

Contextualización teórica del acto pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje del proyecto arquitectónico: el caso de la E.T.S.A.M.

PROLOGO

Esta tesis trata sobre la condición del cambio como desplazamiento y como transformación. Tanto su arranque como su desarrollo, fueron motivados por tal condición que la atraviesa en tres de sus principales dimensiones. La primera dimensión, la del *topos*, se formuló al caer en la cuenta de la importancia del desplazamiento que supuso el cambio de lugar, cultura e idioma. La segunda dimensión, la del *logos*, es encarnada por el propio relato de la tesis, cuya temática - el aprendizaje - se interpreta como evolución y metamorfosis. La tercera, la del *cronos*, es la que supone todo trabajo de similar extensión con un principio-nudo, un medio-relato, y un fin-desenlace.

La dimensión del lugar – *topos* – ha tenido un papel fundamental al proporcionar puntos de vista necesariamente distintos que, a modo de observatorios, han proporcionado perspectivas diversas para la investigación, el examen, la reflexión y la teorización de la praxis pedagógica en los talleres de proyectos. El desplazamiento de la narradora, de una cultura arquitectónica a otra, ha propiciado el interés por la observación de las diferencias en las costumbres, los hábitos y las atenciones tanto educativas como arquitectónicas; no para realizar una comparación, sino para llegar a la evidencia, que lo que como nativo uno considera “convicción”, como extranjero entiende que es una “convención”.

La condición de extranjero, no es un privilegio solo de los que se desplazan en el espacio, sino también de los que consiguen desplazamientos de condición, desde el hacer al teorizar y viceversa. Este tipo de desplazamiento, en el caso de la narradora ha ocurrido también, pero no tanto en relación al hacer arquitectónico, aunque también en cierta medida, sino más bien como un desplazamiento desde la condición de aprendiz a la de investigadora acerca de lo aprendido. Todos los desplazamientos que definen la dimensión del lugar aquí traída, han proporcionado un comportamiento teórico que plantea las cuestiones sobre las que se ha ido edificando la presente investigación.

La dimensión narrativa – el *logos* – es la que ha obligado a poner en palabras, las experiencias significativas en este trabajo: las del aprendizaje, las del desplazamiento, del aprendiz-nativo y las del observador-extranjero. Sin embargo, las palabras no existían en un principio; han sido recogidas a lo largo del viaje, que al no ser muy largo y al tener que llegar a su fin, parece haberse quedado en ocasiones, escaso en palabras. Pero, por otra parte, este inconveniente, ha proporcionado un aprendizaje consciente y conciso de las palabras usadas; un aprendizaje que ha querido reflejarse en el trabajo, ser parte importante de éste y afectar a su desarrollo, que a menudo depende de las definiciones, los orígenes y los matices precisos de cada palabra y concepto. Este proceso, en el que la narradora se ha encontrado inmersa le ha obligado a ver, en muchas ocasiones, el idioma propio como extraño y a cuestionarse una vez más las “convicciones”, que gracias al desplazamiento se conciliaron como “convenciones”.

Por último, la dimensión temporal – el *cronos* – es lo que ejemplificó tanto en el relato como en su autora, que “*aprender no es en absoluto aprender “lo que había antes”, ni tampoco aprender “lo que habrá después”; aprender es aprender a pasar del antes al después, aprender es coger el paso”* (Pardo, 2004, 195). Sin embargo, el tiempo nunca es suficiente para captar la totalidad del sentido (siempre nos quejamos de nuestra falta del tiempo) y el sentido tampoco es suficiente para llenar la totalidad del tiempo (siempre lamentamos la falta de sentido del mundo) (Pardo, 2004, 194). “*El paso siempre queda corto, la potencia no llega nunca a realizarse en un acto concluyente y definitivo; quedan siempre huecos o puntos sin señalar en la línea que va del antes al después”* (Pardo, 2004, 194). Coger el paso en el presente relato, supuso indudablemente una metamorfosis, pero también la conciencia de la imposibilidad de cubrir todos los huecos, dentro de un tiempo inevitablemente limitado y dentro de un sentido inmenso y constantemente cambiante.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis está estructurada en tres partes. En la primera se presentan las definiciones de los conceptos necesarios para el desarrollo de la investigación, que se han agrupado en parejas en ocasiones complementarias y en otras opuestas, con el fin de construir un análisis dialógico y a la vez crítico. Las parejas de conceptos son aprendizaje y enseñanza, conocimiento e ignorancia y educación y socialización.

En la segunda parte de la tesis se presenta la enseñanza en el taller desde el punto de vista histórico. Un breve recorrido de la historia del taller trata de descifrar su evolución ocupándose principalmente de la enseñanza y el aprendizaje en las logias medievales, los talleres gremiales, las primeras Academias de arte en Italia, las Academias de arte en Francia, la Ecole de Beaux Arts en Paris, el Movimiento Arts and Crafts, y la escuela de la Bauhaus.

La tercera y última parte de la tesis, se desarrolla el tema principal de la investigación: la enseñanza en el taller de proyectos arquitectónicos en la actualidad, siendo el caso principal de estudio, la escuela de arquitectura de Madrid. Esta parte está estructurada por los elementos que constituyen la enseñanza según la definición del Diccionario de las Ciencias de la Educación (Sánchez Cerezo 1994, 530), un sujeto que aprende (discente), un sujeto que enseña (docente), un método, estrategia o procedimiento a través de los que se enseña, un contenido que se enseña y se aprende y por último el acto didáctico que se produce.

En esta estructura se han añadido dos elementos más que aportan una visión más completa de la enseñanza y el aprendizaje en los talleres de proyectos arquitectónicos que son el contexto de la enseñanza, tanto tangible como intangible y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje.

01. PRIMERA PARTE.

En la primera parte se fijan los antecedentes teóricos más relevantes para la investigación. A partir de las definiciones y los breves análisis de los conceptos de **enseñanza y aprendizaje**, destacan importantes nociones.

El aprendizaje es un hecho independiente, ocurre siempre, aunque haya una enseñanza que lo provoque o no. Sin embargo, la enseñanza dependerá siempre del aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje en los talleres de proyectos, son una unidad indisoluble, ya que el aprender-haciendo en los talleres es siempre un aprender-acompañado, siendo este acompañamiento la parte más importante de la enseñanza. Este hecho implica la condición obligatoriamente sociocultural de la enseñanza y del aprendizaje.

La enseñanza en sí, engloba cierta imposibilidad (Ellsworth 2005), que es consecuencia del encuentro de lo “nuevo” con la resistencia siempre activa de nuestro inconsciente. Tal condición, aunque es imposible evitarla en los procesos educativos, puede ser usada a favor de la situación y a favor del aprendizaje. Esta consideración viene acompañada del concepto de la “radicalidad de la exterioridad” (J. Lacroix citado por Meirieu 1997) en la enseñanza, ya que “lo enseñado está siempre fuera de mí y siempre lo percibo de forma escéptica, sea éste un acto consciente o no”. Esta radicalidad antes de ser convertida en un obstáculo junto a la resistencia del inconsciente, puede llegar a ser una herramienta para provocar la sorpresa, el extrañamiento y despertar la curiosidad y el placer del descubrimiento.

El observador es la fuente de todo el conocimiento (Maturana 1980), que nunca es una realidad apriórica, sino que se construye por los observadores implicados en ello. El conocimiento en el taller supone una participación activa. Lo que se aprende en este encuentro educativo, no es ningún contenido o conocimiento absoluto, sino “la relación” (Bárceñas, 2000) y “el convivir” (Maturana, Porksen, 2004), la propia experiencia del encuentro entre distintas subjetividades. Es exactamente esta situación la que conduce a ver el aprendizaje como “la conducta de un observador considerada adecuada por otro” (Maturana, Porksen, 2004). El aprendizaje, siempre necesita de al menos dos “subjetividades” para poder ser considerado y valorado, y obviamente si cambia una de las dos cambiará también la consideración acerca de ello.

Asimismo, se ha definido el aprendizaje como una *interacción entre observadores y entre ellos y el ambiente* (Maturana, Porksen, 2004), también denominada *experiencia* (Dewey, 1949). Esta

interacción se interpreta como una modificación de la “estructura maleable” de los organismos implicados en ella y también está considerada como incorporación que puede suponer cierto padecimiento. Tal situación pone en valor las relaciones e interacciones dentro y fuera del taller; interacciones que pueden ser pensadas de tal manera para que su meta sea el aprendizaje, pero también contempla la posibilidad de que tal interacción tenga resultados negativos para los sujetos implicados. Otro aspecto sobre el aprendizaje, es la distinción entre información y cognición (conocimiento) muy importante ser considerada tanto a la hora de enseñar como a la de aprender-haciendo.

El proceso de hominización del ser humano, se completa por el proceso de humanización que implica el acceso culturalmente mediado a nuevos sistemas de representación y conocimiento como el lenguaje, la escritura, el arte y los demás medios que cada vez se van aumentando y complejizando, haciendo que la cognición también adquiera nuevas capacidades (Pozo, 2008). El aprendizaje en el taller es altamente mediado por una amplia gama de sistemas que además van cambiando a lo largo del tiempo, y afectan considerablemente tanto la cognición como la producción dentro del taller.

La analogía con el lenguaje, es clave para el entendimiento del aprendizaje en los seres humanos y una muestra directa de que éste para ser aprendido y para convertirse en medio para el desarrollo de las capacidades cognitivas de los humanos, necesita del contacto entre personas, aunque éstas compartan o no el mismo código de comunicación. Como consecuencia, el aprendizaje es algo que en primera instancia viene desde fuera hacia dentro (Vygotski en Donald 2000).

En el caso del taller de proyectos se podría hablar de imitación de acciones en el sentido que les da Agnes Heller (1994): “*el conjunto de comportamientos e imitaciones aisladas en la esfera del mundo objetual – tanto para la producción como para el uso de objetos*” – y de imitación de comportamientos también muy presente en las escuelas de arquitectura – “*comportamientos dotados de valor concreto y socialmente significativo con una carga más o menos ideológica, responsable en perpetuar prejuicios y convenciones sociales pero también de lo contrario, es decir rechazarlas – una vez que el comportamiento a imitar sea de este tipo*”.

Por último, mencionar la existencia de un aprendizaje implícito presente en el ámbito de los talleres y la importancia de su transformación en aprendizaje explícito una vez que ha sido conquistado.

El **conocimiento** ha sido analizado desde dos puntos de vista complementarios; el primero intentando entender los mecanismos cognoscitivos desde un punto de vista fenomenológico - *independientemente de, y previamente a, cualesquiera interpretaciones o explicaciones* (Ferrater Mora, 1965) - y el segundo bajo una mirada más crítica que intenta ubicar y nombrar los obstáculos del conocimiento que dan lugar al concepto de la **ignorancia**. Se han presentado brevemente algunas de las teorías del conocimiento siendo la tentación del trabajo hacia la teoría constructivista que percibe el sujeto como constructor activo de su conocimiento.

Según las teorías constructivistas, el conocimiento no es la información, ni la transferencia de ésta, ni siquiera una sustancia contenida en los individuos. Por el contrario, el conocimiento es una representación de la realidad hecha por los sujetos; una construcción que es el resultado de los procesos activos de descubrimiento y aprendizaje y que depende de ellos y de su estructura cognoscitiva modificable. Uno conoce haciendo y su conocimiento modifica y dirige sus futuras acciones.

Tales representaciones suelen ser dirigidas por diferentes teorías e interpretaciones de lo real, que adoptamos necesariamente para poder entenderlo (Morales, 1999). Cada teoría es como una mirada diferente que necesariamente conduce a una realidad diferente, cierta pero no absoluta. Así que, para valorar el conocimiento, hay que saber de antemano las teorías que han mediado para interpretar lo real; éstas deben ser explícitas y estar dispuestas a ser cuestionadas junto a las representaciones de la realidad que hayan producido. Así pues, no hay conocimiento o comportamiento que se pueda asimilar a lo real tal como éste está fuera de nosotros, ya que todo conocimiento es mediado, interpretado, traducido o representado.

Una mirada crítica hacia el conocimiento sitúa ciertos comportamientos cognoscitivos, como el pragmatismo, el presupuesto, la probabilidad, el sentido de la certeza y la analogía (Heller 1987, Zemelman 2001) que, aunque son necesarios en la vida cotidiana pueden constituir

obstáculos en ámbitos relativos al arte, la moral o la ciencia. Estos comportamientos se han intentado ubicar dentro del taller de proyectos, y hacer una primera mención a las iniciativas que se suelen tomar para hacerles frente ya que conducen a lo aparentemente opuesto al conocimiento, la ignorancia, un estado activo de nuestra estructura cognoscente.

Conceptos como los prejuicios, los roles sociales, las creencias axiomáticas o el curriculum escondido ilustran parcialmente lo que se ha llamado obstáculos del conocimiento. También han surgido conceptos que contemplan la ignorancia como un estado activo, una reticencia, una negación y una incapacidad para ver y traducir en significado ciertos acontecimientos que no nos complacen (Felman and Laub 1992 en Ellsworth 2005). Todas estas fuerzas negativas, constituyen lo que se ha llamado el tercer participante que trae consigo el discurso del “otro”, que no es ni del alumno ni del profesor, la pasión por la ignorancia, la negación y el rechazo activo de la información (Felman 1982). Como remedio a esta realidad, muy presente en las aulas, el diálogo entre dos discursos que dicen más de lo que saben, es una herramienta para el conocimiento, para escuchar sin prejuicios y sin tratar de imponerse.

Los sistemas de ideas que fabricamos para entender lo real, como las teorías, las doctrinas, las ideologías o los paradigmas, conforman estereotipos, normas, rigideces, imperativos y conformismos cognitivos que constituyen obstáculos bloqueos y prohibiciones innecesarias a la hora de enfrentarse a la realidad para interpretarla.

La última pareja de conceptos examinada en esta primera parte es la de **educación y socialización**. Una relación que hace su aparición en casi todos los discursos educativos es la relación entre el ser social y el ser individual. El primero se relaciona principalmente con el concepto de la socialización y el segundo, con el de la libertad.

Todas las reivindicaciones del ser individual chocan con el hecho de que el ser humano nace, vive, aprende, se desarrolla y se completa en sociedad y junto a los otros seres humanos; su singularidad no tiene ningún valor en el aislamiento. Todas sus actividades y en primer lugar la acción y el habla, están condicionadas por el hecho de vivir entre otros. Por otra parte, la sociedad se percibe como un contexto muchas veces degenerado, del cual hay que proteger los individuos. Pero también el valor de nuestra humanidad y del ambiente en el que ésta se ha desarrollado, tiene a su vez que ser protegido de ellos. Es la educación la que en última instancia se encarga de ambas finalidades.

Uno de los aspectos que caracterizan las sociedades degeneradas y al que la educación puede hacer frente, es la desigualdad. Aunque esa desigualdad emana de las circunstancias de nuestras sociedades, por naturaleza todos los seres humanos somos libres e iguales. Este es el principio más valioso para las diferentes definiciones del “estado natural”, por los primeros filósofos que han tratado estas cuestiones. El “estado natural” es un concepto abstracto necesario para poder hablar de libertad, igualdad, orden social y orden natural, y es el concepto en el que se ha basado la formulación del “contrato social”:

Una forma de asociación que defienda a la persona y los bienes de cada miembro con la fuerza colectiva de todos y en virtud del cual, cada individuo, mientras se une con los demás obedece a nadie más que a sí mismo, y sigue siendo igual de libre que antes. (Rousseau en Roberts & Sutch, 2012, 98)

Estas reflexiones han influido en el concepto de educación y han hecho surgir a lo largo del tiempo diferentes modelos educativos (Sanchez Cerezo, 1994) que atienden diferentes puntos de vista de estos discursos. Estos son el modelo directivo, que apuesta por una educación intervencionista cuyo valor más supremo es el orden social, el modelo de extracción o desarrollo, que insta una educación más progresista cuyo valor más supremo es el orden natural y un tercer modelo, más ecléctico, que busca el equilibrio entre los anteriores, considerando las críticas y moderando los discursos de los otros.

Posiblemente una pedagogía denominada “democrática” sería aquella que reflexionase acerca de estas cuestiones fijándose como meta tanto la “libertad individual” como el “vivir asociado” ante una “relación de obligación” de los unos a los otros. Esta pedagogía, negaría la coacción, asumiría la perspectiva del otro, y apostaría por un aprendizaje donde los individuos aprendieran a pensar por sí mismos. Una educación crítica, desde y para la libertad que sería la única forma de crear el tipo de ciudadano que necesita la democracia (Sotelo, 1996).

Todas estas reflexiones, no podrían escaparse del trasfondo de la institución, el lugar donde se enfrentan abiertamente estas cuestiones entre individuo y sociedad, entre estado y libertad, entre socialización y educación. Las críticas a la institución son muchas, desde muchos puntos de vista y siempre pertinentes.

Michel Onfray (2008), al hilo de su planteamiento del Jardín Epicureo, establece una crítica bastante constructiva que se enfrenta a ambas tendencias educativas, una más fiel al sistema y a las instituciones y otra más libre e independiente. Compara la Universidad – elemento institucional que reproduce el orden social y la ideología dominante – y el “café filosófico” – símbolo de un lugar para un aprendizaje más libre e igualitario.

De la universidad se opone a su esclerosis sin espíritu crítico; a la ausencia de perspectivas innovadoras, a la reproducción del sistema social y al uso del saber cómo argumento de autoridad y dominación de clases. No obstante, reconoce su excelencia de contenidos y la calidad de trabajo de preparación de profesores e investigaciones llevadas a cabo para el público. (Onfray, 2008, 140, 141)

Del café filosófico, se opone a los temas elegidos de manera falsamente democrática, tomados de la actualidad más inmediata o en relación con la psicogeografía del orador más decidido a tomar el micrófono; a su tentación en convertirse en diván intelectual o colectivo, escenario en donde los narcisos toman la palabra ante los oyentes, transformados éstos en espectadores útiles para el desarrollo del psicodrama. Sin embargo, le reconoce su libertad de entrar y salir, la ausencia de inscripción o selección y del control o verificación de los conocimientos. (Onfray, 2008, 140, 141)

Es cierto, que la educación no puede ser considerada independientemente de los fines que fija y que éstos no pueden expresarse independientemente de las situaciones sociopolíticas de cada época y lugar, así que abrir los supuestos de la educación y de sus fines a un examen crítico desde un punto de vista contemporáneo, complejo y en la medida de lo posible, actualizado, se nos presenta como una obligación. Y aunque el presente trabajo está más centrado en los métodos y los procesos de la enseñanza en el taller y no tanto en los fines que tal educación fija, los primeros (métodos y procesos) no podrían ser considerados y valorados si antes no se establecen, examinan, y estudian los segundos (fines). Es por eso, que esta última pareja de conceptos, aunque en la forma en la que fue examinada no presente una aparente conexión directa con el tema específico del presente estudio, ha sido clave en su posterior desarrollo, ya que ha ayudado a aclarar y dejar visible, su punto de vista, sus influencias y las referencias para su posterior desarrollo.

02. SEGUNDA PARTE.

La segunda parte de la tesis trata de la historia de la enseñanza en el taller. Su objetivo, es hacer hincapié en los elementos concretos de la enseñanza - discentes, docentes, contexto, contenido, método y acto docente - que son los que posteriormente se estudiarán en detalle para el taller de proyectos en la actualidad.

La enseñanza en las logias medievales.

Los discentes eran artistas y artesanos aprendices, muchos de ellos trabajadores locales del lugar donde se construía una catedral. Querían unirse a la logia para aprender las artes que allí se enseñaban, pero también como una vía de supervivencia. Los niveles más bajos que atendían eran la “escuela” y tenían la posibilidad de ascender desde simples aprendices a “colligantes” u “operarios” que eran los que trabajaban en el “laborerium” de las catedrales bajo la supervisión de los maestros. Los simples aprendices seguramente pasaban más tiempo aprendiendo con los “operarios” que, con los maestros, que siendo pocos no abarcaban todas las funciones que les eran asignadas - dirección y enseñanza.

Los docentes eran artistas y artesanos maestros. Podían diseñar y hacerse cargo de un trabajo actuando como arquitectos. Coordinaban, dirigían la obra, el trabajo de los operarios y eventualmente enseñaban a los aprendices. Se llamaban también “operator ipse magister”. Ampliaban su conocimiento, principalmente teórico, por su contacto frecuente con los patrones

eclesiásticos responsables de la financiación de la obra que les transmitían ideas y valores escolásticos y religiosos.

El contexto del aprendizaje era el del mismo lugar de la construcción. Los integrantes de la obra prácticamente vivían en ella, por lo que formaban una comunidad de convivencia, trabajo y aprendizaje. En obras como las catedrales, estas comunidades se regían por principios religiosos basados en las ideas escolásticas de la época y relacionados con valores litúrgicos, teológicos e incluso místicos, dictados por la iglesia. Estos valores formulaban las ideas del maestro e influían en el diseño y la construcción de la obra.

Los contenidos principales de la enseñanza en las logias medievales giraban alrededor de la construcción de una iglesia, principalmente una catedral. Las tres artes principales que se enseñaban eran la pintura, la escultura y la arquitectura. A nivel más práctico se enseñaba a trabajar con la piedra, a usar las herramientas adecuadas, dibujar, entender de geometría, saber resolver los elementos arquitectónicos básicos como arcos, ápsides, galerías y arcadas entre otros. También sería necesario cierto conocimiento sobre las prioridades en la obra y el orden de las labores. En la Edad Media tardía, aparecen algunos manuales de obra para su uso en las logias.

El método la enseñanza en las logias posiblemente no existía o no presentaba ningún canon preestablecido. Principalmente se enseñaba y se aprendía mediante el simple principio de imitación. Se realizaban prácticas sobre el terreno y el método más aplicado era el de prueba y error.

El acto docente no era algo oficialmente establecido ya que se aprendía mediante la práctica directa sobre el objeto final. Se aprendía a hacer y se aprendía haciendo; se aprendía a resolver problemas constructivos concretos y en ciertos momentos de la larga historia de la construcción de las catedrales se aprendía y se avanzaba a base de retos constructivos, tomando cierto riesgo. Estos retos funcionaban como elemento estimulador para el intelecto del artesano de la Edad Media y hacían que su arte avanzara.

En general la enseñanza no se distinguía de la práctica in situ. La simulación no tenía tanta trascendencia como hoy día; se hacía y se aprendía a la vez con un objetivo real y tangible. Los errores y los fracasos se tenían que asumir y corregir in situ por lo que experimentar y tomar riesgos se hacía de forma moderada. Hay una distinción entre trabajo imitativo y trabajo creativo; el segundo tarda en hacer su aparición. Lo que es interesante es el hecho del trabajo colectivo y como todas las personas que integraban la logia y que controlaban diferentes artes llegaban a colaborar y conseguían resultados impresionantes.

La enseñanza en los talleres de los gremios medievales.

Los discentes eran aprendices que querían dominar una de las artes que se practicaba en el taller donde también hacían todo tipo de servicios para su maestro. El tiempo que duraba sus estudios era de siete años y una vez que el aprendiz superaba estos años con éxito se convertía en oficial que trabajaba en el taller de su maestro por otros cinco años. Al final de estos cinco años de oficial, sólo si conseguía realizar una obra de arte superior se convertía en maestro reconocido por el gremio y podía instalarse como artesano independiente.

Los docentes eran maestros, propietarios de los talleres independientes que tomaban las decisiones acerca del trabajo y establecían las condiciones del ingreso de los aprendices. Una de las características más importantes de los maestros del taller era que unían a su persona autoridad frente a los aprendices y autonomía frente al gremio.

El contexto de la enseñanza es el propio taller del artesano-maestro donde se llevaban a cabo los encargos que este tenía. El artesano se hacía cargo de los jóvenes aprendices; no solo en relación a su aprendizaje, sino en más aspectos socioeducativos, ya que éstos vivían con él durante su formación. En el taller era muy importante la gestión económica, ya que la autonomía ganada en relación a la época anterior, hacía más difícil la sobrevivencia. El contexto social empezaba a ser definido por un mercado más libre, sin los monopolios de las logias de la era previa, pero también controlado por los gremios que reconocían los aspectos negativos de la competencia excesiva.

El contenido de la enseñanza dependía del tipo de taller. Los conocimientos principales de la época eran los de dibujo, pintura, escultura, construcción, carpintería, orfebrería, herrería, textil. Estos conocimientos se requerían ya no sólo para edificaciones grandes sino para encargos independientes y más pequeños. Además, se necesitaba conocer las reglas de cada arte, manejar bien los instrumentos necesarios, conocer los materiales, sus aptitudes y tener competencia en la gestión y el liderazgo del taller. Lo aprendido dependía de los encargos vigentes en el tiempo que tenía lugar la formación del aprendiz.

El método para el aprendizaje se desarrollaba a partir de la copia y la imitación de la práctica del maestro. Se aprendía a hacer y se aprendía haciendo. La libertad artística era considerablemente mayor que en la época anterior.

El acto docente partía de la autoridad del maestro frente a sus discípulos. Aunque la simulación del trabajo no era la única forma de aprendizaje, el resultado de la práctica del aprendiz no siempre le servía al maestro para sus encargos. Así que, el hacer en estos casos más a menudo era sólo para aprender.

Se conoce que había un coste en la enseñanza que iba a cargo de los padres del joven discípulo. El tema de la autoridad y la autonomía del maestro-artista hacían su aparición y definían las relaciones dentro del taller y el estatus social de este.

La enseñanza en las primeras Academias de arte en Italia.

Los discentes de las Academias no eran simplemente aprendices sino jóvenes artistas con talento que sus maestros en el taller les sugerían ir a las Academias para profundizar en temas más teóricos de su arte. En la Academia de Vasari en Florencia los miembros, artistas florentinos, estaban bajo la protección del Duque y les unía el interés por el diseño.

Los docentes de las academias solían ser artistas reconocidos, interesados en la enseñanza de las artes, no solo a nivel práctico, sino también a nivel teórico. En la mayoría de los casos además de maestros, ejercían también como directores de la academia. A su vez, otros artistas de reconocido prestigio estaban invitados a dar conferencias o a participar en debates relacionados con la teoría del arte.

El contexto social en la era de las academias en Italia apuntaba a la emancipación del individuo de las ataduras sociales y espirituales de la Edad Media. Se concedía valor a la originalidad y se empezaba a confiar en el intelecto del artista, antes artesano. El arte se elevó del nivel de artesanía al nivel de ciencia. Las academias eran centros docentes dedicados principalmente a la educación que querían desvincularse por completo de la producción y de los gremios. A nivel de espacio físico esto se empezó a notar al crearse salas dedicadas al dibujo al natural y al convertirse las academias en lugares de interés para la realización de conferencias y debates acerca de las artes.

El contenido del aprendizaje en las academias no se centraba en el desarrollo de habilidades, como se hacía en los talleres que seguían existiendo, sino al conocimiento que apoyaba tal habilidad. Así, se enseñaban materias como la perspectiva, la teoría y práctica de la proporción; se hacían dibujos de dibujos, de relieves y de naturaleza, además de practicar el arte al que cada uno se quería dedicar. Se daban también conferencias de anatomía, geometría, perspectiva, física y matemáticas y se discutían temas acerca de la primacía de la pintura o la escultura, de la definición del diseño, la representación del movimiento del cuerpo humano, el decoro y la composición. Al considerarse el arte como ciencia, las materias teóricas tenían mucho más protagonismo.

El método de enseñanza empezaba a tener más presencia ya que las academias eran centros educativos con este fin. Estudiar obras de arte realizadas, modernas y antiguas, era una parte fundamental del método de la enseñanza, que se ha definido a menudo como el primer método moderno de enseñanza en las artes. Se otorgaban premios a los mejores estudiantes, lo que demuestra el valor que se le daba a su trabajo y esfuerzo como individuos independientes.

El acto docente toma el formato de conferencia que apareció por primera vez en las escuelas de arte y también aparece el aula del dibujo al natural. Ambos formatos se han establecido desde entonces en las enseñanzas artísticas. Las relaciones entre el maestro y los aprendices eran más libres y les unía el interés común por el diseño. El docente era un guía espiritual y el discente aprendía algo más que la práctica, por lo que la relación entre ellos radicaba posiblemente en un nivel diferente del que se conocía por los talleres gremiales.

Lo más significativo con la aparición de las academias de arquitectura es que la enseñanza arquitectónica sufrió posiblemente un gran cambio al alejarse de lugar de la construcción. Posiblemente la diferencia entre operario y maestro de obra empezó a notarse más, ya que el primero y los aprendices que aspiraban a ser como él seguían perteneciendo al taller de construcción, mientras que el segundo recibía ya una educación académica, más teórica y menos práctica que no se vinculaba necesariamente con una obra. La intención en las academias no era la de formar oficiales de obra sino arquitectos, maestros de obra, ya concebidos como personas de un conocimiento amplio y versátil que no tenía que ver solo con la construcción.

La enseñanza en las academias de arte en Francia.

Los discentes de las academias de Francia eran jóvenes que aspiraban a ser pintores, escultores o arquitectos, pero también artesanos. La enseñanza en la academia no era completa, ya que allí no aprendían aspectos prácticos, sino sólo teóricos y a dibujar, por lo que para aprender la práctica de su arte tenían que asistir también al taller de un artista como ocurría en la Edad Media. En ocasiones, vivían también en el taller de este maestro que no tenía relación con la academia.

Lo docentes que en la academia impartían clases ya que no destacaban por ser artistas reconocidos sino por cumplir un papel institucional. No enseñaban nada de la técnica que se aspiraba a aprender, sino que proporcionaban reglas accesibles a la razón.

El contexto de la época en la que se fundó La Academia de Arte en Francia se caracterizaba por la política absolutista. La academia era una institución estatal que no solo dependía del Estado, sino que le servía porque le proporcionaba artistas y arquitectos. Esto hacía que el arte perdiera su autonomía y empezara a obedecer reglas y normas impuestas y definidas de antemano.

El contenido principal de las academias de arte era el dibujo – dibujo de dibujos, dibujo de modelos y dibujo de modelos vivos -. Las conferencias que se daban eran de geometría, perspectiva, anatomía y en ocasiones teoría del arte. Sin embargo, estas conferencias no pretendían generar un debate o conversación, sino proporcionar las reglas necesarias para ejercer el arte. En las academias no se incluía ninguna enseñanza metódica de cómo procesar a la hora de hacer; esto se aprendía en el taller del maestro. En el caso de la arquitectura se enseñaban también materias que la vinculaban más a la ingeniería y la edificación, mientras se insistía en el dibujo en planta y alzado de las antigüedades de Roma.

El método de la enseñanza se basaba principalmente en el aprender a dibujar que se consideraba el método adecuado para ejercer cualquier tipo de arte y artesanía. Se consideraba que el dibujo era el inicio: de figuras, formas y proporciones ayudaba a ajustar la visión, apreciar la belleza, conocer la luz y la sombra. El arte se juzgaba a base de reglas preestablecidas como la invención, proporción, color, expresión y composición.

El acto docente se limitaba a las conferencias en las que se explicaban las reglas y posiblemente en las aulas donde se dibujaba copiando dibujos o modelos.

En relación a la arquitectura es interesante señalar que durante la época en la que se fundaron las academias en Francia, se consolidaba también la figura de arquitecto que pasaba por ellas. También esta época acabó con el surgimiento de un fuerte movimiento antiacadémico que se oponía al absolutismo, se relacionaba con los movimientos de la revolución francesa, cuestionaba la institución y sus reglas y empezaba a dar importancia a la libertad e independencia del artista-genio.

La enseñanza en la Ecole de Beaux Arts.

Los discentes, aspirantes a arquitectos de la época de la *Ecole de Beaux Arts* tenían entre quince y treinta años. Lo mínimo que se podía cursar era cuatro años que siempre llegaban a los seis o siete. Todos estos años los estudiantes tenían que estar pagando una tutela al maestro del *atelier*. Además, al ser la vida en los *ateliers* bastante comunitaria y de mutua ayuda e intercambio, tal dedicación no era una cuestión individual o parcial, sino que requería tiempo y cierta entrega al trabajo colectivo.

Los docentes en esta época se reparten entre la Academia, la Ecole y el “atelier”. La Academia reforzaba su papel de institución acreditadora; sus miembros honorarios son los que evaluaban los proyectos presentados al concurso del Gran Prix. La Ecole organizaba conferencias; y sus miembros juzgaban los concursos de todos los niveles, menos el del Gran Prix. Los ateliers era donde realmente tenía lugar el aprendizaje; los *patrons* maestros de estos *ateliers* eran arquitectos, a menudo ganadores del Gran Prix, y su figura tenía mucho reconocimiento y respeto por los estudiantes que cursaban en su *atelier*.

El contexto de la enseñanza en la Ecole de Beaux Arts representa en gran medida la enseñanza de las escuelas de arquitectura modernas, aunque su estructura seguía manteniendo la separación entre el “atelier” del maestro, y la “academia” que acredita el aprendizaje que en el atelier tiene lugar. En la Ecole, que era la institución intermedia entre el “atelier” y la “Academia” había biblioteca, espacios para dibujar estatuas, posibilidad para asistir en conferencias y lugares donde realizar el examen. Los talleres, funcionaban de forma independiente, aunque más tarde, algunos se establecieron en el mismo espacio de la Ecole. La asistencia a las conferencias no era obligatoria, para presentarse al examen, así que la Ecole permanecía como una institución con cierta distancia del propio acto docente que ocurría en los *ateliers*. La figura del arquitecto empezaba a reconocerse cada vez más, también a causa de la existencia de la Ecole y de sus procesos muy institucionalizados. Aunque desde la Revolución Francesa hasta el año 1940, cualquiera que quisiera ejercer como arquitecto lo podía hacer simplemente comprando el privilegio, los que cursaban en la Ecole tenían bastante reconocimiento, no solo en Francia sino incluso fuera de ella. En esto, también apuntaba la realización de los concursos de Gran Prix de Roma que daban prestigio a sus ganadores, que se convertían en arquitectos del Estado. La Academia como institución validadora suprema de la calidad de los proyectos presentados en el Gran Prix, hacía difícil que la arquitectura de la época avanzara, dificultad atribuida a sus miembros que al ser su posición de por vida, solían ser siempre mayores de edad y bastante conservadores a nivel arquitectónico.

Los contenidos de la enseñanza empezaron a aumentar y también a parecerse cada vez más a los contenidos de una escuela de arquitectura actual. En las conferencias se impartía historia, teoría del arte, perspectiva, construcción (piedra, madera, hierro), matemáticas, física, química, geometría descriptiva, normativa edificatoria e historia de la arquitectura. En la enseñanza en los talleres, contenidos relacionados con el diseño arquitectónico, como la importancia de la planta frente al alzado, la importancia de la circulación, el “carácter” del diseño y la prevalencia de la lógica ante la intuición, empezaban a ser más explícitos.

El método en esta época se aproxima desde dos puntos de vista: una es la relacionada con el concurso organizado en la *Ecole*, y la otra con la docencia en el atelier. En relación al concurso se establecía el sistema de la “*loge*” en el que el estudiante tenía doce horas para estudiar el programa y hacer un croquis preliminar de su propuesta que se guardaba en un sobre cerrado. En el atelier se desarrollaba la idea de este croquis con la ayuda del *patron* y el resultado de la entrega final se comparaba con el croquis inicial para ser evaluado. La cercanía entre los dos se evaluaba positivamente. En el atelier, el método de enseñanza se acercaba mucho a lo que se conoce hoy día: los estudiantes trabajaban en simulaciones de proyectos reales mediante dibujos como plantas, secciones y alzados, corrigiendo con el *patrón* que les guiaba en el proceso.

El acto docente también se puede ver desde dos perspectivas: en la Ecole lo que se impartían eran conferencias y la posibilidad de dibujar en sus aulas mientras que en los *ateliers* el proceso seguía siendo el de aprender mediante la práctica. Esta práctica se refería a la realización de dibujos de un proyecto y se completaba por las correcciones del *patron* que se acerca al atelier en determinados momentos. Los propios estudiantes del taller conversaban acerca de los comentarios del *patron* intentando interpretarlos y ayudarse mutuamente, también a nivel práctico: los más jóvenes dibujaban para los más mayores, que se presentaban al concurso y los últimos ayudaban a los primeros en sus proyectos.

En esta época es interesante la relación que se establecía entre los *ateliers* y la *Ecole* que seguían funcionando de forma independiente a nivel institucional; pero a su vez, uno dependía del otro absolutamente. También es interesante el papel de la Academia, especialmente en su labor de juzgar el Gran Prix, que hacía que la arquitectura avanzara de manera muy lenta a

causa de este rigor institucional que se imponía justo en el momento que más se podía innovar a nivel arquitectónico.

La enseñanza durante el Movimiento Arts and Crafts.

Los discentes de las escuelas del Movimiento Arts and Crafts eran de nuevo artesanos que hasta mediados del siglo XIX estaban privados de todo trabajo creativo. Eran individuos implicados en un proceso educativo humanista y se empezaba a confiar de nuevo en la unión de sus esfuerzos, la confianza mutua, la importancia de jugar con las capacidades o limitaciones de cada uno para desarrollarse tanto ellos como la artesanía que practicaban.

Los docentes del Movimiento Arts and Crafts eran personas con posturas ideológicas bastante claras a favor de un cambio de paradigma. Su principal objetivo era acercar el buen diseño a la gente común por lo que se oponían al estatus que el arte del Gran Style tenía en su época. Apostaban por conseguir tal objetivo desde el gremio y desde la escuela. La mayoría de los que lideraron este movimiento fueron directores de escuelas de arte y artesanía y su ideología y proyectos docentes, revolucionaron las metodologías pedagógicas de la enseñanza en las artes.

El contexto en el que surgió el movimiento Arts and Crafts era el resultado de una larga época en la que las academias de arte se habían alejado totalmente del trabajo artesanal. Después de la Gran Expo en 1851 donde la muestra de los productos industriales de diseño destacaron por su mediocridad, y tras la crítica de Gottfried Semper, que volvía a hablar de los talleres medievales con admiración, claramente influido por la escuela clásica romántica alemana, se empezaban a escuchar más voces a favor de la práctica que devolvería la relación orgánica entre material, proceso de fabricación objetivo y forma. Frente a la doctrina académica, el artista como genio, el concepto de inspiración y la arquitectura de formas grandiosas, se colocaban la enseñanza en el taller, la unión de arte e industria, la condición social del diseño y de la arquitectura, el trabajo colectivo en los gremios y la educación del artesano como individuo.

El contenido de las enseñanzas del movimiento Arts and Crafts volvía en la relación orgánica entre material, proceso de fabricación, objetivo y forma estética. El diseño se enseñaba de manera concreta en relación directa con las herramientas, métodos y materiales como madera, metal, arcilla o yeso. El sentimiento individual del artesano no estaba reprimido, y debía ser liberado dentro de las limitaciones naturales de su arte.

El método más pedagógico, experimental y adaptativo del taller del artesano se oponía a la metodología previa académica y absolutista. El hacer era la labor primordial del aprendiz; el ensayo y error era su método, se animaba a ser espontáneo frente a coartarse por los sistemas y el objetivo era conseguir una unión de mano y cabeza y conseguir la aplicación industrial de lo planteado con criterios artísticos.

El acto docente buscaba una relación fraternal entre maestro y aprendiz. La enseñanza ya no se efectuaba en los estudios, sino en los talleres de aprendizaje y uno de los principales objetivos era que el estilo individualizado podía surgir de un trabajo colectivo y una experiencia compartida. La educación del ojo y de la mano se alcanzaba en la educación de la individualidad del trabajador.

La enseñanza en la Bauhaus.

Los discentes de la Bauhaus tenían que seguir un curso preliminar que introducía a los aspirantes en algunos de los conceptos básicos relacionados con los estudios de esta escuela. Este curso se ofrecía en la propia escuela de la Bauhaus, y se deja entender que muchos de los aspirantes seleccionados tenían cierta inclinación artística y en ocasiones habían cursado en el taller de algún maestro-artesano o en escuelas de contenidos similares.

Los docentes fueron un elemento clave en el arranque de la Bauhaus. Para cada taller asociado en un material había dos docentes, un artista, maestro de la forma, y un artesano, que tenía el conocimiento de la materia y de las herramientas. En los cursos preliminares los docentes eran siempre artistas que introducían a los discentes en los conceptos básicos del arte y la artesanía, y les aconsejaban el taller que fuera mejor para ellos según su vocación. En

general, eran personas que habían estudiado y reflexionado mucho acerca de temas relacionados con la pedagogía y los procesos creativos.

El contexto en el que surgió la escuela de la Bauhaus estaba relacionado con el momento en el que las escuelas de arte reclamaban un retroceso desde la abstracción académica al trabajo real y activo del taller. Era una época en la que aparecieron muchos nuevos materiales, tratados principalmente por la industria. Por otra parte, existía una necesidad de vivienda, especialmente en las capitales donde se concentraba gran parte de la población, lo que indicaba la función social de la arquitectura. Y también las grandes obras realizadas que más destacan en aquella época, estaban llevadas a cabo por ingenieros que respondían a la industrialización con más rapidez y flexibilidad al no estar apegados a la tradición, como ocurría con los arquitectos.

Los contenidos de ciencias como psicología, biología y sociología acentuaban el enfoque social de la enseñanza arquitectónica. En los talleres se trabajaba con diferentes materiales y herramientas para la creación y construcción de objetos de uso corriente y se incitaba a prestar atención al material, la economía y la técnica. El dibujo ya no era el centro de toda la enseñanza, sino que se veía más bien como una herramienta para la producción, la experimentación y el aprendizaje. Los ejercicios propuestos especialmente en las clases preliminares, marcaban un avance pedagógico del contenido ya que intentaban conseguir una evolución sensorial del tacto y la visión, despertar en el cuerpo la expresividad, experimentar y sentir el movimiento, liberarse de convenciones, liberar las fuerzas creadoras, entender cualidades de los materiales como la resistencia, la estabilidad, la consistencia y también funciones más complejas como la mecánica, la dinámica, la estática, la cinética, la estabilidad y el equilibrio.

El método surgió desde los principios de la formación de la escuela cuyos ideales eran la unión del arte con la artesanía, de la enseñanza con la producción y del proyecto social con el pedagógico. Se considera una de las primeras escuelas que presentó un método pedagógico pensado, que colocaba la experiencia y la experimentación en el centro del aprendizaje. Así, se podría decir que las ideas principales que definieron su método pedagógico eran la innovación, el aprendizaje por descubrimiento, el método inductivo, la prueba ante al estudio y el principio de que el arte, aunque no se puede enseñar, sí se puede aprender.

El acto docente se asemejaba de nuevo al trabajo en el taller, aunque su objetivo principal no era tanto la producción, sino el aprendizaje. Ayudaba que el taller no se enfrentaba a problemas de subsistencia, se dedicaba solo al trabajo creativo, la producción en masa estaba ya relegada a la industria. Este deseo por el aprendizaje se oponía al individualismo artístico y reclamaba la cooperación colectiva en la construcción, ya que los procesos creativos se conseguían de manera colectiva y no en aislamiento. La figura del maestro era central, tanto por su relevancia, como por su carácter provocador en relación a los procesos creativos, pero el discente experimentaba un alto grado de libertad en un ámbito que destacaba por su peculiaridad motivadora.

Aunque la Bauhaus se define por la claridad de sus intenciones y por un proyecto pedagógico bastante progresista para su época, a lo largo de su vida surgieron tanto conflictos como variaciones en su estructura docente. Uno de los conflictos de la primera época tenía que ver con el objetivo del taller que algunos lo veían exclusivamente como taller de aprendizaje mientras que otros lo veían también como taller de producción. Este conflicto se relaciona con el enfrentamiento de posturas ideológicas que ven el arte como algo totalmente autónomo o ligado a un fuerte componente y compromiso social. En relación al taller de arquitectura resulta interesante que, aunque desde el principio se quería constituir como el centro de todos los talleres de la Bauhaus; finalmente se generó como taller independiente mucho más tarde, y su vocación era más investigadora que relacionada a la construcción. Esto desveló, parcialmente, cierta problemática, que hasta hoy día existe, acerca de lo que es la arquitectura y qué se puede enseñar en un taller práctico con esta temática.

03. TERCERA PARTE

En la tercera parte de la tesis el primer elemento fundante, con el que se inició el examen de la enseñanza en los talleres de proyectos es **el sujeto que aprende**. Este es el agente principal del acto didáctico, pues sin él tal acto no tendría sentido. Y aunque las personas pueden aprender cualquier cosa por su cuenta, el hecho de enseñar y aprender junto a otros, es más importante para el establecimiento de la humanidad que cualquier conocimiento que mediante este acto se

transmite (Savater 2003, 31). La condición del aprendizaje conjunto es una de las más consideradas en el presente trabajo, especialmente en relación a los talleres de proyectos.

Los rasgos que definen los sujetos que aprenden son muchos, aunque se han intentado apuntar los que más afectan la relación pedagógica en el taller. Los sujetos se definen por su voluntad para aprender, que surge de la presión del propio deseo o de la presión de la situación (Ranciére 2003, 10,11). La voluntad motiva la acción intencionada, condición imprescindible en el aprendizaje del proyectar. Ésta existe en los sujetos y se manifiesta de forma consciente. Por eso no puede ser provocada por factores externos, situación paradójica con la que todo docente se enfrenta y de la que se ha hablado como “*imposibilidad de la enseñanza*” (Ellsworth 2005, 64).

Esta imposibilidad es la que guía al siguiente rasgo que define el sujeto que aprende: la dificultad que las personas muestran ante todo conocimiento nuevo, independientemente de su condición de docentes o discentes. Como dice Bachelard (2010) “siempre aprendemos en contra de un conocimiento anterior”, por lo que tal sustitución de lo antiguo por lo nuevo no es siempre anodina.

Otro rasgo que define los sujetos que aprenden son sus capacidades innatas que mediante la ejercitación se desarrollan en habilidades. Una de estas capacidades es la inteligencia - igual a cualquier otra - que si quiere puede aprender lo que cualquier otra, haya aprendido (Maturana, Porsken 2004, 74). Este es un principio que se ha adoptado desde el inicio de ese trabajo, no solo como hecho imposible de debatir (Ranciére 2003, 30) sino también como decisión ética ante cualquier relación pedagógica. La siguiente capacidad muy importante a ser considerada en cualquier situación educativa es la curiosidad, que, al ser potenciada en libertad, apuntará necesariamente a la autonomía de los individuos a la hora de aprender, no solo dentro, sino también fuera del contexto educativo.

En la enseñanza y aprendizaje del proyecto arquitectónico, lo que principalmente distingue al estudiante es que su principal forma de aprender es mediante la ejercitación, que es como se desarrollan capacidades como la imaginación, la creatividad y la visión espacial. La resistencia hacia lo nuevo o lo diferente, en el caso del discente en el taller, se suele presentar en forma de esquemas culturales y hábitos relacionados con el habitar y con los objetos de uso que todo ser humano suele adquirir a lo largo de su vida y que son los que principalmente se cuestionan en las materias que tienen que ver con el proyecto arquitectónico. Cuestionar usos y costumbres es una de las situaciones que más extrañan a algunos discentes en los procesos de aprendizaje de los talleres de proyectos, pero que a su vez intrigan su curiosidad.

El siguiente elemento fundante que fue examinado es **el sujeto que enseña**. En el caso del taller de proyectos arquitectónicos éste podría encajar en el perfil que Dewey (2004) precisa para el maestro que ejerce simultáneamente de académico, artista y experimentador. La labor docente del profesor de proyectos le inquieta y le incita a reflexionar acerca de su práctica, hecho que le traslada desde la posición de nativo - que tiene a la hora de hacer - a la posición del explorador, que adopta a la hora de interpretar lo hecho por los estudiantes.

En los talleres de proyectos, suele haber grupos docentes formados por personas cuyas habilidades y conocimientos son, en muchas ocasiones, complementarias, ejemplificando de esta manera la importancia que tiene el diálogo, el trabajo en grupo y el aprendizaje de forma conjunta en los talleres. Esta forma de aprender invita a reconsiderar la distinción actual de los roles en los actos educativos, hecho necesario, no porque no haya diferenciación entre docente y discente, sino porque al ser tal diferenciación concebida bajo términos ya anticuados, no permite que surjan nuevos imaginarios y nuevas posibilidades que ayudarían a cambiar lo establecido y experimentar con formatos y procesos educativos diferentes.

Un concepto que apunta a esta reconsideración de los “roles” o “esquemas” preconcebidos es el del “umbral” (McLaren 1988, 165), lugar en que al encontrarse uno, se libra, temporalmente al menos, de todas aquellas concepciones y estereotipos que constituyen obstáculos a la hora de repensar la relación educativa. Otro concepto que apunta en esa dirección es el que precisa que el docente no educa al discente, sino que las personas se educan entre sí (Freire 1997, 17,18). Lo que se enseña no es el contenido sino la convivencia con el maestro (Maturana, Porsken, 2004) y la forma que éste se relaciona con un contenido (Bárcena 2000, 25). Como precisa Deleuze (2002, 52), “*no aprendemos nada de quien nos dice “haz como yo”*”; aprendemos de aquellos que

nos dicen *“haz junto conmigo” y que en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo.*”

El taller de proyectos es un contexto didáctico cuyo formato puede admitir diversas peculiaridades, por lo que tal decisión recae sobre la apertura y las ganas de experimentar de los docentes que son los que principalmente pueden alterar las situaciones establecidas.

Una de estas situaciones que puede fácilmente ser modificada, y de hecho lo es en muchas ocasiones, es **el contexto de la enseñanza**, que a su vez constituye el siguiente elemento fundante asociado al acto didáctico. El contexto fue definido a través de estructuras como la institución y conceptos como el espacio físico, el espacio de la red, el tiempo y el imaginario.

La ETSAM, institución principalmente examinada en este trabajo, se encuentra, como muchas otras universidades públicas, en una encrucijada en relación a los fines de su educación y respecto a si sus objetivos están orientados a cumplir con los crecientes intereses privados de la economía o si como universidad pública, sigue contemplando valores ligados a la democracia, la igualdad de oportunidades y el desarrollo de la colectividad a través de una comunidad de conocimiento.

La empresa privada parece ser uno de los motores económicos principales del sector de la arquitectura y de la investigación vinculada a ella; sin embargo, desde la escuela no se quiere renunciar al valor de lo “público”, de lo “común” y de lo “socialmente considerado”, que se intenta fomentar en la conciencia de los estudiantes por diferentes medios.

Dentro de este valor que se da a lo público, la ciudad se presenta como laboratorio en el que se desarrollan proyectos, propuestas e investigaciones que destacan la importancia de comprender lo social, no tanto por dar respuestas pragmáticas, sino por complementar el componente ficticio que toda escuela de arquitectura conlleva.

En relación al espacio físico de las escuelas, éste refleja la permisividad de intervención tanto a nivel institucional como a nivel pedagógico. Como se ha visto a lo largo del trabajo, hay escuelas de arquitectura en las que la actividad del taller está muy presente y ocupa parte de los espacios comunes mientras que, en otras, tal ocupación, si existe, es bastante más moderada. Esto puede denotar cierto control ejercido sobre las personas a través del uso del espacio, aunque en la mayoría de los casos el objetivo es mantener equilibrios básicos para un funcionamiento correcto y respetuoso entre los diferentes usuarios.

En el caso de la Escuela de Madrid, aunque los talleres no disponen de espacios donde se puedan cuestionar los límites de su uso, los lugares comunes y la forma en la que se aprovechan actualmente, muestran cierta permisividad dentro de los niveles de control establecidos. El espacio donde se produce la docencia de proyectos en la ETSAM, no recuerda mucho a un taller, ya que los estudiantes no trabajan ahí y existe una diferenciación clara entre horario de docencia y horario de trabajo. Sin embargo, el término “taller” sigue aplicándose en todas las unidades docentes de proyectos.

Las nuevas tecnologías, cada vez más presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, muestran cierta dificultad para ser integradas en el espacio común de trabajo colectivo, de forma que presente interés y no simplemente sustituya los formatos analógicos por formatos digitales, por ejemplo, la pizarra por el proyector. Una de las cuestiones para plantear actualmente, sería cómo no perder el poder que el formato del taller tiene para crear una comunidad de aprendizaje conjunto, sin rechazar el uso de la tecnología en sus procesos. Si la pregunta se hiciera de forma inversa sería cómo integrar en el aspecto social del taller, las tecnologías, sin perjudicar su modo de ser.

El tiempo en los talleres de proyectos tiene muchas modalidades, siendo posiblemente la más importante el hecho de que ocupa una gran parte de la dedicación diaria del discente. Es por eso que el discurso acerca de si algunas de las demás materias de los estudios tienen que ser diseñadas de forma independiente o se pueden integrar de alguna manera en la práctica del proyecto, está siempre presente, especialmente en los planteamientos de los estudiantes.

El imaginario relacionado con la profesión del arquitecto, fue también tratado. Tal imaginario – dominante aun hoy día en muchos docentes y discentes – está influido por el modelo del arquitecto tradicional, aun siendo éste bastante anticuado y fácilmente cuestionable. Basta solo con considerar que hace solo cincuenta años la escuela de Madrid tenía menos de 300 estudiantes y algo similar ocurriría con la escuela de Barcelona y Sevilla. Hoy la escuela de

Madrid tiene 4000 estudiantes y la de Barcelona y Sevilla 3000 cada una. En el tiempo transcurrido se han inaugurado otras dieciséis escuelas de arquitectura públicas y catorce privadas todas contemplando un modelo de arquitecto bastante similar al de hace 50 años.

Esta situación empieza a cambiar especialmente por los estudiantes recién titulados y los profesores más comprometidos. Imaginarios nuevos y más variados hacen su aparición; muchos de ellos relacionados con la docencia no solo de la arquitectura, sino de disciplinas pertenecientes al campo del diseño, la docencia online y la docencia a colectivos como niños o adolescentes. También se aprecia una preocupación hacia el diseño y la programación de entornos digitales, la producción de imagen en movimiento, proyectos editoriales, gestión y comisariado de proyectos culturales y nuevas formas de fabricación entre otras. Estos son solo algunos de los campos hacia donde muchos jóvenes arquitectos se dirigen. Aunque su educación les habilita para aventurarse en nuevas materias, son en gran medida autodidactas, ya que la instrucción por la que han pasado sigue insistiendo en un modelo de arquitecto tradicional que no contempla tales variaciones.

La siguiente cuestión que fue tratada es la de las **estrategias, los métodos y los procedimientos** mediante los que se enseña, se aprende y se proyecta para aprender, en los talleres. La enseñanza se formula en base al desglose de estos procesos, cuyo origen es la profesión arquitectónica, y su interpretación en formatos pedagógicos que estimulan la acción a través de la que se aprende.

En un proceso didáctico, los métodos, los procesos y las estrategias, pueden ser afrontados de dos maneras. Por un lado, se presentan como *disposiciones* (Jullien, 2006) que pueden ser exploradas y explotadas por los discentes; mientras que, por otra parte, se presentan bajo una *modelización previa* (Jullien, 2006) que el discente debe seguir. Seguramente la segunda manera es la más fácil tanto para los docentes como para los discentes; sin embargo, no es con la que uno más aprende, ya que un proceso creativo deja de serlo, si la mayoría de sus procedimientos a seguir están establecidas de antemano. En la escuela de arquitectura de Madrid, en gran parte de los procesos examinados, los procedimientos que prevalecen son los primeros. Desde que se ofrece el enunciado a los discentes, se percibe la insinuación de diferentes técnicas operativas-imaginarias para el proyectar relacionadas con los procedimientos, los condicionantes, los medios y las herramientas y no se indica un camino ya trazado. También ello se percibe a partir de los resultados, en los que uno puede observar un gran abanico de enfoques.

Partiendo de estos procedimientos sugeridos, los estudiantes van más allá, diversificando sus procesos en el camino que cada uno escoge y que en muchas ocasiones tiene rasgos exploratorios muy marcados. Parten de un enunciado que les indica: “ésta es una manera para empezar, ahora tú busca la tuya; en este proceso creativo *todo sirve* (Feyerabend 1986)”. Cuando el docente ve lo hecho por el discente, no busca encontrar el método, procedimiento o estrategia sugeridos, sino entender que es lo nuevo que el discente propone. Esta actitud está presente en muchas unidades docentes, aunque en algunas es más explícita que en otras.

Edgar Morín (1981) dice sobre el método, que éste empieza a existir una vez acabado el proceso y al mirar uno hacia atrás. De igual manera, el método en el proyectar no es algo que exista desde el principio, sino algo que adquiere sentido al final, a partir del esfuerzo de poner en palabras lo que uno hizo y hacerse consciente de ello. Lo único que existe al principio, son los estímulos que emprenden un camino y la valentía de no tener miedo a perderse. Ambas características del arranque, aunque no parecen trascendentales, lo son; y cuanto escasean suelen alejar a los sujetos de la aventura de proyectar. Durante la carrera, al ser el proceso de proyectar obligatorio, el miedo se remedia; pero una vez finalizada, cada uno tiene que fabricar sus propios estímulos y remedios para no alejarse del hacer y del proyectar.

Lo que más varía entre el proyectar para aprender y el proyectar para ejercer la profesión, es el tipo de complejidad que éste adquiere. En el caso del aprender, la complejidad se va descubriendo con los años en todos sus aspectos: constructivo, funcional, conceptual y comunicativo. Por otra parte, la universidad funciona como un laboratorio de experimentos que en una situación real sería imposible simular.

Las similitudes que existen entre el estudio profesional y el taller de proyectos constituyen el núcleo de los procesos de aprendizaje a partir de los que surgen todas las posibles variaciones de la ejercitación. También es interesante apuntar el hecho de que entre estos dos espacios de

trabajo existe una relación de retroalimentación. El profesor que tiene un estudio de arquitectura, extrae de éste procesos y experiencias realizadas para formular su docencia. Pero, por otra parte, los experimentos realizados en la docencia, son a su vez enriquecedores para los procesos desarrollados en su estudio. El taller de proyectos, con su carácter de laboratorio, constituye un lugar de aprendizaje no solo para los discentes sino también para los docentes, que refuerza lo que en este trabajo se ha querido destacar, acerca de la colectividad, lo excepcional del aprendizaje conjunto y la inteligencia colectiva que a partir de este se crea.

El principio de “*todo sirve*” mencionado en relación a las técnicas operativas de arranque y los procesos creativos es también puntualizado por la amplia variedad de los programas propuestos en los enunciados y por los condicionantes que los profesores asocian a cada programa. Esta actitud se enfatiza por el hecho de que muchas unidades docentes no definen el programa o los condicionantes con antelación, sino que es el propio estudiante el que debe hacerlo, como parte del proceso de aprendizaje. Esta estrategia didáctica tiene como objetivo ofrecer puntos de vista nuevos, abrir vías diferentes, afrontar problemas distintos, inventar procesos innovadores y en general, demostrar la amplitud de posibilidades a las que el arquitecto podría hacer frente. Este esfuerzo amplía tanto las miradas hacia la disciplina, como los posibles enfoques pedagógicos.

Por todas estas razones, es en el campo de los enunciados y en lo que ellos implican en relación a los procesos, los métodos y las estrategias de aprender a proyectar, donde más se innova en la escuela de arquitectura de Madrid. Posiblemente esto ocurre porque los enunciados, junto a los resultados, son de los pocos documentos del proceso didáctico que se hacen públicos, acto que requiere cierta explicitación y concienciación de lo propuesto por el docente. Si más aspectos del proceso docente se hicieran públicos en la escuela - como por ejemplo la crítica, la evaluación y la corrección - se dispondrían a ser cuestionadas lo que empujaría a innovar y experimentar también en estos campos.

Los medios tecnológicos empleados, al ser cada vez más accesibles y fáciles de usar por no especialistas, ofrecen una gran variedad de oportunidades en la docencia y en el aprendizaje, aunque también requieren un cambio en el modo de pensar acerca de los procesos, las herramientas y los resultados. Un ejemplo de este cambio de concepción debido a medios tecnológicos como el video o imagen en movimiento, es el hecho de que cada vez es más relevante en el proyecto, el factor temporal y se busca una narrativa que afecta no solo la presentación final del trabajo del estudiante, sino al propio proyecto y proceso de proyectar.

El siguiente elemento fundante examinado han sido los **contenidos de la enseñanza** en el taller, contemplados desde tres puntos de vista diferentes. El primero, es el punto de vista institucional que la memoria de grado del plan de estudios 2010 ofrece como documento; en él se desglosan objetivos, competencias y contenidos. El siguiente, hace una llamada a los contenidos informales ubicados entre el contexto educativo y el acto didáctico, y el último, rescata aquellos contenidos dinámicos y cambiantes, que, aunque no son del todo formales, constituyen una de las fuentes más importantes del conocimiento en el taller.

La memoria de grado, se entiende como un documento redactado desde una visión institucional, poco dirigida hacia cuestiones pedagógicas. También se percibe un esfuerzo de adaptación al EEES sin casi ninguna modificación profunda de la estructura previa del currículum. Este hecho nos muestra que la historia de la escuela y la confianza en su enseñanza, al menos en la actualidad, pesan más que las posibles mejoras, que, bajo la cobertura del espacio europeo, se podrían aplicar.

El cambio que el plan Bolonia supuso, al ofrecer un aprendizaje más centrado en el estudiante (Díez Gutiérrez et. al. 2013, 11), se ha apreciado más en otras asignaturas de la carrera que en las de proyectos, que funcionaban de manera similar antes de que el Plan Bolonia se instaurara. En la memoria de grado se evidencia que las relaciones entre los diferentes objetivos, competencias y contenidos no se justifican totalmente, dejando en la libertad de cada uno, el modo de interpretarlos.

En el documento resultante se refleja una cierta ideología en referencia a lo que debe ser y saber un arquitecto y sobre lo que es o debe ser la enseñanza superior, que surge tanto de los criterios y tradiciones a nivel local (libro blanco, decretos reales) como de las exigencias y cambios sugeridos a nivel internacional (directivas europeas).

Parece que esta encrucijada es en la que se encuentra la adaptación de la enseñanza superior al menos en el caso de los estudios de arquitectura. Por una parte, la tradición *ha perdido su fuerza vital y la memoria de su comienzo*; pero por otra, se vuelve *coercitiva mediante nociones y categorías desgastadas* contra las que no se puede luchar, si no se reconocen (Arendt, 1996, 32). Consecuentemente, la voluntad por la novedad tampoco posee tan claras las intenciones como para afrontar lo sugerido por el EEES de manera crítica y poder adaptarse según las exigencias propias en cada lugar, encontrando los puntos de discrepancia en todo aquello que desde el EEES se propone.

Respecto a las competencias específicas dentro de la memoria de grado, se evidencia un esfuerzo por enumerar y dejar explícitos los conocimientos que supuestamente necesita un arquitecto y, además, estructurarlos en niveles para que su aprendizaje sea gradual y completo, aunque el criterio de esta estructuración gradual no se explicita.

Insistir en la importancia de una contextualización teórica de la práctica, que pudiera verse reflejada en disciplinas como la sociología, la antropología, la filosofía, las ciencias económicas y políticas, el arte y el activismo entre otras, funcionaría para pasar de una educación meramente técnica a una educación universitaria.

Respecto a las competencias generales la problemática que surge y que muchos profesores observan cuando han de trabajar con ellas, es la dificultad en su definición, que suscita mucha polémica especialmente entre campos diferentes, y la dificultad para ser evaluadas mediante fórmulas preestablecidas reflejadas en una escala numérica. Es cierto, que tales competencias pueden ser implementadas por los profesores, sin ser necesariamente evaluadas bajo fórmulas concretas ya que no todo lo aprendido ha de ser evaluado en una escala numérica, lo que no significa que no puede ser valorado y apreciado por el docente.

Respecto a los contenidos, se ha observado la necesidad de una mayor integración, intercambio y explicitación de ellos dentro del ámbito de las competencias específicas, ya que éstas presentan un formato dispuesto a ser pensado, contextualizado y por lo tanto razonado, bajo una mirada crítica. Los contenidos carecen del contexto y no explicitan la ideología que les guía, aunque es bastante obvia en ocasiones. Las competencias tienen un contexto y una ideología explícita pero precisamente por ello, están más obsoletas. Posiblemente sería oportuno, un traspaso más dinámico y consecuente entre lo que los profesores intuyen e incluyen en sus clases y lo que parece haber guiado la redacción de los contenidos, con lo que desde la institución se establece como competencia en el ámbito del proyecto arquitectónico.

Lo que los profesores incluyen en sus clases hace referencia también a lo que se ha denominado “contenido dinámico y cambiante” que mantiene una estrecha relación con las estrategias docentes. Lo relevante de estos contenidos es que integran el cambio y la novedad, elementos de los que precisa la enseñanza del proyecto y que transmiten al estudiante una disposición activa ante el conocimiento, el aprendizaje y la acción de proyectar. De estos contenidos, precisamente por ser de naturaleza cambiante, se hacen responsables los docentes, que tienen que estar atentos, actualizados de referencias y tener capacidad de escucha del tiempo presente.

Su naturaleza permite insertar en el acto didáctico determinadas cuestiones políticas y sociales que inauguran debates actuales, alejados de los discursos dominantes, como el conflicto, el medio ambiente, la diversidad, los sistemas políticos, la economía mundial y los prejuicios ideológicos, entre otros. Estos contenidos no pretenden transmitir un conocimiento cerrado y validado por la institución, sino “alumbrar” aquellas capacidades del discente como la imaginación, la creatividad, el razonamiento crítico, el compromiso ético, la sensibilidad medioambiental y el conocimiento de otras culturas y costumbres, cuyo motor no es tanto instruir en un campo profesional, sino formar individuos que integren una sociedad mejor y más justa.

Por último, los contenidos informales e inconscientes denotan que tanto el taller de proyectos, como la escuela de arquitectura, son pequeñas comunidades que alimentan el sentido de pertenencia; funcionan, no solo con reglas explícitas, sino también implícitas, en las que se construye un conocimiento del que uno no puede abstenerse, pero que ha de encontrar los medios para cuestionarlo.

Entre los diversos términos que existen para definir este conocimiento, ampliamente analizado por diferentes pensadores, se escoge el del imaginario que educa nuestra mirada *“una mirada que no mira nunca directamente las cosas: las mira a través de las configuraciones imaginarias en las que el ojo se alimenta”* (Lizcano, 2006, 42). Lograr concienciarse del imaginario de cada uno, es una labor difícil, ya que todos estamos inmersos en ello y no es fácil poder observarlo desde fuera. Este responde a marcos históricos, políticos, económicos, culturales y sociales; en general puntos de vista contruidos colectivamente, a los que uno obedece sin realmente ser consciente de ello. Tratar con tales contenidos e intentar explicitarlos para ponerlos en juicio, es seguramente una de las labores docentes más importantes, pero a su vez más difíciles de llevar a cabo con éxito.

El siguiente elemento fundante de la enseñanza que fue examinado en relación al taller de proyectos arquitectónicos, es **el acto didáctico**. Este, con la excepción de las clases magistrales o actividades en grupo, está prácticamente dedicado al proceso de corrección. El tradicional formato de este proceso es el de la corrección en mesa, aunque últimamente, por la facilidad que ofrecen los nuevos medios digitales este acto pasa ocasionalmente a tener un formato público, como ocurre en la mayoría de las unidades docentes de la Escuela de Madrid.

Al convertirse tal proceso en el centro del acto didáctico que ocupa el tiempo de la enseñanza, define la relación entre docente y discente, así como la actuación del primero para facilitar el aprendizaje del segundo. Esta acción, de carácter principalmente comunicativo, transforma una comunicación principalmente gráfica en la corrección sobre mesa, en una comunicación verbal en la corrección pública.

En las correcciones en mesa, donde el docente suele intervenir gráficamente en los dibujos del discente, el conocimiento sigue siendo tácito; no siempre se explicita verbalmente y ofrece soluciones, que, aunque acertadas, no siempre dan la posibilidad de reflexionar de manera crítica acerca de ellas. En este tipo de corrección, el profesor muestra su habilidad en el proyecto y parte de su conocimiento tácito se contagia a los estudiantes. Sin embargo, ellos no adquieren fácilmente conciencia acerca de este tipo de aprendizaje.

En la corrección pública, en vez de contagiarse el hacer, lo hace la forma de pensar, de argumentar y de interpretar lo hecho. En este sentido, se trabaja con un conocimiento explícito, ya que para poner en palabras un argumento se requiere haber pasado por cierto proceso de reflexión que, al ser comunicado, puede ser entendido, cuestionado y aceptado o refutado; no solo por el estudiante cuyo proyecto está siendo criticado, sino también por el resto de estudiantes que participan en el acto.

Sin embargo, se podría decir que el potencial de este proceso, que ocupa la mayor parte del tiempo del acto didáctico en el taller, no ha sido totalmente explorado, tanto a nivel educativo como a nivel de formatos.

A nivel educativo lo que se observa es que, en ocasiones, la apreciación no se diferencia de la crítica y la crítica no se diferencia del juicio. El juicio se define en el diccionario como *“opinión”*, mientras que la crítica se define como *“juicio que se hace después de haber examinado algo cuidadosamente”* (DRAE). Para hacer una crítica hay que suspender el juicio previo, es decir la opinión, y reestablecerlo sobre los hechos nuevos examinados con atención.

Existen fases del proyecto, que requieren de la acción y motivación del discente, por lo que cualquier crítica y sobre todo si se asemeja a un juicio arbitrario, puede tener efectos contrarios. En otras fases del proyecto, es más importante la reflexión y una crítica puede ayudar a ver lo hecho con otra mirada para poder mejorarlo. Por ello, el comentario del docente en las correcciones está en equilibrio entre apoyar y estimular la acción, enfatizando lo extraño y lo bien hecho y abriéndolo a la analogía, y por otra parte exige de cierto distanciamiento de los juicios arbitrarios y requiriendo la reflexión crítica. Esta diferenciación, podría estar más explícita para ayudar también al estudiante a entenderla y así ser más partícipe de ella.

A nivel de formatos lo que suele ocurrir, hace que muchos discentes pierdan el interés en el proceso de corrección pública, especialmente cuanto el proyecto tratado no es el suyo. Esto puede suceder cuando la palabra del docente toma mucho protagonismo y se convierte en un monólogo que tiende a asimilarse a una clase magistral antes que a un proceso dialógico. Esto sucede también cuando la corrección que se hace a un estudiante, no tiene datos suficientemente explícitos que puedan servirles también a los demás.

Aclarar la diferencia entre apreciación, crítica y juicio, diseñar formatos que llamen a la participación del grupo y apostar por procesos más dialógicos, seguramente dinamizaría tales procesos que constituyen el corazón del acto didáctico en el taller.

La crítica es para muchos un proceso difícil de llevar a cabo de forma productiva, ya que se ejerce de manera empírica y a veces, sin conciencia acerca de sus consecuencias. Por una parte, para ejercer una crítica al trabajo del otro, uno tiene que ser muy consciente de los prejuicios e ideologías propias; por otra parte, tiene que ser consciente de que una crítica puede ser una estrategia psicológica, que si es acertada puede generar un público receptivo y abierto; pero si ocurre lo contrario, puede provocar rechazo y resistencia.

Una fórmula para que tal proceso pueda mejorar es explicitando sus reglas y fijándolas ante el grupo, para que éste pueda hacer uso consciente de ellas entrenando a la vez su razonamiento crítico. Re-expresar o reinterpretar lo hecho y dicho por el estudiante, enumerar todos los puntos en los que uno está de acuerdo - especialmente si no son puntos genéricos - y mencionar cualquier cosa que uno haya aprendido del otro (Dennett, 2014), abriría la posibilidad para que una crítica de lo hecho o dicho por el estudiante, no se tome de forma negativa, sino encuentre su aceptación e invite a la reflexión. Repensar los procesos de crítica y apreciación de forma que se hagan parte consciente del aprendizaje en el taller, y experimentar con sus formatos, haciendo de los estudiantes partícipes en este experimento ayudaría a definir mejor las relaciones en el taller que a su vez afectan en el aprendizaje.

El último elemento examinado fue la **evaluación de la enseñanza y del aprendizaje**, que puede formar parte del proceso didáctico, cuando no se restringe únicamente al tiempo de la calificación. En la enseñanza del proyectar, tal circunstancia ocurre normalmente, ya que la corrección diaria en el taller, recoge muchos de los rasgos de la evaluación, que sin embargo no se traducen siempre en la calificación que suele funcionar de forma independiente.

Así, el proceso de calificación sigue siendo problemático a nivel educativo. Sus criterios en materias como el proyecto arquitectónico no son fácilmente explicitados; tampoco son fácilmente objetivables y además pueden variar mucho de un lugar a otro, e incluso entre distintas unidades docentes dentro de la misma escuela. Su resultado en forma de representación numérica, no siempre aporta al estudiante algo que le ayude a orientar su práctica para mejorar su aprendizaje.

La calificación parece cumplir un requisito meramente institucional y es por eso que es el campo en el que más difícil resulta innovar por iniciativa del docente. Únicamente se pueden aportar cambios en lo que respecta a la transparencia del proceso de calificación, haciendo sus criterios más explícitos y complementando la escala numérica con rasgos cualitativos que ayudarían al discente a concienciarse acerca de su aprendizaje y tener claros los objetivos que ha logrado y los que le quedan por lograr.

CONCLUSIONES

El taller, como una de las instituciones más antiguas de la sociedad humana (Sennett, 2012), sigue estando presente dentro de las escuelas de arquitectura, aunque con muchas modificaciones significativas. Una de las diferencias fundamentales entre el taller tradicional y el taller de proyectos actual, es que hoy en día, el foco está en el aprendizaje y no en la producción; las relaciones establecidas, están fundadas sobre esta base. Los procedimientos, los métodos, las herramientas y los formatos utilizados en la enseñanza del taller de proyectos, gravitan alrededor de unos fines educativos, que hacen que muchos de los procesos allí desarrollados presenten variaciones entre las diferentes escuelas de arquitectura, aunque los principios básicos sigan siendo bastante similares.

Tanto las escuelas de arquitectura como los talleres de proyectos arquitectónicos dentro de ellas, son pequeñas comunidades pertenecientes a contextos más amplios que reflejan muchos de los aspectos y características de la sociedad, tanto a nivel local como a nivel global. Estas características están implícitas en los modos con los que la enseñanza y el aprendizaje es afrontada por los docentes, los discentes y las propias instituciones; a su vez, definen las relaciones, las exigencias y las obligaciones entre los principales agentes del proceso pedagógico.

Uno de estos asuntos relevante y pertinente, ampliamente debatido en la actualidad, es el papel de la educación superior en relación al concepto de “utilidad”. En el libro *“La utilidad de lo inútil”*, publicado en forma de manifiesto en 2013 por Nuccio Ordine, se hace referencia y se establece la crítica hacia los nuevos Planes de estudio dentro del Espacio Europeo de Educación Superior por la forma en la que dichos Planes incorporan el concepto de la “utilidad” del conocimiento. Se repasan, además, en palabras de Fernando Savater, *opiniones de filósofos y escritores sobre la importancia de seguir tutelando en escuelas y universidades ese afán de saber y de indagar sin objetivo inmediato práctico en el que tradicionalmente se ha basado la dignitas hominis*.

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum, en el libro *“Sin fines de lucro”* publicado por primera vez el 2010, alerta sobre la veloz pérdida de aquellos aspectos humanísticos de las enseñanzas básicas y superiores que en el caso de las ciencias y las ingenierías son los aspectos relacionados con *la imaginación, la creatividad y la rigurosidad del pensamiento crítico*, a medida que los países optan por fomentar *la rentabilidad a corto plazo mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas, aptas para generar renta*.

Problemática similar es la preocupación que expresa José Luís Pardo (2005, 2008) en una serie de artículos sobre la reforma universitaria en España y por extensión en Europa, que quiere dar respuesta a las *fluidas y cambiantes exigencias de un mercado en constante evolución*, apresurando los tiempos de los estudios universitarios, descalificando las ciencias y descomponiendo los saberes científicos que hasta hace poco configuraban la enseñanza superior *en las competencias requeridas por el mercado de trabajo*.

Todas estas reflexiones fueron reunidas y revisitadas en una de las últimas exposiciones organizadas por el MNCARS y titulada *“un saber realmente útil”* - noción que según sus comisarios surge en las décadas de 1820 y 1830, por las organizaciones obreras del Reino Unido *para describir un cuerpo de saberes que abarcaba varias disciplinas “no prácticas” tales como la política, la economía y la filosofía, en oposición a los “saberes útiles” pregonados por los patronos, quienes tiempo antes empezaron a aumentar la inversión en el avance de sus empresas a través de la financiación de la educación de los obreros en habilidades y disciplinas “pertinentes” como la ingeniería, la física, la química o las matemáticas*.

La discusión acerca de la “utilidad” de los estudios superiores, constituye posiblemente, un “currículum oculto” muy presente en nuestras sociedades y consecuentemente, en nuestras instituciones, conduce a un segundo debate que tiene que ver con conceptos como el inconsciente, el tercer participante y el imaginario. Todos estos conceptos hablan de aquello, ni visible ni explícito, pero que siempre presente define la actitud de docentes, discentes e instituciones ante la relación pedagógica y la finalidad educativa.

Esta actitud, a menudo muy propensa a la búsqueda de la rentabilidad a corto plazo, impide la permeabilidad de otras enseñanzas menos concretas y más experimentales cuya utilidad no es del todo obvia desde el primer momento. El imaginario que a menudo se “trae” al aula o al taller, suele imponer que la educación superior equivale a formación profesional; todo lo que no encaja con facilidad en este esquema es tratado con escepticismo, tanto por instituciones como por docentes y discentes.

Otra consideración que se aprecia es cierta actitud que sigue fomentando el espejismo acerca del quehacer arquitectónico, tanto en relación a su trascendencia, como en relación a las posibilidades que como profesión ofrece para que se pueda vivir de ella con dignidad.

Ambos imaginarios, además de retroalimentarse, desorientan el potencial educativo experimental que existe en los talleres de proyectos, ya que están ante una constante demanda de búsqueda de “utilidad” que necesariamente les limita.

Para responder a estos imaginarios y su reflejo en el taller y la institución - como el conjunto de docentes, discentes y contexto educativo - se puede insistir en encontrar y dar a los estudios arquitectónicos utilidad y rentabilidad a corto plazo, formando personal re-calificable y flexible para un mercado constantemente cambiante; u oponerse a esta demanda y aprovechar la autonomía que pueden inspirar los estudios arquitectónicos, fomentando una educación más humanista que incluya materias como la filosofía, la sociología, la antropología, las ciencias económicas y políticas, el arte contemporáneo y el activismo entre otras, para formar individuos que con un conocimiento tanto técnico como práctico, teórico y crítico, no sean ellos los que se

adaptan a las situaciones dadas, sino que adaptan las situaciones a lo que su educación les ha infundido: no instituir un imaginario que se conforma, sino un imaginario crítico (del Pozo Barriuso et.al. 2015) que sea capaz de instituir.

La concepción utilitarista de los estudios superiores está a menudo ligada a una creciente tentación individualista dentro de la cual el conocimiento se percibe como una conquista personal que es la que conduce a la tan deseada independencia. Cuando más concreto y explícito parece el conocimiento por aprender, tanto más permite visualizar el sueño de la autonomía reflejado en ideas como el emprendimiento, el trabajo por uno mismo o la ocupación de un lugar preestablecido en el sistema.

Esta tentación se vincula con lo que Readings (1996) define como un compromiso pedagógico equivocado cuya orientación hacia la autonomía, se concibe como el final de toda dependencia; es decir de todas las relaciones obligatorias con los demás. Frente a esta interpretación, un tanto errónea del concepto de la autonomía, el valor del taller como colectividad puede inspirar una pedagogía que a la vez que refuerza la singularidad de cada individuo a través de los procesos creativos que allí tienen lugar, tenga también como objetivo establecer una relación y una red de obligaciones que surja del tener que coexistir, tratar, cooperar, dialogar y aprender los unos de los otros.

Como dice Sennett (2012, 87) el taller desde la antigüedad, ha sido un modelo de cooperación constante. Como espacios culturales, los talleres desarrollaron *elaborados rituales sociales que marcaban las obligaciones mutuas entre socios desiguales, esto es entre maestros, jornaleros y aprendices en cada taller*. Dada esta solidaridad, como sigue Sennett (2012, 88), tanto Confucio como Platón creían que el taller, hacía de los artesanos buenos ciudadanos; aunque tal idea está en abierta contradicción con los hechos, pues muchos artesanos de la antigua Grecia no gozaban de derechos de ciudadanía. Sin embargo, la idea del artesano-ciudadano persistió, según Sennett (2012), y reapareció en los gremios medievales.

En la actualidad, las cosas han cambiado considerablemente y en ningún caso se podría establecer una comparación de este tipo. Sin embargo, si se considera este rasgo del taller como colectividad que marca obligaciones mutuas entre socios desiguales, en nuestro caso, de diversas procedencias, se podría interpretar como positivo el hecho de añadir al taller el punto de vista de personas procedentes de otras disciplinas, ya sea con un contacto directo o mediado. Este gesto facilitaría el diálogo y el intercambio diferenciador (Sennett, 2012) entre agentes diversos, que, considerando sus visiones particulares, cuestionarían las convenciones que guían sus actos. Dejar que puntos de vista diferentes encuentren un espacio-tiempo de puesta en común, daría la oportunidad a un proceso dialógico que podría convertir los prejuicios en opiniones discutibles (Pardo 2004, 134), un rasgo distintivo de la ciudadanía.

Necesariamente en el contacto con el otro, está la única manera para salir de un imaginario, a menudo limitado y construido sobre creencias que “nos tienen” (Pardo 2004, 134); cuanto más diferente es este otro, tanto más posible será lograr esta transformación en nuestra concepción del mundo.

Esta misma tesis doctoral es resultado de dicha escapada de un imaginario previo, ocurrido a partir del contacto con diferentes procesos de hacer y aprender. En este viaje, el desplazamiento de un lugar a otro - *topos* -, el paso del antes al después - *cronos* - y el relato construido con palabras recogidas por el camino - *logos* - fueron tres de las dimensiones motoras del trabajo que significaron el aprendizaje como cambio. El contacto con lo diverso, mediante la relación de obligación de la que habla Readings (1996) y el intercambio diferenciador dialógico que celebra las diferencias, de acuerdo a Sennett (2012), son también medios para que tal desplazamiento y transformación puedan llegar a ocurrir en un proceso de aprendizaje.

En este sentido, la universidad, como institución posibilitadora de diálogos, puede representar también esta suerte de encuentro entre personas diferentes de diversas procedencias y su puesta en común ante indagaciones sin objetivo inmediato práctico, compromisos sin una utilidad concreta y obligaciones mutuas sin aparente rentabilidad a corto plazo.