese sentido es importante aclarar que aun cuando desde el discurso se sostuviera que *lo artesanal* era un pilar importante en la construcción del arte y la arquitectura, dentro de la escuela los maestros artesanos no tenían la misma jerarquía que los maestros *artistas*, se evidencia en ello que no es fácil romper con la inercia construida en los últimos cinco siglos, particularmente

³¹ Historia del Diseño. Disponible en <http://historiadeldisseny.weebly.com/arts--crafts.html>. Consultado el 12/02/2015.

³² Diana Patricia Palmerino Torelli. — *La Bauhaus y el Diseño*. Universidad Abierta Interamericana. 2004. P 6. (Ver nota 15)

cuando en la figura del artista, del diseñador, del arquitecto; se conjugaban tantos matices simbólicos que debían ser revisados, un nuevo modo de ver el arte y la arquitectura estaba demandándose.

El proceso de construcción de la Bauhaus como escuela de Diseño fue de catorce años, y dentro de ese lapso hubo numerosos cambios, pero uno de los puntos más valiosos de la escuela como referente, incluso hoy, es que a partir de una idea general se permitió buscar distintas alternativas. Construir mientras caminaba, algo que las escuelas de arquitectura han dejado de hacer hace bastante tiempo. Las búsquedas de la Bauhaus fueron en muchos casos infructuosas, del análisis de sus contenidos y planes se desprenden numerosas contradicciones e incoherencias en función de los distintos rumbos que fueron sugiriéndose y concretándose. Quizás una de las características más rescatables de esta escuela es que se haya permitido ir cambiando en sus propias búsquedas en el texto *El diseño gráfico: desde los orígenes hasta nuestros días*, Enric.Santué, muestra los distintos rumbos que fue explorando la escuela en el período de su existencia:

Programa de 1919; —“La Bauhaus quiere educar a arquitectos, pintores y escultores de todos los niveles, según su capacidad, para que sean buenos artesanos o artistas independientes [...]”

**Estatuto de 1921: —“La Bauhaus aspira a la formación de personas con talento artístico como artistas creadores, escultores, pintores, arquitectos.*

**Inserto de 1925: Objetivo: formación de personas con talento artístico para la creación en el campo profesional de la artesanía, la industria y la construcción”.*

**Plan de estudios de 1925: —Objetivos: 1. Educación de personas con talento artístico en relaciones artesanales, técnicas y formales con el fin de un trabajo común a la construcción. 2. Trabajo práctico de experimentación en construcción de casas y mobiliario. [...]”³³*

Se entiende que las directivas iban cambiando en función de las búsquedas y sus resultados, podría decirse que la Bauhaus se diseñaba a medida que avanzaba en sus exploraciones sobre el arte y la pedagogía. Se valoró a los talleres como espacio de producción, había en esto una oposición contundente a la academia y sus reflexiones abstractas y sobre todo una apuesta al *hacer*, se entendía que era un momento en donde la acción debía ser el centro de la enseñanza y el trabajo conjunto de maestros y estudiantes. Se consideraba que el taller sería el lugar central del aprendizaje, en La Bauhaus y el Diseño la autora expone la centralidad de la actividad del taller como escenario de aprendizaje cuando dice:

—“Elazar quiere decir, volver, regresar de la abstracción académica al trabajo real, activo, volver de la escuela a los talleres”(Paul); —“Las antiguas escuelas de arte deben ser asimiladas a los talleres...La escuela es la servidora del taller, y un día será absorbida por éste”(Gropius).³⁴

La distancia que existía entre estos talleres de la Bauhaus y los ateliers por ejemplo era la distancia muy consciente que tomaban de los estudiantes de lo preestablecido. No había órdenes ni recursos estilísticos preexistentes. Había que inventar, la búsqueda

³³ Enric.Santué, —*El diseño gráfico: desde los orígenes hasta nuestros días*”. Madrid. Editorial Alianza, 1995.

³⁴ Diana Patricia Palmerino Torelli. —*La Bauhaus y el Diseño*”. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Licenciatura en Publicidad. 2004. P11.

implicaba una construcción, en ello, los aportes de las vanguardias artísticas fue fundamental. El hecho también de que en el taller hubiese artistas, artesanos y estudiantes trabajando en conjunto también definía mucho de las características de lo propuesto y construido. Los planteos de Kandinsky son de enorme potencia para la construcción pedagógica de la escuela, pone en juego un problema que el diseño y sus modos de aprendizaje no han podido resolver desde sus inicios: la inabarcable e innegablemente entretejida realidad, sus cambios y las maneras siempre insuficientes de abordarla, en especial desde lo proyectual, en sus escritos expone:

*—Estudiante...debe alcanzar además de la profesional, una formación sintética lo más amplia posible. Lo ideal es que sea preparado no sólo como especialista nuevo, sino también como hombre nuevo, puesto que no hay cuestiones especiales que puedan ser conocidas o solucionadas aisladamente, puesto que al fin y al cabo todo está encadenado entre sí y es independiente”.*³⁵

Las búsquedas de la escuela fueron muchas y con distintos grados de éxito, las referencias apuntan a un momento muy complicado con demandas urgentes, además de empoderamiento de vanguardias artísticas. Quizás sea ello lo que caracterizó a la escuela, esa constante búsqueda de aglutinar y cristalizar ese estado de cosas que se respiraba como una revolución en todas las expresiones artísticas. Una de las características más sobresalientes de la escuela fue la del curso preliminar, común a todos los talleres y cursos, en donde el estudiante construía sus primeras aproximaciones al diseño y al color. Este curso preliminar fue primordial en los modos de plantear el aprendizaje en la escuela, se entendía que serviría para romper estructuras preexistentes, para autodescubrimientos y para que el estudiante se ubicara en una posición consciente en los procesos de renovación a los que la escuela estaba apuntando. Considero que el nivel de compromiso con su propia formación fue una característica muy fuerte en la experiencia en la Bauhaus, el hecho de pertenecer a una situación de cambio, las numerosas actividades en donde docentes y estudiantes compartían la producción fueron aspectos de fundamental importancia.

Pero se entiende que por tener estos visos de experiencia primigenia en muchos aspectos, la escuela no estaba exenta de considerables contradicciones, incluso con sus propios planteos. Una de las principales fue la de incoherencia de plantear lo artesanal como base de la educación y por otro lado, la casi nula participación de los maestros artesanos en la construcción de criterios pedagógicos y sus modos de aplicación. Al revisar los nombres de los primeros *maestros de la forma*, todos artistas que luego fueron siendo desplazados por arquitectos en función de la dirección que fue tomando la escuela. *Adrián Carra*, en *Algunas objeciones a la Bauhaus*, expone algunas de estas contradicciones y problemas de rumbo:

[...] Lo cierto es que los maestros artesanales carecían por completo de relevancia en la programación de los talleres y la organización didáctica del centro. [...] La dirección bicéfala no fue ni fácil ni exitosa [...] La ambicionada síntesis de la arquitectura la pintura y la escultura, preconizada en los manifiestos fundacionales ya no se va a producir tal como se propugnara. [...] Esta supresión de

³⁵ Diana Patricia Palmerino Torelli. «La Bauhaus y el Diseño». Universidad Abierta Interamericana. 2004, P45

*la ornamentación arquitectónica, [...] hace que los talleres artesanales no tengan ninguna cabida en la nueva pedagogía porque su labor no tiene cabida en la nueva arquitectura.*³⁶

Se puede inferir que hacer coincidir visiones de tales personalidades tan consolidadas no fue nada fácil, de hecho muchos de los cambios respondieron a desacuerdos entre sus integrantes. Además de los problemas con los *maestros artesanos* ya expuestos. La historia de la Bauhaus es en extremo tortuosa, afectada y erosionada por problemas económicos y hostigada políticamente (cambió de lugar tres veces hasta su disolución por parte del régimen nacionalsocialista).

Observando desde cierta perspectiva la escuela hacía apuestas fuertes a nociones muy cambiantes, incluso dentro de sus propias dinámicas. Se buscaba sobre todo ciertas *rupturas* con lo preestablecido y en función de tales rupturas se plantearon muchas de las experiencias de aprendizaje. Pero quizás por lo heterogéneo de sus lógicas internas sus alcances hayan sido tan irregulares, muchas de las críticas que hoy podemos hacer de la experiencia tienen que ver con nuestra posibilidad concreta de reconstruir un rumbo que se iba construyendo a medida que se avanzaba, sin ningún grado confiable de certeza. Podría decirse que la Bauhaus fue en gran medida una búsqueda, cuyos caminos, algunos profundizados, otros trancos, fueron base de mucho de lo que damos por consolidado hoy en las escuelas de Diseño. Particularmente consideramos que sería altamente necesario recuperar aquel espíritu de construcción lejano de la certeza de lo referencial ya construido.

Existe en los planteos de la Bauhaus un potente optimismo, un carácter de apuesta, propio de una época que hemos caracterizado como *efervescente*, estas apuestas muy diversas y a veces contradictorias estaban atravesadas por la necesidad de construir un (o muchos) modos de hacer diseño, no cabe aquí decidir si eso se logró, y ya existen demasiados juicios sobre ello, pero lo que sí es innegable es la influencia de tales búsquedas en nuestras actuales *certezas pedagógicas universitarias*. La última fase de la escuela, llamada *desintegración*, fue la más marcada por lo arquitectónico, en el texto de *Beatriz Hernández Cembellín. Bauhaus, la escuela que unió arte y técnica*, la autora expone y describe los tres niveles de aprendizaje propuestos y sus implicancias en lo referido al ejercicio del arquitecto diciendo:

*La formación en arquitectura tendría tres niveles. Un primer nivel estaría compuesto por conocimientos técnicos relativos a la construcción. [...] En un segundo nivel, que sería denominado —Seminario para la construcción de viviendas y urbanización—, los estudiantes adquirirían las directrices para la edificación de colonias de viviendas [...] En el último nivel de formación los estudiantes tenían clase con Mies. Uno de los ejercicios más importantes que se planteaba en sus clases era el diseño de una casa con un techo plano en un patio [...]*³⁷

En la última fase de la Bauhaus se entendió la arquitectura como la más englobadora de las artes y se buscó la construcción de un arquitecto comprometido con los avances

³⁶ Adrián Carra —*Algunas objeciones a la Bauhaus*—. paperback nº 6. ISSN 1885-8007. Consultado el 15/02/2015 <http://www.paperback.es/articulos/carra/objeciones.pdf>. 2009. P 6. (Ver nota 17).

³⁷ Beatriz Hernández Cembellín. —*Bauhaus, la escuela que unió arte y técnica*—. Disponible en <http://tecnicaindustrial.es/TIAdmin/Numeros/11/44/a44.pdf>. Consultado en 11/02/2015.

tecnológicos imperantes y las nuevas ideas modernas que ya perfilaban a consolidarse como un movimiento de alcances más profundos que la propia arquitectura y el arte.

I.2.1.7. ¿Arquitectos? Siglo XXI. Subjetividades sobre una muerte disciplinar.

Enfrentamos el momento actual llenos de incertidumbre, algunos aspectos de esta incertidumbre son sanos, permiten intentar reformulaciones, búsquedas, deconstrucciones, reconstrucciones y construcciones nuevas. Pero es necesario en principio revisar el campo de acción y reflexión del diseño ¿Sobre qué reflexionamos los arquitectos? ¿Cuál es nuestro campo de conocimiento? Hemos revisado muy someramente alguna secuencia de momentos históricos con distintos abordajes de la figura del arquitecto. Y hemos reconocido en las distintas fases históricas como el paradigma dominante ha determinado el modo en que estos abordajes se construían, maestro constructor, diseñador artista, productor de técnicas y forma, etc. Lo que es evidente es que desde que se estableció una distinción entre Arquitecto y Maestro constructor y se intentó darle a la arquitectura carácter de Arte en términos liberales (Renacimiento Italiano), las consecuencias han ido minando de orientación de sentido a las prácticas proyectuales. Si revisamos la práctica constructiva de los pueblos mesopotámicos o americanos precolombinos, los sacerdotes encargados de erigir las obras tenían una noción holística integral que hemos perdido.

El arquitecto necesitó en el Renacimiento *elevarse* para ser Diseñador, persiguió que su práctica, por ser efectivamente un arte, estuviera por encima de lo manual, que quedó en un escalón más abajo. Los desarrollos posteriores (Manierismos, Barrocos, Neoclasicismos, etc) fueron congruentes con esta intención Renacentista. La práctica del Diseño Arquitectónico se fue transformando cada vez más en la proyección, a través de la representación, de objetos. Maquetas y dibujos fueron instalándose como centro de la práctica, ya no instrumentos.

Hubo algún intento de recuperación de algunas de estas dimensiones más integrales en la Bauhaus como experiencia pedagógica, pero la incorporación del maestro artesano en los talleres seguía supeditada a la superioridad del maestro artista, los avances tecnológicos conjugados con las vanguardias artísticas de principios del siglo XX, se conjugaron en el Movimiento Moderno que luego devino en Internacional. Si revisamos la figura de aquellos grandes arquitectos referentes de nuestras escuelas aun hoy (Frank Lloyd Wright, Le Corbusier, Mies Van der Rohe, etc.) encontramos que en ellos se entretejían saberes de arte y técnica, tenían un profundo compromiso con la creación de teoría, consecuentes con reconocerse en un momento histórico de transformación. La consolidación del Movimiento Moderno fue el último aporte a la consistencia de una práctica que desde allí ha ido diluyéndose hasta los principios del siglo XXI. Las reacciones a la potencia de lo construido por los teóricos del Movimiento Moderno no han pasado de oposiciones. No han podido consolidar propuestas con potencia suficiente para realizar aportes al hacer de los arquitectos, ni a los procesos que han ido conformando las ciudades del mundo. Se han configurado como oposiciones a las propuestas pero desde acciones en su mayoría superficiales, afincadas en la imagen y en una abstracción de lo

moderno como imagen a superar. *Victoriano Sainz Gutiérrez*, en *Arquitectura y Posmodernidad* expone lo que aglutina los Posmodernos al decir:

*A pesar de lo aparentemente encontrado de las posiciones de muchos de los defensores del post, hay algo en lo que todos parecen estar de acuerdo, la Crítica al Movimiento Moderno. [...] en dos núcleos de cuestiones, el rechazo de las opciones estilísticas propuestas por las vanguardias, por un lado, y la liquidación del funcionalismo como categoría legitimadora de la arquitectura moderna, por el otro.*³⁸

En ese sentido, una de las facetas de lo que comprendemos como problema es que en el transcurso del siglo XX, las figuras encarnadas como referentes, además de ejercer ese rol, inauguraron un modo de ser arquitecto que reclamaba no solo atención, sino que estaba apoyada en una serie de afirmaciones teórico-poéticas que buscaban concentrar su saber construido como exploración teórica. Estas expresiones del orden de *La forma sigue a la función*, *Menos es más*, *La arquitectura son los volúmenes blancos bajo la luz*, y muchas más se utilizaron como leyes en las escuelas de arquitectura y terminaron estableciendo un modo de ser mezcla de técnico, teórico y profeta que fue el modelo de generaciones. Lo que consideramos conflictivo de esto es que estas máximas terminaron usándose del mismo modo en que lo moderno se transformó en estilo internacional: haciendo un recorte de la superficie, negando lo que entretejía estos planteos con su contexto histórico de espacio y tiempo. Las iniciativas luego tuvieron esa adolescencia, esa flaccidez conceptual enmascarada de discursividad. Sumado a ello, los postulados Modernos, devenidos en estilo, evidenciaron profundas fisuras en las que las protestas posmodernas tuvieron ceno, pero sin articulación práctica con los procesos sociales que producían esas mismas grietas ni con horizontes claros de acción más que la obviedad de la oposición literal. La fase que todavía recorremos, es consecuencia de estos fenómenos, rescata la diversidad y se opone a la abstracción generalizadora, pero no construye consistencias, sobre todo en lo teórico.

El avance vertiginoso de los aspectos tecnológicos en términos computacionales del siglo XX y principios del XXI han expandido los horizontes constructivos a niveles que sorprenderían a los Utopistas, las ciencias han desafiado el concepto de disciplina, el conocimiento está siendo construido desde parámetros más integradores y fluidos, pero tales avances han sido incorporados en la práctica arquitectónica y sus aprendizajes sólo en términos de representación, que ya no es entendida como instrumento, sino una construcción en sí. Ello podría ser una potencialidad, sobre todo en términos de búsquedas proyectuales, pero el hecho de que sea sólo ese aspecto el que haya sido incorporado en lo arquitectónico evidencia también, vacíos importantes en la teoría y práctica que hoy se reconoce como de la profesión del arquitecto. Entendemos que las nociones integrales que los primeros maestros-sacerdotes-arquitectos tenían de lo arquitectónico y que sobrevivió de manera heterogénea hasta fines del siglo pasado, ha ido deviniendo en una práctica cada vez más cerca de la representación y en la que la

³⁸ Victoriano Sainz Gutiérrez —Arquitectura y Posmodernidad: Los orígenes de un debate.” <http://institucional.us.es/revistas/arte/10/35%20sainz%20gutierrez.pdf>. Consultado el 02/01/2015. (Ver nota 19)

dimensión humana del habitar, incluso los saberes respectivos a la materialización de las construcciones en términos de imagen, quedan cada vez más lejanos del hacer de los arquitectos. Si observamos cualquier ejemplo de lo publicitado como arquitectura en la actualidad observaremos proyectos muy desarrollados en términos gráficos (renders, diseño gráfico, etc) pero con poca profundidad en relación al vínculo entre las imágenes y el habitar humano, y menos aún con los modos en que tales imágenes se transformarán en materia construida. El grupo *Sanz arquitectura*, publica su proyecto desde estas dimensiones:



*Propuesta: Torre de 20 niveles para uso comercial, hostelería y oficinas. El edificio está compuesto por 2 cuerpos verticales que se unen en la parte superior por 2 puentes habitables con jardín interior formando un gran encuadre del paisaje natural. [...] El diseño interior del Centro Comercial en los primeros niveles, expresa su dinamismo y continuidad espacial que invitan a subir a otra terraza aún más elevada a sentarse a tomarse un café y disfrutar de las vistas. Además de eso, el edificio abre la oportunidad al público de seguir subiendo, ya que cuenta con un restaurant mirador lounge en su nivel superior. De esta forma, se integra esta infraestructura vertical con el habitante de la ciudad y su entorno urbano. Proyecto: Sanzpont [arquitectura] Equipo de Proyecto: Víctor Sanz, Sergio Sanz, Omar Cabrera, Tania Cota*³⁹

Las crisis sufridas por la ciencia en el transcurso del siglo XX y principios del XXI, han tenido repercusiones importantes en el conocimiento como campo de construcción, en esa dirección la filosofía y muchos otros campos como la bioética, están estableciendo modos distintos de construir nuestras nociones del mundo. El campo de la investigación en la arquitectura es joven aun, está en proceso de formación, tal vez sea este el momento en donde nos toque construir otros modos de comprender la arquitectura, y quizás haya que desaprender, desandar, construir desde otro lugar.

El momento actual contiene muchas potencialidades: nanomateriales con capacidad de mutación, software con capacidad de regular edificios y montarlos, sociedades cuyos

³⁹ Imagen y texto de la Pagina Skycraper. Com. Disponible en <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1648268&page=2>. Consultada el 03/02/2015

cambios son mucho más rápidos que nuestros planes y proyectos, etc. En nuestra consideración, no estamos preparados para estos fenómenos, que ya están aquí. Además de establecer las bases de nuestros aprendizajes en ideales obsoletos y de direccionar dichos aprendizajes hacia nociones cada vez más endógenas, hemos construido un modo de negarnos a los procesos que están atravesando el habitar de los seres humanos y las ciudades, que nos aísla cada vez más. Seguimos intentando aferrarnos a las lógicas del objeto porque son las que podemos demostrar hasta cierto punto, pero lo hacemos ensimismándonos, haciendo foco en nosotros mismos como referentes y analistas, como si convencernos de nuestras propias declaraciones contribuyera a acercarnos a lo que define y construye nuestro habitar en el mundo. La consecuencia es que la práctica se vacía, pierde consistencia. Se diluye en los múltiples flujos que la atraviesan y que al no recibir del campo arquitectónico ningún estímulo consistente, encuentran otros modos de fluir, desde lo mercantil por ejemplo; relegándola a roles de maquillaje o alarde circense; lejos de los procesos constitutivos y de alcances profundos que debieran ser su orientación de sentido.

Sabemos que las dimensiones materiales no agotan la arquitectura, hay un espectro mucho más extenso y profundo que supera la prefiguración y la construcción objetual, sabemos que el tejido del habitar humano contiene infinidad de abordajes posibles, y no todos son cercanos ni fáciles de vincular. Pero consideramos que la construcción de ese entretejido es el modo de viabilizar la existencia de la arquitectura como práctica y campo de conocimiento. Será necesario construir las tramas entre lo proyectual y el habitar humano, desde todos los campos que se pueda, valorando los mestizajes y las superposiciones, de otro modo seguiremos reproduciendo cadistas y especialistas en renders que nada tienen que proponer en los destinos de las ciudades ni en los modos que los habitantes tienen de ser y estar allí.

I.2.1.8. Latinoamérica como contexto. Aproximaciones a procesos de constitución. Procesos urbanos constitutivos y arquitecturas.

Hemos entendido necesario hacer una revisión de Latinoamérica como así también de sus múltiples conformaciones y superposiciones. Se ha configurado la necesidad de comprender algunos procesos que han acompañado los modos en que hemos aprendido y ejercemos la práctica de lo proyectual. Para ello ha emergido la necesidad de hacer una aproximación, que aunque somera, será de importancia en el proceso de *comprendernos* y en segundas o terceras instancias construir aportes en esa construcción de mundo que mientras *hacemos, somos*.

Encontramos que al hablar *de Latinoamérica en Latinoamérica*, frecuentemente no queda tan claro a qué nos referimos, si consideramos que nuestra investigación persigue la construcción de un ser y hacer en la práctica proyectual del habitar aquí, esto emerge como un problema importante a abordar. ¿Quiénes son o somos esos a que llamamos latinoamericanos? ¿A qué llamamos latinoamericano? ¿Qué significa latinoamericano?

Alfonso Arellano, en América latina, historiografía y arquitectura expone:

*En realidad, es un nombre más de ese continente a través del cual se construye una imagen europea de América como forma de su apropiación simbólica, tanto como lo fueron en épocas anteriores términos como “las Indias” en el siglo XVI o “el nuevo mundo” para los efectos de colonización del cristianismo (“América latina”)*⁴⁰

Consideramos importante la comprensión de este punto no en función de algún tipo de exactitud etimológica, sino apuntando a que será Latinoamérica el contexto al que apuntaremos nuestra construcción conceptual, será allí donde construiremos nuestras propias proyectualidades, por ello ha emergido la necesidad de comprendernos, de reconstruir los rastros de lo que hemos sido para que lo que hemos planteado como construcción no sea otra más de tantos maquillajes o modas dentro del Universo de la Arquitectura latinoamericana. No buscamos fundar nada, pero si queremos comprender, como ya hemos dicho, urdir la trama que nos sostiene y contiene, reconocerla. De modo de encontrar consistencias allí donde hoy pareciera haber vacío o superficialidad. Quizás exista en nuestra búsqueda mucho de imprudencia y limitación, es probable, pero consideramos que esta dimensión histórica de nuestro contexto es no sólo posiblemente potente para la investigación, sino desde lo contextual, estrictamente necesaria. Consideramos que estamos recorriendo, aun hoy en los principios del Siglo XXI, fases de reconocimiento histórico y construcción de lo que significa ser y habitar aquí, en Latinoamérica.

Pero esta tarea que nos compete especialmente a los latinoamericanos debe partir del hecho de poder mirarnos críticamente, de poder hacer aproximaciones y valoraciones de los procesos que han dado como resultado las sociedades a las que hoy pertenecemos, de modo de poder reconocer nuestras posibilidades ciertas de aporte y construcción. Tal empresa es en extremo difícil y no está en éste trabajo a nuestro alcance resolverla, pero si consideramos que se puede apostar en términos de complejidad a pequeños aportes que se articulen con otros en una construcción fluida y conjunta.

La identidad, palabra frecuentemente eludida por sus implicancias demasiado difusas, se construye a partir de estos entramados. Consideramos que es allí donde residen muchos de los aspectos que han caracterizado nuestro hacer como arquitectos y nuestros modos de comprender la práctica, algunas traídas desde lejos, otras originarias de aquí, la mayor parte, mestizadas y castizas. Consideramos necesario hacer una revisión de esos mestizajes, de la conquista en términos de implantación tecnológica y de lo que significó esta en términos étnicos, poblacionales, antropológicos en términos globales y locales, Según el texto *América Latina en su arquitectura*, la conquista produjo cambios sustanciales en las dinámicas de pueblos americanos cuyas lógicas de existencia se vieron transformadas por la guerra y el sometimiento a partir del siglo XV, en ese sentido, el autor expone:

⁴⁰ Alfonso Arellano, “América latina, historiografía y arquitectura”. Trienal de Investigación “Facultad de Arquitectura y Urbanismo” Universidad Central de Venezuela. 2011. Pp1, 2. (Ver nota 20).

*Todas las revoluciones tecnológicas y los modelos generales de procesos civilizatorios están presentes en las Américas, como las formaciones económico-sociales a ellos correspondientes. Existe, empero una diferencia básica entre la progresión anterior y posterior al siglo XVI.*⁴¹

En la visión expuesta por Darcy Ribeiro, las civilizaciones precolombinas vieron truncados sus propios procesos de evolución interna, que no estaban exentos de conquistas y rebeliones, pero que con la conquista española enfrentaron en muchos casos la aniquilación y en otros, procesos que todavía no terminamos de asimilar.

Las mezclas de visiones del mundo con la experiencia traumática de la guerra establecieron conflictos con los cuales las actuales civilizaciones Americanas siguen luchando. El siglo XV estableció en América un antes y un después a partir de la llegada de los españoles y portugueses al continente. Entendida desde una perspectiva económica, la conquista era una empresa en busca de recursos, naturales y de mano de obra esclavizada, cuyos desequilibrios demandaron incluso inyecciones de población como en el caso de Brasil. En este proceso se dan variantes importantes en lo relativo a las etnias y sus configuraciones, transfiguraciones y sedimentaciones variables en todo el continente, que se transformó, como expone *Darcy Ribeiro* en una gran colonia salvacionista en los comienzos de la conquista, con consecuencias nefastas en los procesos evolutivos de cada región. En relación al continente y su vínculo con la *economía global* de ese momento, el autor dice

*Las sociedades africanas, por ejemplo, aunque diezmadas como proveedoras de millones de esclavos, pudieron preservar una relativa autonomía étnica, al paso que todas las poblaciones indígenas americanas que sufrieron el impacto de la expansión Europea, se vieron atrapadas en forma permanente, traumatizadas y transfiguradas. A lo largo de toda América, españoles y portugueses estructurados como formaciones mercantiles salvacionistas implantaron, a través de movimientos de incorporación histórica, colonias esclavistas en las que reclutaron, primero, las poblaciones locales para la producción minera y para cultivos tropicales destinados a la exportación.*⁴²

Desde esta perspectiva, el continente americano se transformó, luego de la matanza de la conquista en una gran empresa de producción sostenida por el sacrificio de seres humanos en términos de esclavitud. La primera parte de la conquista llamada *salvacionista*, en relación a su carácter *evangelizador*, se estableció como la explotación de recursos naturales (cultivos y minas) y el saqueo a partir de la guerra con los grupos aborígenes. En el transcurso del siguiente siglo, promovidos desde otros desarrollos en lo tecnológico, otros estados comienzan a emigrar hacia América, tierra de oportunidad y con posibilidades infinitas. Estos otros países, Inglaterra, Francia, Holanda, desafiaron el poder Español sobre los territorios americanos estableciendo luchas de poder que fueron minando la hegemonía de la corona Española sobre América. En los términos planteados por *Darcy Ribeiro*, el choque entre aborígenes originarios con los españoles y portugueses se vio luego acentuado por segundas, terceras, y muchas más llegadas de otros países con el interés de establecer colonias de valor productivo. El autor en *América*

⁴¹ Darcy Ribeiro. Introducción del libro —*América Latina en su arquitectura*—. Unesco.1975. Pp, 6, 7. (ver nota 21)

⁴² Darcy Ribeiro. Introducción del libro —*América Latina en su arquitectura*—. Unesco.1975. Pp, 8, 9.

Latina en su arquitectura, expone la situación de sucesivas oleadas de conquistadores con distintas lógicas de explotación, pero con resultados similares para las poblaciones originarias, en ese sentido expone:

*[...] desencadenáse, un siglo más tarde, un segundo proceso civilizatorio que activa a los ingleses, holandeses y franceses configurando una nueva formación, la capitalista mercantil, que pasa a expandirse incorporativamente sobre el universo. [...] Las nuevas formaciones capitalistas mercantiles entran en conflicto con las antiguas mercantiles salvacionistas, que se habían extendido por las Américas, por África y Asia, disputando el ejercicio de la hegemonía sobre cada población a fin de imponerles su dominación y explotación.*⁴³

Estos procesos marcaron a fuego la tierra americana y sus moradores precolombinos, que tuvieron que morir o aceptar un nuevo estado de cosas instalado violentamente cuyo poder además de despreciarlos en términos sociales, los explotaba como mano de obra esclava que en la mayoría de los casos también los llevaba a la muerte por enfermedad.

Se puede observar como las respectivas situaciones de los países que instalaban las colonias repercutía en las mismas en los modos en que se las organizaba en términos productivos, pero siempre sobre la base de un avasallamiento de la cultura original y de sus modos de ser y hacer, que quedaban supeditados a la voluntad del conquistador. Los avances de la Revolución Industrial hacen emerger en Europa nuevos polos de poder que rivalizan con España y terminan arrebatándole su poder hegemónico sobre el continente, principalmente Inglaterra. Se entiende y consideramos importante, poder construir en relación a estos procesos ciertas cercanías y distanciamientos alternadas, en primer lugar comprender algunas de estas lógicas como procesos que aunque pudiésemos valorarlos como negativos (atropellos, violación de derechos humanos, destrucción de patrimonio cultural) son parte constitutiva de lo que hoy somos como sociedad, y en segundo lugar hacer que esas revisiones tengan valor en nuestro hacer presente, de modo que pudiéramos rescatar desde reivindicaciones y revalorizaciones aspectos culturales que han sobrevivido de distintos modos.

Para construir tales reivindicaciones es necesario hacer el esfuerzo de no caer en fanatismos que impliquen nuevas construcciones de desprecio por lo que se considera dañino o equivocado (en este caso, España, Portugal, Inglaterra, etc.), porque podríamos caer en nuevas abstracciones generalizantes poco edificantes para el mundo y la humanidad, además de negar una componente que ya está incorporada a nuestro mestizaje americano. En ese sentido la construcción del habitar en Latinoamérica es una empresa que implica reconocernos, pero en ése reconocerse, reconocer a otros, a la mayor cantidad posible de otros que, en las sucesivas mezclas y superposiciones han ido configurando el *nosotros* de hoy. Implica reconocer que mucho de lo que hoy podríamos condenar mirándolo desde la distancia (racismo, atropello de culturas originarias, negación de derechos, etc.) es una realidad diaria y actual de nuestras sociedades latinoamericanas del siglo XXI, producto de negaciones sistemáticas y estructurales instaladas y sostenidas por grupos de poder; aceptadas y sostenidas por ese heterogéneo

⁴³. Darcy Ribeiro. Introducción del libro —*América Latina en su arquitectura*—. Unesco.1975. P 9. (Ver nota 22).

nosotros que no termina todavía de cohesionarse ni de aceptarse. En esa dirección, es importante para nosotros revisar cómo es que se ha construido a lo largo del continente la conformación de los grupos humanos que hoy habitan y construyen nuestras ciudades, fundamentalmente porque es en esos grupos humanos que han ido mutando y superponiendo modos de ser y estar en el mundo donde se inserta nuestro hacer que no es más que un reflejo de tales contextos antropológicos, culturales; en definitiva, humanos. El planteo de *Darcy Ribeiro* instala el concepto de *macroetnia*, en relación a los grupos diversos que viven bajo un mismo régimen colonial en contextos distintos y frecuentemente alejados, en esa dirección, el autor expone:

*[...] más allá de la etnia, nos encontramos con una entidad más inclusiva que puede ser llamada macroetnia. Al contar ésta con elementos de coerción provenientes de la dominación política; concierta uniformidad cultural de su núcleo metropolitano; y con una autoidentificación activa, válida para poblaciones de distintas etnias que viven en extensas áreas, estamos en ese caso, delante de un estado imperial, como el bizantino, el británico o el hispánico*⁴⁴

Particularmente consideramos que este concepto debe ser abordado con cuidado pues encierra el peligro de construir abstracciones demasiado generales sobre fenómenos que, de ser abordados así dejarían aspectos importantes de lado. El comprender los procesos de cualquier índole desde una sola visión generalizadora puede ser muy útil en términos epistemológicos y de investigación, pero es una metodología que nos aleja del fenómeno en cuestión en términos complejos. Decimos en ese sentido que si bien son útiles y potentes para nosotros los planteos de Darcy Ribeiro, el comprender el proceso desde una dimensión básicamente económica le permite construir categorías como ésta, que por otro lado demandarían superposiciones con otras para ser pertinentes en nuestro modo de comprender el conocimiento. El comprender al proceso colonia básicamente desde una perspectiva económica no garantiza, por más amplia que esta noción sea, la clasificación de grupos tan diversos, sólo porque pertenecen a un mismo conquistador, consideramos que en ese sentido, la uniformidad cultural, no es tan factible solo desde la dominación en la dimensión productiva. Más allá de esta salvedad, consideramos importante y aportadora a nuestra investigación la construcción de Darcy Ribeiro en referencia a los pueblos y sus conformaciones étnicas en Latinoamérica, con respecto a ello, el autor dice:

*Primero, los pueblos testimonio, representados por los sobrevivientes transfigurados de altas civilizaciones con los cuales chocaron los europeos en su expansión después del 1500. Segundo, los pueblos nuevos, que son el resultado del choque y fusión posterior en el plano racial y cultural, [...] Tercero, los pueblos trasplantados, que son trasplantes europeos que se trasladan a ultramar y crecen por autocolonización, preservando muchas de sus características originarias, [...]*⁴⁵

En los tres grupos que agrupa el autor se evidencian diferencias sustanciales en lo referido a las conformaciones de los poblamientos, las lógicas de asentamiento en los nuevos territorios y la vinculación con las culturas originarias. Muchas de las lógicas que han conformado nuestras actuales sociedades encuentran en estos procesos dinámicas

⁴⁴ Darcy Ribeiro. Introducción del libro —*América Latina en su arquitectura*—. Unesco.1975. P 12. (Ver nota 23)

⁴⁵ Darcy Ribeiro. Introducción del libro —*América Latina en su arquitectura*—. Unesco.1975. P13.

cuya vigencia se mantiene como superestructura básica, sobre todo en lo que esas lógicas de habitar y de entender el mundo implicaron para las fisonomías de las consistencias sociales de los distintos países del continente.

Los *pueblos testigos*, tal cual los rescibe el autor, han sido el grupo más castigado de las tres posibilidades en América, pues no sólo han sido desplazados, sino que han enfrentado por siglos el hecho de *no pertenecer*, a una sociedad que fue consolidando sus lógicas ajena a ellos, sistemáticamente negándolos. Al punto extremo de que sus propias manera de *ser y estar en el mundo*, originarias de estas tierras, fueran consideradas afrentas contra la socialidad y las nuevas costumbres. En *América Latina en su arquitectura*, el autor propone a los pueblos testigos como el reservorio de la cultura original, acervo desde el cual construir nuevos modos más plenos e inclusivos de ser y estar en el mundo. Según Riberiro los pueblos testigos mantuvieron además de sus fisonomías:

*[...] su antiguo acervo cultural, que a pesar de haber sido drástico y traumatizado, pudo mantener algunos elementos como por ejemplo lenguas, formas de organización social, conjuntos de creencias y valores que permanecieron profundamente arraigados en vastos contingentes de la población, además de un patrimonio de saber vulgar y de estilos artísticos peculiares que ahora encuentran oportunidades de reflorecer como instrumentos de reafirmación nacional.*⁴⁶

Los procesos de resistencia que estos grupos han tenido que realizar son muy diversos y de variables alcances, pero recién en los principios de este siglo XXI han emergido algunas políticas que consideran, todavía tímidamente, la revalorización de estos pueblos, por siglos marginados y condenados al aislamiento. Consideramos que allí hay posibilidades importantes en lo referente a lo proyectual, a nuestra construcción propia de proyecto latinoamericano. No apuntamos a un revival de maquillajes precolombinos, sino a revisar las lógicas de asentamiento y ritualidad, los modos de habitar de estas civilizaciones hoy arrasadas. Porque si bien, mucho de ese saber está superpuesto en nuestro ser de hoy, existen otros, marginados por la lógica de la conquista, que son todavía posibilidades de consustanciación con el *nosotros* de hoy, modos de reconstrucción que implican revisiones históricas y reivindicaciones al lenguaje, a los ritos, a las maneras de comprender lo natural y lo cultural, al ser aquí, en definitiva, a nuestros modos de habitar. La segunda conformación que expone Ribeiro, atraviesa a la mayor parte de Latinoamérica, por ello decimos que el esfuerzo mayor es el de reconocernos, el autor señala:

*La segunda configuración histórico-cultural está constituida por los pueblos nuevos, surgidos de la conjunción, deculturación y fusión de matrices étnicas, africanas, europeas e indígenas. Los denominados pueblos nuevos en atención a su característica fundamental de *especia nova*, puesto que componen entidades étnicas distintas a sus matrices constitutivas.*⁴⁷

En el segundo caso, encontramos los mestizajes, la expresión más característica del continente, incluso hoy, por medio de procesos globalizadores éste fenómeno es una

⁴⁶ Darcy Ribeiro. Introducción del libro —*América Latina en su arquitectura*—. Unesco.1975. P 14. (Ver nota 24).

⁴⁷ Darcy Ribeiro. Introducción del libro —*América Latina en su arquitectura*—. Unesco.1975. P 17. (Ver nota 25).

tendencia, pero lo que es importante para nosotros es revisar la urdimbre de lógicas superpuestas en estos mestizajes, el conquistador con sus intereses y su cultura auestas que luego de chocar con la cultura aborigen y doblegarla, instala otros grupos esclavos para solucionar las faltas por muerte de mano de obra, en esas dinámicas que incluían la convivencia de grupos muy diversos y disímiles, los mestizajes fueron una constante en todo el continente americano, al punto que los países que contuvieron estos procesos son marcados por ellos étnicamente. Los rasgos de sus habitantes, sus fisonomías y sus culturas son resultado de estas mezclas. En este grupo conviven dos lógicas muy distintas, que bien pueden dar cuenta de aspectos importantes de sus desarrollos económicos en función de sus dinámicas grupales internas. Mientras que los países del Norte fueron en un principio ocupados por grupos homogéneos que sólo trasladaron lógicas y modos de vida europeas a los territorios americanos, los países del sur realizaron autodesconocimientos de sus propios mestizajes en función de recibir la inmigración en los siglos XVIII y XIX, aniquilando en ese proceso a la porción mestiza que en los procesos coloniales se había ido conformando. Estas dinámicas son las expuestas por Ribeiro como *grupos trasplantados*, definidas por el autor como:

*[...] pueblos trasplantados. Corresponden a ella las naciones modernas creadas por la migración de poblaciones europeas hacia los nuevos espacios mundiales, donde procuraron reconstruir formas de vida en lo esencial idénticas a las de origen. [...] Integran el bloque de pueblos trasplantados, Australia y Nueva Zelandia, y en cierta medida los bolsones neoeuropeos de Israel, La Unión Sudafricana y Rhodesia. En América, está representado en Estados Unidos y Canadá y también por Uruguay y Argentina.*⁴⁸

Estos procesos de autoalienación han sumido a los países del sur en múltiples revueltas y faltas de cohesión social. Y en esas diversidades, a veces irreconciliables, residen muchos de los problemas que caracterizan al siglo XX y lo que va del XXI, el desafío de reconocer la diferencia como parte de la humanidad y no como un recurso o como un estorbo son problemáticas muy actuales que han nacido incluso antes que el siglo XV, si revisamos encontraremos que los grandes imperios azteca e inca por ejemplo, también tenían sus territorios conquistados y controlados por dominación violenta. Seguramente encontraríamos que dentro de las corrientes que sostenían las grandes civilizaciones precolombinas, así como los desarrollos de las grandes potencias mundiales, hay una base de desigualdad y explotación que desconoce al otro como ser humano. Tal vez la necesidad de no darnos cuenta de estas bases de nuestra sociedad nos permita seguir adoptando posturas acríicas y distantes, sin compromiso con una construcción latinoamericana propia, incluso ejerciendo en muchos casos similares formas de negación. En ese sentido, consideramos que son necesarias las construcciones que aporten a la desalienación, al reconocimiento de los *haceres en relación a los contextos* actuales e históricos entrelazados. Mal podríamos comprender cualquier práctica (incluida la arquitectónica) si no lográramos hacer una construcción de su contexto en sus múltiples lecturas, los análisis que dejan afuera estas cuestiones carecen de profundidad y se afincan en dimensiones superficiales, cuyas lógicas terminan por quedar ocultas y sin poder comprenderse.

⁴⁸ Darcy Ribeiro. Introducción del libro —América Latina en su arquitectura—. Unesco.1975. P 19.(Ver nota 26)

En los desarrollos planteados por Ribeiro hay un punto importante en donde el autor se aparta de la noción de relativismo cultural por considerarlo poco productivo en la construcción de un análisis de la situación Latinoamericana, según *Ribeiro*, y estamos de acuerdo, la noción de *relativismo cultural* haría imposible la comparación de cualquier civilización en función de cualquier criterio de análisis que pudiera aplicárseles, en su texto *América Latina en su arquitectura, el autor expone*:

*[...] de la noción de relativismo cultural es necesario retener su posición crítica con respecto a las formas presentes de civilización. De hecho, nada más absurdo que tomarlas como formas acabadas o terminales del desarrollo humano, o como situaciones deseables por sí mismas, mejores mientras más modernas o avanzadas. No son formas acabadas porque representan momentos de un larguísimo proceso de autotransfiguración del hombre y de la cultura que continuará operando en el tiempo.*⁴⁹

Habiendo establecido eso, si aceptamos que tal comparación es en extremo dificultosa, pues las categorías siempre corren el riesgo de ser demasiado sesgadas, o abstractas. Consideramos que si es posible considerar, en función de las construcciones que rigen hoy nuestras leyes hacer aproximaciones a la comprensión desde valores como la aceptación, la plusvalía, el respeto por las minorías, etc., y desde allí articular nuestras propuestas, nuestros modos de ser y comprender con la diversidad más amplia que podamos construir. En ese sentido y como el autor propone, será importante apostar por modos desalienantes de construcción, propiciar en todas las esferas pero particularmente las que tienen participación en el hacer del mundo, (que si revisamos en profundidad son todas).

Entendemos que una comprensión de los vínculos entre la arquitectura y la historia, sus dimensiones antropológicas, culturales, humanas, es además de necesaria, de enorme potencial para desarrollos profundos de ella como práctica. En los países Latinoamericanos, estas preocupaciones son importantes, porque en ellas se inscriben las posibilidades ciertas de contribuir en algún punto a las problemáticas que han caracterizado al continente desde las respectivas independencias de los países. Repetimos que no está en los alcances de este trabajo la solución a tales problemáticas, pero si apostamos a la urdimbre de estas con otras preocupaciones y construcciones en un entramado que articule espacios de reflexión con espacios de acción.

Consideramos que existen, y estamos en proceso de seguir construyéndolos, modos de ser y construir el mundo propios de Latinoamérica, modos del mestizaje, que incluyen violencias y doblegamientos, pero también rebeliones y autoafirmaciones, múltiples procesos que reclaman su participación en nuestras partes constitutivas como sociedad. La necesaria revisión de estas dimensiones nos permite abordar nuestras acciones en la sociedad sin cargas de negación tan profundas, por otro lado, la cultura, la identidad, construcciones que constantemente están mutando encuentran en éstas búsquedas

⁴⁹ Darcy Ribeiro. Introducción del libro —*América Latina en su arquitectura*—. Unesco.1975. Pp 25,26. (Ver nota 27)

espacios donde densificarse, donde armar sus propias consistencias. Es importante comprender que las lógicas que han producido los actuales estados y sus problemas no son producto de casualidades, ni de limitaciones raciales o subdesarrollos en grados de civilización, sino de modos en que las sociedades han ido organizándose y viviendo sus respectivas realidades con la innumerable cantidad de dimensiones que ello implica. La revisión de estas dimensiones es importante para nosotros para poder densificar lo que en un principio llamamos contexto de la investigación y que a la hora de enfrentar aspectos como el aprendizaje y sus dimensiones sociales, ha emergido como necesidad. Algunas visiones como las de *Vygotsky* o *Paulo Freire*, incluso las de *Jacotot*, tienen importantes puntos de contacto con lo revisado aquí en relación a las poblaciones latinoamericanas, particularmente con lo que estamos intentando construir como línea argumental en relación a la construcción de conocimiento y el aprendizaje.

Consideramos necesarios modos de construir conocimiento desde nociones complejas, con una conciencia clara de cómo tales construcciones interactúan con el mundo, ya no desconectadas y entendidas como abstracciones archivables y sin peso. Consideramos que las Universidades incluidas dentro de las comunidades educativas completas tienen serios desafíos y compromisos con las sociedades que los sostienen como estructuras. Nos cabe en ello una enorme cuota de responsabilidad, pues somos una minoría en el contexto Latinoamericano, y si según hemos revisado, esas mayorías viven situaciones de emergencia o desigualdad, o discriminación sistemática, o desarraigo cultural; es desde estas esferas desde donde deben emerger modos de construir teorías y prácticas que vean de frente estas realidades e incidan en ellas.

La reproducción sistemática y acrítica ya no es posible, o implica costos muy graves que la sociedad con razones sobradas se rebela cada vez más a pagar. Nuestras ciudades nacieron luego de la conquista como centros de producción y de traslado, puertos desde donde lo producido u obtenido de las minas era llevado a los centros de poder europeos. Desde ese nacimiento que marcó sus existencias pero no la totalidad de sus fisonomías, en muchos casos replicadas de Europa, han ido sosteniendo distintas superposiciones y dinámicas internas mientras iban extendiéndose en algunos casos de modo descomunal hasta hoy. A principios del siglo XXI, enfrentamos multiplicidad de problemas que atañen a nuestras prácticas proyectuales, pero repetimos que consideramos necesario reconstruir, revisar desde las dimensiones históricas y culturales que han originado y modificado los contextos materiales de nuestros múltiples y diversos habitares americanos, para que nuestras acciones dejen de ser reproducción y construyan pertinencias en los procesos que nos constituyen.

Desde las ciudades coloniales hasta hoy.

Mucho se ha escrito sobre la conformación de las ciudades americanas luego de la llegada de españoles y portugueses, nos interesa una aproximación a tales conformaciones porque además de lo revisado en términos culturales y étnico-antropológicos, hay en las dimensiones materiales que han configurado nuestras

ciudades, numerosos vestigios de la visión de mundo que ordenaba los universos de conquistadores y conquistados en edificios y ciudades que son reflejo de aquellos choques culturales, así como de sus superposiciones y mestizajes. El nacimiento de estas ciudades estuvo atravesado por su condición productiva y la relación entre sus recursos y sus posibilidades de exportación, como lo señala Darcy Ribeiro cuando dice:

*Las ciudades coloniales de América Latina marco donde floreció el arte, nacieron dispersas y crecieron impetuosamente al ritmo del desarrollo de las diversas ramas productivas. Fueron siempre centros administrativos y comerciales, la mayoría de ellos implantados en los puertos, pero a veces edificadas en la cordillera o en el interior. Las primeras ciudades fueron factorías fortificadas, como las nacidas en las Antillas en los albores del siglo XVI; o campamentos de conquistadores como San Vicente y Porto Seguro en la orilla atlántica del Brasil, o en el corazón del continente como Asunción del Paraguay.*⁵⁰

Es importante reconocer la distinción que el autor hace entre los caracteres de ciudades que funcionaban como centros administrativos y de comercio con los lenguajes formales y trazados que definían sus imágenes urbanas, réplicas en muchos casos de ciudades europeas. Se entiende, que este trasplante tipológico tuvo sus numerosas adaptaciones y variaciones dentro del continente, según fueron incorporando en sus prácticas los constructores criollos. De allí que los barrocos iniciales fueran luego teniendo características distintivas por zonas (barroco mexicano, andino, etc.) Lo que consideramos atractivo es que las construcciones de las ciudades estuviesen de algún modo divorciadas de sus características productivas y uniformadas por la idealización de una población que en la práctica todavía no se consolidaba como cosmopolita, los crecimientos si bien fueron impetuosos tenían como modelos ciudades que habían sido construidas en varios siglos, sin embargo en América, la proliferación de ciudades y sus crecimientos fueron un alud que mezcló razas y costumbres en una secuencia temporal muy acotada. Según lo planteado por Darcy Ribeiro, convivían en estas ciudades aborígenes (los que habían quedado y trabajaban en las minas, estancias o latifundios), criollos y conquistadores, quizás fuera de interés revisar cómo convivían (si es que lo hacían en la ciudad) tales paradigmas ideológicos y prácticos en el mismo espacio urbano, en ese sentido, el autor señala:

*En esa constelación de ciudades americanas, la civilización occidental se expresó a lo largo de casi cinco siglos. En un primer impulso de expansión agrario-mercantil, las plantó como sus enclaves y las hizo prosperar por el trabajo de los proletarios reclutados en las colonias. En un segundo movimiento impulsado por la revolución industrial, las revitalizó, amplió y modernizó como núcleos de una civilización policéntrica, todavía europea y occidental en su espíritu.*⁵¹

En los cinco siglos posteriores a la conquista, los desarrollos de las ciudades de toda América han sido distintos y variables, han dependido de las construcciones que han podido hacer los pueblos sobre sí mismos y de cómo estas construcciones han interactuado con sus potenciales culturales, económicos y de políticas de

⁵⁰ Darcy Ribeiro. Introducción del libro —América Latina en su arquitectura—. Unesco.1975. Pp 34,35. (Ver nota 28)

⁵¹ Darcy Ribeiro. Introducción del libro —América Latina en su arquitectura—. Unesco.1975. P35.

aprovechamiento de recursos internos en convivencia con las lógicas ya instauradas de dependencias de los países coloniales. Aquellos pueblos que pudieron reconocerse como grupo más rápidamente y establecieron estructuras internas más consolidadas, crecieron hasta convertirse en economías sólidas, en algunos casos superpotencias (Estados Unidos fundamentalmente y Canadá), sumado a un aspecto fundamental: las tierras coloniales del Norte del continente no poseían en sus principios tal cantidad de recursos naturales (oro, plata, café, caucho) como el resto de América, el saqueo y el vaciamiento, así como la instalación de sistemas que sostuvieran esa lógica fue mucho más fuerte desde México hasta la Patagonia Argentina, incluso luego de haber conseguido las respectivas independencias.

Los grupos humanos del Norte y Sur que fueron creciendo y densificándose, atravesados por estas lógicas tan diferentes, la falta de consistencias internas en los países del sur ha caracterizado las búsquedas no sólo de propiedades identitarias regionales, sino de modos de romper con las lógicas de control y dependencia foránea. El avance en Europa de los países que transformaron sus economías en Agrario Mercantiles (Inglaterra, Francia, Holanda) y la revolución Industrial implicó en el siglo XVII y XVIII la aparición y desarrollo de nuevos ideales políticos que luego tuvieron eco en los países americanos. Los lenguajes arquitectónicos ya manejados por alguna burguesía criolla con formación europea fueron acordes con estas búsquedas neoclásicas que glorificaban la libertad y la igualdad de los hombres. Discursos que luego también fueron formales en palabras en los escritos independistas, pero que todavía no logran tener profundidad en los hechos de las ciudades y sociedades incluso actuales, en *América Latina en su arquitectura*, el autor expone:

*Con el derrumbe de la civilización agrario mercantil y el advenimiento de los primeros impulsos del capitalismo industrial, las artes plásticas de los países céntricos se orientan hacia un neoclacismo y las literarias hacia el romanticismo. Estas olas de renovación pronto alcanzarían tierras americanas donde se asociarían a la exaltación de las luchas emancipadoras.*⁵²

Los grupos intelectuales de los países latinoamericanos habían, en general, sido formados en Europa, por lo que sus ideales patrióticos americanos fueron, en muchos casos, ajenos a una considerable porción de la población. Estos próceres, que encontraban en Francia y su revolución un espejo para las propias aspiraciones de liberación americana, todavía consideraban a los originarios como raza inferior, incluso a grupos criollos como los gauchos en Argentina, como la representación de la barbarie. Es importante reconocer estas dimensiones porque en estas épocas, nacimientos de países en toda América, puntos de partida de las actuales democracias, ¿Cuánto de los procesos de colonización todavía funcionaba como superestructura contenedora, aun de los procesos independientes? Los siglos XVIII y XIX fueron siglos de múltiples revoluciones y luchas de poder en los estados europeos y latinoamericanos, estas revoluciones tuvieron expresiones arquitectónicas en Europa (y con desfases temporales de décadas) en América, pero fueron luchas que en la generalidad de los casos tenían como base la

⁵² Darcy Ribeiro. Introducción del libro —*América Latina en su arquitectura*—. Unesco.1975. P36.

incesante búsqueda de autoafirmación nacional. En *Influencias externas y significado de la tradición*, Max Cetto, expone las relaciones entre la Revolución Francesa y los movimientos americanos al decir:

*[...] el neoclasicismo conquistó el mundo occidental. El triunfo de este movimiento en América se basó en el hecho de que su ideología se identificaba con la Revolución francesa y, en consecuencia, era bien acogido en todas las naciones que obtuvieron su independencia política de metrópolis europeas. En ese momento los pueblos latinoamericanos consideraban sus edificios barrocos nada más que como símbolos de la dominación española y portuguesas[...]*⁵³

Inevitablemente, desde lo construido por nosotros, emergen las preguntas ¿Cuánto de ello incluyó a grupos originarios? ¿Qué papeles cumplían los grupos mestizos, criollos y castizos en los procesos de luchas internas? ¿Cuáles eran las ideas detrás de las reservas en el Norte o de la campaña del Desierto en el sur? ¿De qué países y continentes se hablaba? ¿Qué quedó en las ciudades coloniales, predecesoras de las presentes, de las lógicas originarias? ¿Hemos construido alguna consistencia luego de aquellas luchas y mestizajes?

Es importante para nosotros y nuestra investigación reconocer estos ecos que son parte de las ciudades de nuestros países. Fundamentalmente porque la práctica de lo proyectual tal como la entendemos, implica, como hemos dicho en otros apartados, un entendimiento del tiempo en sus múltiples dimensiones, por lo que son fundamentales estas bases, aunque sean en muchos casos sólo ecos o ausencias. La urdimbre que estamos construyendo intenta incluir la práctica arquitectónica como parte de una trama atravesada por múltiples procesos, que en el caso latinoamericano (y creemos que en cualquier caso) tienen vectores antropológicos, históricos, culturales que lo definen tanto como las formas que podemos percibir en lecturas más superficiales. En esa dirección y en relación a las urbes latinoamericanas encontramos que los trazados urbanos del continente mantienen el mismo patrón que se repite. Todas las ciudades en sus centros históricos responden a la cuadrícula, trazado que se multiplica y se aplica en una gran cantidad de casos y de topografías muy diversas. Como se observa en el texto *América Latina en su arquitectura, Significado presente de la arquitectura del pasado*, Graziano Gasparini expone:

*El trazado de estas ciudades capitales coloniales nada tiene que ver con tradiciones locales o la persistencia de conceptos urbanísticos precolombinos. Dejando a un lado los casos excepcionales de adaptación como en el cuzco y Cholula, la forma monótona del trazado cuadrangular, importada de Europa, adquiere características americanas debido a la insistente repetición del esquema en la casi totalidad de las fundaciones.*⁵⁴

La tipología de ciudad, en algunos casos, como el México y Tenochtitlán, se superpuso la ciudad colonial sobre la original, haciendo más evidente los gestos de dominación, la

⁵³ Max Cetto, —Influencias externas y significado de la tradición—. Del libro —América Latina en su arquitectura—. Unesco.1975. P181.

⁵⁴ Graziano Gasparini. —Significado presente de la arquitectura del pasado—. Del libro —América Latina en su arquitectura—.Unesco.1975. P147.

pirámide de Cholula es otro ejemplo sobre la cual se construyó la iglesia de Nuestra Señora de los Remedios. En estos, como en muchos otros casos, el gesto arquitectónico es reflejo de una voluntad política de dominación. Pero conviven con estos muchos otros, estilos como el barroco, que en Europa intentaba recuperar adeptos perdidos desde Lutero y sus protestas y muchos otros procesos internos y externos a la iglesia católica, en América llamaba a los nuevos adeptos desde sus fachadas retablo e instalaba nuevas tipologías como las capillas abiertas.

Lo importante para nosotros y nuestra investigación no son los estilos en sí, ni siquiera los análisis geométricos que pudieran hacerse sobre estas obras, sino los cruces que este tipo de análisis pudieran tener con aspectos más amplios de nuestras construcciones culturales y sociales entre las que se cuenta la proyectual de la arquitectura. Consideramos que lo arquitectónico como campo de conocimiento no puede ser específico, aunque así lo parezca, pues si es abordado como especificidad deviene en estilo, en abstracción, y corre el peligro de vaciarse de orientación de sentido. De allí, que la arquitectura implique, para nosotros un entrecruce, una trama y no la prefiguración y construcción de objetos.

Consideramos que existen en lo material múltiples existencias entretrejidas que conviven y le dan pertinencia a la existencia del objeto, ya sea que las hagamos evidentes o no. En su texto, *Significado presente de la arquitectura del pasado*, Gasparini, da cuenta de algunos estilos que pueden encontrarse en las ciudades latinoamericanas al señalar:

*La transmisión de los tipos arquitectónicos ibéricos a toda América es un hecho indiscutible que se manifiesta desde las primeras construcciones del período de la conquista a comienzos del siglo XVI hasta el final de la época colonial. Con los conquistadores españoles llegan el gótico, el isabelino, el plateresco y el mudéjar; luego, y siempre con retardo, le siguen las expresiones que acompañan el gusto de tres siglos de dominación.*⁵⁵

Luego de los neoclasicismos la potencia del Movimiento Moderno instaló sus ideas en Occidente con una potencia que todavía no hemos podido atribuir a ningún movimiento posterior. La articulación entre vanguardias artísticas, nuevas técnicas constructivas y búsquedas formales que venían construyéndose por décadas generó una consistencia ideológica de enorme potencia. Tales desarrollos fueron llegando a América en oleadas sucesivas con distintos grados de aceptación y profundidad. Las distintas expresiones de lo Moderno coincidieron con fases políticas tumultuosas en América. Por lo que sus abordajes al igual que en otros puntos del mundo estuvieron atravesados por trasfondos políticos importantes. El movimiento moderno tuvo en sus exponentes profetas que postulaban postulados universales, concentrados en la carta de Atenas de 1933, en donde las funciones principales de la vida humana *habitar, trabajar, circular y recrearse*, organizaban la disposición material de la ciudad, Max Cetto, en su texto *Influencias externas y significado de la tradición* da cuenta de tales leyes universales y su relación

⁵⁵ Graziano Gasparini, —Significado presente de la arquitectura del pasado—. Del libro —América Latina en su arquitectura—. Unesco.1975. P176.

con la realización de muchos proyectos en América, particularmente desde la influencia de Le Corbusier al señalar:

Cuando después de la segunda guerra mundial las actividades de construcción aumentaron bruscamente en la mayoría de los países de América Latina, el alcance de la influencia de Le Corbusier se hizo evidente. La relación de todos los proyectos inspirados en la obra del gran maestro llenaría un libro, [...] ⁵⁶

Pero los alcances del movimiento moderno si bien fueron potentes, demandaron adaptaciones, tal cual los barrocos americanos. Hubo modernos que adaptaron las ideas universales a lógicas más regionales, aun cuando esto pudiera contradecir algún precepto universalista. Las escuelas de arquitectura americanas siguen rigiéndose, sobre todo en los talleres de proyecto, por premisas Modernas. Nos interesa en ese sentido cómo es que tales nociones, tan establecidas como Universales, han consolidado sus bases como modo más consistente de ser arquitecto en la actualidad. Como el Max Cetto señala, una vez que la carta de Atenas fue publicada, ya se sabían sus debilidades conceptuales, más aún, la segunda mitad del siglo XX, una gran parte de los escritos producidos sobre arquitectura criticaban duramente al Movimiento Moderno. ¿Por qué en América Latina se sigue promoviendo un aprendizaje con base en un movimiento con tantas críticas y supuestas inconsistencias? Quizás porque no hemos podido construir nada superador, o quizás porque los docentes que están al frente de los actuales talleres de diseño fueron formados en la fase exitosa del movimiento, o tal vez porque en nuestra adolescencia investigativa sobre el campo de la arquitectura no hayamos construido todavía ni teorías, ni instrumentos para el aprendizaje de la carrera que no respondan a la lógica instalada por ese Movimiento. De cualquier modo, las crisis de las propuestas modernas ya se pusieron sobre la mesa, y el posmodernismo no ha podido instalar polos de búsqueda con la suficiente potencia, no han pasado de ser protestas y oposiciones.

Consideramos que particularmente en Latinoamérica es necesario hacer aportes a la práctica arquitectónica y su aprendizaje, puesto que la crisis de lo performativo en otras latitudes tiene sustentos económicos para desarrollarse, pero en Latinoamérica existen urgencias que las escuelas de arquitectura no están considerando en sus currículas, modos de aprendizaje muy alejados de la realidad de las ciudades y sus habitantes, más cercanas a lógicas foráneas que a situaciones locales. Seguimos alimentando figuras e idealizaciones Modernas y extranjeras, modelos de profesional que ya hace mucho no existen. Allí está inserta esta investigación, como un intento de construir en la trama que articula el aprendizaje con habitar y sus materialidades en Latinoamérica hoy.

I.2.2. Formación académica. Escuelas y aprendizajes.

Hemos, en una primera aproximación, revisado la carta de la Unesco en relación a la formación en Arquitectura, redactada en el año 1996 y revisada posteriormente en 2004-2005. Ha sido importante para nosotros este referente, no como dato certero en forma de

⁵⁶ Max Cetto, —Influencias externas y significado de la tradición”. Del libro —América Latina en su arquitectura”. Unesco.1975. P182.

marco, sino como construcción a revisar y a cuestionar, aunque luego si pudiera, en el carácter ambiguo de lo que puede ser en algún punto foco de análisis y en otro instrumento de otros análisis, utilizarse como marco para comprender las posturas desarrolladas en las distintas escuelas de arquitectura en cuestión. Es por otro lado importante el análisis de la carta porque por un lado articula las nociones de distintos países en torno a la práctica del arquitecto y por otro establece ciertos lineamientos para su aprendizaje en dirección a ellas.

I.2.2.1. Carta de la UNESCO sobre la formación en arquitectura.

La carta de la Unesco es para nosotros una referencia de cómo se entiende la figura del arquitecto a partir de un consenso global. En su preámbulo puede leerse:

*Nosotros, los arquitectos implicados en el futuro desarrollo de la calidad del entorno construido en un mundo en rápida transformación, creemos que todo lo que afecta al modo en que el entorno se planea, se diseña, se construye, se utiliza, se acondiciona interiormente se incorpora al paisaje y se mantiene, atañe al ámbito de la arquitectura. Nosotros, los arquitectos, asumimos la responsabilidad de mejorar la formación teórica y práctica de los futuros arquitectos para que les permita cumplir con las expectativas de las sociedades del siglo XXI [...]*⁵⁷

Podemos encontrar en este preámbulo algunos puntos de enorme potencia en nuestra investigación, en primer lugar se afianza el convencimiento de que la arquitectura es atravesada por la totalidad de lo humano en términos de construcción: todo lo que se *planea*, todo lo que *se utiliza*, todo lo que *se acondiciona* interiormente, todo lo que *se incorpora al paisaje y se mantiene*, en esencia *todo lo que el ser humano construye en su ser en el mundo*, y en segunda instancia se deja entrever que existe un gran porcentaje de ello que no está siendo abordado por el campo, sobre todo, según la carta en los países en desarrollo. Se plantea en ese sentido la necesidad de un vínculo con la diversidad en la práctica profesional, y en la formación de los arquitectos. No se especifica claramente como deberá darse este encuentro con lo diverso del mundo en lo concerniente al aprendizaje, pero es de enorme importancia para nosotros el establecimiento del nicho de la posibilidad. En relación a los objetivos principales, la carta expone:

Los objetivos de esta Carta son, en primera instancia, que ésta sea utilizada para la creación de una red mundial de formación en arquitectura en cuyo seno pueda compartirse cada progreso individual y

⁵⁷ La Carta UNESCO/UIA aprobada inicialmente en 1996 (Asamblea de la UIA, Barcelona) ha sido redactada por un grupo de diez expertos, coordinado por Fernando Ramos Galino (España), incluyendo: Lakhman Alwis (Sri Lanka), Balkrishna Doshi (India), Alexandre Koudryavtsev (Rusia), Jean-Pierre Elog Mbassi (Benin), Xavier Cortes Rocha (México), Ashraf Salama (Egipto), Roland Schweitzer (Francia), Roberto Segre (Brasil), Vladimir Slapeta (República Checa), Paul Virilio (Francia). Este texto ha sido revisado en 2004/2005 por el Comité de Validación UNESCO/UIA para la Formación en Arquitectura, en colaboración con la Comisión de Formación de la UIA. Los autores de dicha revisión han sido: Jaime Lerner (Brasil) representando la UIA y Wolf Tochtermann (Alemania), representando a la UNESCO: co-Presidentes, Fernando Ramos Galino (España), Ponente General, Brigitte Colin (Francia) representando a la UNESCO, Jean-Claude Riguet (Francia), Secretario General de la UIA y los siguientes miembros regionales: Ambrose A. Adebayo (Sudáfrica), Louise Cox (Australia), Nobuaki Furuya (Japón), Sara Maria Giraldo Mejia (Colombia), Paul Hyett (Reino Unido), Alexandre Koudryavtsev (Rusia), Said Mouline (Marruecos), Alexandru Sandu (Rumania), James Scheeler (Estados Unidos), Roland Schweitzer (Francia), Zakia Shafie (Egipto), Vladimir Slapeta (República Checa), Alain Viaro (Suiza), Enrique Vivanco Riofrio (Ecuador). Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

que acentúe la conciencia de que la formación de los arquitectos constituye uno de los desafíos para el entorno construido y la profesión más significativos del mundo contemporáneo. ⁵⁸

Es importante en este objetivo, reconocer la aceptación por parte de la Unesco, de la creciente exclusión de los arquitectos en los proyectos de lo que se llama entorno construido, se promulga a los educadores a formar profesionales que puedan enfrentar ese entre otros desafíos, entendemos que esto es necesario reconocerlo, pero luego revisar muy cuidadosamente las razones por las cuales esta exclusión se da, y los modos concretos de incidir en los aprendizajes para revertir la situación. Con respecto a la necesidad de asegurar que las capacidades de los arquitectos sean ejercidas, se expone:

2. Que es de interés público asegurar que los arquitectos son capaces de entender características regionales y de dar forma práctica a las necesidades, expectativas y mejora de la calidad de vida de individuos, grupos sociales, comunidades y asentamientos humanos. ⁵⁹

Revisar en nuestras respectivas currículas en donde se trabaja con este tipo de entendimientos, ¿Desde dónde entendemos lo social y la calidad de vida los arquitectos?, ¿En qué materias y como se trabajan estos temas? Es para nosotros muy importante este punto, pues se evidencia que este entendimiento es necesario, y desde donde comprendemos el problema, hasta ahora sólo ha sido abordado desde abstracciones generalizadas. Sobre los métodos de formación y aprendizaje la carta señala:

3. Que los métodos de formación y aprendizaje para arquitectos sean variados, de modo que desarrollen la riqueza cultural y permitan flexibilizar los planes de estudio para responder a las demandas y requisitos (incluyendo métodos de entrega de proyectos) del cliente, los usuarios, la industria de la construcción y la profesión, manteniéndose alerta sobre las motivaciones políticas y financieras que originan estos cambios. ⁶⁰

En este punto se articulan múltiples campos en relación al aprendizaje, se establece la necesidad de que sean variados, se habla de riqueza cultural y relaciones con lo político y financiero. Es importante comprender que tales campos no están exentos de lógicas internas que son afectadas por lo arquitectónico. Al igual que en el punto anterior, es útil para nosotros preguntarnos ¿En qué parte del aprendizaje tomamos contacto con estas dimensiones? ¿Y desde que perspectiva? ¿Las dimensiones políticas y financieras son parte del aprendizaje de los arquitectos? ¿Deberían serlo? ¿Cómo se articula lo proyectual con estas dimensiones? Se aborda la necesidad de articular las distintas formas de ejercer la profesión al señalar:

4. Que, bajo reserva del reconocimiento de la importancia de las tradiciones y prácticas regionales y culturales y la necesidad de que existan diferencias en los planes de estudios que acomoden tales variaciones, existe una base común entre los métodos pedagógicos utilizados y que, estableciendo criterios, permitirá a los países, escuelas de arquitectura y organizaciones profesionales evaluar y mejorar la formación dada a los futuros arquitectos.

5. Que la creciente movilidad de los arquitectos entre los diferentes países exige el reconocimiento mutuo o la validación de títulos individuales, diplomas, certificados y otras evidencias de calificaciones formales.

⁵⁸La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

⁵⁹La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

⁶⁰La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

6. Que el reconocimiento mutuo de títulos, diplomas, certificados y otras evidencias de calificaciones formales para ejercer la profesión de arquitecto ha de basarse en criterios objetivos, garantizando que los titulados han recibido y continúan manteniendo el tipo de formación reclamado en esta Carta.⁶¹

En estos tres puntos se establece la necesidad de algún grado de unificación en lo referente a las formaciones y modos en que estas se abordan en distintas partes del mundo. Consideramos que tal aspiración es importante porque establece la necesidad de adaptación y articulación. Hemos desarrollado distintas características sociales y culturales a través del tiempo, y no es posible no comprender tales características como partes del proceso que incluye a la arquitectura. El aprendizaje y la posibilidad de acercamiento con otras culturas desde la perspectiva de lo arquitectónico es un punto de apoyo para evitar alienaciones en los modos de comprender a los seres humanos y en los modos de proyectar y producir las materialidades y sus entretrejos con sus respectivos habitares. En relación con lo que la formación debiera aportar a un futuro mediato e inmediato se señala:

7. Que la visión del mundo futuro, cultivada en las escuelas de arquitectura, debe incluir los siguientes objetivos: • una calidad de vida decente para todos los habitantes del mundo. • una aplicación tecnológica que respete las necesidades sociales, culturales y estéticas de las personas, con un conocimiento del uso adecuado de los materiales en Arquitectura y de sus costes de mantenimiento iniciales y futuros. • un desarrollo ecológicamente equilibrado y sostenible del entorno natural y construido que incluya el uso racional de los recursos disponibles. • una Arquitectura valorada como propiedad y responsabilidad de todos.

8. Que las cuestiones relacionadas con la Arquitectura y el medioambiente se introduzcan como parte de la educación general en escuelas de primaria y secundaria, porque es importante un conocimiento previo del entorno construido tanto para los futuros arquitectos como para los usuarios de los edificios.⁶²

Aquí se evidencia el creciente interés, todavía no abordado concretamente en los aprendizajes de los arquitectos, de la dimensión ecológica y la sustentabilidad. Como muchos de los aspectos que se plantean en los planes de estudio se lo hace desde concepciones muy amplias y generalmente puestos en un futuro no concreto. *Desarrollos equilibrados, uso racional de los recursos, etc.* Nos interesa este aspecto como uno más, no por ello menos importante, de los aspectos que se reconocen como flujos que atraviesan lo arquitectónico, pero que no se instrumentan con sus posibilidades proyectuales. Entendemos que es necesario comenzar a construir comprensiones más cercanas de lo que las dimensiones técnicas y el manejo de los materiales significan en términos ecológicos, así como muchos aspectos como la utilización en los proyectos de modos de utilización de energías renovables, relación entre formas y optimización energética, etc. Los aspectos ecológicos del diseño y la sustentabilidad son, como otros, campos de conocimiento que deben abordarse en sus dimensiones proyectuales, no como sucesivas modas, maquillajes o accesorios de metodologías reproducidas acríticamente. La carta expresa en relación a la formación continua:

9. Que deben ser establecidos sistemas de formación continua para arquitectos, ya que la formación en Arquitectura no debe ser nunca considerada como un proceso cerrado sino como uno en el que el aprendizaje se mantiene a lo largo de toda la vida.⁶³

⁶¹ La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

⁶² La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

⁶³ La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

El punto de la formación continua evidencia algunas políticas propuestas y desarrolladas en los países con mayor desarrollo económico. La creciente oferta de trabajo en relación a la práctica arquitectónica ha producido pseudoespecializaciones, que no son más que recortes de la práctica en sí, subempleadas en procesos absorbidos por grandes grupos o estudios, en los países con más crisis económicas esto también sucede, con la diferencia que las llamadas especializaciones no implican en muchos casos mayores oportunidades laborales, con algunas excepciones en el ámbito académico. En algunos países esto ha sido un signo en favor de la especialización, que por otro lado posibilita el establecimiento de un mercado de posgrados interminable en un aprendizaje que se mantiene *toda la vida* como aquí se expone. Consideramos importante que los profesionales continúen formándose, pero es necesario observar con cuidado los cambios propuestos, sobre todo cuando de planes de estudio se habla, porque el discurso de la necesaria especialización y su implementación indiscriminada ha generado numerosas problemáticas sin respuesta todavía en las esferas de la construcción de conocimiento. Los objetivos de la formación en arquitectura que la carta señala:

0. Que la formación en Arquitectura desarrolle la aptitud de los estudiantes para concebir, diseñar, comprender y ejecutar el acto de construir, en el contexto del ejercicio de la Arquitectura que equilibra las tensiones entre emoción, razón, e intuición y, que da forma física a las necesidades de la sociedad y el individuo.

1. Que la Arquitectura es una disciplina que recurre a conocimientos de las Humanidades, las Ciencias físicas y sociales, la tecnología, las Ciencias medioambientales y las Artes creativas.

2. Que la formación que conlleve títulos de calificación y permita a los profesionales ejercer en el campo de la arquitectura debe garantizar un nivel universitario/terciario con la disciplina de la arquitectura como elemento principal, siendo impartida en Universidades, Politécnicos y Academias.⁶⁴

En estos tres puntos se hace mención nuevamente de cierta especificidad de la Arquitectura pero entendida también como entrecruce con otros campos de conocimiento como la Humanidades, las Ciencias Físicas y sociales, la tecnología, las ciencias medioambientales y las Artes. Ya hemos repetido que esto está planteado, pero no claramente en los modos de aprendizaje de la Arquitectura. Se ha dejado a los criterios de las cátedras los modos de abordar tales vínculos. Particularmente, consideramos que existe en este punto serias contradicciones y huecos en la formación, los abordajes de otros campos hechos por diseñadores suelen tener serias fallas no sólo metodológicas, sino de coherencia con los planteos de los autores. Así, se ha instalado en la comunidad arquitectónica cierta liviandad para hablar de cualquier tema y de cualquier campo, sin asumir con seriedad ni profundidad el abordaje de los temas de referencia.

Existe dentro de las escuelas un grado de desarticulación que, enmascarado de libertad de cátedra, permite a los docentes y por consiguiente a sus estudiantes, funcionar de modo aislado, construyendo una serie de densidades conceptuales naturalizadas, que luego se traducen en choques violentos cuando estas naturalizaciones tienen que enfrentar otros contextos. Consideramos que es necesario construir modos de romper estas lógicas, proponer escenarios en donde las alienaciones sean más difíciles de sostener, en donde sea necesario confrontar las lógicas construidas con otros campos de conocimiento, de otro modo, lo expuesto en los primeros puntos sobre la exclusión de los arquitectos de los procesos de configuración de las sociedades será cada vez más

⁶⁴ La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

acentuado. Los puntos que la carta define como comprendidos en la formación de arquitectura son:

3. La aptitud para crear proyectos arquitectónicos que satisfagan a la vez las exigencias estéticas y técnicas. • El conocimiento adecuado de la historia y de las teorías de la Arquitectura, así como de las artes, tecnologías y ciencias humanas relacionadas. • El conocimiento de las bellas artes como factor de prueba que puede influir en la calidad de la concepción arquitectónica. • El conocimiento adecuado del urbanismo, la planificación y de las técnicas aplicadas en el proceso de planificación. • La comprensión de las relaciones que existen, por un lado, entre las personas y las creaciones Arquitectónicas y, por otro, entre éstas y su entorno, así como la necesidad de armonizar las creaciones arquitectónicas y los espacios en función de la escala y de las necesidades del hombre. • La comprensión de la profesión de arquitecto y su función en la sociedad, en particular elaborando proyectos que tengan en cuenta factores sociales. • La comprensión de los métodos de investigación y preparación del proyecto de construcción. • La comprensión de los problemas de concepción estructural, de construcción y de ingeniería civil vinculados con los proyectos de edificios. • El conocimiento adecuado de los problemas físicos y de tecnologías, así como de la función de los edificios, de forma que se dote a éstos de todos los elementos para hacerlos internamente confortables y para protegerlos de los factores climáticos. • La capacidad técnica que le permita concebir edificios que cumplan las exigencias de los usuarios respetando los límites impuestos por los factores de coste y las regulaciones en materia de construcción. • El conocimiento adecuado de las industrias, organizaciones, regulaciones y procedimientos necesarios para realizar los proyectos de edificios y para integrar los planos en la edificación.

4. Que los siguientes puntos especiales sean considerados en el desarrollo de los planes de estudio:

- *Conciencia de las responsabilidades frente a los valores humanos, sociales, culturales, urbanos, de la arquitectura y del medioambiente, así como del patrimonio arquitectural.*
- *Un conocimiento adecuado de los medios para lograr una concepción ecológicamente sostenible y la conservación y rehabilitación medioambiental.*
- *El desarrollo de una capacidad creativa en técnicas constructivas, fundada en el conocimiento de las disciplinas y métodos de la construcción relacionados con la Arquitectura.*
- *Un conocimiento adecuado de la financiación y gestión de proyectos, control de costos y métodos de entrega.*
- *Una formación en técnicas de investigación como parte inherente del aprendizaje de la Arquitectura, tanto para estudiantes como para profesores.*⁶⁵

En este punto en particular podríamos insertar muchas de las inquietudes que han propiciado la presente investigación, al revisar este objetivo, que está presente en todos los planes de estudios de diferentes formas. Se nos presenta casi como una obviedad la necesidad de comprender el problema de la arquitectura y su aprendizaje como un entramado de flujos interdependientes. El nuestro es un campo eminentemente complejo, atravesado por flujos artísticos, técnicos, económicos, sociales, antropológicos, científicos y muchos más. ¿Cómo construir esa trama? ¿Se trataría de incluir en las currículas todos estos contenidos? ¿Cuánto tiempo insumiría preparar a un profesional con todos estos saberes? Tal vez no comprendamos todavía que esto no es un problema de contenidos específicos, sino de la construcción de capacidades que puedan enfrentar en entramado de esos saberes en los términos proyectuales del habitar humano y sus consecuencias materiales. En esa dirección la propuesta de comprender el aprendizaje como la construcción de capacidades y no como la incorporación de contenidos es un punto de fundamental importancia, en ese sentido la carta señala:

5. Que la formación en Arquitectura comprende la adquisición de las capacidades siguientes:

5.A. CONCEPCIÓN

• Capacidad imaginativa, creativa, innovadora y de liderazgo en el proceso de diseño. • Capacidad de recopilar información, definir problemas, aplicar análisis y juicios críticos y formular estrategias de acción. • Capacidad de pensar en tres dimensiones en la exploración de la concepción. • Capacidad

⁶⁵ La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

*de reconciliar factores divergentes, integrar conocimientos y aplicar técnicas en la creación de una solución conceptual.*⁶⁶

Aquí se establece el vínculo con lo creativo como una de las características principales del arquitecto, consideramos en ese sentido que lo dicho anteriormente con respecto a los modos de construir conocimiento es un punto que tiene contacto con lo referente a la integración de conceptos en propuestas innovadoras, se establece en este punto como el diseñador establece su campo de acción en lo proyectual y lo proyectual en la innovación, con respecto a los conocimientos que se señalan como fundamentales para el ejercicio de la arquitectura:

B1. Estudios Culturales y Artísticos • Capacidad para actuar con conocimiento de los precedentes históricos y culturales en arquitectura local y mundial. • Capacidad para actuar con conocimiento de las Bellas Artes que influya en la calidad de la concepción arquitectural. • Comprensión de cuestiones del patrimonio en un entorno construido. • Reconocimiento de la relación existente entre Arquitectura y otras disciplinas creativas.

B2. Estudios Sociales • Capacidad para actuar con conocimiento de la sociedad, así como para trabajar con clientes y usuarios que representen las necesidades de la sociedad. • Capacidad para desarrollar un proyecto a través de la definición de las necesidades de la sociedad, los clientes y los usuarios, y para investigar y definir requisitos contextuales y funcionales en diferentes entornos construidos. • Comprensión del contexto social en el que se procuran los entornos construidos, de los requisitos ergonómicos y de espacio y temas de equidad y acceso. • Conocimiento de los códigos, regulaciones y estándares relevantes para la planificación, concepción, construcción, higiene, seguridad y uso de los entornos construidos.

B3. Estudios Medioambientales • Capacidad para actuar con conocimiento de los sistemas naturales y entornos construidos. • Comprensión de temas de conservación y gestión de residuos. • Comprensión del ciclo de vida de los materiales, temas de sostenibilidad de impacto medioambiental, concepción para el consumo reducido de energía, así como de sistemas pasivos y su gestión. • Conocimiento de la historia y la práctica del paisajismo, urbanismo, así como de la planificación territorial y nacional y su relación con la demografía y los recursos globales. • Conocimiento de la gestión de sistemas naturales que tengan en cuenta el riesgo de desastres naturales.

B4. Estudios Técnicos • Conocimientos técnicos de estructuras, materiales y construcción. • Capacidad de utilizar técnicas innovadoras en la utilización de las técnicas de la construcción y conocimiento sobre su evolución. • Conocimiento de los procesos de concepción técnica y de la integración de las tecnologías de estructuras, construcción y de los sistemas de servicios como un conjunto funcionalmente eficaz. • Conocimiento de los sistemas de servicios, así como de los sistemas de transportes, de comunicación, de conservación y de seguridad. • Conocimiento de la función de la documentación técnica y de las especificaciones en la concepción del proyecto, así como de los procesos de construcción, costes, planificación y control.

B5. Estudios de concepción • Conocimiento de la teoría y métodos de la concepción. • Comprensión de procesos y procedimientos de concepción. • Conocimiento de antecedentes de concepción y de crítica arquitectural.

B6. Estudios profesionales • Capacidad para actuar con conocimiento de contextos profesionales, comerciales, financieros y legales. • Capacidad para comprender diferentes formas de procurar servicios de Arquitectura. • Comprensión de los modos de construcción y de industrias de desarrollo, de dinámicas financieras, de inversión inmobiliaria y de la gestión de equipamientos. • Comprensión de los roles potenciales de los arquitectos en áreas de actividad convencionales y nuevas, así como en un contexto internacional. • Conocimiento de los principios comerciales y su aplicación al desarrollo de entornos construidos, a la gestión de proyectos y al funcionamiento de consultorías profesionales. • Conocimiento de la ética profesional y de los códigos de conducta aplicados al

⁶⁶ La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

En lo referente a los campos de conocimientos incluidos, hemos revisado anteriormente su calidad de amplio espectro, pero lo que consideramos quizás más importante en este sentido, no son los contenidos en sí (que por otro lado constantemente se enfrentan con la obsolescencia) sino la articulación entre ellos. Allí está una de las claves de las crisis en los aprendizajes en general y en particular de la Arquitectura. La separación de los contenidos ya sea por campos o áreas, o materias ha producido parcializaciones y limitaciones de las concepciones de los arquitectos. Así, la práctica luego enfrenta problemas complejos con respuestas sesgadas desde algún campo que el profesional mejor maneje, pero dejando sin atención todo el resto del espectro que muchas veces ni es capaz de percibir. Comprendemos que esto es un problema de la formación que hasta ahora no tiene ningún tipo de respuesta, ni desde los planes de estudios, ni desde las respectivas coordinaciones de las escuelas y facultades. La formación se enfrenta con serias crisis que no aborda por sus propias limitaciones. El cuerpo docente se refugia en las lógicas construidas e instaladas y los estudiantes no asumen su posición transformadora y crítica del sistema, por ende, el sistema sigue funcionando del mismo modo. Consideramos que es necesario abandonar cierto grado de cinismo instalado en las escuelas y los posgrados, instalar la necesidad de comprendernos como acciones, con posibilidades ciertas de incidir en lógicas de transformación y crecimiento de nuestras regiones, nuestros países y el mundo. Pero para ello es necesario primero comprendernos en el sistema sociocultural que nos contiene, define y modifica, y luego, decidir nuestros modos de incidir en ello, lo arquitectónico es un campo entre otros, uno posible. Con respecto las aptitudes a desarrollar la carta señala:

• Habilidad para actuar y de comunicar ideas a través de la colaboración, el diálogo, el cálculo, la escritura, el dibujo, la maqueta y la evaluación. • Habilidad para utilizar la técnica manual, electrónica gráfica y de maqueta para explorar desarrollar, definir y comunicar una propuesta de concepción. • Conocimiento de sistemas de evaluación, mediante medios manuales y/o electrónicos en orden a una auditoria cualitativa del entorno construido.

6. Que para la adquisición equilibrada de las materias y las capacidades citadas en las Secciones II.3, II.4 y II.

*5. Se requiere un periodo no inferior a cinco años de estudios a tiempo completo en una universidad o institución equivalente, más un periodo no inferior a dos años de prácticas en un lugar de trabajo apropiado para la obtención del registro/licencia/certificación, de los cuáles un año puede ser efectuado con anterioridad a la conclusión de los estudios académicos.*⁶⁸

Aquí se hace una referencia puntual a la relación entre lo arquitectónico y el lenguaje, hemos hecho algunas aproximaciones en la investigación a la importancia de la valoración del lenguaje, no sólo como parte de la comunicación del proyecto sino como construcción en sí y como medio para la creación de dimensiones intersubjetivas, la comprensión del lenguaje en la mayor acepción del término es un terreno inescindible del habitar humano, por ende consideramos importante la valoración del mismo y la establecimiento de búsquedas en ese sentido. Por otro lado, consideramos que existe en los principios del siglo XXI, un grado de inmadurez en relación al uso de sistemas de representación que consideramos comprensible, pero necesario superar, pues las consecuencias de la cultura de la imagen dentro de la práctica arquitectónica está

⁶⁷ La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

⁶⁸ La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

produciendo serios problemas en las ciudades, sobre todo cuando esta cultura interactúa con grandes capitales en la instalación de elementos concebidos como maquetas en escala uno en uno. Como conclusión o cierre global, se señala:

*Esta Carta fue creada por iniciativa de la UNESCO y de la UIA para que sea aplicada a nivel internacional en la formación en Arquitectura y necesita una garantía de protección, de desarrollo y de acción urgente. La Carta constituye un marco para orientar y guiar a alumnos y profesores de todos los centros involucrados en la formación de la Arquitectura y la Planificación urbanística. Está concebido como un documento —dínámico— que será revisado regularmente para que tenga en cuenta nuevas tendencias, necesidades y evoluciones del ejercicio profesional, así como de los sistemas educativos. Más allá de los aspectos estéticos, técnicos y financieros ligados a las responsabilidades profesionales, las preocupaciones más importantes expresadas en esta Carta son el compromiso social de la profesión, es decir, la conciencia del rol y de la responsabilidad del arquitecto en su respectiva sociedad, así como la mejora de la calidad de vida a través de asentamientos humanos sostenibles.*⁶⁹

Consideramos de vital importancia que un documento como éste exista y se evidencia la necesidad de constantes adaptaciones, el habitar humano es algo que está en constante evolución, por lo que su aprendizaje en términos arquitectónicos también debiera verse como una cuestión evolutiva y de cambio. Consideramos también que es necesario confrontar constantemente, al interior de los espacios educativos de todos los niveles, los modos en que estos aprendizajes deben abordarse, particularmente en los posgrados donde, según nuestra posición frente al conocimiento, no sólo debieran suceder las especializaciones, sino las construcciones más amplias y profundas de conocimiento.

I.2.2.2. Determinación de zona de intervención.

En las tres facultades y escuelas de referencia, así como en distintas esferas concernientes al aprendizaje e investigación del Diseño está establecido que el mismo demanda cambios sustanciales, tanto es así que en tres de ellas ha habido cambios importantes en menos de cinco años, cambios que se siguen desarrollando y trabajando en las instituciones de referencia.

¿Qué es lo que busca adaptarse?, ¿Cuáles son los aspectos que el aprendizaje del Diseño necesita cambiar para estar en sintonía con lo que está sucediendo en las ciudades y en la vida de las personas hoy?

Se declara que el diseño y la arquitectura son herramientas de transformación de la sociedad, quizás no esté todavía tan claro (ya desde hace décadas) en qué sentido se utilizan estas palabras, cuál es la naturaleza del vínculo entre diseño y sociedad, y cómo se trabaja dentro de los contextos de aprendizaje del diseño tales relaciones. Consideramos que hay un enorme hueco entre los procesos que definen y fluyen en la sociedad humana, sus modos de habitar y lo que entendemos por diseño arquitectónico, parte de ese desfase es lo que trabajamos en la presente investigación. La brecha entre procesos de construcción cultural, social, incluso económica y la arquitectura y su aprendizaje se hacen cada vez más evidentes.

El arquitecto-artista-autor es una individualidad, como aquí se hace notar, cuyo rol ejercen muy pocos de los miles de recibidos en las distintas escuelas del mundo. De hecho, cuando revisamos desde cerca ese modo de ejercicio de la práctica, la figura mediática a la que accedemos como *autor* resulta funcionar dentro de una corporación de todos modos. Los interrogantes se mantienen ¿Qué hace el resto de los egresados que no son este autor o sus innumerables colaboradores? Más aún, ¿Cómo resuelve esta ínfima

⁶⁹ La Carta UNESCO/UIA Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

minoría de privilegiados sus limitaciones de formación a lógicas que superponen dinámicas políticas, sociales, económicas, antropológicas y que procesa tanto edificios como vidas humanas sin aparente separación de campos disciplinares? En la mayoría de los casos, se autoconstruye *nuevamente, aprende nuevamente* a funcionar, antes en la escuela, ahora, dentro del sistema. Se construye un lenguaje que pueda ser reconocido como *marca registrada* y luego se propone hacerlo lo más rentable posible instalándolo en la mayor cantidad de lugares del mundo. ¿Una nueva arquitectura internacional o global?...No tanto, quizás porque internet ni nuestros actuales modos de convivir no permiten que nada permanezca tanto tiempo, ni sea lo suficientemente potente como para sostenerse lo suficiente. La necesidad de renovación es tan violenta que toda novedad de cualquier índole, incluida la arquitectura es debidamente actualizada segundo a segundo, como un estado en la red, quizás la similitud sea demasiado ajustada en ese sentido.

A la inmensa mayoría restante nos toca inventarnos, construirnos *otros* modos de funcionar en el mundo. Particularmente creemos que en este grupo residen muchos de los potenciales de *reinención o refundación del diseño*, básicamente porque es lo que hacemos día a día, construimos en el intersticio, en lo no formal o preestablecido. Recién recibidos o no, somos docentes, trabajamos en estudios dibujando o dirigiendo obras (con salarios de dibujantes), proyectamos y construimos muebles, asesoramos a familiares en pequeñas reformas, sostenemos publicaciones digitales, buscamos en lo improbable...construimos *en y desde* los márgenes.

Este es un caldo de cultivo del diseñador del siglo XXI, lo que debiera estar en la formación se presenta en forma de *golpe y falta de contención* en la contingencia cotidiana. La necesidad de ser diverso, de ser complejo, de afrontar distintas situaciones con instrumentos limitados, proyectar mientras se hace, la relación entre la vida y el diseño en lo cotidiano, imaginar cómo hacer un mueble porque no hay dinero para comprarlo, resolver la rotura de un caño de agua que pasa cerca de un caño de electricidad mientras se vive, inventar un sistema de antenas, proyectar cerca de construir, vivir la superposición de ambas o la asimilación de una por la otra y viceversa. Los interrogantes se multiplican ¿Cómo construir esta clase de conocimiento? ¿Dónde? ¿Sería un conocimiento específico de diseñadores? ¿Habría un campo específico dentro del Aprendizaje del Diseño Arquitectónico para ello?

I.2.2.3. Aproximaciones generales.

En una primera aproximación podríamos intentar construir desde los distintos escenarios posibles el “perfil del egresado”, que se construye en estas facultades y escuelas, disponible en los respectivos sitios Web, encontramos en las distintas páginas las siguientes referencias:

El "HACER" del Arquitecto tendrá su manifestación en lo concreto, concibiendo y construyendo el hábitat humano, sus edificios y estructuras y los espacios que conforman, sus instalaciones y equipamiento.⁷⁰

Perfil Profesional: El egresado de esta carrera es un profesional que transforma necesidades humanas concretas en espacios arquitectónicos, donde el hombre pueda realizar y desarrollar su vida.⁷¹

⁷⁰ *Página Oficial de la UNSJ.FAUD.* Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/alumnos/carreras/arquitectura-y-urbanismo/>. Consultado el 02/01/2015.

⁷¹ Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura de arquitectura. Unidad Académica: Facultad de Arquitectura. Plan de Estudios: Licenciatura de Arquitectura. Área de Conocimiento: Físico Matemáticas y de

*S'ha assenyalat la necessitat de que els arquitectes recuperin la influència sobre les decisions que afecten a l'entorn urbà i arquitectònic (en relació amb altres actors com els geògrafs, sociòlegs, economistes...) amb una major presència, influència social i política.*⁷²

En todas las escuelas de arquitectura se maneja un nivel muy alto de generalidad a la hora de construir los perfiles de egresados y sobre todo, la relación entre este perfil y la construcción de conocimiento en general del Universo y en particular de su campo de acción en la sociedad, esto es, el habitar humano.

Consideramos que la construcción del perfil del egresado es un punto de fundamental importancia en la definición clara de un rumbo a seguir en relación al aprendizaje del campo de conocimiento, cualquiera sea.

En segunda instancia, debiera haber una postura clara (que en general está escrita pero no ejercida) en relación a la construcción del conocimiento, desde donde se plantea el aprendizaje, y que es lo que se busca con él. Encontramos que aquí hay huecos e inconsistencias importantes, sobre todo en las metodologías de cátedras que supuestamente sustentarían los planes de estudios.

Se habla de un profesional comprometido con las dinámicas actuales, pero se apuesta a la formación del mismo en términos en muchos casos obsoletos o sin claridad. Se habla de necesidades humanas traducidas en espacios, de construir el hábitat humano, pero no se especifica claramente ni qué significan estos términos ni desde donde se los aborda. Tales generalidades permiten un grado de diversidad que escudados en la libertad de cátedra, muchos grupos docentes a menudo construyen sus planificaciones en una charla de café una hora antes de comenzar su clase.

Consideramos que una de las zonas en donde habría que hacer mayor hincapié es en la construcción de conocimiento. El diseño arquitectónico es joven en el campo de la investigación, y ha tomado como referencia en sus primeros pasos a la ciencia. Los programas de investigación están planteados en términos científicos, incluidas sus valoraciones. De hecho el posgrado que contiene a esta maestría responde al Consejo de Ciencia y Técnica (CONACYT) En muchas cátedras, de grado y de posgrado se plantean serias contradicciones entre planteos generales de campo de conocimientos y acciones concretas al interior de sus talleres y cátedras. Se promueve desde el discurso un conocimiento complejo y multidisciplinar pero se constriñen los contactos entre campos de conocimiento, y esto dentro del mismo posgrado. Luego existe un peligroso vacío en lo metodológico que no sea científico, toda aquella propuesta que no corra por estos carriles es *sutilmente* redireccionada, hay tendencias conductistas y adoctrinadoras enmascaradas de complejas y abiertas.

Cabría preguntarse si el campo del habitar humano es abordable desde –sólo” la ciencia. Estamos profundamente convencidos de que no, por ende, consideramos que el aprendizaje, el proyecto y el habitar demandan el cuestionamiento dentro de los campos de su estudio tales limitaciones. Es necesario construir modos de aproximación y superposición con el habitar que superen estas visiones tan acotadas y simplificadoras. Entonces ya no será posible hablar sólo de “necesidades” y “hábitats”, sino que será

las Ingenierías. Fecha de aprobación por el Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes: 1998. http://fa.unam.mx/lic_arquitectura/plandestudios.html. Consultado el 08/02/2015.

⁷² Página Oficial de la UPC. ETSAB. Disponible en <http://www.etsab.upc.edu/web/frame.htm?i=1&m=estudios&c=estudios>. Consultado el 02/01/2015.

necesario reconocer los deseos, las ideologías, dimensiones espirituales, poéticas, antropológicas, literarias, etc.

El hecho de que estas nociones estén presentes en los discursos de arquitectos, pero no en los planes de estudio demuestra además de inconsistencias, algunas hipocresías y limitaciones que se enmascaran detrás de las ya nombradas libertades de cátedra, que consideramos por demás necesarias, sólo que no son excusa suficiente para obsolescencias y contradicciones tan evidentes.

En los claustros Universitarios nos permitimos hablar y escribir sobre algunas cosas, pero no llevarlas a lo concreto, porque implementar tales búsquedas podría generar romper con la estructura existente, o más aún, evidenciar sus debilidades y crónicas adolecencias.

Se ha dicho y suele repetirse que se aborda el problema del aprendizaje desde el paradigma de la complejidad (no en términos de dificultad sino de paradigma), pero no se cumple con las reformulaciones, aperturas y reconstrucciones necesarias en función de ello. No podemos seguir sosteniendo esto mientras en el interior de nuestras escuelas, facultades e incluso posgrados siguen funcionando como cajones estancos las estructuras docentes y de investigación, pues la consecuencia es una construcción de conocimiento fragmentada, parcial y en muchos casos atrofiada. Esto es totalmente inaceptable en un campo como el del habitar humano, tan atravesado por la totalidad y el cambio. Una visión compleja "real" se demanda, en términos de aprendizaje e investigación en nuestras escuelas, facultades y posgrados.

La estructura de los tres planes de estudios aquí revisados en modo muy general en este punto, evidencia algunas de estas problemáticas. Se prioriza en las escuelas y facultades los talleres de arquitectura como las *columnas vertebrales del aprendizaje*, respondiendo en ello a la visión Moderna de la Bauhaus, o los ateliers de la época de Beaux Arts, allí donde el taller debía absorber al resto del aprendizaje, siendo los restantes espacios curriculares instrumentales o anexos de los mismos. Esta postura requeriría por lo menos una revisión, sobre todo en lo concerniente a la posibilidad de articular horizontalmente construcciones de conocimiento. ¿Es el taller de Proyectos efectivamente el escenario donde hoy se aprende a ser arquitecto? ¿Cuál es la especificidad del conocimiento construido en un taller de Proyecto? ¿Qué tipo de aprendizaje efectivamente se busca dentro de los talleres de Proyecto? ¿Cómo se instrumentan dichos aprendizajes? ¿Cómo se define lo instrumental y lo medular del aprendizaje de la arquitectura? ¿Desde qué lugar y apuntando a qué?

Se ha sostenido *que el hacer* (los talleres de proyecto) son lo más importante, (mayor cantidad de créditos y horas) pero no se han construido todavía modos consistentes de aprendizaje e investigación del habitar en estos espacios, no se explicita *qué es ése hacer* y como se lo puede abordar. Observando experiencias y trabajos encontramos aprendizajes en lo referente a técnica y tecnología en lo referente a dimensiones constructivas con poca profundidad (aplicación de recursos técnicos conocidos, detalles constructivos aplicados), especial importancia de la dimensión gráfica (renders, animaciones, composición, etc), entendimiento de lo conceptual como pseudopoética abstracta, mezcla de frases cortas en modo slogan articuladas con producciones pictóricas abstractas, las propuestas son comprendidas como objetos y el *gusto estético* en relación a las imágenes define mucho del éxito del proyecto. Consideramos por lo menos revisable que esta lógica sea la base de los futuros arquitectos que abordarán el proyecto y que interactuarán con los complejos problemas de la construcción de la ciudad.

El habitar en lo arquitectónico es una dimensión fundamental. Al hacer foco en lo objetual, como venimos haciendo por mucho tiempo, quedan muchas cosas afuera, fundamentalmente porque la abstracción que hacemos del resto de las dimensiones al proyectar suele ser un recorte demasiado ficticio y alejado de lo contingente. Si comprendemos lo proyectual como una aproximación a una situación multidimensional en donde lo material será contexto y consecuencia de los modos humanos de ser y estar en el mundo, las abstracciones tan generalizadoras no son posibles. No significa esto que lo material no pudiera ser iniciador y causa de comportamientos y rituales, efectivamente si puede y de hecho lo hace, pues el habitar y los objetos de cualquier escala no tienen vínculos unidireccionales sino que se retroalimentan de modos desjerarquizados, lo importante para nosotros no sería establecer un orden en ello, sino reconocer en la vinculación la mayor cantidad posible de dimensiones en función de construir una trama más densa entre dimensiones del habitar y materialidades.

Consideramos necesario construir un espacio dentro de los talleres de proyecto para las dimensiones del habitar, lo fenomenológico, lo experiencial en términos instrumentales de proyecto.

Otra zona de exploración necesaria es la de los llamados "niveles de complejidad", abordados en general en relación a cantidades de metros cuadrados, se entiende que en la medida que el estudiante avanza en su formación deberá aprender a proyectar edificios de mayor superficie cubierta. Las consecuencias de esta postura son, además de evidentes en la producción de los arquitectos en las ciudades, muy peligrosas en el largo plazo para las mismas. El afrontar proyectos de tales envergaduras sin asesoramiento ni interacción con la enorme cantidad de profesionales que se verían implicados en ese tipo de propuestas en la práctica concreta, hace que los ensayos de proyecto sean casi una parodia ridícula que nada tiene que ver con lo contingente, suponiendo que lo que se busca es un ensayo de lo posible. Consideramos que debemos definir en nuestras búsquedas internas de cátedra, qué es realmente un nivel de *complejidad*, problematizarlo para luego, una vez clara la noción, buscar una instrumentación necesaria para su aprendizaje.

Se está discutiendo arduamente en algunas de éstas escuelas, sobre si lo proyectual debiera ser sólo trabajado en los talleres de proyecto, o si todas las materias pudieran o debieran ser enfocadas desde el proyecto. En función de algunas búsquedas y experiencias realizadas y documentadas aquí, consideramos que tiene mucha más potencia la segunda posibilidad, sería necesario ver, en tal caso modos de adaptación de las currículas y las planificaciones.

Otro tema que no está todavía claro en los planes de estudio es cómo afrontar lo transdisciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar. Entendemos que en ese sentido muchas materias optativas, por tener algunas libertades propias de su carácter fronterizo, están haciendo importantes aportes. Pero en general las currículas siguen rígidas, defendiendo tristemente con uñas y dientes la disciplina específica, el campo de acción. La unidireccionalidad de la disciplina específica cerrada. Estas resistencias tienen origen en las limitaciones de quienes no pueden incorporar nuevas nociones de construcción de conocimiento, y consideramos necesario evidenciar posturas y articular acciones concretas en los planes de estudios que incorporen tales posturas.

Si hacemos más amplia la apreciación que tenemos del problema veremos que la noción misma de disciplina está puesta en tela de juicio, es un enorme campo de desarrollo muy interesante la construcción del habitar desde la multiplicidad de aproximaciones de modos de entenderlo.

I.2.2.4. Perfiles y escuelas de referencia.
Tres Casos.

Cómo hacer que otros modos de entender el mundo aporten a lo proyectual, o más bien, como hacer que lo proyectual de cualquier campo de conocimiento (que innegablemente existe) pueda ayudarnos en la conformación del habitar humano.

I.2.2.4.1. Disciplina y especialización. Universidad Politécnica de Cataluña. Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona.

Revisión histórica.

Los orígenes de la escuela se inscriben en un contexto Europeo de búsquedas identitarias, nació como continuación de las escuelas de Maestros como puede verse en la historia publicada de la escuela:

[...] Fundada oficialmente el año 1875, la Escuela Provincial de Arquitectura de Barcelona es la continuadora de una enseñanza que arranca a principio del siglo XIX con la Clase de Arquitectura de Antoni Celles en la Escuela de Nobles Artes de Lonja y que tendrá episodios sucesivos en las diferentes escuelas de Maestros de Obras. Bajo la dirección de Elies Rogent (1871-1889) y la de Lluís Domènech i Montaner (1900, 1905-1919), en la Escuela se desarrolla un ciclo muy coherente, con tendencias estilísticas modernistas.⁷³

La situación europea marcaba un momento político de muchos cambios, particularmente en España, donde Cataluña y el País Vasco vivían importantes movimientos que reclamaban sus independencias del país. En lo específico de lo arquitectónico, el modernismo catalán fue uno de los modos de autoafirmación regional como expresión material de ideales propios y regionales. La influencia de la obra de Antonio Gaudí en la ciudad marcó no sólo la ciudad sino sus modos de comprender la arquitectura, estableciendo la necesidad de estudiarse dentro de las lógicas de la formación de ese entonces. La escuela fue evolucionando en función de las distintas direcciones e influencias impulsadas por distintas figuras de la arquitectura que ejercieron sus directivas, al respecto la historia oficial de la escuela publicada señala:

[...] En 1976 se establece la primera colaboración internacional estable de la Escuela con la participación en el programa ILAUD (International Laboratory of Architecture and Urban Design) de Urbino dirigido por Giancarlo De Carlo. Bajo la dirección de Oriol Bohigas i Guardiola, entre 1977 y 1980, se elabora un nuevo plan de estudios (1979), con una gran presencia de reconocidos profesionales en la docencia. Los antiguos pabellones prefabricados son substituidos por un nuevo edificio de José Antonio Coderch de Sentmenat inaugurado el 1985.⁷⁴

Se evidencia en estos momentos un vínculo muy fuerte que caracterizaría por mucho tiempo el aprendizaje en esta escuela con la dimensión urbana, las relaciones con la ciudad. Tales aspectos, abordados en la formación por arquitectos que ejercían en los municipios caracterizaron una fase de la escuela y le imprimió algunos rasgos urbanísticos a su formación identitaria, el documento oficial expone:

El 1982 se inicia en la Escola la enseñanza de la Arquitectura del Paisaje bajo el impulso de Manuel Ribas Piera que lo introduce en los estudios de postgrado. Con el plan de estudios de 1994, de carácter generalista y de organización semestral, se inicia el proceso de integración europea y la

⁷³ Página Oficial de la ETSAB. Disponible en <http://www.etsab.upc.edu/web/frame.htm?i=1&m=escuela&c=historia>. Consultada el 20/04/2015

⁷⁴ Página Oficial de la ETSAB. Disponible en <http://www.etsab.upc.edu/web/frame.htm?i=1&m=escuela&c=historia>. Consultada el 20/04/2015. (Ver nota 30).

*Escuela se abre a otras universidades. Los programas de intercambio de estudiantes Erasmus, iniciado en 1987, y después el Sócrates, se consolidan con una gran participación. Las enseñanzas en la Escuela se internacionalizan. La presencia de estudiantes extranjeros de tercer ciclo crece de forma considerable. El plan de estudios de 2010, en curso de implantación, abre un nuevo marco de enseñanza, dónde coinciden la tradición del arquitecto generalista con la voluntad de buscar algunas respuestas a la demanda de especialización*⁷⁵

En la medida que la escuela fue teniendo más apertura a España en primer término, y en segundo a al resto de Europa, las posturas en relación al aprendizaje fueron cambiando, yendo desde nociones más generalistas y amplias a otras en los últimos años más cercanas a la especialización, sobre todo en el nivel de posgrado, en relación al objetivo principal encontramos:

*Es objetivo primordial de la ETSAB formar las futuras generaciones de profesionales de la arquitectura, en los campos disciplinarios que la conforman (proyectos, urbanismo, teoría, tecnología, paisajismo y diseño), con la suficiente capacidad para aplicar en su actividad profesional los conocimientos y competencias adquiridos durante los estudios, y que esta actividad se convierta en útil y enriquecedora para la sociedad.*⁷⁶

Es importante revisar los términos en los que se encuadra el objetivo fundamental de la escuela. Como hemos establecido antes, se exponen los objetivos y las características de la formación con términos lo suficientemente generales como para que prácticamente todo quede incluido. La arquitectura aparece aquí como una actividad *útil y enriquecedora* para la sociedad, encontramos bastante difícil argumentar contra ello, pero si emergen numerosos interrogantes, ¿Útil cómo, para quiénes? ¿Cómo se entiende el término *enriquecedora*? ¿Desde qué lugar se comprende la sociedad y como se construye este vínculo de *utilidad y enriquecimiento*? ¿Es inherente a la arquitectura ser *útil* y si es así, esto encapsula la totalidad de sus posibilidades? Otro aspecto al que se hace referencia es el carácter amplio de la formación al señalar:

*El grado de arquitectura ofrece una formación de carácter generalista, pero también con voluntad de buscar respuestas a la demanda de especialización, que se ha entendido indispensable, propia, y específica, para iniciarse en el ejercicio de la profesión en sus diferentes variantes.*⁷⁷

Cuando se utiliza el término *generalista* se hace referencia a la dimensión holística y amplia que supuestamente caracteriza la formación de los arquitectos previo al establecimiento de la necesidad imperiosa de las especializaciones. Se evidencia en este punto que en Europa, se ha entendido que tal aspecto (el generalista) es necesario *complementarlo o reorganizarlo*, en relación a conocimientos particulares y específicos en algún subcampo o sector. Nos preguntamos a qué responde eso, ¿En relación a qué

⁷⁵ Página Oficial de la ETSAB. Consultado el 20/04/2015. Disponible en <http://www.etsab.upc.edu/web/frame.htm?i=1&m=escuela&c=historia>.

⁷⁶ Página Oficial de la ETSAB. Consultado el 01/02/2015. Disponible en <http://www.etsab.upc.edu/web/frame.htm?i=1&m=escuela&c=escuela>.

⁷⁷ Página Oficial de la ETSAB. Consultado el 01/02/2015. Disponible en <http://www.etsab.upc.edu/web/frame.htm?i=1&m=escuela&c=escuela>

aspectos de la realidad que se supone enfrentarían los futuros profesionales de la arquitectura se establece la necesidad de especializaciones? Más específicamente, ¿Cuáles procesos de los que configuran y modifican las ciudades Europeas se propone abordar con estas políticas? Se nos plantea una duda importante en ello, pues encontramos que se está planteando en distintos estamentos de la construcción del conocimiento la necesidad de construir en los terrenos compartidos y bucear en las superposiciones de lo transdisciplinar, aquí se establece la necesidad de hacer cada vez más específico el conocimiento. Tal vez pudiéramos hacer una lectura un poco más amplia del proceso e imaginar que el mercado no es suficiente, que la necesidad de arquitectos no es tan grande y que lo que se lee como *especializaciones*, es en realidad los modos que el profesional va construyendo para insertarse en un universo laboral cada vez más cerrado.

Memoria de verificación del plan de estudios del Grado en Estudios de Arquitectura, DOCUMENTO CG 32/2 2014
 aprobado por el Consejo de Gobierno celebrado el 6/2/2014: Memoria

SEMESTRE 1			SEMESTRE 2			CURSO
Asignatura	horas/sem	ECTS	Asignatura	horas/sem	ECTS	
1 Dibujo I	5	6	Dibujo II	5	6	Materias básicas en la arquitectura
Matemáticas I	5	6	Matemáticas II	5	6	
Física I	5	6	Física II	5	6	
Bases para el proyecto I	5	6	Bases para el proyecto II	5	6	
Bases para la teoría	5	6	Bases para la técnica	5	6	
2 Proyectos I	6	7,5	Proyectos II	6	7,5	Forma, construcción y lugar
Urbanística I	4	5	Urbanística II	4	5	
Historia I	5	6	Construcción I	5	6	
Acondicionamientos y servicios I	5	6	Estructuras I	5,5	7	
Representación Arquitectónica I	4	5	Representación Arquitectónica II	4	5	
3 Proyectos III	6	7,5	Proyectos IV	6	7,5	Viviendas y entorno urbano
Urbanística III	4	5	Urbanística IV	4	5	
Historia II	5,5	7	Construcción II	5	6	
Estructuras II	5	6	Acondicionamientos y servicios II	5	6	
Representación Arquitectónica II	4	5	Optativa	4	5	
4 Proyectos V	6	7,5	Proyectos VI	6	7,5	Dotaciones, equipamiento y ESP. P.
Urbanística V	4	5	Urbanística VI	4	5	
Teoría I	5	6	Acondicionamiento y servicios III	5	6	
Estructuras III	5	6	Construcción III	5,5	7	
Optativa	4	5	Representación Arquitectónica IV	4	5	
5 Taller temático I	6	7,5	Taller temático II	6	7,5	Talleres temáticos
Teoría II	4	5	Arquitectura Legal y Gestión	6	7,5	
Construcción IV	6	7,5	Optativa de intensificación		5	
Estructuras IV	4	5	fleixa	Tener superados todos los créditos		
Optativa	4	5				
			Trabajo Final de Grado			6

TOTAL 300 ECTS

fleixa

La superación del Grado en Estudios de Arquitectura (Pla 2014) faculta el acceso al Máster habilitante en Arquitectura

Tecnología 67

Historia, Urbanismo, arte, habitar 21

Proyecto 36

Percepción, Morfología Representación. 21

Legales y administrativos 7.5

La revisión del último plan de estudios de la escuela establece en términos de créditos tecnología 67, Historia, Urbanismo, arte, habitar 21, Proyecto 36, Percepción, Morfología Representación 21, legales y administrativos 7.5 de allí y en términos generales observamos una profunda valoración de los aspectos técnico-constructivos, característica que se evidencia en las producciones de los talleres de proyectos.

En el transcurso de la investigación y mientras revisábamos distintos modos de ejercer la profesión del arquitecto en distintos contextos y momentos históricos, nos hemos preguntado por los modos de concebir un aprendizaje que debe articular dimensiones psicológicas, perceptuales, artísticas, técnicas, tecnológicas, científicas, históricas, sociales, etc. ¿Cómo formar un profesional con todos estos saberes? ¿Qué jerarquía establecer entre los distintos campos implicados? En los inicios de la Bauhaus se estableció este problema con el arte y lo artesanal, el resultado fue la predominancia del arte (a pesar de los discursos sobre el valor de lo artesanal como modo de aprender el arte). En ese sentido consideramos que el siglo XXI demanda serias revisiones del rol del arquitecto, y también de sus modos de aprendizaje, ya que las formaciones actuales presentan críticas incoherencias internas y fundamentales con el contexto también.

En el caso de la ETSAB, se lee una cierta correspondencia y equilibrio en su estructura de plan de estudios, más allá de la predominancia marcada de los aspectos técnicos, pero también se puede leer en esas correspondencias algunas normalizaciones, algunas abstracciones muy generales de los sistemas de aprendizaje que podrían ser por un lado reflejos de un rumbo claro, pero por otro vecindades de lo dogmático. La repetición de ciertas características morfológicas y de modos similares de abordaje proyectual son rasgos que pueden ser leídos desde múltiples perspectivas, y que por otro lado exceden el alcance de este trabajo, pero son puntos a atender. Las estructuras de talleres, al igual que los otros dos casos, contienen la dimensión práctica de la formación. En el texto *El Libro Blanco, Estudios de grado en arquitectura*, encontramos algunos rasgos de los cambios referentes a la formación, allí se señala:

En el siglo XX, la complejidad y la especialización siguieron ampliándose. Apareció la ciencia urbanística, desarrollando métodos y procedimientos de planeamiento propios. Creció el interés por la conservación y restauración del patrimonio monumental, requiriendo criterios y procedimientos específicos ajenos a quienes se adiestraban para acometer obras de nueva planta. Lo mismo puede decirse del avance de los nuevos materiales, técnicas e instalaciones o del cada vez más intrincado mundo de la gestión y las implicaciones jurídicas de la producción edificada. [...] Urge corregir esta situación recomponiendo en el siglo XXI, como en el XIX, el núcleo esencial y generalista de la arquitectura a base de soltar lastre especializado.⁷⁸

Se evidencia en este punto algunos elementos importantes en relación a figura del arquitecto tal cual se la entiende en España, particularmente con respecto a en primera instancia a los sucesivos acercamientos de los campos de la ciencia y de las técnicas en el siglo XIX y XX a la especialización. Consideramos que este punto es relativo, sobre todo cuando desde la misma ciencia se ha establecido, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX, la necesidad de construir en los intersticios y las superposiciones entre los campos de conocimiento, (nacimiento de campos mixtos como la bioética por ejemplo) o establecimiento de paradigmas como el complejo.

⁷⁸ Juan Miguel Hernández León, Coordinador. —*libro blanco. Estudios de grado en arquitectura*—. 2005. Pp 15, 16. (Ver nota 31)

En el escrito de referencia se señala que hay un grado creciente de complejidad (entendida como dificultad) de los problemas arquitectónicos que se ve reflejada en un aumento de los contenidos necesarios para su resolución por parte de los Arquitectos. Se señala también el aumento de la especialización pero no se establecen razones ni siquiera de índole hipotética, entendemos que hay aquí una falencia importante de análisis, ya que lo que se está entendiendo como necesidad de especialidad, puede tener múltiples trasfondos y razones que no debieran quedar fuera de las decisiones sobre la naturaleza del aprendizaje y el ejercicio de la profesión del arquitecto. La especialización no es un fenómeno que naturalmente se dé, es una política frente al aprendizaje y la construcción de conocimiento.

Consideramos probable que la especialización sea un modo de establecer ciertas autonomías laborales dentro de procesos cada vez más complejos (en términos de Morin) pero definitivamente no es posible considerarlo como una consecuencia natural de los procesos en los que está inscrita. Se establece que uno de los problemas de la extensión que termina demandando la titulación de los noveles arquitectos tiene que ver con el amplio espectro de conocimientos que deben conseguir, llamados *lastre* correspondiente a la especialización. Lo que no se expone aquí y representa uno de los problemas emergentes del planteo es como se establecen las lógicas de trabajo cuando los problemas son multidimensionales y hay múltiples especialistas que tienen razón cada uno en su campo superpuesto al otro, el campo del diseño estará siendo superpoblado por subdivisiones del Diseño con cada vez más problemas para comprender las tramas multidimensionales.

Aquí se expone un punto fundamental en relación a lo revisado con respecto a la subdivisión de la práctica, se traslada a los niveles de posgrado lo antes llamado *lastre*, ahora competencias adheridas y no estrictamente necesarias. Consideramos importante este punto pues evidenciaría políticas de posgrado distintas a las actuales, por lo menos en relación a la creación de conocimiento nuevo y reflexión sobre las prácticas. Este sería un posgrado parecido a un grado, consideramos que la subdivisión del trabajo se abordaba desde el convencimiento de que determinadas actividades podían dividirse ocupando a la mente humana alienada de la totalidad práctica y simbólica de lo que se construía, esto ha demostrado enormes problemas y en relación a la arquitectura podríamos aventurar que es además de una falacia potencialmente peligroso querer abordar temas multidimensionales desde recortes de aproximación. En estos puntos está concentrada la postura frente al título de Arquitecto y frente a la construcción de conocimiento. Se establece la separación por parte del problema, en módulos competenciales intercambiables, definiendo en ese sentido saberes fundamentales y accesorios. El establecimiento de los tres bloques temáticos. Propedéutico, proyectual y técnico, particularmente comprendemos serios conflictos en este punto. Fundamentalmente porque se confunde la representación del problema (y sus subdivisiones) con el problema en sí. Lo más complicado de la propuesta es que apunta a saberes y contenidos, en vez de trabajar en la interacción de los contenidos, en la vinculación, no en los saberes subdivididos en partes. Porque a la hora de enfrentar un problema arquitectónico, no será posible dividirlo en partes para resolverlo, habrá que responder en su multidimensión. En una encuesta realizada para la publicación de *El Libro Blanco, Estudios de grado en arquitectura* se definieron cinco perfiles fundamentales:

- Edificación
- Urbanismo

- *Acción Inmobiliaria*
- *Especialización técnica*
- *Dibujo y diseño*⁷⁹

Aquí nuevamente se hace referencia a la especialización a partir de una encuesta de sondeo realizada entre profesionales del diseño, pero repetimos que consideramos que se está cometiendo un error desde donde se valora este fenómeno. La posibilidad de abordar sólo una parte del problema (que suele tener varias) implica que otro está a cargo de las demás, si consideramos que los problemas complejos demandan a la hora de responder a ellos conciencias de sus aspectos interdependientes, encontraremos que todos estos especialistas deberán responder de todos modos a algún estamento superior que tome decisiones en forma general, dicho sea de paso, tal función no sólo será en extremo complicada con tantas opiniones encontradas y debidamente certificadas sino que sucederá como en muchos casos en lo referente al diseño, que las decisiones proyectuales pasarán por flujos que no incluirán a los diseñadores.

Como reflexión de las referencias, comprendemos la postura expuesta como un círculo con algunas contradicciones, pues se establece la necesidad de acortar y reducir los saberes generalistas entendidos como lastre, y se coloca a estos en el nivel de posgrado, que luego serán necesarios nuevamente, ahora como especialización, en una persecución constante de ampliaciones del saber que multiplicará profesiones y títulos a la vez que actores frente a un problema de diseño. Consideramos que si es necesario revisar los modos de abordar el aprendizaje, pero tomaremos distancia de estos planteos en particular, que tienen, desde nuestra visión, además de serias contradicciones metodológicas, rupturas importantes con lo que caracteriza el habitar humano y el proyecto en arquitectura. La multiplicación de divisiones no sólo hace más complicada la respuesta a problemas de diseño, además produce el efecto opuesto a lo deseado en función de costos, pues en el momento que abordar una problemática compleja (como todas las problemáticas, sin excepción) sería necesario un equipo sólo de arquitectos además de los otros campos involucrados. Esto es inviable en términos prácticos.

⁷⁹ Juan Miguel Hernández León, Coordinador. —*libro blanco. Estudios de grado en arquitectura*—. 2005. P20.

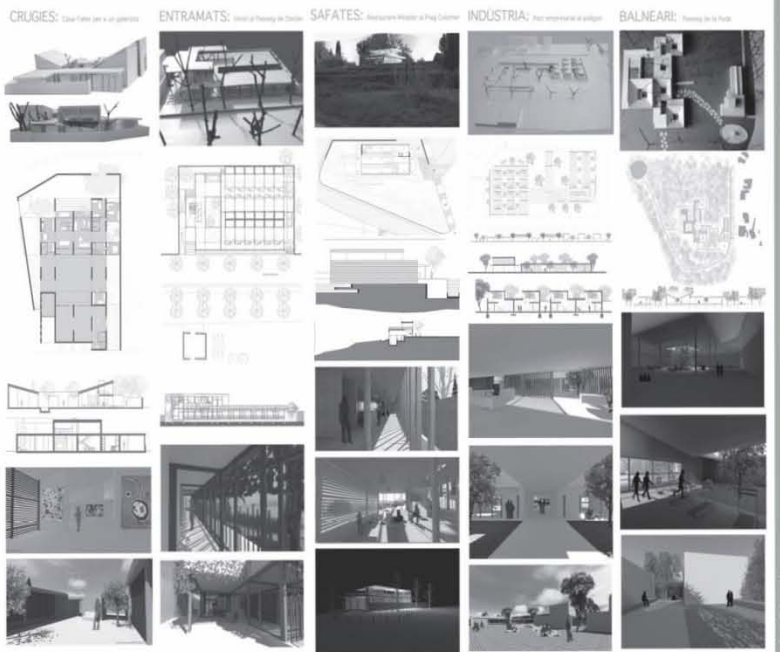
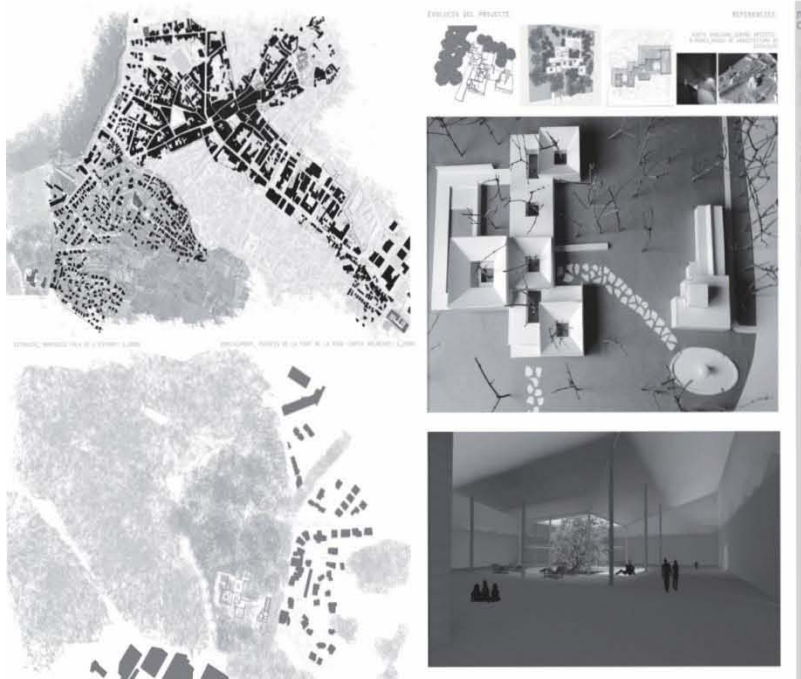


Imagen de cátedra. Estudiante: Anna Cabrera Hens. Profesores Jaime Ferrer Forés y Yolanda Ortega. Proporcionada por Jaime Ferrer Forés. Taller de proyectos I y II

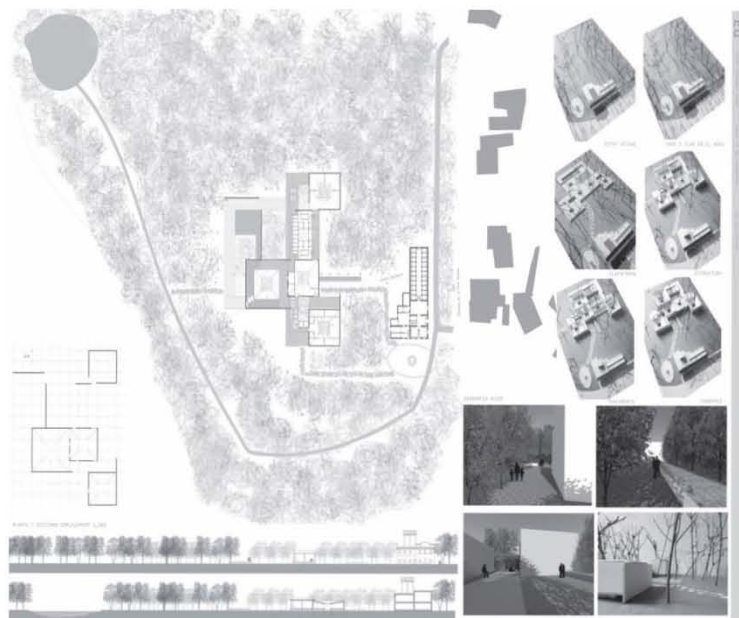


Imagen de cátedra. Estudiante: Anna Cabrera Hens. Profesores Jaime Ferrer Forés y Yolanda Ortega. Proporcionada por Jaime Ferrer Forés. Taller de proyectos I y II

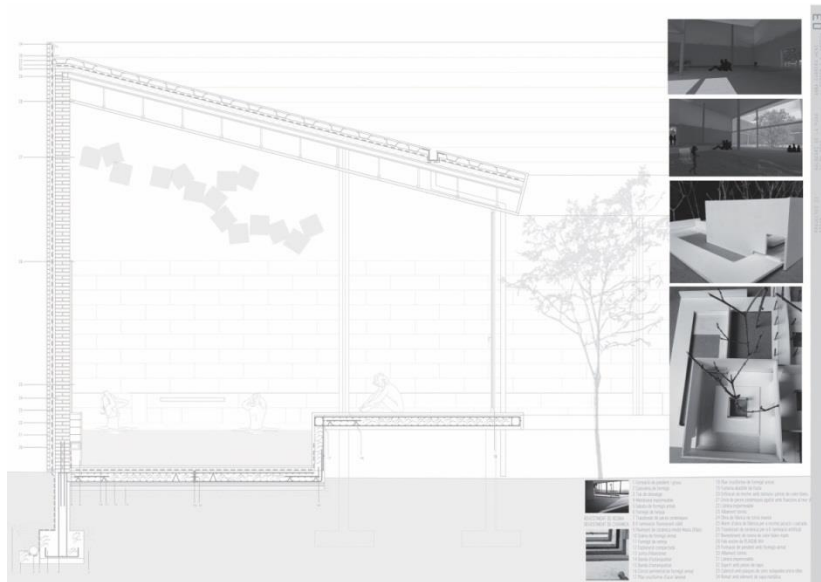


Imagen de cátedra. Estudiante: Anna Cabrera Hens. Profesores Jaime Ferrer Forés y Yolanda Ortega. Proporcionada por Jaime Ferrer Forés. Taller de proyectos I y II.

Los conceptos volcados aquí son producto de una encuesta realizada por nosotros, responden a preguntas concretas sobre la práctica de la docencia en Arquitectura. En este caso, y frente al cuestionamiento sobre el proyecto y el aprendizaje el docente evidencia una preocupación por tomar cierta distancia del proyecto construido por el estudiante en pos de una posición más *objetiva*, de modo de no valorarlo sólo desde sus alcances en lo formal o en lo funcional, sino desde el avance realizado desde el origen hasta los fines del proceso, al respecto el docente expone:

*El proyecto de arquitectura es un proceso formativo de aprendizaje constituido por una concatenación de juicios que fluyen desde la intuición y el conocimiento y culminan con la construcción de una estructura formal. El profesor debe ser especialmente cuidadoso para no tratar de imponer sus propios criterios sobre la cuestión, tratando de valorar no sólo la calidad formal o funcional de la propuesta, sino el esfuerzo de reelaboración de la idea original, que supone siempre el hacerla técnicamente viable, y que es lo que permite medir el nivel de capacidad del estudiante de utilizar los conocimientos adquiridos durante el curso de los estudios.*⁸⁰

Se le da especial atención a la dimensión técnico-constructiva que debe verse reflejada en el material producido como proyecto. Es importante para nosotros revisar estas visiones, cuestionar sus alcances, y valorar sus posibilidades, se plantea que *proyectar es construir*, se lo entiende como la superación de la idea de construir como limitación o restricción morfológica para entenderse como instrumento poético. Consideramos útil tal

⁸⁰ Jaime Ferrer Forés. Arquitecto por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, (2000), Profesor Agregado interino del Departamento de Proyectos Arquitectónicos en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, UPC. Profesor responsable de la asignatura Maestros nórdicos y profesor del Máster Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura, miembro del grupo de investigación GIRAS-TEC en la ETSAB y coordinador de los programas de movilidad Erasmus con las Escuelas de arquitectura de Lund en Suecia y AHO Oslo y Trondheim en Noruega. Tramo de docencia por la AQU (2011) y Tramo de investigación por la AQU (2012). Encuesta realizada por el autor. 2111/2014.

valoración y se nos ha hecho evidente, la preocupación por construir en las experiencias de aprendizaje consistencias en ese sentido. De igual modo, nos preguntamos si no pudieran existir dentro de la misma frase *proyectar es construir*, mayores alcances en términos arquitectónicos, si el construir no pudiera incluir más dimensiones que las correspondientes al materializar los límites de lo habitable como expone el docente:

*Considero que proyectar es construir. El rigor que impone el sistema constructivo no supone una restricción formal, sino que es un instrumento de generación poética, de construcción y no de construcción, de limitación. Las leyes que impone el proceso constructivo se manifiestan como una necesidad para la arquitectura. El modo de trabar, ensamblar, unir y ordenar materiales y espacios estructura el proyecto y dota de coherencia a la obra.*⁸¹

*Desde la función, el habitar, el lugar y la técnica. Una arquitectura que reivindique lo necesario, que active y revele las cualidades específicas del sitio y donde la arquitectura sea la representación de la construcción. Para Perret, la construcción, la técnica es la lengua materna de los arquitectos.*⁸²

Consideramos que en el aprendizaje de la arquitectura es necesario ampliar las dimensiones de estos conceptos, trabajar en la profundidad de sus interrelaciones con conceptos como el habitar, el ser en el mundo, de modo de dotar a lo proyectual de alcances mayores, expandir los límites de lo llamado disciplinar para no enfocar la práctica en rasgos particulares de la misma dejando de lado por ejemplo, lo fenoménico.

Entendemos que la relación entre lo expuesto en los trabajos de referencia y los planteos sobre su aprendizaje existe un alto nivel de coherencia, se entiende la arquitectura como una consistencia que articule el lugar desde sus cualidades y que sea evidencia de los manejos técnicos, nos preguntamos ¿Qué valor ocupa en esa consistencia los rituales humanos, como se entienden las costumbres y prácticas sociales dentro de un proyecto arquitectónico? ¿Hemos construido herramientas que nos permitan abordar lo humano en lo proyectual más allá de abstracciones generalizadoras? Consideramos que en las escuelas de arquitectura existe un espacio importante que no se aborda en profundidad y son las dimensiones no objetuales, lo referente a la experiencia fenomenológica de lo proyectado. El siglo XX ha sido marcado por la máquina en múltiples campos, particularmente en lo referente a la arquitectura, la máquina de habitar, la eficiencia y la racionalidad han sido durante casi cien años modos indiscutibles de comprender el proyecto. Nos preguntamos ¿podremos construir herramientas alternativas a la resolución técnica y eficiente de los edificios? ¿El habitar humano es eficiente? ¿Cuáles podrían ser los modos de acercarnos a dimensiones humanas que luego pudieren ser herramientas proyectuales?

⁸¹ Jaime Ferrer Forés. Profesor Agregado interino del Departamento de Proyectos Arquitectónicos en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, UPC. Profesor responsable de la asignatura Maestros nórdicos y profesor del Máster Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura. Encuesta realizada por el autor. 2111/2014.

⁸² Jaime Ferrer Forés. Profesor Agregado interino del Departamento de Proyectos Arquitectónicos en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, UPC. Profesor responsable de la asignatura Maestros nórdicos y profesor del Máster Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura. Encuesta realizada por el autor. 2111/2014.

Es importante para nosotros observar estos proyectos, realizados en contextos de aprendizaje fundamentalmente para cuestionarnos, ¿Qué aspectos de la arquitectura están propuestos y desarrollados allí? ¿Cuál es la relación entre lo propuesto y la experiencia humana? ¿Qué aspectos han quedado fuera de nuestras concepciones proyectuales? ¿Cómo podríamos abordar tales aspectos, desde que lugar y con qué herramientas?

I.2.2.4.2.Tradición y diversidad. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Arquitectura.

El nacimiento de una escuela de arquitectura en México, o Nueva España, como entonces se llamaba, es de mucha importancia para nuestro trabajo porque sienta un precedente de política educativa en relación al aprendizaje de la arquitectura en el continente, además establece algunas condiciones históricas como referencia para la misma. En la historia de la UNAM, disponible en la Web, podemos encontrar:

En el año de 1781 se solicitó a don Fernando José Mangino superintendente de la Casa de la moneda de la Nueva España, se pensara en la posibilidad de proponer al virrey don Martín de Mayorga la creación de la escuela de pintura, escultura y arquitectura.[...] Carlos III, rey de España, expide la Cédula Real el día 25 de diciembre de 1783 aprobando la creación de la —Real Academia de San Carlos de la Nueva España”, formalmente fundada en 5 de noviembre de 1785 con sus estatutos reales. Es en 1791 cuando se instala la Academia en el local del Antiguo Hospital del Amor de Dios en las actuales calles de Academia y Moneda de esta Ciudad de México.⁸³

En ese sentido es importante señalar que la escuela está concebida como escuela de artes, entre las que se cuenta pintura, escultura y particularmente arquitectura. Es relevante considerar que luego de producirse en el renacimiento italiano (Siglo XV) la consolidación de la arquitectura como práctica artística, por encima y tomando cierta distancia de lo concerniente a los aspectos constructivos propios de los Maestros constructores, en el siglo XVIII la figura del arquitecto diseñador ya había sido aceptada en la mayor parte de Europa, incluida España, se entiende desde allí el hecho de considerarla dentro de una escuela de artes. Podemos observar como a partir del establecimiento de una escuela de Arquitectura, y teniendo en cuenta que la misma propone la construcción de conocimientos relativos a la proyectación de edificios, se hace necesario incluir el campo estructural y lo referente a lo constructivo que en ese momento en Europa estaba siendo absorbido antes por los Maestros constructores y luego por las nacientes escuelas de Ingeniería. En este punto sucede algo análogo con la creación de la Escuela de Ingenieros casi cien años después del nacimiento de la carrera de Arquitectura, con respecto a la enseñanza de arquitectura dentro de las Bellas Artes se señala:

Desde su fundación en 1781, la Academia de San Carlos-Escuela Nacional de Bellas Artes-, no había formado parte de la Universidad, había sido una institución independiente. Así, el día 26 de mayo de 1910 se aprueba por el Congreso la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México

⁸³ Página oficial UNAM. Consultado el 10/03/2015. Disponible en arquitectura.unam.mx/historia.html.

*que en su artículo 2 señala entre las escuelas que las constituyen, la de —~~Las Artes~~”, aclarando que es —lo concerniente a la enseñanza de la Arquitectura”.*⁸⁴

Es importante para nosotros señalar los esfuerzos que se realizaban, y que todavía se realizan, en lo referente a lo disciplinar en el campo arquitectónico. Existe en las comunidades educativas y en general un interés por definir los alcances y los límites de un campo de conocimiento y acción que constantemente cambia. Hemos revisado como la figura del arquitecto ha ido mutando y dependiendo en sus mutaciones de las características de la sociedad que le fungía de contexto. En la fase previa al renacimiento italiano el saber encargado de las grandes obras arquitectónicas estaba concentrado en las castas sacerdotales, luego en la antigüedad clásica comenzaron los primeros intentos por establecer algunas especificidades del arquitecto (Vitruvio), en la Italia renacentista, el grupo de la población que había podido consolidarse como burguesía y que por ello había tenido acceso a estudios, políticos, filosóficos, económicos, etc., estableció una condición de hombre elevada, privilegiando a la razón como instrumento para conseguir la eternidad. En ese contexto, la figura del arte y de su mano la arquitectura, se concibió como una práctica liberal y separada de las dimensiones artesanales y manuales, propias de niveles más bajos y menos desarrollados. Esto luego, se ve reflejado en tierras Americanas cuando los grupos dominantes, con formación Europea o con referencias a ella de cualquier modo, creaban estas instituciones, reflejo ideológico de los estados de situación externa y no de formas de pensamiento americanas. Es por ello que las producciones y las construcciones que fueron desarrolladas en este tiempo responden a modelos fundamentalmente europeizantes. En el caso de la escuela de Arquitectura y de las artes mexicanas, su contexto inmediato fue el Porfiriato, dictadura que sostenía el progreso del país desde sus construcciones e imágenes Europeas en oposición a más de la mitad de la población aislada y sin acceso a educación. El momento en que estas escuelas fueron establecidas es un momento en que el arte y la arquitectura es una expresión de un grupo muy reducido de la sociedad mexicana.

Es importante reconocer las dimensiones y los flujos que atravesaban estos procesos, de modo de comprender las lógicas en las que funcionaba no sólo el arte y la arquitectura en este caso, sino la sociedad en su conjunto. La realidad de la sociedad mexicana en ese momento, cuyos desarrollos en materia tecnológica, establecimiento de ferrocarriles, crecimiento de la industria, etc. era contrapuesta a una mayoría de la población en niveles de pobreza desesperantes, evidenciaba en sus maneras de expresión arquitectónicas y artísticas, las aspiraciones del grupo reducido al que estas lógicas beneficiaba.

La historia de México, como la de todos los países americanos, está llena de revoluciones y desequilibrios políticos, en medio de estos desequilibrios, las épocas de paz aparente solían encubrir serias desigualdades e injusticias sociales. Las rebeliones y choques entre la población y las fuerzas del orden son consecuencia de estas. En México, la caída del Porfiriato como régimen fue seguida de veinte años de luchas internas de la propia revolución, en ese transcurso de profundo desequilibrio político, la Universidad fue ceno

⁸⁴ Página oficial UNAM. Consultado el 10/03/2015. Disponible en arquitectura.unam.mx/historia.html.

de numerosas luchas políticas internas, reflejo de las aspiraciones de la sociedad convulsa. Es importante para nosotros reconstruir los modos en que se ha comprendido la arquitectura y sus aprendizajes en los distintos contextos, particularmente en México, escenario de cambios políticos importantes para el continente, los aspectos arquitectónicos de la ciudad construidos en la fase oligárquica, son una muestra contundente de un modo de pensamiento que definió muchas de las características actuales del país (tal cual en muchos otros países americanos). La etapa posterior a la caída del régimen oligárquico de Porfirio Díaz fue atravesada por múltiples cambios, pero podríamos reconocer alguna consistencia ideológica que observaba como referentes la articulación entre racionalismo y arquitectura de los grupos soviéticos, la Bauhaus, y otras corrientes, esta influencia marcó la naturaleza de las propuestas arquitectónicas del momento. La ciudad se transformó en un gran espacio de referencia ideológica y política que buscaba romper con las expresiones europeístas del Porfiriato, Humberto Domínguez Chávez, en *Arquitectura y Urbanismo de 1930 a 1970* y también la historia de la UNAM, dan cuenta del espíritu revolucionario en relación a la arquitectura al señalar:

En esa época los movimientos internacionales de la arquitectura moderna tienen fuerte influencia en la producción mexicana con los arquitectos Federico Mariscal y José Villagrán García a la vanguardia de nuevas generaciones de arquitectos.

*A fines de la década de los cuarenta, maestros y alumnos de la escuela realizan la propuesta del proyecto ganador para la Ciudad Universitaria que inicia su construcción en 1950. Cuatro años más tarde. Arquitectura se muda del edificio de la Academia a su nueva sede en la propia Ciudad Universitaria.*⁸⁵

*[...] la idea de desarrollar una nueva arquitectura para la modernidad y el progreso, la capital primero fue luciendo implantantes Neocoloniales y de Art Déco, y posteriormente edificaciones en lo que se ha llamado estilo racionalista y funcionalista. Ya que todo obedecía la intención de ser modernos, en todos los órdenes, empezaron a ser importantes, en la nueva traza urbana que iba adquiriendo la ciudad, las influencias urbanísticas del suizo Le Corbusier (Charles-Édouard Jeanneret) y del norteamericano Frank Lloyd Wright, [...]*⁸⁶

Los desarrollos posteriores a período revolucionario curiosamente corrieron por cauces del capital económico y no por los promulgados y embanderados por la revolución. Sumado a ello, los intelectuales (entre ellos los arquitectos) siguieron referenciándose con las corrientes internacionales. Podríamos observar como desde los nacimientos de los países latinoamericanos como independencia de las respectivas colonias, se sostiene en todos los ámbitos una incesante construcción, muy lenta y a la vez convulsionada, de reconocer modos propios de *ser aquí*, particularmente en los modos de comprender la arquitectura, muchas veces sólo trasplantada, otras interpretada, pero en general muy poco comprometida con el mestizaje latinoamericano. Consideramos que la revisión de la relación entre los momentos históricos que marcaron los inicios y los cambios de los modos de aprender son puntos de profundidad fecunda para la investigación. Es

⁸⁵ Página oficial UNAM. Consultado el 10/03/2015. Disponible en arquitectura.unam.mx/historia.html.

⁸⁶ Humberto Domínguez Chávez. —*Arquitectura y Urbanismo de 1930 a 1970*” Disponible en <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/Arquitectura-Urbanismo1940.pdf>. Consultado el 25/04/2015.P6.

importante para nosotros reconocer en los períodos constitutivos de México, cómo los modos de afrontar las políticas gubernamentales se ven reflejadas en los profundos cambios en los estamentos Universitarios a veces como adaptaciones, a veces como reacción, de esto han dependido los múltiples grados de autonomía que las Universidades han ido construyendo desde sus creaciones hasta nuestros días . En el caso mexicano, las décadas posteriores a la revolución, la ciudad crece desmesuradamente en función de políticas que se apoyan en el capitalismo, dejando a la deriva y sin contención mucho de la vida rural, las familias emigran a la ciudad en busca de mayor cantidad de oportunidades, la ciudad se va transformando en un fenómeno incontrolable en términos Urbanos. En *Arquitectura y Urbanismo de 1930 a 1970*, Humberto Domínguez Chávez, explica las lógicas generales de cambio de la ciudad de México al decir:

[...] durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, 1940-1946, se incrementó el proceso de industrialización, al mismo tiempo que aparecieron las influencias del urbanismo moderno en la ciudad capital. Para el gobierno de Miguel Alemán, 1946-1952, el proceso capitalista impulsó la configuración metropolitana actual de la ciudad de México, y durante el gobierno de Ruiz Cortines, 1952-1958, surgieron los primeros intentos de descentralización urbana. Mientras que durante los gobiernos de López Mateos y Díaz Ordaz, 1958-1964 y 1964-1970, los procesos y formas de la fragmentada.⁸⁷

La segunda mitad del siglo XX ha transcurrido en las esferas universitarias marcada por procesos de gran importancia en lo político y social. Los estamentos universitarios fueron gradualmente construyendo poderes, ya sea en lo formal con la construcción de autonomías de lo educativo, como también en los grupos estudiantiles, reflejo de algunos grados de toma de conciencia de la sociedad. En la Historia de la UNAM, encontramos la secuencia histórica de eventos de trascendencia:

En el año 1972 las diversas corrientes de la enseñanza forman dos grupos en los talleres de arquitectura, las unidades académicas de talleres de letras y de números, que junto con la unidad Académica de Diseño Industrial, la División de Estudios de Posgrado y el Centro de Investigaciones Arquitectónicas conformaron la estructura de la entonces Escuela Nacional de Arquitectura. Al respecto, el plan de Estudios de la Unidad Académica de Talleres de Número es aprobado por el H. Consejo Universitario en el de 1976. Siendo director don Jesús Aguirre Cárdenas, en 1981 son aprobados los doctorados en Arquitectura y Urbanismo, con lo que, la Escuela Nacional de Arquitectura se elevó al rango de Facultad de Arquitectura. En ese mismo año el H. Consejo Universitario aprueba también el Plan de Estudios 1981 de la Licenciatura en Arquitectura.⁸⁸

Hemos planteado ya en lo referente a las dimensiones del aprendizaje, la necesidad de que el profesional de cualquier campo, en particular de la arquitectura, se reconozca parte de una sociedad, y elija conscientemente sus modos de hacer aportes desde su campo hacia ella. Las rupturas con la alienación son herramientas básicas del aprendizaje como modo de construir la sociedad, mucho más importantes que sólo comprender como insertarse y funcionar en ella. Cuando observamos en el nacimiento de la escuela de

⁸⁷. Humberto Domínguez Chávez. —*Arquitectura y Urbanismo de 1930 a 1970*” Disponible en <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/Arquitectura-Urbanismo1940.pdf>. Consultado el 25/04/2015.P7.

⁸⁸ Página Oficial de Facultad de Arquitectura de la UNAM. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/historia.html>. Consultado el 20/04/2015. (Ver nota 35)

arquitectura y las producciones de los distintos momentos políticos que han ido configurando la ciudad tal cual hoy es, podemos inferir modos de comprender la práctica arquitectónica con distintos grados de cercanía a los procesos socioculturales de las mayorías de la sociedad. Podría concluirse que ello es sólo la consecuencia de la relación entre las dimensiones económicas y la práctica en cuestión que suelen establecer relaciones muy directas de poder entre procesos. Particularmente tomaremos distancia de estas nociones, no por considerarlas erróneas, sino insuficientes, hemos establecido en el apartado referente a la construcción de conocimientos que el problema del proyecto y el habitar, demandan abordajes múltiples y superpuestos, comprender la amplia y profunda red de relaciones del habitar humano y sus vínculos con el proyecto como característica fundamental de la arquitectura desde sólo aspectos económicos implicaría, para nosotros, una abstracción peligrosa.

Consideramos que en México, particularmente en la segunda mitad del siglo XX, hubo muestras sobradas de la potencia de la Universidad como nodo político y social, los procesos del año 1968, en concordancia con el Mayo francés, evidenciaron un grupo de estudiantes con consciencia política y acciones concretas. No está a nuestro alcance ni en nuestras intenciones analizar en profundidad tales procesos, pero si podemos evidenciar una actitud comprometida con valores más amplios que las del aprendizaje utilitario y funcional para insertarse en un sistema inmutable. En las universidades se construye conocimiento, si retomamos los planteos de Merleau Ponty, nuestra construcción del mundo, es la verdad del mundo, como consecuencia, las universidades son uno de los nodos de mayor potencia del pensamiento de un país.

Los fenómenos del mayo francés y mexicano evidencian la potencia de un pensamiento estudiantil transformador, lejos de visiones cínicas y distantes de los procesos que configuran y establecen los modos de vida de las sociedades, nuestras reflexiones sobre el aprendizaje están insertas en esas direcciones. Encontramos que en la UNAM, particularmente se han dado casos de fundamental importancia en ese sentido, tales como la propuesta de lo que se llamó talleres de número, en el contexto del autogobierno establecido en 1972 como una alternativa a los modos imperantes de aprender arquitectura. Hay en la actualidad dieciséis talleres de arquitectura en la UNAM, ocho de los cuales nacieron desde el proceso del autogobierno.

Repetimos que consideramos enormemente valiosa la construcción en la Universidad de pensamiento crítico y vínculos entre aprendizajes y no sólo prácticas profesionales sino de modos de vida en sociedad. En el sitio *Movimientos democráticos*, encontramos un extracto de los principales conceptos que articularon las acciones del autogobierno:

*TOTALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS. [...] DIÁLOGO CRÍTICO. [...] CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD NACIONAL. [...] VINCULACIÓN AL PUEBLO. [...] PRAXIS. [...] AUTOGESTIÓN.*⁸⁹

⁸⁹ Movimientos democráticos. Consultado el 20/ 02/2015. Disponible en <http://es.shvoong.com/social-sciences/education/2045223-movimientos-democr%C3%A1ticos-en-la-unam/#ixzz2QT5Al2xf>. (Ver nota 36)

Los objetivos planteados por el autogobierno tienen algunos puntos que consideramos importantes en las reflexiones que han emergido en el transcurso de la investigación. Como en algunos planteos de Dussel o de Jacotot, se plantea la necesidad de comprender el aprendizaje como una experiencia en donde estudiantes y docentes trabajen en conjunto y de modo crítico uno del otro. Esta relación la hemos construido dentro de la investigación como desjerarquizada. En la propuesta de autogobierno valoramos la actitud autogestiva que es fundamental para sostener vínculos entre construcciones con estas características y la comunidad que contiene estas iniciativas.

En la última fase del Siglo XX, conjuntamente al establecimiento de procesos socioculturales y económicos que fueron monopolizando dinámicas globales, los planteos de la ciencia como referente de progreso habían dictaminado que el modo de comprender el mundo era dividirlo en partes, tales planteos han sido aplicados en lo referente al diseño, la consecuencia son las distintas carreras que han ido creándose en este caso en la UNAM, en relación al diseño. Particularmente no estamos en desacuerdo con la creación de carreras y campos de conocimiento, pero consideramos que, en los principios de éste siglo XXI, la ciencia ya ha demostrado con algunas caídas estrepitosas y otros descubrimientos, que tal necesidad de especialización (que algunas escuelas defienden a capa y espada) no es sostenible, los problemas demandan aproximaciones holísticas, complejas, no específicas. No debe entenderse esto como que estamos en contra de las carreras ya reconocidas como especificidades del diseño, pero si comprendemos que es importante reconocer las múltiples zonas de traslape y superposición y trabajar mucho en esas zonas, de otro modo, seguiremos condensando saberes en cajones cada vez más estancos.

Ha resultado muy importante para la investigación el acercamiento a los planteos de perfiles profesiones, en estos apartados, que son en general bastante concentrados, se condensan muchas de los problemas de los planes de estudios y también de los aprendizajes. En las fases de desarrollo de las escuelas de arquitectura y de todos los diseños, hay un momento, que normalmente se ubica en la segunda parte del siglo XX, en donde el campo reclama cierta especificidad, este proceso suele ir acompañado con la instalación de posgrados en las escuelas, la supuesta necesidad de especialidades luego multiplica las carreras y los posgrados. Aun con estas direcciones tan marcadas a lo específico los perfiles, en este caso del arquitecto, evidencian un amplio espectro de posibilidades. En el caso de la Facultad de Arquitectura de la UNAM, se expone el perfil profesional como:

*[...] un profesional que transforma necesidades humanas concretas en espacios arquitectónicos, donde el hombre pueda realizar y desarrollar su vida.*⁹⁰

Como es evidente, existe en ello un profundo grado de generalidad, no está especificado que es una necesidad y como es que este profesional hará tal *transformación*. No es nuestra intención subvalorar lo escrito como perfil, pero si queremos evidenciar que en las inconsistencias de este tipo de planteo, están insertos muchos de los problemas en el aprendizaje de la profesión, y ¿por qué no? de la profesión misma.

⁹⁰ Página oficial de la UNAM. Disponible en http://fa.unam.mx/lic_arquitectura/plandestudios.html. Consultada el 10/10/2015.

En este punto hemos articulado dos referencias, por un lado los requisitos de ingreso a la carrera y por otro los problemas detectados por la comisión de mejora continua de la carrera en función de su acreditación. Consideramos que es muy importante lo que emerge de este punto, porque evidencia una problemática que está presente en la generalidad de las escuelas. ¿Cómo abordar el tema del ingreso? ¿Y cómo articularlo con el resto de la carrera? En las escuelas en donde el ingreso es irrestricto se encuentran problemas con respecto a los niveles de compromiso sumados a la gran cantidad de estudiantes en relación a plantillas docentes en general limitadas. En este caso lo que se plantea como problema es la relación entre perfil de ingreso y egreso, habíamos señalado antes alguna inconsistencia en ese punto, que aquí se ve evidenciada además por la situación poco clara también del ingreso. Los requisitos se plantean de este modo:

- *Haber concluido el bachillerato en el Área de las Físico Matemáticas y de las Ingenierías.*

- *Solicitar la inscripción de acuerdo a los instructivos que se establezcan.*

Para aspirantes procedentes de otras instituciones (no UNAM):

*O Haber concluido el bachillerato; o Tener promedio mínimo de siete (7) en el bachillerato o su equivalente; o Aprobar el concurso de selección; o Solicitar la inscripción de acuerdo a los instructivos que se establezcan.*⁹¹

Por otro lado, el fragmento muestra la articulación entre áreas y etapas, como hemos planteado en el inicio de la investigación en función de los avances, no buscamos construir un plan de estudios. Pero si consideramos necesario revisar lo existente como materia de análisis. En los tres casos de referencia existen de distintos modos las organizaciones por área, esto permitiría según los planteos que les dieron origen, articular lo específico con lo global, pero hemos percibido en los distintos casos cierto aislamiento de dichas áreas que se terminan configurando como islas disciplinares dentro de la carrera, con lógicas internas que tienden a encapsularse; como consecuencia, los estudiantes se encuentran con altos grados de discordancia en relación a estrategias de aprendizaje. En el otro sentido, el de las etapas o fases del aprendizaje, consideramos que es necesario revisar los modos en que este avance progresivo es entendido. En la mayoría de los casos se entiende un nivel mayor de complejidad entendida como mayores complicaciones, problemas más difíciles de resolver, etc., el incremento de los distintos proyectos en términos de superficie, se entiende que el estudiante se enfrentará a mayores retos e irá enriqueciendo su formación como arquitecto en cuanto resuelva proyectos de edificios cada vez mayores. Tomamos distancia de estas consideraciones, sobre todo teniendo en cuenta que la complejidad (tal cual aquí se plantea) no necesariamente tiene que ver con la cantidad de metros cubiertos. Se puede trabajar un problema de diseño en términos de proyecto en relación a superficies menores a un metro, lo que será importante en todo caso, es el vínculo que el estudiante construya con los diferentes niveles de contexto que se puedan construir. Repetimos que consideramos importante revisar estas dimensiones, tan presentes en las formaciones actuales.

Talleres de proyecto.

Como ya hemos señalado, existen en la actualidad dieciséis talleres de arquitectura. Todos regidos por el mismo plan de estudios, por ende, dictando las mismas materias. Pero estos talleres funcionan como pequeñas escuelas con cierto grado de autonomía, esto evidencia algunos aspectos importantes a revisar en relación a este caso. En primer

⁹¹ Arq. Marcos Mazari Hiriart . -Plan de mejora continua para atender las recomendaciones, observaciones y sugerencias derivadas del proceso de evaluación para la acreditación del anpadeh".2013 ciclo UNAM. Disponible en http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/plan_de_mejora_continua_2013-2018.pdf. P9.(Ver nota 37)

lugar el taller de arquitectura es entendido como el centro del aprendizaje de la arquitectura, allí se supone que el estudiante se encuentre con la dimensión *práctica* de la futura profesión. Tenemos nuestras serias reservas de que esto sea efectivamente así pero en una primera instancia, lo aceptaremos como supuesto. El reglamento de los talleres de arquitectura expone en sus líneas:

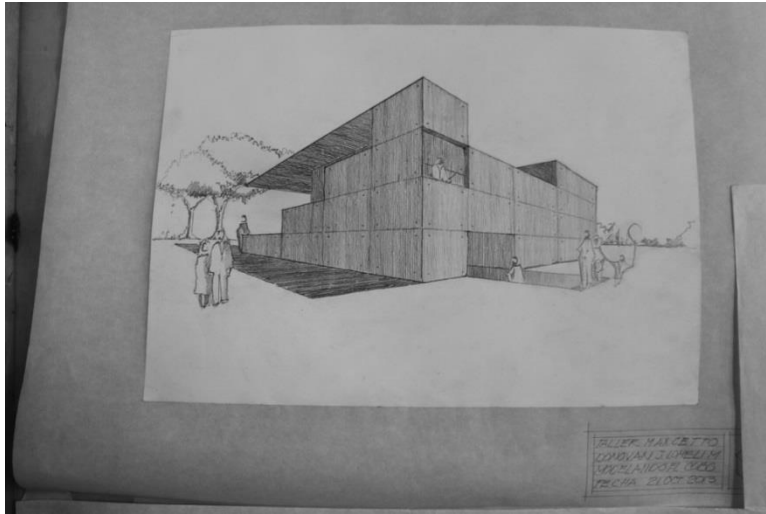
*El Taller de Arquitectura se concibe como la figura académica a través de la cual se llevan a cabo las principales acciones del proceso formativo del estudiante y que se refieren a los diversos contenidos temáticos que caracterizan a este espacio donde se generan, sintetizan y experimentan los conocimientos y habilidades del quehacer arquitectónico y donde se propicia y permite la interrelación de las acciones educativas de las diversas áreas del conocimiento.*⁹²

En los tres casos de referencia se tiene un concepto parecido del taller de proyectos. Esto es una consecuencia de las referencias de Bauhaus y Beaux Arts con los talleres y los ateliers respectivamente, ambas tendencias, aunque entendidas como contrapuestas concebían un aprendizaje en el ámbito práctico, la construcción de un *aprender haciendo*. Ya hemos evidenciado algunas dudas sobre este planteo, fundamentalmente porque en la medida que algunos avances tecnológicos fueron estableciéndose como parte de lo proyectual, además de ciertos vacíos conceptuales de los involucrados como docentes. Las experiencias en el taller, que promulgaban en sus principios el enriquecimiento a partir de la cercanía y el compartir con otros, se han ido diluyendo en experiencias cada vez más solipsistas. Los talleres de diseño tienden en la actualidad a ser algún tipo de consultoría en donde cada estudiante se encuentra con los juicios de un grupo docente que en general valora cuestiones muy superficiales.

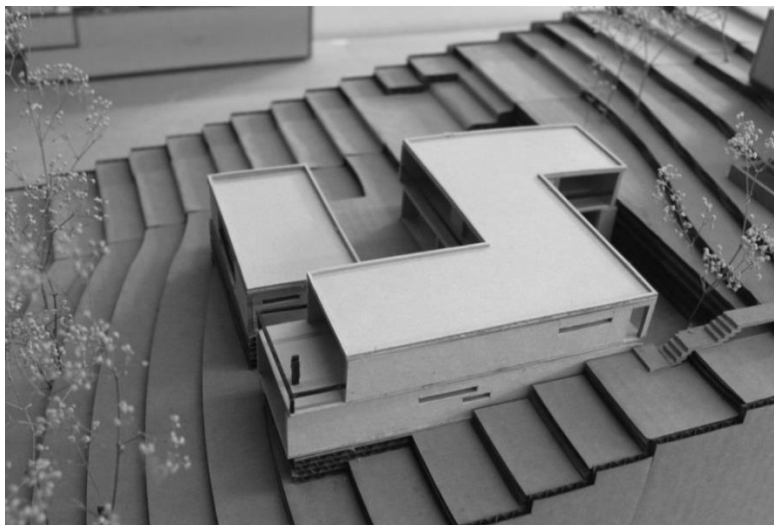
Entendemos que existe una crisis en los modos de aprender desarrollados en estos contextos, hay una casi obsesión con la representación de lo que se entiende como objeto arquitectónico, los modos que cada taller tiene de comprender ese *objeto*, definen los modos de abordaje y los modos de construcción de problemas. Pero en la generalidad de los casos, el habitar humano como acción sólo se entiende como la abstracción que prefigura diagramas de funcionamiento: Dormir, trabajar, comer, etc. Luego los focos de atención son, dependiendo de las líneas, la composición, los modos de producción y sus consecuencias en el objeto, morfologías y paramétrica, pero si se puede evidenciar una línea que articula las diferentes experiencias diríamos que todo está enfocado en representaciones desde distintos modo de abordar, pero siempre de los edificios entendidos como objeto material. De allí que se instale en la comunidad una cierta manera de desarrollar proyectos entre estudiantes de arquitectura y arquitectos cuya relación con los seres humanos no dejan de ser una abstracción genérica. Tal es así que se ha planteado en el programa de reforma continua una obviedad, se plantea la necesidad de vincular la actividad académica con la profesional, como si no fueran ambas indisolubles, por lo menos desde lo ideal. Se evidencia con este planteo dentro de la acreditación de la carrera la profunda crisis que existe entre las facultades y escuelas y el contexto que las contiene. Existe un marcado aislamiento y alienación de los contextos educativos en relación a los fenómenos que definen y modifican la sociedad. Esta distancia no sólo afecta a la práctica del arquitecto sino que evidencia desajustes importantes con relación a los modos de aprender que operan en las universidades.

⁹² Comisión de reglamentos del consejo técnico de la Facultad de arquitectura. UNAM. —Reglamento general del taller de arquitectura—.1996 P1.

REFERENCIAS



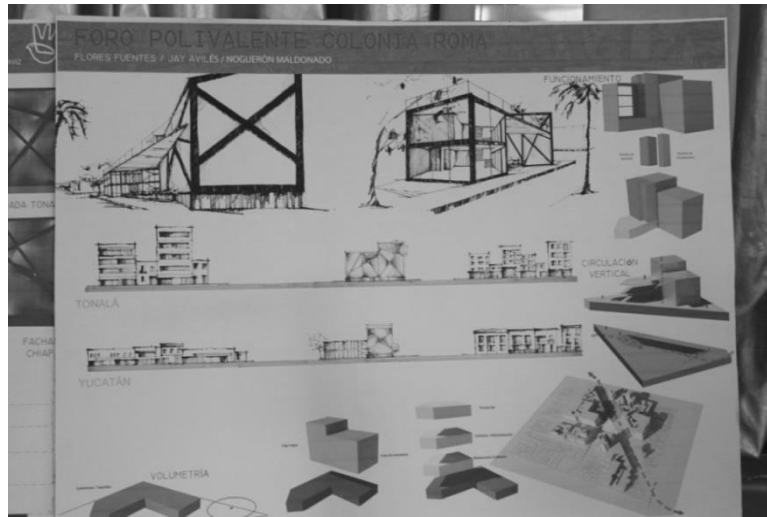
La primera (1° y 2° semestres etapa básica), en donde se adquiere la capacidad de lectura y se asimila el contenido del lenguaje arquitectónico.⁹³



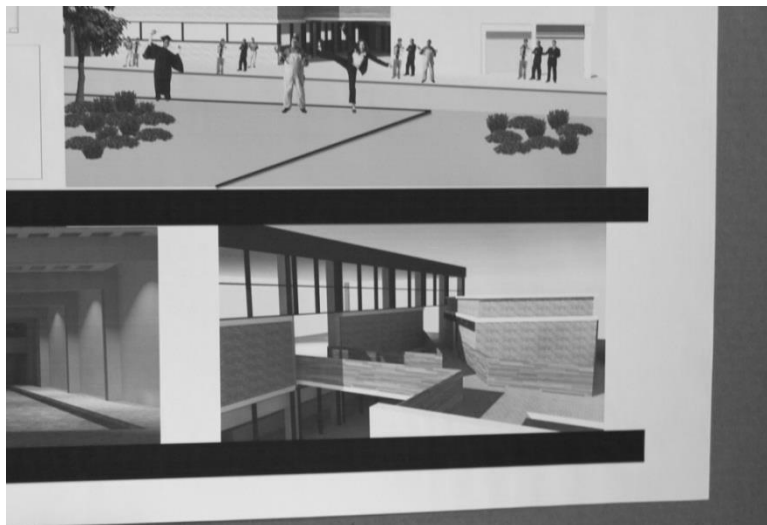
La segunda (3° y 4° semestres, etapa de desarrollo), en la cual se discute sobre el significado conceptual y de uso de los objetos arquitectónicos.

3ER NIVEL

⁹³ Imagen y texto. Página UNAM. Talleres. Taller Max Cetto. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/taller-arquitecto-max-cetto.html>. Consultado el 25/04/2015



La tercera (5° y 6° semestre, etapa de profundización), en donde se asumen como factores de diseño las predeterminaciones del contexto físico-ambientales así como las interrelaciones entre los objetos proyectados.⁹⁴



La cuarta (7° y 8° semestres, etapa de consolidación), en la que la actividad proyectual se lleva a su desarrollo completo, al integrar en su ejercicio la determinación del contexto histórico cultural y económico.

⁹⁴ Imagen y texto. Página UNAM. Talleres. Taller Max Cetto. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/taller-arquitecto-max-cetto.html>. Consultado el 25/04/2015



La quinta (9° y 10° semestres, etapa demostrativa), en la que se exhibe las habilidades y conocimientos adquiridos en la realización de un ejercicio que se convertirá en la tesis profesional.⁹⁵

El plan de estudios establece en el caso de México una secuencia de etapas: básica, desarrollo, profundización, consolidación y demostración, en las cuales se trabajan distintos niveles de complejidad (entendidos como nivel de dificultad), es importante para nosotros construir cuestionamientos en relación a estos puntos y sus resultados en los ejemplos de referencia. La intención con estos cuestionamientos es evidenciar los espacios dentro de los planes de estudios en donde pudiera haber inconsistencias y posibilidades ciertas de desarrollo. En primera instancia nos preguntamos en relación a la *etapa básica (primero y segundo semestre, que se expone en la página de la escuela, la cual expone:*

[...] en donde se adquiere la capacidad de lectura y se asimila el contenido del lenguaje arquitectónico.⁹⁶

Se establece la necesidad de adquirir un lenguaje en términos de lectura y escritura referente a la arquitectura, allí aparece por vez primera en la formación de los futuros arquitectos, la atención en el instrumento, en este punto entendido como lenguaje de representación. Consideramos que esto puede generar cierto grado de confusión que luego es difícil de revisar y deconstruir. La arquitectura entendida como lenguaje es un modo de abordaje, entre muchos otros, lo conflictivo es que su abordaje se comprende como el manejo de instrumentos de representación (distintos tipos de dibujos, maquetas, etc.) entendidos como instrumentos de ese lenguaje. En estos términos, ¿manejar los elementos de representación será manejar el lenguaje de la arquitectura? consideramos

⁹⁵ Imagen y texto. Página UNAM. Talleres. Taller Max Cetto. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/taller-arquitecto-max-cetto.html>. Consultado el 25/04/2015.

⁹⁶ Página UNAM. Talleres. Taller Max Cetto. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/taller-arquitecto-max-cetto.html>. Consultado el 25/04/2015.

que antes de establecer el abordaje de la arquitectura desde sus posibles representaciones habría que construir modos de comprenderla como actividad humana, hacer de esos acercamientos una multiplicidad incluso de campos de saber diversos; y luego de haber construido ello como contexto, buscar construir y como consecuencia de lo anterior, modos de representarla y construirla en términos proyectuales. De otro modo, se tiende a *normalizar* lo necesario para el aprendizaje. Y si partimos de la premisa de que somos seres únicos e irrepetibles, y nuestras construcciones del mundo, nuestros modos de habitarlo, también son únicas, ¿Cómo construiríamos herramientas menos genéricas de aprendizaje? Con respecto a las etapas subsiguientes encontramos:

La segunda (3° y 4° semestres, etapa de desarrollo), en la cual se discurre sobre el significado conceptual y de uso de los objetos arquitectónicos.

*La tercera (5° y 6° semestre, etapa de profundización), en donde se asumen como factores de diseño las predeterminaciones del contexto físico-ambientales así como las interrelaciones entre los objetos proyectados. Imagen y texto.*⁹⁷

En estos dos puntos correspondientes a las etapas tercera, cuarta quinta y sexta está presente uno de los puntos para nosotros más importantes en la necesidad de cuestionamiento del concepto de objeto arquitectónico, ¿Qué es un objeto arquitectónico? ¿Es la arquitectura un objeto? ¿Puede entenderse lo arquitectónico como la proyectación de objetos? ¿Cómo se vincula el habitar humano y la arquitectura entendida como objeto? Consideramos que el entendimiento objetual de lo arquitectónico es una consecuencia de algunos modos teóricos de comprender la arquitectura desde sus dimensiones constructivas y materiales. No consideramos erróneo este punto, pues reconocer las dimensiones materiales de la arquitectura es casi una obviedad, ya que las tiene, al igual que los procesos constructivos, la técnica, etc. Lo que decimos es que en ello no se agota la palabra arquitectura, hay muchas más dimensiones que quedan fuera de esa concepción: lo antropológico, lo psicológico, lo fenomenológico, lo filosófico, etc.

El entendimiento de la arquitectura como objeto tiene múltiples posibilidades referenciales, sobre todo la máquina moderna, referencia de muchos de los planes de estudios que hemos abordado. Pero tal atención a las condiciones objetuales tiene como consecuencia proyectos cuyos desarrollos hacen foco en aspectos técnicos y de imagen, pero dudosos vínculos con la existencia humana, con el ser en el mundo. En otros puntos de la investigación hemos señalado que el modo de proyectar hoy es comprensible por la construcción de imágenes, y en la calidad o espectacularidad de éstas, con acercamientos más a menos consistentes con métodos constructivos que normalmente se utilizan como disponibilidades de catálogo. Nos preguntamos si existen o podríamos construir modos de comprender nuestro estar en el mundo que comprendan la arquitectura como una dimensión de las muchas que la existencia humana contiene.

En las últimas etapas tal cual las describe el programa, se abordan temas con más de mayor complejidad (entendida como dificultad), y se entiende que se aborda el proyecto en *forma completa*, el programa señala:

⁹⁷ Página UNAM. Talleres. Taller Max Cetto. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/taller-arquitecto-max-cetto.html>. Consultado el 25/04/2015.

La cuarta (7° y 8° semestres, etapa de consolidación), en la que la actividad proyectual se lleva a su desarrollo completo, al integrar en su ejercicio la determinación del contexto histórico cultural y económico.

La quinta (9° y 10° semestres, etapa demostrativa), en la que se exhibe las habilidades y conocimientos adquiridos en la realización de un ejercicio que se convertirá en la tesis profesional. ⁹⁸

Cuando observamos los trabajos encontramos que el abordaje de complejos de mayor superficie, con mayor cantidad de edificios es el escenario en donde los estudiantes *probarán* sus habilidades adquiridas para convertirse en arquitectos. Es una constante de las distintas escuelas observadas que la llamada complejidad o dificultad que se plantea como creciente en el transcurso de la carrera sea entendido como el abordaje de mayor cantidad de superficie. Cuando se expresa en la referencia que *actividad proyectual se lleva a su desarrollo completo*, ¿Qué es lo que se está declarando? En el texto la totalidad está expresada a partir de la *determinación del contexto histórico cultural y económico*, consideramos muy importante la comprensión de las múltiples dimensiones que atraviesan la arquitectura, por lo que emergen de este punto cuestionamientos sobre los grados de determinación que ella pudiese tener en sus vínculos con los histórico, y lo cultural, en un apartado anterior señalábamos como considerábamos conflictivo el hecho de comprender la arquitectura como objeto, nos preguntamos ¿Cómo se hace en los talleres de arquitectura para incorporar el contexto histórico cultural y económico? ¿Es esa la completud a la que arribar y como construirla?, ¿Existen totalidades en la actividad proyectual?

⁹⁸ Página UNAM. Talleres. Taller Max Cetto. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/taller-arquitecto-max-cetto.html>. Consultado el 25/04/2015

UNAM FAC ARQ.

PRIMER SEMESTRE CLAVE	CRÉDITOS	ASIGNATURA
1130	4	Introducción Histórico Crítica
1131	4	Teoría de la Arquitectura I
1132	22	Taller de Arquitectura I
1133	4	Matemáticas Aplicadas
1134	6	Sistemas Estructurales I
SEGUNDO SEMESTRE		
1230	4	Arquitectura en México. Siglo XX
1231	4	Teoría de la Arquitectura II
1232	25	Taller de Arquitectura II
1233	4	Matemáticas Aplicadas II
1234	6	Sistemas Estructurales II
TERCER SEMESTRE		
1330	4	Arquitectura, Ambiente y Ciudad I
1331	4	Arquitectura Mesoamericana
1332	4	Teoría de la Arquitectura III
1333	25	Taller de Arquitectura III
1334	4	Instalaciones I
1335	6	Sistemas Estructurales III
1336	3	Extensión Universitaria I
CUARTO SEMESTRE		
1430	4	Arquitectura, Ambiente y Ciudad II
1431	4	Arquitectura en México. Siglos XVI al XVIII
1432	4	Teoría de la Arquitectura IV
1433	25	Taller de Arquitectura IV
1434	4	Instalaciones II
1435	6	Sistemas Estructurales IV
1436	3	Extensión Universitaria II
QUINTO SEMESTRE		
1530	4	Diseño Urbano Ambiental
1531	4	Arquitectura en México. Siglo XIX
1532	4	Teoría de la Arquitectura V
1533	19	Taller de Arquitectura V
1534	6	Sistemas Estructurales V
1535	4	Administración I
1536	3	Extensión Universitaria III
SEXTO SEMESTRE		
1630	19	Taller de Arquitectura VI
1631	4	Instalaciones III
1632	6	Sistemas Estructurales VI
1633	4	Administración II
1636	3	Extensión Universitaria IV
		Optativa
SEPTIMO SEMESTRE		
1730	21	Taller de Arquitectura VII
1731	4	Administración III
		Optativa
		Optativa
		Optativa
OCTAVO SEMESTRE		
1830	21	Taller de Arquitectura VIII
		Optativa
		Optativa
		Optativa
		Optativa
NOVENO SEMESTRE		
1930	10	Seminario de Titulación I
		Optativa
		Optativa
		Optativa
		Optativa
DECIMO SEMESTRE		
2030	10	Seminario de Titulación II
2031	15	Práctica Profesional Supervisada

CienciaTecnología 56
 Historia, Urbanismo, arte, habitar 52
 Proyecto 197
 Legales y administrativos 8

Hemos revisado la estructura general del plan de estudios vigente en la Facultad solo para señalar en lo estructural los valores que cada Área de conocimiento tiene en la carrera. Lo correspondiente a los talleres de proyecto le corresponde 197 créditos, al campo tecnológico 56, al campo del Análisis teoría e Historia 52 y a lo legal 8 créditos, es importante señalar que en el caso de la UNAM, los distintos talleres tienen a su interior a cargo materias, eso explica la notoria diferencia de créditos con las otras áreas. Consideramos que es útil cuestionarnos sobre estas relaciones, particularmente cuando nos hemos cuestionado anteriormente ¿Qué está quedando afuera de esta estructura?, ¿Cuál es el horizonte concreto de este tipo de formación?

Hemos establecido que la presente investigación no persigue la construcción de un plan de estudios superador a los estudiados, sería además de imposible asumir desde una visión unipersonal, contradictoria con el carácter multidisciplinario que tal tarea implicaría. Pero si consideramos importante observar y cuestionar la estructura existente, fundamentalmente para fortalecerla, si puede adaptarse y seguir funcionando con sucesivas adaptaciones a los cambios que la sociedad proponga como dinámicas. Consideramos que es necesario revisar el taller de proyecto como escenario central del aprendizaje de la arquitectura, sobre todo cuando los cambios incorporados en medios de representación por ejemplo, han establecido nuevos modos de proyectar y de relacionarse entre los participantes del taller de proyecto. Consideramos que la noción de Bauhaus y los ateliers franceses como centro del aprendizaje de la arquitectura demanda revisiones, construcción de alternativas y evoluciones.

I.2.2.4. 3. Lo proyectual y el habitar. Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño.

Historia de la creación de la carrera de Arquitectura, Urbanismo y Diseño.

El contexto del nacimiento de la facultad de arquitectura en San Juan fue de extrema emergencia. El día 15 de enero de 1944, un terremoto registrado a las 20:45pm afectó la ciudad destruyéndola casi en su totalidad. Se registraron diez mil muertos y se instaló en el país una política de emergencia en función de la catástrofe. El terremoto evidenció serias falencias constructivas y urbanísticas de la ciudad por lo que se constituyó un Consejo de reconstrucción, encargado de organizar y levantar la nueva ciudad. En la Historia de la Universidad Nacional de San Juan, se señala:

*[...], el terremoto de 1944 descubrió las falencias constructivas y urbanísticas de la vieja ciudad, marcando el inicio de una nueva época. La destrucción edilicia fue la oportunidad para materializar una ciudad que podía ser reconstruida a partir de un plan racional y lógico. Así, el 1 de julio del mismo año, se crea el Consejo de Reconstrucción, que tuvo por objetivo llevar a cabo todos los estudios y trabajos relativos a la reedificación. Sin embargo, lo problemático residía en dos temas claves: el diseño urbano y el estilo arquitectónico.*⁹⁹

Argentina estaba transitando un momento político de mucha convulsión, una fase que alternó gobiernos de facto con elecciones y en donde hubo números fraudes electorales, se la llamó *década infame*, caracterizada por un estado con líneas dictatoriales y sin

⁹⁹ FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015. (Ver nota 38).

escrúpulos que se extendió en el control del país hasta el año 1943, año en que otro golpe de estado dio por terminada su gestión. En ese golpe, trabajó primero como encargado del ministerio de guerra, luego en la secretaría de previsión social, el luego presidente Juan Domingo Perón.

En el transcurso de los primeros momentos luego del terremoto, se iniciaron numerosas campañas y políticas de estado para enfrentar los daños y restituir el orden en la comunidad afectada. Fue importante la labor en ese sentido del Comité de reconstrucción. Pero con el correr de los meses y en los primeros años subsiguientes, se instaló en la opinión pública tanto como en las esferas profesionales del momento, la necesidad de crear una casa de altos estudios de arquitectura que estuviese a la altura de las circunstancias del momento histórico de la provincia, *había que reconstruir una ciudad*. Por otro lado, la población había vivido literalmente en carne propia las deficiencias constructivas de la arquitectura construida hasta ese momento y se pedía que las nuevas edificaciones, así como los futuros profesionales a cargo de ellas, estuviesen capacitados en estos aspectos, en ese sentido el documento oficial de la Historia de la Universidad expone:

A cuatro años del terremoto, la idea se convierte en iniciativa que integra las planificaciones del Consejo de Reconstrucción. El entonces Senador Pablo Ramella, fue quien presentó ante la Cámara de Senadores, el 16 de enero del año 1947, el primer proyecto de creación. Preocupado por los aspectos estéticos de la arquitectura propone una "Escuela de Arquitectura en San Juan" dependiente de la prestigiosa Escuela de Ingeniería de la Universidad Nacional de Cuyo. Los fundamentos expuestos en el seno del Congreso resumen los motivos de esta nueva Escuela para la provincia. [...] no es posible que la construcción esté en manos de personas que no sean idóneas [...]". Este aporte fue significativo dado que, en esta época, casi el 99% de los edificios estaban contruidos sin fundamento científico, y de allí la catástrofe del año 1944.¹⁰⁰

Fue importante la relación entre población e instituciones en este caso, haciendo evidente un espíritu de colaboración mutua en un tiempo de extremas complicaciones, con una búsqueda muy concreta que tenía por objetivo una escuela de arquitectura en la provincia para afrontar desde adentro los procesos necesarios. En las discusiones se establecía como importante que los profesionales que participaran en la reconstrucción de la provincia fueran formados allí, de modo de además de las capacidades técnicas necesarias, tuviesen un vínculo consistente con el contexto en todas sus dimensiones, incluida la de la catástrofe. Efectivamente, nace la Escuela de arquitectura casi seis años después del hecho que le dio origen, la destrucción de una ciudad. Numerosas gestiones demandó el hecho y de tal nacimiento hasta hoy, principios del siglo XXI, mucho ha pasado y cosas se han mantenido. En la Página Oficial de la facultad encontramos la reseña del momento histórico que en sus líneas expone:

[...] acompañados por el Ing. Faustino Puebla, Director de la Escuela, parte a Buenos Aires, se Por la resolución 121, en la Facultad de Ingeniería, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, el 11 de julio de

¹⁰⁰ FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

*1950 se designa una Comisión para preparar un anteproyecto sobre la creación de la Carrera de Arquitectura. Finalmente, el 30 de septiembre del mismo año, se sanciona la Ley N° 14.016 por la cual se crea en San Juan la Escuela de Arquitectura, promulgada el 26 de diciembre de ese mismo año.*¹⁰¹

Intentamos reconstruir la trama de estas dimensiones y detectar posibilidades de crecimiento y adaptación a las dinámicas actuales. Los inicios de la escuela de arquitectura están muy cercanos a la ciencia y la técnica en función de las razones de su origen como casa de estudios, además de pertenecer en sus inicios a la Facultad de Ingeniería. A partir del terremoto, se establece la necesidad de organización con respecto a lo constructivo, ya fuere de los edificios provisorios como los permanentes, en una primera instancia esto fue asumido por el Consejo de Reconstrucción, luego transformado en Consejo Nacional de Construcciones Antisísmicas y de Reconstrucción de San Juan. Estos eventos marcaron el perfil de la Escuela, en particular en lo concerniente a lo sísmoresistente, aspecto que se resalta en la historia oficial de la Universidad cuando se observa:

*El 24 de julio de 1952, la Escuela se convirtió en Departamento de Arquitectura y Urbanismo de la Facultad de Ingeniería, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Se revisa el plan de estudios del que surgen modificaciones que propone una redistribución de materias y algunos cambios en las asignaturas referidas a la preparación estética. Estas versiones proponen un constructor con sólida base en las Ciencias Exactas, característica que distingue nuestra Escuela en sus inicios. Este rigor politécnico es el que transformó al Departamento, y luego a la Facultad de Arquitectura de San Juan de los últimos 20 años, en la pionera de la arquitectura sísmoresistente[...]*¹⁰²

En el año 1972 el poder ejecutivo nacional da por concluida la reconstrucción de la ciudad y luego de disolver el organismo del consejo crea el Instituto nacional de prevención sísmica (INPRES) instituto cuyo funcionamiento ha hecho grandes aportes a los códigos de edificación de la provincia y a las políticas frente a siniestros a nivel de Americano y mundial. En los años posteriores (décadas de 1950, 1960), las vanguardias europeas del Movimiento Moderno fueron una influencia fundamental en la escuela recién nacida al igual que la ciudad. El Movimiento Moderno, luego y a partir de estos hechos devenido en Estilo Internacional, se transformó en la fisonomía de la nueva ciudad. Comprendemos que la adopción de este estilo y sus formas tenían múltiples razones para su aceptación, en primer lugar, el lenguaje formal propuesto por estas corrientes era mucho más fácil de construir que el lenguaje barroco, o neoclásico propio de la ciudad colonial pre terremoto. En segundo lugar y en relación a este punto, la sociedad aceptó este nuevo lenguaje porque no revestía algunas de las características constructivas que habían resultado fatales para tantas personas tales como cornisas, techos altos, etc. Las falencias de estos

¹⁰¹ FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

¹⁰² FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

no estaban necesariamente en su concepción morfológica, sino más bien en sus errores constructivos, pero a la luz de los hechos sucedidos en la catástrofe, estas distinciones eran muy difíciles de hacer. La escuela de arquitectura abrazó estas influencias como polos civilizatorios, así que las producciones arquitectónicas y sus aprendizajes corrieron por los rieles de la modernidad. Se conoce a la ciudad luego como *la más moderna del país*, expresión que en términos arquitectónicos y urbanos, tiene valoraciones tanto positivas como negativas, entre las segundas, *la ruptura con sus referencias históricas* como se señala al decir:

*Sobre el viejo esqueleto colonial (la cuadrícula española) fue plasmando una novísima fisonomía donde, otra vez, Europa es la inspiradora y modelo. Podemos decir que la trilogía —función, estructura y forma—, será el lema con fuerza de dogma, que perdurará en la enseñanza de la arquitectura de nuestro medio. [...] Fue la euforia en un primer momento, lógica consecuencia en una tierra que aparentemente había roto con todo vínculo histórico.*¹⁰³

Este momento en San Juan fue un reflejo, aunque a otra escala y con otros alcances, de los procesos que el mundo vivía intensamente, los desarrollos en materia de construcción de conocimientos en los claustros de la escuela de Arquitectura daban muestras de ello. Fue un momento de intensa producción práctica y política, que luego se transformó en causa de otros procesos intensos dentro de la Universidad. Las referencias que se hacen en la investigación con respecto a la producción morfológica de la Colección Carrieri tienen este contexto. Las décadas del sesenta y setenta tienen en el país un tinte violento y convulsionado, se polarizan los grupos políticos y los enfrentamientos son cada vez más radicales. El estado democrático cae nuevamente en '66, y se vive un ambiente de muchos cambios y desequilibrios. En estas fases se lucha dentro de la escuela por definir un horizonte ideológico del aprendizaje, esto se observa en el documento que señala:

*[...] Las ideas de libertad renegaban de la arquitectura —histórica—, veían en ella los monumentos al poder y consideraban que toda formalización de ideas arquitectónicas acabaría necesariamente refiriéndose a aquellas formas que se querían olvidar. Los ideales y convicciones de un principio se transformaron en consignas y lemas, y la Universidad fue parte de ello.*¹⁰⁴

Esto significó en muchos casos el alejamiento de personas no alineadas con las nociones imperantes. Es en este momento cuando luego de la incorporación de las ideas estructuralistas y semiológicas, se le da particular importancia a lo que los edificios, y sus formas *comunicaban*, de allí que determinados estilos eran condenados por pertenecer a ciertos grupos y significar ciertas ideologías y otros valorizados por lo mismo pero en sentido contrario. Lo histórico se relacionó con las esferas del poder y sus abusos al pueblo y lo moderno representaba la libertad, sobre todo en su dimensión sociopolítica.

¹⁰³ FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

¹⁰⁴ FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015. (Ver nota 39).

En ese sentido los principios de los años setenta propiciaban desde un nuevo arribo a la democracia flamantes novedades para la Universidad Nacional de San Juan constituida en 1973 y estrenando en el caso de su departamento de Arquitectura, un nuevo programa de estudios, la historia oficial de la Universidad da cuenta de ello:

En 1973 se divide la Universidad Nacional de Cuyo y se crea la Universidad Nacional de San Juan, en medio de un ambiente de apertura política que desemboca en el regreso del Gral. Perón a la Presidencia de la Nación. Las Universidades deben ponerse a tono con el Estado democrático y son organizadas disponiéndose su normalización. [...] —Esneludible para los técnicos el conocimiento vivo de la realidad social, política y económica en que se realiza su práctica y capacitación para operar sobre esa realidad”¹⁰⁵

El establecimiento de un horizonte ideológico para la formación ha sido, y todavía es, un gran interrogante en la escuela de arquitectura de San Juan, las acciones de distintos grupos políticos y sus consecuencias al interior de la formación han generado distintos modos de comprenderla, pero como podemos comprender a partir de lo revisado, se fueron incorporando distintas facetas, de distintas corrientes ideológicas en una formación que fue transformándose en una amalgama sin límites ni horizontes precisos. El origen técnico y científico, fue incorporando lo social, lo semiológico, lo perceptual, como agregados. Sin un horizonte claro de lo que estas incorporaciones podrían significar en la construcción de los profesionales que bajo estas políticas aprenderían. La incorporación de las teorías semiológicas implicó cierto cambio de rumbo, pero las articulaciones con las demás dimensiones del aprendizaje implicadas no fueron claras ni contundentes. Toda esta fase inicial del hasta ahora departamento de arquitectura estaba atravesada por la búsqueda incesante de rasgos identitarios, aquel primigenio rumbo que lo hizo nacer como necesidad de grupos capacitados para reconstruir la ciudad tenía ahora muchas otras dimensiones que atender y comprender además de solo los aspectos constructivos y la estabilidad estructural de los edificios. En la historia de la Universidad encontramos referencias a estos cambios fundamentales expresadas como:

[...] La apertura en el concepto de cultura, aportado al campo de las demás ciencias por la antropología, y los cambios fundamentales producidos por el estructuralismo en el pensamiento contemporáneo, hacen visible la imposibilidad de entender el significado de los hechos y elementos sin un contexto. La Teoría de la Comunicación y la Semiología tuvieron incidencia directa en el cambio de enfoque de la arquitectura. Ambas llamaban la atención sobre el papel del entorno como instrumento de comunicación. A partir de la Semiología, que ponía énfasis sobre los significados, su relación con los significantes, y los distintos modos de significación, la arquitectura ya no puede ignorar la importancia de la forma final de su producto.¹⁰⁶

Es importante comprender que estas búsquedas se daban como conjunción de iniciativas e intereses personales con políticas gubernamentales y también procesos políticos que se

¹⁰⁵ FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

¹⁰⁶ FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015. (Ver nota 40).

tomaban como referencia ya fuere de la provincia, del país o incluso del mundo. Esto podría ayudar a comprender por qué fueron sucesivamente incorporándose nociones tan diversas dentro de la formación sin lograr una consistencia clara con respecto a las características reales de lo que se buscaba como profesional y de cómo se construía ello. En el desarrollo de la investigación hemos construido nociones del aprendizaje que abrazan la diversidad como potencia innegable de la producción proyectual, pero con la salvedad de que tal diversidad debe ser entendida no sólo como convivencia de cosas diferentes, sino haciendo justamente foco en esa convivencia, en las dimensiones que hacen tramas con las diversidades evidenciándolas, pero también entretejiéndolas.

Se evidencia en esta fase como la incorporación y la revisión de contenidos va acompañada por la construcción siempre cambiante de una estructura que los organizara, ahora como hemos evidenciado, mucho más diversos; consideramos que el plan propuesto en 1982 tenía como característica la organización en áreas de conocimientos, esquema cuyas dinámicas se describen como:

Las materias de —Arquitectura y Comunicación” desaparecieron, abriendo la puerta a las —Arquitecturas” en el plan de estudios del año 1981. Un nuevo plan propone la organización sistemática de mayor precisión y definición por áreas, que supone la reunión de las materias en forma vertical por su especificidad, y en forma horizontal con las distintas asignaturas de un determinado curso, nivel o año de estudio, a su vez agrupadas en otras áreas. Este plan duró casi una década y ayudó en la organización de la estructura interna del Departamento, luego encaminado a transformarse en Facultad.¹⁰⁷

La organización por Áreas fue positiva para el orden de la carrera, pero ha producido, al igual que en otras escuelas de referencia, aislamientos y alienaciones con el sistema contenedor, característica en extremo desfavorable para los estudiantes que parecieran cursar múltiples carreras distintas dentro de la misma formación de arquitectura. Los contenidos y formas de abordar el aprendizaje son diametralmente opuestos en las distintas materias y se perciben marcadas desconexiones entre ellos. Los planes sucesivos no han podido todavía resolver estas desconexiones e incoherencias.

En los procesos referenciados es importante señalar el punto en que el departamento fue establecido como facultad y luego trasladado del edificio de ingeniería, fundamentalmente, porque a partir de ese momento se reconoce la facultad como ente autónomo con características propias dentro de la Universidad. Esta fue una iniciativa conjunta de distintos profesores del departamento apoyados por otras instituciones del país como fue el caso del decano de la facultad de Arquitectura de Rosario, cuya moción fue presentada al rector de la Universidad Nacional de San Juan. Reconocer la carrera escindida de Ingeniería fue un paso importante en relación a la autonomía, además de

¹⁰⁷ FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

evidenciar la necesidad de discusión de los perfiles profesionales en función de los modos de aprendizaje dentro de la facultad. La discusión sobre las incumbencias profesionales pone sobre la mesa una serie importante de cuestionamientos relacionados con la práctica del arquitecto. El autorreconocimiento de una facultad como entidad educativa implica hacer valoraciones concretas sobre las intenciones y las direcciones a las que se apunta con la formación de profesionales. Consideramos que en estos procesos se superponen múltiples dinámicas de varias índoles, particularmente en lo político. Recién en el año 1983, el poder ejecutivo nacional aprueba la división de la Facultad de Arquitectura y la de Ingeniería como dos entidades independientes como lo señala el documento oficial histórico de la Universidad:

*[...] En 1983, el Jefe de Departamento, Arq. Nello Raffo, forma una comisión integrada por él y los Arqs. David Schabelman, Ilda Berardi y el Ing. Hugo Giuliani, para elaborar el proyecto. El 3 de noviembre de 1983, el Poder Ejecutivo Nacional decide aprobar la división de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura en dos unidades académicas: Facultad de Ingeniería y Facultad de Arquitectura, en el ámbito de la UNSJ. El 9 de noviembre posterior se ordena crear en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan, la Facultad de Arquitectura.*¹⁰⁸

Los años subsiguientes fueron atravesados por crisis económicas que afectaron no sólo la construcción como uno de los pilares del crecimiento económico, sino a la profesión, desarrollada en los cincuentas y sesentas, incluso hasta parte de los setentas, con el modelo europeísta o estadounidense de arquitecto, con estudio privado y con grado de prestigio liberal. Las crisis del país a partir de la vuelta a la democracia (1983) demandaron adaptaciones en las formaciones que todavía están en proceso de consolidarse, a la vez que se crean nuevas carreras, (Diseño Industrial en 1995, y Diseño Gráfico en el 2000) se ha intentado en los últimos años hacer foco desde los diferentes enfoques que la facultad posee (arquitectura y Urbanismo, Diseño Industrial y Diseño Gráfico) en lo proyectual como acción distintiva de las prácticas del diseño. Esta nueva incorporación está en proceso de trabajo dentro de las currículas y sus alcances no son evidentes todavía.

La carrera está estructurada por áreas y niveles, y el centro del aprendizaje está planteado en los talleres de proyectos, a diferencia de los otros dos casos de referencia, la oferta de talleres se limita a dos por nivel, en los primeros momentos de su creación, la carrera, en ese momento departamento de Arquitectura, por su origen relacionado con el terremoto tenía un marcado corte técnico que luego fue incorporando otras dimensiones. Los talleres se concibieron como espacios de acción, de práctica, por lo que los criterios de elección de docentes apuntaban a Arquitectos con probada actividad en la práctica del diseño Arquitectónico, los demás contenidos eran abordados por profesionales más abocados a la investigación. Esta disposición dicotómica todavía no ha logrado ser conciliada, los contenidos fueron a partir de 1981 organizados en áreas pero siempre

¹⁰⁸.FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015. (Ver nota 41).

¹⁰⁸ FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

sosteniendo a los talleres de arquitectura como *columnas vertebrales de la carrera*, habiendo revisado el origen de estos talleres (Bauhaus, Ateliers, etc) nos preguntamos hoy, ¿Cómo se aprende a ser arquitecto? ¿Es realmente el taller de arquitectura el abordaje por excelencia para construir un perfil de arquitecto? ¿Es el único modo? ¿Podría haber otros? Si se plantea lo proyectual como orientación de las carreras de Diseño ¿Podría ser que en todos los campos (Teoría Historia y Crítica, Morfología, Matemática, Física, etc.) se trabajaran dimensiones proyectuales como experiencia de diseño? ¿Es posible comprender una estructura en donde las materias no sean entendidas como *instrumentos* de taller? ¿Cómo podría construirse una noción de aprendizaje actual que incluyera estos cuestionamientos?

Perfil profesional

En la página oficial de la universidad, el perfil está definido por:

*El perfil Profesional que se define considera la integridad del conjunto de atributos requeridos para el desempeño del Egresado como activo participante social, en respuesta a las necesidades del hombre y a su propio desarrollo como persona. Se deduce entonces que el propósito de requerir el logro del "SER" profesional de sólida formación que lo capacita, pero fundamentalmente pleno de cultura y valores que lo comprometan con la Sociedad de que se nutre. El "SABER" del egresado se orienta al ejercicio de la profesión en el Ámbito de su competencia, desarrollando actitudes científicas y de investigación como agente de cambios promotor de calidad. El "HACER" del Arquitecto tendrá su manifestación en lo concreto, concibiendo y construyendo el hábitat humano, sus edificios y estructuras y los espacios que conforman, sus instalaciones y equipamiento. [...]*¹⁰⁹

De los tres casos de referencia, diremos que este es el más preciso en relación a lo que efectivamente se espera del profesional formado en esta institución, aunque también observamos que algunos aspectos siguen sosteniéndose como ambigüedades. Por la relación que se plantea entre el SER profesional y la sociedad que lo nutre en términos de valores y de cultura, comprendemos que este es un punto fundamental pues evidencia la necesidad de comprender el aprendizaje como parte de un proceso no alienado de la sociedad que lo contiene. Si revisamos mucho de la producción arquitectónica internacional aceptada como modelo en los talleres de proyecto, encontraremos que muchas veces son productos de dinámicas totalmente parciales de grupos reducidos de población, si bien comprendemos que estos es una característica innegable de la práctica arquitectónica como expresión de las dinámicas que lo condicionan, también consideramos que es necesario construir en la Universidad distintos modos de abordar la misma práctica.

Consideramos que el arquitecto, tal cual lo propone su perfil en este caso, podrá tener injerencia en la construcción de planes y ordenamientos de recursos en la organización de las ciudades. Consideramos que si bien en el perfil existe todavía un alto grado de generalidad, causa de muchos problemas en los planteos del aprendizaje, si es evidenciado un interés por *vincular la práctica proyectual con el hábitat humano*, particularmente consideramos que aquí hay un gran nodo a trabajar, pues la construcción

¹⁰⁹ Página oficial FAUD. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/alumnos/carreras/arquitectura-y-urbanismo/>. Consultado el 20/02/2015.

del hábitat demanda cuestionamientos, sobre cómo se aborda, pues al hablar de lo concreto habría que definir que se quiere expresar con ello y si de construir se trata, especificar qué tipo de construcción. Ya hemos expuesto en otros puntos que consideramos que existe una limitación en el abordaje de los aprendizajes del Diseño, en lo referente al entendimiento de la arquitectura como la proyectación de *objetos arquitectónicos*. Aquí se habla de construcción de hábitat humano, cuestión que nos parece más abarcadora e incluyente, pues ya no estaríamos hablando de la proyectación de objetos sino de la interacción entre materialidades y acciones humanas. En esa dirección se han incorporado iniciativas interesantes, particularmente la materia introducción al pensamiento proyectual establece un territorio de producción muy potente en donde se articulan la visión latinoamericana del mundo y el abordaje del problema del proyecto arquitectónico. Consideramos que esta materia, ubicada en el primer año de la carrera, establece un horizonte de posibilidad muy importante para la carrera en términos proyectuales. La decisión de trabajar desde una dimensión latinoamericana y además haciendo foco en lo proyectual implica un posicionamiento consideramos necesario en la formación de la arquitectura. por otro lado es para nosotros muy importante el hecho de que se plantee construir la clase desde un pensamiento crítico, eso demanda la construcción de posicionamientos por parte de los participantes ya sean docentes o estudiantes, como ya hemos dicho en otros apartados, consideramos necesario el cuestionamiento de los estudiantes para con su propia formación, la posibilidad cierta de reconocerse artífices del modo en que eligen sus transcurso en la Universidad, propiciar la construcción de estas dimensiones es de enorme potencia y necesidad. En *Bitácora virtual de Introducción al pensamiento proyectual*, Materia de Primer año de la carrera encontramos:

*[...] la clase se presenta como un espacio distintos posicionamientos en tanto posibilidad de aplicación sobre una materia de trabajo. Siendo la materia, la construcción de distintas miradas al interior del pensamiento del alumno y de cómo éste puede comenzar a comprender la necesaria existencia de un pensamiento que justifique y estimule sus acciones proyectuales, la práctica puede darse en dos escalas de problema.*¹¹⁰

El establecimiento de lo proyectual como característica distintiva de los procesos de diseño, implica un posicionamiento frente a la arquitectura, un modo concreto de entender sus dinámicas. Por supuesto que no cancela otras, pero si evidencia un modo de construir conocimiento. La pregunta por la disciplina es un cuestionamiento necesario en los grupos docentes, pues implica reconocer que papel tiene en la formación lo que se construye al interior de la cátedra, y así contextualizar lo mismo en los procesos de mayor escala que lo contienen. El equipo de *Introducción al pensamiento proyectual* establece:

Toda obra arquitectónica nace de un proyecto y representa, en cierta manera, una realidad; es una propuesta de solución proyectada hacia el futuro, es la materialización de la visión del mundo tanto ambiental como social. Por tanto, como plantea Marina Waisman en sus escritos, la obra de arquitectura está cargada de significado; significado consustanciado con la historia y que finalmente, se constituye en signo. El signo, tanto de la arquitectura como de cualquier expresión cultural,

¹¹⁰ Mtro. Arq. Horacio Quiroga, Esp. Arq. Fernando Giudici, Arq. Marisol Vedia, Arq. Augusto Núñez, Arq. Cecilia Torres, Sr. Matías Villafañe. — *Bitácora virtual de Introducción al pensamiento proyectual*. Disponible en <http://iproyectual.wix.com/bitacoravirtual#!programa/c11zf>. Consultado el 28/04/2015

*durante su vida social e histórica es portador de una carga significativa intensamente cambiante y fluctuante.*¹¹¹

Hemos tomado como ejemplo el planteo de esta cátedra porque consideramos que establece búsquedas necesarias en el proceso de aprendizaje de los arquitectos, búsquedas que no estaban siendo abordadas en los talleres de proyecto. Y particularmente consideramos que esta ausencia de debate denota una crisis importante a los interiores de la formación.

Incumbencias

Ha resultado muy útil para la investigación revisar estos aspectos en relación a los modos de abordar el aprendizaje de los arquitectos. Si hacemos una relación entre los saberes e incumbencias del arquitecto que aparecen en el plan de estudios y revisamos las materias encontraremos que hay una enorme diferencia entre lo planteado como perfil del arquitecto y su formación. Se supone que la mayoría de estos contenidos se trabajarían en el taller de arquitectura, encontramos que esto no es así. La mayoría de los talleres trabaja lo proyectual como la resolución de propuestas ya definidas de antemano (listado de locales y superficies) el perfil establece que el arquitecto debe poder:

*Diseñar, proyectar, dirigir y ejecutar la concreción de los espacios destinados al hábitat humano. Proyectar, dirigir y ejecutar la construcción de edificios, conjunto de edificios y los espacios que ellos conforman, con su equipamiento e infraestructura y de otras obras destinadas al hábitat humano. Proyectar, calcular, dirigir y ejecutar la construcción de instalaciones complementarias correspondientes a obras de arquitectura, excepto cuando la especificidad de las mismas implique la intervención de las Ingenierías [...]*¹¹²

Se les pide a los estudiantes que hagan un anteproyecto sobre condiciones ya dadas, del éxito con el que *resuelvan* estas condiciones, este listado, dependerá su calificación. En su mayoría son trabajos que se valoran desde su grado de desarrollo en términos gráficos. En primer lugar, encontramos que en lo proyectual es muy importante la construcción del problema de diseño, la aceptación de estas condiciones como punto de partida implica un problema de base, pues evidencia por un lado un carácter normalizador, y por otro cierta actitud acrítica de los estudiantes. Habiendo establecido esto, la revisión de propuestas en ámbitos académicos nos hace evidente lo que en los planes de estudios se sospecha, lo planteado como perfil profesional es inalcanzable en términos de formación, por lo que se hacen recortes, los edificios se trabajan como imágenes, el habitar humano se comprende desde abstracciones y las dimensiones constructivas con catálogos de detalle. No hay en las propuestas una conexión clara con las acciones humanas más que las abstracciones comprendidas como generalidad, comer, dormir, etc. Pero lo que emerge como importante es la representación de las resoluciones morfológicas. Como si se tratara sólo de cuestiones compositivas. La

¹¹¹. Mtro. Arq. Horacio Quiroga y otros. —“Bitacoravirtual de Introducción al pensamiento proyectual”. Disponible en <http://iproyectual.wix.com/bitacoravirtual#!programa/c11zf>. Consultado el 28/04/2015.

¹¹² Página oficial FAUD. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/alumnos/carreras/arquitectura-y-urbanismo/>. Consultado el 20/02/2015. (Ver nota 43)

comprensión objetual se lleva al límite entonces, porque ya no sólo se trata de lo arquitectónico entendido desde lo objetual, sino tan sólo de la imagen sobre lo objetual. El proceso termina configurándose como la persecución y construcción de imágenes.

Taller de proyectos VI. Trabajo final.

Proyecto para titulación de Arquitectos. Alejandro Cobos, Daniela Ranea, Ivan Martinez. Vivienda temporal. –Complejo de Investigación en Energías Alternativas”. Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005. Objetivos generales:

La intención era la de abordar desde el diseño, el proceso energético, en toda su dimensión, recorriendo desde la generación hasta el consumo, incluyendo la investigación, teniendo en cuenta esto, planteamos tres instancias a desarrollar:

Un edificio, en el cual se desarrollarán las tareas específicas de investigación y difusión.

Vivienda, trabajamos dos instancias, una —permanente” destinada al personal del complejo con familia y cuya función dentro del mismo es la de investigar sobre procesos energéticos y aplicarlo en situaciones cotidianas. [...]La otra instancia de vivienda es la que hemos llamado vivienda temporal, la situación planteada en ese aspecto es situar el espacio doméstico en condiciones de máxima exigencia (rigurosidad climática, problemas de accesibilidad, necesidad de racionalización y autoabastecimiento).¹¹³

El análisis de algunas partes de este proyecto hace evidentes algunos aspectos de interés para la investigación. En primera instancia el proyecto planteado como interacción de procesos, pero sin atención a las dimensiones humanas de ese proceso, se evidencia lo planteado con anterioridad sobre las abstracciones, consideramos que la abstracción es una operación importante y necesaria para el proyecto, el problema es cuando se la usa como único recurso en relación a las acciones humanas entendidas como parte de lo proyectual.

En segunda instancia observamos el desarrollo de la propuesta como la definición de las características de lo edilicio entendido como objeto abstracto, en el proyecto en cuestión se trabaja en un terreno desocupado, lejos de la ciudad, pero las vinculaciones con lo contextual están trabajadas sólo desde dimensiones de generación de energía, características climáticas y traducciones morfológicas de adaptaciones aerodinámicas. No existe en el proyecto ningún acercamiento a los modos de sentir y percibir de los posibles habitantes de estas viviendas y este edificio, se los entiende como abstracciones también, como escalas humanas de los renders, pero no se les pregunta, ni de modo hipotético, ¿Qué sentirían allí, que podrían percibir, como sería su existencia en relación a estas materialidades?

Podemos inferir de lo expuesto por los autores un planteo de la investigación proyectual a partir de la energía y sus relaciones con su producción y consumo cotidiano. En la exposición sobre la relación entre arquitectura y energía, podemos encontrar:

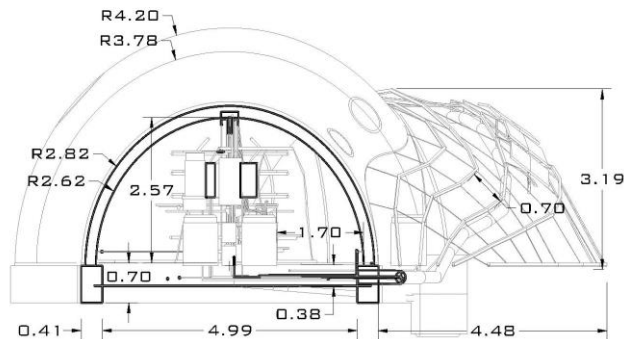
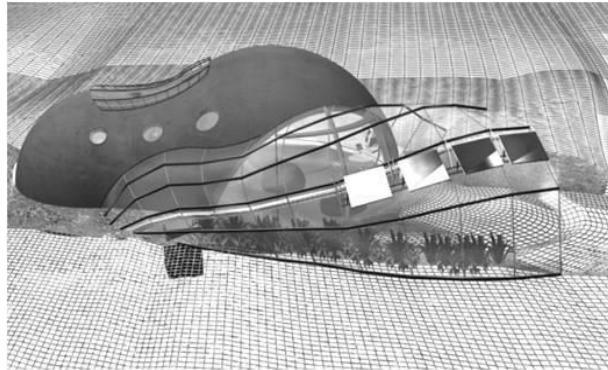
El desarrollo de lo que hemos llamado vivienda temporal, se ha planteado en función de explorar algunos conceptos que planteamos a partir de la relación energía y arquitectura. El objetivo era

¹¹³ Alejandro Cobos, Daniela Ranea, Ivan Martinez. Proyecto para titulación de Arquitectos. Vivienda temporal. —Complejo de Investigación en Energías Alternativas”. Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005.

*incrementar los conocimientos de los procesos, de generación almacenamiento y ahorro de energía, del usuario de un prototipo de vivienda, la función de este prototipo es la de albergar una o dos personas por períodos cortos de tiempo (de seis meses a un año) [...]*¹¹⁴

Desde ese lugar es importante para nosotros cuestionarnos, ¿Cómo se construyen los problemas proyectuales en el aprendizaje? ¿Qué elementos son los decisivos a la hora de hacer valoraciones de los procesos de aprendizaje de cada grupo? ¿Cómo se construyen los instrumentos de exploración proyectual?

Comprendemos que los desarrollos pueden ser muy distintos y diversos, justamente lo que planteamos en el aprendizaje es que el estudiante se posicione de modo activo frente a su propia formación, pero es necesario construir modos de proyectar, tan diversos como nuestras capacidades lo permitan, pero que a su vez permitan comprender y compartir dichos modos, para que las lógicas puedan ser retroalimentadas; he allí la labor del docente: revisar los grados de coherencia entre lo planteado como pautas iniciales y los modos de trabajar con esas pautas. Encontramos que en el proyecto de referencia se trabaja con niveles muy altos de abstracción en relación a la experiencia humana vinculada con lo material entendido como edificio. El foco está en definir morfológicamente objetos cuyo vínculo con la existencia de seres humanos no está establecido de modos claros, aunque la definición de los renders y las maquetas virtuales estén trabajadas al máximo detalle. Se comprende que el estamos haciendo un análisis muy superficial de lo propuesto, pero aun en esa aproximación, estas dimensiones son evidentes. Emergen en ese sentido cuestionamientos como ¿Qué dimensión tiene el habitar en relación a las forma proyectuales? ¿Cómo vivimos lo que se proyecta? ¿Es el proyecto un modo de construir mundo? ¿Si lo que percibimos es lo que existe, lo proyectado es una existencia?



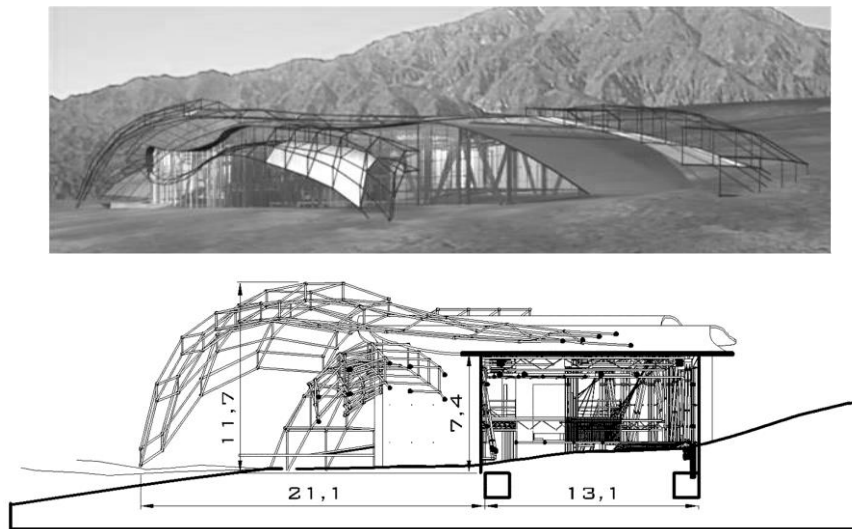
¹¹⁴ Alejandro Cobos, Daniela Ranea, Ivan Martinez. Proyecto para titulación de Arquitectos. Vivienda temporal. —Complejo de Investigación en Energías Alternativas—. Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005. (Ver nota 44)

Alejandro Cobos, Daniela Ranea, Ivan Martinez. Vivienda temporal. Imágenes del autor pertenecientes a trabajo final para titularse. Complejo de Investigación en Energías Alternativas. Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005.

Es observable que los modos de representar evidencian los focos del desarrollo del proyecto, en ese sentido es importante cuestionarnos y revisando lo propuesto como perfil profesional. ¿Podrían los autores de este proyecto, dirigir y ejecutar la construcción del mismo? ¿Qué dimensiones arquitectónicas están realmente trabajadas aquí? ¿Cuáles podrían estar desarrolladas? ¿Qué del perfil del egresado como arquitecto está presente en el proyecto que lo pruebe como profesional de la arquitectura?

Edificio de investigación

Edificio de investigación: La forma del techo tiene que ver con la adaptación al viento, desde un punto de vista aerodinámico, es decir ofrecer geoméricamente la menor resistencia posible al movimiento del aire. En función de esto se plantea la curvatura de la cubierta. Para esto fue necesario, la elección de un sistema constructivo que nos permitiera la adaptación del material, a la curva generada por medios informáticos.¹¹⁵

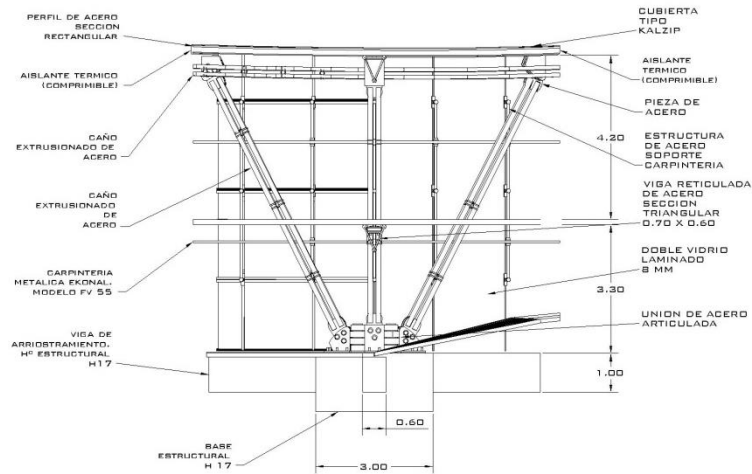


Alejandro Cobos, Daniela Ranea, Ivan Martinez. Edificio de investigación. Imágenes del autor pertenecientes a trabajo final para titularse. Complejo de Investigación en Energías Alternativas. Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005.

En este punto es importante para nosotros las relaciones entre lo trabajado gráficamente y lo proyectado, ¿Es el gráfico el único modo de hacer visible el proyecto? ¿Cuál es el vínculo entre los medios de representación, los modos de construcción y las maneras de habitar humanas?

¹¹⁵ Alejandro Cobos, Daniela Ranea, Ivan Martinez. Proyecto para titulación de Arquitectos. Vivienda temporal. —Complejo de Investigación en Energías Alternativas—. Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005.

Consideramos que en los proyectos de los talleres de arquitectura existen lógicas internas de funcionamiento que definen los grados de resolución de los problemas planteados, fundamentalmente los usos de las escalas de representación, se supone que a menores escalas correspondería mayor definición y desarrollo del proyecto, consideramos esto muy peligroso, pues implica una simplificación enorme de los procesos proyectuales en simples articulaciones de catálogo, particularmente referido a las dimensiones constructivas.



Alejandro Cobos, Daniela Ranea, Ivan Martinez. Edificio de investigación. Imágenes del autor pertenecientes a trabajo final para titularse. Complejo de Investigación en Energías Alternativas. Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005.

Quizás lo constructivo también pudiera tener su dimensión proyectual, tal vez lo planteado como rumbo y característica de las disciplinas del diseño pudiera evidenciarse en búsquedas proyectuales en todos los aspectos que concierneren a la arquitectura. Pero sería necesario, según hemos construido en las nociones de aprendizaje, no comprender estas facetas o dimensiones desde su campo específico, sino desde la interacción con los demás. En ese sentido, la pertinencia de por ejemplo un detalle constructivo no sería sólo su eficacia estructural y constructiva, sino también sus dimensiones perceptuales y semiológicas, tal vez hubiese que comprender los modos de construir también desde sus posibles significaciones, comprender lo material como eco de lo inmaterial. Construir el proyecto en términos complejos.

UNSJ FAUD

Primer Año				
Nº	Asignatura	Despliegue	Hrs./año	Blog / Sitio
1	Física Aplicada a la Arquitectura	1° S	75	
2	Introducción a la Tecnología	2° S	75	
3	Dibujo Arquitectónico	A	75	
4	Introducción Pensamiento Proyectual	A	75	
5	Matemática	A	120	
6	Morfología I	A	120	
7	Taller de Arquitectura I	A	240	
Segundo Año				
Nº	Asignatura	Despliegue	Hrs./año	Blog / Sitio
1	Estructuras I	A	120	
2	Instalaciones I	A	90	
3	Construcciones I	A	90	
4	Morfología II	A	120	
5	Taller de Arquitectura II	A	240	
6	Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica I	A	90	
Tercer Año				
Nº	Asignatura	Despliegue	Hrs./año	Blog / Sitio
1	Construcciones II	A	90	
2	Estructuras II	A	120	
3	Instalaciones II	A	90	
4	Morfología III	A	120	
5	Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica II	A	90	
6	Taller de Arquitectura III	A	240	
Cuarto Año				
Nº	Asignatura	Despliegue	Hrs./año	Blog / Sitio
1	Estructuras III	1° S	60	
2	Producción, Gestión y Ejecución de Obras	1° S	75	
3	Programación Visual de Espacios Verdes	2° S	60	
4	Arquitectura Legal	2° S	45	
5	Taller de Arquitectura IV	A	300	
6	Introducción al Urbanismo Construcciones	A	90	
7	Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica III	A	120	
Quinto Año				
Nº	Asignatura	Despliegue	Hrs./año	Blog / Sitio
1	Estructuras IV	1° S	60	
2	Inversión y Arquitectura	1° S	75	
3	Tasación y Peritaje	2° S	60	
4	Legal e Impacto Ambiental en la Industria de	2° S	75	
5	Teoría, Historia y Crítica Arquitectónica IV	A	90	
6	Urbanismo I	A	90	
7	Taller de Arquitectura V	A	300	
Sexto Año				
Nº	Asignatura	Despliegue	Hrs./año	Blog / Sitio
1	Urbanismo II	1° S	75	
2	Prácticas Académicas de Grado	A	225	
3	Taller de Arquitectura VI	A	300	
Electivas				
Nº	Asignatura	Despliegue	Hrs./año	Blog / Sitio
1	Diseño y Cálculo Estructural	1° S	-	
2	Patología y Mantenimiento de Edificios	1° S	-	
3	Diseño Arquitectónico en Zona Sísmica I	1° S	-	
4	Diseño Asistido por Ordenador	1° S	-	
5	Teoría del Habitar	1° S	-	
6	Vivienda de Interés Social	1° S	-	
7	Diseño Bioclimático	2° S	-	

Tecnología 1125

Historia, Urbanismo, arte, habitar 645

Proyecto 1620

Percepción, Morfología 495

Legales y administrativos 195

En el caso de la Universidad Nacional de San Juan, el plan de estudios hace una relación de cantidad de horas con los siguientes valores Proyectos 1620 hs., Tecnología 1125

Hs., Teoría Historia y Crítica, Arte, Habitar 645 hs, Morfología 495, Legales y administrativo, 195. Al igual que en los demás casos de referencia, la predominancia está planteada en los talleres de Arquitectura, establecidos como columna vertebral de la carrera, particularmente en el caso de la FAUD nos hemos preguntado por la intención planteada por la misma facultad de darle un carácter proyectual a las formaciones de los tres diseños (arquitectónico, industrial y gráfico). ¿Qué significaría establecer lo proyectual como rumbo dentro de una facultad de diseño? Observamos en lo referencial que existen serias desconexiones entre las áreas, y faltas serias de consistencia en la construcción e los problemas de diseño al interior de los talleres. ¿Es posible considerar una facultad de diseño en donde sus materias sean *todas* atravesadas por lo proyectual? ¿Cuáles serían los roles de los talleres en ese sentido? Consideramos que los aprendizajes que suceden con altos niveles de aislamientos entre las áreas son totalmente opuestos a la práctica arquitectónica, los problemas que se le plantean al diseñador no son aislados, responden a lógicas complejas en términos de entretejido, por lo que las desconexiones al interior de las carreras son límites en la construcción de modos de proyectar.

I.2.3. Reflexiones Generales.

El acercamiento a las tres escuelas de referencia, sus modos de creación, sus respectivas historias en sus contextos temporales ha sido muy importante para el proceso de investigación. Nos ha permitido comprender algunas de sus características distintivas y sus rumbos. En el apartado anterior, en donde habíamos revisado la construcción como figura que distintos momentos históricos y grupos sociales habían hecho en relación al arquitecto encontramos que tal construcción estaba condicionada por las respectivas realidades que hacían de contexto, en este apartado ha sucedido de igual modo, con la salvedad de que las distintas escuelas han condensado en sus políticas de aprendizaje posicionamientos que luego han ido configurando la práctica y los modos de ser comprendida y ejercida por sus profesionales. Los distintos cambios que han marcado las sociedades que las contenían y las contienen han sido causa y efecto de sus características actuales.

En los tres casos hemos encontrado distintos modos de articular las dimensiones artísticas, técnicas y científicas que atraviesan lo proyectual; en común encontramos que todas sostienen en el centro la práctica, el ejercicio del proyecto contenido en los talleres de proyectos. Son diversos los abordajes al interior de estos talleres y también son diversos sus grados de pertinencia y éxito, pero se comprende el aprendizaje como el ejercicio del proyecto asistido por materias que funcionan como instrumentales de los talleres. Se producen en ese sentido diferentes problemas, fundamentalmente desde los distintos grados de coherencia construidos por parte de las respectivas cátedras, el hecho de que se agrupen las materias en campos o áreas es en ese sentido tanto necesario para sus organizaciones internas como dificultoso porque tiende a aislarlos en densidades con lógicas internas a veces poco articulables con otras. En ese sentido consideramos necesario construir escenarios en donde los distintos abordajes del problema puedan coincidir y debatir construyendo posibilidades intermedias y vinculadas. Por otro lado, se evidencia en los trabajos un creciente enfoque en las características formales en términos de *objeto arquitectónico*, cuyas consecuencias ya hemos revisado en el apartado de la profesión. Consideramos que es necesario completar, profundizar, construir modos de pensamiento que construyan desde lo diverso y lo múltiple, que puedan abordar un problema arquitectónico más allá de la imagen que implica la pura representación. Consideramos que comprender la arquitectura como un entretejido de flujos dinámicos que incluye la experiencia humana de ser en el mundo y sus consecuencias materiales

establecería por lo menos algunas aperturas a lo que está sucediendo en los talleres de proyecto en oposición a la constante búsqueda en lo morfológico y lo técnico como características objetuales. Las distintas características que marcan a las tres escuelas son el resultado de dinámicas contextuales de las que han sido eco, (intentos de independencia de Cataluña en España en la ETSAB, autogobierno en la UNAM, terremoto en la UNSJ), algunas de estas características han marcado sus nacimientos, otros sus cambios fundamentales que definen sus actuales fisonomías. Es importante para nosotros revisar estos puntos, porque hemos encontrado que las lógicas internas no sólo de las áreas de conocimiento, sino de las escuelas y facultades, luego las comunidades de arquitectos, luego las sociedades, y así sucesivamente en distintas escalas; generan modos de comprender y de hacer que se consolidan con el tiempo y se transforman en *a priori*, en densidades conceptuales paradigmáticas que no se cuestionan, con valor de *verdad*. Se entienden como obviedades y que al contrastarlas con otras en otros contextos, se evidencian tan sólo como construcciones. En ese sentido consideramos que el cuestionamiento por el hacer del arquitecto, por sus muy diversas formas de comprenderse y ejercerse son temas a incluir en los talleres de proyectos de todos los niveles.

Otro punto muy importante son los modos de comprender lo transdisciplinario en las distintas escuelas, tal cual ya hemos señalado, el centro del aprendizaje está enfocado en los talleres, a su vez, los talleres generan dinámicas internas que poco tienen que ver con las propuestas de las demás cátedras que, por entenderse como instrumentales son desvalorizadas, consideramos en ese sentido que es profundamente revisable la situación de foco de los talleres y de sobra del resto, más aún cuando la práctica de los mismos cada vez tiene abordajes más superficiales con bases menos consistentes. Hemos observado la necesidad de articular lo proyectual con otros campos de conocimiento, construir materialidades proyectuales en lo indefinido de la superposición y el intersticio, en tal dirección existen valiosos aportes de las materias optativas de las tres escuelas, allí, hemos encontrado mucho de lo que se ha observado como inconsistencia en la llamadas materias troncales o columnas vertebrales de la carrera. En la observación de los aprendizajes en las distintas escuelas y facultades hemos observado numerosas similitudes y dimensiones comunes, sobre todo en lo concerniente a sus focos centrales del aprendizaje, también numerosos han sido los cuestionamientos emergentes de tales consistencias aparentemente inmutables, estos cuestionamientos son lo valioso para nuestra búsqueda, la diversidad y la posibilidad la hemos encontrado en lo fronterizo, en las materias optativas, en los espacios alternativos que buscan desde la improbabilidad, allí reside la mayor potencia de los aprendizajes, donde lo jerárquico y preestablecido no tienen tanto peso, donde construir conocimiento se aleja de reproducir y donde lo proyectual puede trabajarse desde escenarios menos condicionados.

I.3 Notas del cuerpo I.

Citas extendidas.

1. La arquitectura y todas las demás ramas del diseño -gráfico, textil, industrial, vehicular, etc.- tienen desde hace tiempo serios problemas de sustentación conceptual. Estos problemas hacen crisis frente a una serie de factores concomitantes: la creciente complejidad de las temáticas que el diseño debe abordar, el deterioro del medio natural, las injusticias y marginaciones sociales que afectan a pueblos enteros y a sectores enormes aun dentro de las sociedades con mayor desarrollo tecnológico, el crecimiento de los medios de comunicación masiva, y un conjunto de conflictos que se derivan de estos factores. Roberto Doberti. *Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA*. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/0BxH72auEtxNwNjZIN2U4ZjYtYzI4Yy00YmM0LWIyMjktMjI4ZWQ5ODhjMDhk/view>. Consultado el 27/02/2015.

2. La organización del Imperio Romano normalizó las técnicas constructivas, de forma que se pueden ver construcciones muy semejantes, a miles de kilómetros unas de otras. En ella, pesan mucho las inspiraciones Etruscas y Griegas, siendo buena parte de la producción Escultórica Romana, copia de originales Griegos. Dentro de la Arquitectura Romana, Clásica, destacan, tanto las trascendentales innovaciones, tecnológico-constructivas (Arquitectónicas e Ingenieriles, pétreas e histórico-culturalmente, derivadas, pero, perfeccionadas, de las culturas previas y regionales, Mesopotámicas y Griegas) : el Arco, de Medio Punto o -Real" (a diferencia, del -Falso", construido mediante Dovelas -o piezas pétreas-, sucesivamente sobre-salientes, en sentido vertical), con Dovelas, sectoriales y Clave, superior y central, la Cúpula, semi-esférica y Bóveda, cilíndrica o de -Gañón, Corrido", ambas generadas por el Arco, de Medio Punto o -Romano", en su sentido, dinámico y respectivamente, giratorio o longitudinal; aplicados, en toda construcción, trascendente o perecedera y mediante el uso, constante, original y muy ingenioso del -Cemento" o la -Puzolana", inventado, por los propios Romanos, para aglutinar, rellenar, moldear , rigidizar y mantener, unidas, las diversas piezas, constructivas, permanentemente y, en muchos casos, hasta nuestros días; así como utilizados, desde entonces, hasta ahora. Encael.com. Página. -Arquitectura, Clásica (Antigua y Greco-Latina)" Disponible en <http://www.encael.com/hisarq/5-cla.pdf>. Consultado el 06/02/2015.

3. [...]o más interesante para nosotros es que *De architectura libris decem* contiene, además de lo que se ha dicho, un esbozo del primer plan de estudios de que se tiene noticia, cuyo fundamento disciplinar no difiere en exceso, *mutatis mutandi*, de los hoy vigentes en España y en Europa. Entre las ciencias auxiliares que los arquitectos de entonces debían comprender, Vitruvio citó en el Libro I de su tratado el dibujo, la geometría, la aritmética, la jurisprudencia, la historia, la gramática (para escribir correctamente), la música (para entender las leyes de la armonía), la astronomía (para alcanzar competencias que hoy fundaríamos en la climatología), la filosofía moral (en el aspecto de ontológico), la filosofía natural (o, en términos modernos, la física) o la medicina (en concreto, los conocimientos relativos a la higiene). Juan Miguel Hernández León, Coordinador. -Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura". 2005. Pp 327, 329

4. Tras las invasiones bárbaras, decayó el contenido teórico de la formación del arquitecto, que quedó relegado al ámbito de los monasterios, lo cual explica el notable

fenómeno de los monjes constructores, que acabó fructificando mucho más tarde, hacia los siglos XI y XII, irradiándose principalmente por todo el ámbito cristiano a partir de las abadías de Cluny y Citeaux. Entre fines del s. VIII y principios del IX se difundió el término ingeniator, que algo después del año 1000 se convirtió en encignarius, empleándose a veces para designar a los arquitectos en general y más comúnmente para referirse a los creadores de máquinas de guerra, una actividad que ya Vitruvio había incluido entre las propias de la profesión de arquitecto. Juan Miguel Hernández León, Coordinador. -Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura". 2005. Pp 329

5. Ser maestro de obras requería poseer amplios conocimientos técnicos. Por un lado, el arquitecto elaboraba el plan del edificio, que presentaba al promotor de la obra, fuera éste un noble, un rey o un eclesiástico. Pero la tarea del maestro de obras no se limitaba a hacer los planos. Como un auténtico empresario, contrataba a los operarios que intervendrían en los trabajos, con los que constituiría un taller que se mantendría mientras durase la obra [...] El maestro de obras debía ser experto en la organización del trabajo, pues a menudo tenía que dirigir equipos de trabajadores muy amplios. En la construcción de una catedral participaban unas trescientas personas de diversos oficios y se sabe de casos en que los obreros superaron el millar. El trabajo tenía que estar bien coordinado y dirigido para evitar que se retrasaran o interrumpieran las obras. José Luis Corral. -La construcción de las grandes catedrales. Masones, los constructores de catedrales". Universidad de Zaragoza, Historia NG nº 102. Disponible en http://www.nationalgeographic.com.es/articulo/historia/grandes_reportajes/7059/masones_los_constructores_catedrales.html Consultado el 05/02/2015.

6. Kristeller nos dice que el término Humanismo fue acuñado a principios del siglo XIX, pero el término humanista se remonta al siglo XVI. Para este autor el Renacimiento tardío entendía por humanista un maestro o un estudioso de las Humanidades, de los Studia Humanitatis. Porque el término Studia Humanitatis es aún más antiguo que el término humanista que se derivó de él. Aparece en los escritos de autores romanos antiguos tales como Cicerón y Gelio y sabios del siglo XV como Salutati que lo tomó de ellos. En este USO antiguo, las humanidades significaban UTA especie de educación liberal, es decir, una educación literaria digna de un caballero. En el siglo XV, el término Studia Humanitatis adquirió un significado más preciso y técnico y aparece en documentos escolares y universitarios, así como en esquemas de clasificación para bibliotecas. La definición de entonces de los Studia Humanitatis comprendía (sic) cinco materias: gramática, retórica, poética, historia y filosofía moral. Héctor Zumitiz Gamboa, -Renacimiento, humanismo y realismo político". Iztapalapa 41 enero-junio de 1w7 pp. 16

7. -La carrera de Brunelleschi es un buen ejemplo de la profesión de arquitecto en la primera mitad del siglo XV. Su biógrafo Manetti nos dice <<a muy tierna edad, Filippo aprendió a escribir, leer y a hacer cálculos, como se espera que lo hagan la mayoría de los hijos de buena familia en Florencia, y también tuvo cierta educación libresco, ya que su padre era notario y quizás tenía pensada la misma profesión para su hijo. La lectura, la escritura y el cálculo eran parte de la educación básica que se daba a los niños florentinos en el siglo XV. Pero, como ha afirmado recientemente Michael Baxandall, muchos seguían sus estudios hasta llegar a las matemáticas, y <<para la mayoría de la gente de clase media, los conocimientos matemáticos de la escuela secundaria eran la cima de su formación y bagaje cultural>>.

Pero, según nos cuenta su biógrafo, Brunelleschi, desde el principio mostró gran interés por el dibujo y la pintura, y su padre, al reconocer su talento, le permitió educarse para ser orfebre. Esta formación inicial fue experimentada por muchos artistas de la época, porque comprendía los conocimientos básicos necesarios para todas las artes. En 1338, Brunelleschi se matriculó en el Arte di Seta, el Gremio de trabajadores de la Seda, al que se unían orfebres, y en 1404 se convirtió en maestro.” Spiro Kostof –El arquitecto, Historia de una profesión”. 1984. P106.

8. –Cualquier tratamiento de la profesión del arquitecto en Italia durante el siglo XV tiene que empezar con una paradoja: el ejercicio de la arquitectura, tal cual hoy la entendemos, no era una profesión reconocida, y, al contrario que el pintor o el escultor, el diseñador de edificios no tenía su lugar claramente definido dentro de los oficios.

En la Edad Media, cualquier arquitecto, llevara ese título o no, era un artesano, generalmente un albañil, y si era jefe de un taller se le llamaba <<maestro albañil>>, aunque también se usaban una serie de términos distintos (ver capítulo anterior).

–Guando, a mediados del siglo XV, Leone Battista Alberti (1404-1472) escribió un tratado de arquitectura (de re aedificatoria) repitió claramente las palabras de Vitruvio en su prefacio <<Un arquitecto no es un carpintero o ebanista...el trabajador no es más que un instrumento del arquitecto, que , por medio de una habilidad segura y maravillosa y de un método, es capaz de completar su obra...Para poder hacer esto, debe tener un discernimiento perfecto en cuanto a las ciencias más nobles y exactas.>>” Spiro Kostof –El arquitecto, Historia de una profesión”. 1984. Pp 99, 100.

9. En 1671 apareció la primera institución de este género dedicada exclusivamente a nuestra disciplina, la Académie royale d'architecture, fundada por Jean-Baptiste Colbert, cuyo primer director fue François Blondes, quien publicó entre 1675 y 1683 el Cours d'architecture enseigné dans l'Académie royale d'architecture,

La parisina academia real de arquitectura, cuyos miembros fueron nombrados durante años directamente por el rey, fue un centro de debate que cumplió cometidos consultivos muy similares a los de sus antecesoras italianas, pero no se limitó en esto a dictaminar sobre los asuntos concretos que se sometían a su consideración, tendiendo más bien a sentar criterios normativos de aplicación general. En el terreno educativo, parece que al principio sólo impartió unas pocas lecciones públicas de arquitectura, fortificación y perspectiva, pero estableció programas de formación muy precisos para sus alumnos inscritos, basados en la enseñanza del dibujo con métodos comunes a los que se usaban para los aprendices de pintor y escultor y en los que el estudio de los órdenes clásicos y de la geometría tenían importancia primordial. Coordinador Juan Miguel Hernández León –Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura”. 2005. Pp 334, 335.

10. Un élève de la academia de arquitectura aprendió a diseñar no allí sino en el atelier (término francés que tiene dos acepciones: taller o estudio), el atelier de su maestro. (Entre los cambios que el Renacimiento había provocado, el atelier si bien no estaba lejos del emplazamiento de la obra –el chantier- se había convertido en la segunda acepción del término, en un estudio y por consiguiente el dibujo se convirtió en la primera habilidad

que debía aprender el estudiante de arquitectura). El tablero del dibujo del estudiante estaba en el atelier, no en la école de la academia. En la academia las lecciones consistían sobretodo en conferencias; lo que resultaba enseñable debía ser comunicable en palabras. Richard Chafee. "La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts". Capítulo del libro "The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.", 1977. Pp 2.

11. La estructura era como una pirámide escalonada, con una cima exclusiva para un solo hombre. Por debajo de ella había cuatro pasos. El más bajo de ellos fue la preparación para la admisión, por encima de este se encontraba la segunda clase, en el siguiente escalón la primera clase, y casi en la cima estaba la competencia para el Grand Prix. Cada estudiante ascendía a su propio ritmo tan alto como podía.

En primer lugar, el joven (o, desde fines de siglo, la joven) debía encontrar un maestro, el patrón de un atelier. La gente parece haber entrado en el atelier que eligió como su primera opción. Allí, es donde el estudiante aprendía arquitectura.

...La Escuela brindaba a sus aspirantes el privilegio de estudiar en la sala de lectura de la biblioteca, de dibujar los modelos de la colección de la escuela, y de escuchar todas las conferencias. Desde comienzos de la década de 1820 hubo conferencias en teoría de la arquitectura, historia de la arquitectura, construcción, perspectiva y matemáticas; hacia 1900 había más del doble de muchos de los cursos, incluyendo física y química, geometría descriptiva, derecho aplicado a la arquitectura, historia general, y arquitectura francesa. Richard Chafee. "La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts". Capítulo del libro "The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.", 1977 . Pp 18,19.

12. Los estudiantes que fueron promovidos ingresaban a la primera clase. El plan de estudios era como el de la segunda clase pero ponía mayor énfasis en los seis esquisses y los seis projects rendus anuales que eran motivo de los concours. Un estudiante podría tomar parte en tantos como quería hasta cumplir los treinta años de edad. Sus programas eran más complicados que los de la segunda clase: los temas típicos de la primera clase de projects rendus eran escuelas, museos, hoteles, teatros y casas grandes, los esquisses podían ser partes de un edificio más grande (pórtico de entrada, o un tramo de un salón palaciego) o pequeños edificios con un uso único (como una tienda o una torre de reloj).

La competencia para el Grand Prix estaba abierta a cualquier ciudadano francés entre quince y treinta años, pero no a los extranjeros.

El ganador del Grand Prix de Rome quedaba señalado por la Academia como el arquitecto más prometedor del año. Era enviado entonces a la Academia Francesa en Roma por cuatro o cinco años, a expensas del gobierno, para aprender las lecciones de la antigüedad. Richard Chafee. "La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts". Capítulo del libro "The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.", 1977. Pp 23,25.

13. Un atelier es un estudio; un atelier arquitectónico es un cuarto de dibujo. Cada estudiante de arquitectura en l'École des Beaux-Arts aprendió a diseñar en un atelier arquitectónico. La enseñanza del diseño en l'École estuvo limitada a dar conferencias,

publicar programas y juzgar concours. (Los juicios nunca fueron una experiencia educativa, como se convirtieron en las escuelas de arquitectura americanas del siglo XX, porque durante los juicios en l'École des Beaux-Arts solamente los miembros del jurado estaban presentes). En l'École, todos los estudiantes en la Section d'Architecture fueron registrados y conocidos como los estudiantes de un determinado arquitecto. Puede haber sido el único estudiante del arquitecto, y cuando ése era el caso el atelier era probablemente el lugar en el cual el arquitecto diseñaba sus edificios y la realización de los dibujos requeridos para la construcción. El estudiante allí era como un alumno de uno de los arquitectos en el Académie Royale antes de la Revolución, o como el aprendiz de un arquitecto inglés o americano de ese tiempo. Richard Chafee. "La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts". Capítulo del libro "The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.", 1977. Pp 26, 27.

14. En las décadas entre la fundación de la Tercera República y la irrupción de la Primera Guerra Mundial, cuando la fama de l'École estaba en su momento más grande, quizás mercedamente, las diferencias entre patrons no eran tan decisivas. Su enseñanza no era uniforme, porque se diferenciaban sus personalidades artísticas, al igual que sus intereses.

... En la enseñanza de todos los patrons, dos constantes son evidentes: la importancia de la planta y la importancia de una vaga cualidad llamada a menudo el "carácter." En el siglo XIX, se daba por sentado que las plantas eran simétricas; en el siglo XX, la simetría se convirtió en un problema. Un edificio con carácter era uno que satisfacía su propósito; el carácter era la expresión de este cumplimiento. Richard Chafee. "La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts". Capítulo del libro "The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts.", 1977. Pp 34.

15. "La Bauhaus fue, no sólo una escuela de arte, sino que fue una comunidad. Esta vida en comunidad entre profesores y alumnos fue fundamental para su enseñanza. Dentro de la Bauhaus se esperaba que el estudiante pudiera revelar su expresividad y creatividad a partir de la práctica manual artística; desarrollar personalidad activa y espontánea; que pudiera ejercitar sus sentidos. Por último se esperaba que adquirieran conocimiento, no sólo intelectual, sino también emocional, haciéndolo a través del trabajo, y no solamente de los libros.

Los fines de la Bauhaus eran: reunir en una misma unidad todas las formas de creación artística, unificar en un mismo edificio, todas las disciplinas de la práctica artística, como la escultura, pintura, artes aplicadas y el artesanado. Diana Patricia Palmerino Torelli. "La Bauhaus y el Diseño". Universidad Abierta Interamericana. 2004. P 6.

16. diferentes momentos de la Bauhaus.

*Programa de 1919; "La Bauhaus quiere educar a arquitectos, pintores y escultores de todos los niveles, según su capacidad, para que sean buenos artesanos o artistas independientes y quiere formar también una comunidad de trabajo de futuros artistas industriales que sepan configurar edificios en su totalidad...con un espíritu común".

**Estatuto de 1921: –La Bauhaus aspira a la formación de personas con talento artístico como artistas creadores, escultores, pintores, arquitectos.*

**Inserto de 1925: Objetivo: formación de personas con talento artístico para la creación en el campo profesional de la artesanía, la industria y la construcción”.*

**Plan de estudios de 1925: –Objetivos: 1. Educación de personas con talento artístico en relaciones artesanales, técnicas y formales con el fin de un trabajo común a la construcción. 2. Trabajo práctico de experimentación en construcción de casas y mobiliario. Desarrollo de modelos standard para la industria y la artesanía” Enric.Santué, –El diseño gráfico: desde los orígenes hasta nuestros días”. Madrid. Editorial Alianza, 1995.*

17. El modelo inicial propuesto estableció una división entre los –maestros de la forma” y los –maestros artesanos” que debía ayudar a suplir en los primeros años la falta de personalidades que aunaran en sí mismas tanto una alta capacidad artística como experiencia artesanal. Lo cierto es que los maestros artesanales carecían por completo de relevancia en la programación de los talleres y la organización didáctica del centro. Los maestros de la forma en la época fundacional, Klee, Kandinsky, Schlemmer, Itten, Feininger, Muche, eran artistas. La dirección bicéfala no fue ni fácil ni exitosa y en cuanto se pudo fue sustituida por el autoreclutamiento de nuevos maestros que, presumiblemente estos sí, aunaban las nuevas capacidades artísticas y las artesanales. Bayer, Brauer o Stölzl son ejemplos de esto último. La pedagogía se consolidó en un modelo cada vez más orientado al diseño que fue arrinconando, o expulsando a los artistas, así con Muche, Itten o Feininger. La ambicionada síntesis de la arquitectura la pintura y la escultura, preconizada en los manifiestos fundacionales ya no se va a producir tal como se propugnara. Los talleres de la escuela se enfocaban teóricamente a la construcción, pero la arquitectura había comenzado ya una transformación radical basada en las nuevas técnicas constructivas del acero y el hormigón y en un ideario estético que prescinde del aporte que pudiera venir de las artes plásticas y los oficios artísticos. Esta supresión de la ornamentación arquitectónica, que por otro lado se había desarrollado intensamente en el periodo inmediatamente anterior, por ejemplo y de manera sobresaliente en la arquitectura modernista, así como la ornamentación escultórica de las construcciones en piedra de las revisiones historicistas de la arquitectura del XIX, hace que los talleres artesanales no tengan ninguna cabida en la nueva pedagogía porque su labor no tiene cabida en la nueva arquitectura. Adrián Carra –Algunas objeciones a la Bauhaus”. paperback nº 6. ISSN 1885-8007. Consultado el 15/02/ 2015 <http://www.paperback.es/articulos/carra/objeciones.pdf>. 2009. P 6.

18. La formación en arquitectura tendría tres niveles. Un primer nivel estaría compuesto por conocimientos técnicos relativos a la construcción. Estas clases en su mayoría eran dadas por ingenieros, al igual que en la época de Meyer. En un segundo nivel, que sería denominado –Seminario para la construcción de viviendas y urbanización”, los estudiantes adquirirían las directrices para la edificación de colonias de viviendas y a través de ejercicios teóricos se planteaban soluciones para resolver los problemas de construcción. Únicamente en el último nivel de formación los estudiantes tenían clase con Mies. Uno de

los ejercicios más importantes que se planteaba en sus clases era el diseño de una casa con un techo plano en un patio ya que, según Mies, quien era capaz de diseñar una casa era capaz de solucionar cualquier problema constructivo. A la hora de diseñar el proyecto, los alumnos no debían olvidar la relación entre el exterior y el interior, la distribución armónica del espacio, la proporción, los materiales. Beatriz Hernández Cembellín. -Bauhaus, la escuela que unió arte y técnica". Disponible en <http://tecnicaindustrial.es/TIAdmin/Numeros/11/44/a44.pdf>. Consultado en 11/02/2015.

19. A pesar de lo aparentemente encontrado de las posiciones de muchos de los defensores del post, hay algo en lo que todos parecen estar de acuerdo, la Crítica al Movimiento Moderno. Esta actitud crítica aparece, sin embargo, más que como un programa, como una discusión sobre la formación intelectual del presente. De tal modo que la genérica oposición a lo moderno, como ha señalado entre otros Marchan Fiz¹, cristalizó entre ellos en dos núcleos de cuestiones, el rechazo de las opciones estilísticas propuestas por las vanguardias, por un lado, y la liquidación del funcionalismo como categoría legitimadora de la arquitectura moderna, por el otro. Victoriano Sainz Gutierrez -Arquitectura y Posmodernidad: Los orígenes de un debate." <http://institucional.us.es/revistas/artel/10/35%20sainz%20gutierrez.pdf>. Consultado el 02/01/2015.

20. La referencia al carácter -latino" de una cultura, es decir, al carácter derivado del de los pueblos del Lacio o de los antiguos romanos y, en ese sentido, en arquitectura, al tratamiento de las edificaciones a partir del uso de elementos clásicos o del -estilo románico", confirió un preciso significado al término en tanto adjetivo calificativo. Una América latina sería aquella que, en su producción figurativa, se enriquecería con tal carácter y elementos, si se utilizan las palabras a partir de esa significación.

El adjetivo -latinoamericano" deriva de una operación amplia y compleja. La palabra -Latinoamérica" fue concebida en Francia durante la década de 1860, como un programa integral de acción para incorporar el papel y las aspiraciones de Francia -hacia la población hispánica del nuevo mundo" (Phelan, 1995, p. 1). Así, l'Amérique latine constituye un nombre acuñado a propósito del proyecto de expansión y de conquista de mercados hacia América, que se inició con la intervención en México en 1861. En realidad, es un nombre más de ese continente a través del cual se construye una imagen europea de América como forma de su apropiación simbólica, tanto como lo fueron en épocas anteriores términos como -las Indias" en el siglo XVI o -el nuevo mundo" para los efectos de colonización del cristianismo (-América latina"). Alfonso Arellano, -América latina, historiografía y arquitectura". Trienal de Investigación -Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad Central de Venezuela. 2011. Pp1, 2.

21. Todas las revoluciones tecnológicas y los modelos generales de procesos civilizatorios están presentes en las Américas, como las formaciones económico-sociales a ellos correspondientes. Existe, empero una diferencia básica entre la progresión anterior y posterior al siglo XVI. La primera fue un desarrollo más bien autárquico que condujo a innumerables pueblos a experimentar en forma independiente movimientos de aceleración evolutiva.es decir, en todos los continentes se gestaron autónomamente

innovaciones correspondientes a las primeras revoluciones tecnológicas, produciendo en todas partes los mismos efectos. La progresión posterior al siglo XV fue, al contrario, unitaria, difundiéndose en todo el universo a partir de los primeros focos, principalmente a través de movimientos reflejos. Darcy Ribeiro. Introducción del libro –América Latina en su arquitectura”. Unesco.1975. Pp, 6, 7.

22. [...]desencadenáse, un siglo más tarde, un segundo proceso civilizatorio que activa a los ingleses, holandeses y franceses configurando una nueva formación, la capitalista mercantil, que pasa a expandirse incorporativamente sobre el universo. Esta expansión se torna posible tanto por factores internos, tales como las experiencias anteriores de estas sociedades que, renovando su ordenación social, les permiten ascender evolutivamente a una nueva etapa, cuanto por factores externos, como fue la creación por parte de los Ibéricos de una economía mercantil de base mundial que generó una fabulosa acumulación de riquezas, a través del saqueo y la explotación de sus proletariados externos.

Las nuevas formaciones capitalistas mercantiles entran en conflicto con las antiguas mercantiles salvacionistas, que se habían extendido por las Américas, por África y Asia, disputando el ejercicio de la hegemonía sobre casa población a fin de imponerles su dominación y explotación. Darcy Ribeiro. Introducción del libro –América Latina en su arquitectura”. Unesco.1975. P 9.

23. Las entidades más elementales a las que nos referimos en este ensayo son las etnias, definidas como comunidades humanas de composición racial variable, pero hablando una lengua común e integradas sobre la base de la participación en un conjunto de tradiciones que les confiere unidad cultural y una vigorosa noción de su singularidad. Cada etnia es, pues, un pueblo que se percibe a sí mismo como singular frente a los demás y que aspira al autocomando de su destino, designio comúnmente alcanzado por el dominio de un territorio referido a una entidad política, que es el estado nacional. Este, además de imponer su hegemonía a todos los miembros de la sociedad, al operar sobre una base territorial y no meramente étnica o de parentela, se capacita para absorber otras poblaciones que caigan bajo su control, en unidades más inclusivas.

En estas circunstancias, más allá de la etnia, nos encontramos con una entidad más inclusiva que puede ser llamada macroetnia. Al contar ésta con elementos de coerción provenientes de la dominación política; concierta uniformidad cultural de su núcleo metropolitano; y con una autoidentificación activa, válida para poblaciones de distintas etnias que viven en extensas áreas, estamos en ese caso, delante de un estado imperial, como el bizantino, el británico o el hispánico. Darcy Ribeiro. Introducción del libro –América Latina en su arquitectura”. Unesco.1975. P 12.

24. El problema básico de los pueblos testimonio es de integrar en el ser nacional las dos tradiciones culturales que han heredado, y que frecuentemente resultan opuestas. Por un lado, la contribución europea consistente en técnicas, instituciones y en contenidos ideológicos, cuya incorporación al antiguo patrimonio cultural se cumplió a costa de redefinición de todo su modo de vida, y de la alienación de sí mismos y del mundo. Por

otro, su antiguo acervo cultural, que a pesar de haber sido drástico y traumatizado, pudo mantener algunos elementos como por ejemplo lenguas, formas de organización social, conjuntos de creencias y valores que permanecieron profundamente arraigados en vastos contingentes de la población, además de un patrimonio de saber vulgar y de estilos artísticos peculiares que ahora encuentran oportunidades de reflorar como instrumentos de reafirmación nacional. Darcy Ribeiro. Introducción del libro -América Latina en su arquitectura". Unesco.1975. P 14.

La segunda configuración histórico-cultural está constituida por los pueblos nuevos, surgidos de la conjunción, deculturación y fusión de matrices étnicas, africanas, europeas e indígenas. Los denominados pueblos nuevos en atención a su característica fundamental de especie nova, puesto que componen entidades étnicas distintas a sus matrices constitutivas

25. Como poblaciones plasmadas por la amalgama biológica y por la aculturización de etnias dispares dentro de un marco esclavocrata y hacendista, constituyen pueblos nuevos los brasileños, los venezolanos, los colombianos, los antillanos y una parte de la población de América central y del sur de los Estados Unidos. Estos dos últimos experimentaron el mismo proceso formativo y se configuraron también como pueblos nuevos, aunque los centroamericanos se singularicen por una mayor presencia de contenidos culturales indígenas, y la región sur de Norteamérica haya perdido posteriormente el carácter de pueblo nuevo ya que al no haber conseguido estructurarse como nación, se vio compelida a sobrevivir como un cuerpo extraño dentro de una formación de pueblo trasplantado.

Una segunda categoría de pueblos nuevos, muy diferente de la primera por no haber experimentado las compulsiones de la implantación se encuentra en Chile y Paraguay. Fueron pueblos nuevos del mismo tipo que estos últimos, aunque más tarde étnicamente desfigurados por un proceso de sucesión ecológica que los europeizó masivamente, los del Uruguay y la Argentina.

26. La tercera configuración histórico-cultural es la de los pueblos trasplantados. Corresponden a ella las naciones modernas creadas por la migración de poblaciones europeas hacia los nuevos espacios mundiales, donde procuraron reconstruir formas de vida en lo esencial idénticas a las de origen. Cada uno de ellos se estructuró de acuerdo con los modelos económico-sociales proporcionados por la nación de donde provenían, llevando adelante en las tierras adoptivas procesos de renovación ya actuantes en el ámbito europeo.

Integran el bloque de pueblos trasplantados, Australia y Nueva Zelandia, y en cierta medida los bolsones neoeuropeos de Israel, La Unión Sudafricana y Rhodesia. En América, está representado en Estados Unidos y Canadá y también por Uruguay y Argentina. Darcy Ribeiro. Introducción del libro -América Latina en su arquitectura". Unesco.1975. P 19.

27. Sin embargo, de la noción de relativismo cultural es necesario retener su posición crítica con respecto a las formas presentes de civilización. De hecho, nada más absurdo que tomarlas como formas acabadas o terminales del desarrollo humano, o como situaciones deseables por sí mismas, mejores mientras más modernas o avanzadas. No son formas acabadas porque representan momentos de un larguísimo proceso de autotransfiguración del hombre y de la cultura que continuará operando en el tiempo. No son intrínsecamente deseables porque representan antes vicisitudes de un proceso más o menos espontáneo que la realización de metas racionalmente previstas.

De hecho, cualquier civilización está cargada de residuos del pasado y de formas larvales de nuevas construcciones culturales todavía no sazoadas, pudiendo ser unas y otras defraudadoras o alentadoras de los ideales humanos. Aun considerando que éstos sean indefinibles, en virtud de su naturaleza transitoria, en muchos casos pueden ser evaluados, por lo menos en forma negativa. Es decir, lo abstractamente ideal para los seres humanos no puede ser programado. Pero se puede diagnosticar cuáles modos de hacer, de interactuar y de sentir son francamente deshumanos o antihumanos, y reconocer que ninguna civilización estuvo libre de ellos. Darcy Ribeiro. Introducción del libro *“América Latina en su arquitectura”*. Unesco.1975. Pp 25,26.

28. Las ciudades coloniales de América Latina marco donde floreció el arte, nacieron dispersas y crecieron impetuosamente al ritmo del desarrollo de las diversas ramas productivas. Fueron siempre centros administrativos y comerciales, la mayoría de ellos implantados en los puertos, pero a veces edificados en la cordillera o en el interior. Las primeras ciudades fueron factorías fortificadas, como las nacidas en las Antillas en los albores del siglo XVI; o campamentos de conquistadores como San Vicente y Porto Seguro en la orilla atlántica del Brasil, o en el corazón del continente como Asunción del Paraguay. Ninguna de ellas tuvo fortuna suficiente para prodigarse el fasto artístico.

Sin embargo ninguna de estas ramas productivas se inscribió, urbanística o artísticamente, en las ciudades que hizo nacer. Las metrópolis coloniales del oro y del azúcar no fueron mineras ni ruralistas. Buenos Aires nada tiene de pastoril, ni Manaos de boscosa, ni Caracas de petrolera. Fueron en el pasado y son hoy día ciudades de tipo europeo, edificadas en ultramar. Urbes en que se expresa la civilización occidental por los estilos de sus artes. Darcy Ribeiro. Introducción del libro *“América Latina en su arquitectura”*. Unesco.1975. Pp 34,35.

29. Nosotros, los arquitectos implicados en el futuro desarrollo de la calidad del entorno construido en un mundo en rápida transformación, creemos que todo lo que afecta al modo en que el entorno se planea, se diseña, se construye, se utiliza, se acondiciona interiormente se incorpora al paisaje y se mantiene, atañe al ámbito de la arquitectura. Nosotros, los arquitectos, asumimos la responsabilidad de mejorar la formación teórica y práctica de los futuros arquitectos para que les permita cumplir con las expectativas de las sociedades del siglo XXI en todo el mundo en relación a los asentamientos humanos sostenibles en el contexto de cada patrimonio cultural. Somos conscientes del hecho de que, a pesar de la gran cantidad de contribuciones extraordinarias y a veces espectaculares de nuestra profesión, existe un porcentaje sorprendentemente pequeño

del entorno construido que ha sido concebido y realizado por arquitectos y urbanistas. Existe aún espacio para el desarrollo de nuevas tareas para la profesión, si los arquitectos llegan a ser conscientes de las crecientes necesidades identificadas y las posibilidades ofrecidas en áreas que, hasta ahora, no han sido de gran preocupación para la profesión. En este sentido, es necesaria una mayor diversidad en el ejercicio profesional y, en consecuencia, en la formación teórica y práctica de los arquitectos. Esto es particularmente cierto para aquellos que trabajan en el contexto de países en desarrollo, donde los arquitectos podrían aceptar el rol de "facilitador", en lugar del de "proveedor", y donde la profesión puede encontrar nuevos desafíos. No cabe duda de que la capacidad del arquitecto para solucionar problemas puede contribuir enormemente a tareas como el desarrollo comunitario, programas de autoayuda, facilidades educativas, etc., y de esta manera contribuir significativamente a mejorar la calidad de vida de aquellos que no son aceptados como ciudadanos de pleno derecho y que no cuentan como clientes habituales del arquitecto. La Carta UNESCO/UIA aprobada inicialmente en 1996 (Asamblea de la UIA, Barcelona) ha sido redactada por un grupo de diez expertos, coordinado por Fernando Ramos Galino (España), incluyendo: Lakhman Alwis (Sri Lanka), Balkrishna Doshi (India), Alexandre Koudryavtsey (Rusia), Jean-Pierre Elog Mbassi (Benin), Xavier Cortes Rocha (México), Ashraf Salama (Egipto), Roland Schweitzer (Francia), Roberto Segre (Brasil), Vladimir Slapeta (República Checa), Paul Virilio (Francia). Este texto ha sido revisado en 2004/2005 por el Comité de Validación UNESCO/UIA para la Formación en Arquitectura, en colaboración con la Comisión de Formación de la UIA. Los autores de dicha revisión han sido: Jaime Lerner (Brasil) representando la UIA y Wolf Tochtermann (Alemania), representando a la UNESCO: co-Presidentes, Fernando Ramos Galino (España), Ponente General, Brigitte Colin (Francia) representando a la UNESCO, Jean-Claude Riguet (Francia), Secretario General de la UIA y los siguientes miembros regionales: Ambrose A. Adebayo (Sudáfrica), Louise Cox (Australia), Nobuaki Furuya (Japón), Sara Maria Giraldo Mejia (Colombia), Paul Hyett (Reino Unido), Alexandre Koudryavtsev (Rusia), Said Mouline (Marruecos), Alexandru Sandu (Rumania), James Scheeler (Estados Unidos), Roland Schweitzer (Francia), Zakia Shafie (Egipto), Vladimir Slapeta (República Checa), Alain Viaro (Suiza), Enrique Vivanco Riofrio (Ecuador). Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

30. A partir de 1961, bajo la dirección de Robert Terrades i Via, la Escuela se traslada a la nueva zona universitaria de Pedralbes, al edificio proyectado por el arquitecto Josep Maria Segarra Solsona. El plan de estudios de 1964 inicia el camino hacia la normalización profesional y la construcción de una lógica de enseñanza más adecuada a las exigencias de la demanda social. El 1968 Manuel de Solà-Morales Rubió crea el LUB (Laboratorio de Urbanismo de Barcelona) que dará un fuerte impulso a la investigación y la enseñanza del urbanismo en la Escuela. El año 1973 la Escuela se traslada de la Universidad de Barcelona a la nueva Universidad Politécnica de Barcelona (posteriormente será la actual Universidad Politécnica de Cataluña). En 1976 se establece la primera colaboración internacional estable de la Escuela con la participación en el programa ILAUD (International Laboratory of Architecture and Urban Design) de Urbino dirigido por Giancarlo De Carlo. Bajo la dirección de Oriol Bohigas i Guardiola, entre 1977 y 1980, se

elabora un nuevo plan de estudios (1979), con una gran presencia de reconocidos profesionales en la docencia. Los antiguos pabellones prefabricados son substituidos por un nuevo edificio de José Antonio Coderch de Sentmenat inaugurado el 1985.

31. Es igualmente digno de destacarse el opuesto carácter que en el penúltimo siglo y en el último han tenido en la profesión de arquitecto los efectos de la creciente especialización de las ciencias y las técnicas. En el siglo XIX, la aparición de las ingenierías fragmentó las actividades tradicionales de los arquitectos concentrándolas estrictamente en la edificación, pasando los nuevos técnicos, con atribuciones exclusivas o compartidas, a ocuparse de las obras públicas, las construcciones industriales y otras funciones propias de la rama o especialidad correspondiente. La situación vino acompañada de otros dos fenómenos: que los arquitectos se dedicaran a proyectar todo tipo de edificios y no preferentemente los monumentales (con la consiguiente desaparición gradual de los maestros de obras) y que se equilibraran la complejidad de los problemas planteados, siempre en aumento, y la descarga competencial producida, manteniéndose las duraciones real y nominal de los estudios coincidentes y casi constantes, entre siete y ocho años tras superarse el bachillerato.

En el siglo XX, la complejidad y la especialización siguieron ampliándose. Apareció la ciencia urbanística, desarrollando métodos y procedimientos de planeamiento propios. Creció el interés por la conservación y restauración del patrimonio monumental, requiriendo criterios y procedimientos específicos ajenos a quienes se adiestraban para acometer obras de nueva planta. Lo mismo puede decirse del avance de los nuevos materiales, técnicas e instalaciones o del cada vez más intrincado mundo de la gestión y las implicaciones jurídicas de la producción edificada. Sin embargo, esto no generó como en la centuria anterior la aparición de nuevas profesiones, sino una extensión de la capacitación de los arquitectos y, en consecuencia, tiempos de formación sucesivamente mayores.

Hoy, pese a la reducción sistemática en el último medio siglo de la duración nominal de la carrera, quien termina el bachillerato tarda en obtener el título cerca de diez años. Urge corregir esta situación recomponiendo en el siglo XXI, como en el XIX, el núcleo esencial y generalista de la arquitectura a base de soltar lastre especializado.

Juan Miguel Hernández León, Coordinador. "Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura". 2005. Pp 15, 16.

32. – Edificación

– Urbanismo

– Acción Inmobiliaria

– Especialización técnica

– Dibujo y diseño

Estos perfiles son fruto de la ampliación competencial de la profesión que fue produciéndose durante el siglo XX a la que nos hemos referido arriba, la cual trató de adaptarse con la introducción de especialidades en el título de arquitecto producida a raíz de la reforma de las enseñanzas técnicas nacionales de 1957, especialidades actualmente desaparecidas de casi todos los planes de estudios que están en vigor y que han de desaparecer ya del todo cuando se implanten los nuevos títulos de grado a insertar en el espacio europeo de educación superior, que obligatoriamente habrán de ser generalistas. Juan Miguel Hernández León, Coordinador. "Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura". 2005. P20.

33. *Considero que proyectar es construir. El rigor que impone el sistema constructivo no supone una restricción formal, sino que es un instrumento de generación poética, de construcción y no de constricción, de limitación. Las leyes que impone el proceso constructivo se manifiestan como una necesidad para la arquitectura. El modo de trabar, ensamblar, unir y ordenar materiales y espacios estructura el proyecto y dota de coherencia a la obra. El proyecto se desarrolla desde su propio sistema constructivo: desde las propias leyes que el sistema constructivo impone, toma forma el proyecto y la obra. La técnica constituye la mediación entre la idea –la decisión intelectual– y la realidad construida. La técnica proporciona conocimientos fundamentales de la construcción y la estabilidad y tiene el dibujo como instrumento de descripción gráfica que facilita la visibilidad de la composición.* Jaime Ferrer Forés. Profesor Agregado interino del Departamento de Proyectos Arquitectónicos en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, UPC. Profesor responsable de la asignatura Maestros nórdicos y profesor del Máster Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura. Encuesta realizada por el autor. 2111/2014.

34. *[...] durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, 1940-1946, se incrementó el proceso de industrialización, al mismo tiempo que aparecieron las influencias del urbanismo moderno en la ciudad capital. Para el gobierno de Miguel Alemán, 1946-1952, el proceso capitalista impulsó la configuración metropolitana actual de la ciudad de México, y durante el gobierno de Ruiz Cortines, 1952-1958, surgieron los primeros intentos de descentralización urbana. Mientras que durante los gobiernos de López Mateos y Díaz Ordaz, 1958-1964 y 1964-1970, los procesos y formas de la fragmentada. Las grandes obras estatales contribuyeron a expandir el área urbana al mismo tiempo que atrajeron población rural, lo que transformó la fisonomía de la ciudad con espacios para el desarrollo inmobiliario en usos habitacionales, comerciales, industriales y de oficinas. Al expandirse la metrópoli se multiplicaron las invasiones a predios, bautizado como –paracaidismo” por la prensa, situación que expresaba diversas formas de ocupación ilegal y venta habitacionales, sobre todo en el período de 1952 a 1966. Humberto Domínguez Chávez. –Arquitectura y Urbanismo de 1930 a 1970” Disponible en <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/Arquitectura-Urbanismo1940.pdf>. Consultado el 25/04/2015.P7.*

35. *En el año de 1967 en la Escuela se transforman los ciclos anuales en semestres, lo que implica un gran cambio en el Plan de estudios tanto para los estudiantes de ésta como para los de las escuelas incorporadas que imparten la carrera de Arquitectura. En 1969, se crea la Licenciatura de Diseño Industrial para formar profesionistas que diseñaran objetos de consumo duradero, maquinaria, equipo instrumental y otros, factibles de ser producidos en serie. Precisamente, el pasado 2009, el actual Centro de Investigaciones de Diseño Industrial llevó a cabo varios eventos para conmemorar su 40 aniversario. En el año 1972 las diversas corrientes de la enseñanza forman dos grupos en los talleres de arquitectura, las unidades académicas de talleres de letras y de números, que junto con la unidad Académica de Diseño Industrial, la División de Estudios de Posgrado y el Centro de Investigaciones Arquitectónicas conformaron la estructura de la entonces Escuela Nacional de Arquitectura.*

Al respecto, el plan de Estudios de la Unidad Académica de Talleres de Número es aprobado por el H. Consejo Universitario en el de 1976.

Siendo director don Jesús Aguirre Cárdenas, en 1981 son aprobados los doctorados en Arquitectura y Urbanismo, con lo que, la Escuela Nacional de Arquitectura se elevó al rango de Facultad de Arquitectura. En ese mismo año el H. Consejo Universitario aprueba también el Plan de Estudios 1981 de la Licenciatura en Arquitectura. Página Oficial de Facultad de Arquitectura de la UNAM. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/historia.html>. Consultado el 20/04/2015

36. **TOTALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS.** El estudiante debe comprender las repercusiones sociales, económicas y políticas durante la adquisición de sus conocimientos y dentro de su práctica que desarrollen en la sociedad por transformarla.

DIÁLOGO CRÍTICO. El proceso educativo debe ser un constante diálogo en el cual se analice y se critique, y en donde el profesor y estudiante participen activamente y es así como el profesor dejará de ser un emisor y el alumno un simple receptor.

CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD NACIONAL. En la medida que el hombre conozca y comprenda la realidad nacional de su época, podrá interferirla y transformarla, no será un simple espectador, sino que será un ser activo, crítico y transformador.

VINCULACIÓN AL PUEBLO. Nuestros conocimientos deberán ser enfocados a la solución de necesidades de la población obrera, campesina, colonos y pueblo en general, en el camino de desarrollar la educación con y junto al pueblo.

PRAXIS. Es la capacidad de demostrar si nuestros conocimientos son correctos, mediante la asimilación crítica de los resultados objetivos de nuestra práctica social; luchamos porque la teoría, la podamos comprobar, además de enriquecerla con la práctica.

AUTOGESTIÓN. Que seamos seres capaces de gobernar nuestras propias vidas, de elegir nuestras tareas dentro de esta sociedad y que nuestros destinos no dependan de otros o de las circunstancias. La autogestión, es la forma viva y crítica del pensamiento militante y activo, es la conciencia de lo que significa estudiar, conocer y actuar dentro de una perspectiva de cambio de las estructuras sociales." Movimientos democráticos. Consultado el 20/ 02/2015. Disponible en <http://es.shvoong.com/social-sciences/education/2045223-movimientos-democr%C3%A1ticos-en-la-unam/#ixzz2QT5AI2xf>.

37. **Requisitos de Ingreso:**

Para alumnos de la UNAM:

- Haber concluido el bachillerato en el Área de las Físico Matemáticas y de las Ingenierías.
- Solicitar la inscripción de acuerdo a los instructivos que se establezcan.

Para aspirantes procedentes de otras instituciones:

o Haber concluido el bachillerato; o Tener promedio mínimo de siete (7) en el bachillerato o su equivalente; o Aprobar el concurso de selección; o Solicitar la inscripción de acuerdo a los instructivos que se establezcan.

Duración de la carrera: 10 semestres.

Básica -De Desarrollo -De Profundización -De Consolidación -De Demostración Y por áreas del conocimiento: Área de proyecto Área de teoría, historia e investigación Área de Tecnología Área urbano ambiental Área de extensión universitaria.

Seriación: La seriación es por etapas de Formación, el plan contempla 5 en el siguiente orden:

Etapas que corresponden al primero y segundo semestre;

Etapas que corresponden al tercero y cuarto semestres;

Etapas que corresponden al quinto y sexto semestres;

Etapas que corresponden al séptimo y octavo semestres;

Etapas que corresponden al noveno y décimo semestres.

Organización del plan de estudios:

El plan de estudios se estructura en áreas y etapas de conocimiento. Tiene una duración de cinco años, divididos en diez semestres, y se componen de 51 asignaturas; de ellas, 39 son obligatorias y 12 selectivas. El total de créditos es de 392; a las asignaturas obligatorias corresponden 344, y 48, a las selectivas.

Aunque operan varios mecanismos para la selección de alumnos, aún no están muy claros los criterios académicos y de perfil de ingreso en relación a la congruencia con el perfil de egreso establecido en el currículo. R: Revisar y definir el perfil de ingreso, para aclarar los criterios de selección. En su mayoría provienen del área físico matemáticas.

Arq. Marcos Mazari Hiriart . -Plan de mejora continua para atender las recomendaciones, observaciones y sugerencias derivadas del proceso de evaluación para la acreditación del anpadeh". 2013 ciclo UNAM. Disponible en http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/81110907/plan_de_mejora_continua_2013-2018.pdf. P9.

38. En San Juan, el terremoto de 1944 descubrió las falencias constructivas y urbanísticas de la vieja ciudad, marcando el inicio de una nueva época. La destrucción edilicia fue la oportunidad para materializar una ciudad que podía ser reconstruida a partir de un plan racional y lógico. Así, el 1 de julio del mismo año, se crea el Consejo de Reconstrucción, que tuvo por objetivo llevar a cabo todos los estudios y trabajos relativos a la reedificación. Sin embargo, lo problemático residía en dos temas claves: el diseño urbano y el estilo arquitectónico.

El resultado de esta primera época fue una construcción moderna, que tuvo por particularidad un simplismo que suponía la ausencia de creación. Esto se hizo visible en las edificaciones que aparecían como moles compactas, de modo que se imponía en San Juan, la necesidad de formación de especialistas locales. Se origina así la Escuela de Arquitectura en San Juan. FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

39. El mundo estaba en revolución, es la década de los movimientos de liberación, de la carrera espacial y del entusiasmo general por la alta tecnología; década de la difusión de la Semiología, del auge de la ciencia de la comunicación, de la antropología y del estructuralismo. El resquebrajamiento de la vida democrática a partir del año 66 y la llegada al poder de gobierno militar, inicia una larga etapa de antagónicas y aniquilantes luchas políticas y sociales. Así comienzan, convulsionadamente, los años 70. Las ideas de libertad renegaban de la arquitectura -histórica", veían en ella los monumentos al poder y consideraban que toda formalización de ideas arquitectónicas acabaría necesariamente refiriéndose a aquellas formas que se querían olvidar. Los ideales y convicciones de un principio se transformaron en consignas y lemas, y la Universidad fue parte de ello. En el año 1968, desaparecen del Departamento muchos docentes de buen nivel, reemplazados por gente imbuida de una marcada orientación social en relación al producto arquitectónico que se debía propiciar. FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

40. De la reorganización interna del Departamento, surge un plan similar al antiguo, con un aumento en las asignaturas técnicas pero sin formar un especialista en cálculo sino en diseño estructural, tratando de armonizar el diseño con el cálculo y el proyecto.

Como resultado de las reuniones de Decanos en Facultades de Arquitectura de todo el país, entre 1975 y 1977, se incorpora una materia llamada –Arquitectura y Comunicación”, orientada a unificar criterios en la formación del alumno. La historia de la arquitectura es aceptada nuevamente. La apertura en el concepto de cultura, aportado al campo de las demás ciencias por la antropología, y los cambios fundamentales producidos por el estructuralismo en el pensamiento contemporáneo, hacen visible la imposibilidad de entender el significado de los hechos y elementos sin un contexto. La Teoría de la Comunicación y la Semiología tuvieron incidencia directa en el cambio de enfoque de la arquitectura. Ambas llamaban la atención sobre el papel del entorno como instrumento de comunicación.

A partir de la Semiología, que ponía énfasis sobre los significados, su relación con los significantes, y los distintos modos de significación, la arquitectura ya no puede ignorar la importancia de la forma final de su producto. FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

41. Pese a la preocupación por la permanencia del Departamento dentro de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura, en todas las otras Universidades del país fueron creadas las Facultades de Arquitectura. Esto fue resultado de una clara divergencia de los campos académicos puestos de manifiesto en la discusión y análisis de las incumbencias profesionales.

Dadas las condiciones en que se encontraba el departamento, se solicita que se convalide la situación de hecho, elevando al rango de Facultad al actual Departamento de Arquitectura, equiparándola así con las demás Facultades de Arquitectura de la Universidades Nacionales y Privadas del país. En 1983, el Jefe de Departamento, Arq. Nello Raffo, forma una comisión integrada por él y los Arqs. David Schabelman, Ilda Berardi y el Ing. Hugo Giuliani, para elaborar el proyecto.

El 3 de noviembre de 1983, el Poder Ejecutivo Nacional decide aprobar la división de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura en dos unidades académicas: Facultad de Ingeniería y Facultad de Arquitectura, en el ámbito de la UNSJ. El 9 de noviembre posterior se ordena crear en el ámbito de la Universidad Nacional de San Juan, la Facultad de Arquitectura. FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

42. Toda obra arquitectónica nace de un proyecto y representa, en cierta manera, una realidad; es una propuesta de solución proyectada hacia el futuro, es la materialización de la visión del mundo tanto ambiental como social. Por tanto, como plantea Marina Waisman en sus escritos, la obra de arquitectura está cargada de significado; significado consustanciado con la historia y que finalmente, se constituye en signo. El signo, tanto de la arquitectura como de cualquier expresión cultural, durante su vida social e histórica es portador de una carga significativa intensamente cambiante y fluctuante.

En este sentido, la relación que se establece históricamente en un contexto cultural determinado, entre la obra arquitectónica y la sociedad como constructora de su cultura, no puede separarse de la idea de proyecto y por tanto de las ideas que dieron origen a tal posibilidad de proyección. Si bien es claro plantear que el proyecto arquitectónico nace de una serie de circunstancias culturales que dan sentido y significado al mismo (materialidad proyectual), y le imprimen una cierta causa; el proceso y los raciocinios construidos dentro de ese proceso solo pueden ser entendidos en la idea de creación de

nuevas circunstancias al interior de la cultura. Mtro. Arq. Horacio Quiroga y otros. -Bitácora virtual de Introducción al pensamiento proyectual". Disponible en <http://ipproyectual.wix.com/bitacoravirtual#!programa/c11zf>. Consultado el 28/04/2015.

43. *Diseñar, proyectar, dirigir y ejecutar la concreción de los espacios destinados al hábitat humano.*

Proyectar, dirigir y ejecutar la construcción de edificios, conjunto de edificios y los espacios que ellos conforman, con su equipamiento e infraestructura y de otras obras destinadas al hábitat humano.

Proyectar, calcular, dirigir y ejecutar la construcción de instalaciones complementarias correspondientes a obras de arquitectura, excepto cuando la especificidad de las mismas implique la intervención de las Ingenierías.

Proyectar, dirigir y ejecutar obras de recuperación, renovación, rehabilitación y refuncionalización de edificios, conjunto de edificios y de otros espacios destinados al hábitat humano.

Diseñar, proyectar, dirigir y ejecutar la construcción del equipamiento interior y exterior, fijo y móvil, destinado al hábitat del hombre, incluyendo los habitáculos para el transporte de personas.

Diseñar, proyectar y efectuar el control técnico de componentes y materiales destinados a la construcción de obras de Arquitectura.

Programar, dirigir y ejecutar la demolición de obras de arquitectura.

Realizar estudios, proyectar y dirigir la ejecución de obras destinadas a la concreción del paisaje.

Efectuar la planificación arquitectónica y urbanística de los espacios destinados a asentamientos humanos.

Proyectar parcelamientos destinados al hábitat humano.

Participar en la medición y nivelación de parcelas con el objeto de concretar la ejecución de obras de Arquitectura.

Realizar estudios e investigaciones referidas al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat y a los problemas relativos al diseño, proyecto y ejecución de obras de Arquitectura.

Asesorar en lo concerniente al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat y a los problemas relativos al diseño, proyecto y ejecución de obras de Arquitectura.

Participar en Planes, Programas y Proyectos de Ordenamiento físico ambiental del territorio y de ocupación del espacio urbano y rural.

Participar en la elaboración de normas legales relativas al ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat humano.

Participar en la elaboración de planes, programas y proyectos que, no siendo de su especialidad, afecten el hábitat humano.

Realizar relevamientos, tasaciones y valuaciones de bienes inmuebles.

Realizar arbitraje, peritaje, tasaciones y valuaciones relacionados con el ordenamiento y planificación de los espacios que conforman el hábitat con los problemas relativos al diseño, proyecto y ejecución de obras de Arquitectura.

43. *La intención era la de abordar desde el diseño, el proceso energético, en toda su dimensión, recorriendo desde la generación hasta el consumo, incluyendo la investigación, teniendo en cuenta esto, planteamos tres instancias a desarrollar:*

Un edificio, en el cual se desarrollarán las tareas específicas de investigación y difusión.

Vivienda, trabajamos dos instancias, una -permanente" destinada al personal del complejo con familia y cuya función dentro del mismo es la de investigar sobre procesos

energéticos y aplicarlo en situaciones cotidianas. Se incorporaron conceptos como el de unidad productiva, construcción desmontable, mutabilidad y flexibilidad espacial.

El objetivo a nivel complejo es, teniendo en cuenta las distintas situaciones planteadas, generación (panelería solar, parque eólico, biogas) investigación, (específica, edificio) producción, monitoreo y medición (vivienda temporal y permanente) es mediar entre los procesos naturales del terreno y los procesos planteados en la propuesta intentando que la interacción de procesos optimice el funcionamiento del sistema total.

La otra instancia de vivienda es la que hemos llamado vivienda temporal, la situación planteada en ese aspecto es situar el espacio doméstico en condiciones de máxima exigencia (rigurosidad climática, problemas de accesibilidad, necesidad de racionalización y autoabastecimiento). Alejandro Cobos, Daniela Ranea, Ivan Martinez. Proyecto para titulación de Arquitectos. Vivienda temporal. –Complejo de Investigación en Energías Alternativas”. Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005.

44. El desarrollo de lo que hemos llamado vivienda temporal, se ha planteado en función de explorar algunos conceptos que planteamos a partir de la relación energía y arquitectura. El objetivo era incrementar los conocimientos de los procesos, de generación almacenamiento y ahorro de energía, del usuario de un prototipo de vivienda, la función de este prototipo es la de albergar una o dos personas por períodos cortos de tiempo (de seis meses a un año) en calidad de becarios dependientes del complejo de investigación, la intención es que el usuario monitoree su situación energética desde la experiencia personal más allá de la teoría, (racionalización del uso de agua, generación de electricidad por medios no convencionales., mantenimiento de los equipos, etc.)

Teniendo en cuenta que el período de tiempo de ocupación es relativamente corto hemos planteado un mayor grado de innovación desde lo formal y tecnológico, uno de los objetivos con respecto a este prototipo es la exploración del concepto vivienda, analizar como las relaciones entre nuevas tecnologías, sistemas constructivos innovadores y nuevas posturas formales podía generar nuevas posibilidades arquitectónicas. Alejandro Cobos, Daniela Ranea, Ivan Martinez. Proyecto para titulación de Arquitectos. Vivienda temporal. –Complejo de Investigación en Energías Alternativas”. Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005.

II. ACCIONES FUNDAMENTALES. (Construcción del posicionamiento)
La arquitectura entendida desde tres acciones.

II.1. APRENDER.

Construcción, complejidad como paradigma y Latinoamérica como contexto.

*Aprender es compartir nuestro único modo de vibrar...para que otros encuentren el suyo
en el medio del universo, que después de cada uno de nosotros, nunca será igual...*

II.1.1. Construcción del conocimiento en términos complejos.

En todo proceso de investigación es necesario establecer una posición en relación a la construcción de conocimiento, pues ella será referencia, contexto inicial (y constante) de las búsquedas y desarrollos que en él se hagan. En el trabajo de investigación que contiene esta tesis es además necesaria porque se hacen exploraciones en aspectos pedagógicos y de investigación. De ello se desprende que el posicionamiento que se construya tendrá vínculos e influencias fundamentales con la investigación en su totalidad.

En una primera aproximación entenderíamos el proceso de construcción del conocimiento en su carácter complejo, inserto en una realidad multidimensional y fluctuante.

Bauman, en Modernidad Líquida, y Morin en los siete saberes para la educación del futuro hablan de la desaparición de la determinación y la autoevidencia de las pautas y configuraciones y de la aceptación necesaria de un vasto campo de incertidumbres cuando dicen:

En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están —determinadas—, y no resultan —autoevidentes— de ningún modo, hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Y, además, su naturaleza ha cambiado, por lo cual han sido reclasificadas en consecuencia: como ítem del inventario de tareas individuales. [...] ¹¹⁶

Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre [...] ¹¹⁷

Este contexto demanda un entendimiento y una aceptación de lo imprevisible, lo inesperado y la incertidumbre como partes constitutivas de lo inevitable en la construcción del conocimiento, ya no como aspectos a erradicar o solucionar, sino como existencias innegables, incluso funcionales a tal construcción. El transcurso de la modernidad ha construido paradójicamente desde sus propias ciencias la existencia de estas nociones y sus relaciones con lo humano en múltiples órdenes. El contexto en el que se aborda la construcción de conocimiento tiene consecuencias directas en cómo se produce tal construcción, en este caso implica también la necesidad de tomar una postura frente a como se produce el aprendizaje en general y en particular en las escuelas de diseño.

Es claramente observable que las posiciones frente a la construcción del conocimiento en las escuelas de diseño no tienen rumbos claros, oscilan entre generalidades difusas, tecnicismos puntuales o cruzadas individualistas intrascendentes. En los planes de estudio se observan muchas incoherencias con las metodologías de trabajo dentro de los ámbitos de estudio, estas diferencias son escudadas detrás de las libertades de cátedra, usadas a su vez en la mayoría de los casos, para cubrir inconsistencias epistemológicas o incoherencias con los propios planes de estudios.

¹¹⁶ Zygmunt Bauman. —Modernidad Líquida—. Fondo de cultura Económica.2004. P 13. (Ver nota 1).

¹¹⁷ Edgar Morin. —Los siete saberes necesarios para la educación del futuro—. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. UNESCO 1999. Pp 2,3. (Ver nota 2).

El conocimiento es una construcción, que se hace desde nuestra capacidad de percibir y comprender los fenómenos que nos atraviesan. Como tal, tiene innegables características subjetivas que no podemos ignorar. En el paradigma positivo se persiguió sistemáticamente la construcción de lo objetivo, el apartarse de lo subjetivo en función de *lo verdadero y lo universal*. Pero en el trascurso de la misma modernidad hemos encontrado que tales universalidades sobre todo en el conocimiento como construcción son inalcanzables y en muchos casos, falsas. Y además que el hecho de no reconocer las subjetividades desde donde construimos nuestras concepciones del mundo y los modos de modificarlo, instaura un error peligroso, que le quita a nuestras intervenciones contexto con el cual entenderlas y referencias con qué darles sentido.

Uno de los puntos importantes en relación al conocimiento y sus modos de construir es la posición frente a la incertidumbre, como hemos dicho el paradigma positivo buscó incesantemente hacerla desaparecer, encontrar los modos de establecer la certeza. No es necesario renegar de ese deseo, que de hecho ha sido motor de muchos desarrollos en la historia entera de la humanidad. Pero hemos de reconocer que muchas de las limitaciones de tales búsquedas han sido originadas en el desprecio por ella y que el reconocimiento de su existencia inevitable como parte de los procesos constitutivos del conocimiento es fundamental en función de un conocimiento apropiado y complejo.

En el reconocimiento de nuestros posicionamientos se presenta un desafío importante, el de *entendernos*, el de *reconocernos* en nuestros propios contextos a la vez que hacemos nuestras construcciones. En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Morin expone la necesidad de analizar nuestros *modos de construir el conocimiento*, la relación entre *afectividad y conocimiento*, *conocer desde nuestra humanidad*. Cuando señala:

*La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones multiplican los riesgos de error. [...]. La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerlo. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; [...]*¹¹⁸

*Por eso la necesidad para cualquier educación de despejar los grandes interrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer. Practicar estas interrogaciones se constituye en oxígeno para cualquier empresa de conocimiento [...]*¹¹⁹

Del grado de lucidez con que hagamos tales reconocimientos dependerá mucho de la profundidad y de lo apropiado de nuestras búsquedas y construcciones. El desafío en los ámbitos en donde el conocimiento es el foco de atención es ser capaces de alternar ese foco intercalando observaciones de nosotros mismos, fundamentalmente porque estamos acostumbrados a entender el conocimiento como algo que se construye dentro de nosotros pero sobre un fenómeno exterior. A objetivar, esto es, entender como objeto, lo construido, cuando en realidad lo que hacemos es una construcción entretrejida de los fenómenos desde nuestro único, limitado y muy propio modo de entender, en función de lo que nos atraviesa o toca de ellos. El hecho de construir desde nosotros mismos hace que incluyamos en los modos de hacerlo numerosos prejuicios y preconcepciones que son nuestro acervo de lo construido con anterioridad, cualquier construcción que hagamos

¹¹⁸ Edgar Morin. —*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”. P 5. (Ver nota 3)

¹¹⁹ Edgar Morin. —*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”. Pp 11,12. (Ver nota 4)

tiene estas características no sólo en relación a los contenidos, sino a lo que estructura los contenidos, aprendemos modos de organizar jerárquicamente lo conocido y esto afecta nuestro modo seguir construyendo, es un sistema que se retroalimenta constantemente.

Reconocer la convivencia de mitos con verdades construidas, y como uno de esos mitos es el de la fragmentación de lo real como abordaje, ambos, rasgos distintivos del comprender el mundo como expone Morin cuando dice:

*[...]En general, debemos intentar jugar con la doble enajenación, la de las ideas por nuestra mente, la de nuestra mente por las ideas, para lograr formas donde la esclavitud mutua mejoraría la convivencia. He aquí un problema clave: instaurar la convivencia con nuestras ideas así como con nuestros mitos.*¹²⁰

*[...] hay una, inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.*¹²¹

El reconocimiento de estas condiciones como punto de partida de nuestras búsquedas y construcciones implica reconocer además algunos errores cometidos con anterioridad y algunas limitaciones. Pero por otro lado implica también aspirar a un conocimiento con menos distancia de lo contingente, sobre todo en términos arquitectónicos. La revisión de nuestros particulares modos de entender el mundo y de plantear los modos de participación en su modificación son cuestiones de urgencia en función de lograr una suerte de adecuación entre ellos, que en este momento está lejos de existir.

Es necesario construir este posicionamiento en relación a la construcción del conocimiento en general para luego vincularla con nuestro modo de entender el diseño arquitectónico, y a su vez las construcciones de conocimiento que se dan en ese contexto. El habitar es, desde donde lo estamos entendiendo, fundamentalmente complejo, multidimensional y constantemente cambiante, por lo que cualquier acto de conocimiento que construyamos en relación a él estará condicionado por estas características. Luego deberemos entender nuestros propios posicionamientos, y en la interacción fluctuante de estos nodos, hacer nuestras construcciones conceptuales. Se entiende que este es un modo difícil, que implica romper con lógicas con las que hemos aprendido a entender el mundo. Pero si no podemos superar nuestras propias miopías de construcción seguiremos reproduciendo sistemas ideológicos con grados de abstracción que contantemente los invalidan como instrumentos.

De lo expuesto aquí emerge el cuestionamiento sobre la arquitectura, y los modos de construir conocimiento sobre ella, si entendemos lo arquitectónico como un proceso complejo, en donde múltiples flujos atraviesan el habitar, sus causas y consecuencias materiales, ¿Cómo habremos de construir conocimiento sobre ello? ¿Cuáles serán nuestras densidades en las que nos apoyaremos, nuestros mitos entrelazados con cuáles de nuestras ideas? Atendiendo a estos cuestionamientos se hace necesario reconocer algunas características del conocimiento entendido desde ésta posición y que deberán también entrelazarse con lo construido hasta aquí: en primera instancia el modo en que entendemos el contexto, como referencia de lo construido y manera de generar pertinencia con mucha mayor profundidad que la revisión de condicionantes físicos o casos análogos. El contexto funciona como lo que acompaña al texto de modo de que

¹²⁰ Edgar Morin. —Os siete saberes necesarios para la educación del futuro. P 12. (Ver nota 5)

¹²¹ Edgar Morin. —Os siete saberes necesarios para la educación del futuro". P 14. (Ver nota 6)

podamos entenderlo, las palabras demandan un contexto para poder ser comprendidas, de otro modo son aproximaciones abstractas de conceptos inconexos. El contexto es una construcción constante y cambiante que debemos *tejer* y del que debemos observar relaciones sincrónicas, diacrónicas y múltiples niveles de aproximación.

Morin plantea la necesidad de comprender el contexto y lo construido como *multidimensional* y entretelado, lo complejo como la relación entramada de multidimensiones diciendo:

*[...] El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones: se podría no solamente aislar una parte del todo sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en interretroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos, pasiones humanas, que sobrepasan los meros intereses económicos.*¹²²

*El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad [...]*¹²³

Una de las mayores adolecencias del paradigma positivo fue el de desarrollar a tal extremo la especialización, que nuestras nociones del mundo se construyeron como fragmentaciones del mismo, partes o recortes disciplinarios. Este modo de entender ha producido profundas problemáticas en el mundo y particularmente en lo referente a la arquitectura. Los posicionamientos evidenciados en las experiencias de observación de distintos procesos de aprendizaje evidencian una marcada separación de campos de comprensión de lo arquitectónico. Los campos referidos a los aspectos técnico-constructivos, los campos referidos a la representación, etc. Esto produce, como a hemos dicho, profundas problemáticas, básicamente porque lo arquitectónico tiene características complejas y no pasibles de extremas abstracciones ni objetivismos. Los desarrollos realizados apoyados en tales niveles de abstracción han tenido graves conflictos, muchos de los cuales seguimos repitiendo en la práctica actual. El reconocer las múltiples dimensiones que participan en una problemática como la del habitar humano permite-demanda construir un campo de acción multidisciplinar, que atienda los vectores implicados de modo de los recortes y las nociones sesgadas no sean limitantes de lo construido sino distintos lados a interrelacionar.

El desafío que implica reconocer lo multidimensional es que la construcción que hemos aprendido está apoyada en la abstracción, en el recorte disciplinar. El hecho de observar los fenómenos desde sus múltiples dimensiones implica un esfuerzo de cambio de posición y de toma de consciencia sobre lo que se construye como conocimiento del fenómeno y del fenómeno en sí. En el caso de lo arquitectónico las abstracciones o los entendimientos del habitar desde una sola dimensión producen entendimientos limitados de la complejidad del fenómeno, que por otro lado y como ya se ha dicho, es evidentemente complejo.

Esto no implica que no debiera existir un conocimiento específico, ni que se abogue por un conocimiento cada vez más general de los procesos y fenómenos, sino que aprendamos a construir en las múltiples escalas y distancias que los fenómenos

¹²² Edgar Morin. —Os siete saberes necesarios para la educación del futuro”. P 15.

¹²³ Edgar Morin. —Os siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Pp 15,16.

contienen en sus propias lógicas internas, y en las que los vinculan con las nuestras como constructores del conocimiento. En el caso particular de lo arquitectónico y sus vínculos con el habitar, el hecho de considerar las interdependencias entre lo construido y sus múltiples aspectos (históricos, antropológicos, tecnológicos, económicos, etc) implica reconocer la imposibilidad de entender, en términos de conocimiento, estos procesos desde una sola disciplina. Propone la necesidad de revisar los modos de acercamiento que tenemos a lo proyectual como campo específico del hacer del arquitecto, sobre todo teniendo en cuenta desde dónde y cómo se ejerce este campo de acción en la actualidad. La práctica del diseño arquitectónico en términos proyectuales se enfrenta a la crisis de su vaciamiento de sentido en función de abordajes cada vez menos comprometidos con la multidimensionalidad compleja que implica el habitar humano y sus causas-consecuencias proyectuales-materiales-espaciales. En particular el campo de la investigación en términos arquitectónicos demanda una construcción muy profunda en términos fundacionales.

Debemos entender que es un campo que estamos construyendo, por lo que es necesario reconocer sus ausencias y precariedades como posibilidades de desarrollo. El pensamiento complejo es un modo posible de abordaje como muchos otros. Lo que no puede hacerse es eludir el compromiso de construir un sustento consistente para la investigación de un campo que hace tiempo está transformándose en una práctica vacía de contenido.

Reconocer las características complejas del fenómeno del habitar es un posicionamiento que demanda decisiones en términos epistemológicos a la hora de investigar, en este caso, implica entender el proceso del aprendizaje como construcción compleja, con múltiples dimensiones y niveles de lectura. La formación en las universidades y los vínculos con la práctica, la revisión de los niveles de abstracción en términos de aprendizaje y sus consecuencias metodológicas.

II.1.2. Emancipación como herramienta de aprendizaje.

Entendemos que la construcción de conocimiento se produce en un escenario multidimensional, complejo y en constante cambio, además nos interesa como parte constitutiva fundamental del trabajo la cuestión íntimamente ligada con ello del aprendizaje.

La pregunta fundamental sobre la construcción del arquitecto implica en primer lugar un posicionamiento en relación a la palabra construcción. No nos interesa hacer una receta sobre cómo hacer un arquitecto, pero si interesa revisar y proponer alternativas que aporten a esa construcción en donde se conjugan aspectos pedagógicos, aproximaciones empíricas y construcciones subjetivas. La construcción del conocimiento tiene en el aprender uno de sus vectores fundamentales, en particular en las instituciones dedicadas supuestamente a ello. Hemos definido anteriormente que la construcción del conocimiento demanda reconocer sus múltiples contextos de referencia, su mutabilidad constante y su necesidad de ser abordado como *tejido junto*, esto es, no desde partes inconexas. Esto pudiera ser un contexto a su vez, para entender un posicionamiento frente al aprendizaje en general en primera instancia y en términos del habitar y la arquitectura como consecuencia. El primer punto es el reconocimiento de que el conocimiento no se *transmite*, no es un contenido que se *trasvasa*, sino una construcción subjetiva que se entreteje desde lo intersubjetivo.

Es necesario en función de reconocer este punto que no existen jerarquías en tal construcción, no hay *docentes sobre dicentes*, sino seres humanos construyendo conocimiento con distintos propósitos. Romper con la idea de jerarquía implica también entender el aprendizaje como construcción continua y sin dependencias directas de guías o referentes. Implica entender que nos corresponde a nosotros, a cada uno como aprendices, armar los contextos de nuestros propios aprendizajes, que nos compete construir las pertinencias y las relaciones entre lo que conocemos y lo que ya hemos conocido antes. Fundamentalmente y en relación a lo arquitectónico implica reconocernos a cargo de nuestra propia construcción, de nuestro aprendizaje. *Jacques Rancière*, en *-El maestro ignorante*, expone como se construye el *mito de la explicación necesaria* en función de la mentira de las *diferencias mentales jerárquicas* al señalar:

[...] *sabía que el acto esencial del maestro era explicar, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo.*¹²⁴

*El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra. Este estatuto privilegiado de la palabra solo suprime la regresión al infinito para instituir una jerarquía paradójica [...]*¹²⁵

Entender que la formación de una persona, no especialmente de un arquitecto, está apoyada en su propia responsabilidad y voluntad, implica retirar de los maestros y profesores la responsabilidad de guía. Ya no es necesario entender al maestro como aquél ser lleno de sabiduría inalcanzable que nos mostrará el camino hacia la verdad.

Deberemos entendernos como los constructores no de un camino a la verdad, sino de una concepción propia del mundo, que deberá ajustarse y relacionarse con las de los demás con quienes convivimos. Esto podría aplicarse a cualquier ámbito en donde se construya conocimiento, pero en particular nos interesa lo concerniente a la formación en torno a la arquitectura y el habitar. La figura del docente arquitecto está atravesada en general por una cierta *conciencia sobre algún hacer* en torno a la práctica profesional; y el aprendizaje de los contenidos en los que está inserto está atravesada por la autoridad que este conocimiento le otorga por sobre sus estudiantes, en el estricto significado de la palabra *alumnos*. Lo importante aquí es entender que el docente figura aquí como un *medio* entre los estudiantes y el conocimiento que *él* posee y cuyas distancias *él* manejará en función de los alcances de cada uno según sus capacidades. Se propone apartarse de esta figura docente manejadora de distancias, entre un conocimiento objetivado en función de una construcción conjunta y desjerarquizada.

Es importante observar cómo estas referencias tienen contactos muy directos con nuestras prácticas en las universidades, porque tienen las mismas bases, los mismos objetivos y los mismos modos de lograrlos en el fondo. Reconocer que *cada mente tiene modos únicos de construir* y que todos esos modos *son de la misma jerarquía*, es un esfuerzo titánico si consideramos que casi todos lo que hemos aprendido desde la escuela hasta la universidad, incluidos los posgrados, está posado sobre la base de las

¹²⁴ Jacques Rancière. —*El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*—. Traducción de Núria Estrach. Editorial Laertes. 2003. Pp. 6,7 (Ver nota 9).

¹²⁵ Jacques Rancière. —*El maestro ignorante*—. Pp. 7,8. (Ver nota 10).

jerarquías del conocimiento y sus diferencias. Si revisamos este punto y comparamos con otras experiencias fuera de estos contextos o incluso nuestras primeras experiencias de aprendizaje, encontraremos *la imitación y la prueba y el error, lo tentativo, el ir y volver sobre la probabilidad y la certeza, el buceo en lo improbable*, sin jerarquías ni mandatos sobre cómo hacer esas construcciones.

No se dice que el aprendizaje haya sido aislado, de hecho casi todo lo que el humano aprende está atravesado por su condición social, pero lo que se hace evidente en esas primigenias experiencias, es que *construimos nuestro propio y único modo de aprender de nuestra única y particular manera*. Reconocer este punto demanda un modo de abordar el aprendizaje que se aleje de las generalizaciones extremas. Se podría argumentar que toda estrategia implica un grado de generalización y abstracción y aceptaríamos eso. Lo que se plantea es la posibilidad de entender el carácter *dual* de la construcción, la dualidad inherente al ser humano, igual a otros seres humanos en muchas cosas y único dentro de su especie en otras. El atender a esta dualidad nos permitiría establecer estrategias grupales pero sin descuidar nunca que ellas deberán contener la posibilidad del desarrollo de la innegables individualidades. Más particularmente y en relación a la arquitectura y cómo se aprende, será necesario recuperar esa actitud irreverente y despojada de quienes se atreven a aprender por sus propios medios, ya se ha expuesto aquí que la jerarquía en la construcción de conocimiento en general está apoyada en muchas cuestiones mitológicas, pero si además aplicamos ello al habitar, estos mitos se hacen mucho más evidentes.

Aprendemos por imitación, probando y equivocándonos, *tanteando* en la incertidumbre, en el momento en que alguien nos dice *esto está mal, o esto está bien* sin que podamos hacer un vínculo entre ello y nuestra existencia particular, se instala la falacia. Ranciere expone la mentira del velo entre el conocimiento y el aprendiz, solo solucionable por el maestro que por otro lado, reconoce las distancias entre el conocimiento y el aprendiz, además del camino que deberá recorrer este para salvarlas, en su libro señala:

*[...] Se trata de comprender y solo esta palabra lanza un velo sobre cualquier cosa: comprender es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro. Y pronto tendrá tantos maestros como materias para comprender, impartidas en un cierto orden progresivo.*¹²⁶

*El mito pedagógico, decíamos, divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. [...] Tal es el principio de la explicación. Tal será en adelante para Jacotot el principio del atontamiento.*¹²⁷

Otro de los aspectos involucrados en el mito de la explicación, además de la distancia entre conocimiento objetivo y estudiante es la noción grado, lo progresivo, la complejidad entendida como nivel de dificultad que debe ser abordada de menor a mayor. Esto en realidad no funciona de este modo, pero hemos construido el mito de que así es. La realidad es que nos acercamos a los fenómenos que tenemos voluntad de conocer y construimos nuestro modo de acercarnos y el entretendido entre el fenómeno y lo que nosotros construimos como percepción está el aprendizaje. Los modos en que esto puede darse dependen de múltiples factores, no necesariamente el nivel de dificultad, eso depende del entrenamiento que tenga nuestra mente y de las condiciones en que está planteada la construcción. Aquí se encuentra un punto muy importante de lo planteado en

¹²⁶ Jacques Rancière. —El maestro ignorante.” Pp. 8. (Ver nota 11).

¹²⁷ Jacques Rancière. —El maestro ignorante.” Pp. 9. (Ver nota 12).

la investigación, además del hecho de romper con la situación jerárquica evidencia una zona de trabajo en donde se establecerá el foco, el habitar, lo cotidiano como materia de construcción de lo proyectual. De allí que hiciera falta construir un modo de abordaje que no fuera el de la abstracción (por lo menos no en su mayor expresión) y que estuviese fincado en la alternancia de lo que Ranciere llama *las dos inteligencias*. En nuestra noción de construcción tal alternancia sería fundamental, implicaría reconocer el valor del método y lo abstracto como aspectos instrumentales de la inteligencia, pero no descartaría lo empírico en términos de incertidumbre, la prueba y el error, lo intuitivo allí donde la vivencia *está siendo* articulada con lo proyectual como herramienta del hacer del arquitecto.

Pero ¿cómo podría construirse tal conocimiento? ¿Y qué función tendría el docente en esa construcción? En el desarrollo de *Jacotot y Ranciere*, se explica que no es necesario entender las lecciones de emancipación como una necesidad de erradicar la figura del docente. El docente puede aportar a la construcción del conocimiento, lo que se plantea es que sus aportes no provengan de su saber sino que se apliquen a la construcción de una situación en donde el estudiante se encuentre a merced de su propia necesidad de conocer. También es útil la visión de *Roberto Doberti*, en *La cuarta posición* que advierte sobre comprender *la noción de enseñanza como trasplante de lo que se sabe*. Se disocia aquí entonces el saber del maestro de lo que se pretende aprender por parte del estudiante, y no existe jerarquía entre ellos. Se establece un trato de voluntades en la persecución de la construcción conceptual, en nuestro caso, del habitar al, en ese sentido Doberti expone:

*[...] Él había sido maestro por la orden que había encerrado a sus alumnos en el círculo de donde podían salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias se enfrentasen con la del libro. De este modo se habían disociado las dos funciones que une la práctica del maestro explicador, la del sabio y la del maestro. Asimismo, se habían separado, liberadas la una en relación con la otra, las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad.*¹²⁸

*Lo peligroso de la cuestión, su carácter de acechanza, reside en que la noción de enseñanza como técnica de trasplante tiene vigencia y hasta tiene la aparente ventaja de la medición de sus resultados, solo que así no se aprende. La absorción pasiva de contenidos es una triste parodia del aprendizaje por relevantes y sofisticados que sean esos contenidos. [...]*¹²⁹

Queda establecido entonces en nuestra línea argumental, lo importante que resulta la ruptura de las jerarquías y la construcción de posicionamientos en función de las voluntades buscadas. Será necesario que el estudiante se pregunte y construya su posicionamiento; que haga el entretejido aquél que desde distintos niveles, escalas y modos de hacer, habrá de darle contexto a su construcción. Si esto es compartido con el docente, ambos enfrentarán el hecho de la construcción del conocimiento como una búsqueda de coherencias constructivas y de aprendizajes situados y no como una transmisión de contenidos. Teniendo en cuenta este punto y relacionándolo con el aprendizaje del diseño, emerge inevitablemente el interrogante ¿Si no es necesario saber sobre el habitar y sus consecuencias espacio-materiales para enseñar sobre ello, cuáles serán los horizontes de búsqueda de las escuelas de arquitectura? ¿Quiénes serán sus maestros, y cómo habrán de encontrarse con sus alumnos en la construcción del

¹²⁸ Jacques Rancière. —El maestro ignorante.” P11. (Ver nota 13).

¹²⁹ Roberto Doberti, —La cuarta posición” 2006. Página de la Cátedra —Teoría del Habitar”. www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014. (Ver nota 14).

conocimiento? No está en los alcances del presente trabajo contestar semejantes interrogantes, pero si pudiera estar el instalarlos como polos de búsqueda, como inquietudes productivas dentro de la actividad de la investigación. El hecho de preguntarse sobre el aprendizaje del habitar y sus modos de construirse implica reconocer su inmensa complejidad y en función de ello, la necesidad de una visión transdisciplinar o quizás *indisciplinar*. Quizás el reconocimiento de otros campos en relación al habitar conjugados con el saber técnico específico pudiera entretejer la madeja de la que hablamos como complejidad de lo habitable y construible. No será necesario que alguien guíe en este modo de aprender, más bien será necesario que ambos involucrados construyan los modos en que las búsquedas persigan la coherencia de la construcción, no habrá entonces comparación entre lo que el maestro espera que aprenda el estudiante y lo que él le demuestre, más bien, habrá una construcción, una transformación a partir del acercamiento subjetivo a un fenómeno determinado.

Todo está en todo dice el autor y Jacotot en *El maestro ignorante*, ¿Pero que implica esta aparente tautología? En el planteo de Jacotot, el libro o material con el que se trabaja, esto es, *el contenido*, no es más que una excusa para la construcción, no es importante en sí, pudiera ser uno u otro, en su libro el maestro ignorante Rancière expone el modo en que Jacotot propone el aprendizaje de Calipso:

[...] Dime la forma de cada letra como si describieses las formas de un objeto o de un lugar desconocido. No digas que no puedes. Sabes ver, sabes hablar, sabes mostrar, puedes acordarte. ¿Qué más necesitas? Una atención absoluta para ver y revisar, para decir y repetir. No te esfuerces en confundirme ni en confundirte. ¿Es correcto lo que has visto? ¿Tú qué piensas? ¿No eres un ser pensante? ¿O crees que eres todo cuerpo?

*El libro es la fuga bloqueada. No se sabe que rumbo tomara el alumno. Pero se sabe de dónde no saldrá, del ejercicio de su libertad. Se sabe también que el maestro no tendrá derecho a estar por todas partes, solamente en la puerta. El alumno debe verlo todo por sí mismo, comparar sin cesar y responder siempre a la triple pregunta: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué haces? Y así hasta el infinito.*¹³⁰

Se entiende que no podríamos extraer de las currículas los contenidos porque entonces quedarían estructuras vacías, no proponemos eso. Pero vale revisar el hecho de que los contenidos son constantemente obsoletos, (uno de los problemas de los claustros universitarios es la necesidad constante de actualización), esta noción permitiría cierta alternativa a ello. Lo que se propone es no hacer foco en el contenido, sino entenderlo como una excusa para el acto de construir, de aprender. Aprenderemos el contenido como instrumental, intentaremos empezar por conocer las palabras para luego comunicarnos con ellas hasta el punto que lo que era una oración inteligible en un principio, pueda llegar a ser criticada como un manifiesto ideológico y reflejo del universo como construcción humana.

En relación a lo arquitectónico, no importaría tanto aprender un sistema constructivo, o el valor del Renacimiento italiano, o la ganancia térmica de este o aquel material, lo importante sería la construcción compleja, multidimensional y subjetiva que pudiéramos hacer de ello vinculándola con el habitar humano. Como consecuencia, todo conocimiento estaría al alcance de la mano no como un objeto a tomar, sino como una densidad a tejer. Los involucrados, docentes y estudiantes estarían construyendo tramas conceptuales de diversas índoles en función de un mismo fenómeno. Los fenómenos-objetos-contenidos-excusa podrían ser variables, lo importante sería lo que se pueda construir a partir de ellos, el estudiante será el encargado de decidir los alcances y los

¹³⁰ Jacques Rancière. —El maestro ignorante. P17.(Ver nota 15).

modos en que se produzca el hecho y el docente estará atento a los niveles de coherencia que se puedan exigir en función de los mismos planteos del estudiante. Lo importante no será entonces este saber o aquel sino nuestra capacidad de construir, de entretejer con otros saberes nuestra posición en el mundo.

Es importante aquí establecer el hecho de que el habitar humano es inevitable, *habitamos viviendo, o vivimos habitando*, como consecuencia hemos aprendido a habitar, estamos haciéndolo constantemente, finalmente (o inicialmente), algún saber hemos (y estamos) construyendo sobre ello. Luego será importante generar modos de extrañamiento para algo que nos es tan natural, pero en primera instancia aceptaremos que siempre hay saberes en nosotros, y que tales saberes en lo referente al habitar pueden (y deben) ocuparse en el aprendizaje de la construcción del mismo. Los maestros apuntarán a verificar que los estudiantes busquen, que construyan con coherencia en función de los objetivos que se planteen, pero no officiarán de dadores de razón ni de validadores. Romper con ese circuito será un enorme desafío, pues hemos construido casi todo nuestra estructura educativa en estos presupuestos. En el *Maestro Ignorante Rancière* expone que lo importante es *revelar la inteligencia, la construcción, la eterna búsqueda* que atraviesa tanto al sabio como al ignorante, que de hecho desdibuja la diferencia entre ellos, todos sabemos algo, y a la vez ignoramos un algo siempre mayor, en el texto mencionado, el autor señala:

*[...] Siempre hay algo que el ignorante sabe y que puede utilizar de punto de referencia con el cual relacionar cualquier cosa nueva que quiera conocer.*¹³¹

*[...] Lo esencial es esta vigilancia continua, esta atención que no se relaja nunca sin que se instale la sinrazón —esa en la que el sabio sobresale tanto como el ignorante—. Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.*¹³²

Hemos establecido antes el valor de la incertidumbre, de la duda. Pero es revisable que no hay mucho de ello en nuestras escuelas de arquitectura, ¿Dónde se ejerce la duda en la formación de los arquitectos?, ¿En qué punto nos permitimos ese momento en donde no estamos reproduciendo sino buscando una propia construcción del fenómeno del conocimiento, en particular del habitar? No hace falta que seamos creadores iniciales y trascendentales, porque ello desencadenaría debates que aquí no son tan importantes, pero si es necesario revisar en donde está efectivamente la zona del diseño arquitectónico en donde nos permitimos revisar nuestras posiciones, perdernos en la construcción, observar con ojos inocentes una práctica tan humana como el estar en el mundo. Este extrañamiento será necesario para reconocer el agua siendo peces, pero además para permitirnos el entramado de lo *construido* con nuestro propio *ser en el mundo*. En ese sentido, docentes y estudiantes deberán ser conscientes de las implicancias de cada construcción, esto será, atender a lo complejo del proceso y el entendimiento de sus vínculos con los demás campos involucrados, su carácter multidimensional.

El habitar y lo arquitectónico tienen vínculos que hemos ignorado sistemáticamente en aras de construir una formación con serios vacíos de orientación de sentido. La obsesión

¹³¹ Jacques Rancière. —El maestro ignorante—. P19. (Ver nota 16).

¹³² Jacques Rancière. —El maestro ignorante—. P22. (Ver nota 17).

con lo objetual y sus aspectos técnicos nos ha apartado de la acción del habitar como materia proyectual. ¿Cómo construir puentes hacia ello? ¿Cómo construir conocimiento de ello? Y luego, ¿Cómo vincular tales construcciones con los proyectos de las materiales, de las espaciales, de las arquitectónicas? ¿Será que todo ello son órdenes de complejidad del mismo fenómeno? ¿Cómo entender el entramado de tecnología, arte, vivencia, ritual, composición y tantos otros aspectos involucrados? Se ha planteado la posibilidad de que quizás haya aspectos técnicos y cercanos al campo del hacer en lo material que deban atenderse, pero también quizás, hiciese falta atender a lo divergente, a lo que atraviesa el campo pero sin establecerse en él, como la dimensión poética por ejemplo, o el relato, o la música. Tal vez existan en lo metafórico, en lo poético, en lo narrativo y en tantas otras formas del arte, modos de aproximación al fenómeno del habitar humano que no pueden ser abordadas desde lo específico del campo de la construcción y sus consecuencias materiales. Si aceptáramos esa posibilidad, el conocimiento abriría sus abanicos hasta límites infinitos. No nos compete en este punto instaurar semejantes revoluciones, pero si vislumbrar posibilidades en los destellos de la posibilidad.

Construir el aprendizaje desde un lugar lejano a las diferencias jerárquicas, pero cercano a lo inconmensurable del habitar humano es una posición muy revisable y llena de incertidumbres, pero contiene innegables posibilidades de desarrollo en lo concerniente a lo arquitectónico como materia de investigación y tiene puntos muy fuertes de contacto con las características complejas y multidimensionales a los que estamos refiriendo nuestras construcciones a escala más general.

II.1.3.El aprendizaje como construcción conjunta. Contexto y socialidad.

Entender al aprendizaje como construcción implica reconocer los modos en que esta construcción se desarrolla. Revisar las estructuras que organizan y dan sentido a tales construcciones. Las posiciones frente al aprendizaje como campo de conocimiento son diversas y muy variadas. La referencia a la experiencia de Jacotot nos ha permitido una aproximación general importante que se conjuga con la noción compleja, pero nos interesa enfocarnos en particular en algunos aspectos más cercanos a la práctica de la construcción del conocimiento. Fundamentalmente en el aprendizaje, su relación con lo creativo y fundamentalmente con lo proyectual. Este aspecto será básico en la densidad del entramado conceptual de la tesis.

Históricamente podemos encontrar distintos abordajes posibles al tema del aprendizaje. La revisión de estos modos es necesaria para poner en contexto nuestras propias construcciones y generar orientación de sentido de las mismas.

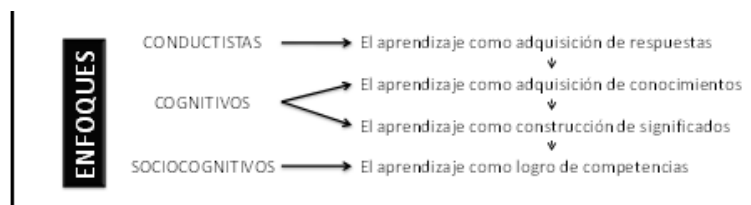


Figura 5. Las cuatro metáforas del aprendizaje y la enseñanza. —*El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*¹³³

¹³³ José Manuel Serrano .Rosa María Pons Parra. —*El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Murcia. Campus

En el gráfico se hacen referencia a tres modos generalizados de posicionamiento frente al aprendizaje.

El entender el aprendizaje como *adquisición de respuestas*, o *adquisición de significados*, luego como *construcción de significados* y en última instancia como *construcción de competencias*, implica fundamentales diferencias en los modos en los que se afronta por ejemplo, políticas educativas planificación de estrategias de aprendizaje y en el caso que nos ocupa, modos de construcción de nociones para la práctica del entendimiento y la producción del habitar humano.

En la mitad del siglo XX se estableció teniendo como contexto y referencia el paradigma positivo, la noción conductista del aprendizaje, que apuntaba a un conocimiento además de *adquirido*, verificable en términos cuantitativos, y *conducido por el docente*. Miguel Zapata-Ros, en *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*, expone las características fundamentales de esta noción cuando dice:

*La metáfora del aprendizaje como adquisición de conocimiento ha sido operativa de forma exclusiva desde los años cincuenta hasta los años sesenta, y de manera a veces predominante y a veces compartida con la tercera desde los años setenta hasta nuestros días. El cambio se produjo en la medida que el conductismo dio paso a la revolución cognitiva. Según esta interpretación, el estudiante es más cognitivo que en la anterior, adquiere conocimientos, información, y el profesor es un transmisor de conocimientos. El centro de la instrucción es la información (los contenidos del aprendizaje) [...]*¹³⁴

En una visión retrospectiva del aprendizaje las primeras construcciones teóricas estaban atravesadas por nociones ya rebasadas sobre todo en sus altos niveles de determinismo y linealidad. El avance de la ciencia y la psicología fue incorporando nociones más flexibles e integradoras. La posición conductista tiene numerosos ecos en las formaciones que todavía hoy se desarrollan en las escuelas y universidades. En primer lugar por haber sido el origen de mucho de lo investigado en términos de aprendizaje, pero además por tener como contexto de referencia a la ciencia en un momento marcado por la búsqueda de certezas objetivas y universalizables. La misma ciencia encontró luego alternativas y articulaciones dentro de estas mismas búsquedas.

Está en proceso el hecho de aceptar alternativas a ello y modos concretos de construcción distintos a los planteados en esos contextos. Los avances del siglo y el advenimiento del constructivismo como modo de entender el aprendizaje generaron amplísimos horizontes de búsqueda, cuyos desarrollos alcanzan nuestros días. Pero se plantean preguntas en ese camino ¿Cómo habremos de abordar el aprendizaje si no es desde la persecución de ciertas certezas? ¿Cuál será el límite de la flexibilidad en términos de aprendizaje?

Entendemos que el enfoque constructivo, además de ser más cercano a nuestro tiempo, y por ende más acorde con los procesos que atraviesan nuestras propias construcciones, es más pertinente con los horizontes planteados en la presente investigación. La noción de un aprendizaje construido y no conducido es una distinción de enorme importancia, tiene directos puntos de contacto y cercanía con la emancipación planteada por Joseph

Universitario de Espinardo s/n, C. P. 30071 Murcia, España. Disponible en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/268/708>.

¹³⁴Miguel Zapata-Ros, —Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del «conectivismo»—. Página 8 y 9. Disponible en http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf. Consultado el 03/04/2015

Jacotot y las pertinencias planteadas por Edgar Morin. Entendemos que el desafío de reconocer el aprendizaje en estos términos es el hecho fundamental de no tener referencias tan obvias en relación a los modos con los cuales haremos esa construcción, ni como deberán funcionar los roles de los participantes cuando el foco del aprendizaje sea el habitar humano y sus consecuencias espacio-materiales. Más específicamente dentro de la corriente constructivista, es importante señalar distintos enfoques en función de darle cierta claridad a la relación de nuestros posicionamientos con estas búsquedas. Sobre todo teniendo en cuenta que muchas de estas sub-corrientes, si están presentes en los planes de estudios de nuestras escuelas de arquitectura y en los de los docentes de las mismas. Miguel Zapata-Ros expone al constructivismo como un escenario de múltiples vectores de acción, caracterizado por la noción de construcción del conocimiento en vez de su adquisición o traspaso, en su texto señala:

[...] En los años setenta y ochenta, hay otro cambio dentro de la perspectiva cognitivista. En este marco interpretativo el aprendizaje aparece eminentemente activo e implica un flujo asimilativo de dentro hacia afuera. El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado (esos es ahora comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido (el contenido del aprendizaje). [...].¹³⁵

[...] el aprendizaje no es más que el reflejo de un cambio interno, que tiene su origen y centro en el propio aprendiz. En este sentido Piaget lo concibe en función de un desarrollo de los procesos mentales, que tiene como rasgos más importantes ser espontáneo y continuo. Y que se produce en función de dos variables interrelacionadas: Maduración y experiencia. Lo cual conlleva a la adquisición de nuevas estructuras de proceso de las ideas.¹³⁶

En los planteos de los distintos planes y sobre todo en lo referido a los estudios morfológicos se ha atendido mucho a nociones construidas desde la Gestalt, con distintos grados de profundidad.

Es importante entender que perseguimos aportes a la construcción de conocimiento y el aprendizaje en un contexto complejo, con tramas simbólicas de distintos órdenes, y fundamentalmente, en relación con el habitar y el proyecto. La revisión del aprendizaje desde una perspectiva constructiva nos ha llevado a preguntarnos por todos estos aspectos y sus pertinencias puestos en juego juntos, simultáneamente. Revisar la relación entre las posturas de la Gestalt y sus consecuencias en nuestros modos de aprender y percibir la forma, el valor dado por Piaget a los procesos evolutivos internos de maduración y reestructuración de procesos del pensamiento, el aprendizaje como desafío (Bruner), el aporte importantísimo de lo significativo como motor del aprendizaje y la estructuración jerárquica en función de generalidad conceptual (Ausubel) y la función fundamental de lo social y la interacción como aspectos básicos del aprender. Todo ello, junto con lo construido previamente en relación a la construcción de conocimiento en términos de complejidad y emancipación (Morin, Ranciere) tienden a modos de aprender diversos y multidimensionales, con una densidad conceptual entramada con lo complejo y lo constructivo. Se apartan de la generalización extrema y de la uniformización, así como de los determinismos y las abstracciones indiscriminadas. Se entiende que en la medida en que se profundiza en estas nociones se encuentran las diferencias

¹³⁵ Miguel Zapata-Ros, —“Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del —conectivismo”—. Miguel Zapata-Ros, —“Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos.” Pp 8, 9. 9(Ver nota 19).

¹³⁶ Miguel Zapata-Ros, —“Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos.” P10 (Ver nota 20).

sustanciales entre las distintas posturas, pero apuntamos a nuestra propia construcción por lo que nos permitimos una postura ecléctica e inclusiva en relación a la cuestión.

Nos interesa en particular una de las corrientes constructivistas por atender un aspecto que es además básico del habitar humano. Lo social, el carácter interactivo y relacional del ser humano en su aprendizaje. En ese sentido las construcciones de Vygotsky y su atención por la dimensión social del aprendizaje terminan de constituir una densidad conceptual sustancial de la investigación en términos pedagógicos. En el texto, *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*, encontramos la relevancia que tiene para Vygotsky lo compartido en la construcción del conocimiento y su concepto más sobresaliente, el del *desarrollo próximo*:

*[...] Para Vygotsky, los aspectos culturales, como manifestación de lo social, son determinantes en el desarrollo cognitivo de la persona. Pone énfasis en los factores externos como determinantes del aprendizaje. La teoría vygotskiana está centrada en la "ley genética del desarrollo cultural", de tal manera que toda función cognitiva aparece primero en el plano social, entendido como entorno próximo, y luego en el plano psicológico individual.[...] Pero el concepto más importante que introduce Vygotski es la zona de desarrollo próximo. El propósito es evaluar las capacidades intelectuales del individuo y del entorno instruccional de forma conjunta.*¹³⁷

El desarrollo del aprendizaje en términos sociales es fundamental en nuestra línea argumental en función de vincularse con otra actividad eminentemente humana y social como es la del habitar. El vínculo entre el aprendizaje y la dimensión social planteada por Vygotsky establece la necesidad de articular la experiencia particular del ser humano con la de sus semejantes entendiendo que la construcción del conocimiento y el ser está definida por su condición grupal. El concepto de desarrollo próximo introducido también por Vygotsky, atiende a la idea de contexto de quien aprende. Este concepto es fundamental en lo concerniente al aprendizaje del habitar y sus materialidades.

Si podemos producir el necesario extrañamiento de aquello que nos es tan natural como es el habitar, encontraremos que será necesario (en este caso) entender la dinámicas sociales que lo acompañan, esto es, como *habitamos* junto con otros. Emerge en ese sentido un vínculo claro entre aprender y habitar pues ambas acciones se dan de modo simbiótico en el desarrollo del ser humano en sociedad. En el análisis del desarrollo próximo de Vygotsky, encontramos que es importante en el desarrollo del aprendizaje entender cuáles son las capacidades del que aprende pero en relación a las capacidades de sus pares, de sus docentes y de su contexto inmediato y mediato. En el aprendizaje, se hace evidente que la socialidad y los potenciales de construcción y aprendizaje están vinculados estrechamente en un aprendizaje que se en consecuencia con la socialidad, es decir, se construye colectivamente.

II.1.4. Ejercicio de la libertad en Latinoamérica. Construcción del aprendizaje para un *nosotros* responsable.

Existe en el proceso de aprendizaje, una relación con el concepto de libertad. Entendida como la posibilidad concreta de ejercer un poder sobre sí mismo y el entorno, sobre lo aprendido y su vínculo con la existencia de quien aprende, como consecuencia directa, con el mundo. La referencia de Paulo Freire es importante por las posibilidades que

¹³⁷ Miguel Zapata-Ros, —Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos.” P11.(Ver nota 21)

plantea y los contrastes que evidencia en relación a como se construyen las políticas educativas, particularmente en América Latina.

Nos parece importante la posición de Freire por las implicancias de toma de conciencia que demanda y plantea, la opresión o dominación sólo puede ser sostenida por la ignorancia. Y el hecho concreto de *tomar conciencia* y luego *construir proyecto*, es en su base conceptual un acto de libertad. Entendemos que la construcción de nociones amplias del proyecto y su aprendizaje en las escuelas de arquitectura pudieran ser los puentes entre las ciudades como consecuencias materiales y el habitar humano como causa y adaptación. Aprender en relación a la libertad implica según Freire aceptar la responsabilidad de ser autor de nuestra propia existencia historizada, en el caso del diseño, de nuestra participación en la construcción del habitar. En ese sentido, lo expuesto por Freire en *Pedagogía del oprimido* y por Sartre en *El existencialismo es un Humanismo* convergen en el hecho de constituirse a partir de la educación y el conocimiento como responsables de nuestro ser y hacer, ambos autores respectivamente exponen:

[...] Por esto, la pedagogía de Paulo Freire, siendo método de alfabetización, tiene como idea animadora, toda una dimensión humana de la educación como práctica de la libertad.¹³⁸

[...] Esto significa que el hombre se compromete y que se da cuenta de que es no sólo el que elige ser, sino un legislador, que elige al mismo tiempo que a sí mismo a la humanidad entera, no podría escapar al sentimiento de su total y profunda responsabilidad.¹³⁹

Pero, como hemos dicho antes y en función de otras referencias, el aprendizaje no es en soledad, contiene la ambigüedad (en términos perceptivos) de darse en nuestro interior y en la intersubjetividad de lo compartido. La socialidad y el desarrollo próximo de Vygotsky, se vinculan con la noción de *círculo de cultura* de Freire, además de sacar definitivamente de la ecuación *la enseñanza* para establecer sólo *aprendizaje* recíproco de distintos alcances. Consideramos que esto es de fundamental importancia para el contexto de nuestras construcciones en relación al proceso del aprendizaje de la arquitectura. Propone serios cuestionamientos al sistema vigente ¿Cómo podría entenderse un aprendizaje del diseño desde sólo aprendizajes, *sin enseñanza*? ¿Implica esto que no habría docentes? ¿O cuáles serían los saberes necesarios para ser un docente en el campo del diseño? ¿Cómo entender las mentes como iguales en términos de proceso de aprendizaje? ¿En qué apoyarían los maestros su autoridad si no es en la diferencia en la cantidad o calidad de conocimientos?

Ya habíamos puesto de lado la noción jerárquica de las mentes en la construcción de conocimiento con el apartado de la emancipación y Jacotot, en este caso se confirma más específicamente en la construcción del conocimiento como ejercicio mismo de esa emancipación liberadora. Freire propone la ambigüedad que coincide con la fenomenología propuesta por Ponty, la dualidad de la intersubjetividad, construida al interior del ser como el mundo posible, pero atravesada a su vez por los mundos de los otros, el ineludible otro que nos define y modifica a partir de lo compartido en sociedad.

¹³⁸ Paulo Freire. —*Pedagogía del oprimido*. 1º. edición Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina 2002. Traducción de: Jorge Mellado ISBN 987-98701-5-8 I. Título -1. Pedagogía Título original: Pedagogía del oprimido Primera edición, 1970. P7. (Ver nota 22).

¹³⁹ Jean Paul Sastre —*El existencialismo es un humanismo*. Ed. EDHASA. 2007. Barcelona, España. P6.(Ver nota 23).

Hay aquí otro punto de importancia en lo referente al proyecto y el habitar. Si entendemos el habitar como una práctica inevitable del ser humano (todos habitamos), la percepción de lo habitable sería, en la ambigüedad planteada por Freire y Ponty, un tejido de construcciones conscientes e intersubjetivas. Y la posibilidad del proyecto arquitectónico demandaría un acercamiento a esa construcción intersubjetiva de mundos. Freire establece que *el autorreconocimiento se plenifica en el reconocimiento del otro*, la libertad fluye en los modos sanos y humanos en que construimos tal plenificación. Y tal construcción no puede ser sin la aceptación de la *subjetividad del otro entretejida con la mía, la del nosotros*, como señala cuando dice:

*Si el mundo es el mundo de las conciencias intersubjetivas, su elaboración forzosamente ha de ser colaboración. El mundo común mediatiza la originaria intersubjetivación de las conciencias; el autorreconocimiento se —plenifica— en el reconocimiento del otro; en el aislamiento la conciencia se —adifica—. La intersubjetividad, en que las conciencias se enfrentan, dialectizan, se promueven, es la tesitura del proceso histórico de humanización. [...]*¹⁴⁰

*No se puede pensar la objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas. La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es objetivismo [...]*¹⁴¹

El reconocimiento del otro es parte fundamental del aprendizaje, y del habitar mismo, pero entendemos que quizás el único instrumento disponible actualmente en lo proyectual es la abstracción del otro en funciones generalizadas, verbos en infinitivo (dormir, comer, estar, etc.) ¿Habría metodologías del proyecto que entiendan lo intersubjetivo como base de propuestas en lo espacial, en lo tecnológico, en lo técnico, en lo morfológico? ¿Cómo podría abordarse el tejido de construcciones de mundo de cada persona, entendiendo ello como interno y su vinculación con lo material entendido como parte de lo proyectual?

En la noción de Freire del aprendizaje conjunto, emerge la responsabilidad, antes hemos dicho, de ser autores de nuestra existencia. Luego, en la dirección en la que construimos nuestro mundo. Es importante este punto de Freire porque implica incorporar a nuestra dirección argumental que la libertad en términos de aprendizaje no tiene que ver con la posibilidad cierta de obrar sin límites, sino por el contrario, de aceptar el hecho de que lo aprendido implica una capacidad de hacer, de construir el mundo. Esta construcción será una expresión cultural del conjunto al que pertenecemos, pero partirá de la conciencia responsable y libre de quienes puedan hacerse cargo de su posición en los procesos complejos en los que sus vidas existen. Aquí encontramos la dimensión proyectual en términos de *dirección del mundo*, entendemos que lo proyectual atraviesa prácticamente todos los procesos de nuestra existencia en el sentido que tiene que ver con la construcción de lo posible. Por otro lado, la aceptación de su ambigüedad implica también la desaparición de los opuestos, la necesidad de entender de modo dialógico. Este también es un desafío, pues mucho de nuestro entender el mundo está apoyado en las oposiciones, *el bien y el mal, la vida y la muerte, blanco y negro*. La superación de esa oposición en términos de dicotomía demanda el aceptar *lo negro en lo blanco* y todas las variaciones posibles, ubicarse en un espacio en donde no sea necesario siempre entender desde oposiciones, sino desde diálogos multidimensionales.

Consideramos un aporte muy importante a nuestro posicionamiento en relación al aprendizaje la actitud responsable que implica lo propuesto por Freire, el ejercicio de la libertad inseparable de la responsabilidad de ejercerla. También valoramos el vínculo con

¹⁴⁰ Paulo Freire. —Pedagogía del oprimido—. P13. (Ver nota 24).

¹⁴¹ Paulo Freire. —Pedagogía del oprimido—. P31. (Ver nota 25).

la utopía, la necesidad de tener un compromiso con una idea y el reconocimiento de la relación de la misma con el contexto en el que funciona. Alejarse de las nociones cínicas y acomodadas en donde el aprender es un aspecto solo instrumental para encajar en el funcionamiento de un algo que renunciamos a intentar modificar. El aprendizaje de Freire es revolucionario, rebelde y erótico, persigue una serie de ideales de un mundo que aunque pueda sonar inocente, tenga esperanza de ser mejor. Entendemos que la emancipación que plantea Jacotot encuentra en los planteos de Freire ecos y una fructífera y armónica resonancia. Nos planteamos perseguir desde la construcción, construir pero reconociendo las causas y las consecuencias posibles, vincular con lo que fluye en el sistema que nos contiene, reconocer a los otros como otros, constructores también desde su lugar propio.

Reconocemos en los planteos de Freire una cercanía con nuestra búsqueda y con nuestras propias construcciones, el aprendizaje del diseño arquitectónico y sus implicancias ideológicas son de enorme contundencia, no hablamos de condicionar el aprendizaje a una ideología u otra, pero si, reconocer que toda propuesta, incluso educativa, tiene una base política y por ende un alcance en ese sentido y en el contexto social en que se inserta. En nuestra construcción intentamos recuperar una necesidad de entender, ser críticos y proceder en consecuencia de los procesos de aprendizaje y acción del habitar humano. Creemos que abordar tal empresa en estos términos pudiera ser una empresa titánica y en algunos sentidos descabellada, ciertamente con altos grados de incertidumbre y riesgos; pero por otro lado, ya hemos recorrido los otros rumbos, y los vacíos epistemológicos o incluso en la praxis son cada vez mayores. El momento (como muchos otros momentos históricos) demanda la construcción de posicionamientos, la consolidación de un campo en donde la filosofía, la antropología, la técnica, el arte, la economía, son todos flujos que definen muchas de sus lógicas, pero que demanda ciertos grados de autonomía y a la vez de interdependencia, como consecuencia, de cuerpos teóricos que serán construidos por nosotros, en nuestras escuelas y nuestros posgrados. La obra de Freire nos aparece como un espejo en que mirarnos, que nos sirve de instrumento y puente para una comprensión más amplia y profunda, menos atada a rigideces, en *Praxis para una enseñanza* encontramos:

*[...] una concepción respetuosa, amorosa y venturosa del ser humano. Respetuosa en cuanto a la comprensión de las circunstancias objetivas y subjetivas que limitan y desalientan la proyección creativa y transformadora de los seres humanos; amorosa en el sentido de privilegiar la aproximación, la convivencia, la intimidad, la comunicación existencial entre los seres humanos en la resolución de sus problemas, en la adquisición de la conciencia de su responsabilidad social, en el desarrollo de su vocación de ser más, de humanizarse; y venturosa en el sentido de concebir al ser humano como un ser abierto, histórico, creador de cultura, dinámico, [...]*¹⁴²

Entendemos que es necesario construir los contextos, generar las pertinencias necesarias, definir distancias y cercanías; entre el aprendizaje, sus modos y las sociedades en las que estos modos se dan. Las propuestas de Jacotot, Freire, Vygotsky, tienen trasfondos ideológicos contundentes. Es necesario que incluyamos el debate político e ideológico en nuestra construcción, no podemos bajo ningún pretexto apartarnos del hecho de que hay en cada posición una noción de lo que se busca con respecto al modo en que se hace la construcción humana del mundo. Decimos que, si bien entendemos los límites, lo proyectual demanda desafiar esos límites, construir otros, más lejanos a lo específico y cercanos a lo desconocido. Construir allí, en ese escenario y teniendo en cuenta los planteos y aportes de Freire, nos acerca a una noción de

¹⁴² Paulo Freire: —Praxis de la utopía y la esperanza” P69, 70.(Ver nota 26)

aprendizaje constructivo amplio y profundo a la vez, con conocimientos que articulen lo específico con lo general del ser humano, en este caso de su habitar. Aprendizajes en donde la cuestión jerárquica cuestionada por Jacotot responda a un bien común, que el habitar sea un campo de construcción de conocimiento del otro, de lo que se construye juntos como socialidad materializada, como consecuencia de un nosotros, que en libertad y juntos, habitamos y aprendemos.

Hemos construido un posicionamiento que demanda reconocernos en nuestra propia subjetividad grupal, en nuestras posibles lecturas contextuales, desde las más locales y cercanas a las más globales y universales. Tal demanda tiene como base y contexto una necesidad de construcción conjunta, la posibilidad de entretener lo subjetivo mientras aprendemos, para entendernos como proceso, para que nuestros aprendizajes no sean trasvasamientos ni trasplantes, para entender el *nosotros* desde el cual nuestras construcciones del mundo nacen y fluyen. En ese sentido, la construcción de Enrique Dussel es sustanciosa y potente, persigue al igual que Freire *un hacerse cargo* de la propia existencia como comunidad, un reconocer los mestizajes y las violencias originarias, los ejercicios de poder, las rupturas y las búsquedas de independencias, pero desde una construcción filosófica lúcida y contundente. Nos reconocemos cerca de esta búsqueda, las propias persiguen emancipaciones propuestas por Ranciere y Jacotot, pero en términos revolucionarios y libertadores según Freire partiendo del reconocimiento de la socialidad propuesta por Vygotsky. Percibimos cercanías y vasos que comunican los flujos de estos planteos, en particular el de Dussel, se acerca a los reconocimientos y las rebeliones a ciertas estructuras preconcebidas y sostenidas del aprendizaje en Latinoamérica y la toma de conciencia y compromiso con una noción de nosotros que se aleje de los colonialismos establecidos y limitantes. *Enrique Dussel, en La pedagogía latinoamericana, dice:*

*El padre-Estado-maestro es el ego, el punto de apoyo, el "desde donde" se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrática sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar (así como el Estado del contrato social tiene todos los derechos y deberes de gobernar), el educando es el ob-jeto o ente ense-ñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. [...]*¹⁴³

En esa dirección, diremos que proponemos rupturas, aperturas desde dentro de las instituciones. Es necesario entender, comprender y tomar decisiones sobre las bases desde las cuales planteamos nuestras políticas de aprendizaje, establecer rumbos que reconozcan los vínculos entre la formación y la acción entendidas como una continuidad, no solo temporal sino de base. Muchos de los planteos de Dussel se apoyan en la psicología y exploran los puntos de contacto entre ella y la filosofía. Entendemos que tal relación vinculante, así como numerosas otras que el autor maneja, son de fundamental importancia para la comprensión de nuestros aprendizajes y de nuestras capacidades de modificarlos, hacerlos crecer y profundizarlos. La filosofía planteada como construcción para la liberación se entiende como como un aporte más a la educación como emancipación y responsabilidad hacia *el nosotros* que la ejerce como construcción de conocimiento del mundo, o más puntualmente, como construcción del mundo.

¹⁴³ Enrique Dussel , —a pedagogía latinoamericana” Bogotá Nueva América 1980. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>. Consultado el 18/03/2015. P35. (Ver nota 27).

La responsabilidad que *Dussel* busca en su *pedagógica* es la separación del referente que funcionaba como autoridad incontestable, en este caso, la referencia Europeo-centrista. Enfoca su atención en los claustros universitarios, como el caldo de cultivo, el motor de esa emancipación; la toma de conciencia desde el desapego a lo construido como autoridad simbolizada por un estado corrupto y temeroso de sí mismo y de los demás. Señala al estudiante universitario como *más lúcido* con respecto a otros cuando dice:

*No puede entonces extrañarnos, por todo lo visto, que el alumno más crítico sea el universitario, la juventud que estudia en los países subdesarrollados y oprimidos de la periferia. La juventud se transforma así en un momento supremamente lúcido del mecanismo mundial de la dominación pedagógica [...]*¹⁴⁴

Consideramos que el principio del siglo XXI está atravesado por muchas posibilidades de ruptura, sobre todo en lo referente al funcionamiento de las instituciones. Y según *Dussel*, es el estudiante Universitario quien tiene la lucidez necesaria para enfrentar estos procesos. Particularmente consideramos que este planteo, respondía a un momento político distinto al nuestro (1980), pero que quizás, y por contraste, hace emerger ciertas urgencias con las que nos permitimos reconocer cercanías; sobre todo en lo referente a la ruptura con la objetividad del docente, entendido como una autoridad intocable e impoluta. La necesaria aceptación de lo subjetivo, y más importante aún, lo intersubjetivo como característica de las construcciones humanas, establece un contexto en donde estas construcciones se dan, lejos de los objetivismos asépticos e inmaculados, cerca de los mestizajes y los crisoles de existencias, particularmente latinoamericanas. Romper con la lógica de dominación que *Dussel* establece con respecto al Estado-padre-maestro, fincada en su objetividad intocable:

*[...] El maestro es un tal, de un sexo, una edad determinada, un pueblo y Estado, una nación, una clase social, una época de la humanidad, con sus doctrinas y teorías [...] No tiene entonces derecho a presentarse ante el discípulo como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer.*¹⁴⁵

Para nosotros será fundamental construir una figura alternativa a este personaje docente, *con todos los derechos*, pues hemos reconocido la construcción social del conocimiento, y la necesidad de entender esto lejos de las jerarquías de mentes entendidas como distintas. Aceptamos que cada construcción del mundo es diferente, pero la intersubjetividad demanda reconocer en el otro una expresión de mí como ser humano, por ende, las autoridades en el conocimiento no se entienden como poderes monárquicos intocables, sino como modos distintos de entrada a la construcción de la experiencia del aprendizaje. En lo que revisamos en el presente apartado emerge la necesidad de sabernos en este continente, de reconocer raíces y semillas plantadas desde otros lugares, mestizajes que han caracterizado nuestro *nosotros* de hoy. No es posible negar tales superposiciones, violentas o negociadas, entre los originarios de este lugar y los que vinieron, lo resultante de esos procesos *estamos siendo nosotros*, pero no debemos abandonar la empresa de construirnos todo el tiempo, de reconstruir las nociones del mundo, de articular lo aprendido con lo que vayamos armando mientras *nos hacemos y aprendemos*. Si asumimos esto de modo conjunto en las comunidades educativas, particularmente en las Universidades y Posgrados, los potenciales se amplían y multiplican.

¹⁴⁴ Enrique Dussel, —*La pedagogía latinoamericana*” P39.(Ver nota 28)

¹⁴⁵ Enrique Dussel, —*La pedagogía latinoamericana*” P44.(Ver nota 29)

La noción de padre que Dussel establece como referencia a Europa, representa la autoridad sin objeciones, construida por generaciones desde mestizajes y conquistas pero desde jerarquías diferencias e inamovibles. Es contra aquellas jerarquías que establecemos rupturas, desde nuestra construcción en torno al aprendizaje y más particularmente del habitar humano. El reconocimiento de la mezcla de sangres y visiones de mundo que caracteriza nuestros orígenes múltiples establece contextos desde donde poder entender el habitar, lo material como consecuencia de ello y puntualmente en nuestro caso, los términos desde donde construir proyecto, no sólo de lo habitable, sino de la sociedad en donde tales habitabilidades serán construidas. Percibimos en la construcción del autor la necesidad constante de tejer, de urdir saberes y expresiones culturales, de matizar, de bucear en lo impuro como expresión genuinamente latinoamericana. Es desde allí que entendemos que lo construido por nosotros como línea argumental hace resonancia con Dussel, desde una visión que Freire comparte, cerca de lo humano y lo humanista, en donde los límites planteados por las disciplinas demandan rupturas y licuefacciones, donde reconocernos implica reconocer las violencias que nos han hecho nacer y que nos caracterizan las raíces, las reconozcamos o no, Dussel habla de reconocernos *no huérfanos, de poder mirarnos, y recién allí, y en consecuencia de reconocer esas superposiciones y raíces, construirnos en el aprendizaje, probablemente más cerca de los maestros originarios*, en su texto expone:

[...] Aceptando nuestro origen podremos ser el preceptor que necesita el hijo latinoamericano. Él, nuestro hijo, hijo de los que han asumido su trauma, su opresión, que han sabido perdonar a madre y padre, tendrá la primera madre latinoamericana que podrá amamantarlo con la suave leche de los símbolos de la propia cultura. El padre, mestizo, hijo de los conquistadores, de las oligarquías y de las rebeliones y revoluciones populares es ya el padre-Estado que no se interpone entre el hijo que bebe del seno materno. Por el contrario, los abraza a ambos y los lleva a su realización plena en su propio y alterativo cumplimiento.¹⁴⁶

El maestro, desde los amautas de los incas o los tlamatines de los aztecas en América latina, se inclina con sagrada veneración ante el nuevo, el débil. Es por ello que los primitivos sabios eran al mismo tiempo observadores de la naturaleza, inventores de las artes y ciencias, médicos y arquitectos, abogados y fiscales de los tratados injustamente. Todas las profesiones las cumplía en las primeras ciudades neolíticas el sacerdote o el sabio [...]¹⁴⁷

Una visión que tendría ecos Renacentistas, pero bases americanas, con sacerdotes precolombinos médicos y constructores, abogados, oficiantes de un saber integral y profundo, cercanos a la observación de la naturaleza.

Consideramos el aprendizaje de la arquitectura muy cercano a estas nociones amplias, integrales y mestizas. Reconocemos que esto implica fáciles discursos, y difíciles acciones, pero son posibilidades ciertas de construcción, reformulaciones que hemos establecido necesarias, en este caso en particular, desde nuestra condición mestiza latinoamericana. En este punto existen dos aspectos que nos parecen importantes del planteo de Dussel, por un lado el reconocimiento de la posición de *veneración al que aprende*, por otro la noción multidisciplinar del conocimiento encarnada por los sacerdotes y en última instancia el reconocimiento del otro como un igual. Tomamos cierta distancia del rol *conducente* planteado en parte del texto, no porque creamos que no existen momentos en que esto se da de este modo, sino porque consideramos que en la línea argumental construida hasta aquí, el maestro no es un *guía* que conduce por un camino ya antes recorrido por él mismo, sino un constructor con altos grados de incertidumbre

¹⁴⁶ Enrique Dussel, —*La pedagogía latinoamericana*” Pp 47,48. (Ver nota 30).

¹⁴⁷ Enrique Dussel, —*La pedagogía latinoamericana*” Pp 50, 51. (Ver nota 31).

también. Que establece algunas de las condiciones en donde se construirá en conjunto el conocimiento. En ese sentido, entendemos que el aprendizaje no es el recorrido de una posibilidad que el estudiante debe descubrir guiado por el maestro, sino una construcción que hará en conjunto con éste a partir de las condiciones que se planteen como punto de partida. Pero para que ello funcione de ese modo, será necesario apartarse de lo jerárquico como modo de organizar la situación del aprendizaje. Será necesario entender la igualdad de las mentes plantado por Jacotot y Ranciere y valorar al que aprende como el portador de una construcción del mundo única, y de posibilidades en consecuencia, también únicas. Del entendimiento de este aspecto depende mucho de la potencia de nuestra propia investigación, construir espacios donde el aprendizaje no sea el recorrido de caminos diseñados, sino la construcción incierta que superpone saberes anteriores con entendimientos nuevos. En ese sentido, hará falta que el maestro reconozca y valore al estudiante desde un espacio que promueva la propuesta también desde el que aprende, que escuche la voz de quien está construyendo desde el lugar de aprendiz, tal vez porque, a partir del cruce de lo dicho aquí por Dussel y lo construido antes por Vygotsky, Ranciere y Freire, no se trate de una construcción *solo* del discípulo, sino del grupo que atraviesa la experiencia de construcción de conocimiento. En ese sentido, Dussel expone.

*El a priori de toda pedagógica es el "escuchar-la-voz-del-discípulo", su historia nueva, su revelación, lo que porta la generación sin repetición posible, porque es única. El padre liberador no el padre edípico, permite que el niño sea parido en normalidad (salida del útero), se le corte el cordón umbilical (primera autonomía), supere la lactancia por el destete, salga de la casa hacia el juego y la escuela, pero no desde el proyecto paterno-materno sino desde el pro-yecto filial, meta-físico, que se ha revelado en el silencio del maestro.*¹⁴⁸

Entendemos aquí una cuestión importante en relación a la convivencia del proyecto de quien aprende y de los proyectos de los que funcionan como docentes. Dussel lo propone como lo que emerge a partir del silencio del maestro, del escuchar al estudiante. Particularmente creemos que este es un punto demasiado difícil de distinguir y generalizar, aun así, si consideramos útil la distinción entre las distintas intenciones de aprendizaje y las consecuencias en el modo de valorar las mismas. Aunque se hable del proyecto en términos generales, encontramos que el hecho de separar los proyectos de quienes nos *enseñan* de los que *aprendemos* es una herramienta filosófica importante, nos permite observarnos críticamente y luego construir los vínculos con lo contextual, tomar decisiones sobre *que aprender y cómo hacerlo*. El distinguir entre lo que buscamos y lo que la institución o la sociedad persigue demanda una toma de posición, o más bien, hacerse cargo de una posición que siempre se toma, a veces involuntariamente o por omisión. Lo establecido aquí es que es necesario que el aprendizaje alterne, en lo que hemos definido como ambigüedad del proceso, momentos de inocencia que permitan encuentros desprejuiciados con los fenómenos y momentos de lucidez y análisis que permitan la comprensión de dichos fenómenos en los múltiples órdenes contextuales que los incluyan y definan. Si remitimos esto al aprendizaje del habitar y sus construcciones, encontraremos que todo en el habitar es un juego de inconciencias y conciencias tejidas *desde y en* lo cultural. Conocer de esa cultura como algo que *nos contiene y nos hace*, es un desafío, como reconocer el agua mientras nadamos, pero en ese desafío radican las densidades que intenta construir la investigación.

Reconocemos un aspecto importante en la construcción Dusseliana, la valoración *del que aprende*, como un sujeto, con valores y carga histórica, que demanda ser entendido en

¹⁴⁸ Enrique Dussel, —a pedagógica latinoamericana” P 51.

esa historicidad y no como abstracción generalizable desde un centralismo ubicado en el maestro. Debemos de todos modos, hacer sutiles distinciones entre el posicionamiento del autor y el nuestro, sobre todo en el modo de entender las acciones de este maestro. Dussel establece al maestro en una posición fecundadora y de guía. Como ya hemos dicho, estamos cerca del primer aspecto, pero no del segundo; la noción de maestro que estamos construyendo persigue la construcción conjunta del conocimiento, no hay *un conocimiento al que llegar* por senderos que el guiará por ser intelectualmente más avanzado, habrá construcciones diferentes en función de las capacidades e intereses de quienes participen activamente. En esa dirección, la desneutralización que propone el autor es fundamental, porque permite entender al otro como un igual pero único, no un igual en la abstracción. Como consecuencia lo social del aprendizaje planteado por Vygotsky encuentra aquí un punto de contacto importante, *el otro es necesario* para la construcción de conocimiento de nuestro habitar en el mundo, pues *el otro habita junto a nosotros* y desde su lugar único e irrepetible, también nos construye.

En la misma medida, pero aplicada al contexto, la superación de una noción abstracta del otro implica reconocer que otros a su vez, son parte de nuestra educación fuera de lo formal, y esos componentes son tan o más importantes que lo que ocurre dentro de las aulas o claustros, somos la condensación material de lo compartido, de allí que sea necesario *revisarnos*, entender nuestra historia para comprender como es que aprendimos. En particular en lo referido al habitar humano. Comprendernos mientras habitamos, la comprensión de ello implicaría la comprensión de los otros en relación a nosotros y las consecuencias materiales de esa interacción. En ese sentido la historia que nos ha construido será fundamental, no podremos vernos como presentes absolutos, sino como el resultado de las vivencias intersubjetivas previas. Hay en este planteo una crítica a los sistemas educativos en donde lo que *el que aprende es* queda fuera, en función la importancia de los contenidos, análogo a la inyección de medicamentos o programas a un sistema predeterminado y neutro. En Pedagógica Latinoamericana, Dussel expone esto como la expresión de la *tabula rasa* desde la que se parte para las experiencias de aprendizaje cuando dice:

*De la misma manera, por ejemplo, el "sistema educativo escolar" supone que el niño es un ignorante total, tabula rasa (como el quimioterapeuta supone igualmente que el enfermo es un enfermo total: sin defensas propias que habría que potenciar), huérfano, sin ninguna cultura (porque la cultura popular es valorizada como inexistente). La "escuela" se arroga así el deber sublime de dar toda la cultura al niño (como el médico cree darle toda la salud al enfermo). Lo cierto es que con esto elimina los subsistemas educativos, ya que antes era la familia, el viejo del pueblo o barrio, el cura o la tía, los que educaban a los niños [...]*¹⁴⁹

En la construcción intersubjetiva del nosotros que genera contexto y causa del habitar humano, emerge la noción de la cultura popular, el tejido de lo que nos ha atravesado sutilmente solo existiendo, la interminable superposición de mezclas y mestizajes, lo aprendido, lo resistido, las lejanías encarnadas, las cercanías llevadas y traídas por el mundo. Aprender del habitar es sacarnos un velo de obiedad, es maravillarnos primero, un extrañamiento que Enrique Dussel llama en el aprendizaje *veneración*, en este caso de lo cultural que nos construye.

Entendemos que una de las empresas más fundamentales a abordar por la arquitectura es la de perseguir la construcción fluida y evanescente de la cultura popular como consistencia de lo social. En la medida que nos acerquemos a lo social como base y fin

¹⁴⁹ Enrique Dussel, —a pedagógica latinoamericana” P63.

del habitar, el aprendizaje de ello tendrá mayor grado de pertinencia. Tendrá cercanías con lo que acontece no como una abstracción objetiva devenida en función o representación generalizante, sino como consecuencia material de las relaciones de vínculo entre los habitantes. Allí, en el caso de Latinoamérica laten enormes potenciales arquitectónicos, pero habría primero que prestarle atención como materialidad de lo proyectual, como origen, causa y objetivo del proyecto. En la construcción de nociones de aprendizaje del habitar emerge esta necesidad de extrañamiento y veneración de lo social, no desde una abstracción esteticista ni desde una reivindicación regional, sino desde el reconocimiento de sus potenciales de proyecto en términos habitables. Dussel valora la cultura popular por ser el caldo en donde la interacción violenta entre modos de comprender y estar en el mundo ha podido sintetizarse con mayores grados de posibilidad y potencia, en su Pedagogía Latinoamericana señala:

*La cultura popular latinoamericana de cada uno de nuestros países es una tradición viva que ha sabido asimilar la experiencia histórica del indígena, del español y del criollo oprimido, del campesinado independiente, del trabajador, del obrero, del marginado. Tiene entonces un antiquísimo pasado, y sin embargo tiene abierto un inmenso futuro porque el pueblo está libre ante el sistema, su pobreza es garantía de esperanza. "Por abajo" abre brechas y accede a lo nuevo, a la exterioridad. La tradición viva es al mismo tiempo conciencia comunitaria e histórica [...]*¹⁵⁰

Hay un *reconocernos*, que consideramos de enorme potencia en la construcción del aprendizaje en el contexto de Latinoamérica, fundamentalmente porque consideramos necesario ese reconocimiento, para desde la comprensión de lo que nos ha constituido como continente, país o grupo humano poder construir modos pertinentes de hacer el mundo. Éste paso es un gran salto que intenta alejarse de las centralidades como referencias, no implica desconocer los mestizajes que han dado origen a lo latinoamericano tal cual es hoy, pero si implica un hacerse cargo de nuestra historia y de nuestro vínculo con ella. Será necesario sentirnos centralidad no para competir con otras, sino para prestarnos atención como actores principales en la producción de nuestro propio relato, entendiendo que en este relato estará contenido nuestro modo de hablar, de cantar, de sufrir, de compartir, *de habitar el mundo*. El aprendizaje de este relato demandará reconocer nuestro lenguaje, nuestro hacer de todos los días, y en la veneración de lo que todos los días nos hace, entendemos, podríamos potencialmente, superar objetivismos esculturalistas en lo arquitectónico, para acercarnos a un posicionamiento proyectual que atendiera el habitar como acción y lo persiguiera como su orientación de sentido.

II.1.5. Aprendizaje. Reflexión general.

Diremos que la construcción de conocimiento tiene como base y contexto una realidad compleja y multidimensional. Que reconocemos lo contingente desde *lo tejido junto* planteado por Edgar Morin. La construcción en esos términos demandará un esfuerzo que reconozca los distintos flujos que atraviesan lo contingente, siempre cambiante y superpuesto, de dimensiones múltiples. El foco de la construcción del conocimiento perseguirá la pertinencia, entretejida y dependiente de lo intersubjetivo, de la atención que podamos darle en conjunto a las alternancias entre construcciones parciales y generales, de lo individual y lo grupal, de lo fluido que constantemente sintetiza y mezcla.

En segunda instancia hemos tejido un entramado de entendimientos en relación al aprendizaje como aspecto fundamental de la construcción de conocimiento, tal entramado

¹⁵⁰ Enrique Dussel, —a pedagógica latinoamericana” Pp 85,86. (Ver nota 32).

será además de contexto de referencia para otros desarrollos dentro de la investigación, motor de propuestas en otras búsquedas posteriores. Consideramos que el tema del aprendizaje vinculado al habitar demandaría constantes deconstrucciones y reconstrucciones que, desde donde hemos construido podríamos (y deberíamos) abordar todo el tiempo. En ese sentido, la flexibilidad con la que tejamos nuestros argumentos será su posibilidad de supervivencia.

Hemos establecido nuestra cercanía con las nociones de autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky en relación con el aprendizaje socializado, en la necesidad de entender el proceso como alternancias de construcciones subjetivas e intersubjetivas. La valoración de lo contextual además de ser en el caso del habitar la densidad vasta en donde enfocar nuestro aprendizaje, será lo que defina las condiciones del mismo por ser lo que constituye la historicidad de quienes aprenden.

Apoyaremos nuestras construcciones en un aprendizaje emancipado de comodidades jerárquicas, en donde la responsabilidad recae en el maestro sin reconocer la del estudiante. Esta posición cercana a la de Joseph Jacotot implicará reconocer la igualdad de las mentes en términos de capacidad. Exigirá un posicionamiento de los involucrados, docentes y estudiantes frente al aprendizaje, ya no como una transmisión sino como una construcción conjunta en un contexto determinado. Elegirán en conjunto los modos de ensamblar y buscar, tomarán posiciones sobre la pertinencia de dicha construcción y definirán las condiciones para que ello se dé. El reconocernos libres y responsables demandará también, en el reconocimiento del contexto, una valoración *del nosotros* construido a través de la historia. Hemos leído a Enrique Dussel planteando el desafío necesario de construir una noción propia de Latinoamérica, reivindicando culturas mestizas de interminables superposiciones. Encontramos que el habitar y sus materialidades no pueden entenderse desde abstracciones que desconozcan las dinámicas de los grupos a los que se refieren. En tal sentido, la construcción de un nosotros, Latinoamericano, comprometido con las miles de historias que nos han constituido y lo siguen haciendo será el nido donde nacerán las posibilidades proyectuales comprometido con un *ser aquí juntos*. Allí, y en la posibilidad de lo compartido residirá lo significativo de la construcción, que enfocaremos en el habitar humano y al proyecto arquitectónico.

II.2. HABITAR

Desde la fenomenología y como acción focal de lo arquitectónico.

Somos los que hemos compartido...

II.2.1. ¿Por qué el habitar? ¿Cómo el habitar?

Las dimensiones arquitectónicas han sido abordadas desde múltiples enfoques y campos disciplinares. En el desarrollo del presente trabajo ha sido necesario construir un posicionamiento en relación al tema para poder poner en contexto posibles modos de aprendizaje del mismo. Diríamos que no existirían modos de aprender algo (cualquier cosa) si primero no se define *qué es eso* que quiere aprenderse. Hemos titulado el trabajo *Habitar el proyecto*, y convive en el título la frase *Construcciones de arquitectos*. Se establece con estas palabras puestas de este modo algunos posicionamientos y cuestiones a tratar.

En primer lugar *Habitar el proyecto* implica reconocer la actividad proyectual como parte del habitar humano, incluida y no separada de él, como una práctica social dentro de un contexto determinado. Reconocer que no está exenta de nuestro *estar en el mundo*, por lo tanto, no puede ser entendida como abstracción objetiva sino como parte constituyente de un tejido de relaciones conectadas y multidimensionales.

En segunda instancia el reconocer que el habitar es el fin básico y fundamental de lo construido y que esto ha sido en muchos casos abordado haciendo foco sólo en las cuestiones materiales como abstracción de un proceso mucho más amplio y profundo, perdiendo de vista el sentido originario de la práctica. Este *dejar de lado* ha sido una construcción de los propios arquitectos en función de la persecución de un hacer cercano al arte (también en el siglo XX llamado abstracto), desde principios del Renacimiento italiano. La persecución de una disciplina como arte, con fuertes vinculaciones con la técnica (Siglo XIX) y luego con la tecnología (siglo XX) han puesto al habitar cerca de una noción abstracta o pseudopoética sin prestarle demasiada atención en términos proyectuales. Ha sido abordado desde abstracciones objetivas transformadas en las excusas para las decisiones en relación al proyecto del objeto en tanto edificio.

Pero es necesario, entendemos, acercarnos a la construcción del habitar como campo de construcción teórica en primera instancia para luego, referir a la misma una idea de proyecto que incluya estas dimensiones de la vida humana, ya no como abstracción funcional, por ejemplo, sino en toda su potencialidad y dimensión. En *Lineamientos para una teoría del habitar*, de Roberto Doberti, encontramos aproximaciones cercanas a las construidas por nosotros cuando leemos:

[...] *Habitar en sus interpretaciones o resonancias preteóricas tiene una muy dilatada extensión y una evidente ambigüedad. Se vincula etimológicamente con hábito -es decir, con costumbre, uso- y se asocia a vivir o residir -en expresiones tales como -yo habito -vivo o resido- en tal ciudad, barrio o edificio". Desde otro punto de vista, -habitar" a veces parece referir a un atributo y otras a determinadas acciones o actividades. Será precisamente la elaboración teórica la que exigirá y posibilitará elucidar o establecer la naturaleza del habitar [...]*¹⁵¹

Se entiende que no ha habido una atención puntual al habitar como consecuencia en primer término de considerarlo una obviedad, y en segundo del hacer foco consistentemente en un entendimiento de lo arquitectónico como la prefiguración de un objeto en vez de una interrelación de tal objeto con la existencia humana. En el desarrollo del trabajo atenderemos dichas decisiones, en este apartado en de la revisión histórica

¹⁵¹ Roberto Doberti, "Lineamientos para una teoría del habitar". Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014. P1.(Ver nota 33)

del rol del arquitecto, en el presente apartado nos interesa el habitar como foco de atención de la construcción conceptual y del aprendizaje como consecuencia. Lo consideramos necesario en las prácticas proyectuales no como negación de lo referente a lo material, lo construido y construible. Sino como orientación de sentido de ello, como aportación a la consistencia de la práctica proyectual. El atender a que exista una teoría del habitar reconoce en primera instancia que es un campo posible de investigación, una posibilidad concreta de desarrollo y en segunda instancia, que tal construcción y desarrollo es una necesidad que lo arquitectónico como actividad demanda. Se reconoce que construir este campo de reflexión y acción implica una empresa complicada, con múltiples atravesamientos y mestizajes con otros campos de conocimiento; pero consideramos que de otro modo, la práctica proyectual sostendrá un rumbo de vaciamiento y sinsentido que la llevarían a una inminente desaparición como espacio de construcción vinculado a la vida humana y su relación con lo material. *Roberto Doberti*, en *Lineamientos para una teoría del habitar* y en *Habitar el desasosiego*, habla de las acciones necesarias para construir una teoría del habitar cuando expone:

*Podemos decir, en esta instancia preparatoria, que construir la teoría habitar implica: ... Establecer los límites que, en el marco de la teoría, se acuerden para el concepto "habitar". Analizar, de esta manera, los "componentes" de este concepto y, consecuentemente, las relaciones y rangos entre ellos[...].*¹⁵²

*[...] Entendemos que una Teoría del Habitar debe poner en el centro de su trabajo al Habitar, no solo como petición de principio o por mero cumplimiento con lo que anuncia su nombre, sino por la importancia decisiva que tiene el Habitar, tanto en la propia constitución de la condición humana, como en el hecho de radicar precisamente en el ejercicio y devenir de los modos de Habitar una dimensión insoslayable de nuestra identidad personal y cultural.*¹⁵³

Particularmente tenemos considerables cercanías con lo propuesto, sobre todo con el hecho de poner el habitar en el centro de la práctica arquitectónica del proyecto. Allí reside una operación para nosotros fundamental, sobre todo en términos de aprendizaje.

II.2.2. Construcción de un campo de conocimiento

Hemos establecido hasta ahora los modos en que entendemos la construcción de conocimiento el aprendizaje, será necesario entretejer densidades conceptuales en relación al habitar y al proyecto como campos de producción de conocimiento para luego poder vincular tales producciones con el aprendizaje y sus relaciones con nuestras escuelas y experiencias.

En primera instancia emerge el cuestionamiento sobre el habitar como acción humana ¿Qué es habitar? ¿Quiénes y cómo habitamos? Y en relación con la investigación ¿Cuál es la relación entre habitar y proyectar? ¿Por qué es importante el habitar como campo de construcción de conocimiento?

En un primera aproximación a contestar el interrogante podríamos decir que la arquitectura es un hecho del hombre, una consecuencia de su habitar en el mundo, un modo de construirlo. En ese sentido, y teniendo en cuenta que habitamos siempre y que

¹⁵² Roberto Doberti, —Lineamientos para una teoría del habitar—. P1.(Ver nota 34).

¹⁵³ Roberto Doberti, —Habitar el desasosiego—. Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/0BxH72auEtxNwMWEyZGMzYjMtYzEzMy00MzUzLTg5NzQtYTc3ZWY3ZTA5ZVVj/view>. Consultado el 15/03/2015. P1. (Ver nota 35).

ello está ligado al proyecto en sus múltiples manifestaciones; el habitar y el proyecto serán parte de un tejido inseparable y de límites difusos, una fluidez indeferenciabile. Será parte de la investigación la participación del ser humano en el habitar y sus distintas construcciones, pero a modo de aproximación diremos que es el habitar en cualquiera de sus infinitas expresiones lo que le da sentido a la producción arquitectónica.

II.2.3. El habitar entendido como fenómeno.

¿Cómo entender el habitar? Se nos presenta como necesidad, comprender el habitar y como lo percibimos, cuales son nuestros mecanismos para nuestro entender el mundo. Como referencia y marco de tales cuestionamientos tomaremos la noción de fenómeno, en función de poder trabajar con aspectos como la subjetividad y sus relaciones sociales, esto es, la intersubjetividad. En esa dirección será necesario comprender la naturaleza de la construcción humana de la percepción de lo fenoménico para luego vincularla con el habitar como acción y luego como construcción conceptual.

Ya hemos señalado la dificultad de las preguntas por el habitar por ser algo que nos envuelve *mientras-somos*, para ello será importante la noción de simultaneidad reconociendo que la construcción que hagamos de ello no podrá tener pretensión de verdad, será un aporte al entretendido que articule con otras la densidad conceptual colectiva. El reconocernos como seres-del-mundo, nos acerca a la noción de percepción no como una reproducción de alguna existencia exterior a nosotros sino como la construcción del mundo que da testimonio de nuestra existencia. De ello se desprende que los únicos mundos posibles son los construibles como percepción de nuestro cuerpo y el de otros, el mundo existe entonces, en primera instancia, porque lo construimos sin poder poseerlo. *Merleau Ponty*, en *Fenomenología de la percepción*, expone la necesidad de aceptar *lo percibido como lo real*, nuestro *ser en el mundo como una construcción al decir*:

No hay que preguntarse, pues, si percibimos verdaderamente un mundo; al contrario, hay que decir: el mundo es lo que percibimos.

*El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable. [...] al igual como la facticidad del Cogito no es en él una imperfección, sino, por el contrario, lo que me da la certeza de mi existencia.*¹⁵⁴

*[...] El verdadero Cogito no define la existencia del sujeto por el pensamiento que éste tiene de existir, no convierte la certeza del mundo en certeza del pensamiento del mundo, ni sustituye al mundo con la significación mundo. Al contrario, reconoce mi pensamiento como un hecho inajenable y elimina toda especie de idealismo descubriéndome como «ser-del-mundo».*¹⁵⁵

Pero el reconocernos como constructores del mundo en términos de percibirlo implica reconocer que ello no puede hacerse en soledad, nuestras construcciones están atravesadas por otras, esa socialidad de lo intersubjetivo demandará una posición frente a su ambigüedad, a la necesidad de construir alternancias entre lo individual y lo grupal. A la consciencia de nuestras limitaciones subjetivas e intersubjetivas, al apartarnos conscientemente de una objetividad entendida como verdad aplicable a generalidades sobre el mundo o a un ideal externo al que acceder. Será necesario que siempre estemos construyendo pertinencias. La construcción del mundo como fenómeno implicará entendernos como parte de esa construcción junto con los demás, pues según lo expuesto por Ponty, tal construcción está atravesada por la ambigüedad de

¹⁵⁴ Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. P 16.

¹⁵⁵ Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. P 13.

comprendernos individualmente sólo en la interacción intersubjetiva. Sobre el fenómeno del habitar habremos de reconocer numerosas situaciones de carácter dual. Particularmente en lo concerniente a nuestro modo de interactuar con el mundo mientras intentamos entender dicha interacción. En el caso del habitar se alterna la naturalización de algunos procesos que luego deberemos desnaturalizar con un necesario extrañamiento para poder construir conceptos sobre ellos. Este juego de alternancias será necesario para poder *pensar el habitar*. Pero deberemos hacer un esfuerzo en función de ello, pues lo que nos es natural es habitar, no tomar conciencia de ello ni de cómo lo hacemos. En ese sentido, las alternancias entre razonamientos conciencias y subconciencias serán una dinámica importante en las búsquedas y construcciones. Merleau Ponty expresa que la construcción que hacemos del mundo no es pura, que depende para hacerse evidente del mestizaje de las existencias superpuestas, así como también expone que de estas superposiciones existe una sedimentación que puede luego ser referencial, en *Fenomenología de la percepción* expone:

*El mundo fenomenológico es, no es puro, sino el sentido que se transparenta en la intersección de mis experiencias y en la intersección de mis experiencias con las del otro, por el engranaje de unas con otras; es inseparable, pues, de la subjetividad e intersubjetividad que constituyen su unidad a través de la reasunción de mis experiencias pasadas en mis experiencias [...]*¹⁵⁶

*[...] Estos mundos adquiridos, que dan su sentido segundo a mi existencia, se destacan también de un mundo primordial que funda su sentido primero. Se da, de igual manera, un «mundo de los pensamientos», eso es, una sedimentación de nuestras operaciones mentales, que nos permite contar con nuestros conceptos y con nuestros juicios adquiridos como con cosas que están ahí y que se dan de forma global, sin que necesitemos rehacer a cada momento su síntesis. [...]*¹⁵⁷

Establecemos entonces que el pensamiento sobre lo que nos es natural demanda un esfuerzo, una especial atención en cuanto a cómo comprenderlo, teniendo en cuenta que tal comprensión será también un modo de construirnos. La totalidad indiferenciada demanda mayor profundidad y mayor compromiso en la empresa de su entendimiento, modificación material y proyectual. Porque implica el reconocimiento de mayor cantidad de variables interrelacionadas.

II.2.4. Percibir desde el cuerpo, acción constructiva de lo fenoménico en el habitar. Lo simultáneo, Ambigüedades y Paradojas.

¿Cómo es que entendemos el mundo y su relación con nosotros? El planteo de Merleau Ponty en términos de fenomenología persigue una superación (no negación) de los planteos científicos positivistas, teniendo como referencia inicial la psicología y luego la filosofía en relación a la experiencia humana de *ser en el mundo*. Toma como punto de partida el planteo cartesiano del *cogito*, pero ampliando su noción a una perspectiva más inclusiva y con horizontes más amplios. Teniendo en cuenta esa referencia rompe con la dicotomía de ilusión y realidad, estableciendo como real lo percibido, la construcción hecha en nosotros. Caen en esa construcción los objetivismos emergiendo la necesidad de entender las situaciones subjetivas e intersubjetivas que se configuran como lo construido como mundo en socialidad, si lo real es lo construido no puede haber según Ponty, objetividad, pues ella implicaría una realidad otra de la construida. En *Fenomenología de la Percepción*, el autor explora desde distintos escenarios la construcción intersubjetiva como lo que evidencia la existencia humana, ampliando el

¹⁵⁶ Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. P 19.

¹⁵⁷ Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. Pp 146-147. (Ver nota 36).

cogito cartesiano a una noción más amplia y profunda que demanda de la interacción con otras construcciones conscientes para entretejer el mundo, allí dice:

*Habrá que comprender cómo con un solo movimiento, la existencia proyecta a su alrededor unos mundos que me ocultan la objetividad, y la asigna como objetivo a la teleología de la consciencia, destacando estos «mundos» sobre el fondo de un único mundo natural. Si el mito, el sueño, la ilusión, deben poder ser posibles, lo aparente y lo real deben seguir siendo ambiguos así en el sujeto como en el objeto. Aquí la realidad aparece toda entera, ser real y aparecer no forman más que uno, no hay más realidad que la aparición.*¹⁵⁸

Pero se nos plantea una incógnita importante en nuestra construcción del entendimiento del mundo. Hemos naturalizado un modo de entender y racionalizar que tiene la distancia como instrumento fundamental, lo objetivo para nosotros ha sido construido cosificando y tomando distancia. De allí que entender cualquier proceso o fenómeno dependiera de conscientemente *excluirnos*, ¿Cómo habríamos de *excluirnos* de nuestras propias percepciones? Aquí toma fundamental importancia la noción de ambigüedad planteada por Ponty y también por Bergson u Ouspensky, deberemos alternar las distancias y reconocernos partes y observadores *a la vez* de los fenómenos que percibimos. Reconociendo al cuerpo como nuestro medio- instrumento de construcción. Ocurriría entonces que los cambios de perspectiva del fenómeno construidos desde nuestra variación de las distancias nos permitirían una construcción- percepción más profunda y productiva.

Es importante hacer una pequeña distinción entre la visión de Bergson y la de Ponty en este punto, mientras Ponty habla de un valor intrínseco entre verdad y percepción, Bergson lo aborda desde una graduación variable entre imagen (construcción) y la cosa (realidad). Ambas nociones son útiles para nuestra construcción en términos de proyecto y aprendizaje aunque reconoceríamos cierta cercanía con la visión de Ponty en relación al vínculo indisoluble de construcción-percepción, que entendemos, contiene al proyecto como operación incluida. Será necesario entender en primera instancia que revisarnos para entendernos implica comprender la trama de los valores intrínsecos de lo construido planteados por Ponty en función de las alternancias de distancia que pudiéramos producir en relación a nuestro propio habitar, centro de nuestro análisis. Esto demandará en términos de la ambigüedad ya aceptada, aceptar objetivarnos por momentos en términos de distanciamientos de nuestra naturalidad construida desde la socialidad, para luego volver a ella en alguna superposición fenoménica que implique distancias nulas. El análisis del fenómeno será, según Bergson, consideraciones parciales y según Ponty construcciones desde nuestras consideraciones corporales, ambos exponen respectivamente:

*El todo real podría muy bien ser, decíamos nosotros, una continuidad indivisible; los sistemas que en él recortamos no serían entonces, propiamente hablando, partes; serían consideraciones parciales tomadas sobre el todo. Y con estas consideraciones parciales tomadas una detrás de otra, no lograríais siquiera un principio de recomposición del conjunto, de la misma manera que multiplicando las fotografías de un objeto, desde mil enfoques diversos, no lograríais reproducir la materialidad. [...]*¹⁵⁹

[...] Y, bajo condición de volver a situar en el orden de la existencia hasta la toma de consciencia de un mundo objetivo, no encontraremos ya contradicción ninguna entre aquella y el condicionamiento corporal: es una necesidad interna para la existencia más integrada el que se dé un cuerpo habitual. Lo que nos permite vincular entre sí lo «fisiológico» y lo «psíquico» es que, reintegrados en la

¹⁵⁸ Maurice Merleau-Ponty, —*Enomenología de la percepción*—. Pp 308,309.

¹⁵⁹ Henri Bergson, —*Memoria y vida* Textos escogidos por Gilles Deleuze—. Traductor: Mauro Armíño. Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1977. P14. (Ver nota 37)

*existencia, ya no se distinguen como el orden del en-sí y el orden del para-sí, y que ambos se orientan hacia un polo intencional o hacia un mundo.*¹⁶⁰

Si tuviésemos que definir un modo de acercamiento a un fenómeno determinado, la noción de contexto sería fundamental, pues, en términos perceptuales ello definiría el campo percibido, las distancias posibles y los modos de abordaje de las mismas. Según lo expuesto por Ponty además del foco de atención central de la percepción, debiera construirse una correspondencia con órdenes *más vastos*, y que implicaría aceptar que nuestra consciencia del estar en el mundo es en principio limitada. Ya hemos establecido que para que exista una teoría referente al habitar humano es necesario un extrañamiento de lo cotidiano. De ese extrañamiento aplicado en este caso a como percibimos, dependerán los modos que construyamos en relación a lo proyectual. Pero además de lo referente a las distancias relativas al fenómeno, que implicarán nuestro primer esfuerzo en términos de alternancia, existirán los múltiples vectores que atraviesan lo existencial. Hemos aceptado que no serán las abstracciones objetivistas las que nos ayudarán a construir percepciones de nuestro *ser en el mundo*, sino las lecturas de lo entretejido en lo existencial. Para ello será necesario aceptar lo percibido analíticamente, pero superpuesto con muchos otros modos de percibir y entender, fundamentales también, en nuestra construcción del mundo. En lo expuesto por Ponty observamos el problema expuesto también por Doberti de *tomar conciencia de nuestro estar en el mundo*, que en el caso de Ponty viene entrelazado con el hecho de *pensarnos desde el cuerpo tejido con los otros, de construirnos con el mundo*, como expone cuando dice:

*El problema clásico de la percepción del espacio y, en general, de la percepción, debe reintegrarse a un problema más vasto. Preguntarse cómo, en un acto expreso, podemos determinar unas relaciones espaciales y unos objetos con sus «propiedades», es plantear una cuestión segunda, es dar como originario un acto que solamente aparece sobre el trasfondo de un mundo ya familiar, es confesar que todavía no hemos tomado consciencia de la experiencia del mundo.*¹⁶¹

*El interior y el exterior son inseparables. El mundo está todo al interior y yo estoy todo al exterior de mí. [...]En un pensamiento célebre, Pascal hace ver que, según cómo, yo comprendo al mundo, y que, según cómo, éste me comprende a mí. Hay que decir que es un mismo según cómo: comprendo al mundo porque para mí hay, en él, lo lejano y lo próximo, primeros planos y horizontes y que, así, forma cuadro y toma un sentido delante de mí; eso es, porque yo estoy situado en él y que él me comprende. No decimos que la noción del mundo sea inseparable de la del sujeto, que el sujeto se piense inseparable de la idea del cuerpo y de la idea del mundo,...*¹⁶²

A partir de estos planteos, establecemos nociones importantes con respecto a la necesidad de alternar posiciones en función de un entendimiento de nuestra existencia como construcción de mundo. No podemos sostener análisis que no reconozcan el mundo que nos contiene como entretejido a nosotros por medio de nuestro cuerpo. Somos conscientes que tal modo de entender y proponer implica esfuerzos mayores en lo concerniente a los modos conocidos, pero consideramos que es así como nuestras nociones proyectuales y habitables condensarían mayores posibilidades de vinculación con lo contingente. La construcción del mundo y el proyecto como acción incluida demandarán reconocerse en ese tejido vinculante entre un nosotros y el contexto. Serán su expresión condensada, un eco de la misma construcción. La percepción del mundo, su modo de ser proyectado y construido serán la consecuencia de la simultaneidad de comprensiones fundadas en juegos de distancia y superposición a los fenómenos en

¹⁶⁰ Maurice Merleau-Ponty, —*Enomenología de la percepción*—. P 106. (Ver nota 38).

¹⁶¹ Maurice Merleau-Ponty, —*Enomenología de la percepción*—. P 296. (Ver nota 38).

¹⁶² Maurice Merleau-Ponty, —*Enomenología de la percepción*—. P 416. (Ver nota 39).

cuestión; en este caso, nosotros y nuestro habitar. Las alternancias deberán tejer simultaneidades, las pertinencias serán consecuencia de la superposición de mayor cantidad de flujos que atraviesen el fenómeno, tal atravesamiento será para nosotros, los participantes, por medio del cuerpo. La fenomenología entiende el cuerpo como la existencia necesaria para la construcción del mundo. Es desde el cuerpo que construimos, más específicamente, porque tenemos un cuerpo. Lo importante para nosotros es revisar el tejido entre este cuerpo y el mundo, *el habitar* de ese cuerpo. En esa dirección será necesario aceptar que el habitar se hace desde el cuerpo. Reconoceríamos en relación al cuerpo, que según la visión expuesta por Merleau Ponty, el cuerpo está *anudado al mundo, junto con otros*, agregaríamos. Ese nudo, como un tejido que construye al habitar, es una ambigüedad evanescente, a la que podemos acceder en la conciencia sólo por aproximaciones. Y estas aproximaciones son construidas desde nuestras experiencias subjetivas e intersubjetivas. De ello se desprende que no existiría, espacio objetivo posible, pues el único espacio-mundo posible, sería el construido por un nosotros que implicara la vinculación de nuestras subjetividades interrelacionadas. De lo expuesto por el autor en *Fenomenología de la percepción* rescatamos la relación del cuerpo en condición de nudo indivisible entre él y el mundo y la necesidad de la vivencia del mismo como modo de comprender nuestro estar en el mundo, tales aspectos tienen puntos de enorme potencia en relación el habitar y particularmente con el proyecto, Ponty señala:

*Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él. Así, pues, soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total. [...]*¹⁶³

*[...] De igual manera será preciso despertar la experiencia del mundo tal como se nos aparece en cuanto somos-del-mundo por nuestro cuerpo, en cuanto percibimos el mundo con nuestro cuerpo. Pero al tomar así nuevo contacto con el cuerpo y el mundo, también nos volveremos a encontrar a nosotros mismos, puesto que, si percibimos con nuestro cuerpo, el cuerpo es un yo natural y como el sujeto de la percepción.*¹⁶⁴

De ello emerge la necesidad de entender el cuerpo no como objeto o instrumento sino como inherente a sus acciones, no será posible recortarlo del ser sino que habrá que entenderlo como base del mismo. Luego habrá que entender como ese ser es un tejido con las cosas, el mundo, y como el mundo es también consecuencia de ese ser.

El habitar como entretejido de construcciones en el mundo implica reconocer los cuerpos en vinculación, no como realidades internas independientes. Entender el habitar como un proceso de interdependencias híbridas y superpuestas es en principio un desafío, pues hemos aprendido a entender separando y distinguiendo. Luego, el sistema que nos contiene evidenciará aspectos lógicos y entendibles pero desde distintas aproximaciones. De allí que deberemos alternar nuestros posicionamientos y distancias.

Es importante el planteo de Ponty porque no se opone al conocimiento o percepción anterior, sino que lo amplía y profundiza vinculándolo con el reconocimiento del propio cuerpo. Ya no como ruido o limitación en pos de una idealidad objetiva, sino como la base del ser en donde se construye el mundo, la distancia a esa construcción nos permitirá entender cosas, pero ninguna de esas aproximaciones o distancias dejará de entenderse

¹⁶³ Maurice Merleau-Ponty, —*Fenomenología de la percepción*—. P 216. (Ver nota 40).

¹⁶⁴ Maurice Merleau-Ponty, —*Fenomenología de la percepción*—. P 222. (Ver nota 41).

desde lo subjetivo. Se entenderá entonces la percepción y construcción, en este caso del habitar, como un sistema de interconexiones. Si tenemos en cuenta lo construido con anterioridad, resulta que la necesidad de comprender el problema en términos de complejidad y multidimensión, ahora particularmente en lo fenoménico del habitar, tiene en la referencia de Merleau Ponty una consistencia en cuanto a la construcción subjetiva y corporal que luego vincularemos con las prácticas sociales del habitar. Nos acercamos a una noción de arquitectura que no distingue tan claramente entre objetos, espacios y personas, sino a un sistema de interconexiones con distintos modos de entenderse y vivirse. Los modos de construir proyecciones (y de aprenderlo) estarán definidos por relaciones y no por abstracciones objetivas. Ponty habla del espacio como el posibilitador del estar de las cosas, posible de ser concebido desde sus *conexiones*, en su texto dice:

*El espacio no es el medio contextual (real o lógico) dentro del cual las cosas están dispuestas, sino el medio gracias al cual es posible la disposición de las cosas. Eso es, en lugar de imaginarlo como una especie de éter en el que estarían inmersas todas las cosas, o concebirlo abstractamente como un carácter que les sería común, debemos pensarlo como el poder universal de sus conexiones.*¹⁶⁵

*Hay certeza absoluta del mundo en general, pero no de ninguna cosa en particular. La consciencia está alejada del ser y de su propio ser, y al mismo tiempo unida a ellos, por el espesor del mundo. El verdadero cogito no es el cara a cara del pensamiento con el pensamiento de este pensamiento: éstos no se encuentran más que a través del mundo. La consciencia del mundo no está fundada en la consciencia de sí, sino que ambas son rigurosamente contemporáneas: hay para mí un mundo porque no me ignoro; yo soy no disimulado a mí mismo porque tengo un mundo.*¹⁶⁶

Cuando entendemos la construcción fenomenológica en términos de relación simbiótica, se establece como ya hemos dicho, una serie de dificultades, pues no están definidos claramente los límites, pero es en esa dificultad precisamente, donde reside su potencia como construcción perceptual y proyectual. Pues mientras que la abstracción objetiva sostiene una *realidad otra*, cuyos puntos de contacto con la construcción intersubjetiva son unidireccionales, el entendimiento del habitar y el proyecto desde esta otra perspectiva en primer término des-jerarquiza las construcciones y proyecciones que se hagan teniéndolo como foco, y en segundo lugar las expone a su innegable necesidad de vincularse en múltiples dimensiones. Será necesario entender nuestras construcciones del mundo como un tejido indisoluble, como consecuencia, proyectar y construir deberán atender y depender de ese tejido cuyas características además no son estables ni permanentes.

El habitar humano está definido por paradojas, contradicciones y sobre todo, evanescencias esquivas a las simplificaciones generalizadoras. No entendemos estas evanescencias como trascendencias divinas o mitológicas, sino como profundidades lejanas a nuestras capacidades de entendimiento con las herramientas construidas hasta ahora, algunos autores vinculan estos aspectos del habitar como la simultaneidad de opuestos, lo paradójico de lo infinito que vive en lo finito o la contradicción de ser subjetivos e intersubjetivos *a la vez*, en algunos, *lo poético*. Las aproximaciones a estas características del habitar han sido abordadas desde enfoques muy particulares, en el caso de la arquitectura han quedado relegados a expresiones pseudopoéticas de poca profundidad, o valoraciones de poca conexión con lo instrumental que pudiera formar parte de la materialidad proyectual. Consideramos que en estas paradojas y ambigüedades fluyen los mayores potenciales del habitar y sus posibles abordajes desde lo proyectual y arquitectónico, es reconocible también que hemos de construir nuevos

¹⁶⁵ Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. P 258.

¹⁶⁶ Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. P 312.

modos de acercamiento y comprensión que no cancelen los anteriores pero si los amplíen y profundicen, las abstracciones objetivas ya han demostrado sus marcados límites en relación a la complejidad del mundo.

Como hemos revisado en el pensamiento de Ponty, el cuerpo es nuestro instrumento para *anudarnos al mundo*, es desde él y por su medio que podemos entendernos. Pero reconoce que en ello hay contradicciones y oscuridades que son trascendentes, posibles inmanencias que desdibujan la claridad de los conceptos. Ponty acepta estas zonas difusas porque su intento persigue superar visiones abstractas y positivas. Nosotros abrazamos estas zonas difusas, pues en ellas reside la comprensión del habitar, no ya como una *función* mecanicista o abstracta, sino como el éxtasis de la vida en sociedad, como consistencia indivisible. Distintos autores se aproximan a este punto por diferentes vías, Merleau Ponty lo llama contacto con mi ser y con el mundo, Ouspensky lo relaciona con la emoción y con el conocimiento de un mundo tetradimensional. Diríamos que para nuestra construcción argumental existen en la construcción del mundo zonas de penumbra e incertidumbre que hemos de aceptar, y que no esperamos dilucidar por completo, pero con las que si intentaremos tomar contacto persiguiendo un entretejido de lo subjetivo y lo trascendental de la existencia, para luego construir una noción de lo proyectual. Ouspensky propone revisar nuestro aparato mental, entendido como modo de procesar nuestra información del ser en el mundo, Ponty lo establece con respecto a nuestra conciencia construida desde el cuerpo y su relación con el mundo. Entendemos que tal operación puede ser en extremo difícil, pero a la vez, de enorme potencia, sobre todo en la construcción de modos de comprensión de lo contingente, ambos autores exponen respectivamente:

*[...] ¿Cuál es la relación de la extensión tridimensional del mundo con el hecho de que nuestro aparato mental contenga sensaciones, representaciones y conceptos, y que estén exactamente en este orden? Tenemos un aparato mental de este género y el mundo es tridimensional. ¿Cómo demostrar que la tridimensionalidad del mundo depende de esta particular constitución de nuestro aparato mental?*¹⁶⁷

*Tener un cuerpo es poseer un montaje universal, una típica de todos los desenvolvimientos perceptivos y de todas las correspondencias intersensoriales, más allá del segmento del mundo que efectivamente percibimos. Así, una cosa no se da efectivamente en la percepción, es recogida interiormente por nosotros, reconstituida y vivida por nosotros en cuanto vinculada a un mundo, del que llevamos con nosotros las estructuras fundamentales, de la que, éste, no es más que una de las concreciones posibles.*¹⁶⁸

Diremos en relación a lo expuesto que existen en nuestro habitar algunas zonas que se nos aparecen como oscuridad o lejanía en cuanto a su comprensión completa, pero que en nuestra investigación emergen como fundamentales. Será importante en nuestra construcción de lo proyectual el atender a estas zonas.

Las construcciones en función de lo fenoménico se relacionan muy estrechamente con la noción de simbiosis. Este es un aspecto fundamental en nuestra construcción de la noción del habitar, la arquitectura y el proyecto. La simbiosis tiene como característica fundamental la confusión de los límites, el establecimiento de zonas indiferenciadas entre densidades. Construir un posicionamiento en términos incluso de investigación cercano a la simbiosis implica reconocer mestizajes de campos de conocimiento, mezclas de aspectos lógicos y poéticos, simultaneidades y convivencias. Particularmente el

¹⁶⁷ Piotr Demianov Ouspensky, —*Értium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento*—. P52. (ver nota 42)

¹⁶⁸ Maurice Merleau-Ponty, —*Enomenología de la percepción*—. P 340.

entendimiento de los seres y sus contextos (espaciales, sociales, antropológicos, etc.) no ya como entes diferenciados sino como una totalidad simbiótica y fluyente. Emergen en función de este aspecto importantes horizontes de cuestionamiento, sobre todo en términos proyectuales y arquitectónicos. ¿Cómo entender lo arquitectónico si las totalidades incluyen subjetividades cambiantes, por ende, intersubjetividades fluidas con límites indiferenciados? ¿Cuáles podrían ser las densidades en las cuales apoyar decisiones proyectuales? ¿Cómo es construir una noción propia de cuerpo? ¿Cómo entendernos como cuerpo? ¿Y cómo entretrejer esa construcción-cuerpo con las de otros?, el ejercicio de extrañamiento sobre nosotros mismos y nuestro habitar en el mundo implica reconocer que nuestro cuerpo no es una obviedad, es una consecuencia de interacciones con el medio que han definido su ser como es en términos superpuestos de ontología, filogenética, antropología y muchos otros. Es necesario entendernos como un proceso cambiante que lleva millones de años transformándose y en el que nuestra participación, aunque mínima y puntual, tiene resonancias en todos los órdenes, pues de nuestra construcción grupal del mundo depende nuestra existencia y sus consecuencias. Entendemos que construir nociones proyectuales en estos términos puede ser por lo menos problemáticos, pues estamos apoyándonos en densidades que justamente no son densas, fluyen y alternan opuestos. La percepción fenomenológica es ambigua entre subjetividades e intersubjetividades, elige trabajar en las zonas opacas donde las cosas no son tan claras, en las contradicciones y las simbiosis conceptuales. Pero entendemos que tal aproximación es más ajustada a lo que sucede con el habitar, tiene potenciales mucho más profundos y horizontes de posibilidad más amplios. Luego será necesario construir vínculos con estas dimensiones proyectuales, con posibilidades concretas de aplicación en lo arquitectónico. Ponty establece en Fenomenología de la percepción:

[...] no cabe elegir entre el inacabamiento del mundo y su existencia, entre el empeño y la ubicuidad de la consciencia, entre la trascendencia y la inmanencia, puesto que cada uno de estos términos, cuando se afirma solo, hace aparecer su contradictorio. Lo que hay que comprender es que la misma razón me hace presente aquí y ahora y presente en otra parte y siempre, ausente de aquí y de ahora y ausente de todo lugar y tiempo. Esta ambigüedad no es una imperfección de la consciencia o de la existencia, es su definición.¹⁶⁹

Nos enfrentamos con el emergente del otro como comportamiento, la imposibilidad concreta de saber a ciencia cierta cómo es que el otro construye su mundo, pero reconociendo que de lo tejido con él se formará nuestro mundo y todos los posibles. Ponty lo plantea como una posibilidad de conciencias, si nosotros tenemos una conciencia, ¿Por qué no debieran tener conciencias los demás análogamente? Pero esto también representa un desafío en lo referente a la arquitectura. Fundamentalmente en el proyecto, ¿Cuál sería la percepción fenoménica del proyectista? ¿Cómo se podría construir teniendo en cuenta que si fuese unidireccional en términos de propuesta, como lo es ahora, no estaría atendiendo a lo planteado aquí? ¿Cuáles serían las herramientas para acceder a lo intersubjetivo, a una conciencia de consciencia grupal? Para luego desde allí en esa simbiosis como ya se ha expuesto, emerja la posibilidad del proyecto como parte del sistema que está cambiando, respecto de reconocer al otro Ponty dice:

Si, para mí, que reflexiono en la percepción, el sujeto perceptor aparece provisto de un montaje primordial respecto del mundo, arrastrando tras sí esta cosa corpórea sin la cual no existirían para él otras cosas, ¿por qué los demás cuerpos que yo percibo no estarían, reciprocamente, habitados por conciencias? Si mi consciencia tiene un cuerpo, ¿por qué los demás cuerpos no «tendrían» conciencias?¹⁷⁰

¹⁶⁹ Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. P 345.

¹⁷⁰ Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. P 362.

Hemos establecido una densidad en la cual apoyar algunas de nuestras búsquedas, la de la intersubjetividad de las construcciones de mundo superpuestas y entretejidas desde el cuerpo como medio de construcción. Se entiende que tal construcción hecha partir de cada uno de nosotros como bases del ser demanda un extrañamiento para con nosotros mismos y el sistema que construimos y nos contiene. Pero en el tejido entre nuestras construcciones, las de otros, sus profundidades y alcances se encuentran las dimensiones del habitar. El proyecto y sus consecuencias arquitectónicas dependerán de ese tejido y en la medida que podamos atender a las dimensiones que él nos proponga, las arquitecturas serán dimensiones aportadoras a la construcción intersubjetiva del mundo de un *nosotros* y no reflejo de las intenciones o búsquedas de un *yo* particular.

II.2.5. Movimiento. Nociones de tiempo y espacio.

En una primer aproximación a la palabra proyecto están implícitas las nociones de tiempo y movimiento, pues el sentido etimológico de la palabra apunta el futuro, el proyecto está vinculado al proyectil, en acción, *enviado hacia adelante, en el diccionario etimológico encontramos:*

*...está en proyecto, es decir poiectus, un derivado del supino del verbo proicere, del latín pro (hacia adelante) y iacere (lanzar) cuyo supino es pro-más-iactum, que por apofonía da proiectum. Entonces proyecto es literalmente lanzamiento hacia adelante.*¹⁷¹

Entendemos, teniendo en cuenta esto, que al hablar usualmente de lo proyectual subyace una noción de cómo ello se vincula con el futuro, como consecuencia, el tiempo y el espacio; y que sea importante la revisión de nuestra comprensión del concepto tiempo y como se relacionaría con lo perceptual y lo proyectual.

En los apartados anteriores se ha hecho especial hincapié en lo intersubjetivo, en lo paradójal y contradictorio que pudiera ser el entendimiento del habitar desde lo perceptual. Consideramos que mucho de lo paradójal se condensa en lo referido a nuestra construcción del tiempo como concepto. En general comprendido como linealidad en la que ubicamos el proyecto como una etapa o fase dentro del acontecer secuencial que lleva de causas a efectos. Desde una primera aproximación nos apartamos de ese modo de construcción, si tomamos en cuenta que hemos elegido lo fenomenológico como una de nuestras referencias básicas se entenderá que buscamos posicionarnos en un lugar diferente frente al tema. Los análisis de Bergson y Ponty han sido en extremo útiles en las aproximaciones conceptuales, sobre todo en la cercanía que encontramos con respecto al posicionamiento respecto de lo indeterminado del momento presente. El apartarnos de la noción lineal del tiempo nos enfrenta con nuestra limitada visión que lo hace aparecer en nuestra propia percepción como lineal, mirar por una raja secuencialmente lo que en realidad es una totalidad. Esto que en algunos autores se llama oscuro, inalcanzable, trascendental, nos interesa como escenario importante en relación al proyecto. Porque lo intersubjetivo y sus ambigüedades se apoyan en lo simultáneo, y en la convivencia de múltiples dimensiones en un mismo momento. Ponty plantea respecto del tiempo:

[...] El presente guarda aun en sus manos el pasado inmediato, sin plantearlo en cuanto objeto, y tal como este guarda de la misma manera el pasado inmediato que le precediera, el tiempo transcurrido es enteramente recogido y captado en el presente. Lo mismo ocurre con el futuro inminente que también tendrá su horizonte de inminencia. Pero con mi pasado inmediato yo tengo también el

¹⁷¹ Diccionario etimológico. Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?proyecto>. Consultado el 01/04/2015.

*horizonte de futuro que lo rodeara, tengo, pues, mi presente efectivo visto como futuro de este pasado. [...]*¹⁷²

El tiempo, tal cual el habitar, se nos presenta como una obviedad difícil de abordar, generalmente entendida desde sus transcurso, como si fueran algo externo a nosotros, independiente de nuestro ser, los planteos de Ouspensky y Ponty nos proponen lo contrario. Si es nuestro cuerpo mediante el cual construimos el mundo, es lógico que esa construcción esté definida por sí mismo. Diríamos que la construcción que pudiese hacer del mundo un árbol si tuviese consciencia, o una mariposa serían construcciones muy distintas a las que pudiésemos construir nosotros como seres humanos. Nuestro cuerpo, y sus evoluciones perceptuales han puesto en el plano inconsciente muchas de estas cuestiones, pero no dejan de ser el modo en que comprendemos el mundo. En ese sentido Ouspensky incorpora en el desarrollo de sus planteos la noción de consciencia, y en esa consciencia el acceso a lo percibido como el entretrejo que Ponty propone como intersubjetividad, en el planteo de *Ouspensky de Teritum Organum* aborda lo que en otros autores se entiende como oscuridad, indeterminación o incluso mito.

*¿Es necesario o posible suponer, sobre esta base, que en el mundo no puede existir movimiento de género alguno, que el mundo es estático y constante, y que nos parece que se mueve y evoluciona simplemente porque lo miramos a través de la estrecha ranura de nuestra percepción sensoria? Una vez más volvemos a esta pregunta: ¿Qué es el mundo y qué es la consciencia? Pero ahora la cuestión de la relación de nuestra consciencia con el mundo empezó a acercarse a una formulación clara. Si el mundo es un Gran Algo, que posee consciencia de sí, entonces nosotros somos los rayos de esta consciencia, conscientes de nosotros mismos pero inconscientes de la totalidad. [...]*¹⁷³

Merleau Ponty nos ha propuesto nuestro propio cuerpo como modo de entendernos en el mundo, el cuerpo como instrumento de construcción, pero es un cuerpo no-objeto, no-estable; es un cuerpo que contiene en su carácter dinámico la constante posibilidad, es el cuerpo entendido como acción, como potencia. Allí, en la acción del cuerpo habitando, junto con otros, entretrejos el habitar, y los objetos toman sentido en la acción, previo e inminente a la vez, nuestras nociones de proyecto estarán carga del fenómeno así entendido. De tal forma que nosotros seremos densidades corporales en acción entrelazada, nuestros vínculos y nuestras maneras de condensarnos temporalmente conjugaran a la vez anterioridades con posibilidades proyectuales, simultáneas y futuribles. En su texto, Ponty dice:

*Si el espacio corpóreo y el espacio exterior forman un sistema practico, siendo aquel el fondo sobre el que puede destacarse, o el vacío ante el que puede aparecer el objeto como objetivo de nuestra acción, es evidentemente en la acción que la espacialidad del cuerpo se lleva a cabo, y el análisis del movimiento propio tiene que permitirnos el comprenderla mejor. Comprendemos mejor, en cuanto consideramos el cuerpo en movimiento, como habita el espacio (y el tiempo, por lo demás), [...]*¹⁷⁴

En lo construido hasta aquí y en particular en lo entendido por arquitectura aparece constantemente la palabra espacio. Nuestra vinculación con la noción de tiempo está íntimamente vinculada con ello. ¿Qué es el espacio? ¿Cómo se define? No diríamos que sucede lo mismo que con el tiempo o el habitar, pues el espacio se entiende, cuando no como lo referente al exterior de la tierra como planeta, a concepciones cercanas a sus características vinculadas con lo edificado. Es decir lo conferido por lo material. Pero justamente, por estar entendido desde allí, desde la oposición a lo material, también entra

¹⁷² Maurice Merleau-Ponty, "Fenomenología de la percepción". P 89.(Ver nota 43).

¹⁷³ Piotr Demianov Ouspensky , "Teritum Organum. El Tercer Canon del Pensamiento". Berbera.Mexico, 2010. Edición original. 1911. P72. (Ver nota 44).

¹⁷⁴ Maurice Merleau-Ponty, "Fenomenología de la percepción". P119.(Ver nota 45)

en la esfera de aquellos conceptos oscuros y evanescentes, espacio existencial, fenomenologías varias, metafísicas, antropologías y muchas otras maneras que se han intentado en relación a definirlo. Nos interesan en ese sentido los planteos de Piotr Ouspensky desde una perspectiva que articula lo matemático-geométrico con lo metafísico y lo filosófico. Consideramos que establece cuestionamientos muy interesantes en relación a cómo entendemos el mundo. Ouspensky plantea la posibilidad de comprender el espacio a partir de más dimensiones que las que hemos construido como las tres cartesianas. Si bien lo plantea como posibilidad y estimamos que el acceso a tal nivel de consciencia no nos es alcanzable, por lo menos por ahora; es para nosotros de interés el entendimiento espacial de esta tetradimensión como aquel sólido que estaría entre los otros sólidos. Este sólido, ejemplificado por un árbol que conecta las distintas dimensiones de un corte que se percibe separado, sería el entretejido que otros autores como Ponty ubican en la ambigüedad o en lo trascendente. En *Tertium Organum* el autor expone.

*[...] Si imaginamos un plano horizontal, intersectando la copa de un árbol en una dirección paralela a la tierra, entonces en este plano las secciones de las ramas aparecerán separadas y enteramente desconectadas entre sí. Empero, en nuestro espacio, desde nuestro punto de vista, estas son secciones de las ramas de un solo árbol, que forman juntas una sola copa, alimentada por una sola raíz común y proyectando una sola sombra. [...]*¹⁷⁵

*[...] Todo ser siente como espacio lo que, por medio de su sentido del espacio, puede representárselo como fuera de él mismo en las formas; y siente como tiempo lo que es incapaz de representárselo en las formas; o sea, siente esto último como algo que corre siempre, inconsciente, tan inestable que ninguna forma podrá representarlo.*¹⁷⁶

En las referencias planteadas por Ponty con respecto a nuestro cuerpo como instrumento para nuestra construcción del mundo existen muchos puntos de contactos con lo planteado por Ouspensky, nos interesa en relación a nuestra propia construcción el bucear en lo indeterminado, en aquellos aspectos de nuestra consciencia del habitar que no son tan accesibles desde las abstracciones racionales de los fenómenos. Ouspensky propone, en lo vinculado al tiempo y el espacio, que lo que percibimos indeterminado es lo que entendemos como tiempo, lo que podemos medir y definir, el espacio.

Nos interesa esa proposición sobre todo teniendo en cuenta como en lo arquitectónico existen dimensiones reconocibles en lo construido, lo material, y nociones no tan fácilmente reconocibles como el mismo espacio, menos aún, su relación con lo habitable. Si aceptamos esto como referencia, seremos *nosotros*, los que iremos conociendo-construyendo un mundo cuyas dimensiones son mucho más profundas que nuestras actuales abstracciones. Se plantea la duda, sobre todo si vinculamos esto con las anteriores construcciones, de cómo se construiría este presente constantemente, sobre todo en el supuesto ya aceptado por nosotros, de que tal presente es colectivo, según Ouspensky, de la humanidad entera, sin distinciones de pasados, presentes o futuros. Esto está cercano a un estado de consciencia en contacto con totalidades que, como ya hemos dicho, posiblemente no esté a nuestro alcance; pero instrumentalmente en nuestra construcción de nociones del habitar y el proyecto, es útil el cambio de enfoque. Sobre todo cuando intentamos construir una noción que llamaríamos proyectual. El proyecto emerge entonces, como un condensador de las acciones del habitar que serán

¹⁷⁵ Piotr Demianov Ouspensky, —*Tertium Organum*. El Tercer Canon del Pensamiento”. Berbera.Mexico, 2010. Edición original. 1911. Pp 23,24. (Ver nota 46).

¹⁷⁶ Piotr Demianov Ouspensky, —*Tertium Organum*. El Tercer Canon del Pensamiento”. Pp 70,71. (Ver nota 47).

entendidas como lo entretelado entre construcciones subjetivas individuales, ya no podrá entenderse como fase o etapa, pues estará inscrito en una dinámica de movimiento constante, atravesado por múltiples flujos, por lo tanto, quizás esté más cerca de una propuesta constante de articulación. La consecuencia de lo que teje las acciones humanas. El objeto material no como fin, sino como medio articulador de lo contingente.

Hemos establecido que estas acciones están construidas desde nuestro cuerpo, entendemos que si tuviésemos un cuerpo con una sola pierna o visión monocular, o más capacidad auditiva, nuestras construcciones del mundo, del espacio y el tiempo serían diametralmente distintas, somos a través de él, hemos de revisar por qué hemos reducido al cuerpo a sus dimensiones en el entendimiento de la arquitectura, a unas funciones abstractas (dormir, comer, recrearse, etc.) cuando es en habitar y sus múltiples modos donde reside el entretelado de nosotros con el mundo y las nociones temporales.

Decimos entonces, que lo propuesto por Ouspensky y Monty nos aportan cosas importantes en el camino de nuestra construcción de la noción de proyecto en arquitectura. En primer lugar nos establecen un escenario de vinculaciones como base de nuestra subjetividad construida colectivamente, lo intersubjetivo según Ponty, y en segundo, las nociones de Ouspensky en relación al tiempo, el espacio y sus dimensiones nos proponen un escenario de ruptura con lo lineal y abstracto, nos demandan un entendimiento mestizo del tiempo y el espacio, como eco del ser (habitar) humano en el mundo. La comprensión *del ser de la cosa y la espacialidad de la cosa* como un solo problema se nos presenta como el entramado en donde el proyecto como dinámica, debiera funcionar.

II.2.6. La persecución por y del lenguaje en el habitar. Intersubjetividad y poética.

En el momento en que nos imponemos un necesario extrañamiento como zona de conocimiento a una cuestión tan natural como el habitar emergen numerosas dificultades, sobre todo en lo referente a cómo construir dicho extrañamiento y desde qué escenario. Hemos construido hasta aquí nuestro abordaje del habitar en términos de una fenomenología intersubjetiva. Pero existe una cuestión importante a atender en lo referido a la valoración del habitar como campo específico de construcción conceptual. En tal dirección entendemos que la dirección más transitada ha sido entender el habitar en relación al *lenguaje*. Las razones de esta dirección están apoyadas en algunas abstracciones como el hecho de ser (los seres humanos) los únicos con capacidad ejercida de construirlo y por otro lado, por ser el lenguaje el edificio cultural desde donde construimos nuestra socialidad y por otro lado por considerar el lenguaje como un modo de codificar nuestra construcción del mundo. *Martin Heidegger*, en *Construir, pensar, habitar*, establece una inversión jerárquica con respecto a la relación *hombre-lenguaje cuando dice*:

*[...] El hombre se comporta como si fuera él el forjador y el dueño del lenguaje, cuando en realidad es el lenguaje el que es y ha sido siempre el señor del hombre.
De entre todas las exhortaciones que nosotros, los humanos, podemos traer desde nosotros al hablar, el lenguaje es la suprema y la que en todas partes es la primera.*¹⁷⁷

Existe, de todos modos y desde nuestra perspectiva, un salto cognitivo que consideramos importante, a la vez y por nosotros, insalvable. En lo expuesto por los dos autores se

¹⁷⁷ Martin Heidegger, —Pasar, construir habitar—. Disponible en <http://www.farq.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Construir-Habitar-Pensar1.pdf>. consultado el 02/03/2015. P2.

muestra al lenguaje como algo distintivo de los humanos. Más allá de las reservas que pudiéramos tener en relación a ello puntualmente. En el caso de Heidegger, se habla del silencio como modo de atender a aquello que el lenguaje mismo no puede alcanzar. Sospechamos, que existe una inmanencia del habitar, una noción trascendente que no es accesible por lo menos en términos sólo racionales, y que sería perseguida por el lenguaje en términos de utopía o poética, con la consciencia clara de nunca poder ser alcanzado. Se entiende por parte de los autores una aproximación al valor del lenguaje pero sospechamos que el vínculo entre el mismo y el habitar no engloba la potencia del último. Compartimos la valoración de la importancia de ambos (lenguaje y habitar), pero quizás con más cercanía a la visión Heideggeriana, allí donde el lenguaje y su silencio-homenaje de lo inalcanzable establecen su posición, en Pensar, construir, habitar, el autor expone:

[...] *El misterio de este proceso es algo que el hombre apenas ha considerado aún. El lenguaje le retira al hombre lo que el lenguaje, en su decir, tiene de simple y grande. Pero no por ello enmudece la exhortación inicial del lenguaje. Simplemente guarda silencio.*¹⁷⁸

Heidegger expone aquí algo que fue aportado también por las nociones de Merleau Ponty y que será importante en nuestras búsquedas y construcciones: *la ambigüedad en lo referente al habitar y el valor del silencio en el mismo lenguaje*. Muchos de los grandes problemas que existen en la construcción de conocimiento en general y en particular en referencia a este campo, son consecuencia de la búsqueda de abstracciones ordenadoras y *limpias*. Nociones aclaratorias que se alejan del carácter indivisible e híbrido del habitar como acción. Entendemos que este carácter tiene diversos modos de abordaje, con más cercanías al arte por sus amplitudes conceptuales. En ese sentido, las posturas de Heidegger en relación al lenguaje, el silencio y la dimensión poética son una posibilidad concreta. El *guardar silencio* en la exhortación del lenguaje implica un respeto y un reconocimiento a lo no decible de la existencia, cuyos puntos de contacto con lo arquitectónico son dimensiones inalcanzables pero perseguibles desde habitar. Heidegger establece lo poético como condición de la existencia del hombre sobre la tierra al decir:

*El poeta mismo está entre aquéllos, los dioses, y éste, el pueblo. Es un «proyectado fuera», fuera en aquel entre, entre los dioses y los hombres. Pero sólo en este entre y por primera vez se decide quién es el hombre y dónde se asienta su existencia, «Poéticamente el hombre habita esta tierra».*¹⁷⁹

Es en ese homenaje que el lenguaje (y lo poético) guarda, un prestar atención a lo trascendente; desde donde entendemos, existe una posibilidad de entender el habitar desde sus inmanencias; como una alternancia entre evidencias y evanescencias cuya densidad fluye en las existencias humanas y sus vínculos con la estructura material. Deberemos aceptar el carácter ambiguo de esa búsqueda, y apartarnos de la abstracción objetivista, en función de una aproximación humilde y receptiva cercana a la veneración y el silencio no como ausencia de palabras, sino como modo de atestiguarlas. Análoga con la del *tiempo de indigencia* de la que habla Holderlin. Donde los Dioses han huido y el futuro está por venir. Residir de algún modo abrazando la ambigüedad de una existencia entre materialidades e inmaterialidades. En construcciones posteriores desarrollaremos la persecución de estas dimensiones por distintos campos de conocimiento. Pero en relación al presente apartado nos interesa la construcción del habitar como campo de construcción y su aprender.

¹⁷⁸ Martin Heidegger, —Pensar, construir habitar—. P2.(Ver nota 48).

¹⁷⁹ Martin Heidegger, —Holderlin y la esencia de la poesía—. P3. (Ver nota 49).

El habitar es inevitable, todos habitamos en el momento en el que estamos vivos, es nuestro modo de *ser en el mundo* según expone *Roberto Doberti* en *Lineamientos para una teoría del habitar cuando dice*:

*La palabra —Habitar— señala hacia algo que es ineludible para los seres humanos. No existe ninguna persona que no habite y no hay momento alguno en que no lo haga: habitamos todos y habitamos siempre. También la palabra "habitar" indica algo que siendo inevitable se realiza, por otra parte, de muy variadas maneras.*¹⁸⁰

Y ese ser en el mundo es compartido por otros, habitamos juntos, nuestra condición cultural es social, construida desde el lenguaje. De esto se desprende que será necesaria una posición frente al habitar como fenómeno y una posición en relación la construcción de conocimiento acorde con ello.

En los planteos de Merleau Ponty, en primera instancia nos reconocemos como seres pensantes, por medio de nuestro cuerpo, pero desde esa cercanía al cogito cartesiano el autor hace una crítica al posible solipsismo contenido en éste, establece la necesidad de volver a lo social, reconocer que ninguna objetivación del ser en el mundo podría construirse sin antes reconocer la socialidad de éste. En su *Fenomenología de la percepción* el autor propone la aceptación de las conciencias del otro a partir de reconocer la propia, *si yo soy consciente, ¿Por qué no habría otras conciencias?*, nosotros atenderemos al otro además de como conciencia *otra*, como participe de nuestra construcción del mundo, prestaremos especial atención a aquella zona ambigua que articula las existencias como construcción conjunta. Jean Paul Sartre habla del hombre proyectado, y lo vinculamos con el campo que Ponty establece como dimensión de lo social, entendido como rebasamiento de sí mismo, hacia el universo de la subjetividad entendido como el único posible, ambos autores dicen respectivamente:

*[...] hay otro sentido de humanismo que significa en el fondo esto: el hombre está continuamente fuera de sí mismo; es proyectándose y perdiéndose fuera de sí mismo como hace existir al hombre [...] No hay otro universo que este universo humano, el universo de la subjetividad humana.*¹⁸¹

*Debemos, pues, redescubrir, después del mundo natural, el mundo social, no como objeto o suma de objetos, sino como campo permanente o dimensión de existencia: puedo, sí, apartarme de él, pero no cesar de estar situado respecto de él. Nuestra relación con lo social es, como nuestra relación con el mundo, más profunda que toda percepción expresa o que todo juicio. [...]*¹⁸²

Si comprendemos estas nociones en relación al habitar como acción conjunta, lo intersubjetivo emerge como el modo más apropiado de construir. Prestar atención al inmenso tejido de relaciones humanas que envuelven lo material y le dan sentido.

Valoramos en este punto lo planteado por Sartre en relación a la veracidad de las construcciones, el autor propone como único modo de perseguir lo verdadero al otro. *Pasar por el otro* dice Sartre, es fundamental para conocerme a mí mismo. Se desprende de ello que lo que me construye, o define, es aquel entramado que construyo constantemente con los demás. Entendemos que ese entramado que nos contiene es el que deberá ser abordado por el proyecto arquitectónico, justamente como entramado vinculante, tejido de relaciones, en vez de como operación abstracta de situación futurible.

¹⁸⁰ Roberto Doberti, —Lineamientos para una teoría del habitar—. Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014. P1

¹⁸¹ Jean Paul Sastre, —Existencialismo es un humanismo—. P17. (Ver nota 50).

¹⁸² Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. P 373. (Ver nota 51).

Pero la construcción en estos términos, incluso de los aspectos referidos a la arquitectura se tropiezan con que lo paradójico puede ser en primeras aproximaciones un límite, ¿Cómo comprender el mundo si estamos en el mundo? ¿Cuáles serían los instrumentos para hacer conscientes todas aquellas cosas que definen nuestra existencia si en casi todos los casos pertenecen a lo cotidiano, y en su mayoría están alojados en lo subconsciente? ¿Cómo comprendernos como entretelado, si escasamente podemos comprendernos como subjetividad individual? Los distintos autores revisados proponen justamente, comprendernos *a la vez* individual, que socialmente; así, en la en lo ambiguo y simultáneo de ello emergerán las densidades que por otro lado debieran ser innegables, pero que con las abstracciones objetivas y en función de construcciones cercanas a lo aséptico de la ciencia, hemos aprendido a ocultar. Aceptar construir en estos términos implica el reconocimiento de lo superpuesto, de lo mestizo, del aquí, conviviendo con el allí, del ser yo mientras somos juntos con otros, del habitar en conjuntos desde lo entrelazado. en *Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo*, Roberto Andrés González y Gabriel Jiménez Tavira establece la corporalidad como el escenario desde donde se entretelen las existencias, Ponty por otro lado y haciendo contacto con lo planteado por Heidegger y Doherty, valora como medio de construcción en ese escenario al lenguaje, Jiménez Tavira y Ponty exponen dicen:

*El otro es para mí como yo para él, estamos dados, acoplados el uno al otro en las regiones de la carne bajo la más estricta y radical ambigüedad. Nuestras percepciones, nuestros cuerpos en el mundo, nuestra carnalidad compartida son en verdad los bocetos de una filosofía que busca en lo profundo de los fenómenos la epifanía de la verdad para establecerse como un oasis en el desierto.*¹⁸³

*Hay, en particular, un objeto cultural que jugará un papel esencial en la percepción del otro: la lengua. En la experiencia del diálogo, se constituye entre el otro y yo un terreno común, mi pensamiento y el suyo no forman más que un solo tejido, mis frases y las del interlocutor vienen suscitadas por el estado de la discusión, se insertan en una operación común de la que ninguno de nosotros es el creador. Se da ahí un ser a dos, y el otro no es para mí un simple comportamiento en mi campo trascendental, ni tampoco yo en el suyo; somos, el uno para el otro, colaboradores en una reciprocidad perfecta.*¹⁸⁴

Diremos entonces que lo intersubjetivo, el entramado que nos define será contenedor del proyecto, ya no como abstracción de un objeto, sino como la consecuencia de lo que se entretela como construcciones sociales compartidas. El ser en el mundo, *juntos* por medio del lenguaje, será el contexto constituyente de nuestras nociones de proyecto. Deberemos entenderlo como parte del entramado de vínculos entre seres humanos *habitando*.

El lenguaje es la construcción conjunta que nos permite vincularnos en socialidad. Hemos hablado de la conciencia, el tiempo y el cuerpo, nuestra percepción del mundo, pero todo ello está construido sobre la base del lenguaje, desde nuestra capacidad humana de codificar y decodificar en sociedad, juntos. En aquel momento primigenio que hemos imaginado como inicio de lo proyectual hubo que haber nombrado a aquello que ya no era masa inerte sino conjugación de pasado con futuro en forma útil y significativa; hubo que poder comunicarle a los otros, ir armando ese andamiaje cerebral para que las sensaciones se transformaran en la necesidad de rito y ritual, y todo ello se constituyó en

¹⁸³ Roberto Andrés González, Gabriel Jiménez Tavira, —Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo—. Pp128, 129. (ver nota 52).

¹⁸⁴ Maurice Merleau-Ponty, —Fenomenología de la percepción—. P 366. (Ver nota 53).

lenguaje. El lenguaje fue la base del grupo, de lo social en lo humano, el poder comprender un código común el entretejer la experiencia única con la grupal.

En el desarrollo del trabajo buscamos las densidades que puedan articular mayor cantidad de conceptos implicados en el habitar y en el proyecto; el lenguaje, en ese sentido, tiene un carácter fundante en lo referido a lo social, por ende, el habitar en conjunto. Cuando consideramos el proyecto como acción humana contingente, por ello innegable a todos, debemos revisar la naturaleza del vínculo entre proyecto y lenguaje, las implicancias y resonancias de esa relación. Entendemos que por ser ambos flujos dentro de la existencia humana no pueden ser considerados como abstracción, sino como ya hemos contemplado antes *en relación* y reconociendo sus ambigüedades y superposiciones. Nos interesa la construcción de nociones proyectuales que no estén alejadas de las acciones del habitar, y el lenguaje se configura como un sostén que vincula y articula las experiencias humanas. En el apartado referido a la intersubjetividad observábamos a distintos autores (Merleau Ponty, Jean Paul Sartre, Piotr Ouspensky y otros) reconociendo algunos aspectos del habitar como, por lo menos, difíciles de acceder en relación a su aparente oscuridad enmascarada de obviedad. El lenguaje en ese sentido, tiene un carácter como muchos de estos aspectos, ambivalente y dual, por un lado es fundante de nuestro experimentar y construir el *ser en el mundo*, y por otro persigue sin alcanzar, la trascendencia de éste. Nos interesa mucho esa persecución, ese carácter dual, pues es un flujo que rompe fronteras individuales, tiene base en lo fenoménico, pero no establece límites en su búsqueda, Ouspensky expone en ese sentido:

*[...] Veremos entonces que los objetos idénticos con respecto al material en qué consisten, pero distintos en cuanto a sus funciones, son realmente diferentes, y que esta diferencia se profundiza tanto que hasta hace que el material aparentemente idéntico sea físicamente diferente. Hay PIEDRAS DIFERENTES, HIERRO DIFERENTE, MADERA DIFERENTE, PAPEL DIFERENTE. Ninguna química detectará jamás esta diferencia. No obstante, existe, y hay personas que la sienten y entienden.*¹⁸⁵

*Un poeta entiende que el mástil de un barco, una horca y una cruz se fabrican, con diferente madera. Entiende la diferencia entre una piedra del muro de una iglesia y una piedra del muro de una prisión. [...] Oye la voz del silencio, entiende la diferencia psicológica de los silencios, comprende que el silencio puede ser diferente. Y esta comprensión poética del mundo debe desarrollarse, fortalecerse y reforzarse, [...]*¹⁸⁶

El lenguaje se configura para nosotros, como una cuestión fundamental del habitar y como una herramienta en la persecución de sus profundidades y trascendencias. Nos interesa como modo de proyectar, terreno de búsqueda y construcción conceptual. En esa dirección el flujo del arte en relación al habitar y al proyecto encuentran en el lenguaje bases desde las cuales buscar y construir. Lo que en distintos autores se entiende como inmanencia, o trascendencia, entendemos que es perseguible desde el lenguaje, en primer lugar porque para que exista cierta conciencia de ello, ha hecho falta nombrarlo, asignarle una codificación, muy difusa reconocemos, pero de manera inevitable, y en segundo lugar porque ha sido desde los principios de la civilización una herramienta de vínculo y persecución de lo vivido. En relación a lo proyectual, consideramos que por tener el lenguaje vinculado con el arte aperturas que pueden incluir nociones más amplias, en donde no sólo se trabaja con lo instrumental de lo comunicable sino con la necesidad de compartir lo más profundo del habitar, el lenguaje particularmente en desde

¹⁸⁵ Piotr Demianov Ouspensky, —*Ærtium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento*—. P98.

¹⁸⁶ Piotr Demianov Ouspensky, —*Ærtium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento*—. Pp100, 101.

su dimensión expresiva de relato y poética revisten mucho interés para nosotros. Consideramos que las nociones más profundas del habitar tienen cercanías con el relato, con lo poético, de allí que encontremos en estas dimensiones del lenguaje recursos fundamentales para el desarrollo de lo proyectual, cuando Ouspensky valora el arte, lo expone como lo único con derecho a hablar respecto de determinadas cuestiones, nosotros diríamos que el habitar está atravesado y definido por estas cuestiones, el autor expone en *Tertium Organum*:

*Pero el arte va más allá que la visión humana corriente; en consecuencia, hay aspectos de la vida de los que sólo el arte tiene derecho a hablar.*¹⁸⁷

Existen numerosas referencias en las que se plantea la necesidad de dejarle al arte las expresiones de lo sublime, lo trascendente o las cuestiones inexplicables de la existencia humana, consideramos que es necesario dejar de entender esto como un territorio exclusivo o privatorio de determinados campos de conocimiento. Como ya hemos dicho antes, el habitar es una acción humana atravesada por múltiples flujos, nos interesa el entramado de esos flujos, las interacciones entre ellos, fricciones, acciones y reacciones, mutaciones y superposiciones. Lo poético, el relato son dimensiones importantes del habitar, han sido el vinculante entre *el nosotros* que se va configurando con base en la socialidad, por ende tienen potenciales como enlazadores de multiplicidades temporales como las expuestas por Ouspensky. El proyecto, como acción que se configura como condensación de referencias, actualidades y posibilidades futuras pueden encontrar en estas dimensiones del lenguaje muchos horizontes de condensación como existencias. En esa dirección Gastón Bachelard en *La Poética del espacio* habla de lo *potencial de lo poético* cuando dice:

[...]. En la resonancia oímos el poema, en la repercusión lo hablamos, es nuestro. La repercusión opera un cambio del ser. Parece que el ser del poeta sea nuestro ser. La multiplicidad de las resonancias sale entonces de la unidad de ser de la repercusión. Más simplemente dicho, tocamos aquí una impresión bien conocida de todo lector apasionado de poemas: el poema nos capta enteros. Esta captación del ser por la poesía tiene un signo fenomenológico que no engaña. La exuberancia y la profundidad de un poema son siempre fenómenos de la duplicación resonancia-repercusión. Parece que por su exuberancia el poeta reanima en nosotros unas profundidades. Para dar cuenta de la acción psicológica de un poema habrá, pues, que seguir dos ejes de análisis fenomenológicos, hacia las exuberancias del espíritu y hacia la profundidad del alma.¹⁸⁸

Quizás sea posible entender el relato o las dimensiones poéticas del lenguaje como facetas importantes de lo proyectual. Mucho se ha discutido sobre los vínculos entre materialidades arquitectónicas y lenguajes y significados. Es necesario considerar que existen dimensiones del habitar que demandan atención por parte de los diseñadores, estas dimensiones a su vez, proponen en sus dinámicas internas modos amplios de ser abordadas. Si consideramos al habitar como una acción compleja, es una contradicción sería no construir abordajes a su proyecto que atiendan esas facetas. Incluso si tomáramos como referencia lo técnico, o lo material sería necesario según hemos construido hasta aquí, referenciarlo al habitar, y en ello a sus profundidades. Será por ello que no podremos entender ya como objeto aislado o a sus componentes y lecturas recortadas a lo referente a la arquitectura. Deberemos tejer las facetas y dimensiones, deberá haber una postura frente a las relaciones entre materiales propuestos, técnicas proyectadas, y las acciones que le dan orientación de sentido a tales propuestas.

¹⁸⁷ Piotr Demianov Ouspensky, "Tertium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento". P101.

¹⁸⁸ Gastón Bachelard, "La poética Del espacio" Traducción Ernestina de Champourcin. Fondo de cultura económica. México. Primera edición 1956. Edición 1975.P12

II.3. PROYECTAR.

Acción característica de la arquitectura y sus vínculos con el habitar.

El proyecto es una existencia que entreteje lo poético con lo cotidiano...

II.3.1. ¿Por qué el proyecto? ¿Cómo el proyecto?

Es necesario construir una idea clara de lo que la palabra proyecto y sus implicancias significan en esta investigación, pues la condensación conceptual de ello servirá de referente a sus modos de aprendizaje. Como primera aproximación entendemos el proyecto como una acción eminentemente humana, su etimología establece su condición temporal inherente, *hacia adelante*, futurible, que vincula las construcciones del mundo que hacemos con lo posible. Hemos tomado como referencia en nuestro modo de construir y entender el mundo lo fenoménico planteado por *Merleau Ponty* y en atención a ello el autor nos propone en *Fenomenología de la percepción*, que es a través de *nuestro cuerpo anudado al mundo* que habitamos; nosotros hemos agregado *junto con otros* en el entendimiento de que el nudo en cuestión no es sólo de nuestro cuerpo y nuestro ser, sino del grupo humano *siendo en el mundo*. Y es por medio de ese, *nuestro* cuerpo que percibimos, *construimos* el mundo. Diremos que nuestra construcción es a partir de un *nosotros* entretejido con los demás, el proyecto es una acción ineludible que estaría incluida en este entretejido. Nos interesa indagar sobre ese nudo entre nosotros y el mundo en términos de proyecto. ¿Es la construcción de la que habla *Ponty* un proyecto? ¿En nuestra construcción del mundo está incluido inseparablemente el proyecto? Estableceríamos entonces, como primera aproximación, que el proyecto es una acción humana, incluida en el habitar, nuestra construcción del mundo en términos fenomenológicos. *Jean Paul Sartre* define al hombre como *un proyecto en sí que se lanza al mundo* cuando señala:

*Porque queremos decir que el hombre empieza por existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir, y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir. El hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en lugar de ser un musgo, una podredumbre o una coliflor; nada existe previamente a este proyecto, nada hay en el cielo inteligible, y el hombre será ante todo lo que habrá proyectado ser.*¹⁸⁹

Entendemos que a partir de lo planteado como inicio de lo proyectual, (protohombre construyendo hacia adelante alternativas posibles a lo contingente) se abre en lo referente a la existencia un abanico infinito de posibilidades, el ser humano enfrenta lo contingente ya no como algo dado, sino como algo pasible de modificación, y en esa operación empieza a entenderse como una construcción también.

Hemos reconocido necesario, en función de construir una noción propia de proyecto, en primera instancia establecer algunas condiciones y flujos que son parte constituyente de su existencia dentro del habitar humano. Exploraremos estas condiciones para que luego, de ellas decante y se sedimenten las densidades vinculadas a las nociones proyectuales que buscamos construir.

Estableciendo como horizonte la construcción de una noción de proyecto, será necesario entender nuestros mecanismos de construcción del mundo, nuestros modos de entender *lo real*, para luego vincular lo proyectual con ello. Teniendo como marco la fenomenología nuestro entendimiento del *ser en el mundo* será la referencia de como construimos tal mundo en términos proyectuales en distintos niveles y vinculado con otros procesos, en última instancia para nosotros en su aprendizaje. En esa dirección emerge la necesidad de revisar nuestra mente como constructora, nuestro mecanismo de anudarnos con el mundo, allí se establecerá el modo fundamental de luego intentar modificarlo por medio de otra construcción a su vez.

¹⁸⁹ Jean Paul Sartre, —Existencialismo es un humanismo—. P5.

II.5.2. El proyecto y sus posibilidades de acción como campo de conocimiento en función del habitar.

Hemos construido hasta aquí aproximaciones a la noción del habitar como fenómeno, desde subjetividades superpuestas y en términos complejos. Es necesario establecer el campo del proyecto como campo teórico-práctico de construcción de conocimientos en relación con el habitar y sus lógicas. Entendemos que este carácter en el campo de lo arquitectónico es su característica fundamental. En términos hipotéticos hemos imaginado el comienzo de las acciones referidas al diseño en aquel momento inicial de la civilización muy difuso y poco rastreable en términos precisos, en donde el proto-hombre *proyectó* algo más allá de su evidencia presente, esto es, construyó en su mente la posibilidad de que *aquello* no fuera *sólo aquello*, sino que pudiera ser por ejemplo, herramienta, instrumento, o ritual, un horizonte de posibilidad. *Roberto Doberti* lo ubica dentro de la cultura utensiliar, allí donde lo que estaba en el mundo como continuo presente se desmoldó en un algo que conjugará registro de pasado (utilidad) con posibilidad de recreación futura, en su texto *Conformación. Bases para el Reconocimiento de la Condición Constitutiva y Determinante de la Forma*, dice:

Probablemente fue primero una cultura utensiliar, ya cultura porque el utensilio no es recurso aleatorio y devuelto a lo circundante en el preciso momento que cumplió su utilidad, sino reserva y memoria, útil que se resguarda.

*Y así fueron, con su presencia apenas ostensible, el hacha de piedra con su borde afilado y su cuerpo asible, el machacador con su capacidad de impulsar su masa contra otra superficie, o el cuenco, con su extraño vacío y su apertura orientadora de ese llenar y volcar que se reiteraban una y otra vez.*¹⁹⁰

Entendemos que esta operación haya sido consecuencia de múltiples desarrollos y evoluciones genéticas y de su correlato cultural, pero nos interesa puntualmente como punto de partida de las actividades proyectuales humanas. Y si bien lo reconocemos como abstracción, en el sentido de fase y no como un momento puntual, nos interesa porque en su carácter inaugural y por contraste a nuestra situación actual evidencia aspectos de interés. La construcción de la significación, la creciente ampliación y profundización de las problemáticas, da cuenta de un recorrido largo en la construcción de nuestras nociones de arquitectura.

El proyecto se aborda como una acción paradójica y ambigua, en donde se alternan constantemente lo individual y lo grupal, las distintas dimensiones temporales, lo posible con lo contingente, la propuesta y la adaptación. El proyecto será construido desde el cuerpo humano, atendiendo a ello no sólo como referencia antropométrica o ergonómica, sino desde sus acciones intersubjetivas grupales, del *ser en el mundo*. Se entenderá al lenguaje no sólo como comunicador de los términos del proyecto sino como uno de los fundamentos de la socialidad. El lenguaje será el modo en que lo percibido tenga existencia en lo intersubjetivo, modo de vincular el cuerpo con el mundo y con los demás. Las construcciones proyectuales serán en ese punto también modos de vínculo entre seres humanos, expresión de sus modos de ser y estar. Operaciones de anticipación y adaptación (antes, después, mientras tanto) del habitar continuo, diremos que en un entendimiento del tiempo y el espacio lejos de lo lineal, las abstracciones antes o después serían falacias, desde allí entendemos lo simultáneo muy cerca de lo posible como entretejidos con las múltiples dimensiones temporales que conviven con una densidad

¹⁹⁰ Roberto Doberti, —*Conformación. Bases para el Reconocimiento de la Condición Constitutiva y Determinante de la Forma. Teoría. Cosmogonías y territorios*—. Sema comunicaciones. 1999. Número 2.P22

contingente. Se superponen en este punto atendiendo a lo ambiguo y paradójal, lo individual y lo grupal, lo posible y lo simultáneo y la anticipación entendida como previo a lo contingente y la adaptación como posterior.

Diríamos en principio que todos los seres humanos proyectamos, si entendemos que desde lo fenomenológico nuestra construcción del mundo es esencialmente un proyecto, construido y modificado contantemente en el entretejido intersubjetivo desde la percepción humana de lo contingente.

Pero en este apartado haremos especial énfasis en el proyecto en relación a la arquitectura, es necesario para nosotros establecer una densidad que sirva como referencia luego al aprendizaje del mismo. Diríamos que existe específicamente una práctica social que se reconoce como campo específico del diseño, luego, más específicamente, diseño arquitectónico que para nosotros tiene base en el habitar, es su referencia básica.

Establecemos el habitar como foco de la práctica proyectual porque es el fin de ella, lo que persigue en su construcción como estructura que entreteje material y vivencia. Como consecuencia emergen cuestiones imbricadas y entretejidas desde la antropología, la semiología, la sociología y muchas más. Será necesario en ese aspecto atender a los flujos que estos campos de conocimiento proponen pero haciendo foco en el proyecto como escenario de acción en lo referente a lo arquitectónico. Hemos establecido antes la razón por la cual entendemos el proyecto como la característica fundamental de la arquitectura y el diseño como prácticas. En *La cuarta Posición*, Roberto Doberti establece a las prácticas proyectuales como una posición distinta a la triada reconocida de Ciencia, Arte y Tecnología al señalar:

*[...] Nuestra propuesta concreta es que las prácticas proyectuales constituyen una cuarta posición. Aquí es necesario ser muy precisos, el planteo no es voluntarista ni oportunista y mucho menos aún tiene carácter corporativo: decimos que las prácticas proyectuales determinan una cuarta posición simplemente porque esto es así. El Proyecto (considerado en todas sus modalidades) tiene el mismo rango, el mismo valor identificador y primordial que tienen la Ciencia, el Arte y la Tecnología. [...] Con la misma convicción señalamos que las distintas posiciones no establecen sectores inconexos sino, por el contrario, fronteras porosas, donde influencias, capacitaciones, procedimientos y aportes circulan entre ellas. Sin embargo, toda práctica concreta reconoce una posición primaria y esencial de anclaje, aunque siempre y afortunadamente deviene en una práctica mestiza.*¹⁹¹

En apartados anteriores hemos construido posiciones frente a la construcción de conocimiento, sobre el aprendizaje en términos de complejidad, del habitar en términos de fenómeno; en este apartado estamos construyendo la densidad de habitar y el proyecto como campos de construcción de conocimientos e investigación. Lo expuesto aquí persigue una relación con el aprendizaje que contemple las dimensiones de la vida humana como aspectos activos en la generación de cualquier abordaje proyectual. El establecer el campo del proyecto y el habitar como centro de la práctica arquitectónica demanda un cambio de posición en relación a los objetos, ya sean edificios, mobiliarios, indumentaria o comunicaciones, porque aquellos se convierten en consecuencia del habitar y sus lógicas en vez de ser el centro de la práctica del diseño. Ya no entenderíamos al proyecto como una fase de prefiguración del edificio, objeto, indumentaria o comunicación, sino como la construcción de una posibilidad de sistemas de interconexiones multidimensional, en donde las características morfológicas,

¹⁹¹ Roberto Doberti, —La cuarta posición” 2006. Página de la Cátedra —Teoría del Habitar”. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014. Pp 1, 2.(Ver nota 57).

materiales y tecnológicas serían consecuencia del habitar como acción concreta y no como abstracción generalizable.

Establecemos entonces el habitar y su vínculo con el proyecto como el centro de la práctica del diseño en cualquiera de sus expresiones, particularmente el arquitectónico. Luego será importante establecer cuál es el vínculo entre el proyecto como campo de conocimiento y acción y los demás campos, cuáles son las zonas de interrelación y más importante aún, donde están las zonas de traslape y simbiosis, porque es *exactamente allí* donde las expresiones del habitar son más potentes y profundas para nosotros. Las abstracciones o visiones recortadas de lo vivencial son, si bien inevitables en un grado, modos de abordajes a superar desde cuestionamientos en lo disciplinar. El abordaje multidimensional y complejo nos expone a mayores desafíos y opacidades menos accesibles, pero la relevancia y naturaleza de los procesos implicados no acepta menos que eso, o si lo acepta, es a cambio del reconocimiento de cortos alcances y dudosas capacidades de respuesta.

En la cuarta posición se establecen, según Roberto Doberti, unas someras aproximaciones a los campos que se intentan definir:

- *la Ciencia se establece como voluntad de conocimiento racional*
- *el Arte como relación sensible y expresiva del ser humano con la realidad*
- *la Tecnología como procedimientos para modificar el medio natural*
- *el Proyecto como prefiguración o planificación del entorno humano.*¹⁹²

Es importante para nosotros hacer la salvedad de que si bien la posición de Doberti es valiosa en términos de reconocer al campo proyectual con un grado de autonomía, desde nuestra concepción y por lo construido hasta aquí, *lo proyectual* implica mucho más que la prefiguración y planificación del habitar.

El establecimiento del proyecto y el habitar como centros de la práctica del diseño construye un contexto desde donde entender el aprendizaje, le otorga marcos de significación y pertinencia en función de la construcción de conocimiento. En ese sentido y teniendo en cuenta lo planteado hasta aquí, la investigación se desarrolla en función del entendimiento del habitar y proyectar referidas al aprendizaje en términos complejos en distintos casos de referencia. La revisión de experiencias particulares de aprendizaje tendrá como contexto las presentes referencias y perseguirá la construcción de propuestas concretas a articularse con los planes de estudio existentes. En el planteo de Roberto Doberti el proyecto se establece como el campo en donde se prefigura y planifica el entorno humano, tomaremos cierta distancia de esta definición, no porque la entendamos falsa, sino porque además de lo expuesto en esas dos acciones, nos interesan aspectos un poco más amplios y a la vez más específicos de lo proyectual en arquitectura.

II.3.3. Anticipación-adaptación, rasgos temporales de lo proyectual.

El proyecto, como hemos revisado en su faceta etimológica, reviste un carácter de futuro, *hacia delante*, como *planificación o prefiguración* nosotros haremos una pequeña distinción en ese aspecto. Si bien se entiende en general sobre el proyecto arquitectónico que éste es una fase, dentro de una serie de operaciones que implican la construcción de

¹⁹² Roberto Doberti. “La cuarta posición” 2006. Página de la Cátedra “*Ética del Habitar*”. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014. P2. (Ver nota 58)

edificios, queremos bucear en la construcción de una noción más amplia del concepto, con mayores alcances en sus vínculos con el habitar. Diremos que nuestra posición intenta ampliar lo propuesto aquí por Doberti cuando dice:

[...] *el rasgo más relevante del diseño es ser una práctica con una relación directa sobre otras prácticas sociales: prefigura, prescribe las conformaciones y con ellas los comportamientos.* Roberto Doberti. —*Heamientos para una teoría del habitar*.¹⁹³

Entendemos que los aportes construidos en relación al tiempo a partir de Bergson, Ouspensky y Merleau Ponty nos han permitido un posicionamiento que no observa el paso del tiempo como una linealidad, sino que nos reconoce en el espacio generando la ilusión de que el tiempo es lineal desde nuestro cuerpo como receptor. Entender esto implica reconocer múltiples dimensiones temporales que atraviesan lo que consideramos el momento y lo definen para cada uno de nosotros como densidad reconocible. Particularmente ello sería aplicable a los edificios y sus materialidades, también múltiples según la cantidad de flujos y ecos temporales que pudiéramos reconocer en ellos. Los edificios, entonces no serían más que una parte de lo tetradimensional propuesto por Ouspensky, aquel sólido que se forma con lo intersticial entre los cuerpos que no puede ser entendido desde la abstracción tridimensional.

Nos interesan en particular ahora las características en relación al tiempo. Si entendemos al tiempo como una totalidad a la que, por ahora, sólo tenemos acceso por nuestra ilusión de su linealidad, cabría buscar dentro de la ampliación de su noción. En esa dirección lo proyectual puede entenderse como un escenario de construcción constante. El espacio y el tiempo se nos presentan como *uno contenido en el otro*, como el escenario y lo que sucede dentro de él, pero a la vez, sólo que de modo menos evidente. Cada *momento*, que percibimos como secuenciado tiene flujos que lo atraviesan, es desde esos flujos que se producen a través del entretrejido de lo construido en nuestro cerebro y sus modos de hacerlo, superpuesto con el fenómeno contingente, que podemos construir la percepción del mismo. Podríamos decir que el momento está compuesto por muchos momentos, que conviven en él entretrejidos con nosotros, pues somos nosotros, cada uno y superpuestos con los otros, quienes estamos construyendo esta instantaneidad de construcciones entretrejidas.

Apuntando al proyecto, diríamos que no habría fase proyectual y de ejecución, o de idealización y construcción, esto sería una abstracción insuficiente y demasiado corta, sino un constante proyecto-acción que conjugara las múltiples dimensiones temporales de lo material en constantes mutaciones para que las múltiples configuraciones del habitar como acción que fluye establezcan con lo material una relación de adaptación y correspondencia. En nuestra concepción, el proyecto, más que una prefiguración, o una anticipación es condensación de múltiples flujos y ecos temporales, no lo entendemos como una fase encapsulable, sino como un instrumento de adaptación entendible como *antes, después o mientras tanto* contenido en el habitar. Una propuesta arquitectónica no sería, en estos términos, la proyección de cómo podría construirse un objeto futuro, sino una persecución de rituales, acciones, modos de ser y estar en el mundo, entendidos como multiplicidad, no como abstracción objetiva, y sus posibles configuraciones materiales y técnicas.

¹⁹³ Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot.com. Consultada el 10/11/2014. P4.(Ver nota 59).

El reconocimiento de lo contingente como foco implica comprender el habitar en su condición mutable, no estable, condensación de distintas dimensiones temporales; por lo tanto, las consecuencias materiales y sus proyectos como los envoltorios-ecos posibles de ello. Comprenderemos entonces, al proyecto como una acción que acompaña al habitar, que se alterna como centro y distancia de lo contingente y que no dejaría de ocurrir nunca, pues siempre estaría de la mano de las acciones de los habitantes. En relación con los diseñadores, diríamos que tal noción del proyecto, como *antes, mientras tanto y después*, implicaría un proceso de construcción en donde lo inmaterial y lo material no fuesen entendidos como opuestos, sino como una densidad que los superpone y fluidifica. Esto a su vez, implicaría comprender lo arquitectónico como el entretejido de habitares, densidades materiales adaptables y medios técnicos en función de ello. Nos alejaríamos muy conscientemente de la noción de proyecto en función de objetos para acercarnos a la noción de proyectos incluidos en lógicas del habitar.

II.3.4. Lo contingente y lo posible como dimensiones proyectuales.

Nos interesa el vínculo con lo posible en el proyecto porque lo comprendemos como uno de sus aspectos fundamentales. En diversos momentos de la argumentación hemos hecho hincapié en los momentos iniciales de lo proyectual como la articulación mental de aquellos protohombres de dimensiones temporales y posibilidades contenidas en una densidad que podríamos llamar *lo real con lo posible*. *Henri Bergson en Memoria y vida Textos escogidos por Gilles Deleuze, habla de lo posible en relación a lo supuestamente real* al señalar:

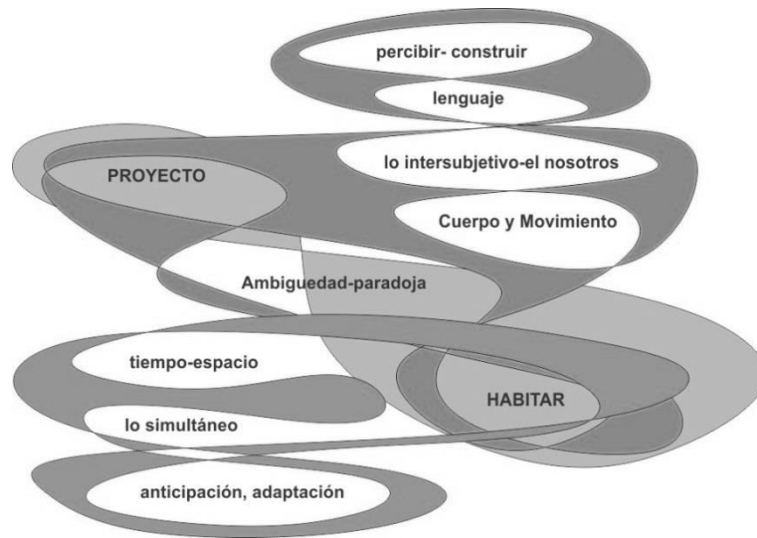
*[...] si consideramos el conjunto de la realidad concreta o simplemente el mundo de la vida, y con más razón el de la conciencia, encontramos que hay más, y no menos, en la posibilidad de cada uno de los estados sucesivos que en su realidad. Porque lo posible no es más, que lo real con un acto del espíritu que arroja la imagen en el pasado una vez que se ha producido.*¹⁹⁴

Hemos dicho que el hecho concreto de que tal posibilidad contenida en lo contingente fuese accesible a la mente de quienes por primera vez *proyectaron* estableció una lógica que todavía sostenemos en el actual proyectar, en sus diversos órdenes. Hemos construido una noción de tiempo y espacio que se aleja de lo posible como algo que no es real, estamos más cerca de comprender lo posible como una dimensión más de lo real contenido en diversidades como ecos de lo contingente. Así, el habitar es lo contingente intersubjetivo y sus ecos *posibles*, que conviven e interactúan con él y constantemente lo modifican. Lo percibido entonces, es la construcción interna primero, superpuesta con otros luego que configura lo contingente.

Diremos que en lo concerniente a lo arquitectónico en términos proyectuales, lo posible demandaría un entendimiento multidimensional. Ya no hablaríamos de una posibilidad que se elige para luego construirse como única, esto sería entender la materialidad como objeto, sino de lo material como una densidad que articula múltiples posibilidades de construir el ser en el mundo. Si volvemos al punto de entender las acciones del habitar como foco del hacer proyectual, lo posible representaría la diversidad a abordar, el universo en oposición a lo unidireccional generalmente perseguido por la abstracción. Lo posible entonces, se nos presenta como una diversidad latente y presente en lo contingente, lo que construimos como mundo según Sartre o Ponty entretejido como construcción conjunta, alterna su ambigüedad de existente y evanescente en la posibilidad. En términos proyectuales sería base de lo propositivo como elección entre

¹⁹⁴ Henri Bergson, —*Memoria y vida Textos escogidos por Gilles Deleuze*—. P32. (Ver nota 60).

probabilidades, pero a su vez, compañía constante del cambio como expresión de la adaptación.



Relación entre proyecto y habitar. Grafico del autor.

II.7. Notas del cuerpo II

Citas extendidas.

1. *En la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están –determinadas”, y no resultan –autoevidentes” de ningún modo, hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. Y, además, su naturaleza ha cambiado, por lo cual han sido reclasificadas en consecuencia: como ítem del inventario de tareas individuales. En vez de preceder a la política de vida y de encuadrar su curso futuro, debe seguirla (derivar de ella), y reformarse o remodelarse según los cambios y giros que esa política de vida experimente. Zygmunt Bauman. –Modernidad Líquida”. Fondo de cultura Económica.2004. P 13.*

2. *Las ciencias nos han hecho adquirir muchas certezas, pero de la misma manera nos han revelado, en el siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas. Se tendrían que enseñar principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. Edgar Morin. –Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. UNESCO 1999. Pp 2,3.*

3. *La proyección de nuestros deseos o de nuestros miedos, las perturbaciones mentales que aportan nuestras emociones multiplican los riesgos de error. Se podría creer en la posibilidad de eliminar el riesgo de error rechazando cualquier afectividad. De hecho, el sentimiento, el odio, el amor y la amistad pueden enceguecernos; pero también hay que decir que ya en el mundo mamífero, y sobre todo en el mundo humano, el desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica. La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerle. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales. Edgar Morin. –Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. P 5. (Ver nota 3)*

4. *Por eso la necesidad para cualquier educación de despejar los grandes interrogantes sobre nuestra posibilidad de conocer. Practicar estas interrogaciones se constituye en oxígeno para cualquier empresa de conocimiento. Así como el oxígeno destruía los seres vivos primitivos hasta que la vida utilizó este corruptor como desintoxicante, igual la incertidumbre que destruye el conocimiento simplista, es el desintoxicante del conocimiento complejo. De todas formas, el conocimiento queda como una aventura para*

la cual la educación debe proveer los viáticos indispensables. Edgar Morin. *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*. Pp 11,12.

5. *Debemos comprender que, en la búsqueda de la verdad, las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación.*

En general, debemos intentar jugar con la doble enajenación, la de las ideas por nuestra mente, la de nuestra mente por las ideas, para lograr formas donde la esclavitud mutua mejoraría la convivencia. He aquí un problema clave: instaurar la convivencia con nuestras ideas así como con nuestros mitos. Edgar Morin. *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. P 12.

6. *A este problema universal está enfrentada la educación del futuro porque hay una, inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.* Edgar Morin. *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*. P 14.

7. *Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones: se podría no solamente aislar una parte del todo sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en interretroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica: necesidades, deseos, pasiones humanas, que sobrepasan los meros intereses económicos.* Edgar Morin. *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*. P 15.

8. *El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus, significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.*

Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad.

En consecuencia, la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global. Edgar Morin. *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*. Pp 15,16.

9. *Hasta ese momento, había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía como ellos que no se trataba de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacérselos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar esos caminos del azar donde se pierden los espíritus todavía incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la consecuencia. En*

definitiva, sabía que el acto esencial del maestro era explicar, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo. Jacques Rancière. -El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual". Traducción de Núria Estrach. Editorial Laertes. 2003. Pp. 6,7

10. El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra. Este estatuto privilegiado de la palabra solo suprime la regresión al infinito para instituir una jerarquía paradójica. En el orden explicador, de hecho, hace falta generalmente una explicación oral para explicar la explicación escrita. Eso supone que los razonamientos están más claros, se graban mejor en el espíritu del alumno, cuando están dirigidos por la palabra del maestro, la cual se disipa en el instante, que cuando están inscritos en el libro con caracteres imborrables. Jacques Rancière. -El maestro ignorante." Pp. 7,8

11. Ahora bien, este niño que ha aprendido a hablar a través de su propia inteligencia y aprendiendo de aquellos maestros que no le explicaban la lengua, empieza ya su instrucción propiamente dicha. A partir de ahora, todo sucederá como si ya no pudiese aprender más con ayuda de la misma inteligencia que le ha servido hasta entonces, como si la relación autónoma del aprendizaje con la verificación le fuese a partir de ahora ajena. Entre el uno y la otra, se ha establecido ahora una opacidad. Se trata de comprender y solo esta palabra lanza un velo sobre cualquier cosa: comprender es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro. Y pronto tendrá tantos maestros como materias para comprender, impartidas en un cierto orden progresivo. Jacques Rancière. -El maestro ignorante." Pp. 8.

12. El mito pedagógico, decíamos, divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido. Tal es el principio de la explicación. Tal será en adelante para Jacotot el principio del atontamiento. Jacques Rancière. -El maestro ignorante." Pp. 9.

13. Esta dificultad tomo circunstancialmente la forma de la consigna dada por Jacotot. Y de ello resultaba una consecuencia capital, no ya para los alumnos sino para el maestro. Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían, y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo. Sin embargo, no les comunico nada de su ciencia. Por lo tanto no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía. Él había sido maestro por la orden que había encerrado a sus alumnos en el círculo de donde podían salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias se enfrentasen con la del libro. De este modo se habían dissociado las dos funciones que une la práctica del maestro explicador, la del sabio y la del maestro. Asimismo, se habían separado, liberadas la una en relación con la otra, las dos facultades

que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad. Jacques Rancière. –El maestro ignorante.” P11.

14. *Lo peligroso de la cuestión, su carácter de acechanza, reside en que la noción de enseñanza como técnica de trasplante tiene vigencia y hasta tiene la aparente ventaja de la medición de sus resultados, solo que así no se aprende. La absorción pasiva de contenidos es una triste parodia del aprendizaje por relevantes y sofisticados que sean esos contenidos. El aprendizaje exige una elaboración, que debe ser guiada y apoyada por el docente, pero que inevitablemente cada estudiante debe realizar por sí mismo.* Roberto Doberti, –La cuarta posición” 2006. Página de la Cátedra –Teoría del Habitar”. www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014.

15. *La primera palabra que te he dicho es Calipso, ¿No será también la primera palabra sobre la hoja? Obsérvala bien, hasta que estés seguro de poderla reconocer siempre en medio de una multitud de palabras. Para eso es necesario que me digas todo lo que ves ahí. Puedes ver ahí los signos que una mano trazo sobre el papel, los que una mano junto en los plomos para la imprenta. Explícame esta palabra. Hazme el relato de las aventuras, es decir, las idas y las venidas, los rodeos, en una palabra los trayectos de la pluma que escribió esta palabra sobre el papel o del buril que la grabó en el cobre. ¿Sabrías reconocer la letra O que uno de mis alumnos cerrajero de oficio– llama la ronda, la letra L a la que llama la escuadra? Dime la forma de cada letra como si describieses las formas de un objeto o de un lugar desconocido. No digas que no puedes. Sabes ver, sabes hablar, sabes mostrar, puedes acordarte. ¿Qué más necesitas? Una atención absoluta para ver y revisar, para decir y repetir. No te esfuerces en confundirme ni en confundirte. ¿Es correcto lo que has visto? ¿Tú qué piensas? ¿No eres un ser pensante? ¿O crees que eres todo cuerpo?*

El libro es la fuga bloqueada. No se sabe que rumbo tomara el alumno. Pero se sabe de dónde no saldrá, del ejercicio de su libertad. Se sabe también que el maestro no tendrá derecho a estar por todas partes, solamente en la puerta. El alumno debe verlo todo por sí mismo, comparar sin cesar y responder siempre a la triple pregunta: ¿Qué ves? ¿Qué piensas? ¿Qué haces? Y así hasta el infinito. Jacques Rancière. –El maestro ignorante. P17.

16. *El problema es revelar una inteligencia a sí misma. No importa que cosa se haga servir. Es Telémaco–, pero puede ser una plegaria o una canción que el niño o el ignorante sepa de memoria. Siempre hay algo que el ignorante sabe y que puede utilizar de punto de referencia con el cual relacionar cualquier cosa nueva que quiera conocer.* Jacques Rancière. –El maestro ignorante”. P19.

17. *Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aun lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce. Lo esencial es esta vigilancia continua, esta atención que no se relaja nunca sin que se instale la sinrazón –esa en la que el sabio sobresale tanto como el ignorante–. Maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar.* Jacques Rancière. –El maestro ignorante”. P22.

18. *La metáfora del aprendizaje como adquisición de conocimiento ha sido operativa de forma exclusiva desde los años cincuenta hasta los años sesenta, y de manera a veces*

predominante y a veces compartida con la tercera desde los años setenta hasta nuestros días. El cambio se produjo en la medida que el conductismo dio paso a la revolución cognitiva. Según esta interpretación, el estudiante es más cognitivo que en la anterior, adquiere conocimientos, información, y el profesor es un transmisor de conocimientos. El centro de la instrucción es la información (los contenidos del aprendizaje). El profesor lo que se plantea es ¿qué puedo hacer para que la información reseñada en el currículo pase a la memoria del alumno? Es, entre otras, la época de la programación educativa por objetivos.

A esta propuesta pedagógica, cuando se ha teorizado, se le ha puesto la denominación de instrucción "centrada en el currículo". El aprendizaje avanza de la misma forma que el contenido, y con el mismo esquema: El bloque o núcleo temático se divide en temas, cada tema se compone de lecciones y cada lección consta de enunciados de hechos, principios, fórmulas y ejercicios específicos. Independientemente de la naturaleza de los contenidos, de que sean acumulativos o no. El alumno progresa paso a paso para dominar cada una de las partes por separado hasta cubrir el total del contenido curricular. El papel del profesor es mostrar de la mejor forma y transmitir la información del currículo. La evaluación se centra en valorar la consecución de objetivos de conocimiento y de información: Lo que el alumno sabe. Se evalúa de forma continua o por bloques, es lo mismo. Miguel Zapata-Ros, "Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". Página 8 y 9. Disponible en http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf. Consultado el 03/04/2015

19. La tercera metáfora, la del aprendizaje como construcción de significado define más plenamente la corriente cognitivista del aprendizaje. En los años setenta y ochenta, hay otro cambio dentro de la perspectiva cognitivista.

En este marco interpretativo el aprendizaje aparece eminentemente activo e implica un flujo asimilativo de dentro hacia afuera. El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado (esos es ahora comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido (el contenido del aprendizaje). Como consecuencia cambia el papel del profesor, que pasa de suministrar conocimientos, a participar (a ayudar según los casos) en el proceso de construir el conocimiento junto con el estudiante o como una ayuda, se trata pues de un conocimiento construido y, según los modelos teóricos, compartido o ayudado. Miguel Zapata-Ros, "Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del "conectivismo". Miguel Zapata-Ros, "Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos." Pp 8, 9.

20 [...] la Psicología de la Gestalt. Fue fundada por Von Wertheimer a fines del siglo XIX, pero los trabajos más importantes sobre aprendizaje se deben a Köhler, en Alemania, entre 1913 y 1917.

Para Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner, Robert Gagné y Jon Anderson, con énfasis en distintos aspectos, el cambio de conductas en el aprendizaje no es más que el reflejo de un cambio interno, que tiene su origen y centro en el propio aprendiz.

En este sentido Piaget lo concibe en función de un desarrollo de los procesos mentales, que tiene como rasgos más importantes ser espontáneo y continuo. Y que se produce en función de dos variables interrelacionadas: Maduración y experiencia. Lo cual conlleva a la adquisición de nuevas estructuras de proceso de las ideas.. Miguel Zapata-Ros, "Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos." P10

21. *La Contribución de Vigotsky es el papel del factor social como desencadenante del desarrollo psicológico. Así explica el desarrollo psicológico a partir de factores sociales y educativos, entendidos éstos como parte de aquellos. Para Vigotsky, los aspectos culturales, como manifestación de lo social, son determinantes en el desarrollo cognitivo de la persona. Pone énfasis en los factores externos como determinantes del aprendizaje. La teoría vygotskiana está centrada en la "ley genética del desarrollo cultural", de tal manera que toda función cognitiva aparece primero en el plano social, entendido como entorno próximo, y luego en el plano psicológico individual. El individuo de esta forma es moldeada por el entorno social. Esta teoría no cabe la menor duda que, aunque es constructivista, atribuye un papel fundamental a las estrategias docentes como dinamizadoras del entorno del alumno, y del maestro. Pero el concepto más importante que introduce Vygotski es la zona de desarrollo próximo. El propósito es evaluar las capacidades intelectuales del individuo y del entorno instruccional de forma conjunta. Miguel Zapata-Ros, "Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos." P11.*

22. *Tal vez ese sea el sentido más exacto de alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia- biografiarse, existenciarse, historizarse. Por esto, la pedagogía de Paulo Freire, siendo método de alfabetización, tiene como idea animadora, toda una dimensión humana de la educación como práctica de la libertad. Paulo Freire. "Pedagogía del oprimido". 1º. edición Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina 2002. Traducción de: Jorge Mellado ISBN 987-98701-5-8 I. Título -1. Pedagogía Título original: Pedagogía do oprimido Primera edición, 1970. P7.*

23. *El existencialista suele declarar que el hombre es angustia. Esto significa que el hombre se compromete y que se da cuenta de que es no sólo el que elige ser, sino un legislador, que elige al mismo tiempo que a sí mismo a la humanidad entera, no podría escapar al sentimiento de su total y profunda responsabilidad. Jean Paul Sastre "El existencialismo es un humanismo". Ed. EDHASA. 2007. Barcelona, España. P6.*

24. *Si el mundo es el mundo de las conciencias intersubjetivas, su elaboración forzosamente ha de ser colaboración. El mundo común mediatiza la originaria intersubjetivación de las conciencias; el autorreconocimiento se "plenifica" en el reconocimiento del otro; en el aislamiento la conciencia se "adifica". La intersubjetividad, en que las conciencias se enfrentan, dialectizan, se promueven, es la tesis del proceso histórico de humanización. Está en los orígenes de la "hominización" y contiene las exigencias últimas de la humanización. Reencontrarse como sujeto y liberarse es todo el sentido del compromiso histórico. Ya la antropología sugiere que la "praxis", si es humanizadora, es "práctica de la libertad". Paulo Freire. "Pedagogía del oprimido". P13.*

25. *No se puede pensar la objetividad sin subjetividad. No existe la una sin la otra, y ambas no pueden ser dicotomizadas. La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es objetivismo. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad. Paulo Freire. "Pedagogía del oprimido". P31.*

26. *La gran obra de Paulo Freire es la expresión de un profundo pensamiento humanista contemporáneo, histórico, dialéctico, en constante construcción y enriquecimiento. En*

estos tiempos tan proclives al pesimismo, al caos, a la violencia y a la injusticia, podemos apreciar como su mayor legado una concepción respetuosa, amorosa y venturosa del ser humano. Respetuosa en cuanto a la comprensión de las circunstancias objetivas y subjetivas que limitan y desalientan la proyección creativa y transformadora de los seres humanos; amorosa en el sentido de privilegiar la aproximación, la convivencia, la intimidad, la comunicación existencial entre los seres humanos en la resolución de sus problemas, en la adquisición de la conciencia de su responsabilidad social, en el desarrollo de su vocación de ser más, de humanizarse; y venturosa en el sentido de concebir al ser humano como un ser abierto, histórico, creador de cultura, dinámico, concepción que entraña una plena confianza en las potenciales capacidades de los seres humanos para dotarse de una conciencia crítica transformativa y creativa necesaria para la configuración de sociedades democráticas auténticas, más libres y justas. Paulo Freire: *–Praxis de la utopía y la esperanza*” P69, 70.

27. *El padre-Estado-maestro es el ego, el punto de apoyo, el "desde donde" se despliega el círculo del mundo pedagógico, ideológico, de dominación gerontocrática sobre el niño, la juventud, el pueblo. El educando, huérfano, memoria de experiencias conducidas hábilmente por el preceptor que debe ser obedecido, que tiene todos los deberes y derechos de enseñar (así como el Estado del contrato social tiene todos los derechos y deberes de gobernar), el educando es el ob-jeto o ente ense-ñable, educable, civilizable, europeizable (si es colonia), domesticable diríamos casi. Su subjetividad es objetivada; su mundo-otro es ontificado, usado, manipulado, con la pretensión de respetar su libertad. Sólo se exige que sea libre de condicionamientos (del padre-madre, familia, cultura popular, etc.), pero después se lo "conduce" (para eso es paida-gogós) al pro-yecto pre-existente del educador.* Enrique Dussel , *–La pedagógica latinoamericana* Bogotá Nueva América 1980. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>. Consultado el 18/03/2015. P35.

28. *No puede entonces extrañarnos, por todo lo visto, que el alumno más crítico sea el universitario, la juventud que estudia en los países subdesarrollados y oprimidos de la periferia. La juventud se transforma así en un momento supremamente lúcido del mecanismo mundial de la dominación pedagógica. El adolescente, la juventud (de veinticinco o treinta años para abajo), no logra superar la segunda crisis del Edipo, ya que el padre Estado (o autoridad social) no se le presenta como un "ideal del yo", sino como un adulto en crisis, como un Estado corrompido y corruptor (sea el imperial o el neocolonial, ya que lee en los diarios que la CIA usa ocho millones de dólares para corromper un gobierno latinoamericano, que Ford atemoriza a los árabes con la posibilidad de una guerra si aumentan el precio del petróleo, o que nuestros gobiernos no tienen mejor manera de continuar que asesinando o torturando a sus contrarios).* Enrique Dussel, *–La pedagógica latinoamericana*” P39.

29. *Es por ello que la paternidad-maternidad no puede ocultar su anterioridad, su tradición, su Estado-cultura. El maestro no es un preceptor aséptico, identificado con los dioses o la naturaleza. El maestro es un tal, de un sexo, una edad determinada, un pueblo y Estado, una nación, una clase social, una época de la humanidad, con sus doctrinas y teorías [...] No tiene entonces derecho a presentarse ante el discípulo como si tuviera todos los derechos, y especialmente el derecho sin límite de hacerse obedecer.* Enrique Dussel, *–La pedagógica latinoamericana*” P44.

30. *No somos huérfanos, ¡Simplemente reconozcamos nuestros humildes y reales orígenes! Amando a nuestra madre reconozcamos a nuestro padre, por muy falocrático y despótico que haya sido. O mejor, a nuestra abuela y abuelo. Nuestros padres más bien han sido el pueblo de la cristiandad colonial, la criolla que por su parte tuvo nuevamente por padre a la oligarquía neocolonial: Margarita se transformó en Margot. Somos hijos oscuros de las márgenes de la historia. Aceptando nuestro origen podremos ser el preceptor que necesita el hijo latinoamericano. Él, nuestro hijo, hijo de los que han asumido su trauma, su opresión, que han sabido perdonar a madre y padre, tendrá la primera madre latinoamericana que podrá amamantarlo con la suave leche de los símbolos de la propia cultura. El padre, mestizo, hijo de los conquistadores, de las oligarquías y de las rebeliones y revoluciones populares es ya el padre-Estado que no se interpone entre el hijo que bebe del seno materno. Por el contrario, los abraza a ambos y los lleva a su realización plena en su propio y alterativo cumplimiento. Enrique Dussel, *La pedagógica latinoamericana*” Pp 47,48.*

31. *El maestro, desde los amautas de los incas o los tlamatines de los aztecas en América latina, se inclina con sagrada veneración ante el nuevo, el débil. Es por ello que los primitivos sabios eran al mismo tiempo observadores de la naturaleza, inventores de las artes y ciencias, médicos y arquitectos, abogados y fiscales de los tratados injustamente. Todas las profesiones las cumplía en las primeras ciudades neolíticas el sacerdote o el sabio. La pedagógica no es sólo la relación maestro-discípulo como hoy la entendemos. La relación médico-enfermo, abogado-cliente, ingeniero-población, psiquiatra/analista-anormal, periodista-lector, artista-espectador, político por profesión-correligionario, sacerdote-comunidad, filósofo-no filósofo, etc., etc., son relaciones pedagógicas. El médico, en su esencia, es el maestro de la recuperación de la salud. Veremos que en la dominación médica éste se arroga todo el saber y "explota" al enfermo en su enfermedad. En realidad, debiera ir enseñando al enfermo (y sobre todo al sano) a evitar sus enfermedades y a saber curarlas con su participación activa. Enrique Dussel, *La pedagógica latinoamericana*” Pp 50, 51.*

32. *La cultura popular latinoamericana de cada uno de nuestros países es una tradición viva que ha sabido asimilar la experiencia histórica del indígena, del español y del criollo oprimido, del campesinado independiente, del trabajador, del obrero, del marginado. Tiene entonces un antiquísimo pasado, y sin embargo tiene abierto un inmenso futuro porque el pueblo está libre ante el sistema, su pobreza es garantía de esperanza. "Por abajo" abre brechas y accede a lo nuevo, a la exterioridad. La tradición viva es al mismo tiempo conciencia comunitaria e histórica. Tiene un éthos propio, tiene modos de vivir la casa, de relacionarse a la trascendencia, de llevar el vestido, de comer; posee modos de trabajar, de usar el tiempo libre, de valorizar la convivialidad dialogante en la amistad; habla y usa su lengua con propia personalidad. Sus artes, sus fiestas, su deporte está marcado con su carácter. Su erótica es igualmente bien definida, lo es igualmente su pedagógica y política. Su estética, a partir del amor al rostro del Otro oprimido a través de la máscara afeada por el sistema, es innovadora. Es toda una cultura, es toda una interpretación de la existencia. Enrique Dussel, *La pedagógica latinoamericana*” Pp 85,86.*

33. *La presencia obligada y constante del habitar explica la dificultad en reconocer al habitar como un campo un objeto que demande una explicación, una teoría. En otras palabras, la cercanía, cotidianidad o Familiaridad del habitar tiene como consecuencia que no se reconozcan sus incógnitas, sus opacidades, su compleja y variada estructuración.*

Habitar en sus interpretaciones o resonancias preteóricas tiene una muy dilatada extensión y una evidente ambigüedad., Se vincula etimológicamente con hábito -es decir, con costumbre, uso- y se asocia a vivir o residir -en expresiones tales como -yo habito -vivo o residio- en tal ciudad, barrio o edificio". Desde otro punto de vista, -habitar" a veces parece referir a un atributo y otras a determinadas acciones o actividades.

Será precisamente la elaboración teórica la que exigirá y posibilitará elucidar o establecer la naturaleza del habitar.

En tal sentido y como obvia operación metodológica, deberá delimitarse estipulativamente el sentido del concepto o, en otras palabras, recortar un cuerpo de categorías que especifiquen el significado de "habitar" en la teoría que asume su explicación. Roberto Doberti, -Lineamientos para una teoría del habitar". Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot.com. Consultada el 10/11/2014. P1.

34. Podemos decir, en esta instancia preparatoria, que construir la teoría habitar implica: ... Establecer los límites que, en el marco de la teoría, se acuerden para el concepto "habitar". Analizar, de esta manera, los "componentes" de este concepto y, consecuentemente, las relaciones y rangos entre ellos.

· Definir el contexto de este campo teórico o, en otros términos, pensar el orden social estructurante del habitar para hacer surgir el concepto de "habitar" de un cuadro general de la socialidad. Roberto Doberti, -Lineamientos para una teoría del habitar". P1.

35. Previamente es conveniente aclarar que la propia noción de Habitar resulta frecuentemente disuelta o desperdigada en sus múltiples aspectos parciales, de manera que las elaboraciones realizadas desde distintas disciplinas tienen tanto un aspecto positivo por el rico material que contienen los aportes sociológicos, antropológicos, psicológicos, históricos o filosóficos, como también una faz negativa por la dificultad en asignar entidad específica al Habitar. Suele vérselo distorsionadamente como un conglomerado de factores o elementos que lo predeterminan o como difusa clasificación y calificación de los comportamientos humanos inscriptos en el anticuado y desvalorizado campo de los usos y costumbres. Entendemos que una Teoría del Habitar debe poner en el centro de su trabajo al Habitar, no solo como petición de principio o por mero cumplimiento con lo que anuncia su nombre, sino por la importancia decisiva que tiene el Habitar, tanto en la propia constitución de la condición humana, como en el hecho de radicar precisamente en el ejercicio y devenir de los modos de Habitar una dimensión insoslayable de nuestra identidad personal y cultural. Roberto Doberti, -Habitar el desasosiego". Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/0BxH72auEtxNwMWEyZGMzYjMtYzEzMy00MzUzLTg5NzQtYTc3ZWY3ZTA5ZWVj/view>. Consultado el 15/03/2015. P1.

36. [...] para poder afirmar una verdad, el sujeto efectivo ha de tener, primero, un mundo o ser del mundo, eso es, llevar entorno de sí un sistema de significaciones cuyas correspondencias, relaciones, participaciones, no necesiten explicitarse para ser utilizadas.

...Estos mundos adquiridos, que dan su sentido segundo a mi existencia, se destacan también de un mundo primordial que funda su sentido primero. Se da, de igual manera, un «mundo de los pensamientos», eso es, una sedimentación de nuestras operaciones mentales, que nos permite contar con nuestros conceptos y con nuestros juicios adquiridos como con cosas que están ahí y que se dan de forma global, sin que necesitemos rehacer a cada momento su síntesis. Es así que puede darse para nosotros una especie de panorama mental, con sus regiones acentuadas y sus regiones confusas,

una fisonomía de las cuestiones, y unas situaciones intelectuales como la investigación, el descubrimiento, la certidumbre. Pero la palabra «sedimentación» no debiera engañarnos: este saber contraído no es una masa inerte ni el fondo de nuestra consciencia. Maurice Merleau-Ponty, *«Fenomenología de la percepción»*. Pp 146-147.

37 *El todo real podría muy bien ser, decíamos nosotros, una continuidad indivisible; los sistemas que en él recortamos no serían entonces, propiamente hablando, partes; serían consideraciones parciales tomadas sobre el todo. Y con estas consideraciones parciales tomadas una detrás de otra, no lograríais siquiera un principio de recomposición del conjunto, de la misma manera que multiplicando las fotografías de un objeto, desde mil enfoques diversos, no lograríais reproducir la materialidad. Lo mismo ocurre con la vida y con los fenómenos físico-químicos en los que se pretendiese resolverla. Sin duda, el análisis descubrirá en los procesos de creación orgánica un número creciente de fenómenos físico-químicos. Y a ellos se atenderán los químicos y los físicos. Pero de eso no se deduce que la química y la física deban darnos la clave de la vida.* Henri Bergson, *«Memoria y vida Textos escogidos por Gilles Deleuze»*. Traductor: Mauro Armijo. Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1977. P14.

38. *Es, pues, renunciando a una parte de su espontaneidad, empeñándose en el mundo por medio de órganos estables y circuitos preestablecidos que el hombre puede adquirir el espacio mental y práctico que, en principio, lo saca de su medio y se lo hará ver. Y, bajo condición de volver a situar en el orden de la existencia hasta la toma de consciencia de un mundo objetivo, no encontraremos ya contradicción ninguna entre aquella y el condicionamiento corporal: es una necesidad interna para la existencia más integrada el que se dé un cuerpo habitual. Lo que nos permite vincular entre sí lo «fisiológico» y lo «psíquico» es que, reintegrados en la existencia, ya no se distinguen como el orden del en-sí y el orden del para-sí, y que ambos se orientan hacia un polo intencional o hacia un mundo.* Maurice Merleau-Ponty, *«Fenomenología de la percepción»*. P 106.

39. *El interior y el exterior son inseparables. El mundo está todo al interior y yo estoy todo al exterior de mí. Cuando percibo esta mesa, es preciso que la percepción del tablero no ignore la de las patas, pues, de otro modo, el objeto se dislocaría. Cuando oigo una melodía, es necesario que cada momento esté ligado al siguiente, pues, de otro modo, no habría melodía. Y no obstante, la mesa está ahí con sus partes exteriores. La sucesión es esencial a la melodía. El acto que recoge, también aleja y mantiene a distancia; yo sólo me toco, rehuyéndome. En un pensamiento célebre, Pascal hace ver que, según cómo, yo comprendo al mundo, y que, según cómo, éste me comprende a mí. Hay que decir que es un mismo según cómo: comprendo al mundo porque para mí hay, en él, lo lejano y lo próximo, primeros planos y horizontes y que, así, forma cuadro y toma un sentido delante de mí; eso es, porque yo estoy situado en él y que él me comprende. No decimos que la noción del mundo sea inseparable de la del sujeto, que el sujeto se piense inseparable de la idea del cuerpo y de la idea del mundo [...]* Maurice Merleau-Ponty, *«Fenomenología de la percepción»*. P 416.

40. *Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él. Así, pues, soy mi cuerpo, por lo menos en toda la medida en que tengo un capital de experiencia y, recíprocamente, mi cuerpo es como un sujeto natural, como un bosquejo provisional de mi ser total. Así la experiencia del propio cuerpo se opone al movimiento reflexivo que separa al objeto del sujeto v al*

sujeto del objeto, y que solamente nos da el pensamiento del cuerpo o el cuerpo en realidad. Maurice Merleau-Ponty, "Fenomenología de la percepción". P 216.

41. La teoría del esquema corpóreo es implícitamente una teoría de la percepción. Hemos aprendido de nuevo a sentir nuestro cuerpo, hemos reencontrado bajo el saber objetivo y distante del cuerpo este otro saber que del mismo tenemos, porque está siempre con nosotros y porque somos cuerpo. De igual manera será preciso despertar la experiencia del mundo tal como se nos aparece en cuanto somos-del-mundo por nuestro cuerpo, en cuanto percibimos el mundo con nuestro cuerpo. Pero al tomar así nuevo contacto con el cuerpo y el mundo, también nos volveremos a encontrar a nosotros mismos, puesto que, si percibimos con nuestro cuerpo, el cuerpo es un yo natural y como el sujeto de la percepción. Maurice Merleau-Ponty, "Fenomenología de la percepción". P 222.

42. La observación nos muestra además que, en algunas personas, en ciertos momentos aparece, por decirlo así, una cuarta unidad de vida mental, que diferentes autores y escuelas llaman con distintos nombres, pero en la que el elemento de la percepción o el elemento de las ideas está siempre conectado con el elemento emocional. Si la idea de Kant es cierta, si el espacio con sus características es una propiedad de nuestra consciencia y no una propiedad del mundo externo, entonces la tridimensionalidad del mundo deberá depender, de algún modo, de la constitución de nuestro aparato mental. Concretamente, la cuestión puede plantearse de este modo: ¿Cuál es la relación de la extensión tridimensional del mundo con el hecho de que nuestro aparato mental contenga sensaciones, representaciones y conceptos, y que estén exactamente en este orden? Tenemos un aparato mental de este género y el mundo es tridimensional. ¿Cómo demostrar que la tridimensionalidad del mundo depende de esta particular constitución de nuestro aparato mental?. Piotr Demianov Ouspensky, "Tertium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento". P52.

43. [...]cada presente hunde definitivamente un punto del tiempo que solicita el reconocimiento de todos los demás; el objeto se ve, pues, desde todos los tiempos igual a como se ve desde todas partes y por el mismo medio, la estructura de horizonte. El presente guarda aun en sus manos el pasado inmediato, sin plantearlo en cuanto objeto, y tal como este guarda de la misma manera el pasado inmediato que le precediera, el tiempo transcurrido es enteramente recogido y captado en el presente. Lo mismo ocurre con el futuro inminente que también tendrá su horizonte de inminencia. Pero con mi pasado inmediato yo tengo también el horizonte de futuro que lo rodeara, tengo, pues, mi presente efectivo visto como futuro de este pasado. Con el futuro inminente, yo tengo el horizonte de pasado que lo rodeara, tengo, pues, mi presente efectivo como pasado efectivo de este futuro. Así, gracias al doble horizonte de retención y pretensión, mi presente puede dejar de ser un presente de hecho, pronto arrastrado y destruido por el transcurrir de la duración, y devenir un punto fijo e identificable en un tiempo objetivo. Maurice Merleau-Ponty, "Fenomenología de la percepción". P 89.

44. ¿Es necesario o posible suponer, sobre esta base, que en el mundo no puede existir movimiento de género alguno, que el mundo es estático y constante, y que nos parece que se mueve y evoluciona simplemente porque lo miramos a través de la estrecha ranura de nuestra percepción sensoria? Una vez más volvemos a esta pregunta: ¿Qué es el mundo y qué es la consciencia? Pero ahora la cuestión de la relación de nuestra consciencia con el mundo empezó a acercarse a una formulación clara. Si el mundo es un Gran Algo, que posee consciencia de sí, entonces nosotros somos los rayos de esta

consciencia, conscientes de nosotros mismos pero inconscientes de la totalidad. Si no hay movimiento, si nada hay que no sea ilusión, entonces debemos buscar más allá, en procura del origen de esta ilusión. Los fenómenos de la vida, los fenómenos biológicos, son muy parecidos al paso, a través de nuestro espacio, de algunos círculos tetradimensionales de gran complejidad, que consiste cada uno en una masa de líneas entretejidas. Piotr Demianov Ouspensky , –Tertium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento”. Berbera.Mexico, 2010. Edición original. 1911. P72.

45. Si el espacio corpóreo y el espacio exterior forman un sistema práctico, siendo aquel el fondo sobre el que puede destacarse, o el vacío ante el que puede aparecer el objeto como objetivo de nuestra acción, es evidentemente en la acción que la espacialidad del cuerpo se lleva a cabo, y el análisis del movimiento propio tiene que permitirnos el comprenderla mejor. Comprendemos mejor, en cuanto consideramos el cuerpo en movimiento, como habita el espacio (y el tiempo, por lo demás), porque el movimiento no se contenta con soportar pasivamente el espacio y el tiempo, los asume activamente, los vuelve a tomar en su significación original que se borra en la banalidad de las situaciones adquiridas. Maurice Merleau-Ponty, –Fenomenología de la percepción”. P119.

46. Un "átomo" de un cuerpo físico no puede considerarse como algo material sino como la intersección de una línea tetradimensional por el plano de nuestra consciencia. La visión de un cuerpo tridimensional como una sección de un cuerpo tetradimensional nos lleva a pensar que muchos cuerpos tridimensionales, que nos parecen separados, pueden ser secciones o partes de un cuerpo tetradimensional. Un sencillo ejemplo ilustrará esta idea. Si imaginamos un plano horizontal, intersectando la copa de un árbol en una dirección paralela a la tierra, entonces en este plano las secciones de las ramas aparecerán separadas y enteramente desconectadas entre sí. Empero, en nuestro espacio, desde nuestro punto de vista, estas son secciones de las ramas de un solo árbol, que forman juntas una sola copa, alimentada por una sola raíz común y proyectando una sola sombra. Nuestra relación con el mundo tetradimensional puede ser exactamente la misma que la relación entre aquella consciencia que ve los cinco círculos sobre la mesa y el hombre. Sólo vemos "puntas de dedos"; he ahí por qué la cuarta dimensión es incomprendible para nosotros. Piotr Demianov Ouspensky, –Tertium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento”. Berbera.Mexico, 2010. Edición original. 1911. Pp 23,24.

47. Sentimos la esfera infinita como espacio; el resto del mundo — lo que fue ayer y lo que será mañana— lo sentimos como tiempo. En otras palabras, todo ser siente como espacio todo lo que es abarcado por su sentido del espacio; todo lo demás se refiere al tiempo, o sea, todo lo que se siente imperfectamente se refiere al tiempo. O podemos definirlo de este modo: Todo ser siente como espacio lo que, por medio de su sentido del espacio, puede representárselo como fuera de él mismo en las formas; y siente como tiempo lo que es incapaz de representárselo en las formas; o sea, siente esto último como algo que corre siempre, inconsciente, tan inestable que ninguna forma podrá representarlo. Piotr Demianov Ouspensky, –Tertium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento”. Pp 70,71.

48. Sin embargo, el hecho de que el lenguaje, por así decirlo, retire el significado propio de la palabra construir, el habitar testimonia lo originario de estos significados; porque e las palabras esenciales del lenguaje, lo que éstas dicen propiamente cae en el olvido a expensas de lo que ellas mienten en primer plano. El misterio de este proceso es algo que el hombre apenas ha considerado aún. El lenguaje le retira al hombre lo que el lenguaje,

en su decir, tiene de simple y grande. Pero no por ello enmudece la exhortación inicial del lenguaje. Simplemente guarda silencio. Martin Heidegger, *“Pensar, construir habitar”*. P2.

49. *¿Quién es el hombre? Aquel que debe mostrar lo que es. Mostrar significa por una parte patentizar y por otra que lo patentizado queda en lo patente. El hombre es lo que es aun en la manifestación de su propia existencia. Esta manifestación no quiere decir la expresión del ser del hombre suplementaria y marginal, sino que constituye la existencia del hombre. Pero ¿qué debe mostrar el hombre? Su pertenencia a la tierra. Esta pertenencia consiste en que el hombre es el heredero y aprendiz en todas las cosas. Pero éstas están en conflicto. A lo que mantiene las cosas separadas en conflicto, pero que igualmente las reúne, Hölderlin llama «intimidación». La manifestación de la pertenencia a esta intimidación acontece mediante la creación de un mundo, así como por su nacimiento, su destrucción y su decadencia. La manifestación del ser del hombre y con ello su auténtica realización acontece por la libertad de la decisión.*

*El poeta mismo está entre aquéllos, los dioses, y éste, el pueblo. Es un «proyectado fuera», fuera en aquel entre, entre los dioses y los hombres. Pero sólo en este entre y por primera vez se decide quién es el hombre y dónde se asienta su existencia, «Poéticamente el hombre habita esta tierra». hombre. Martin Heidegger, *“Hölderlin y la esencia de la poesía”* P3.*

50. *Pero hay otro sentido de humanismo que significa en el fondo esto: el hombre está continuamente fuera de sí mismo; es proyectándose y perdiéndose fuera de sí mismo como hace existir al hombre y, por otra parte, es persiguiendo fines trascendentales como puede existir siendo el hombre ese rebasamiento mismo, y no captando los objetos, sino en relación a este rebasamiento, está en el corazón y en el centro de ese rebasamiento. No hay otro universo que este universo humano, el universo de la subjetividad humana. Jean Paul Sastre, *“El existencialismo es un humanismo”*. P17.*

51. *Debemos, pues, redescubrir, después del mundo natural, el mundo social, no como objeto o suma de objetos, sino como campo permanente o dimensión de existencia: puedo, sí, apartarme de él, pero no cesar de estar situado respecto de él. Nuestra relación con lo social es, como nuestra relación con el mundo, más profunda que toda percepción expresa o que todo juicio. Es tan falso situarnos en la sociedad como un objeto en medio de otros objetos, como poner la sociedad en nosotros como objetos de pensamiento; y por ambos lados el error consiste en tratar lo social como un objeto. Debemos volver a lo social, con lo que estamos en contacto por el solo hecho de que existimos, y que llevamos atado en nosotros antes de toda objetivación. La consciencia objetiva y científica del pasado y de las civilizaciones sería imposible si yo no tuviese con ellos, por el intermediario de mi sociedad, de mi mundo cultural y de sus horizontes, una comunicación como mínimo virtual,.. Maurice Merleau-Ponty, *“Fenomenología de la percepción”*. P 373.*

52. *El otro es para mí como yo para él, estamos dados, acoplados el uno al otro en las regiones de la carne bajo la más estricta y radical ambigüedad. Nuestras percepciones, nuestros cuerpos en el mundo, nuestra carnalidad compartida son en verdad los bocetos de una filosofía que busca en lo profundo de los fenómenos la epifanía de la verdad para establecerse como un oasis en el desierto. Roberto Andrés González, Gabriel Jiménez Tavira, *“Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo”*. Pp128, 129.*

53. *Hay, en particular, un objeto cultural que jugará un papel esencial en la percepción del otro: la lengua. En la experiencia del diálogo, se constituye entre el otro y yo un terreno común, mi pensamiento y el suyo no forman más que un solo tejido, mis frases y las del*

interlocutor vienen suscitadas por el estado de la discusión, se insertan en una operación común de la que ninguno de nosotros es el creador. Se da ahí un ser a dos, y el otro no es para mí un simple comportamiento en mi campo trascendental, ni tampoco yo en el suyo; somos, el uno para el otro, colaboradores en una reciprocidad perfecta, nuestras perspectivas se deslizan una dentro de la otra, coexistimos a través de un mismo mundo. En el diálogo presente, se me libera de mí mismo, los pensamientos del otro son pensamientos suyos, no soy yo quien los forma, aun cuando los capte en seguida de haber surgido o los preceda; más, la objeción del interlocutor me arranca unos pensamientos que yo no sabía poseía, de modo que si le presto unos pensamientos, él, a su vez, me hace pensar. Maurice Merleau-Ponty, "Fenomenología de la percepción". P 366.

54. *Me parece, pues, que al examinar un fenómeno dado en conexión con todas las cadenas de consecuencias de las que es un eslabón, hallaremos que la sensación subjetiva de las diferencias entre dos objetos físicamente idénticos, que a menudo consideramos como mera imagen poética, como metáfora, cuya realidad negamos — es enteramente real; veremos que estos objetos son realmente diferentes, tan diferentes como una vela y una moneda que tienen apariencia de círculos idénticos (líneas móviles) en el mundo bidimensional de los seres planos. Veremos entonces que los objetos idénticos con respecto al material en qué consisten, pero distintos en cuanto a sus funciones, son realmente diferentes, y que esta diferencia se profundiza tanto que hasta hace que el material aparentemente idéntico sea físicamente diferente. Hay PIEDRAS DIFERENTES, HIERRO DIFERENTE, MADERA DIFERENTE, PAPEL DIFERENTE. Ninguna química detectará jamás esta diferencia. No obstante, existe, y hay personas que la sienten y entienden. Piotr Demianov Ouspensky, "Tertium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento". P98.*

55. Un poeta entiende que el mástil de un barco, una horca y una cruz se fabrican, con diferente madera. Entiende la diferencia entre una piedra del muro de una iglesia y una piedra del muro de una prisión. Oye "las voces de las piedras", entiende el idioma de los antiguos muros", de los túmulos, de las ruinas, de los ríos, bosques y llanuras. Oye la voz del silencio, entiende la diferencia psicológica de los silencios, comprende que el silencio puede ser diferente. Y esta comprensión poética del mundo debe desarrollarse, fortalecerse y reforzarse, porque sólo a través de ella entramos en contacto con el mundo verdaderamente real. Y en el mundo real, detrás de los fenómenos que nos parecen iguales, se ocultan a menudo fenómenos tan diferentes que sólo nuestra ceguera puede explicar nuestra idea de su semejanza. Piotr Demianov Ouspensky, "Tertium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento". Pp100, 101.

56. ...una encuesta fenomenológica sobre la poesía debe rebasar, por obligación de métodos, las resonancias sentimentales con las que recibimos más o menos ricamente — según que esta riqueza esté en nosotros o en el poema— la obra de arte. Aquí debe sensibilizarse la duplicación fenomenológica de las resonancias y de la repercusión. Las resonancias se dispersan sobre los diferentes planos de nuestra vida en el mundo, la repercusión nos llama a una profundización de nuestra propia existencia. En la resonancia oímos el poema, en la repercusión lo hablamos, es nuestro. La repercusión opera un cambio del ser. Parece que el ser del poeta sea nuestro ser. La multiplicidad de las resonancias sale entonces de la unidad de ser de la repercusión. Más simplemente dicho, tocamos aquí una impresión bien conocida de todo lector apasionado de poemas: el poema nos capta enteros. Esta captación del ser por la poesía tiene un signo fenomenológico que no engaña. La exuberancia y la profundidad de un poema son

siempre fenómenos de la duplicación resonancia-repercusión. Parece que por su exuberancia el poeta reanima en nosotros unas profundidades. Para dar cuenta de la acción psicológica de un poema habrá, pues, que seguir dos ejes de análisis fenomenológicos, hacia las exuberancias del espíritu y hacia la profundidad del alma. Gastón Bachelard, *La poética Del espacio* Traducción Ernestina de Champourcin. Fondo de cultura económica. México. Primera edición 1956. Edición 1975. P12

57. Sea en el esquema diádico –Arte y Ciencia– o en el triádico –Arte, Ciencia y Tecnología– el caso es que las prácticas proyectuales (me estoy refiriendo a la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo, tanto en sus dimensiones operativas como reflexivas) no se incluyen en ninguna de las categorías señaladas.

Una posibilidad, yo diría una tentación, es suponer que las prácticas proyectuales no tienen identidad específica.

Nuestra propuesta concreta es que las prácticas proyectuales constituyen una cuarta posición. Aquí es necesario ser muy precisos, el planteo no es voluntarista ni oportunista y mucho menos aún tiene carácter corporativo: decimos que las prácticas proyectuales determinan una cuarta posición simplemente porque esto es así.

El Proyecto (considerado en todas sus modalidades) tiene el mismo rango, el mismo valor identificador y primordial que tienen la Ciencia, el Arte y la Tecnología. Esto quiere decir, también de manera muy clara y precisa, que no puede subsumirse en ninguna de las otras posiciones, ni es una mezcla o combinación de ellas.

*Con la misma convicción señalamos que las distintas posiciones no establecen sectores inconexos sino, por el contrario, fronteras porosas, donde influencias, capacitaciones, procedimientos y aportes circulan entre ellas. Sin embargo, toda práctica concreta reconoce una posición primaria y esencial de anclaje, aunque siempre y afortunadamente deviene en una práctica mestiza. Roberto Doberti, *La cuarta posición* 2006. Página de la Cátedra *Teoría del Habitar*. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014. Pp 1, 2.*

58. Con el mismo ánimo de precisión decimos que cada una de las posiciones implica un modo específico y primordial de mirar y operar la realidad. En consecuencia, no se pueden organizar ni evaluar las realizaciones elaboradas en las distintas posiciones con los mismos principios o parámetros. Peor aún –aunque a veces parece obligado salvataje– es el intento de homologarse, de inventar aproximaciones o analogías que terminan desvirtuando la autenticidad de nuestra posición.

Intentemos, de manera muy sintética, definir los rasgos básicos de cada una de la cuatros posiciones:

- la Ciencia se establece como voluntad de conocimiento racional*
- el Arte como relación sensible y expresiva del ser humano con la realidad*
- la Tecnología como procedimientos para modificar el medio natural*
- el Proyecto como prefiguración o planificación del entorno humano.*

*Conscientes de la extrema simplificación que suponen estas caracterizaciones, entendemos que se puede deducir de ellas por qué se restringe o se niega la condición primordial del Proyecto, cuál es la causa por la que resulta incómodo aceptar al Proyecto como cuarta posición, es decir reconocerlo como un modo específico de incidencia en el mundo. Roberto Doberti. *La cuarta posición* 2006. Página de la Cátedra *Teoría del Habitar*. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014. P2.*

59. *La arquitectura, así como las diversas áreas proyectuales, delimita una práctica social: está constituida y regulada por actividades claramente institucionalizadas a través de títulos profesionales y académicos, organismos de enseñanza, retribuciones económicas, estipulación de responsabilidades, publicaciones, exposiciones, premios y otros medios de convalidación; y tiene en consecuencia, discursos y actuaciones que le son pertinentes. Pero el rasgo más relevante del diseño es ser una práctica con una relación directa sobre otras prácticas sociales: prefigura, prescribe las conformaciones y con ellas los comportamientos.* Roberto Doberti. «Lineamientos para una teoría del habitar». Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014. P4.

60. *Pero hay sobre todo la idea de que lo posible es menos que lo real, y que por este motivo, la posibilidad de las cosas precede a su existencia. Son así representables de antemano; podrían ser pensadas antes de ser realizadas. Pero lo cierto es que ocurre a la inversa. Si dejamos de lado los sistemas cerrados, sometidos a leyes puramente matemáticas, aislables porque la duración no inciden en ellos, si consideramos el conjunto de la realidad concreta o simplemente el mundo de la vida, y con más razón el de la conciencia, encontramos que hay más, y no menos, en la posibilidad de cada uno de los estados sucesivos que en su realidad. Porque lo posible no es más, que lo real con un acto del espíritu que arroja la imagen en el pasado una vez que se ha producido.* Henri Bergson, «Memoria y vida Textos escogidos por Gilles Deleuze». P32.

III. LAS EXPERIENCIAS Y SUS POSIBILIDADES.
La materialidad proyectual en el aprendizaje tejida desde el habitar.

*Hacer para entretorse, para hacer
consistente la trama mágica del habitar
humano.*

Hemos construido un contexto desde el cual entender el conocimiento y el aprendizaje que contempla una realidad compleja, el fenómeno del habitar, la emancipación y el aprendizaje como construcción social y situada.

III.1. Materialidad proyectual, habitar y proyecto, búsquedas en el aprendizaje.

El habitar humano y el proyecto arquitectónico como campo de conocimiento implican profundidades mayores que lo referente a lo material de sus edificios, o de cómo estos se prefiguran y construyen, de allí se desprende que las aproximaciones posibles no sean sólo las especificidades de lo que se ha construido como campo de conocimiento específicamente arquitectónico sino del entretendido de superposiciones disciplinares o mejor *indisciplinares*, entendiendo ello como la ruptura de sus límites. Un entramado cuyos entendimientos y construcciones se apoyen en superposiciones, rupturas y mestizajes. La disciplina como espacio estanco de lógicas endógenas no puede abarcar estas complejidades ni en amplitud ni en profundidad, por ello consideramos fundamental la búsqueda en las grietas de lo constituido, la exploración y la construcción en lo improbable, lo posible que flota en los márgenes.

El habitar se comprende desde su característica de fenómeno intersubjetivo que entreteje las existencias humanas, en donde el ser *con* y *en el* cuerpo como medio de comprensión y construcción se vincula con otros por medio del lenguaje, en los diálogos que hemos construido con Doberti, Heidegger, Holderlin hemos trabajado con lo poético como modo de perseguir lo *indecible*, del habitar, justamente en la condición que el mismo Ponty junto con Sartre y en algún grado Ouspensky exponen de lo paradójico y ambiguo propio del fenómeno en sí. La trama intersubjetiva que construye el fenómeno contiene flujos fundamentales como las nociones de tiempo que hemos revisado y cuestionado en función de los planteos de Ouspensky y el mismo Ponty rompiendo con la noción de linealidad y sus consecuencias en el vínculo con lo material y el espacio. Entendemos que tales nociones del habitar, apoyadas en esta trama intersubjetiva, cuyas densidades variables se pueden observar en las prácticas sociales, los ritos y los rituales, son el centro y el sentido de la práctica proyectual arquitectónica.

La materialidad proyectual es entendida como la trama desde la cual se construye el proyecto, funciona como base referente y como escenario, puede ser abordada como objeto en sus características instrumentales pero también como contexto, entrecruce de flujos que configuran los modos de proyectar, podría entenderse como inmanencia en el sentido de aquello que articula las propuestas, que les otorga sentido y pertinencia. En nuestra investigación entendemos la materialidad proyectual como constituida fundamentalmente desde el habitar como fenómeno.

El proyecto, en la noción que hemos construido a partir de los diálogos con Doberti y Ponty es la acción fundamental de la arquitectura como campo, pero ni la arquitectura se resume al proyecto ni el proyecto es potestad exclusiva de la arquitectura. Hemos construido una noción proyectual que conjuga lo contingente con lo posible y las nociones temporales del habitar, reconociendo como potenciales sus paradojas y ambigüedades. El proyecto se configura no sólo como las propuestas que formarían parte de las fases

previas a la construcción de las edificaciones sino también como lo que articula lo posible a partir de lo que existe, y las múltiples dimensiones temporales contenidas en ello atraviesa a todos los participantes del habitar, tal comprensión demanda un entendimiento distinto del campo, más amplia y menos condicionada por límites disciplinares. La relación entre el habitar y la materialidad proyectual está tejida por el proyecto como acción, como ya hemos dicho, no sólo de los diseñadores sino de todos los seres humanos que constituyen la trama intersubjetiva del habitar.

Las experiencias se plantean como búsquedas que instrumentan lo construido en términos teóricos, posibles exploraciones dentro del aprendizaje académico en las márgenes de lo formal de las currículas actuales. Gérmes posibles, alternativos a lo existente pero funcionando en su interior. Consideramos que dado el alcance planteado al trabajo la interacción entre estos "virus de posibilidad" y lo existente en términos de aprendizaje es el foco neurálgico de la investigación en términos prospectivos, la posibilidad de construcción y aporte a la consistencia necesaria del campo arquitectónico del conocimiento.

En relación a los referentes teóricos (Morin, Heidegger, Doberti, Ponty) hemos definido como zona de densidad y de producción la entretejida entre el proyectar y el habitar teniendo como polo de referencia a su vez el aprendizaje en relación al proyectar.

En el gráfico de la estructura de la investigación se puede encontrar el proyecto como modo de construcción del conocimiento, como campo y por otro lado el proyectar como acción, ambos son fundamentales en el planteo de la investigación, ya que es importante para nosotros comprender el proyecto en sus distintas dimensiones y alcances. Ha sido necesario revisar distintas nociones para construir una trama conceptual que dé cuenta de ello.

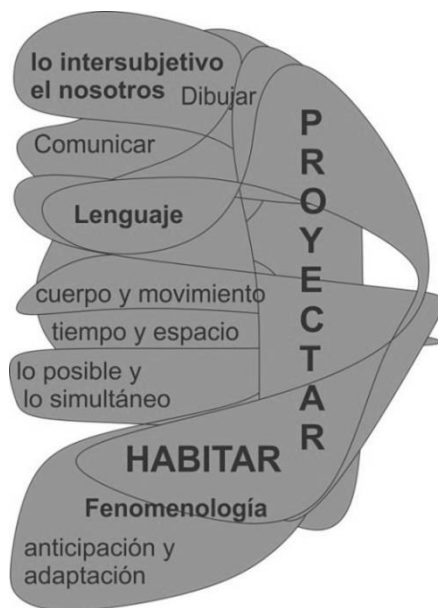


Grafico del autor. Habitar y proyectar. Flujos y densidades.

III.2. Lo complejo como paradigma referente.

La complejidad entendida como *lo tejido junto* según Morin implica entender las dimensiones múltiples que atraviesan nuestras construcciones de mundo, apartarse de las nociones que se fundan en la extrema abstracción persiguiendo lo objetivo (que consideramos un extremo inalcanzable). El conocimiento en términos complejos demanda un compromiso con la búsqueda de pertinencias, construidas como un entretejido conceptual que articula distintos órdenes y alcances. Una posición distinta con respecto a la certeza y sus posibilidades, se nos han revelado a partir de los mismos escenarios de investigación inmensos territorios de incertidumbre que no sólo forman parte del universo del conocimiento posible, sino que en algunos aspectos lo caracterizan y lo definen. La aceptación y valoración de lo subjetivo como base de nuestras construcciones, y la vinculación con las de otros, de nuevo, en la persecución de pertinencias necesarias.

Será necesario hacer un esfuerzo para construir conocimiento mientras nos construimos a nosotros mismos, en ese sentido la alternancia entre participar y revisar será en extremo necesario, aceptar una dualidad de acción y construcción conceptual que nos ubique en distancias variables de lo construido. La importancia de estas alternancias y superposiciones de subjetividad permitirá una construcción más profunda y flexible, con mayores alcances y niveles de adaptación.

III.3. La emancipación en el aprendizaje.

Consideramos fundamental en la construcción del conocimiento la ruptura con la idea de jerarquía basada en las diferencias de escalafones o niveles. Entender el aprendizaje como una construcción conjunta y de enriquecimiento colectivo y aceptar el desafío de hacernos cargo de nuestra formación como sujetos activos y propositivos. Las situaciones del mundo y especialmente Latinoamérica demandan espacios universitarios activos, partícipes en los procesos de construcción de las sociedades a las que pertenecen, no es sostenible un sistema de ensayos desconectados de lo contingente. Hace falta que construyamos una noción de Universidad activa, que investigue construya, con compromiso con la acción, lejos de las abstracciones objetivas. Pero para ello habrá que recuperar el rol del estudiante comprometido con su formación, consciente de su rol en la sociedad y de sus posibilidades de transformar el mundo, la noción planteada por Joseph Jacotot nos propone un aprendizaje en donde el motor sea un nosotros que incluya a docentes y estudiantes, donde no exista diferencia jerárquica entre mentes y saberes sino distintos modos de construir que trabajan conjuntamente y de modo interactivo.

III.4. El aprendizaje como construcción social y situada

En las nociones que han ido sucediéndose relacionados con la pedagogía como campo de conocimiento elegimos posicionarnos cerca del aprendizaje como construcción, haciendo la salvedad de que hemos de ser inclusivos, incluso eclécticos en lo referente a posturas frente al tema. El posicionamiento tendrá cercanías con la visión constructiva desde posturas como Vygotsky, sobre todo en lo referente al aprendizaje entendido como experiencia social y a lo referente a la valoración del contexto del mismo.

III.5. Acciones fundamentales.

Existen en las experiencias, de modo subyacente, algunas lógicas; campos que las contienen y que les dan orientación de sentido. Estos campos están entendidos como densidades con algún grado mayor de generalidad con respecto a lo contenido en ellos, pero son también, modos de leer lo construido, lentes en sí, no son compartimentos estancos ni estables y mucho menos objetivos. Se han planteado como modos de organización de la investigación que permitan la construcción de un andamiaje estructural ordenador. Entendemos que los flujos y dinámicas de los campos aquí participantes están lejos de ser estables y fáciles de analizar con pocas variables, pero justamente por ello, apuntamos a construcciones subjetivas adaptables, en donde lo ambiguo articula conceptos de un modo mientras que construye alternativas estructurales con los mismos. El *mientras* establecido en lo temporal persigue la convivencia de distintos modos de abordar una contingencia como densidad temporal, y las dimensiones que conviven en el habitar como acción humana.



Grafico del autor. Estructura general de la investigación.

III.6. Campos y experiencias.

III.6. 1. Campo uno. El proyectar y el habitar entendidos desde el lenguaje, la forma y el dibujo.

El lenguaje desde su condición fundante de lo social y sus posibilidades fenoménicas.

El bus del Croquis, experiencia de Dibujo Urbano colectivo, comprender la ciudad desde vivirla y prestarle atención a las construcciones que hacemos de ella, construir densidades grupales desde el dibujo con lo vivido, las nociones de tiempo y la persecución de lo sublime y lo inmaterial; la Colección Carrieri como modo de acercarse a la materia, a lo tectónico, y a sus múltiples materialidades en lo morfológico, una cercanía posible con el hacer mientras se proyecta, a lo generativo en morfología abstracta; Tramabunta como buceo en el dibujo, exploración desde parámetros simples y concisos que tienen como objetivo romper estructuras preexistentes, construir morfologías desde un lugar distinto, la exploración de lo cinestésico en el dibujo; todas estas búsquedas están atravesadas por el lenguaje y sus múltiples posibilidades de construcción. Implican un compromiso con el hecho de construir lo intersubjetivo, de superponer lo hecho en busca de lo mestizo, lo no específico, del entretejer las expresiones del habitar desde distintos puntos.

El campo uno conjuga las búsquedas en las que el manejo y el ejercicio del *lenguaje* tienen mayor potencia y preponderancia, es aquí donde el aprender como acción es atravesado por el lenguaje en los campos de la forma y dentro de ella el dibujo. Lo que queremos exponer mostrando estas búsquedas es que las acciones proyectuales de los arquitectos, así como el habitar de los seres humanos, son definidas por el lenguaje en el sentido de que toman consistencia individual y grupal cuando nos y las comunicamos. Tal cual lo plantea Ouspensky, *nuestra mente, como instrumento*, define el cómo construimos nuestra realidad, por ende, los modos en que construimos desde nuestra mente, el lenguaje que utilizamos, define las características de lo que construimos como mundo. Si hacemos foco en el quehacer del arquitecto encontraremos que los modos de proyectar, según hemos construido, demandan revisiones y ampliaciones, ya no es suficiente la representación de un futuro objeto arquitectónico, es necesario comprender el proyecto como una trama fluida que interactúa con lo contingente al tiempo que lo modifica y es modificada por él, una serie de observaciones y acciones que no pueden separarse de lo que constantemente va cambiando con un sujeto *nosotros* cuya interacción constituye la materia desde la cual se proyecta y se actúa. El lenguaje funciona como sintonizador y aglutinante de los flujos del fenómeno es el instrumento por medio del cual se capta y se construye lo proyectual.

La forma como campo está atravesado por distintos flujos, la geometría, lo entitativo, la percepción, la significación, la topología, la representación es uno de ellos. La forma se construye en el transcurso entre el fenómeno y la entidad que construye el fenómeno, es un entretejido entre materia y ser, en ese sentido, todos somos constructores de forma desde la percepción, construimos percibiendo. El lenguaje en la arquitectura, el dibujo, o la escultura, o cualquier otro, persigue hacer que esa construcción se ponga en sintonía con el fenómeno del habitar, intenta densificar los flujos que lo atraviesan y bucear en lo posible en términos proyectuales. El lenguaje puede jugar con lo paradójico y lo ambiguo, puede construir y representar, ser motor de búsqueda. Es en estos roles que nos interesa la forma como campo de conocimiento y acción, el dibujo como construcción y aglutinante de flujos fenoménicos del habitar.

Prospectivamente diremos que la forma como campo demanda mayores profundidades en su relación con el habitar, ejercer con mayor potencia su carácter constructor, sin apartarse de su capacidad de densificar lo contingente. El dibujo en esa dirección es un flujo de enorme potencia.

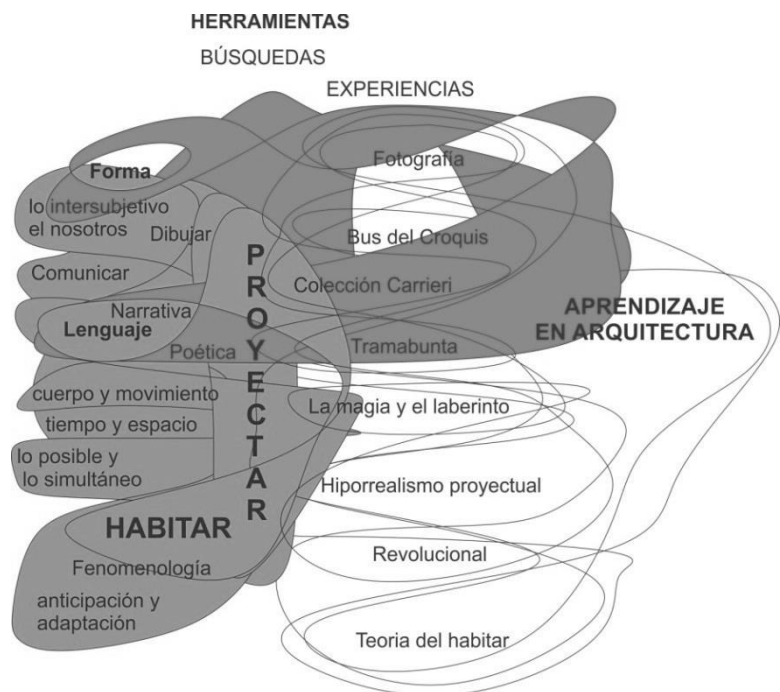


Grafico del autor. Campos y experiencias.

III.6.1.a. Bus del croquis.

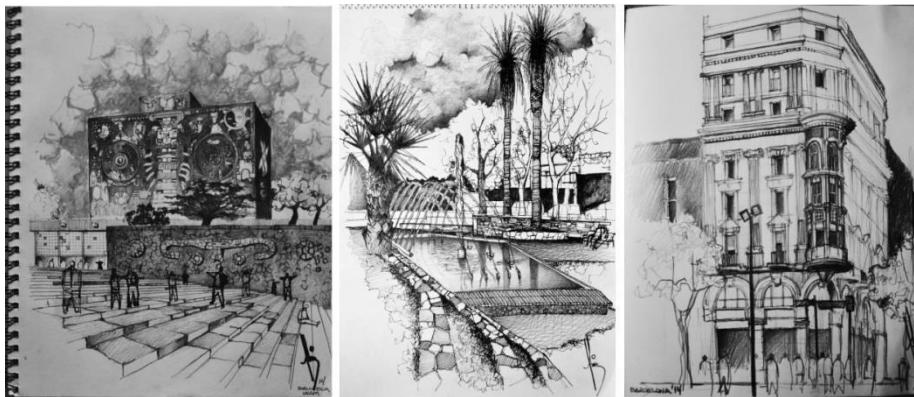
El bus del croquis es una iniciativa de estudiantes y profesores que salen a registrar rincones de la ciudad en conjunto. Se busca trabajar con el gráfico como instrumento y excusa del vivir la ciudad, valorizarla a partir de vivirla y prestarle atención. La experiencia se plantea grupal para poder socializar el proceso de dibujar, luego se intercambian impresiones sobre lo producido y sus implicancias en lo arquitectónico. Consideramos que estas iniciativas son aportadoras desde su noción del hacer grupal, apartado de las jerarquías de los claustros, en donde se hace foco en lo instrumental sin otorgarle a lo producido ninguna importancia como producción humana, en la experiencia del Bus se produce un ritual conjunto, en donde el mate¹⁹⁵ acerca a los participantes que construyen en cada salida un entramado con cada rincón de la ciudad, los trazos son continuidades de lo vivido, todos son dibujantes y dibujados, las producciones los representan habitando la ciudad que por vivirla les pertenece. Lo fenomenológico toma aquí un valor fundamental, *la construcción del mundo a través del cuerpo* de Ponty encuentra en el dibujo en grupo una condensación posible, lo intersubjetivo se entreteje con la construcción personal, y en lo ambiguo de ser dibujante-habitante-dibujado la experiencia se multiplica. Ya no se trata sólo de dibujar como acción individual sino como un modo de hacer evidente lo compartido. Esta experiencia tiene múltiples puntos de contacto con lo planteado por nosotros en referencia al aprendizaje de lo proyectual en función del habitar: es una experiencia compleja, con múltiples dimensiones superpuestas, por no ser

¹⁹⁵ Infusión tradicional que forma parte fundamental de ritual del encuentro, se toma en Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay.

una actividad dentro de lo curricular no existen jerarquías por lo que el estudiante es responsable de su construcción y de lo que aporta a lo grupal, se hacen evidentes las influencias contextuales de lo compartido y se aborda la construcción del conocimiento como una totalidad, no por sus partes.



Imagen correspondiente a la “Garavana gráfica 2014”. V Congreso Internacional de expresión Gráfica (EGRAFIA) Rosario.¹⁹⁶



Imágenes del autor. 1 Biblioteca central UNAM. 2 Plaza Aberastain. 3 Esquina en Barcelona.

III.6.1.a.2. Contactos con lo referencial de la investigación.

Hemos planteado que entendemos la construcción de conocimiento del habitar como intersubjetiva, dependiente de la interacción, esta dimensión es fundamental en El Bus del Croquis, lo propuesto por Vygotsky y Freire en la referente a la socialidad se hace evidente, particularmente Vygotsky en su noción de desarrollo próximo que entiende los límites de quienes aprenden desde los contextos que los contienen, en ese sentido, dibujar la ciudad en grupo implica una interacción con el habitar de los individuos pero desde su experiencia compartida, la práctica en sí del dibujo nos obliga a permanecer, a prestar atención; al extrañamiento necesario para que lo evidente y obvio forme parte de lo importante. Será necesario comprender el dibujo como la condensación de un ser en el

¹⁹⁶ Página oficial de la FAUD. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/noticias/94-muestra-grafica-del-bus-croquis/>. Consultado el 10/04/2015.

mundo de un grupo determinado, la historicidad de lo representado implicará la articulación de múltiples temporalidades (momentos proyectables pasados, presentes y proyectables futuros). Los encargados de nuestro aprendizaje, de la importancia y profundidad de lo que se produzca, seremos nosotros, no hará jerarquías apoyadas en diferencias de nivel de inteligencias, seremos iguales con distintos intereses, capacidades distintas en mentes iguales, nos haremos cargo de nuestra producción y de cómo hacerla. El bus del croquis rescata muchos de los aspectos que hemos construido como básicos en un aprendizaje profundo y potente. Sobre todo teniendo en cuenta la posibilidad de superar el aprendizaje del dibujo como el manejo de un instrumento, en dirección a un aprendizaje del dibujo desde una experiencia de interacción compartida.

III.6.1.b. Tramabunta.

Tramabunta es una experiencia unipersonal, una búsqueda en aspectos del dibujo analógico que se alejan de la noción de representación y se acercan a la de construcción gráfica. En ella se trabaja desde la trama y las alternancias perceptuales. En primera instancia no se busca representar nada concreto en términos referenciales, no hay referente más que el trazo inicial, ejercido con la única directriz de ser ecos de la curva que el brazo posibilita desde sus posibilidades motrices. La curva establece como herida al papel blanco, territorios autorreferenciales, y entonces comienza la producción desde la trama, se elige una medida de distancia de trazos y luego se entrelazan líneas y se repite infinitas veces la línea hasta que las tramas van urdiéndose, en momentos se toma distancia de lo producido, treinta centímetros, un metro, tres hasta cinco metros, desde esas alternancias perceptivas se van tomando decisiones sobre el gráfico.

Hemos rescatado la experiencia de Tramabunta por sus posibilidades en el aprendizaje, la insistencia en los aspectos instrumentales en lo concerniente a los sistemas gráficos en las currículas de arquitectura han generado que los mismos sean entendidos como herramientas de representación, inocuos y sin intencionalidades. Entendemos que ello es falso y peligroso, pues implica un desconocimiento de la relación entre la representación y sus posibilidades. El proyecto arquitectónico tiene vínculos importantes con lo gráfico, pues lo construido como posibilidad necesita ser comunicado y compartido por quienes están implicados en el proceso de construcción y del habitar de lo material y sus lógicas internas, además que la construcción misma está atravesada por los instrumentos que ella evidencia, *Tramabunta* se presenta como una búsqueda posible y potente en ese sentido.

Imágenes



Imágenes del autor.

III.6.1.b.2. Contactos con lo referencial de la investigación.

Tramabunta es una experiencia compleja, una construcción en el gráfico que reconoce sus conexiones con la fenomenología, la exploración de las dinámicas corporales en relación al dibujo, el cuerpo como constructor y como mediador. Dice Ponty que es mediante el cuerpo que construimos el mundo, en la experiencia planteada, el cuerpo es el instrumento del dibujo como construcción de un mundo que no está afuera de nosotros, sino que se va evidenciando desde la trama y como ella nos inunda desde su percepción. Se juega con distintas distancias perceptuales y recursos muy limitados en función de explorar en profundidad lo gestual del dibujo, construir curvas y tramas, superposición y entramado. Hay contactos con visiones sobre la emancipación planteada por Jacotot, encontrar en nosotros nuestras propias maneras de hacer, bucear en ellas en la búsqueda de modos de expresar, de construir proyecto. No es una experiencia grupal por lo que los planteos trabajados en relación a lo intersubjetivo están supeditados a las valoraciones que se hacen desde lo producido, pero si está contemplado hacer una experiencia grupal con estas condiciones.

III.6.1.c. Colección Carrieri.

Trabajar con la Colección Carrieri implica un compromiso con el estudio de la morfología, los desarrollos allí planteados están atravesados por la preocupación sobre la forma. En el texto *Colección Carrieri , Puentes analógicos y virtuales hacia la continuidad*, encontramos:

La COLECCIÓN CARRIERI fue construida en base a la exploración morfológica. EL paradigma del pensamiento complejo pone al diseño frente a la necesidad imperiosa de incluir en su epistemología la mayor cantidad de variables posibles, considerando como variables, aspectos de la problemática a abordar.[...]También están superpuestos en forma de trama subyacente a todas estas acciones, las construcciones teóricas o paradigmas que a su vez regulan y le dan sentido a lo diseñado, no ya en su

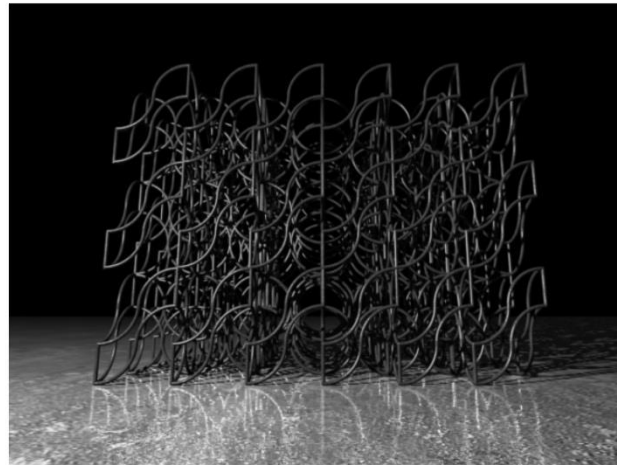
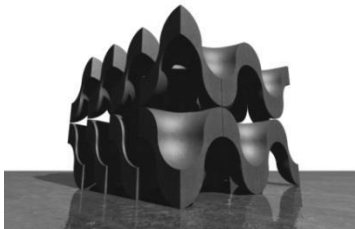
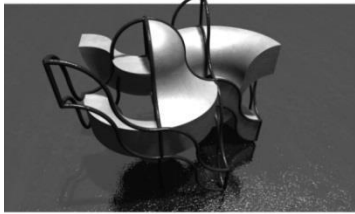
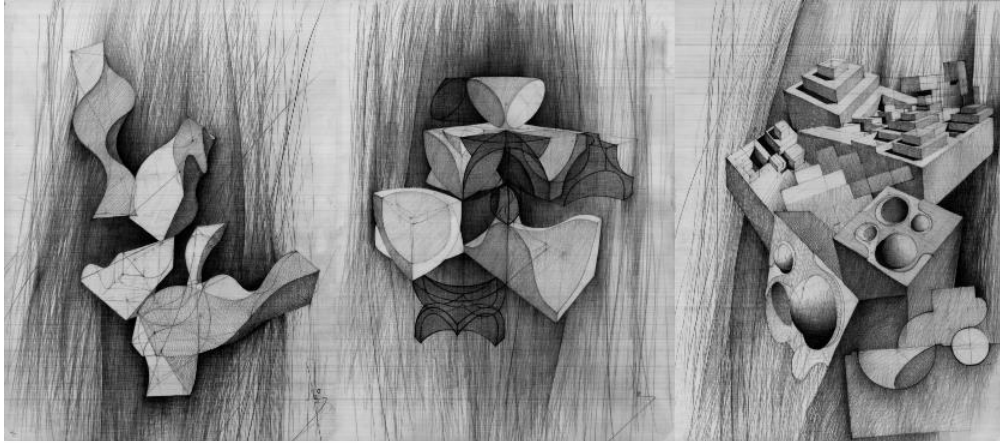
*condición solo objetual sino también como consecuencia y testigo de la época en que han sido producidos.*¹⁹⁷

Sobre los modos en que se comprende y se concibe desde el diseño en general. A la actividad que haremos referencia es en este caso, a un proyecto de investigación en el que se exploran modos de construir posibilidades de continuidad con lo producido en la colección original (1956-1972). La colección Carrieri lleva el nombre del profesor que estaba a cargo de la cátedra Plástica en Arquitectura en el período nombrado, los estudiantes realizaban allí exploraciones en Morfología generativa abstracta en términos gráficos y materiales, el cursado incluía el aprendizaje de técnicas de encofrado, escultura y otras. El trabajo final consistía en la construcción física de las piezas que ahora forman parte de la Colección, como ya hemos dicho en el texto de referencia, es importante la Colección Carrieri, además de por ser testimonio de los modos de comprender y producir lo morfológico en otro momento, como banco referencial y propiciador de nuevas producciones. En ese sentido el trabajo de investigación persiguió tomar las referencias y explorarlas, algunas con técnicas tradicionales como el dibujo a mano alzada y la escultura; y otras con las nuevas referencias como la exploración digital.

Se intentó que el trabajo explorara en términos morfológicos abstractos respetando la lógica inicial, esto es, explorar lógicas geométricas en lo generativo como la simetría en sus distintas expresiones, la yuxtaposición, la interpenetración, rotaciones, especulaciones, multiplicaciones, etc, luego en lo referente a lo material se exploraron técnicas escultóricas encofrado, colado y desbastado. Consideramos que esto ha sido muy útil como instrumento de formación, nos ha permitido comprender por un lado distintas dimensiones de los sistemas de representación y sus vínculos, como así también sus posibilidades en lo proyectual. Con respecto a las exploraciones en lo material consideramos que en el aprendizaje de lo proyectual es fundamental la construcción necesaria de comprensiones sobre la materia, los procesos de construcción, del entrecruce de dimensiones perceptuales con el habitar-proyectando-haciendo. Se ha planteado la posibilidad de seguir desarrollando el trabajo en función de nuevos horizontes de construcción, nuevas posibilidades que ahonden en lo significativo y semiológico de tales modos de construir.

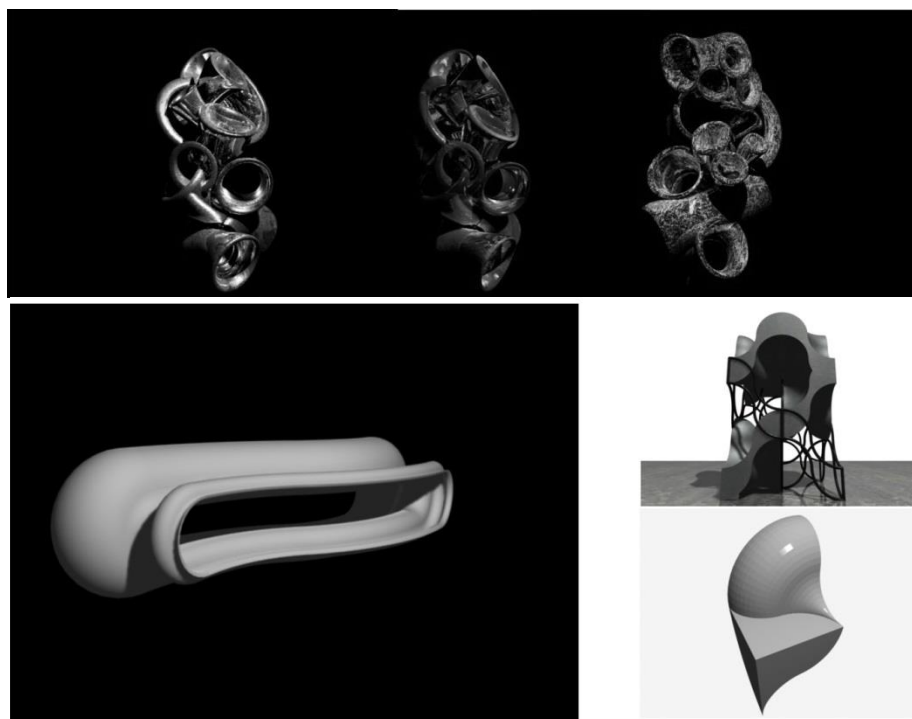
¹⁹⁷ Ivan martinez, David Sommerville, Wortman Natalia Sofia, Aravena Castro Yanina, Miguel Baseggio, Adriana Pontoriero, -Golección Carrieri , Puentes analógicos y virtuales hacia la continuidad." Proyectos Internos – FAUD. 2011-2012. Pag 2. (Ver nota 1).

Imágenes.



imágenes del autor.¹⁹⁸

¹⁹⁸ Ivan martinez, David Sommerville, Wortman Natalia Sofia, Aravena Castro Yanina, Miguel Baseggio, Adriana Pontoriero, -Colección Carrieri , Puentes analógicos y virtuales hacia la continuidad." Proyectos Internos – FAUD. 2011-2012.



Imágenes del autor.¹⁹⁹

III.6.1.c.2. Contactos con lo referencial de la investigación.

El trabajo desarrollado en el contexto de la Colección Carrieri encierra múltiples dimensiones, en primer lugar y como marco diremos que el IDIS propone el abordaje de las producciones en términos complejos, se hace especial hincapié en las conexiones de lo producido y todo se entiende como parte de un entramado que aporta a la construcción colectiva. Reconocemos allí lo propuesto como desarrollo próximo por Vygotsky, la dimensión grupal y social del aprendizaje que hemos rescatado de la visión Freireana, pero más específicamente encontramos en las producciones construidas en este contexto un aspecto que en la emancipación del conocimiento planteada por Jacotot es básica, los participantes no están produciendo desde mandatos jerárquicos que establecen los rumbos de sus producciones, por el contrario, los participantes proponen los modos en que sus aprendizajes y producciones se irán desarrollando y vinculando con las de los demás.

Existe una carga histórica importante que atraviesa todo lo referente a la Colección Carrieri, en ese sentido, encontramos que el pensamiento de Enrique Dussel es importante, la historicidad posibilita comprender los modos de ser en el mundo como construcción temporo-espacial. Comprender el contexto en que la Colección fue producida, el momento histórico, conectarlo con las dimensiones que construimos hoy es una operación que constantemente se hace en ese contexto. Se entiende la producción

¹⁹⁹ Ivan Martinez, David Sommerville, Wortman Natalia Sofia, Aravena Castro Yanina, Miguel Baseggio, Adriana Pontoriero, -Colección Carrieri, Puentes analógicos y virtuales hacia la continuidad." Proyectos Internos – FAUD. 2011-2012.

actual desde sus conexiones con otras, anteriores o posteriores, pero ya no como procesos de producción morfológica entitativa aislada, tenemos otras herramientas, profundizamos en lo entretelado entre ellas y lo previo.

III.6. 2. Campo Dos. El proyectar y el habitar entendidos desde el lenguaje, en términos literarios, el relato y lo poético como modos de construir el habitar.
Habitar, comunicarse, persecuciones de profundidades en el habitar.

Ya hemos construido en el campo anterior el vínculo del habitar y el lenguaje en términos proyectuales, en este campo será explorada la relación de ello con la parte del lenguaje que incluye a lo literario, más específicamente al relato y a lo poético como escenario y herramienta. Ya hemos dicho que en función de lo revisado por nosotros de Ouspensky y Ponty los modos que tenemos de construir definen el mundo que vivimos tal cual lo vivimos, por ende, la atención al lenguaje y sus formas es fundamental para los arquitectos como trabajadores del proyecto. Sospechamos que existe una relación entre una mayor cantidad de recursos de lenguaje y una práctica proyectual más amplia y profunda.

Por otro lado, el lenguaje como puente entre existencias es un escenario no sólo de comprensión sino de construcción entre esas existencias, lo intersubjetivo que plantea Ponty en su *Fenomenología de la percepción*, se construye desde allí. El relato tiene múltiples facetas, informativas, evocativas, constructivas. Allí las linealidades que Ouspensky cuestiona se ven rotas, se multiplican en millones de posibilidades que conviven en el mismo relato como inmanencias y ecos. Y en el relato está como germen lo proyectual arquitectónico, contarse y contar el mundo que vivimos es un modo de construirlo, de comprenderlo en función de entretelar nuestras existencias en su ambivalencia de unicidades y socialidades.

El relato es un modo de comprenderse, de construir la trama de la existencia grupal, constituye de modo fundamental la materialidad proyectual. El relato, los modos que un grupo humano tienen de contarse el mundo son fundamentales en como el mismo constituye sus rituales y sus prácticas, y luego como las materialidades son resultado de ello. Cuando revisamos lo expuesto por Dussel y Freire en relación a modos de aprender y construir conocimiento propios de Latinoamérica, el relato emergió como dimensión fundamental, pues es por medio del relato que mucha de nuestra cultura mestiza se ha construido y constituido, consideramos que hay un flujo de potencia fundamental en la materia proyectual que se alimenta del relato.

En ese mismo flujo potente también se encuentra la *dimensión poética*, como modo de perseguir aquello que la racionalidad pura y abstracta no alcanza, lo poético funciona en nuestra construcción como lo que permite sintonizar aquello que en el habitar escapa de los análisis y valoraciones abstractas. Exploraciones que se permiten nombrar lo innombrable, perseguir la plenitud del habitar, buscar en las proyecciones que nombra Sartre del hombre hacia el afuera que configura como su socialidad. Lo poético explora la ambigüedad y paradoja que propone Ponty en su condición de instalador de creaciones del mundo y a la vez construye sus propios homenajes a las profundidades de la

existencia a partir de sus limitaciones. El lenguaje poético elige a veces el silencio como exhortación y homenaje según Heidegger y Holderlin, nos interesa lo intersticial y lo difuso en el discurso poético, el mestizaje entre razón y pulsión que atraviesa la existencia humana tejida en palabras, no como sólo como representación, sino como construcción aportadora a la trama de la materialidad proyectual, en lo poético se pueden encontrar esencias del entretejido de lo ritual, es un flujo intenso de construcción.

En la estructura de la investigación articula el lenguaje, las posibilidades de la narrativa y la poética con lo proyectual, el habitar y su aprendizaje.

La magia y el laberinto como experiencia de búsqueda y construcción es un escenario atravesado por lo Narrativo y lo poético pero en términos proyectuales teniendo como contexto y base la radio. También se ha explorado el dibujo y muchas otras dimensiones, pero se enfocó fundamentalmente en lo Narrativo y Poético como modo de construir proyecto.

Hiporrealismo proyectual es una experiencia que busca utilizar como instrumento el vínculo entre Literatura y fantasía, para, en primera instancia romper con lo preestablecido, y luego construir puentes con lo proyectual. El dibujo es el puente con el que se vinculan las partes, pero el disparador fundamental es el cuento.

Diríamos que trabajar con lo Literario en los ámbitos del Diseño tiene además de posibilidades concretas en lo proyectual, también en el desarrollo de amplitudes en nuestros modos de entender y construir el mundo como seres humanos.

En los desarrollos que hemos hecho de lo fenomenológico la Literatura se presenta como una posibilidad concreta de persecución de lo intersubjetivo, como un modo de comprender nuestras construcciones del mundo. Consideramos que un atributo a construir y profundizar en el habitar es la densidad de lo tejido, la cantidad de vinculaciones que la trama construye, en ese sentido el relato funciona como modo de vincular existencias y construcción de grupo. El contarse y escribirse ha sido una característica primero cultural, luego devenida en disciplinar. En esa dirección exploramos la posibilidad de no comprenderla como disciplina a la que abordar desde el diseño, sino como un campo propio del habitar humano en sociedad; como consecuencia, pasible de ser comprendido desde el proyecto. Consideramos que tal modo de abordaje permite mayores profundidades y potencialidades, porque no entiende la producción como una singularidad curiosa en carácter experimental, sino como una continuidad más del entramado que vamos construyendo entre acciones y materialidades.

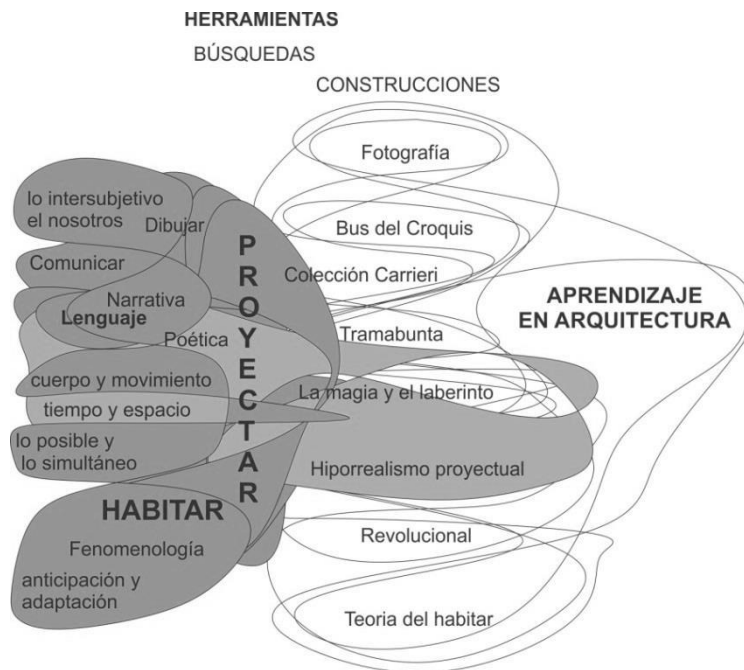


Grafico del autor. Campos y experiencias.

III.6.2.a. La magia y el laberinto.

La magia y el laberinto es el resultado de la construcción de búsquedas que confluyen en la radio como escenario. Buscábamos aquí entrelazar distintos campos de conocimientos teniendo como marco referencial a lo arquitectónico. Se estableció como punto de partida la noción de laberinto entendiendo este concepto como la construcción en la que vivimos en algún grado buscando, pero que no sólo nos contiene, sino que es parte de nosotros como nosotros de él. El laberinto sólo es laberinto cuando alguien está dentro. Trabajamos con la idea de ir construyendo el laberinto, llenándolo de lugares construidos en la inmaterialidad de lo entretelado en la radio entre nosotros dos y las personas que nos escuchaban, cada día se construía un rincón más del laberinto. En la propuesta formal para el programa a directivos universitarios encontramos respecto del objetivo principal:

Trabajar con la construcción del rol de estudiante universitario como un ser activo y curioso, que disfrute de la experiencia de conocer, que se reconstruya constantemente. Para ello construimos la idea de laberinto no sólo como metáfora espacial, sino como lógica de comportamiento también, es decir, el laberinto es lo que nos contiene y somos nosotros también.²⁰⁰

La idea nació como respuesta a algunos problemas que percibíamos en la educación universitaria que tienen también eco en la presente investigación. Entendíamos que las formaciones apuntan cada vez más a lo específico e instrumental como centros del aprendizaje. Y considerábamos, aun hoy lo hacemos, que tal estado de cosas es inaceptable, lo específico desconectado de los contextos que lo contienen es además de normalmente inoperante, peligroso, pues tendemos a transformarnos en instrumento, sin conciencia de lo que nuestras acciones implican en los distintos niveles en que ellas interactúan.

²⁰⁰ Lisandro Vinzio e Ivan Martinez. Presentación de la propuesta de Programa “La Magia y el Laberinto” al Director de Radio Universidad. 2012. P1

La propuesta implicaba la construcción grupal de estos lugares o rincones del laberinto que irían entretejiéndose primero como como expresión de lo propuesto entre equipo y oyentes, luego con otros que quisieran unirse desde otras plataformas tales como Facebook. Se elegían invitados generalmente desde su condición diversa en relación a sus modos de ser en el mundo, entendido aquí como el laberinto. Ese día se construía el rincón del invitado, se ponía música que el elegía y las preguntas centrales eran ¿Cómo era su lugar en el laberinto? ¿Cuáles eran las características? ¿Quiénes estaban allí?, por parte del equipo se ponían en juego textos que se considerasen cercanos a tal construcción, y mientras se hacía el programa se esbozaban gráficos. Toda la semana siguiente se construía junto con los oyentes el rincón comenzado en el día del programa, allí los oyentes subían al sitio de Facebook imágenes, textos, música, cualquier cosa que considerasen pertinente a la construcción del rincón de la semana. Así, cada semana el laberinto encontraba nuevas dimensiones y modos de interconectarse con lo construido. Las dimensiones temporales podían disolverse, lo importante era la construcción de vínculos, de entramados entre lo literario, lo dibujado, la música, como consecuencia, el lugar alcanzaba una existencia innegable en su aparente virtualidad. Exploramos el concepto de virtualidad en relación a sus distintos grados de realidad o tangibilidad, las construcciones tenían ciertos grados de virtualidad que constantemente mutaban y se transformaban, canciones traducidos en dibujos, o conectadas con ciertas espacialidades o experiencias arquitectónicas, dibujos representantes de un poema, o poemas representando espacios, música como expresión de paradigmas, etc. Las dinámicas fueron multiplicándose, los invitados fueron haciéndose parte de una comunidad del laberinto, el dibujador hacía un gráfico continuo mientras el programa sonaba, al fin del ciclo la gráfica de varios programas juntos fue exhibida junto con otras construcciones, como esto, muchos más. El programa era un punto desde cual saltar al entramado que colectivamente se hacía en términos de lenguaje hablado, escrito, gráfico, musical. Nos interesan las características de este entramado, los intersticios y las densidades de aquellos campos de conocimiento que consideramos en constante fluidificación y superposición. El tejido del laberinto y sus magias fue un modo de proyectar, construir juntos, seres humanos en el mundo.

Imágenes



Imágenes 1, 2, 3 del autor. Imagen 4 (a la derecha) Lucas Osorio.



Imágenes del autor. Muestra y programa en la FAUD. UNSJ. Octubre del 2012

III.6.2.a.2. Contactos con lo referencial de la investigación.

En la experiencia de *La magia y el Laberinto* se hicieron evidentes varias de las posiciones construidas en esta investigación. El cuestionamiento del aprendizaje desde una noción autogestiva y propositiva, la producción grupal como modo básico de construir. Se apostó a lo proyectual desde los entrecruces entre distintos campos como la Literatura, la Filosofía y la Arquitectura entre otros. Otra vez, no fue importante los puntos, sino el entramado que los unía, las construcciones eran pertinentes en la medida que respondían a las referencias que el grupo iba paulatinamente construyendo, en los programas que se hicieron fueron tejiéndose múltiples historias, múltiples dimensiones temporales, lo intersubjetivo fue base de lo construido como noción de laberinto o mundo.

Los aprendizajes tenían como contexto la trama que cada semana se iba densificando. La construcción del laberinto es análoga a la construcción del mundo que Merleau Ponty establece como social, reconociendo al otro como parte de la construcción. El hecho de

trabajar con rupturas momentáneas con la imagen hizo que fueran más accesibles rupturas también con lo lineal del tiempo. Las múltiples ambigüedades planteadas por Ponty fueron nuestras bases de trabajo, todo contenido puesto en juego automáticamente era absorbido por la trama de flujos que atravesaba las construcciones, textos, imágenes, ideas, dibujos, conceptos.

La magia y el laberinto tiene una fuerte impronta de utopía situada, una persecución que Freire propone al enfrentar nuestro carácter de condicionados, pero no predeterminados. Consideramos que es potente comprender estas iniciativas como dinamizadoras dentro de las estructuras formales de aprendizaje, como modos de trabajar en lo incierto y lo indeterminado, en lo que el proyecto supone como posibilidad. Al fin del ciclo se realizó en la Facultad una muestra, que sirvió además de para recopilar el material construido, presentarlo a la comunidad educativa entera, las interacciones produjeron múltiples nuevos horizontes de búsqueda y producción.

III.6.2.b.Hiporrealismo proyectual.

Resumen del texto original expuesto como ponencia.

PREGUNTAS...

En tiempos como éste, nos preguntamos (o creo, debiéramos hacerlo) ¿Hacia dónde va nuestra enseñanza?, ¿A qué apuntamos como diseñadores?, ¿Que buscamos como escuela?... ¿Cuál es nuestro rumbo como formadores y como diseñadores? [...]

¿Formamos diseñadores?... ¿Formamos? ¿[Nos] formamos?

¿CREADORES?, ¿CREATIVOS?

¿No es el diseño en cualquiera de sus expresiones una actividad creativa?, ¿No es propio del diseñador cierta cualidad para buscar y construir nuevas posibilidades a la realidad existente (cualquiera sea el sentido de realidad que adoptásemos)?, ¿Será que tenemos tanto miedo a cambiar? ¿Estaremos tan atados a nuestras cómodas estructuras que no queremos soltarlas, ni ser soltados por ellas? [...]

¿ENSEÑANZA?

Hiporrealismo: falta de realidad, podríamos encontrar en un diccionario, si no fuera un invento, un neologismo ¡He ahí un camino! ¡Una pista!... no de aterrizaje, ... ¡Una pista de despegue!!, necesitamos soñar, inventarnos, proyectarnos y construirnos todos los días, hacer nuestra (o recuperar) esa capacidad infantil del asombro, que —ada este inventado ya”, hace falta sabernos naciendo, con la urgencia y desesperación del que recién llega al mundo y llora la necesidad de llenar sus pulmones, inventar realidades, no comprarlas ni copiarlas, inventarlas...inventarlas haciendo, una facultad de diseño que busque y construya lo que todavía no existe, que se construya a sí misma.[...]

EL RELATO AQUÍ EN AMERICA

[...]América es rica en relatos, quizás porque es en esos relatos en donde late su esencia y su potencia, su eterna e indomable naturaleza, quizás porque la fantasía ha guardado en sus rincones aquella época en donde el hombre, la tierra y la sangre, eran amasados con madera y piedra, en una totalidad imposible de —zonar”, de medir y clasificar, tal como hemos aprendido a fuerza de ser —ivilizados” una y otra vez.

Hay en estas tierras algo de ese amasijo retorcido y latiente que nos empuja, que nos exige tomar lo que nos contiene y romperlo...para rehacerlo con el cuerpo puesto en juego, vertiendo en ello la sangre mil veces mestizada, las cabezas mil veces evangelizadas, las almas compradas y vendidas hasta el hartazgo, poniendo lo que somos, lo que fuimos, lo que podemos ser [...]

ALGUIEN DIRÍA... ¿Y EL COMO?

Hemos dicho que buscamos una facultad de diseño de la fantasía, no como negación de la realidad, sino como una búsqueda de posibilidades, una búsqueda incesante de nuevas alternativas.[...]Generar un vínculo entre el estudiante y todo aquello que pueda potenciar su capacidad creadora, con todo aquello que solidifique la base desde la cual despegará, hacia la construcción de nuevas posibilidades.

Inducir al pensamiento divergente, a la creatividad, no como un atributo, o propio de algunos privilegiados sino como un modo de actuar, una manera de vivir el proyecto, y la vida.[...].²⁰¹

La experiencia *Hiporrealismo Proyectual*, nació como la posibilidad de cuestionar nociones de aprendizaje del Diseño, como una articulación de técnicas e instrumentos ya conocidos. La frase *Todo ya está inventado*, que se escucha mucho en los talleres de diseño, consideramos que pone sobre la mesa por lo menos la posibilidad de un cuestionamiento, la necesidad de revisar nuestros modos de entender el diseño en primera instancia y luego su aprendizaje. Consideramos que la construcción de experiencias que exploren posibilidades alternativas de producción proyectual es una iniciativa necesaria dentro de escuelas en donde existe la constante necesidad de adaptaciones en función del habitar y sus diferentes expresiones.

La experiencia apoya sus dinámicas en el campo literario y pone su foco en las rupturas con lo cotidiano. Se plantea construir un texto que evidencia rupturas notorias con la construcción cotidiana que tenemos del habitar. Encontrábamos que el carácter polisémico de lo textual podía ser en lo proyectual un horizonte de interés. El relato podía tener personajes fantásticos, falta de gravedad, otras nociones de tiempo, etc. Lo importante era evidenciar las rupturas, y desarrollarlas lo suficiente como para que fueran condiciones de un proyecto arquitectónico, objetual, de comunicación o de cualquier tipo. En primera instancia se trabajó con los relatos, ello fue una experiencia interesante porque al no hacer foco en lo instrumental, no se hacía hincapié en cuestiones gramáticas o de estilo, lo realmente importante era lo que el relato proponía como materialidad proyectual, los datos para la construcción de aspectos del proyecto. Lo que sucedió, Y fue de gran interés, fue que inevitablemente las historias nos absorbieron desde sus mundos *imposibles* como construcciones proyectuales en sí, fue enormemente potente sentir el relato mismo como construcción proyectual, como construcción *real*. Lo planteado por Merleau Ponty en Fenomenología de la Percepción fue de clara evidencia cuando expone:

Si todo el ser de mi percepción y todo el ser de mi ilusión está en su manera de aparecer, es necesario que la verdad que define la una y la falsedad que define a la otra se me manifiesten también.

Habrá, pues, entre ellas una diferencia de estructura. La percepción verdadera será, simplemente, una verdadera percepción.²⁰²

Luego de la construcción de los textos pasamos a la fase de diseño, si bien en el proceso había emergido la sensación de que todo aquel proceso estaba atravesado por lo

²⁰¹ Ivan José Martínez Fredes. "Hiporrealismo Proyectual". Ponencia Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar. —*Latinoamérica una manera de habitar*, 2008. Pp.1, 5. (ver nota 2).

²⁰² Maurice Merleau-Ponty, —*Fenomenología de la percepción*. Pp 308,309.

proyectual, abordamos luego desde la noción más aceptada de diseño la construcción gráfica de los relatos. Se planteó la construcción de imágenes que exploraran las características físicas de lo relatado en la fase literaria, consideramos que hubo una muy valiosa mixtura entre los distintos modos de construir proyectualidades, esto significó pasajes de un modo de construir a otro que constantemente demandaban ajustes a veces en lo escrito, a veces en lo gráfico, otras en ambos a la vez. La mixtura fue entramando las acciones al punto en que comenzó a ser evidente la narrativa del proyecto que en un principio se asomó como posible y el proyecto fue inundando el relato hasta que no fue muy reconocible el límite entre ellos. Esta experiencia fue una muestra de la potencia de trabajar con la dimensión literaria en lo arquitectónico, reconocemos por supuesto que eso no es en absoluto este el único modo y que pudieran construirse otros, o que incluso este podría profundizarse y ampliarse. En última instancia lo más importante de la experiencia fue la incorporación de otro campo y otro modo de hacer dentro de lo proyectual.

Fragmento de texto construido en la experiencia:

[...]Tal vez el estado de conciencia generaba alguna otra necesidad, otro deseo, otra urgencia. Si hiciéramos un pequeño análisis lógico de la naturaleza de este fenómeno podríamos ver que, si asumimos que dentro de cada ser había un mundo concebido a partir de la percepción, y esta nueva conformación ~~contenía~~”, a su vez distintos ~~eres~~”, con sus respectivas nociones de mundo, entonces los nuevos ~~eres~~” tendrían en su interior múltiples mundos, superpuestos, en convivencia y consonancia o disonancia.

Las nuevas conformaciones, los nuevos seres están ahora en un proceso de creación supremo. ¿Esto tiene que ver con la existencia de algún órgano nuevo? ¿O de las nuevas capacidades de entendimiento? No lo sé, a ciencia cierta, podría aventurar la sospecha de que al encontrarse contactadas tan de cerca diferentes percepciones del fenómeno exterior algo de alguna debe haber afectado a otra, quizás haya sido físico, o químico, lo cierto es que una nueva manera de entender y hacer el mundo ha nacido, y la verdad, la demostrable, contrastable y verificable verdad, es que de las discusiones que tienen ahora, no puedo, por más que lo intento...entender absolutamente nada. Me contentaré con este mensaje para los descubridores vividores de mundos en el futuro presente y pasado:

—Sintieron cerca, sus cuerpos se hicieron uno...y sintieron que el mundo era mucho más mundo cuando podían sentirlo y hacerlo juntos...”

Aunque debo reconocer que tal vez esta sea una idea un tanto ridícula, demasiado romántica y definitivamente muy poco demostrable...²⁰³

²⁰³ Ivan José Martínez Fredes. Fragmento del texto *—Seres de la totalidad—. —Hiperrealismo Proyectual*. Ponencia Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar. —*Latinoamérica una manera de habitar*, 2008. Pp.11, 13. (Ver nota 3)



Imágenes y dibujos del autor.

III.6.2.b.2. Contactos con lo referencial de la investigación.

Hiporrealismo es otro abordaje que persigue alternativas de aprendizaje, al igual que en *La magia y el Laberinto*, se ponen en contacto los extrañamientos con lo considerado cotidiano para buscar allí potencialidades proyectuales, en este caso en particular, se toma como instrumento la Literatura, más específicamente lo fantástico en la Literatura, Realismo Mágico²⁰⁴, ciencia ficción, u otros. *Lo tejido junto* planteado por Morin y sus características multidimensionales nos proponen comprender el habitar y la arquitectura a partir de todo aquello que los atraviesa. Como ya hemos dicho, el relato tiene enormes potencialidades en ese sentido, es una característica básica del hombre en sociedad, consideramos que en aprendizaje desde sus condiciones sociales entendidas por Freire y Vygotsky esto tiene potenciales importantes, contarse y contar a otros es parte constitutiva de la sociedad, en consecuencia, del proyecto arquitectónico como práctica social inserta en ella.

Las experiencias tienen un condicionante importante con respecto a la socialidad, pues se demanda de quien construye el relato producir un puente de código común con los relatos de los demás. Se plantea la ruptura con lo denominado cotidiano para alejarse de lo preestablecido como obvio. Encontramos puntos de contacto con lo planteado por Enrique Dussel en su Pedagogía Latinoamericana, un reconocerse e inventarse propio de un continente que sigue naciendo. Consideramos valiosa la propuesta de Merleau Ponty en relación a la fantasía y lo real en este punto, no habrá tales oposiciones, pues lo fantástico tendrá su existencia en nosotros tal cual nuestra construcción del mundo. Los

²⁰⁴ El realismo mágico es una corriente literaria de mediados del siglo XX que se caracteriza por la narración de hechos insólitos, fantásticos e irracionales en un contexto realista.
<http://literatura.about.com/od/Cienanosdesoledad/a/Realismo-Magico.htm>. Consultado el 11/04/2015.

desarrollos planteados en *Hiporrealismo* persiguen construir un escenario lleno de alternativas a lo cotidiano para al tener que enfrentar tal escenario no sea posible hacerlo desde las recetas ya predeterminadas.

El buceo en términos proyectuales de características fantásticas: falta de gravedad, seres con sentido perceptivo o dos, ausencia de luz, etc, establece la necesidad de construir en términos de Ponty un mundo desde nuevas nociones de cuerpo, encontramos que tal construcción en términos de aprendizaje es de enorme potencia.

III.6.3.Campo Tres. El proyectar y el habitar entendidos desde lo fenomenológico.

El habitar como fenómeno, sus vínculos con lo proyectual y el aprendizaje.

Esta zona de la estructura es la correspondiente al desarrollo de lo fenomenológico como modo de aproximación al habitar y a la arquitectura.

El habitar entendido como fenómeno ha sido construido desde la interrelaciones con los textos de Doberti, Merleau Ponty, Ouspensky, Sartre, y esta construcción establece rumbos muy contundentes con respecto a lo proyectual, apunta romper con la abstracción funcional como único instrumento de construcción, alejarse de una noción proyectual objetual para acercarse a una fenoménica, en donde la construcción de un problema proyectual sea complejo, multidimensional, con temporalidades lo más amplias y diversas posibles. El fenómeno del habitar nos demanda una adaptación a sus lógicas, abrazar la potencia de lo intersubjetivo propuesto por Ponty, también en relación al mismo autor el cuerpo como catalizador, constructor y escenario de la creación de mundo. Como ya vimos en el apartado anterior, el habitar es ambiguo y paradójico, tiene al cuerpo humano como tejedor del mundo por medio del lenguaje y definido por éste construye también nociones de tiempo que definen a su vez modos de comprender el proyecto.

Comprender lo arquitectónico como fenómeno, implica ampliar el espectro de acciones, campos y profundidades de los mismos implicados en el proyecto tal cual hemos construido a partir de las visiones de Doberti, Ponty, Sartre, Ouspensky. Lo fenoménico entendido desde su carácter complejo planteado por Morin, establece modos distintos de abordar lo proyectual, superando la noción de objeto haciendo foco en los flujos que constituyen al fenómeno, como una gran trama que interactúa con lo proyectual desde su materialidad. Se desprende de allí que todas las aproximaciones que pudieran hacerse a las dimensiones fenomenológicas del habitar ayudarían a construir la consistencia de la materialidad proyectual. Por ello entender las prácticas sociales desde el cuerpo, la intersubjetividad construida desde el lenguaje, serán aspectos fundamentales en la construcción proyectual arquitectónica propuesta por nosotros. Las búsquedas contenidas en este campo han explorado estos rasgos fenoménicos en el ámbito del aprendizaje del proyecto.

Revolucionaria fue una experiencia realizada por un grupo de alumnos y docentes que buscaba construir materialidad proyectual desde la propia experiencia y la unicidad de cada participante, estableciendo lo instrumental a aprender no como causa sino como consecuencia de la construcción apropiada de cada integrante y en relación al grupo. Se demostró que lo instrumental (el cómo) se puede resolver mucho mejor cuando lo que se

hace (el qué) tiene un sentido profundo para quien lo hace. Teoría del Habitar es una materia en la que se explora el diseño desde lo ritual como punto de partida, en vez de hacer foco en el objeto, en la materialidad construida, se hace foco en los rituales y prácticas sociales que le dan sentido, para que tal materialidad sea consecuencia y no causa de la Arquitectura

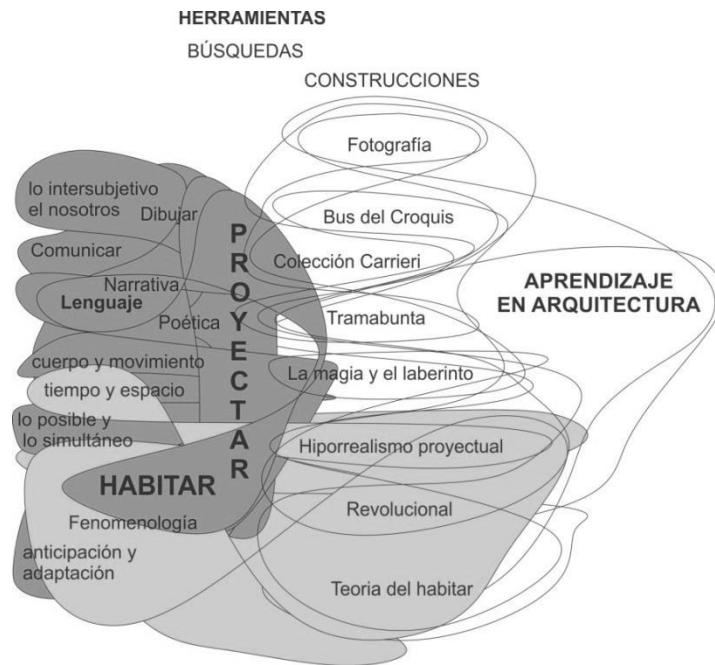


Grafico del autor. Campos y experiencias.

III.6.3.a.Revolucional.

Resumen de la propuesta:

En las escuelas se enseña, hay quienes van a aprender y quienes van a enseñar. Esto es inamovible, los que enseñan saben, los que aprenden no...los que saben enseñan a los que no, para que los que no saben... aprendan,...sepan...[...]

Hay en esto mucho de viaje, de experimento, hay más de incertidumbre que de certeza, se parece a un paso dado en la oscuridad en un lugar que no conocemos, es el paso vacilante de aquél que solo encuentra seguridad en la necesidad de moverse...y en nada más.[...]

ASPECTOS CONCEPTUALES EN JUEGO

Ruptura, quiebre, alteridad, topología, objeto, cuestionamiento, sentimiento, pensamiento, superposición, pliege.

LA VIOLENCIA...

El sistema se consolida, y funciona con sus pesados movimientos, monocinética que aspira en su esencia ser violentada, el movimiento llama al movimiento, pero los espacios son escasos, están regulados y definidos por rejas protocolares,... pero late en los ciclos repetitivos la posibilidad del cambio, el nuevo orden que pone en energética y entrópica crisis al sistema entero.[...]

DE LA CAPACIDAD DE ENAMORARSE

[...]Enamorarse, sentir en el cuerpo aquella sensación de plenitud incontenible que empuja los límites de la piel, que hace vibrar lo que supera la materia. Encontrarse con lo existencia de algo que viene

*de nosotros, un espejo con la suficiente capacidad de reflejo como para mostrarnos lo que todavía no existe, que depende de nuestro intento para existir...para ser.
Enamorarse de lo que podría estar, de lo que podría ser, implica estar en una constante actitud de proyecto, de vínculo con la incertidumbre de no saber el resultado, pero con la certeza de valorar el proceso.[...] ²⁰⁵*

Revolucional fue una iniciativa que se desarrolló en el contexto del IDIS (Instituto de Teoría, Historia y Crítica del Diseño-IDIS). Se plantea realizar una experiencia de aprendizaje que tenga puntos de contacto con el diseño, la colección Carrieri, y los distintos modos de construcción de conocimiento.

La experiencia se planteó con una cantidad máxima de cinco personas, que terminó extendiéndose hasta siete. Se realizó con una modalidad semanal, de una sesión de toda una mañana más las producciones que se manejaban virtualmente. En primera instancia se preguntó a los estudiantes sobre sus intereses personales en relación al aprendizaje, sobre qué campos querían abordar, esto estableció un grado inicial de responsabilidad de los participantes. En segundo lugar se les pidió que realizaran un relato resumido de su vida del que elegirían primero tres momentos importantes y luego uno, el que consideraban que más los había marcado en su existencia. Estos desarrollos se hicieron a lo largo de varias sesiones iniciales, grupales, todo lo producido fue compartido por el grupo. Nos encontramos con el hecho de que al trabajarse con cuestiones muy fuertes desde lo emocional, la situación del grupo fue en extremo aportadora, pues funcionó no solo como contenedor y autorregulador, sino como base de mucho de lo desarrollado, el grupo funcionó como articulador y como contenedor.

Luego de que fueron establecidos los campos de aprendizaje: dibujo, literatura, fotografía y teatro, se convocaron a especialistas de los respectivos campos. Con cada uno tuvimos una sesión en donde recibimos nociones instrumentales muy básicas de cada campo, pero hicimos la salvedad de que este conocimiento fuese contextualizado en relación a una construcción que funcionase como traducción del momento elegido de la vida de cada uno. De ese modo se establecía una referencia para la construcción, una pertinencia. Cada estudiante estaba en una situación en la que debía decidir los modos en los que aprendería para poder vincular lo instrumental a lo importante, que era la construcción de este momento por medio de cada campo. En el proceso sucedieron cosas curiosas y potentes, por ejemplo que a partir de las herramientas propuestas por los especialistas, los estudiantes propusieran otras, más acordes con sus construcciones, que en un plano de decisión concreto sobre sus propios modos de aprender propusieran sus propios caminos, esto fue de enorme valor para el grupo y para ellos mismos. Se construyó entre los participantes una cadena virtual desde donde se compartían relatos que iban haciendo de las sesiones y sus impresiones personales, este canal de vínculo fue muy importante, tanto en términos literarios como en su dimensión cohesiva del grupo.

²⁰⁵ Ivan Martinez, Sofia Wortman. -Revolucional” realizada en el IDIS. Experiencia Didáctica de aprendizaje proyectual. Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño-UNSJ. 2009. (Ver nota 4).

La última parte de la experiencia fue la de más potencia porque en ella se trabajó con el cuerpo, la sesión duró casi seis horas, con dinámicas muy básicas de movimiento y autorreconocimiento, en las segundas dos se trabajó en dinámicas grupales y en las dos últimas se les propuso que hicieran una rutina personal corta, podían usar al resto del grupo si así lo deseaban, podían usar música de su preferencia, etc. Debían hacer el papel de directores y actores a la vez. Las producciones fueron muy interesantes, se evidenció que el papel del cuerpo en el aprendizaje de cualquier cosa abre muchos horizontes de enorme potencia en lo proyectual y el habitar.

Los planteos de Ponty se hacen en este punto fundamentales, es por medio del cuerpo que hacemos nuestra construcción del mundo, consideramos como consecuencia que en el aprendizaje del proyecto, lo relativo al cuerpo, ya no como abstracción sino siendo en el mundo es de vital importancia, en Fenomenología de la percepción el autor señala:

*[...] yo no estoy en el espacio y en el tiempo, no pienso en el espacio y en el tiempo, soy del espacio y del tiempo (à Vespaces et au temps) y mi cuerpo se aplica a ellos y los abarca. La amplitud de este punto de apoyo mide el de mi existencia; pero, de todas formas, Jamás puede ser total: el espacio y el tiempo que yo habito tienen siempre, por una parte y otra, unos horizontes indeterminados que encierran otros puntos de vista. La síntesis del tiempo, como la del espacio, está siempre por reiniciar.*²⁰⁶

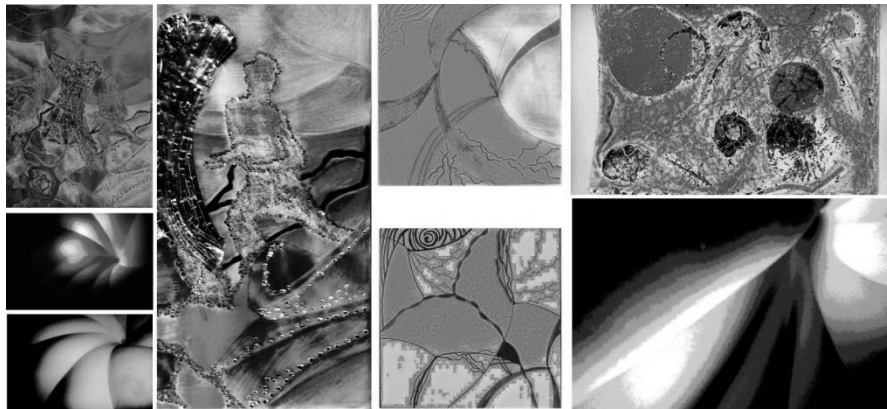
Luego se les propuso la edición de un video con todo lo producido en el semestre, la idea era sintetizar toda la producción y compartirla con el resto. Al final se hizo un balance grupal y una valoración de cada uno de su propio proceso y el del grupo. La experiencia *Revolucional* resultó en un enorme aprendizaje tanto para docentes como estudiantes, realmente se construyó grupalmente conocimiento haciendo foco en los intereses y posibilidades de cada uno, los desarrollos fueron de alcances y profundidades muy positivas. Hemos considerado trabajar de este modo en talleres de proyecto porque consideramos que el abordaje desde las dimensiones e intereses del estudiante hacen a un proceso mucho más potente y además, en relación a lo grupal, los enriquecimientos de lo intersubjetivo se multiplican, ya no importan los contenidos en sí, sino el entretejido que de ellos hacen los que aprenden en función de una pertinencia que ellos mismos construyen.

²⁰⁶ Maurice Merleau-Ponty — Fenomenología de la percepción”. P 157.

Imágenes de Sofía Wortman. (Coautora y Coordinadora de la parte teatral)



Revolucional. Producción Gráfica de los participantes. Galdeano Mariana, Paez, Belen, Rios, Daniela, Ruiz, Fernanda, Silva, Daniela, Toledo, Franco



III.6.3.a.2 Contactos con lo referencial de la investigación.

Revolucional es una experiencia que conjuga la mayor parte de los conceptos construidos en relación al aprendizaje en la presente investigación. Evidencia el carácter complejo planteado por Edgar Morin, de la construcción del conocimiento prestando especial atención a sus facetas múltiples. Valora la subjetividad pero en la socialidad compartida, la intersubjetividad.

Presupone una emancipación como la planteada por Jacotot en función de una construcción grupal, definida por las dinámicas construidas al interior del grupo sin jerarquías establecidas sobre diferencias de capacidades. *Revolucional* explora el terreno de lo desconocido en el aprendizaje. ¿Qué pasaría si el docente ya no funcionara como definidor de rumbos? ¿Qué pasaría si su única función consistiera en reclamar las coherencias de los procesos construidos al interior de las experiencias, a su vez armadas por los grupos de los que formará parte? ¿Seremos capaces de abandonar nuestras diferencias jerárquicas que nos encierran cada vez más en situaciones en donde la arbitrariedad define y decide?

En la experiencia de *Revolucional* los participantes se *hacen cargo* de sus propios modos de aprender y los proponen. El componente histórico planteado por Dussel encuentra en este punto un eco importante, ya que el hecho de trabajar cerca de la Colección Carrieri por un lado y por otro, trabajar con la propia historia, implica reconocernos, ya no operar desde una abstracción o una negación, sino desde el reconocimiento de nuestra historia. Este punto es fundamental, porque lo planteado por Dussel persigue una operación que todavía nos cuesta enormemente como Latinoamericanos, reconocernos, darnos valor no como oposición a nadie, sino como construcción única, el nosotros que planteamos como entramado fenomenológico y existencial. Los aspectos grupales han sido fundamentales, los entramados que en las visiones de Freire y Vygotsky se establecen como necesarios así han sido trabajados, y las mayores potencialidades de los trabajos han emergido desde allí, fue el grupo el que hizo que las dinámicas funcionaran y se potenciaron.

III.6.3.b. Teoría del habitar.

Resumen de la propuesta presentado para aprobación de la materia:

[...] —*Teoría del Habitar*” se plantea como un nexo de experimentación pedagógica, en tanto modalidad de las prácticas, y de integración académica en tanto enfoques múltiples que permitan la visualización del —*pensamiento proyectual*” necesario para resolver problemas inherentes a la constitución de hipótesis de habitabilidad, entre las tres carreras existentes en nuestra Unidad Académica: Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño Gráfico.

[...] En tal sentido se trata de hacer más consciente esa responsabilidad a fin de actuar de manera que los modos de habitar — que resultan decisivos para la vida de las personas y los pueblos — sean más solidarios, más plenos de sentido y generadores de bienestar y de equidad social.[...]

Objetivos de la asignatura:

Finalmente, como producto del desarrollo experimental de esta asignatura electiva, quisiéramos lograr, conocer y asumir, una percepción del hecho Habitable que nos posibilite una comprensión de la —*práctica proyectual*” desde una perspectiva —*poética*”, centrada en la construcción de un —*lugar*” realizado por la práctica poética y cultural de la comunidad, y efectivamente apropiado, en y por los habitantes y a cuya construcción nuestras prácticas proyectuales, cualesquiera sea su escala de intervención, contribuyen objetivando el soporte, los objetos y las imágenes: lo que hace, del sitio original y el programa de la demanda, un —*lugar* espacial del hecho habitable humano”.

Modelo pedagógico-didáctico.

Los integrantes de este equipo de cátedra, junto a los asesores y colaboradores, creemos que todo aprendizaje es un proceso activo desde el punto de vista de quién lo desarrolla, en el cuál el interesado construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimientos previos con respecto a los distintos contenidos en cuestión a partir del significado y el sentido que logra atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. Consecuentemente asumimos que en el caso de una asignatura ELECTIVA, esto se potencia de manera singular. Asimismo, debido a la particular naturaleza social y cultural del conocimiento, entendemos que ese proceso activo es susceptible de ser alentado y acompañado en la dirección prevista por las intenciones educativas explicitadas en un programa académico, mismo que ponemos en consideración.

La propuesta de trabajo se enmarca en una concepción de —*construcción del conocimiento*” a través del abordaje de situaciones nuevas. Se trata específicamente de recorrer, en tanto orientadores, junto a los alumnos, la compleja trama de relaciones que enhebran y configuran el horizonte del

HABITAR humano, descubriendo la multiplicidad de lecturas posibles y la permeabilidad con que distintas disciplinas dan cuenta de ello [...] ²⁰⁷

Teoría del habitar es una materia electiva, persigue la construcción de una noción de arquitectura que esté enfocada en el habitar humano y en sus consecuencias materiales. El problema del habitar es una cuestión que viene siendo abordada por múltiples autores, nuestra propuesta persigue dejar de entender la arquitectura lo objetual que constantemente sostiene un vaciamiento y a una falta de orientación de sentido de la práctica del arquitecto.

La materia está vinculada con las acciones que se realizan en ALTEHA (Asociación Latinoamericana de Teoría del Habitar) al seno de la misma se han realizado numerosos encuentros y actividades, incluidas publicaciones de alcance internacional. El habitar como cuestión se plantea en Latinoamérica de modos distintos al resto del mundo, esto responde a problemáticas muy particulares del continente que demandan atención por parte de las comunidades, porque es necesario abordar estas problemáticas, comprenderlas y tomar cursos de acción concretos sobre ellas. La materia persigue construir aportes en esa dirección, fortalecer la urdimbre de saberes y sentires sobre *el estar en el mundo* y construir modos de abordar esas urdimbres desde el proyecto. Los encuentros articulan nociones teóricas sobre el habitar desde distintos autores y experiencias que pongan en crisis los modos de aprender y el habitar desde lo fenomenológico. Las referencias teóricas tienen como base fundamental La teoría del habitar propuesta por el Dtr. Arq. Roberto Doberti con aportes de otros autores incluidos los integrantes de la cátedra (Mg. Arq. Horacio Quiroga, Arq. Andres Mattar e Ivan Martinez) Con respecto al aprendizaje se intenta poner en cuestionamiento el sistema actual de *enseñanza*, se propone al estudiante una noción responsable y crítica en referencia a su propio proceso de construcción, se observa en ese sentido profundas crisis que se desencadenan por perder la figura paternalista del docente en posición de dador de rumbos y establecedor de verdades.

La materia intenta ubicarse en otro paradigma, donde el conocimiento se construye grupalmente, en colaboración. Con respecto a los aspectos fenomenológicos, se hacen distintas salidas de campo en donde a partir de un *extrañamiento* de los procesos que implican el habitar se busca construir vínculos con lo proyectual. En tales salidas se intenta hacer evidentes las relaciones entre las construcciones y percepciones que hacemos desde nuestra existencia por medio de nuestros cuerpos y de las subjetividades compartidas. El hecho de hacer evidente que *habitamos todos, habitamos juntos y habitamos siempre* implica, en el caso que estemos ocupándonos de proyecto arquitectónico revisar estos modos, el extrañamiento que nombrábamos anteriormente y del que dependerá en sus alternancias entre distancia y superposición nuestras comprensiones sobre el habitar. Desde donde entendemos, lo edilicio, lo material, es

²⁰⁷ M. Arq. Horacio. J. Quiroga. Arq. Andres Mattar, Arq. Ivan. J. Martinez Fredes. Presentación de la Cátedra “Teoría del Habitar” al Comité Académico. FAUD. UNSJ. 2008. Pp 3, 9.(Ver nota 5)

sólo una consecuencia con distintos grados de adaptabilidad al fenómeno muy fluido y adaptable del ser en el mundo de los seres humanos, de allí que sea importante hacer foco en tal vinculación a sus implicancias, atravesamientos y superposiciones con otros campos de conocimiento y acción.

El habitar se establece como el foco de acción del arquitecto, no como regulador de éste sino como perseguidor, como aprendiz de él en función de cargar de orientación de sentido su práctica proyectual y también sus propias prácticas sociales, teoría del Habitar intenta ahondar en aquellos aspectos del diseño que en general se abordan como abstracción, el lugar, las prácticas sociales, lo cultural, y en esa trama establece sus horizontes de desarrollo y profundidad.

Imágenes

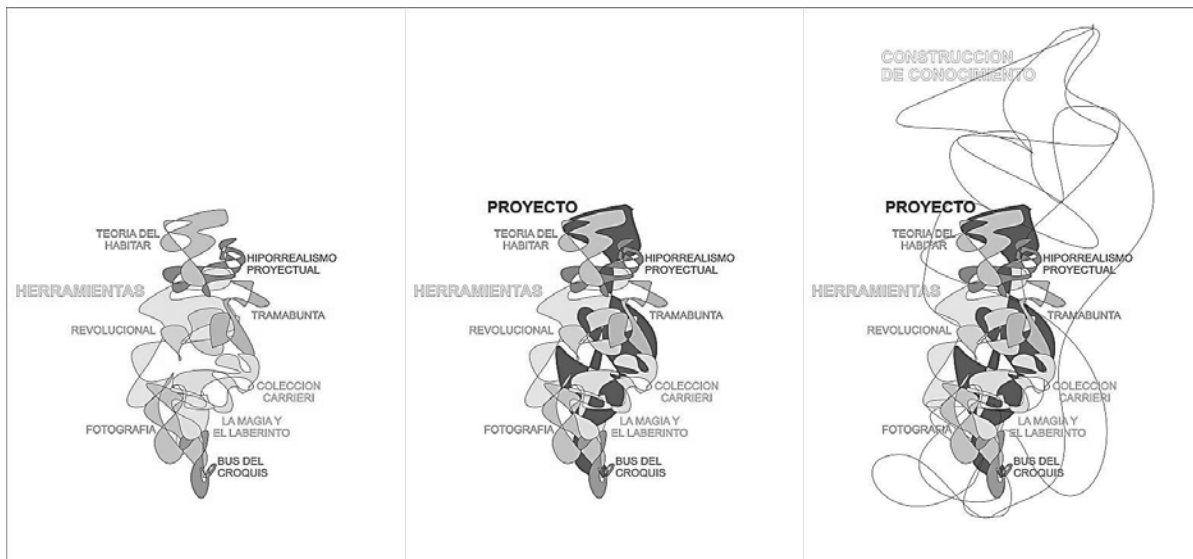


Imágenes de archivo de la Cátedra Teoría del habitar.

III.6.3.b.2. Contactos con lo referencial de la investigación.

Las experiencias realizadas en el contexto de Teoría del habitar están contenidas por una iniciativa mayor, que ha establecido el habitar del hombre como el centro de las prácticas proyectuales. Esta postura, en función de la referencia teórica planteada por el Doctor Arquitecto Roberto Doberti tiene muchos referentes anteriores, nos ha interesado esta postura por articular aspectos de lo fenomenológico establecido en términos de Merleau Ponty, la comprensión del habitar como un entramado de relaciones condensadas en los rituales, en los modos del hombre de ser en sociedad, en los términos de lo intersubjetivo, establecen con Ponty múltiples puntos de contacto, pero entendemos que el aprendizaje del diseño corre por carriles diferentes en la actualidad, es por ello que la materia plantea algunas crisis en lo referente a las dinámicas grupales. Los planteos de Dussel aquí son de importancia, al igual que los de Jacotot, ponen en juego la responsabilidad del que aprende en relación a los contenidos y como se plantea la construcción de ellos como aprendizaje grupal. Hemos encontrado que los posicionamientos de Paulo Freire tienen zonas de contacto como así también los de Vygotsky, lo social, lo grupal tienen al igual que en Revolucionario un rol fundamental. Se establece tempranamente (al principio del curso) que los encargados del aprendizaje son no sólo los docentes, sino los estudiantes

también, se establece una lógica equitativa de roles, en donde aquellos que vean involucrados tengan la misma voz y voto que los docentes en relación a los saberes, no se trata entonces de la transmisión de ningún conocimiento, sino de la grupal e interactiva construcción.



Gráficos del autor. Relaciones.

III.7. Notas del cuerpo III

Citas extendidas.

1. La COLECCIÓN CARRIERI fue construida en base a la exploración morfológica. EL paradigma del pensamiento complejo pone al diseño frente a la necesidad imperiosa de incluir en su epistemología la mayor cantidad de variables posibles, considerando como variables, aspectos de la problemática a abordar.

El diseño como actividad sintetiza numerosas acciones que incluyen la creación, la innovación, la abstracción, la significación, la exploración, etc. También están superpuestos en forma de trama subyacente a todas estas acciones, las construcciones teóricas o paradigmas que a su vez regulan y le dan sentido a lo diseñado, no ya en su condición solo objetual sino también como consecuencia y testigo de la época en que han sido producidos. En cuanto al aspecto disciplinar del diseño, sobre todo en lo que concierne a nuestra escuela, se justifica en función de profundizar el conocimiento de los objetos existentes (proceso de generación geométrica y material) y construir continuidades, o rupturas, incorporando nuevas tecnologías, posicionamientos teóricos, materialidades, etc, de modo que nuevas líneas de producción sean creadas. Ivan martinez, David Sommerville, Wortman Natalia Sofia, Aravena Castro Yanina, Miguel Baseggio, Adriana Pontoriero, -Colección Carrieri , Puentes analógicos y virtuales hacia la continuidad.” Proyectos Internos – FAUD. 2011-2012. Pag 2.

2. Resumen Ponencia Hiporralismo Proyectual.

PREGUNTAS...

En tiempos como éste, nos preguntamos (o creo, debiéramos hacerlo) ¿Hacia dónde va nuestra enseñanza?, ¿A qué apuntamos como diseñadores?, ¿Que buscamos como escuela?... ¿Cuál es nuestro rumbo como formadores y como diseñadores? Particularmente, me encuentro incapaz de contestar tal pregunta, simplemente porque creo no existe (todavía) tal rumbo, nuestra enseñanza oscila entre algún tipo de pseudo funcionalismo academicista y alguna preocupación aparente y sin fundamento sobre aspectos tecnológicos, todo esto cubierto por pretensiones morfológicas foráneas sin ningún sustento consistente, transitamos múltiples caminos sin elegir ninguno, y lo que es peor, no transitamos ninguno con profundidad. ¿Tenemos una facultad de perfil tecnológico?... ¿Nuestros desarrollos en el campo de la forma alcanzan para generar un perfil de diseñador”? ¿Es el nuestro un enfoque que valore la investigación como campo de desarrollo?

¿Formamos diseñadores teóricos, o prácticos, o reflexivos?... ¿Formamos diseñadores?...

¿Formamos? ¿[Nos] formamos?

¿CREADORES?, ¿CREATIVOS?

¿No es el diseño en cualquiera de sus expresiones una actividad creativa?, ¿No es propio del diseñador cierta cualidad para buscar y construir nuevas posibilidades a la realidad existente (cualquiera sea el sentido de realidad que adoptásemos)?, ¿Será que tenemos tanto miedo a cambiar? ¿Estaremos tan atados a nuestras cómodas estructuras que no queremos soltarlas, ni ser soltados por ellas? ¿Será que a alguien le conviene que

aceptemos esta "realidad" empaquetada que solo podemos comprar?, ¿Será que los sistemas de enseñanza reproducen tal como nosotros (diseñadores) modelos preestablecidos (comprados) en vez de construir los propios, en vez de romper, en vez de "parir" (perdón por el uso pretencioso del término, pero creo es el más adecuado) con todo el dolor que esto puede suponer una facultad más nuestra, más cerca de aquí, de ahora...? Es así... hemos aprendido a decir y a creer, el sistema es lo que es y no hay más... ¿No hay más? ¿Realmente esto es lo que hay? Y la responsabilidad del cambio, siempre recae en otros, en los de atrás, en los del costado o en los de enfrente...sospechosamente nunca en nosotros...como ya he dicho, es hora, es más... se nos está haciendo tarde.

¿Podremos diseñarnos? ¿Podremos construirnos? ¿Tendremos el valor de romper algo de esto que lleva tanto tiempo quieto? ¿Nos atreveremos a hacer las preguntas? No aquellas de las cuales ya sabemos las respuestas como estamos acostumbrados, aquellas que instalen la duda, la incertidumbre, aquellas que nos empujen a buscar, a levantarnos de la silla, sin brújula, pero con vocación de búsqueda.

¿ENSEÑANZA?

Hiporrealismo: falta de realidad, podríamos encontrar en un diccionario, si no fuera un invento, un neologismo ¡He ahí un camino! ¡¡Una pista!!... no de aterrizaje, ...¡Una pista de despegue!!, necesitamos soñar, inventarnos, proyectarnos y construirnos todos los días, hacer nuestra (o recuperar) esa capacidad infantil del asombro, que "nada este inventado ya", hace falta sabernos naciendo, con la urgencia y desesperación del que recién llega al mundo y llora la necesidad de llenar sus pulmones, inventar realidades, no comprarlas ni copiarlas, inventarlas...inventarlas haciendo, una facultad de diseño que busque y construya lo que todavía no existe, que se construya a sí misma.

Hace falta refundar nuestras maneras de enseñar (si es que de enseñar se trata, tal vez debiéramos ocuparnos más de aprender), nos han quedado chicos los libros para meter al mundo, hay que vivirlo, revolverlo y darlo vuelta hasta que dejemos de estar en este estado de lamentable espera,

¿Qué enseñamos? ¿Comprender?, ¿Categorizar?, ¿Medir? ¿Estructurar?... ¿Y pensar?, ¿Y sentir?, ¿Hay motivación más fuerte que la vida misma?

Sentir, no desde la negación de la razón, sino desde el pliegue entre razón y sentimiento, desde la superposición de tejidos y sensaciones, estructuras sinápticas concientes de la piel, desde todos los sentidos que nos permita el cuerpo.

No existe, una única manera de hacer esto o ninguna otra cosa, construir desde lo contingente implica valorar el tiempo presente, darle a lo que nos ocurre todos los días carácter de milagro, desenterrarlo de la cotidianidad. La cotidianidad anestesia los sentidos,...pero solo es cuestión de enfocar, en un punto el tiempo suficiente y el universo se abre ante nosotros, con toda su magia y profundidad inabarcable.

Lo que no existe...todavía, puede ser proyectado y hecho...hoy mismo,... ya.

EL RELATO AQUÍ EN AMERICA

Valoro, la leyenda, el cuento, la realidad fecundada fantásticamente, no como negación de lo real sino como aquella historia, que por ser transmitida de boca en boca, está preñada de cierta sacralidad, cierta espiritualidad, contenida en las inflexiones de la voz de quien la cuenta, en los silencios cálidos de algún fuego de reunión.

La magia bendice en voz baja, al relato y a los que se dejan envolver, tal vez porque éste juega en los colores tornasolados de la mentira, que es verdad solo cuando nos late el alma para que lo sea.

América es rica en relatos, quizás porque es en esos relatos en donde late su esencia y su potencia, su eterna e indomable naturaleza, quizás porque la fantasía ha guardado en sus rincones aquella época en donde el hombre, la tierra y la sangre, eran amasados con madera y piedra, en una totalidad imposible de «razonar», de medir y clasificar, tal como hemos aprendido a fuerza de ser «civilizados» una y otra vez.

Hay en estas tierras algo de ese amasijo retorcido y latiente que nos empuja, que nos exige tomar lo que nos contiene y romperlo...para rehacerlo con el cuerpo puesto en juego, vertiendo en ello la sangre mil veces mestizada, las cabezas mil veces evangelizadas, las almas compradas y vendidas hasta el hartazgo, poniendo lo que somos, lo que fuimos, lo que podemos ser...

Será leyenda nuestra búsqueda, seguramente no será documentada por los que todo lo miden (y venden), y nacerá en las cabezas fértiles de los que sus manos y corazones sean inquietos, y habrán de romperse muchos mundos, pero como dice bien Herman Hesse —.quien quiera nacer debe romper su mundo"...ya es hora.

Hemos de construir nuevos mundos en las entrañas de lo que ya existen, romper los límites, sabernos hombres, pequeños y limitados, pero sagrados también, titánicos en la heroica misión de volver a remover aquella masa de carne, latidos y magia que nos ha dado origen, aquella masa de vida a la que nos hemos acostumbrado a observar desde afuera...

¿Cuál es el camino para tal empresa?...sabernos leyenda, cuento fantástico, sabernos mágicos en la construcción del mundo que no solo contiene a este, sino a muchos más...a los mundos que soñemos todos los días, aunque esto suponga hacerlos añicos, y armarlos de nuevo,... todos los días, no será destrucción esto , ni habrá (como lamentablemente estamos acostumbrados) que detener un país, ni cortar calles, no habrá que romper más que nuestras viejas estructuras, y será buena nueva... será nacimiento...será vida nueva, ¡Que mejor manera de honrar la muerte que el nacimiento! Lo que no estaba y de pronto existe, ¡Cuánto de milagro hay en esto!!!,

Tal vez la belleza inconmensurable de nuestras disciplinas es la de poder acariciar proyectando lo que todavía no existe... Será milagro mil veces hasta que esta magia se nos haga carne, hasta que no podamos separar seres de cosas, hasta que el mundo seamos nosotros, rompiéndonos, creándonos,... muriendo y naciendo ...una y otra vez, ¿Y por qué no? diseñándonos.

EL RELATO Y EL DISEÑO. VINCULO POSIBLE

La leyenda, el relato fantástico, el cuento, es creatividad hecha palabra, las construcciones de palabras nos transportan a universos ilimitados, con seres increíbles, en estos escenarios no existen leyes convencionales, nosotros creamos tales leyes, las modificamos, creamos tales mundos.

Por otro lado el diseño es creatividad, pero traducido a objeto, espacio o comunicación, innegablemente adherido y dependiente de la imagen, es inherente a todo objeto de diseño una imagen que lo define e identifica y es allí en donde el punto de oposición plantea una plataforma de desarrollo.

El relato, el cuento es polisémico, tiene múltiples traducciones formales, Ahora, teniendo en cuenta los puntos de encuentro, ambas son actividades creativas, con considerables aportes a la formación del alumno (hace tiempo que los problemas de lectura y redacción son una preocupación de todos los estamentos educativos, incluso el universitario), y teniendo en cuenta que la diferencia entre uno y otro es el punto de mayor potencialidad, es decir, la multiplicidad de interpretaciones propia del relato podría ser una herramienta pedagógica muy importante ya sea como construcción en sí misma como así también campo de referencia para el proceso de diseño.

ALGUIEN DIRÍA... ¿Y EL COMO?

Hemos dicho que buscamos una facultad de diseño de la fantasía, no como negación de la realidad, sino como una búsqueda de posibilidades, una búsqueda incesante de nuevas alternativas.

Acercar al estudiante a la creación, a la ruptura con los parámetros "normales" y "lógicos", romper con los convencionalismos, trabajar con el relato como modo de construcción, de alternativa, y también como construcción en sí. La potencia creativa del relato reside en su divorcio (solo desde su estructura morfológica) de la imagen, su polisemia es lo que lo hace una herramienta con tanto potencial en el campo del diseño. El escrito se plantea como un escenario en donde lo fantástico se puede desarrollar potenciando posibilidades creativas

Generar un vínculo entre el estudiante y todo aquello que pueda potenciar su capacidad creadora, con todo aquello que solidifique la base desde la cual despegará, hacia la construcción de nuevas posibilidades.

Inducir al pensamiento divergente, a la creatividad, no como un atributo, o propio de algunos privilegiados sino como un modo de actuar, una manera de vivir el proyecto, y la vida.

El desarrollo de proyectos ya sea de objetos, comunicaciones o espacios en relación de relatos fantásticos pondría al diseñador en posiciones de extrañeza, asombro, curiosidad, todas actitudes de alto potencial en la acción de proyectar además de ser más difícil (por el carácter de la situación a la que se enfrenta) atarse a convencionalismos, estilismos y reglas preestablecidas.

La intención es que estos proyectos se desarrollen en aspectos tecnológicos, materiales, morfología, significación, etc, esto quiere decir que la potencialidad creativa no debiera implicar falta de profundidad, al contrario, el hecho de trabajar sobre una "realidad no existente", implicaría "construir" lógicas estructurales, materialidades posibles e imposibles, tecnologías apropiadas, significaciones, etc.

Este planteo propende el proyecto no como la aplicación de una mecánica repetitiva y definida, sino como la construcción de una historia del diseñador, el diseño, el mundo y el objeto en una relación multidimensional y fluida.

El desarrollo de estas prácticas debiera consolidar la formación de un diseñador con capacidad creadora, curioso, reflexivo y activo en la generación de posibilidades, alejado de convenciones y encorsetamientos ya sea disciplinares o no, un diseñador que pueda construirse y reconstruirse, como el mundo que lo contiene y al que a su vez él construye y reconstruye. Ivan José Martínez Fredes. "Hiporrealismo Proyectual". Ponencia Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar. "Latinoamérica una manera de habitar", 2008. Pp.1, 5.

3. Relatos. Hiporrealismo Proyectual.

Después de viajar muchos fríos y calores, la masa sobre la que me apoyo comenzó a transformarse en una escultura, unas formas lánguidas y sensuales, colgantes, que bailaban ante mí, había mi alrededor una extraña bruma, una cantidad considerable de líquido en el ambiente, con diferentes grados de condensación, al punto que por momentos no sabía si me movía por líquido, por aire o por masa consistente.

De las esculturas increíblemente colgantes y húmedas chorreaban líquidos y sonidos nunca percibidos por mi antes, no podía dejar de maravillarme aquello, la superposición de sonidos generaba quizás algún tipo de melodía (nunca he tenido talento para la música debo aclarar), pero aquellos sonidos, inspiraban sensaciones nunca antes experimentadas, ni en este viaje, ni nunca.

Clausuré por un momento la vista y otro mundo se abrió para mí, las dimensiones se multiplicaron, lo que estaba ante mi dejo de ser una imagen, comenzó a ser otra cosa, algo más profundo.

Intentaré describir aquello que estoy -recorriendo-, diría que se parece a una masa informe y semidensa, como un líquido semisolidificado, esto le confiere un movimiento constante y acompasado, lo extraño es que dicho movimiento se da de una manera pausada, como algún tipo de danza, lenta, con algún ritmo que aún no logro definir.

La textura que toco no es uniforme, alterna en su superficie pieles que se superponen y además poseen distintos grados de transparencia, dejando entrever en algunas partes -internas-, pero como la forma de aquello no se mantiene -fija-, me resulta un tanto difícil definir parámetros estables de análisis.

En cuanto a lo que podríamos llamar, el aspecto cromático, diría que lo más interesante no es el color de la materia en sí, sino aquello que ésta refleja, encuentro por momentos algunos reflejos tornasolados, mezclas de color y brillo llenan el aire, hay algo de lo que no he hablado todavía quizás porque recién lo noto, existe un aplomado silencio en todo este movimiento, no logro escuchar nada, ahora que lo he notado presto atención y me resulta un tanto sorprendente, hasta aquí había sido indisoluble el movimiento del sonido, pero aquí...

De repente, no sé quién, porque se niegan a atribuir la idea a uno solo, propone un viaje de todos buscando vincularse...pero entre ellos, entre los seres, -¡Estamos intentando hacer un mundo para todos, pero estamos planteando una estrategia absurda!, ¡Queremos un mundo que contenga todos nuestros mundos y peleamos desde las diferencias, desde lo que nos separa, debiéramos comunicarnos desde lo que nos une!, Y ¿por qué no? Hacernos uno...quizás esa sea la forma de construir...-

Y desde allí se buscaron sin cesar los puntos encuentro, los vínculos, primero fue difícil, parecía imposible, pero los puntos existían...eran difíciles de encontrar, pero existían. Primero fueron pequeños grupos, agrupaciones de cuatro sentidos (dos seres), luego más...Para algunos fue algo traumático...incluso para mí, que solo lo presenciaba, fue bastante confuso, de las conformaciones de seres superpuestos, parecieron -emerger- -otros seres-, se lo difícil que puede sonar esto, pero aparentemente las vinculaciones

desde la percepción en grupo solidificaba no sé a qué nivel ni con que profundidad vínculos permanentes confiriendo a los grupos algún grado de entidad, o de unidad.

Quiero decir con todo esto que luego, no era muy reconocible la identidad de los seres que habían llegado por separado, más bien se podría reconocer grupos de seres en entidades totalizadoras.

Muy extraño..., debo reconocer, aunque por más que me cueste debido a mi ya reconocida trayectoria de descubridor e investigador, había algo de magia en ello, inexplicabilidad, y le aseguro que los descubridores de mundos odiamos usar este complicado término.

Los nuevos seres contenedores de otros seres (¿contenedores de otros a la vez?) tenían diferentes conformaciones y capacidades, la superposición de percepciones multiplicaba las dimensiones de conocimiento, eran seres más cercanos al universo, más cercanos a la totalidad, más sabios y con más profundidad de reflexión y acción.

Les había nacido algo, o estaba en alguno de ellos y se potenció a partir de la unión, no sabría definirlo, ni ponerle medidas, pero era innegable su existencia.

Tal vez el estado de conciencia generaba alguna otra necesidad, otro deseo, otra urgencia.

Si hiciéramos un pequeño análisis lógico de la naturaleza de este fenómeno podríamos ver que, si asumimos que dentro de cada ser había un mundo concebido a partir de la percepción, y esta nueva conformación –contenía”, a su vez distintos –seres”, con sus respectivas nociones de mundo, entonces los nuevos –seres” tendrían en su interior múltiples mundos, superpuestos, en convivencia y consonancia o disonancia.

Las nuevas conformaciones, los nuevos seres están ahora en un proceso de creación supremo. ¿Esto tiene que ver con la existencia de algún órgano nuevo? ¿O de las nuevas capacidades de entendimiento? No lo sé, a ciencia cierta, podría aventurar la sospecha de que al encontrarse contactadas tan de cerca diferentes percepciones del fenómeno exterior algo de alguna debe haber afectado a otra, quizás haya sido físico, o químico, lo cierto es que una nueva manera de entender y hacer el mundo ha nacido, y la verdad, la demostrable, contrastable y verificable verdad, es que de las discusiones que tienen ahora, no puedo, por más que lo intento...entender absolutamente nada.

Me contentaré con este mensaje para los descubridores vividores de mundos en el futuro presente y pasado

–Se sintieron cerca, sus cuerpos se hicieron uno...y sintieron que el mundo era mucho más mundo cuando podían sentirlo y hacerlo juntos...”

Aunque debo reconocer que tal vez esta sea una idea un tanto ridícula, demasiado romántica y definitivamente muy poco demostrable...

Ivan José Martínez Fredes. Fragmento del texto –Seres de la totalidad”. –Hiporrealismo Proyectual”. Ponencia Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar. –Latinoamérica una manera de habitar”, 2008. Pp.11, 13.

4. Resumen experiencia Revolucionar:

En las escuelas se enseña, hay quienes van a aprender y quienes van a enseñar. Esto es inamovible, los que enseñan saben, los que aprenden no...los que saben enseñan a los que no, para que los que no saben... aprendan,...sepan...

La enseñanza, tiene muchos huecos, y este no es un intento de taparlos, en todo caso es un intento de violentar, de sacudir, de escarbar...un intento de construir desde otro lugar, más cercano a la creación, renunciando a priori a los dictámenes de la razón, buscando, rastreando la estelas volátiles y las huellas en el río de lo que llamamos diseñar.

Hay en esto mucho de viaje, de experimento, hay más de incertidumbre que de certeza, se parece a un paso dado en la oscuridad en un lugar que no conocemos, es el paso vacilante de aquél que solo encuentra seguridad en la necesidad de moverse...y en nada más.

Podrá llamarse colectiva si es que otros dan ese mismo paso, no necesariamente en el mismo momento ni hacia la misma dirección, bastará con que en algo se toquen los rumbos, será más que suficiente, pues no hemos de querer atarnos a la permanencia, sabremos que tal estado es la persecución inútil de los que no entienden el cambio que nos hace y nos deshace constantemente, seremos efímeros y presentes, y si nos ponemos en juego lo suficiente, seremos transformados.

ASPECTOS CONCEPTUALES EN JUEGO

De las herramientas conceptuales

Ruptura, quiebre, alteridad, topología, objeto, cuestionamiento, sentimiento, pensamiento, superposición, pliegue.

LA VIOLENCIA...

El sistema se consolida, y funciona con sus pesados movimientos, monocinética que aspira en su esencia ser violentada, el movimiento llama al movimiento, pero los espacios son escasos, están regulados y definidos por rejas protocolares,... pero late en los ciclos repetitivos la posibilidad del cambio, el nuevo orden que pone en energética y entrópica crisis al sistema entero.

Habrá espacio porque las explosiones dejan vacíos y muerte, pero los nacimientos se multiplicarán con el nuevo orden, porque este será de creación y no de repetición.

Serán las manos y los pies de los que se atrevan los que hagan de este el mundo de los mundos, que se perseguirá la cola como un perro para nunca alcanzarla, será la creación la acción que condicione tal persecución en espirales infinitas. Se creará para crear nuevamente, se romperá para encontrar en la acción lo nuevo y lo viejo o roto en nuevos órdenes.

DEL TIEMPO Y SUS DOBLECES

Estamos cerca de la idea de tiempo elástico, no como la máquina imprecisa que persigue la exactitud de la representación, sino como una masa cercana al fluido, que se expande y se contrae y que se dobla y desdobra en función de distintos factores externos e internos a sus procesos constitutivos, velocidad de proceso, percepciones y simultaneidades, sensaciones divisoras y multiplicadoras.

DE LOS ESCENARIOS

Serán los escenarios contextos momentáneos y cambiantes, intentaremos estar en movimiento y que la creación se produzca y se re-produzca en distintos lugares.

Jugaremos con la simultaneidad, con la instantaneidad y la reciprocidad, con lo efímero y lo permanente, con lo idílico y lo inconmensurable, el espacio será atravesado por la idea de tiempo plegado o desplegado, intentaremos romper los límites de la materia y el espacio.

DE LA CAPACIDAD DE ENAMORARSE

La belleza y la seducción de las manifestaciones del mundo nos rodean y son parte de nosotros y de lo cotidiano, son existencias que condicionan y le dan sentido a la nuestra. De nuestra capacidad de valorar todo lo que existe y podría existir depende en gran medida nuestra felicidad y plenitud como seres humanos.

Enamorarse, sentir en el cuerpo aquella sensación de plenitud incontenible que empuja los límites de la piel, que hace vibrar lo que supera la materia. Encontrarse con lo existencia de algo que viene de nosotros, un espejo con la suficiente capacidad de reflejo como para mostrarnos lo que todavía no existe, que depende de nuestro intento para existir...para ser.

Enamorarse de lo que podría estar, de lo que podría ser, implica estar en una constante actitud de proyecto, de vínculo con la incertidumbre de no saber el resultado, pero con la certeza de valorar el proceso.

¿Cuál es la naturaleza del hecho del enamoramiento? Hay en el proceso una superposición de virtualidades, de futurismos e historicismos que se conjugan en temporalidades efímeras, momentos mágicos e inexplicables, inmensidades contenidas y conjugadas con minúsculos milagros universales, no por generales, sino por ser capaces de transformar un universo.

DEL HECHO DE PONERSE EN JUEGO

Hemos tristemente, construido una manera de pasar por el mundo de manera callada y complaciente, la civilidad nos ha anestesiado, nos ha puesto más peajes y señales de disminuir velocidades que caminos, hay mucho más de codificado que de vivido. He aquí una posibilidad cierta de atrofia de la vida, ¿Qué sucederá cuando todas nuestras existencias estén catalogadas y mediatizadas? Cuando, como ya está sucediendo hoy, la representación sea más importante que lo efectivamente vivido, cuando haga falta que el mundo juzgue mediante una pantalla todo para que sea real y, aceptado o no. Hemos de revolver en nuestras entrañas todo aquello que nos hace humanos, con las herramientas que tengamos, aun cuando en el proceso se caigan nuestras paredes, nuestros límites, pues es la única manera de recuperar una existencia que está llenándose peligrosamente de enajenaciones y desvíos.

DEL TESTIMONIO DE LOS PARTICIPANTES

Los modos de dejar registro de las experiencias serán múltiples, y se intentará socializarlas en la medida que los actores lo decidan, se plantea la existencia de un diario personal que reciba en forma de relato las experiencias vividas y luego se plantea una cadena de correo electrónico que sirva como vínculo entre los integrantes y los fragmentos o totalidades que elijan compartir con el resto. Se plantea también la construcción de un testimonio escrito grupal para el grupo revolucionario siguiente.

OBJETUALES Y TANGIBLES

Los fenómenos a traducir y construir serán provenientes dos mundos, uno será la colección Carrieri, como referente o banco de formas, otro será aquel en donde las

experiencias personales, o los objetos salientes de ellas formen algún fenómeno a abordar por parte de los integrantes.

Ivan Martinez, Sofia Wortman. *–Revolucional”* realizada en el IDIS. Experiencia Didáctica de aprendizaje proyectual. Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño-UNSJ. 2009.

5. Reconociendo en el origen de la presente propuesta la caracterización progresiva de nuestra facultad en un centro integral de experimentación y enseñanza del Diseño; perseguimos el propósito de hacer un aporte a la estructuración de un currículo optativo de formación que permita a los alumnos lograr, –encarnar”, una orientación de sentido en sus prácticas proyectuales.

–Teoría del Habitar” se plantea como un nexo de experimentación pedagógica, en tanto modalidad de las prácticas, y de integración académica en tanto enfoques múltiples que permitan la visualización del –pensamiento proyectual” necesario para resolver problemas inherentes a la constitución de hipótesis de habitabilidad, entre las tres carreras existentes en nuestra Unidad Académica: Arquitectura, Diseño Industrial y Diseño Gráfico.

Particularmente orientada a los alumnos que cursan estas carreras (3º,4º,5º y 6º año en el caso de Arquitectura, y 3º y 4º en el de los Diseños), partimos de reconocer que ya no sólo en los aspectos metodológicos, en tanto disciplinas proyectuales, sino que en particular con relación al sentido y finalidad de las carreras a las que pertenecen, abrir este espacio de reflexión y producción posibilitara develar y hacer operativa una orientación común a todas ellas, como lo es el HABITAR.

Quienes presentamos esta propuesta creemos que la inserción de esta asignatura electiva en la estructura académica del grado, se valida desde el convencimiento de que dada la naturaleza y problemática propia del Diseño, resulta insoslayable en la formación de nuestros alumnos abordar la TEORIA del HABITAR como una orientación de sentido de sus propias prácticas.

En consecuencia, tratándose de un marco para otorgar sustento conceptual a nuestras prácticas proyectuales y a la vez, del lugar de la incidencia concreta del Diseño, lo cual constituye una concreta responsabilidad; entendemos que la propuesta lleva implícita la necesidad de asumir de manera precisa la misma.

En tal sentido se trata de hacer más consciente esa responsabilidad a fin de actuar de manera que los modos de habitar – que resultan decisivos para la vida de las personas y los pueblos – sean más solidarios, mas plenos de sentido y generadores de bienestar y de equidad social.

Plantear esta asignatura en la base de la formación Proyectual, resulta para quienes sustentamos esta propuesta, indispensable; pues La Teoría del Habitar constituye un momento anterior o previo a las necesarias teorías específicas y, a la vez, configura un enfoque o estrategia que incide en diversas asignaturas e instancias de la enseñanza, la investigación y la extensión. Fundamentos de la asignatura.

2.1. Institucionales.

Proponer esta asignatura electiva: –Teoría del Habitar” como experiencia académica de grado vinculada a los intereses epistémicos tanto de la Arquitectura, del Urbanismo como de los Diseños, constituye un paso más en la dirección de la voluntad política y académica explicitada oportunamente por el Sr Decano y los miembros del Consejo Directivo de nuestra Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, por generar en el ámbito de nuestra unidad académica una línea de trabajo sistemática acerca de –Teoría del Habitar”, reconociendo con ello un campo de indagación y experimentación, tanto

teórica como práctica, de vigencia y desarrollo potencial, tanto en nuestro país como en Ibero América toda.

Reconoce esta iniciativa, como antecedente, una primera propuesta de dictado de la asignatura, presentada durante el Ciclo Lectivo 2000 – 2001, por el Arq. R. DOBERTI y el Arq. R. IGLESIA; el desarrollo de Seminarios de Formación Docente en esta temática, organizados en el transcurso del año 2005 por Secretaria Académica, así como la participación de los promotores de esta experiencia en el dictado, junto al Dr. R DOBERTI, de Módulos específicos en la Maestría: *“MORFOLOGÍA DEL HÁBITAT. Conformación del Entorno Humano”* (CONEAU-Res.1427/03), durante el mismo año 2005. Actividad de colaboración académica e intercambio que se consolida en tanto se extiende a otras instituciones del país en formato de Seminarios de Formación Docente, con participación de Docentes de nuestra casa junto con integrantes del Centro de Estudios sobre El Habitar, perteneciente al Instituto de la Espacialidad Humana, cuyo Director es el Dr. DOBERTI.

No menos importante resulta como antecedente la organización y la producción académica consecuente, en noviembre del 2005, como evento institucional en conmemoración del aniversario de nuestra Facultad, del *“4º SIMPOSIO NACIONAL y 1º ENCUENTRO REGIONAL de Teoría del Habitar y Diseño”*, con la participación de destacados referentes Nacionales e Internacionales en la temática y el hecho fundacional de la conformación, en esa oportunidad, de la Asociación Latinoamericana de Teoría del Habitar. *“ALTEHA”*, cuya sede organizativa, reside en nuestra unidad y cuenta con la participación de un buen número de Docentes e Investigadores, tanto locales como del resto del país, inclusive a nivel internacional, constituyéndose ese ámbito, progresivamente en un foro de discusión y experimentación acerca de la temática del Habitar.

Asimismo cuenta como antecedente a tener presente el hecho de que la temática del habitar esta siendo introducida progresivamente, como orientación de indagación en investigaciones sistemáticas, recientemente aprobadas en el ámbito local y con data histórica a nivel nacional e internacional.

Actividades y experiencias, todas, que han permitido avanzar en la estructuración de una masa crítica, con capacidad de formular la presente propuesta, anhelando generar con ella, un ámbito propicio donde experimentar desarrollos teóricos y prácticas concretas en el campo de la *“Teoría del Habitar”* como una orientación sistemática ya sea en nuestra práctica como en la investigación Proyectual. Cabe destacar en este sentido que la totalidad de los involucrados en esta propuesta, ya sea como Responsables de Cátedra, JTP, Asesores como Colaboradores, incluso Alumnos; son parte de esta masa crítica y desarrollan integrales esfuerzos en esta dirección de capacitación y producción académica.

2.2 Académicos.

El “Habitar” se nos figura a los seres humanos como algo ineludible, de hecho sabemos, desde la más elemental constatación empírica, que no existe ninguna persona que no habite y que no hay momento alguno en que no lo haga: habitamos todos y habitamos siempre.

También “Habitar” nos indica algo que siendo inevitable, vemos que se realiza de diversas maneras. Es necesario habitar pero, en cambio, no es necesario sino variable el modo en que se ejerce esta facultad de nuestra singularidad humana.

La presencia obligada y constante del habitar, el hecho de que es consustancial a nuestro “estar en el mundo”, quizás explica la dificultad en reconocer al mismo como un campo u objeto de conocimiento que demande una explicación, una teoría y así, operamos

inmersos en la realidad sin advertir las incógnitas, opacidades y compleja y velada estructuración del –Habitar”.

Es por ello que está en la base de esta propuesta la construcción de un saber, de un saber que hoy está, en algunas de sus dimensiones constitutivas, disperso en diversas disciplinas, pero que entendemos necesario estructurar y completar en una teoría específica. Se trata, entonces, de la construcción de la Teoría del Habitar, con su carácter orgánico, estructural, y no el simple adosamiento de los enfoques parciales que sobre el tema se pueden hacer desde otras áreas.

La Teoría del Habitar establece un territorio conceptual que se abre a la interrelación dialéctica entre espacialidad y socialidad. En este sentido, el habitar en tanto entidad cultural, significativa, histórica, es irreductible a su consideración como fenómeno natural, y a la vez, es indescifrarle con las premisas de la causalidad mecánica, en consecuencia, el habitar impone una teoría específica en razón de sus modos particulares de manifestación.

Así, desde el horizonte del –Habitar” pensar el Diseño, implica dar cuenta de las vinculaciones que el mismo establece con las elaboraciones básicas de la socialidad y de la espacialidad, y en ese sentido, posibilita advertir que el mismo está ineludiblemente ligado con las prácticas y los valores que asume una comunidad, con el pasado que recuerda y el futuro que anhela, en última instancia con el reconocimiento y la elaboración de su identidad.

Siendo –Teoría del Habitar” una asignatura común a las carreras de Arquitectura, Diseño Gráfico y Diseño Industrial, el cursado conjunto determina que no sólo la integración o tejido vinculante se sitúe en los contenidos temáticos, sino fundamentalmente en la comunicación e interacción directa de los estudiantes de las distintas ramas del Diseño.

Objetivos de la asignatura:

Si asumimos que el elemento común a las carreras de la FAUD, en lo referente a su sentido y finalidad, es que todas ellas están directamente vinculadas con el –Habitar” y que todos los campos profesionales albergados y generados en la FAUD están aplicados a la producción y comprensión del –Hábitat”, entendido éste en su sentido más general, es decir como objetivación o manifestación del sistema del Habitar, resultara entonces, como ya especificáramos, que el mismo no es sólo el marco de la requerida formulación teórica del Diseño, sino también el lugar de su incidencia concreta.

Atendiendo a ello, entonces, cabe destacar que:

- ◆ *En general nos proponemos construir en los límites de la asignatura un espacio que contribuya a la generación de una malla teórica que sirva de sustento común y nexa a los distintos ámbitos y especialidades del Diseño, en tanto –orientación proyectual”. Asimismo nos proponemos en principio, dada la importancia estratégica de la construcción de conocimiento en términos de desarrollo cultural, abordar el desafío de acercarnos al concepto del Habitar, desde el interior de una experiencia cognitiva signifiante. Pretendiendo, con ello, cultivar colectivamente las posibilidades de construcción y de expresión, como un esfuerzo común de comprensión, de significación, de renovación y básicamente de creación, dónde exploremos el papel de la imaginación, la creatividad, la pasión, la locura y el azar en el oficio de Habitar.*
- ◆ *En particular nos proponemos reconocer un campo de ignorancia allí donde habitualmente la cotidianidad, enmarca lo que se nos presenta*

como transparente y familiar observación, de modo tal que la consigna movilizadora sea aclarar aquello que no se presenta como oscuro. Asimismo perseguimos hacer aflorar, y a la vez reelaborar, los supuestos básicos en una tarea que no es una especialización ni tampoco una interdisciplina, aunque contenga dimensiones especializadas e ínter disciplinares.; en una tarea que conlleva la esperanza de alcanzar una concepción estructural que nos permita comprender el medio que recibimos y transformamos. Intentando definir el contexto de este campo teórico, construyendo el concepto de HABITAR desde el cuadro general de la cultura -Aquí y Así”.

Finalmente, como producto del desarrollo experimental de esta asignatura electiva, quisiéramos lograr, conocer y asumir, una percepción del hecho Habitable que nos posibilite una comprensión de la -práctica proyectual” desde una perspectiva -poética”, centrada en la construcción de un -lugar” realizado por la práctica poética y cultural de la comunidad, y efectivamente apropiado, en y por los habitantes y a cuya construcción nuestras prácticas proyectuales, cualesquiera sea su escala de intervención, contribuyen objetivando el soporte, los objetos y las imágenes: lo que hace, del sitio original y el programa de la demanda, un -albergue espacial del hecho habitable humano”.

Modelo pedagógico-didáctico.

Los integrantes de este equipo de cátedra, junto a los asesores y colaboradores, creemos que todo aprendizaje es un proceso activo desde el punto de vista de quién lo desarrolla, en el cuál el interesado construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimientos previos con respecto a los distintos contenidos en cuestión a partir del significado y el sentido que logra atribuir a esos contenidos y al propio hecho de aprenderlos. Consecuentemente asumimos que en el caso de una asignatura ELECTIVA, esto se potencia de manera singular. Asimismo, debido a la particular naturaleza social y cultural del conocimiento, entendemos que ese proceso activo es susceptible de ser alentado y acompañado en la dirección prevista por las intenciones educativas explicitadas en un programa académico, mismo que ponemos en consideración.

La propuesta de trabajo se enmarca en una concepción de -construcción del conocimiento” a través del abordaje de situaciones nuevas. Se trata específicamente de recorrer, en tanto orientadores, junto a los alumnos, la compleja trama de relaciones que enhebran y configuran el horizonte del HABITAR humano, descubriendo la multiplicidad de lecturas posibles y la permeabilidad con que distintas disciplinas dan cuenta de ello.

Asumido este concepto, entendemos que si la enseñanza debe ayudar al proceso de construcción de significados y sentidos que operan en el alumno, la característica básica que debe cumplir, para poder ser útil realmente, es la de vincularse de manera sincronizada, con ese proceso de construcción. Para garantizar lo antedicho nos proponemos en primer lugar tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los participantes en esta asignatura en relación a los contenidos de aprendizaje: El Habitar, y tomar como punto de partida los significados y los sentidos de los que, en relación a tal contenido, dispongan y expresen ellos mismos. Pero, al mismo tiempo, queremos provocar determinados desafíos y retos que pongan en cuestión esos significados y sentidos, de manera tal que los actores de este proceso de enseñanza aprendizaje, nos veamos forzados a la revisión de los mismos en el sentido de aquello que no se conoce, no realizamos habitualmente o no dominamos suficientemente. M. Arq. Horacio. J.

Quiroga. Arq. Andres Mattar, Arq. Ivan. J. Martinez Fredes. Presentación de la Cátedra
"Teoría del Habitar" al Comité Académico. FAUD. UNSJ. 2008.
Pp 3, 9

IV. REFLEXIONES.
Consistencias en cierres provisionarios.

A caminos largos, pasos cortos y ante los abismos, volar...

IV. Reflexiones y propuestas.

Consistencias en cierres provisionarios.

La huella reconstruida.

Consideramos necesario en este punto, al darle corte formal a una investigación que seguiremos desarrollando en otros contextos y con otras dimensiones, revisar el proceso tomando alguna distancia de él como fenómeno y de nosotros mismos como actores del mismo.

Desde esa distancia deberemos hacer una valoración general, una lectura pertinente y simple en primera instancia y fundamentalmente hacer evidente posturas, consistencias construidas en el proceso. En ese sentido diremos que el trabajo estuvo planteado no como comprobación, pues lo que está planteado como hipótesis estaba probado antes de este trabajo, si como exploración de los alcances y dimensiones de esa comprobación, así como la instalación de otras posibilidades de búsqueda.

El trabajo contiene en sus proceso de construcción distintos abordajes que han posibilitado la construcción de este documento como así también el establecimiento de posibilidades ciertas de apertura y construcción en términos hasta ahora desconocidos para nosotros, este último punto es para nosotros el más importante.

Los tres cuerpos principales que se presentan en el documento son expresión de distintos momentos y posiciones frente al problema,

ORIGEN Y APROXIMACIONES. (Diagnosis)

Establecimiento de zonas fundamentales y modos de abordaje.

Implicó la revisión de datos que ayudaran a construir el escenario a abordar como contexto inicial. En tal sentido se intentó trabajar con publicaciones cuyo acento estuviera puesto en lo histórico (historiografías de las escuelas, desarrollos del continente americano, revisión del rol del arquitecto en el tiempo) de modo que pudiera hacerse una lectura clara del escenario desde el cual partíamos.

ACCIONES FUNDAMENTALES. (Construcción del posicionamiento)

La arquitectura entendida desde tres acciones.

Se abordó desde el diálogo con autores que exploraran las temáticas construidas, Aprender, Habitar y Proyectar, en este apartado se construyó la consistencia como marco referencial de lo establecido como experimental en el cuerpo tres y para futuros desarrollos de la temática, que está considerable y profundamente lejos de estar agotada. Diremos que se construyó un tejido conceptual que funciona como consistencia en la trama de posibilidades experimentales de aprendizajes en arquitectura.

LAS EXPERIENCIAS Y SUS POSIBILIDADES. (Explorar)

La materialidad proyectual en el aprendizaje tejida desde el habita.

Este nodo de la investigación tuvo dos vectores fundamentales, por lado el ejercicio de la experimentación que se dio en distintos ámbitos fuera del posgrado (talleres, publicaciones anexas, búsquedas) y por otro la vinculación de las mismas con lo referencial en términos de diálogo y sustentación teórica, esta dimensión, construida en el taller de investigación a partir de lo resultante de discusiones grupales.

La construcción del conocimiento.

Hemos necesitado construir un contexto sobre el conocimiento, un posicionamiento sobre cómo se comprende su construcción de modo que pudiéramos trabajar consistentemente en relación al aprendizaje, entendido como dimensión del mismo. Las nociones expuestas por Morin en ese sentido nos han servido como referencia para comprender que si bien las abstracciones son necesarias a la hora de construir teoría o cualquier tipo de conocimiento, no pueden ser comprendidas como entidades aisladas, sino referenciadas a sus contextos respectivos. El habitar humano entendido como *tejido junto* demanda comprensiones amplias y pertinentes a la vez, persigue la posibilidad de construir las problemáticas del conocimiento como interacción de procesos y campos, no como la adquisición de contenidos que pasan de unas mentes a otras. Hemos construido desde una cercanía con la incertidumbre y la subjetividad, no como oscuridades y caprichos, sino como modos de explorar dentro de lo cambiante e indefinido, del habitar, el proyecto y sus posibles abordajes. En ese sentido los planteos de la complejidad han puesto en cuestión la misma idea de disciplina como campo estanco de conocimientos específicos, hemos trabajado cerca de una noción que empuja los bordes de la disciplina intentando diluir los límites y establecerse en las zonas de superposición, *la potencia de lo proyectual no está en lo específico, sino en lo ambiguo, en lo indefinido y diverso, la multiplicidad entretejida.*

En lo referente específicamente al aprendizaje hemos construido cercanías con Paulo Freire, Joseph Jacotot, Enrique Dussel, Lev Vygotsky en una noción de aprendizaje que en primer lugar se aparta de las jerarquías como establecimientos de poder dentro de los espacios de aprendizaje, que demanda de sus participantes, docentes y estudiantes, una posición de compromiso y no de imposiciones. Consideramos que Latinoamérica en su diversidad comparte ciertas urgencias y posibilidades, nuestro ser mestizo sintetiza procesos de modos propios que son importantes a la hora de construir conocimiento. Pero para que eso suceda a nuestro modo es necesario reconocernos como grupo, darnos valor, ya no como negación de otros, ya no como barbarie frente a la civilización de primeros mundos externos, sino como entidad latinoamericana con sus diversidades incluidas. *Es necesario reconocer que nuestros modos de habitar e incluidos en estos, de aprender, son propios, y tienen valor.* Consideramos que este paso, tan necesario tiene un lugar de privilegio en los posgrados, esta construcción es un deber nuestro. En la investigación lo hemos construido como un proceso amplio que deberá abordarse en distintos niveles, pero particularmente en aquellos que tengan por campo la construcción de conocimiento, en este caso de la arquitectura.

Tenemos cercanías con las nociones de desarrollo próximo propuestos por Vygotsky, el aprendizaje socializado; comprendemos junto con Freire y Doberti que se aprende como se habita, juntos. Estas nociones nos proponen modos distintos de construir, con otros grados de compromiso, incluso políticos e ideológicos; comprender en términos complejos los distintos niveles y contextos en que habitamos también nos genera la responsabilidad de incidir. En ese sentido *ser arquitecto y aprender a serlo implica primero reconocer la práctica en una socialidad, en sus potencialidades para con el grupo humano que nos contiene.*

El aprendizaje desde aquí es la posibilidad cierta de comprender e incidir en nuestro vínculo con la sociedad, nuestro habitar y sus posibilidades de cambio.

La figura del arquitecto

La crisis que atraviesa el ejercicio de la profesión está siendo abordada desde múltiples campos y direcciones, lo que particularmente nos interesaba era revisar el contexto de tal crisis, buscar en los antecedentes y en las referencias, posibles historicidades que nos permitieran comprender algunas lógicas de la práctica, esto ha resultado fundamental.

La revisión histórica de momentos y modos de comprender la práctica ha evidenciado muchas aparentes verdades como una simple consecuencia de paradigmas de cada época, luego consolidados como cuerpos ideológicos, repetidos acríticamente y reproducidos sistemáticamente.

La figura del arquitecto ha sido tema de discusión desde Vitruvio hasta hoy, el campo de los arquitectos nunca ha estado claramente definido, y menos aún sus modos de aprendizaje. En las fases previas al renacimiento Italiano y en su transcurso las tareas de proyecto, organización, planificación, diseño eran asumidas por maestros que habían ido escalando en la escala de mando desde su condición de obreros rasos, se accedía a tal condición luego de demostrar capacidad en todos estos campos en la medida que se adquiría experiencia. A partir de la distinción entre maestros constructores y diseñadores, impulsada en la Italia del siglo XV, el diseño comenzó a entenderse como una actividad separada y por encima de las cuestiones constructivas por estar más cerca del arte. En las décadas subsiguientes, esta vinculación con lo constructivo, lo artesanal o las dimensiones materiales ha sido cambiante y no siempre evidente en la práctica de los arquitectos.

La revisión de los roles de estas figuras en distintos momentos nos han puesto en contacto con distintos abordajes de la práctica, a veces más cerca de lo técnico-constructivo, otras más cerca del diseño y el arte, otras más cerca de la ciencia, o la teoría; en definitiva, la figura del arquitecto ha sido siempre un reflejo de los paradigmas de pensamiento imperantes o reaccionarios de determinado momento histórico; de lo que podemos inferir que debiera haber un modo de ejercer la profesión nuestra, propia de este siglo XXI.

Lo que decimos es que por haber renunciado a cuestionarlo, hemos aceptado una figura que además de ser cada vez menos factible, tiende a la obsolescencia. Un profesional desvinculado de las dimensiones y procesos que atraviesan su práctica y que, acríticamente reproduce morfologías vacías o maquetas en escala monumental como instrumento de lógicas que desconoce, no puede sostenerse como campo de conocimiento. Consideramos que es necesario ampliar y profundizar a la vez en nuestras formaciones, construir vínculos más consistentes con el habitar humano, con la diversidad de modos de ser y estar en el mundo, establecer en las universidades y en los posgrados el debate sobre el hacer, construir posibilidades ciertas de incidencia y participación en la ciudad con sus habitantes. No es posible seguir reproduciendo dibujantes sin consciencia ni convicciones mayores que las de entrar en un circuito al que, de antemano, renuncian a modificar, en la aspiración sólo de pertenecer.

Habitar y proyectar

Ha sido fundamental para el trabajo la exploración en el vínculo entre habitar y proyectar, los planteos de Merleau Ponty, de Oupensky, de Heidegger, nos han ayudado a darle a la relación una dimensión fundamental vinculada a la arquitectura, los puntos de contacto

con otros campos de la investigación como los del aprendizaje han sido muchas al punto de entretenerse constantemente, lo intersubjetivo, el lenguaje, lo posible y el cuerpo entre otros conceptos constituyeron una densidad muy potente para esta y futuras investigaciones.

Hemos construido el convencimiento de que el proyecto es inherente al ser humano, habitamos proyectando a través de nuestro cuerpo y nuestras existencias entrelazadas, allí reside nuestro campo de aprendizaje y acción. Ha sido en ese sentido fundamental reconocer conceptos como la paradoja, lo ambiguo, lo simultáneo en el campo del habitar y del proyecto, entrelazados. Nos ha permitido construir distintas maneras de comprender el proyecto y sus vinculaciones con lo arquitectónico y con la existencia humana en general.

Nos hemos apartado de la especificidad, de la exclusividad de los arquitectos en relación al proyecto, de la noción de tiempo lineal y único. Hemos explorado en otros sentidos, buscando en una acción eminentemente humana los puntos que atraviesan la práctica arquitectónica. Por ello hemos construido el espacio de experiencias que exploren lo no específico del campo, a veces atravesado por lo disciplinar, otras con relaciones no tan evidentes, *pero buscando siempre cercanías con la existencia humana, con el ser en el mundo, con el habitar. Es en esa relación que habitan los horizontes más consistentes de lo arquitectónico, y esa relación está atravesada por múltiples flujos: el lenguaje, el arte, lo corporal, lo ritual, lo antropológico, la multitemporalidad. Cuanto mayor sea nuestra capacidad de reconocer esos flujos y fluir con ellos, mayor será nuestra potencialidad proyectual. Entendemos lo material como una consecuencia no del proyecto, sino del habitar por medio de lo proyectual.*

Escuelas y aprendizajes

El acercamiento a las escuelas y facultades fue en primera instancia un intento de construcción de contexto. Perseguíamos una pertinencia en relación a las experiencias entendidas como búsquedas dentro de una formación que se nos presentaba como incompleta y con serias contradicciones. Buscábamos construir algunas lógicas, comprender desde un análisis histórico las actuales dinámicas y características que las distinguen como casas de estudio y formación de arquitectos. Establecimos en ese sentido ciertos límites como marco de acción, en primer lugar no abordar la posibilidad de hacer planes de estudio alternativos, pues esa tarea además de exceder nuestras posibilidades como investigación, sería contradictoria con la noción de transdisciplina y construcción grupal establecida por nosotros en relación al conocimiento, en segunda instancia analizar los planes existentes a niveles generales, en sus lógicas estructurales y relacionarlos con el desarrollo histórico de las mismas y luego establecer cuestionamientos, consideramos que uno de los factores más importantes de la investigación reside en los cuestionamientos incluso más allá de las afirmaciones que pudiésemos construir en términos de tesis, consideramos que en el los cuestionamientos está instalada la posibilidad y lo proyectual. Decimos que la producción proyectual y del aprendizaje de los arquitectos implica vínculos constantes con la pregunta, *la arquitectura y el habitar esta paradójicamente siempre más cerca de las preguntas que de las afirmaciones.*

Cuando establecimos esta característica del vínculo entre arquitectura y cuestionamiento constante, emergió el hecho de lo que consideramos un error en los abordajes del aprendizaje, si el cuestionamiento es constante, el aprendizaje no puede ser abordado

haciendo foco en los contenidos, focales o instrumentales, pues se estaría contantemente respondiendo las mismas preguntas del mismo modo, se trataría en definitiva de adquirir los contenidos y los contenidos siempre cambian, son obsoletos constantemente. *Consideramos en consecuencia, que lo importante en la construcción de conocimiento no son los contenidos, sino las construcciones que podamos hacer a partir de ellos, son en definitiva instrumentos validables en su grado de pertinencia.*

Las experiencias como posibilidades.

Consistencias de la materialidad proyectual

Las experiencias son búsquedas, con altos grados de incertidumbre e indefinición. Se instalan en las grietas y los intersticios de la formación como posibilidades alternativas de construcción del aprendizaje. En ellas confluyen las nociones propias con las de Morin, Jacotot, Freire, Vygotsky Dussel, en búsquedas que intentan abordar el habitar humano, el ser en el mundo como densidad para el proyecto. Intentan zambullirse en lo existencial, en lo fenomenológico; y en el entretejido que se produce entre ello y lo proyectual. Hemos encontrado en ese entramado posibilidades muy potentes para el aprendizaje y para el proyecto en sí como práctica profesional.

En la exploración de las distintas experiencias y su relación con las densidades construidas en la investigación hemos descubierto lógicas potentes de desarrollo posible: la imagen, el dibujo ya no como representación o sólo desde sus rasgos superficiales, sino como construcción autónoma y autogestiva posibilitadora de aperturas a nuevos modos de comprender el espacio y el tiempo, las dimensiones perceptuales ejercidas y trabajadas desde el cuerpo, fenomenologías del habitar como terrenos posibilidades proyectuales, el lenguaje como construcción del ser en el mundo y sus relaciones con el habitar y el proyecto. Consideramos estas experiencias como exploraciones en las grietas, otras muchas son posibles desde múltiples contextos alternativos, lo que para nosotros es importante es que existan en las formaciones espacios para que estas grietas sean fecundadas por estas exploraciones, en la revisión de las distintas escuelas y facultades.

Hemos encontrado que muchos de los desarrollos más potentes en cuanto a modos nuevos de trabajar con el proyecto están dándose en las materias optativas, o en experiencias fuera de la currícula por créditos académicos, *lo más potente del aprendizaje se está construyendo en las fronteras de la formación.* Es allí en donde la materialidad proyectual está densificándose y profundizándose, en las búsquedas inciertas que erosionan lo sagrado e instituido de la profesión, paradójicamente allí reside, según nosotros, las posibilidades más potentes de construcción del campo arquitectónico.

Propuesta.

Es necesario construir modos actuales de aprender y de ser arquitecto, no porque no existan, sino porque los existentes, por no reponder sistemáticamente a los modos humanos de estar en el mundo, tienden al vacío de la práctica y a su alienación como maquillaje o producción de esculturas objetuales, abstractas. Tales nuevos modos demandan vincular la práctica proyectual con el habitar humano como acción social vinculante, en sus múltiples dimensiones y profundidades.

La articulación construida en este trabajo de aprendizaje, habitar y proyecto persigue la construcción de puentes entre la práctica arquitectónica y la vida humana, mucho se ha

discutido sobre las implicancias de lo proyectual en los procesos que definen los destinos y las configuraciones de lo construido, sostenemos que nuestro papel es fundamental, nuevos modos de comprender el campo del habitar y sus relaciones con lo proyectual posiblemente demanden figuras diferentes, quizás alejadas de lo individual, sospechamos con severas rupturas con lo disciplinar y lo especializado, definitivamente lejos de los vetetismos actuales de las figuras que las publicaciones masivas multiplican. No enfrentar estos hechos solo sigue acelerando lo inexorable de una muerte no solo anunciada, sino cada vez más evidente. No es la arquitectura la que ha muerto, sino este modo de ejercerla y aprenderla.

Escapa a nuestras capacidades de definir un rumbo, por otro lado estamos seguros que no hay uno posible sino infinitos, pero si podemos sostener que construir cercanías con lo que nos entreteje como seres habitantes del mundo es uno potente y posible.

Necesitamos construir nuevos acercamientos al fluir de la existencia humana, desde todas las aproximaciones que nos sean posibles y reconstruir la figura del arquitecto atendiendo a construir articulaciones entre sus aspectos primigenios, como el constructivo y el humanístico y las demandas que el siglo XXI está proponiendo. Aun cuando podamos sostener y aceptar las especialidades como expresiones genuinas de la diversidad de abordajes y las problemáticas, es necesario reconstituir las nociones amplias e inclusivas que nos permitan comprender los procesos en los que se inserta lo arquitectónico como escenario que entreteje.

Nos toca construimos como campo de conocimiento mientras nos construimos como mundo, revisarnos como práctica, recorrer volviendo y avanzando a la vez, la distancia que hemos construido con los seres humanos y sus modos de estar en el mundo, proyectar y construir materialidades luego, será sólo una pertinente y provisional consecuencia.

V. Bibliografía y referencias

Bibliografía y referencias

Arellano, Alfonso, -América latina, historiografía y arquitectura". Trienal de Investigación .Facultad de Arquitectura y Urbanismo ▪ Universidad Central de Venezuela. 2011.

Bachelard, Gastón, -La poética Del espacio" Traducción Ernestina de Champourcin. Fondo de cultura económica. México, primera edición 1956. Edición 1975.

Barjau, Eustaquio, -Heidegger: Holderlin y la esencia de la poesía" (') in memoriam jai\j[e bofill 1 bofill file:///E:/Downloads/76281-98791-1-PB.pdf. P 57

Bauman, Zygmunt. -Modernidad Líquida". Fondo de cultura Económica.2004.

Bergson, Henri, -Memoria y vida Textos escogidos por Gilles Deleuze". Traductor: Mauro Armiño. Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1977.

Burke, Juan Luis. -Crítica a la arquitectura contemporánea. Hacia el desarrollo urbano mejor planeado".

<http://revistareplicante.com/critica-a-la-arquitectura-contemporanea/>. Consultado el 27/02/2015

Blocona Redondo, Laura. -EL Vorkurs de la Bauhaus". Disponible en http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/03.04_el_vorkurs_de_la_bahaus.pdf. Consultado 15/02/2015.

Carra, Adrián -Algunas objeciones a la Bauhaus". paperback nº 6. ISSN 1885-8007. Consultado el 15/02/ 2015 <http://www.paperback.es/articulos/carra/objeciones.pdf>. 2009.

Cetto, Max, -Influencias externas y significado de la tradición". Del libro -América Latina en su arquitectura". Unesco.1975.

Cobos Alejandro, **Martinez** Ivan, **Ranea** Daniela. Proyecto para titulación de Arquitectos. Vivienda temporal. -Complejo de Investigación en Energías Alternativas". Taller VI. FAUD. UNSJ. 2005.

Comisión de reglamentos del consejo técnico de la Facultad de arquitectura. UNAM. -Reglamento general del taller de arquitectura".1996.

Corral, José Luis. -La construcción de las grandes catedrales. Masones, los constructores de catedrales". Universidad de Zaragoza, Historia NG nº 102. Disponible en http://www.nationalgeographic.com.es/articulo/historia/grandes_reportajes/7059/masones_los_constructores_catedrales.html Consultado el 07/02/2015

Chafee, Richard. -La enseñanza de Arquitectura en L'École des Beaux-Arts". Capítulo del libro -The Architecture of the Ecole des Beaux-Arts." Editado por Arthur Drexler. New York, Museum of Modern Art, Traducción Eduardo Gentile. 1977.

Descripción sintética del plan de estudios. Licenciatura de arquitectura. Unidad Académica: Facultad de Arquitectura. Plan de Estudios: Licenciatura de Arquitectura. Área de Conocimiento: Físico Matemáticas y de las Ingenierías. Fecha de aprobación por el

Consejo Académico del Área de las Humanidades y las Artes: 1998.
http://fa.unam.mx/lic_arquitectura/plandestudios.html. Consultado el 08/02/2015.

Diccionario etimológico. Disponible en <http://etimologias.dechile.net/?proyecto>. Consultado el 01/04/2015.

Doberti, Roberto, –Conformación. Bases para el Reconocimiento de la Condición Constitutiva y Determinante de la Forma. Teoría. Cosmogonías y territorios”. Sema comunicaciones. 1999. Número 2.

Doberti, Roberto, –La cuarta posición” 2006. Página de la Cátedra –Teoría del Habitar”. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014.

Doberti, Roberto, –Lineamientos para una teoría del habitar”. Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. Disponible en www.teoriadelhabitar.blogspot. Consultada el 10/11/2014.

Doberti, Roberto. Teoría del Habitar / Cátedra Doberti-Iglesia / FADU-UBA. Disponible en <https://drive.google.com/file/d/0BxH72auEtxNwNjZIN2U4ZjYtYzI4Yy00YmM0LWlyMjktMjlkNWQ5ODhjMDhk/view>. Consultado el 27/02/2015.

Domínguez Chávez, Humberto. –Arquitectura y Urbanismo de 1930 a 1970” Disponible en <http://portalacademico.cch.unam.mx/materiales/prof/matdidac/sitpro/hist/mex/mex2/HM2-3CultPortal/Arquitectura-Urbanismo1940.pdf>. Consultado el 25/04/2015.

Dussel, Enrique –La pedagógica latinoamericana” Bogotá Nueva América 1980. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>. Consultado el 18/03/2015.

Encael.com. Página. –Arquitectura, Clásica (Antigua y Greco-Latina)” Disponible en <http://www.encael.com/hisarq/5-cla.pdf> Consultado el 06/02/2015.

FAUD Historia. Página Oficial de la FAUD, UNSJ. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/historia/>. Consultado el 20/04/2015.

Fernandez Noa, Yurina. –Arquitectura prehispánica”. Disponible en <http://www.yucatanoday.com/es/topics/los-arquitectos-prehispanico>; Consultado el 04/02/2015.

Ferrer Forés, Jaime. Arquitecto por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, (2000), Profesor Agregado interino del Departamento de Proyectos Arquitectónicos en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, UPC. Profesor responsable de la asignatura Maestros nórdicos y profesor del Máster Teoría y Práctica del Proyecto de Arquitectura, miembro del grupo de investigación GIRAS-TEC en la ETSAB y coordinador de los programas de movilidad Erasmus con las Escuelas de arquitectura de Lund en Suecia y AHO Oslo y Trondheim en Noruega. Tramo de docencia por la AQU (2011) y Tramo de investigación por la AQU (2012). Encuesta realizada por el autor. 2111/2014.

Freire, Paulo, -Pedagogía del oprimido". 1º. edición Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina 2002. Traducción de: Jorge Mellado ISBN 987-98701-5-8 I. Título -1. Pedagogía Título original: Pedagogía do oprimido Primera edición, 1970. P7.

Freire, Paulo, -Praxis de la utopía y la esperanza" Juan Carlos Yáñez Velazco Coordinador. Primera edición, 2007 Universidad de Colima, Colima, México ISBN: 970-692-291-1.

Gasparini, Graziano, -Significado presente de la arquitectura del pasado". Del libro -América Latina en su arquitectura". Unesco.1975.

Giudici Fernando y otros. Muestra Gráfica el bus del croquis. -Caravana grafica". Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/noticias/94-muestra-grafica-del-bus-croquis/>. Consultado el 10/04/2015.

González Roberto Andrés, Jiménez Tavera Gabriel, -Fenomenología del entrecruce del cuerpo y el mundo en Merleau-Ponty".

Gutiérrez, Ramón (CEDODAL, Buenos Aires) Rodrigo Gutiérrez Viñuales (Universidad de Granada, España) -Una mirada crítica a la arquitectura latinoamericana del siglo xx. De las realidades a los desafíos". Universidad de Dresde. 2012.

Heidegger, Martin, -Pensar, construir habitar". Disponible en <http://www.farq.edu.uy/estetica-diseno-ii/files/2013/05/Heidegger-Construir-Habitar-Pensar1.pdf>. consultado el 02/03/2015.

Heidegger, Martin, -Hölderlin y la esencia de la poesía" En memoria de Norber Von Helligrath caído el 14 de diciembre de 1916. Traducción de Samuel Ramos, publicada en: Martin Heidegger, Arte y Poesía, Buenos Aires, F.C.E, 1992. P3

Heil Marianela. -La década infame Restauración conservadora gobierno de Juan B. Justo". Página Historia Argentina. Disponible en <http://historiaybiografias.com/dedadainfame>. Consultado el 17/04/2015

Hernández Cembellín, Beatriz. -Bauhaus, la escuela que unió arte y técnica". Disponible en <http://tecnicaindustrial.es/TIAdmin/Numeros/11/44/a44.pdf>. Consultado en 11/02/2015.

Hernández León Juan Miguel (Coordinador). -Libro blanco. Estudios de grado en arquitectura". Agencia Nacional de 327, 328.

Historia del Diseño. Disponible en <http://historiadeldisseny.weebly.com/arts--crafts.html>. Consultado el 12/02/2015.

Kostof, Spiro -El arquitecto, Historia de una profesión". Oxford University Press, Inc. Reino Unido.

La Carta UNESCO/UIA aprobada inicialmente en 1996 (Asamblea de la UIA, Barcelona) ha sido redactada por un grupo de diez expertos, coordinado por Fernando Ramos Galino (España), incluyendo: Lakhman Alwis (Sri Lanka), Balkrishna Doshi (India), Alexandre Koudryavtsey (Rusia), Jean-Pierre Elog Mbassi (Benin), Xavier Cortes Rocha (México), Ashraf Salama (Egipto), Roland Schweitzer (Francia), Roberto Segre (Brasil), Vladimir Slapeta (República Checa), Paul Virilio (Francia). Este texto ha sido revisado en 2004/2005 por el Comité de Validación UNESCO/UIA para la Formación en Arquitectura, en colaboración con la Comisión de Formación de la UIA. Los autores de dicha revisión

han sido: Jaime Lerner (Brasil) representando la UIA y Wolf Tochtermann (Alemania), representando a la UNESCO: co-Presidentes, Fernando Ramos Galino (España), Ponente General, Brigitte Colin (Francia) representando a la UNESCO, Jean-Claude Riguet (Francia), Secretario General de la UIA y los siguientes miembros regionales: Ambrose A. Adebayo (Sudáfrica), Louise Cox (Australia), Nobuaki Furuya (Japón), Sara Maria Giraldo Mejia (Colombia), Paul Hyett (Reino Unido), Alexandre Koudryavtsev (Rusia), Said Mouline (Marruecos), Alexandru Sandu (Rumania), James Scheeler (Estados Unidos), Roland Schweitzer (Francia), Zakia Shafie (Egipto), Vladimir Slapeta (República Checa), Alain Viaro (Suiza), Enrique Vivanco Riofrio (Ecuador). Disponible en <http://www.cap.org.pe/Perfil-Profesional-del-Arquitecto/documento1.pdf>. Consultado el 23/04/2015.

Martinez Ivan, Vinzio Lisandro e. Presentación de la propuesta de Programa “La Magia y el Laberinto” al Director de Radio Universidad. 2012.

Martinez Fredes, Ivan José. Fragmento del texto “El mundo del oído y la lengua”. “Hiporrealismo Proyectual”. Ponencia Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar. “Latinoamérica una manera de habitar”, 2008.

Martinez Fredes, Ivan José. Fragmento del texto “La piel y los ojos”. “Hiporrealismo Proyectual”. Ponencia Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar. “Latinoamérica una manera de habitar”, 2008.

Martinez Fredes, Ivan José. Fragmento del texto “Seres de la totalidad”. “Hiporrealismo Proyectual”. Ponencia Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar. “Latinoamérica una manera de habitar”, 2008.

Martinez Fredes, Ivan José. “Hiporrealismo Proyectual”. Ponencia Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar. “Latinoamérica una manera de habitar”, 2008.

Martinez Ivan y Wortman Sofia. “Revolucional” realizada en el IDIS. Experiencia Didáctica de aprendizaje proyectual. Facultad de Arquitectura Urbanismo y Diseño-UNSJ. 2009.

Martinez Ivan y otros, “Colección Carrieri , Puentes analógicos y virtuales hacia la continuidad.” Proyectos Internos – FAUD. 2011-2012.

Mazari Hiriart, Marcos. “Plan de mejora continua para atender las recomendaciones, observaciones y sugerencias derivadas del proceso de evaluación para la acreditación del anpadeh”. 2013 ciclo UNAM. Disponible en http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/plan_de_mejora_continua_2013-2018.pdf. P9.

Merleau-Ponty, Maurice, “Fenomenología de la percepción”. Original. Éditions Gallimard (1945) Editorial Planeta-De Agostini, S.A. (1993).

Morin, Edgar. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, Con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard. UNESCO 1999.

Movimientos democráticos. Consultado el 20/ 02/2015. Disponible en <http://es.shvoong.com/social-sciences/education/2045223-movimientos-democr%C3%A1ticos-en-la-unam/#ixzz2QT5Al2xf>

Ouspensky, Piotr Demianov, "Tertium Organum. El Tercer Canon del Pensamiento". Berbera. México, 2010. Edición original. 1911.

Palmerino Torelli, Diana Patricia "La Bauhaus y el Diseño". Universidad Abierta Interamericana. 2004.

Página Oficial de la ETSAB. Disponible en <http://www.etsab.upc.edu/web/frame.htm?i=1&m=escuela&c=historia>. Consultada el 20/04/2015.

Página Oficial de Facultad de Arquitectura de la UNAM. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/historia.html>. Consultado el 20/04/2015

Página Oficial de la UNAM. Talleres. Taller Max Cetto. Disponible en <http://arquitectura.unam.mx/taller-arquitecto-max-cetto.html>. Consultado el 25/04/2015.

Página Oficial de la UNSJ.FAUD. Disponible en <http://www.faud.unsj.edu.ar/alumnos/carreras/arquitectura-y-urbanismo/>. Consultado el 02/01/2015.

Página Oficial de la UPC. ETSAB. Disponible en <http://www.etsab.upc.edu/web/frame.htm?i=1&m=estudios&c=estudios>. Consultado el 02/01/2015.

Planes de estudio UBA. http://www.fadu.uba.ar/index/nuevos_planos.pdf. Consultado el 02/01/2015.

Pons Parra Rosa María, **Serrano** José Manuel. "El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación". Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo s/n, C. P. 30071 Murcia, España. Disponible en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/268/708>

Quiroga, Horacio, **Giudici**, Fernando y otros. "Bitácora virtual de Introducción al pensamiento proyectual". Disponible en <http://iproyectual.wix.com/bitacoravirtual#!programa/c11zf>. Consultado el 28/04/2015.

Quiroga, Horacio. y otros. Presentación de la Cátedra "Teoría del Habitar" al Comité Académico. FAUD. UNSJ.2008.

Rancière, Jacques, "El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual". Traducción de Núria Estrach. Editorial Laertes. 2003.

Real Academia Española. Página. © Todos los derechos reservados. Consultado el 06/02/2015. Disponible en <http://www.rae.es/>.

Ribeiro, Darcy. Introducción del libro "América Latina en su arquitectura". Roberto Segre. Relator. Unesco.1975. Pp 4,5.

Sainz Gutierrez, Victoriano "Arquitectura y Posmodernidad: Los orígenes de un debate." Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/arte/10/35%20sainz%20gutierrez.pdf>. Consultado el 02/01/2015.

Santué, Enric. -El diseño gráfico: desde los orígenes hasta nuestros días". Madrid. Editorial Alianza, 1995. Wick, Rainer. -La pedagogía de la Bauhaus"; Editorial Alianza, 1993.

Sastre, Jean Paul -El existencialismo es un humanismo". Ed. EDHASA. 2007. Barcelona, España.

Skycraper. Com, Página.

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1648268&page=2>. Consultada el 03/02/2015

Winfield Reyes, Fernando N. -Reflexiones sobre la investigación en arquitectura". http://www.revistaciencia.amc.edu.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=129.

Zapata-Ros, Miguel, -Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del -eonectivismo"". Disponible en http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf. Consultado el 03/04/2015

Zumitiz Gamboa, Héctor -Renacimiento, humanismo y realismo político". Iztapalapa 41 enero-junio de 1w7 pp. 16