

LA INCORPORACIÓN DE LAS TEORÍAS ARQUITECTÓNICAS EN EL ÁMBITO DE LA PRÁCTICA PROYECTUAL

Marta Pérez Rodríguez, Departamento de proyectos. Etsav. marperod@pra.upv.es;
Jorge Bosch Abarca, Departamento de proyectos. Etsav, jboscha@pra.upv.es

Resumen_ La actividad pretende demostrar que proyectar no es solo producto de una ejercitación práctica, sino que debe ir acompañada de una reflexión teórica. Por ello, se trata de analizar y sintetizar la manera en cómo proyectamos y cuáles son los fundamentos utilizados a la hora de elaborar un proyecto de arquitectura. Eso nos permite centrar el discurso sobre qué partes componen el proyecto, cuáles son los elementos que lo determinan y cuáles los principios que lo han caracterizado. Se intenta dar una respuesta lo más sistemática posible en torno al proceso proyectual, haciendo consciente al alumno de su complejidad y de que este proceso define la esencia misma de la arquitectura, cuya visión siempre debe contextualizarse al momento cultural y social que pertenece.

Para desmenuzar el proceso de elaboración del proyecto arquitectónico, se busca una mirada reflexiva a través de la selección de textos escogidos. Su lectura transversal, permite motivar al alumno hacia el debate teórico, a su vigencia, y a su trascendencia histórica. Sin olvidar que el objetivo último es reconocer una “forma de hacer”, que sirve de base para la indagación de su propio “proceso creativo”.

Palabras Claves— Innovación, conexión Teoría y Praxis arquitectónica, Aprendizaje cooperativo, Aprender a aprender.

I. INTRODUCCIÓN

En el aprendizaje por competencias y dentro del área de proyectos arquitectónicos se establece como conocimiento necesario y adecuado a la realización de proyectos; el estudio de la teoría general de la arquitectura. Esto implica no solo el conocimiento de las mismas, su comprensión, sino también reconocer la interdependencia y la trascendencia de éstas a las formas, usos y técnicas dentro de la obra arquitectónica. [1]

Las teorías arquitectónicas, siempre se ha considerado que debían explicarse dentro del contexto cultural en el que fueron enunciadas, en parte por que así adquirirían su verdadero sentido. Claude Bastien anota que *[la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino por el contrario, hacia su contextualización]* la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez. Bastien agrega que *[la contextualización es una condición esencial de la eficacia (del funcionamiento cognitivo)].* [2].

En muchos casos, estas teorías, que son expuestas desde la historia o la crítica arquitectónica, fueron formuladas desde la propia materia del proyecto arquitectónico. La razón estriba en que el proceso teórico nace del propio quehacer. Los

arquitectos, a través de su trabajo, definieron una nueva visión sobre la esencia o la razón de ser de la arquitectura. Su ejercitación dentro del campo de la práctica arquitectónica terminó revertiendo en el mundo de las ideas.

Ese modelo de conocimiento asume la complejidad de la materia de proyectos. Si entendemos el término latino *complexus* como aquello que está tejido junto. Implica que práctica y teoría se conciben como partes pertenecientes a un todo, siendo el proyecto y su realización el objetivo final. Así pues, en la construcción del nuevo contexto en el que se debe insertar la docencia de proyectos, debería introducirse las aportaciones teóricas que lo validan y le dan contenido.

El Taller de proyectos nacía como una modalidad de enseñanza, como una transmisión de conocimiento teórico/práctico en donde la relación maestro-aprendiz provocaba la transmisión del conocimiento, primero como talleres de oficios en el medioevo, luego como talleres de Bellas Artes, y posteriormente hasta nuestros días dentro de las instancias académicas. Teodoro Anasagasti decía: *[Si fuese posible, el ideal de la enseñanza consistiría en que los arquitectos se formasen como sucedía cuando no había escuelas: en las obras y talleres, que es donde siempre se presentan los problemas en toda su integridad, y que un solo maestro fuese el que instruyese, presentando simultáneamente todos los conocimientos. Este procedimiento antiguo era el verdaderamente concéntrico; más como no es posible aplicarlo hoy, por la multiplicidad de conocimientos que abraza, se exige el concurso de varios profesores, procurando, claro está, que todas las materias que ellos expliquen se encadenen y armonicen].* [3]

En el transcurso del tiempo, y en consideración a la complejidad de los temas a abordar, se ha ido produciendo un cierto distanciamiento entre el pensar y el hacer, es decir entre teoría y praxis. De esta forma, la materia de proyectos centra su docencia en la resolución de problemas como modelo metodológico.

En muchos casos, las teorías expuestas que se plantean lo hacen con carácter instrumental, siendo de aplicación directa a la resolución de partes que integran el proceso. Sin embargo, la finalidad del aprendizaje aquí expuesto, busca una reflexión más profunda en donde el conocimiento que adquiere el alumno busca la aproximación a la disciplina, no sólo a través

del estudio de nociones sino también su inclusión en el estudio del conjunto del proceso, lo que permite crear una visión “estructural” que construye el conocimiento arquitectónico. Así, en la elaboración del proyecto debe darse una visión holística de todas las variables que intervienen, adquirir un conocimiento más profundo del por qué y del cómo, racionalizar el proceso de elaboración y, obtener herramientas para ir construyendo su propio modo de hacer. Es en definitiva, el conocimiento metaproyectual que indaga “*sobre la propia proyección del proyecto referida al conjunto de las operaciones que se producen desde la decisión inicial hasta el resultado final*”.[4]

En la incorporación de criterios teóricos, actualmente ocurre que nos zambullimos en la información relativamente fácil. La información no deja de ser una forma superficial de entendimiento, era y es un conjunto organizado de datos procesados, que constituyen un mensaje sobre un determinado ente o fenómeno. Pero existe la posibilidad que empecemos a confundir información con conocimiento. Estar bien informados no implica tener capacidad de entendimiento o reconocimiento.

El deseo de entender, se ha transformando en la necesidad de estar informado. Con ello no generamos ningún esfuerzo añadido. No existe, la elaboración por nuestra parte de un discurso propio que se vaya asentándose en nuestro cerebro y que forma parte de la capa más profunda de nuestro conocimiento.[5] Construir sustratos en nuestra mente, no implica almacenar datos. De esa manera solo nos convertimos en meros mediadores de información, sin que en la retórica aparezcan esos grados de implicación, esos juicios de valor o reflexiones propias, que dan el valor añadido a lo transmitido.

Buscamos que el alumno vaya construyendo sus propios argumentos, haciéndole más consciente de que el ejercicio de la profesión requiere también de una reflexión previa, bien argumentada y estructurada. A través de ese proceso, el alumno reconoce que las garantías de llevar a buen fin el proyecto son mayores.[6].

II. INNOVACIÓN EDUCATIVA

Proyectar es una actividad compleja. Por un lado, requiere sintetizar y enlazar los conocimientos adquiridos en otras materias, para la posterior elaboración y definición de un proyecto. Pero por otro, el proyectar también implica ir elaborando estrategias proyectuales propias, vinculadas a la forma en cómo se entiende la realización de un proyecto arquitectónico, e incluso cuál es la visión que cada uno tiene de la arquitectura.

Se plantean como objetivos docentes de la actividad:

- Aproximar al alumno al proceso proyectual a través de la reflexión teórica. Ser consciente de cómo se produce, qué partes intervienen y qué principios se han mantenido invariables.

- Incorporar el análisis teórico al proceso de proyecto del alumno, haciéndoles conscientes de su propio proceso creativo.

- Incentivar la reflexión propia del alumno en el proceso de proyectar y en la elaboración de habilidades proyectuales propias.

- Activar su capacidad autocrítica, razonando e identificando los problemas con los que se ha encontrado el alumno en cada uno de las fases durante la construcción del proyecto.

Para llegar a conseguir tales objetivos, se estructura la actividad en dos partes. En ambos casos se utiliza una metodología activa y participativa como criterio de innovación, que permite al alumno aprender haciendo. *Tal y como establece Biggs, la base del aprendizaje está en como estructuramos la información recibida y como pensemos con ella*. [7]. Por eso, se da en primer lugar un contenido que deberán analizar y sintetizar y posteriormente, aplicar.

La primera parte de la actividad se centra en la indagación teórica del alumno. Se trabaja en grupo dentro del aula.

La organización de la indagación requiere de una serie de actividades previas por parte del profesor. Entre ellas, la elección sobre el método a utilizar para gestionar la actividad docente. Por una parte, la selección de los textos que servirán de base para el trabajo colaborativo. Siendo conscientes que para lograr el éxito de la actividad, se requiere de una correcta selección de los mismos, así como un criterio de orden de su lectura [8], se eligen cuatro autores que marcan una visión enraizada con las ideas enunciadas por Vitruvio [9].

La decisión de los mismos, en parte viene condicionada por los alumnos a los que va dirigida. Siendo de primer ciclo, se considera interesante mostrar al alumno, que siempre ha existido un estudio sobre una manera determinada de hacer, incorporando en el proceso la visión del contexto cultural en el que se han desarrollado cada una de ellas. *Viollet le Duc, Le Corbusier, Ludovico Quaroni y Muñoz Cosme*, son los autores elegidos. Por ese orden histórico, todos ellos plantean dentro del debate teórico, una revisión sobre la forma en como debe abordarse la realización del proyecto arquitectónico, incorporando una lectura contextualizada al momento de cada uno hacia la *triada vitruviana* (utilitas, firmitas y venustas).

El arquitecto ha intentado siempre construir un discurso teórico en relación al proyecto y a los mecanismos del proceso de generación de la obra. Aunque la situación contemporánea ha introducido nuevas variables que modifican el significado de las tres dimensiones vitruvianas, así como sus interrelaciones. Se pretende que el alumno de Proyectos 2 sea consciente primero de ese proceso, y vaya aprendiendo a construir un discurso sobre el proyecto, conociendo las bases

del proyecto realizado en el segundo cuatrimestre de la asignatura de Proyectos 2. En parte, el motivo principal, es que el alumno puede utilizarla como guía a su propia reflexión a la hora de abordar el conjunto del proyecto.

CUESTIONARIO REFLEXIÓN PROYECTO: Nombre: PR2 . TALLER H

1.- Podrías explicar cuál ha sido la idea de tu proyecto. Defínela mediante un concepto o esquema gráfico.

2.- ¿Qué implicación ha tenido el análisis del lugar en tus primeras intenciones? Enumera dos ideas principales.

3.- ¿Cómo has trabajado con el programa? ¿Ha existido una reinterpretación del mismo acorde a las ideas previas planteadas? Describe brevemente.

4.- En el proceso de adecuación del programa a la idea, en qué momento has sido consciente de cómo se debía producir el movimiento dentro de tu edificio, ¿cuál es la idea de recorrido dentro del proyecto?, ¿Cómo has definido los elementos de comunicación?, ¿Cómo se han incorporado al esquema general de la idea?

5.- La valoración de los recorridos dentro del edificios implica tomar decisiones de carácter espacial o estructural ¿Cuáles han sido las decisiones acordes al proyecto?

6.- ¿Cómo has ido introduciendo las tres variables (triada vitruviana) en la construcción del proyecto? ¿Cómo has ido adecuando cada una de las partes a las otras? ¿Cuál es la que ha tenido más peso en las primeras ideas? ¿Cuál te ha generado más problemas en su incorporación al proyecto?

7.- En la definición del sistema que finalmente estructura el proyecto ¿Cuál es la ley que ha permitido su concepción final? (un módulo espacial, una relación métrica, etc)

8.- ¿Qué otras variables están presentes en la definición del proyecto que estás realizando?

9.- ¿Cuál ha sido la dificultad principal con la que te has encontrado durante el proceso?

0.- ¿ Ha cambiado o se ha ampliado tu visión de cómo debe ser el proceso de proyecto? ¿Has sido más consciente de los pasos a seguir dentro del proceso?

Figura 2. Ficha tipo 2. Cuestionario reflexión proyecto.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De la lectura pormenorizada de todos los cuestionarios recogidos en la entrega previa del proyecto, (Figura 2) se observa:

- La respuesta en general, es satisfactoria y, el alumno encuentra en la actividad una respuesta sobre un “modo de hacer” más pautado que le permite construir “con orden” el proyecto planteado. Se ha conseguido así uno de los objetivos enunciados que era hacer al alumno más consciente de todas las variables a tener en cuenta a la hora de enfrentarse con el proyecto.

- La realización de la actividad también les permite reforzar su capacidad autocrítica, ya que identifican mejor cuáles son sus *puntos fuertes*, y en que otros aspectos deben reforzar y trabajar más.

- Les obliga a ser más metódicos en la manera en que debe abordarse el trabajo. Asumiendo que la construcción del proyecto implica siempre la revisión constante sobre las variables que intervienen.

- Asumen que el proceso nunca es lineal, sino siempre de ida y vuelta. Esta reflexión tan sencilla permite al alumno no generarse expectativas a priori y no frustrarse durante el desarrollo del mismo.

- El proceso de proyectación requiere de una serie de simplificaciones en los datos y, de establecer una precisa jerarquía de valores y de relaciones. Con ello el alumno desarrolla la capacidad de análisis y de síntesis. La separación de los componentes del proyecto en determinadas fases del proceso, se debe a la necesidad de trabajar racionalmente, reduciendo los problemas complejos para así poder llegar al fondo de los mismos.

- Para finalizar, es importante remarcar que el aprendizaje a través de la lectura de textos de autores con una valía intelectual, permite al alumno argumentar sus propios procesos desde un conocimiento más profundo de la materia teórica.

REFERENCIAS

- [1] COMPETENCIA GENÉRICA DEFINIDA COMO B9, Y RECOGIDA EN EL LIBRO BLANCO DE LA ANECA.
- [2] *BASTIEN, CLAUDE*. Le décalage entre logique et connaissance, en *Courrier du CNRS*, No 79 Ciencias cognitivas, 1992.
- [3] *ANASAGASTI, T*. Enseñanza de la Arquitectura. Cultura moderna técnico artística. Instituto Juan de Herrera. Madrid. 1995. pp 87
- [4] Ludovico Quaroni, *Proyectar un edificio en ocho lecciones de arquitectura*, 1977, pp 17
- [5] L.S.Vygotsky. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 1979.
- [6] J.Biggs, *Calidad del aprendizaje universitario*, 1999, pp 81.
- [7] J.Biggs, pp 31.
- [8] Don Finkel, *Dar clase con la boca cerrada*. pp 114-115.
- [9] Vitruvio, *Los diez Libros de Arquitectura*. pp.6-17.