

TEORÍA Y PROYECTACIÓN ARQUITECTÓNICA_TPA-11

EL APRENDIZAJE DEL ARQUITECTO Y EL CONOCIMIENTO SENSIBLE EN EL CONTEXTO ACADÉMICO DE LA EACRV.FAU.UCV

Maria Elena Hernández

Área Diseño, Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva, FAU.UCV.
malher.hernandez@gmail.com

RESUMEN

El conocimiento sensible y el conocimiento inteligible corresponden grosso modo al conocimiento de las verdades del hecho y al conocimiento de las verdades de la razón. En las escuelas de Arquitectura podríamos comprender el conocimiento inteligible como el proveniente de la comprensión de las teorías y nociones arquitectónicas. El conocimiento sensible es el que puede acontecer en el consecuente ejercicio del proyecto, en la interacción con las cualidades, habilidades y capacidades del sujeto con la propia arquitectura edificada. Identificamos contextos para la producción del conocimiento, estos son académicos, no académicos o profesionales y cotidianos. La presente es una investigación exploratoria enmarcada en los estudios doctorales del autor sobre la formación del arquitecto y la experiencia de la arquitectura. Pretendemos, en esta oportunidad, identificar el alcance de la asignatura “Diseño Arquitectónico” en el Plan de Estudios de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela, además de estudiar algunas propuestas programáticas de los cursos de Diseño, para señalar los contenidos y estrategias que aproximan al estudiante al conocimiento sensible desde la experiencia.

Palabras clave: aprendizaje, arquitectura, conocimiento sensible, proyecto.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

...lo usual en un proceso de aprendizaje ha sido alejar al estudiante de su propia experiencia y situarlo en un plano abstracto para, desde allí, proponer proyectos que modifican un entorno que no se entiende del todo. Ese distanciamiento entre lo vivido y lo proyectado, común en la enseñanza formal de la arquitectura, se extiende después en la práctica profesional que en más de una ocasión se desentiende de las minucias de la cotidianidad y aspira a una trascendentalidad de orden abstracto o, lo que es peor, al simple objetivo de una ocupación usurera del espacio habitable (Saldarriaga, 2002).

Coincidimos con lo indicado por el profesor Saldarriaga luego de nuestra experiencia en la Escuela de Arquitectura. Inicialmente como estudiante ocurre un acto de *tabula rasa*, la arquitectura se conoce desde lo aprendido en las aulas, entre profesores y compañeros, no ocurre fuera de ella y menos aun antes de ella. Nuestras experiencias cotidianas no son válidas en el proceso de conocer la arquitectura. Sin embargo, en algún punto, hacia el final de nuestra formación en pregrado, se presenta el distanciamiento del yo en nuestro proceso de comprender la arquitectura. Así mismo, en nuestro papel docente, nos miramos como en un espejo y percibimos la intensidad de la búsqueda del estudiante, una búsqueda fuera de él, descentrada.

Reconocemos que parte de esa actitud ante el conocimiento proviene de modelos anteriores, de sus escuelas de procedencia y a los supuestos pedagógicos que pretenden manejar el conocimiento a partir de la memorización y la repetición. La Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva, probablemente, repite en su modelo docente las mismas estrategias y es por ello que nos anima el interés primario de responder la siguiente pregunta y abrir el problema: ¿Cómo se conoce la carrera de Arquitectura? Estas inquietudes están presentes en el anteproyecto de la investigación doctoral que inicia el autor en 2016, donde aborda la experiencia de la arquitectura y la formación del arquitecto en la Escuela de Arquitectura. Es así como esta investigación forma parte del cuerpo de la tesis doctoral y busca explorar dos tipos de documentos esenciales, el Plan de Estudios vigente y algunos programas de la asignatura elaborados por los profesores, a los fines de intentar identificar los modos en que se estructura la experiencia de la arquitectura en la asignatura Diseño Arquitectónico.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA¹

1.1. Antecedentes

La Cátedra de Diseño Arquitectónico en la EACRV, FAU-UCV se inserta en el Sector Diseño, y en el Plan de Estudios se explica el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño arquitectónico de la siguiente manera y resumimos: desarrollo de habilidades, destrezas y capacidades analítico-críticas, práctica reflexiva, centrada en el diseño, formulación de propuestas que respondan a la naturaleza pluriparadigmática de la disciplina, actividad creativa fundamentalmente, la producción de la arquitectura se asume como proceso de invención.

¹ El aparte denominado Planteamiento del problema expresado en el presente artículo, recoge sintéticamente los fundamentos del anteproyecto (en proceso) de la investigación doctoral que el autor realiza desde 2016, denominada “La formación del arquitecto y la experiencia de la arquitectura”.

En la práctica docente los principios señalados anteriormente son un conjunto de actividades ejecutadas cada semestre con la finalidad de ejercitar la práctica del proyecto y el diseño, en diferentes escalas de proyecto y a partir del abordaje de temáticas determinadas por el profesor.

Entendemos el Plan de Estudios como el documento necesario que revela la estructura curricular, basada en contenidos y las formas de organización de los mismos en la institución, y es por ello que probablemente comprendemos por qué no se profundiza en lo relativo a las didácticas y estrategias docentes para impartir ese conocimiento. Como principio de autonomía académica o libertad de cátedra suponemos que las didácticas son determinadas según los criterios particulares de los profesores, según lo establecido en el plan de formación de los instructores, en el caso de los profesores ordinarios, y pueden ser también propuestos por las mismas unidades docentes de adscripción.

Las didácticas con las cuales se imparten contenidos y se generan las competencias disciplinares, los modos en que se imparte la docencia, los instrumentos utilizados, las estrategias, las maneras en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, las tácticas que promuevan y motiven el estudio de la arquitectura, son precisamente, nuestras inquietudes y es en el ámbito de praxis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la arquitectura donde queremos ubicar la investigación, haciéndonos la pregunta: ¿Cómo se enseña la arquitectura desde la Cátedra de Diseño Arquitectónico en la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva? Nuestra experiencia docente ha consistido en ensayar los modos en que los contenidos se imparten, los modos en que las nociones de forma, espacio, función, ciudad y proyecto se aprenden, sin embargo, esta práctica nos arroja hacia un vacío fundamental. ¿Cómo aprenden los estudiantes de Arquitectura de la EACRV, FAU-UCV los contenidos planteados?

Las teorías del conocimiento identifican dos formas generales de conocimiento: “conocimiento sensible y conocimiento inteligible, que corresponden *grosso modo* al conocimiento de las verdades del hecho y el conocimiento de las verdades de la razón” (Ferrater, 2004). Comprendemos el conocimiento inteligible como aquel proveniente de la comprensión de las teorías y nociones identificadas en los contenidos de la carrera, y el conocimiento sensible es aquel que puede acontecer en el consecuente ejercicio del proyecto, en la interacción con las cualidades, habilidades y capacidades del sujeto, producido formalmente en el contexto de la Escuela de Arquitectura, con docentes, bajo ciertas reglas, condiciones, evaluaciones y controles. No obstante, existen contextos de producción de conocimiento no formal e informal, aquellos que no poseen reglas fijas o normas, que se da en el contacto cotidiano y en este contexto podemos situar la experiencia de la arquitectura en el estudiante.

1.2. Fundamentos teóricos

El distanciamiento al que alude Saldarriaga, en el texto citado en la introducción de la presente investigación, puede ser similar a la noción de desvinculación referida por Taylor, al citar a Rousseau:

Rousseau al proponer la noción de los dos amores: la voz interior es nuestro modo de acceso, pero es posible perder esa voz, es posible que se ahogue en nosotros. Y lo que podría ahogarla es precisamente la postura desvinculada de la razón calculadora, la visión externa de la naturaleza como un orden simplemente observado (Taylor, 2006).

A la dualidad del conocimiento referida, entre lo inteligible y lo sensible, añadimos esta otra expresión, lo interno y lo externo señalado por Rousseau; ambas, desde su perspectiva, en lucha de dominación. La dualidad del conocimiento también se puede situar. Es así como la cocina y el monasterio son diferentes lugares de una misma entidad, la catedral, “la separación entre filosofías y técnicas, entre teoría y práctica que se ha llevado a cabo desde siempre en el conocimiento universitario, no obedece a la esencia de la realidad, ni tampoco a la lógica intrínseca del conocimiento ni a la sustancia del objeto de estudio, sino, más situacionalmente, a una cuestión de lugares, de donde está uno cuando tiene sus ocurrencias” (Fernández, 2016). El mismo autor señala más adelante, sobre el tipo de conocimiento que se produce en los distintos lugares, “las totalidades aparecen contemplativamente; las particularidades aparecen empíricamente” (Fernández, 2016).

Es así como comprendemos que el conocimiento de la arquitectura se produce en diferentes instancias, en diferentes actos de relación, donde la más interna de las formas de saber es aquella que ocurre dentro, en el yo, el lugar desde donde percibimos, experimentamos y damos sentido.

La experiencia de la arquitectura ha sido tema de debate desde hace más de un siglo con la incorporación de la noción de espacio al ámbito de la disciplina y, más específicamente, vinculado a los aspectos estéticos. En alusión a la producción del conocimiento desde la estética, Taylor comenta lo siguiente:

La categoría de lo estético se desarrolla en el siglo XVIII a la par de la nueva comprensión de la belleza natural y artística, menos centrada en la naturaleza del objeto y más en la cualidad de la experiencia evocada. El propio término “estética” apunta a un modo de experiencia (Taylor, 2006).

La Gran Teoría de la Belleza dictó los principios y normas con los que durante veinticinco siglos Occidente configuró la formación de artistas y arquitectos, La belleza estaba en las formas y sus proporciones. En la Ilustración, siglo XVIII, se introduce un giro de perspectiva en la apreciación de la belleza, “y la pregunta ¿Qué es la belleza? fue sustituida por ¿Qué es lo que agrada a la gente? O ¿Qué es lo que consideran bello?” (Tatarkiewicz, 2006).

En el siglo XX la nueva filosofía estética se traslada al ámbito de la pedagogía.

Los vínculos encontrados entre el arte, la psicología y lo social demanda cambios en los procesos de aprendizaje. Es así como encontramos la propuesta de John Dewey (1859-1952), filósofo y pedagogo, seguidor de la filosofía pragmatista y del empirismo radical de William James (1842-1910). Consideraba que los agentes principales del arte son los *modos de relación* que desde su específica codificación estética promueven la organización de la “experiencia”, desde lo más extraordinario a lo más cotidiano, transformando el mundo. Autor del texto *El arte como experiencia* en 1924, sobre Dewey, G. Mead señala:

En esta intersección de lo que el profesor Dewey ha llamado “lo técnico” y “lo final”, este intento de captar la culminación de los esfuerzos del hombre en sociedad por infundir significado a los pequeños detalles de su existencia, es que se puede aislar la experiencia estética como una etapa separada. Su principal característica es su poder para capturar el placer que corresponde a la culminación, el resultado de una empresa; y para imprimir a los implementos y los actos que la componen algo del éxtasis y satisfacción que sucede al éxito (Mead, 2001).

Intersecar el proceso con el objetivo es un acto de sentido, a lo que Mead agrega, que se puede dar en los pequeños detalles de la existencia, es decir, en nuestra escala cotidiana.

Dice Taylor que los empiristas tomaron el modelo representacional del conocimiento de Descartes, acrecentaron el énfasis en la dimensión constructiva del conocimiento del mundo; más adelante Hobbes y Locke pensaron en una imagen ensamblada en bloques de construcción, donde, en última instancia, eran las sensaciones y sentimientos. Esto condujo a un nuevo entendimiento del lenguaje. El lenguaje ayuda a la construcción del pensamiento. No es posible describir el mundo a través de percepciones aisladas e individuales. Las palabras deben estar ancladas en la experiencia. Las palabras no deben escaparse de nosotros, pero tampoco ahogarse en nosotros, como dice Rousseau. El lenguaje ayuda a dominar y ordenar el pensamiento, dice Taylor.

Nos interesa conocer el lenguaje en el que se expresa la experiencia arquitectónica, identificar el sentido de orden determinado por el sujeto que experimenta, el tipo de texto, sea gráfico, escrito u otros, que representa la relación sujeto-objeto arquitectónico. Dice Ponty, "La unidad de la fenomenología y su verdadero sentido la encontraremos dentro de nosotros" (Ponty, 1993). Esa parte del conocimiento, denominada sensible, se ubica dentro de nosotros y posiblemente drenada en algún modo de comunicación, "Todos los conocimientos se apoyan en un «suelo» de postulados y, finalmente, en nuestra comunicación con el mundo como primer establecimiento de la racionalidad" (Ponty, 1993).

Nos satisface ubicarnos en la noción de la experiencia de Dewey, comprendida de la siguiente manera:

...tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces y sólo entonces se distingue esta de otras experiencias, se integra, dentro de la corriente general de la experiencia. Una parte del trabajo se termina de un modo satisfactorio; un problema recibe su solución, un juego se ejecuta completamente; una situación, ya sea la de comer, jugar una partida de ajedrez, llevar una conversación, escribir un libro, o tomar parte en una campaña política, queda de tal modo rematada que su fin es una consumación, no un cese. Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. Es una experiencia (Dewey, 2008).

En el contexto de la arquitectura es interesante intentar abrir la posibilidad de pensar en su consumación, precisar el momento o lugar donde concluimos el acto arquitectónico.

Sobre la arquitectura, el mismo Dewey señala lo siguiente:

El escritor, el compositor de música, el escultor o pintor, pueden rehacer durante el proceso de la producción lo que han hecho previamente. Cuando no es satisfactorio para la fase perceptiva de la experiencia, ya pueden empezar de nuevo. Esta repetición no puede ser realizada en el caso de la arquitectura, lo que quizá es la razón de que haya tantos edificios feos. Los arquitectos están obligados a completar su idea, antes de que la traduzcan en un objeto acabado de percepción. La incapacidad para construir simultáneamente la idea y su encarnación objetiva impone una desventaja. Sin embargo, ellos también están obligados a pensar sus ideas, en el medio que concreta el objeto de la percepción definitiva, a menos que trabajen mecánicamente y como prácticos (Dewey, 2008).

Identifica momentos distintos del hecho arquitectónico, uno previo pensado y otro concreto, encarnado. Más adelante señala las debilidades que tal ambigüedad produce:

Probablemente la calidad estética de las catedrales medievales se debe, en cierta medida, al hecho de que sus construcciones no fueron muy controladas por planes y especificaciones hechas de antemano, como ahora sucede, sino que se

desarrollaban a medida que el edificio crecía. No obstante, incluso un producto semejante a Minerva, si es artístico, presupone un período de gestación en el que los actos y las percepciones proyectadas en la imaginación entran en interacción y se modifican mutuamente. Toda obra de arte sigue el plan y el modelo de una experiencia completa, haciéndola sentir más intensa y concentradamente (Dewey, 2008).

Los actos de la arquitectura son las realidades construidas, edificadas y las percepciones imaginadas son aquellas producidas en el proceso de la proyectación de la arquitectura. Estos ámbitos de producción interactúan, se cruzan y ocurre la modificación. En ese entrecruzamiento ocurre la experiencia, se consume, se concluye. Ahora bien, esto ocurre en el ámbito de la producción de la arquitectura, pero identificamos otro ámbito, el de la experiencia, aquel que se realiza en el encuentro del sujeto con lo edificado; es otro modo de entrecruzamiento y aquí se producen otras lecturas.

1.3. Objetivos

La presente investigación está enmarcada en los estudios doctorales del autor sobre la formación del arquitecto y la experiencia de la arquitectura. En tal sentido, ella pretende iniciar la exploración en aspectos relativos a contenidos de la asignatura Diseño Arquitectónico, identificando como objetivo general el identificar el modo en el que desde la asignatura Diseño Arquitectónico se incorpora la experiencia como estrategia de aprendizaje en la práctica proyectual de los estudiantes de Arquitectura de la EACRV.

Como objetivos específicos señalamos los siguientes:

1. Identificar en el Plan de Estudios de la EACRV, FAU-UCV, los objetivos académicos de la asignatura Diseño Arquitectónico.
2. Identificar el modo en que los objetivos propuestos en los programas seleccionados de la asignatura Diseño Arquitectónico abordan la experiencia del proyectar-diseñar.

1.4. Metodología

La investigación propone analizar los contenidos cualitativos presentes en documentos esenciales en la práctica docente en la Escuela de Arquitectura CRV, como son, el Plan de Estudios (PE) de la EACRV, FAU-UCV, y los programas seleccionados elaborados por los profesores de la asignatura. En el Plan de Estudios como documento institucional, identificaremos el alcance y nociones fundamentales contenidas en la asignatura Diseño Arquitectónico. En una selección de los programas de la asignatura abordaremos el análisis de los objetivos para identificar los modos en que el docente elabora las búsquedas del conocimiento desde la práctica proyectual del estudiante. Los programas de Diseño Arquitectónico seleccionados para su estudio fueron los presentados por los profesores de la Unidad TAU + EPA, específicamente del grupo docente TAU en el semestre único 2016.

2. IDENTIFICANDO CONTENIDOS

2.1. En el Plan de Estudios

Los contenidos de la cátedra de Diseño Arquitectónico se pueden agrupar en cuatro nociones fundamentales: la forma, el espacio, la función y la proyectación.

El proyecto arquitectónico como proceso de naturaleza teórico- práctico, donde lo teórico fundamenta la idea y de la práctica deviene la forma:

Debe resultar claro no obstante que esto no hace de él un técnico en sentido convencional –uno que hace efectivamente operativo lo que otro ha concebido en el plano teórico–, pues la concepción técnica del proyecto de arquitectura debe ser parte de su concepción teórica; se trata de dos fases del proceso creativo que no son separables sino que deben desarrollarse, incluso más que simultánea, integradamente. El entendido de que idea y materia son, en la creación arquitectónica, dos componente inescindibles y que el construir es hecho cultural al mismo tiempo que técnico, forman también parte de las expresiones más altas de esa tradición de Escuela” (PE, 1994).

Esta afirmación nos permite destacar la incorporación de la teoría como fundamento para la construcción de un objeto teórico primigenio denominado idea, el cual es natural a la creación arquitectónica y en que la práctica sobre la materia, entendida como operar técnico, pretende ser otra fase de expresión del hecho arquitectónico.

El proyecto arquitectónico es un producto que se elabora en el transcurrir del proceso creativo; el proyecto es producto y proceso:

Ese proceso creativo culmina, desde luego, en la concreción de una forma en la que se traduce y resume todo el complejo procedimiento ideativo de la arquitectura a lo largo del cual también esa misma forma ha sido configurada (PE, 1994).

El proceso creativo culmina en un producto formal comprendido como respuesta no verbalizada. Según Dewey, una experiencia es un acto conclusivo, satisfactorio e individual, si no cumple con estas tres características es un acto de cese, es decir, un proceso en pausa. Podríamos afirmar entonces, que los productos elaborados en la asignatura Diseño Arquitectónico se comprenden como productos de culminación o cese.

Identificamos en la lectura del Plan de Estudios, vínculos entre el proyecto arquitectónico y la investigación, cito: “el acto de proyectar es concebido como un proceso complejo de investigación” (PE, 1994). Esta afirmación conduce a comprender el proyectar como una actividad productora de conocimiento y en tal sentido debemos señalar que la Facultad de Arquitectura fundó la Maestría de Diseño Arquitectónico en 1996, con el propósito de explorar la producción de conocimiento arquitectónico desde el campo de la investigación proyectual.

Los argumentos expuestos en la temática general del Programa de Diseño Arquitectónico precisan otros aspectos de interés; el diseño arquitectónico como eje de la formación donde es fundamental su condición tangible, relativa a la forma-espacio-función, subordinando a esta condición funcional, los aspectos estéticos y éticos del hecho arquitectónico:

La temática general a considerar dentro del programa de Diseño Arquitectónico, a lo largo de los diez semestres de la carrera, surge del carácter que se atribuye a los contenidos del Sector Diseño y de la asignatura de Diseño Arquitectónico en tanto EJE de la formación del arquitecto. Como tal, dicha temática deberá estar consecuentemente referida a dar cuenta del carácter sustantivo del hecho arquitectónico, entendiendo por tal intencionalidad y significación con que, a través del Proceso de Diseño se determina la respuesta a nivel de la forma y del espacio arquitectónico donde la función –asumida en su sentido más amplio para incluir los aspectos utilitarios, estéticos y éticos– es un componente siempre presente dentro de la relación forma-espacio arquitectónica (PE, 1995).

Identificamos el uso profuso de la noción de proyectar y la de diseñar sin establecer con nitidez suficiente los límites de sus definiciones. Consideramos fundamental delimitar el uso de ambos conceptos en beneficio de aprendizaje del arquitecto.

El énfasis de la dualidad teórico-práctica prevista en la introducción del Plan de Estudios no está presente con la misma intensidad en el programa de la asignatura Diseño Arquitectónico. Solo atisbamos a encontrar esbozos al referirse al carácter intencional y significativo del hecho arquitectónico, donde lo teórico se precisa como concepto, intención o idea que promueve una actividad práctica. Es por ello que podemos afirmar que la perspectiva que enfoca el Plan de Estudios de la idea de proyectar es consumada en la noción de diseñar.

Comprendiendo que ambas nociones (proyectar y diseñar) son citadas en un mismo documento, consideramos que la noción de diseño que fundamenta la práctica docente de la asignatura Diseño Arquitectónico no excluye la noción de proyectar, en tanto se comprende el diseñar como actividad práctica fundamentada, intencional y significativa. En tal sentido, postulamos las definiciones propuestas por Zamora:

Proyectar es pensar, justificar, exponer los argumentos que un artefacto edificado habrá de conllevar; es la conciencia de los motivos e intenciones, es decir, la teoría que sustenta a la práctica reflexiva desde la que se desarrolla la técnica. El diseñar es el actuar que le otorga realizabilidad al proyecto, el saber hacer por el cual se prevé la realización del artefacto arquitectónico. Lo que caracteriza al proyectar es un perenne y presente a futuro; al diseñar, un permanente futuro ya. No hay diseñar sin proyectar, ni viceversa. Un diseñar que no manifieste conciencia y coherencia hacia el proyectar que lo alienta, corre siempre el riesgo de ser un acto empírico puro (en el mejor de los casos) cuando no una frivolidad o un actuar injustificado, "irracional". Y un proyectar que no se realice a través del diseñar, es una "hipótesis" permanente, *cuando no una quimera* (Zamora, 2012).

Logramos resumir entonces, que en el documento institucional denominado Plan de Estudios, el conocimiento sensible se despliega en la experiencia de la actividad proyectual elaborada en los talleres de Diseño y los indicios del modo en que se desarrollan pueden estar resumidos en los programas de Diseño y en las didácticas propuestas por sus docentes.

2.2. En los programas de la asignatura "Diseño Arquitectónico"

Nuestro intento de comprender los programas de la asignatura está enfocado a identificar en los objetivos planteados por el docente, el modo en que cada uno construye maniobras que permitan alcanzar el aprendizaje de la arquitectura, acorde con el nivel del curso desde la experiencia de la práctica proyectual. Luego de la lectura de los programas realizamos el siguiente cuadro de elaboración propia, donde registramos únicamente los objetivos² y en su procesamiento interpretamos de la narración de los mismos, el modo en que el docente orienta el aprendizaje sensible desde la práctica proyectual.

² Se estudiaron ocho programas que cubrían los 10 semestres de la carrera, 5º-6º y 9º-10º semestres en verticales. Cada programa desarrollaba objetivos, contenidos, estrategias docentes y evaluación. Identificamos los objetivos como la información que expresaba sintéticamente el abordaje del curso.

Cuadro 1: Objetivos identificados en los programas (Elaboración propia)

Semestre	Objetivos
1.1	Comprender la aproximación inicial a la producción del proyecto arquitectónico como una actividad práctico-teórica
1.2	Acompañar y motivar al aprendiz de arquitecto en el inicio de la construcción de su ser sensible, consciente y crítico desde y hacia la arquitectura / Estudiar una selección de edificios / Realizar ejercicios proyectuales / Representar los edificios estudiados y los diseñados elaborados / Expresar las proposiciones proyectuales
1.3	Comprender la aplicación, de los conceptos de forma, espacio y función en diversas escalas de proyecto / - Elaboración de un discurso consciente que vincule las ideas del proyecto desde la conceptualización hasta la representación / - Incorporar la noción de uso
2.4 y 2.5 ³	Fundamentar el proyecto en respuestas a las complejidades contextuales y una programación de espacios que se definan por los modos de habitar / Dominar la información referencial necesaria para el abordaje del tema / Reconocer el marco normativo en el cual se inscribe el tema o problema de diseño / Manejar con destreza diversas técnicas y recursos para la comunicación gráfica de la fundamentación y materialización de la arquitectura / Dominio de un lenguaje técnico propio
2.6	Lograr el manejo consciente de nociones fundamentales: lugar, forma, función y estructura / Proyectar a través de una idea o concepto único / Introducir la vivienda como tipo de estudio / Atender los distintos modos del habitar individual y colectivo. / Explorar distintas escalas de proyectos (del mobiliario a la arquitectura) / Desarrollar la comprensión y las destrezas relativas a los conocimientos tectónicos en el proyecto de arquitectura / Explicar los diferentes significados de la estructura como campo de exploración espacial, formal y sensorial / Representar adecuadamente los aspectos estructurales y tectónicos de una edificación
2.7	Alcanzar el equilibrio en los aspectos morfológicos y espaciales de una edificación, simultáneamente con las condiciones tecnológico-constructivas y de materialidad que garantizan la viabilidad del objeto proyectado, siempre considerando las realidades urbanas y ambientales del entorno en el cual se ha de emplazar el proyecto arquitectónico
2.8	Ejecutar un anteproyecto arquitectónico integral de modo autónomo / Interpretar la información aportada por el lugar / Extraer de las solicitudes del tipo y función en estudio / Responder técnicamente de manera adecuada a las necesidades estructurales y tectónicas del proyecto, incluyendo su materialidad / Representar adecuadamente un concepto a través del diseño arquitectónico / Vincular el oficio a la investigación del hecho arquitectónico
3.9 ⁴	Elaboración de propuestas generales / Lograr distinguir el levantamiento, el análisis y la propuesta / Incorporar un marco teórico / Identificar en el proceso del proyecto la coherencia de la propuesta
3.10	Comprobar que el estudiante elabora propuestas y sabe expresarlas / Identificar un contenido discursivo / Identificar la complejidad técnica, formal, espacial, ambiental y de representación de la escala de la arquitectura / Manejo de la escala de ciudad identificando la historia y situación social / Lograr diferenciar y vincular el proyecto y el diseño

³ El grupo docente TAU elaboró un taller vertical de quinto y sexto semestre, el programa presentado es unificado, no identificó diferencias explícitas entre los dos semestres.

⁴ En 9º y 10º semestres se presenta un mismo programa, sin embargo, identifican objetivos distintos en cada nivel.

Para la interpretación de los objetivos por semestre, tomamos en cuenta la acción que define el objetivo y la posición que este ocupa en el proceso de aprendizaje. Intentamos obviar el nivel o semestre que cursa y nos enfocamos en el proceso expresado por el profesor. De esta forma logramos identificar siete modos diferenciados de abordar el aprendizaje desde la práctica del proyecto. Todos los modos registran la representación de la propuesta como acción y a cada modo le hemos asignado un nombre o título solo referencial, que podría colaborar en la visualización su concepción:

- a) De lo sensible a lo inteligible. La práctica proyectual se hace consciente al vincularla a nociones teóricas. Para ello se estimula una experiencia proyectual con amplio margen de actuación para luego recogerla dentro de un marco de referencia teórico apropiado.
- b) El círculo crítico. El conocimiento de la arquitectura se comprende como un proceso que se construye desde la propia disciplina, desde el estudio de sus propias representaciones edificadas o proyectadas, en el ejercicio de la crítica del proceso proyectual, el cual toma forma, en las representaciones propias de la disciplina, bocetos, planos y maquetas, el modo en que se expresa el aprendizaje disciplinar.
- c) El impulso de la planificación consciente. La experiencia proyectual se planifica conscientemente. Las nociones teóricas impulsan el proceso proyectual. La idea o conceptualización de una propuesta es un primer estadio de registro que puede ser verbalizado y su representación arquitectónica es un estadio posterior.
- d) La indagación referencial. El proyecto se construye por indagaciones, en la elaboración de estudios, análisis y referencias que de los temas abordados se registren. Normas, planos, programas de áreas, documentos históricos, etc. son la base fundamental para la toma de decisiones en la práctica proyectual.
- e) La apertura del concepto único. Proyectar a partir de un núcleo denominado idea o concepto único, el cual se construye y verifica conscientemente desde el estudio de casos, entorno, aplicación en diferentes escalas de aproximación. Este núcleo se abre para su autorregulación. El mecanismo que registra este proceso es la representación arquitectónicamente.
- f) Balance técnico-creativo. El proceso de aprendizaje desde la experiencia proyectual es la búsqueda del equilibrio entre la volición arquitectónica y las normas técnicas que regulan la disciplina.
- g) La conciencia plena. Proyectar-diseñar es un proceso autónomo y personal que se despliega plenamente. El aprendizaje deviene del intercambio, de la crítica constructiva y colectiva; se hace énfasis en los medios y técnicas apropiadas de representación como medios de comunicación de ideas propias, aproximándolo al ámbito de la producción del conocimiento e investigación.

En los modos de propiciar la práctica proyectual anteriormente expuestos, surgen dos características comunes. La primera, se acompaña la acción de proyectar con ciertas formas de conciencia, algunas teóricas, críticas, normativas y/o técnicas; supone que el proceso requiere de un marco referencial con el cual contrastar la toma de decisiones del ejercicio proyectual y la relevancia de registrar o representar las fases de producción de la práctica. La segunda característica común identificada es la necesidad de registrar, expresar y representar diferentes momentos el producto de la práctica, implementando diferentes técnicas. Esto asemeja la toma de una fotografía en un proceso continuo. La manera en que se comunica el producto es fundamental para la construcción de los juicios.

Las diferencias identificadas en los modos de concebir el logro de los objetivos a partir de la práctica, se sitúan en la cantidad de partes y en su organización. Entendiendo el proyectar como un conjunto de partes o fases, los docentes organizan las fases o partes en secuencia

o en procesos simultáneos. En secuencia, son aquellas propuestas que conciben un momento primigenio y se desarrolla en fases subsiguientes. En simultáneo, son aquellas propuestas donde la práctica es una actividad individual, la cual se registra y presenta para ser interpelada por la crítica o el intercambio de opiniones del entorno, docentes y estudiantes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En el entendido de que el objetivo general de la presente investigación es identificar el modo en el que docente de la asignatura de Diseño Arquitectónico concibe el aprendizaje desde la experiencia en la práctica proyectual de los estudiantes de Arquitectura de la EACRV, señalamos lo siguiente:

Sobre la práctica y el proyecto. En el ámbito del aprendizaje de la arquitectura, comprendemos el conocimiento de la razón, el inteligible, como aquel proveniente de la comprensión de las teorías y nociones identificadas en los contenidos de la carrera. El conocimiento sensible es aquel que puede ocurrir en la interacción del objeto arquitectónico y el sujeto, quien inmerso en su contexto histórico, cultural y personal, lo percibe. Proyectar es una actividad prevista en la asignatura Diseño Arquitectónico, cuyo principal objetivo es la práctica del proyecto, es decir, de esta práctica deviene el conocimiento sensible, empírico del hecho arquitectónico.

Sobre proyectar y diseñar. Tomando en cuenta la imprecisión en el manejo de los términos proyectar y diseñar expuestos en el Plan de Estudios, consideramos esencial profundizar conceptualmente en la delimitación de dichas nociones, probablemente en los espacios de impartición de la asignatura Diseño Arquitectónico, como son las unidades docentes. Del desarrollo de esta investigación comprendemos la práctica proyectual como el conjunto de acciones ejecutadas para concebir el hecho arquitectónico. Una de esas fases es de diseño y es el estadio en que el producto es realizable.

Sobre proyectar y experiencia proyectual. Comprender la práctica del proyecto como experiencia proyectual podría considerarse un salto cualitativo del proceso de aprendizaje. Enfocar la práctica a su consumación y no el cese, conlleva explorar maneras de acompañar este proceso individual y satisfactorio, según el decir de Dewey, con claros indicadores de aprendizaje, la práctica como hecho conclusivo, individual y satisfactorio. Ante esta posibilidad el rol del docente y el contexto de aprendizaje deben adecuarse para favorecer las búsquedas proyectuales.

Sobre los modos de proponer la práctica proyectual. Nuestro caso de estudio, la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva, dicta la asignatura Diseño Arquitectónico desde agrupaciones de profesores denominadas unidades docentes. En la presente investigación se registraron los programas de un solo grupo docente. El estudio de los objetivos nos permitió identificar tres características: el uso de un sistema de referencias con el cual contrastar la práctica, la relevancia de la representación o registro del proceso de producción y la concepción docente del proyectar como un conjunto de partes o fases, organizadas en secuencia o en procesos simultáneos. Consideramos necesario levantar muestras de otros grupos docentes que nos permita visualizar y comprender la complejidad de la EACRV desde sus propios procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

Para libros

- Dewey, J. (1934) *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós, 2008.
- Ferrater, M.J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel Filosofía, 1994.
- Hessen, J. (1925). *Teoría del conocimiento*. Bogotá: Ediciones Universales, 2003.
- Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. México: Editorial Planeta. Capítulo: El sentir, 1993.
- Plan de Estudios EACRV (1994). Ediciones de la Biblioteca de Arquitectura UCV. Caracas. 1995.
- Rasmussen, S (1959). *Experiencia de la arquitectura*. Barcelona: Editorial Labor, 1984.
- Saldarriaga, A. (2002). *La arquitectura como experiencia*. Bogotá: Villegas editores.
- Tatarkiewicz, W. (1986). *Historia de seis ideas*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.
- Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.

Para tesis

- Zamora, H. (2012). La investigación proyectual en arquitectura (Tesis Doctoral), Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela.
- Hernández, M. (2012). La ventana caraqueña: aproximación a la comprensión de la relación interior-exterior en edificaciones residenciales multifamiliares (Trabajo final para obtener el grado Magister Scientiarum en Diseño Arquitectónico), Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Central de Venezuela.

Para artículos tomados de internet

- Mead, G. (2001). La naturaleza de la experiencia estética. *Athenea Digital*, N° 0, abril 2001. Extraído en 2012 de http://atheneadigital.net/article/view/6/6#_edn2
- Fernández-Ch., P. (2016). *Recetas de la cocina de la torre de marfil*. México: Universidad Autónoma de México, Facultad de Psicología. Extraído en febrero 2016 de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/036_psicologia_social2/recetasdelacocina.pdf (<http://dialogosaca.blogspot.com/2010/07/recetas-de-la-cocina-de-la-torre-de.html>)