

LA PRÁCTICA PROYECTUAL COMO POSIBILIDAD DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO E INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: SU TRASCENDENCIA DISCIPLINAR EN EL ÁMBITO DE LA EACRV-FAU-UCV.

Yuraima Martín Rodríguez

Trabajo de investigación presentado el 22 de octubre de 2012 para ascender a la categoría de Profesor Asociado en el Escalafón Académico de la Universidad central de Venezuela.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar y comprender la práctica proyectual como posibilidad de producción de conocimiento e instrumento de investigación en el ámbito de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva (EACRV) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Así mismo, se intenta identificar y comprender las limitaciones y dificultades que han influido en el desarrollo de la producción de conocimientos disciplinares sobre lo que se realiza en los talleres de proyecto, con el fin de proponer caminos que promuevan la investigación en esta área de conocimientos asumida históricamente como el eje y centro estructural de la enseñanza de la carrera de arquitectura.

En este sentido nos hemos propuesto problematizar y reflexionar sobre el proceso de proyecto arquitectónico como un proceso de investigación reflexivo, interpretativo-comprendivo, complejo; crítico, dialógico. Se propone una aproximación al proceso proyectual que posibilite no sólo el ejercicio de la libertad creadora y el manejo de habilidades y destrezas dirigidas a un *hacer*, sino también que dé cuenta del *pensar* que hay detrás de lo que se hace; por qué se hace, para qué, cómo se hace y especialmente, cómo se explica y comunica a otros, como oportunidad de producir conocimiento sistemático y confiable que retroalimente la actividad docente y nutra el acervo teórico de la disciplina arquitectónica.

Partimos de entender a la Investigación Proyectual Arquitectónica (AIPA) como aquella que se formula intencionadamente con el objeto de producir conocimiento

sistemático a partir de situaciones proyectuales que proponen la transformación de un lugar socio-físico situado histórica y culturalmente. En este sentido, nos apoyamos en los aportes del giro interpretativo de los nuevos paradigmas científicos que se vienen desarrollando en las últimas décadas, y cómo éstos están proponiendo otros caminos y formas de abordar la investigación, especialmente en disciplinas como la arquitectura, cuyo objeto de estudio - el lugar -, está caracterizado por la multidimensionalidad y complejidad que le asignan las dimensiones éticas, estéticas y científicas que le son inherentes.

Las comprensiones resultantes se fundamentan en el estudio sobre la investigación proyectual desarrollada en los últimos 30 años en la EACRV-FAU-UCV. Como parte de los resultados se identifican y analizan las dificultades, contradicciones, inconsistencias y/o ausencias que enfrentamos los arquitectos a la hora de emprender el proceso de proyecto arquitectónico como un proceso de investigación, destacando los desafíos que implica la investigación proyectual como fuente imprescindible de conocimiento.

Como aporte principal de este trabajo se presenta un conjunto de propuestas para promover la reflexión y profundización teórico- epistemológica relacionada con la actividad de proyectar arquitectura como una forma de investigar, con la finalidad de facilitar el que los arquitectos-académicos reconozcamos en la investigación un proceso consustanciado con nuestra actividad docente, orientado a la creación y recreación de conocimientos de modo sistemático, contrastable y validable.

Palabras clave:

Investigación – Conocimiento – Proyecto Arquitectónico - Investigación proyectual

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
---------------------	----------

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema.....	6
Objetivo general y objetivos específicos.....	35

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL Ó LA TEORÍA QUE NOS ACOMPAÑA.....

II.1. Nociones de investigación y proyecto de las que partimos: encuentros y desencuentros.....	36
¿Qué entendemos por investigar?	
¿Qué entendemos por proyectar arquitectura?	
II.2. Interpretación y diálogo como caminos comprensivos en la investigación proyectual.....	53
II.3. La representación como lenguaje y fuente de conocimiento.....	57
II.4. La <i>situación proyectual</i> como objeto de estudio.....	60
II.5. El conocimiento proyectual: conocimiento teórico producido a partir de una práctica.....	62
II.6. La arquitectura como uno de los saberes en la construcción del conocimiento humano.....	66
II.7. Algunas consideraciones sobre la relación entre investigación y docencia de la práctica proyectual.....	68

CAPITULO III

APUESTA METODOLÓGICA Ó SOBRE EL CAMINO RECORRIDO.....71

III.1. El sendero hermenéutico-dialógico.....	71
III.2. Tradición de investigación: el estudio cualitativo de casos.....	72
III.3. El caso en estudio, criterios de selección.....	73
III.4. Prácticas y técnicas de recolección de información.....	74
III.5. Procedimiento general de la investigación: Momentos de la investigación.....	74
III.6. Procedimiento de análisis de los datos recolectados para la interpretación del caso de estudio	79

CAPITULO IV

LO QUE DICEN LOS DATOS Ó INTERPRETACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO....81

IV.1. ÁREAS TEMÁTICAS IDENTIFICADAS.....	82
IV.1.1. Lo que se entiende por investigar.....	82
IV.1.2. Lo que se entiende por proyectar.....	92
IV.1.3.Relaciones entre investigar y proyectar.....	100
IV.1.4.La relación entre docencia e investigación en el área de proyectos.....	124
IV.1.5.Carencias e inconsistencias institucionales.....	128

CAPITULO V

COMPRESIONES CONCLUSIVAS Y CIERRE ABIERTO.....142

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....152

ANEXOS.....160

ANEXO 1	160
Trabajos presentados en las I Jornadas de Investigación de la EACRV-FAU, realizadas entre el 29 de enero y el 02 de febrero de 1985. Documentos inéditos mecanoscritos. (En archivo digitalizado adjunto).	
ANEXO 2	
Documentos elaborados en el marco de la MDA, 1997, acerca de la investigación en arquitectura. Documentos inéditos mecanoscritos. (En archivo digitalizado adjunto).	
ANEXO 3	
Guión de entrevista-diálogo abierta con docentes de los talleres de proyecto de la EACRV. (La transcripción de las entrevistas se adjunta en archivo digitalizado).	
ANEXO 4	162
Guión de entrevista-diálogo con docentes/investigadores expertos en el tema de la relación entre investigación y diseño/proyecto. (La transcripción de las entrevistas se adjunta en archivo digitalizado).	
ANEXO 5	163
Programa del seminario: Aproximaciones a la Investigación Proyectual Arquitectónica (AIPA), elaborado para docentes adscritos al área de conocimientos de Diseño de la EACRV. Octubre-diciembre 2011. (Se adjunta en archivo digitalizado).	
ANEXO 6	168
Programa propuesto para una asignatura electiva, titulada “ <i>Aproximaciones a la producción de conocimiento a partir de la práctica proyectual arquitectónica</i> ”, dirigida a la formación y capacitación de los estudiantes del tercer ciclo del pregrado de la EACRV. (Se adjunta en archivo digitalizado).	

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

*“...Para enseñar arquitectura no es suficiente hacer bien arquitectura,
hay que saber por qué se hace bien...”*

Josep Muntañola

Planteamiento del problema y objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo estudiar y comprender la práctica proyectual como posibilidad de producción de conocimiento e instrumento de investigación y sus significados disciplinares en el ámbito de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva (EACRV) de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). El fin que perseguimos es identificar y comprender las limitaciones y dificultades que ha tenido el desarrollo de la actividad investigativa en el área de conocimientos de diseño¹, para proponer caminos que promuevan la investigación en esta área, asumida históricamente como el eje y centro estructural de la enseñanza de la carrera de arquitectura.

En este sentido, nos centramos en el estudio de la actividad de investigación que se propone desde el campo cultural académico,² con el objeto de producir conocimiento a partir de la práctica del proyecto arquitectónico³, proponiéndola como escenario capaz de destilar aquellos supuestos, conceptos, teorías y métodos que subyacen a la actividad proyectual a partir de los cuales se pueda contribuir a reflexionar sobre lo que pensamos y hacemos en los talleres docentes (Schon, 1992). Nos referimos a la posibilidad de hacer visibles los valores que están en el origen de lo que hacemos, de

1 La estructura curricular de la Escuela está constituida por seis (6) *Áreas de Conocimiento* las cuales constituyen las instancias académicas encargadas de organizar e impartir la docencia de la carrera. Estas son: Acondicionamiento ambiental, Estudios Urbanos, Historia y crítica de la Arquitectura, Métodos, Tecnología y Diseño. El área de conocimientos de Diseño, está estructurada en “Unidades Docentes”, en los cuales imparte la docencia de la práctica proyectual en la modalidad de Talleres. Estos talleres fueron denominados hasta mediados de los años 60, talleres de composición, posteriormente se denominaron talleres de diseño y en los últimos años se ha planteado la discusión sobre la pertinencia de llamarlos talleres de proyecto.

2 El campo cultural académico, es uno de los tres campos culturales desde los que sucede la producción arquitectónica, el cual se articula por la existencia de una comunidad académica, científica y humanística, intelectual y donde el saber es altamente formalizado, transmitido solamente por los aparatos escolares legitimados por la sociedad (Gutián, 1998:37).

3 En este trabajo utilizamos el término proyecto y no el término diseño, por cuanto el proyecto alude a la construcción epistemológica, teórica y conceptual mientras el diseño alude a la dimensión instrumental de la posibilidad de materialización del objeto (Martín, 2002 c.p.Gutián,2006)

sacar a la superficie el sustrato teórico que alienta nuestra práctica haciéndolo consciente, para así poder incidir sobre la misma práctica, sobre la teoría, sobre la enseñanza del proyecto arquitectónico y su acervo disciplinar (Lasala, 1985).

A partir de estas ideas, destacamos la necesidad e importancia de asumir la investigación vinculada a la proyectación arquitectónica como oportunidad de explicitar la simultaneidad de los procesos de pensamiento y de acción, del pensar-hacer que experimenta el arquitecto al proyectar. De hacer evidente sus supuestos ontológicos, epistemológicos, compromisos teóricos, referentes arquitectónicos, así como también el específico procedimiento o camino transitado a lo largo de un determinado proceso proyectual con el fin de evidenciar los hallazgos, avances, logros obtenidos, comprobaciones que puedan ser contrastados y discutidos con sus pares y con aquellos otros saberes y campos de conocimiento relacionados. Esta manera de proceder, la cual consideramos indispensable en la actividad que desempeña el proyectista/docente, es lo que entendemos en este trabajo por Investigación Proyectual Arquitectónica (IPA).

Como punto de partida, entendemos que el conocimiento que se genera en la IPA es un conocimiento orientado a la práctica, un conocimiento relacional que se da *“en la interacción entre el sujeto que investiga, los sujetos, objetos y todo el medio construido, es esto lo que genera conocimiento, y ello no solamente desde una perspectiva científica, sino desde sus dimensiones artísticas y ético-políticas”* (Muntañola, 2010:3), Coincidimos con estas afirmaciones de Muntañola, las cuales, precisan que el conocimiento que buscamos obtener a través de la IPA es un conocimiento que no está en el objeto arquitectónico, es decir, no resulta de la investigación sobre la forma arquitectónica ni tampoco en el sujeto que la proyecta (como sería la investigación sobre los procesos psicológicos del individuo proyectista) sino que es producto de la interacción entre ambos, del “diálogo” que se establece en la relación entre ambos.

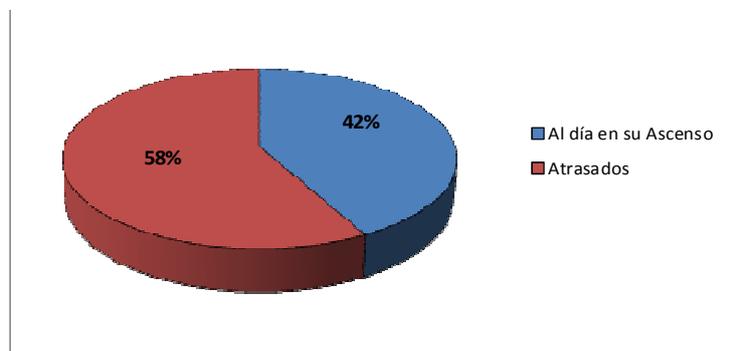
La motivación inicial y problematización sobre este tema se suscita a partir de

varios aspectos: Un primer aspecto vinculado a nuestra experiencia personal como arquitectos/académicos, en la cual hemos podido constatar las enormes dificultades y carencias que se nos han presentado al proponernos asumir la investigación como actividad sistemática y constitutiva de la vida universitaria. Podemos dar testimonio de las frustraciones que experimentamos al iniciar estudios de Maestría o Doctorado reconociendo que no poseíamos herramientas ni conocimiento alguno sobre lo que implican los procesos de investigación en general y las particularidades de aquellos vinculados a nuestra disciplina. Hoy en día sabemos que esto lo experimentan la mayoría de los docentes de la FAU.

Por otra parte, nuestro paso por la Coordinación de Investigación de la FAU⁴, en el período comprendido entre abril 2007 y diciembre 2009, nos permitió constatar que la actividad de investigación, en el conjunto de la Facultad, a mermado notablemente.

Situación de los ascensos de los docentes de la FAU en el escalafón universitario

Al día en su Ascenso	88
Atrasados	121
Titulares	5
<hr/>	
	214



Fuente: Base de datos Calder, Coordinación de Investigación FAU. Marzo, 2010.

Como se aprecia en el gráfico anterior, producido por la base de datos de la Coordinación de Investigación de la FAU, más de la mitad de los docentes de la FAU está atrasado en su ascenso en el escalafón universitario y sólo 5 de 214 los docentes

⁴ Instancia de la Facultad destinada a "orientar y gestionar los trámites y los recursos que requieren los investigadores para la ejecución de sus proyectos y desarrollar programas dirigidos a incrementar la calidad y cantidad de los productos de la investigación en Arquitectura y Urbanismo" (<http://www.fau.ucv.ve/investigacion.htm>)

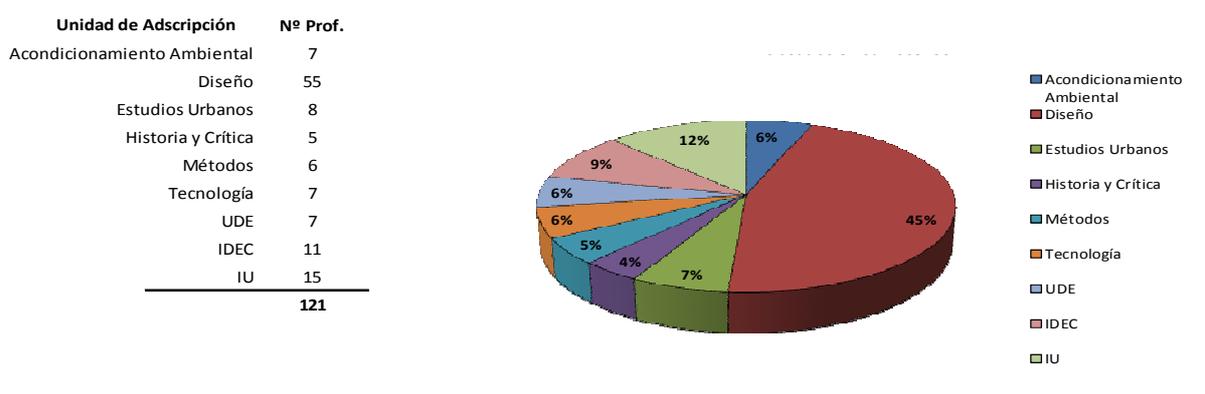
activos registrados en la base de datos para el año 2010 poseían la categoría de Titular. Por otra parte, nuestras indagaciones en la base de datos del Centro de Información y Documentación Willy Ossot de la FAU, arrojaron como resultado que de los 104 trabajos de escalafón registrados desde el año 1980 hasta la fecha en el área Diseño, 5 han sido para el ascenso a la categoría de Titular, 5 para la categoría de Asociado, 22 para la categoría de Agregado y 73 para la categoría de Asistente.

La experiencia vivida desde la Coordinación de Investigación de la FAU nos permitió intercambiar con muchos docentes, y en especial con aquellos vinculados al área de proyectos de la Escuela, sobre sus visiones y versiones relacionadas con la investigación. Los docentes manifestaban, en algunos casos, las múltiples dificultades que enfrentan para formular trabajos de investigación. Otros expresaban las diferencias entre lo que ellos entienden como investigación y aquello que las instancias académicas o la institución concibe y espera. También manifestaron las enormes frustraciones que experimentan cuando, por múltiples razones, el trabajo, el esfuerzo y la dedicación invertidos en la actividad docente se diluyen cada año académico sin rendir frutos en cuanto a las posibilidades de traducir ese esfuerzo en productos académicos como publicaciones, ponencias u otras disertaciones susceptibles a ser presentadas en congresos, jornadas y otros eventos científicos. En líneas generales, estos testimonios denotaban desencuentros, falta de comunicación, falta de acuerdo; visiones encontradas entre lo que los mismos docentes entienden por investigación, sus alcances y relevancia. Se evidenciaron insatisfacciones y frustraciones personales ante una situación que pareciera tener importantes dimensiones estructurales. Todo ello despertó nuestro interés por conocer aquellos aspectos que subyacen a esta área problemática.

Especialmente, en el caso del área de conocimiento de diseño, el debate, la reflexión entre pares, la asistencia a eventos científicos, la publicación de artículos que permitan intercambio de las ideas fuera y dentro de las fronteras de la Escuela, han sido notablemente escasos en los últimos 25 años.

En el siguiente gráfico se presenta la situación de atraso en el Trabajos de Ascenso por unidad de adscripción para el año 2010.

Situación de atraso en el Trabajo de Ascenso por Unidad de Adscripción



Fuente: Base de datos Calder, Coordinación de Investigación FAU. Marzo, 2010.

Otro aspecto que nos hizo reflexionar en nuestro tránsito por la Coordinación de Investigación fue el constatar que la Facultad como institución, no ha contado ni cuenta con mecanismo alguno para conocer y dar cuenta del relevante conocimiento que se produce, semestre a semestre, en los diferentes talleres de diseño/proyecto de EACRV-FAU-UCV.

Es importante destacar también que, tradicionalmente, la mayor parte de los docentes adscritos al área de conocimientos de diseño lo están a medio tiempo de dedicación académica. En la actualidad, de los 87 docentes activos adscritos a esta área de conocimientos, 5 tienen Dedicación Exclusiva, 20 Tiempo Completo, 65 dedica Medio Tiempo de su jornada a la actividad académica y 1 está contratado a Tiempo Convencional 6 horas⁵.

PLANTA DOCENTE ADSCRITA AL AREA DE CONOCIMIENTOS DE DISEÑO							Fuente: Secretaría de la EACRV - Abril 2012				
TOTAL	ORDINARIOS	CONTRATADOS	Dedicacion Exclusiva	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Convec. 6 horas	Instructores	Asistntes	Agregados	Asociados	Titulares
87	62	25	5	20	65	1	47	27	8	3	2

Esta situación ha sido avalada institucionalmente, especialmente en los últimos años, en los cuales, la crisis presupuestaria sufrida por la universidad venezolana, ha dificultado la contratación de nuevos docentes y el aumento de la dedicación de los ya contratados o regulares.

No queremos seguir adelante sin antes aclarar que esta investigación no pretende *evaluar* la actividad docente de aquellos compañeros profesores de la FAU que se dedican, con gran esfuerzo y vocación, a la exigente tarea de enseñar sobre la práctica proyectual arquitectónica, a quienes, además, agradecemos la colaboración que han prestado para la realización de este trabajo al compartir con nosotros sus visiones y preocupaciones sobre este tema que sabemos, es de todo su interés. Más aún, queremos destacar que, parte de la motivación de este trabajo se origina en el diálogo abierto y sincero que hemos podido establecer con estos docentes, quienes han manifestado la necesidad de emprender y aprehender nuevos caminos de aproximación a la actividad investigativa ligada a su labor docente. En este diálogo hemos coincidido en reconocer los significativos esfuerzos individuales y colectivos que invierten diariamente, semestre a semestre, los proyectistas/docentes en su trabajo en los talleres. Estos esfuerzos producen cuantiosos y valiosos conocimientos, pero lamentablemente, en la mayoría de los casos, los logros obtenidos se desvanecen ante la dificultad de registrarlos, sistematizarlos y articularlos con los procesos reflexivos que subyacen en ellos, impidiendo dar cuenta de sus contenidos epistemológicos, teóricos, y metodológicos, los cuales, constituirían importantes aportes al campo disciplinar del proyecto arquitectónico y de su enseñanza.

Es de hacer notar que el área de conocimientos de diseño de la EACRV coordina las distintas *Unidades Docentes*, las cuales están conformadas por Talleres de diseño/proyecto⁶, siendo la instancia donde se lleva a cabo la enseñanza de la práctica

⁵ Información suministrada por la Secretaría de la EACRV en fecha abril de 2012.

⁶ Es de hacer notar que en nuestra Escuela coexisten dos visiones sobre las nociones de proyecto y diseño, heredadas de dos

proyectual y el ámbito docente que cuenta con el mayor número de profesores adscritos a la Escuela⁷. En estos talleres se impulsan y desarrollan valiosas y variadas experiencias, indagaciones y propuestas sobre el hacer y el pensar relacionado con el proyecto arquitectónico. Sin embargo, al igual que sucede en muchas Escuelas del mundo, la tradición académica se ha centrado en transmitir el dominio del oficio, mientras la reflexión, la producción de discursos sobre este oficio, los aspectos que subyacen y fundamentan, han quedado en manos de quienes estudian el campo de la teoría, la crítica, la historia de la arquitectura más que en la de los arquitectos de oficio. Así lo asevera Guitián, quien desde los años 80 viene alertando sobre esta situación: *“el discurso arquitectónico se ha construido acerca del objeto o artefacto producido, es decir la arquitectura proyectada o construida, más que acerca del proceso por medio del cual se produce el objeto”* (Guitián, 1998:9).

De esta manera, la enseñanza y la práctica del proyecto arquitectónico ejercitada en los talleres de la EACRV ha sido entendida, asumida y dirigida primordialmente a la transmisión de instrumentos y herramientas orientadas al dominio del oficio. Esto se desarrolla a partir de ejercicios que simulan situaciones proyectuales específicas, en las cuales se plantean temas de estudio, problemas a resolver, estrategias de actuación, indagaciones y análisis que intentan responder encargos específicos determinados por programas preestablecidos, los cuales van aumentando la complejidad de las variables y sus relaciones con el objeto de acuerdo con el nivel de formación del alumno. Este aprender haciendo asigna una condición de hacer objetual que introduce unas estrategias de actuación por medio de las cuales se da respuesta a situaciones-problema proyectuales (Jiménez, 2005). Sin embargo, vemos con preocupación que con frecuencia esta actividad docente se realiza sin reflexiones analíticas-comprensivas sobre el quehacer mismo, sobre los contenidos teóricos y metodológicos inherentes a

importantes Escuelas de Arquitectura norteamericanas de gran influencia en nuestras latitudes. Una, la Escuela de Berkeley, para quienes el diseño como actividad, apunta a producir un plan, no una obra ni un objeto físico, sino un plan o proyecto. Otra, la de Columbia, en la cual la noción de proyecto alude a la fase conceptual, argumentativa, problematizadora de la actividad proyectual y la noción de diseño se refiere a una etapa del proyecto a través de la cual estas ideas o planes se resuelven y concretan en objetos físicos, se hacen edificables. En este trabajo nos identificamos con en esta última.

⁷ De los 172 profesores activos (Ordinarios y Contratados) que integran la planta docente de la EACRV (Caracas), 87 están adscritos al Área de Conocimiento de Diseño. De éstos, 62 son Ordinarios y 25 son Contratados. (fuente: Secretaría de la EACRV abril 2012)

sus procesos y productos como fuente de conocimiento. Por el contrario, los supuestos, nociones, referentes conceptuales, valoraciones y procesos analíticos que son inherentes a la toma de decisiones proyectuales no son evidenciados, explicitados, registrados sistemáticamente ni sometidos a la discusión entre pares internos o externos; por consiguiente, no se exponen al conocimiento público, no son difundidos. Estas ausencias impiden la construcción de discursos sobre los procesos a través de los cuales se producen los objetos proyectados y/o construidos, obstaculizando las posibilidades de dar cuenta de los contenidos teóricos y/o metodológicos que generan; muchas veces invisibilizando los fundamentos ontológicos y epistemológicos de los que se parte, así como los avances de la disciplina que promueve la actividad académica. En palabras de Guitián, *“el discurso que se ha construido en nuestra Facultad alude al resultado, al producto, y no a las prácticas que tienen lugar para garantizar la producción del artefacto”*. (Guitián, 1998:9). Subrayado nuestro.

Al respecto, Lasala, en el marco de las I Jornadas de Investigación de la EACRV-FAU realizadas entre el 29 de enero y el 02 de febrero de 1985, destacaba en su ensayo la relación entre docencia e investigación: *“adquiere su máxima significación y posibilidad en el quehacer docente del cual es necesario extraer y exponer los contenidos teóricos que la enseñanza de la práctica proyectual conlleva (...) no se pretende avanzar desde una determinada manera de ver y entender la arquitectura. Se intenta señalar más bien la posibilidad de extraer, procesar y refinar aquellos fundamentos teóricos que de alguna manera están presentes en mayor o menor grado y con mayor o menor consciencia de su existencia, en la base de toda actividad práctica profesional y docente, para iniciar así un proceso de registro y confrontación de ellos que pueda conducir al conocimiento, desarrollo y evolución de una teoría de la arquitectura que nos sea propia”*. Al respecto, este autor insistía con preocupación sobre la necesidad de que la enseñanza del proyecto arquitectónico conllevara una actitud de investigación constante, orientada a revertirse directamente sobre la calidad de la docencia que imparte, aflorando a la conciencia,

haciendo explícitos, los contenidos teóricos en los que el profesor fundamenta su práctica docente y su comprensión del mundo de la arquitectura. *“Tenemos que hacer docencia haciendo investigación e investigar haciendo docencia”* (Lasala, 1985:3-8).

Por su parte, Guitián insiste sobre la ausencia de relación entre la investigación y la docencia en el área de proyectos en la FAU, precisando que en este caso *“la docencia constituye una réplica de la práctica profesional sin que medie reflexión alguna al respecto; las cosas se hacen así porque así lo establece el canon o protocolo de resolución de problemas en el campo determinado, por lo que no hay espacio para la reflexión, mucho menos para el debate”*. En la actualidad la falta de estos espacios de reflexión y debate continúa vigente en el seno de nuestra Facultad, resultando la experiencia profesional como única fuente de insumos para la docencia. Aún cuando reconocemos que la experiencia profesional es fundamental para enseñar la práctica proyectual arquitectónica, consideramos que ésta no es suficiente; es fundamental formar la capacidad de construir discurso sobre esta práctica, sobre la arquitectura que produce. Este aspecto diferencia al proyectista/docente de aquel que se dedica sólo al ejercicio de la profesión, pues aquí reside el papel de la academia y en este sentido el aporte de la investigación es fundamental (Guitián, 2005).

Esta situación no es exclusiva de nuestra Escuela. Por ejemplo, Jiménez (2005), refiere los resultados de las investigaciones desarrolladas en las Escuelas de Arquitectura colombianas. Destaca claramente que *“los énfasis por los que han transitado los currículos de arquitectura en los últimos cuarenta años de formación sintetizan el saber arquitectónico en la enseñanza del taller señalándolo como el lugar disciplinar por excelencia, en el cual desafortunadamente aún la gran mayoría de la enseñanza se queda en el nivel de transmisión del oficio, dejando de lado el desarrollo del pensamiento que la arquitectura conlleva* (García, 2002, c. p. Jiménez, 2005: 16)⁸.

De esta manera, vemos cómo la perspectiva predominante desde la cual se ha enfocado y se enfoca gran parte de la enseñanza de la práctica proyectual de la arquitectura, enfatiza en que, para enseñar a proyectar arquitectura, es suficiente

saber proyectar muy bien. Aún hoy en día escuchamos en los pasillos de nuestra Escuela expresiones que aseveran que el mejor docente en el área de proyectos arquitectónicos, es aquel que tiene la mayor experiencia profesional como proyectista, *es aquel que puede dar cuenta de la mayor cantidad de metros cuadrados de obra construida.* Estas apreciaciones nos hacen recordar que uno de los maestros más importantes en la historia de la enseñanza de la práctica proyectual de nuestra Escuela y de nuestro país, el por muchos recordado Prof. Luis Jiménez Damas, con muy poca obra construida formó en sus talleres de proyecto a muchos arquitectos que hoy son especialmente reconocidos tanto en el ámbito académico como profesional. Al respecto, Muntañola destaca que *“la transmisión de esta ciencia arquitectónica exige virtuosidad además de saber” (...)* *“no es suficiente hacer bien arquitectura, hay que saber por qué se hace bien, para poder enseñarla al otro”* (Muntañola, 2010:13).

Otra expresión comúnmente escuchada en los pasillos de nuestra Escuela de arquitectura: *yo soy proyectista, no soy teórico,* palabras que no sólo expresan la incompreensión de las relaciones que subyacen a la teoría y la práctica en una disciplina como la arquitectura, sino que dan cuenta de la poca importancia que se otorga a las complejidades, a las dimensiones ontológicas, epistemológicas y teóricas de la práctica proyectual. Estas concepciones ponen en evidencia algunos de los supuestos que albergamos en el seno de nuestra institución, en los cuales se revela que *“en muchos casos, la escasa actividad de investigación que realiza el docente, no sólo se debe a la falta de interés, sino que la rechaza porque considera que la investigación (o la idea que tienen de ella) es un estorbo teórico para su práctica”* (Gutián, 2005:181). Estas son algunas de las razones por la cuales, en la mayoría de los talleres de diseño de nuestra Escuela, no se reconoce la importancia del planteamiento de los ejercicios de proyecto como oportunidades para la reflexión, para la construcción de discurso teórico-conceptual, capaz de retroalimentar la actividad docente, de dar respuestas a

⁸ Beatriz García presenta una serie de Tareas pendientes, en el Foro 2005: Prácticas de arquitectura sin fronteras. Universidad de los Andes. Bogotá 2002, publicado en la Revista Hito, No. 20. Agosto 2002.

los vacíos de conocimiento en el área proyectual y contribuir al acervo de conocimiento disciplinar.

Consideramos que la enseñanza del proyecto, además de transmitir la práctica de un oficio, debe revelar, dejar ver los supuestos que subyacen a esta práctica, sus propósitos, las visiones y nociones en las que se fundamenta esta actuación; debe problematizar y reflexionar sobre la práctica proyectual que se ejercita para evidenciar sus referentes, juicios valorativos, formas de análisis y procedimientos utilizados (Schon, 1992). En este sentido, la enseñanza del proyecto requiere de la investigación para interrogar el proceso mismo del proyecto, problematizar el saber y el hacer arquitectónico en busca del alcance de los objetivos que éste se trace y su fundamentación. Al respecto, Jiménez insiste en que *“El acto de proyectar es una permanente problematización de decisiones, que va construyendo a través del proceso soluciones propuestas como imágenes. Estas soluciones requieren articularse con las preexistencias físicas, sociales, económicas, políticas y culturales, respondiendo a una lógica singular que conlleva a la propuesta arquitectónica y su expresión representativa(...)*La circunstancia de desconocimiento del objeto arquitectónico a prefigurar a la que se enfrenta el proyectista al inicio del proceso, lo sitúa ante un problema de conocimiento al que puede acercarse a través de la investigación. (Jiménez, 2005:15). En general, la atención en el taller está centrada en el producto u objeto resultante del ejercicio más que en el proceso de pensamiento y toma de decisiones a través del cual éste se genera. En muy pocas oportunidades se considera la necesidad de mostrar lo que se hace, cómo se hace, por qué se hace y qué se logra de ello, de manera de poder extraer los fundamentos y los aprendizajes adquiridos a lo largo de los procesos de enseñanza y que esto pueda posteriormente ser transmitido a otros para su discusión, en busca de aportes que den cuenta de la evolución e innovación que estos procesos ofrecen a la disciplina. En el esfuerzo de la enseñanza del ejercicio proyectual se ha perdido la discusión y reflexión crítica (el pensar) sobre lo que se practica (el hacer) y la simultaneidad de estos procesos.

Un aspecto que resulta de este desencuentro entre el hacer y el pensar lo constituye el hecho de que en el campo de la arquitectura, específicamente en la enseñanza del diseño y la proyectación arquitectónica, pareciera arrastrarse desde hace mucho tiempo la idea de que los requerimientos de “orden y sistematización de procesos” que exige la investigación la convierte en una actividad castradora de la imaginación y capacidad creativa. A ésto se le suma una concepción de la investigación -desde nuestro punto de vista también errada-, como un proceso cerrado, limitante, restrictivo, imposible de compatibilizar con la enseñanza y práctica del proceso creador. Concepción que consideramos está íntimamente ligada a la herencia de la tradición positivista de la ciencia (no superada aún por los arquitectos a pesar de los significativos aportes de los paradigmas post positivistas), que entiende la investigación como una camisa de fuerza o proceso lineal-causalista, predeterminado, concebido exclusivamente desde la aproximación propuesta por el método científico tradicional (Martínez, 2006, 2009; Ibáñez, 2001).

En la actualidad, y desde hace varias décadas, esa visión ha sido cuestionada y superada por los paradigmas emergentes del giro interpretativo en las ciencias, los cuales entienden la investigación como un acto creativo, abierto, procesual, multidimensional, proceso siempre inacabado que busca comprender los fenómenos humanos desde una perspectiva compleja (Ibáñez, 2001; Martínez, 2003^a, 2003^b, 2009). Al respecto, podemos sostener que, al menos desde hace 25 años nuestra Facultad no ha logrado instaurar los mecanismos necesarios para que se asuma -como condición o requisito del trabajo docente desarrollado en los talleres de proyecto-, el registro, la sistematización de los procesos, la explicitación de los planteamientos y posturas teóricas y epistemológicas que fundamentan los caminos o procedimientos que se llevan a cabo en el desarrollo de las experiencias, con el fin de alentar el compromiso académico de difundir y someter al debate interno y externo los resultados a los que se llega en estas experticias de enseñanza.

Como lo indica Guitián, al referirse a las Unidades de Docentes o los talleres de proyectos de la FAU, (éstas) *“se nutren del debate de la disciplina que proviene de la práctica nacional e internacional del oficio y de los debates que emergen de las prácticas académicas de las más reconocidas Escuelas de Arquitectura del mundo, situación en la que la investigación como proceso de producción de conocimiento está ausente, pues no se someten a la confrontación los modelos que surgen del debate, mucho menos los temas y ni siquiera se procede a resemantizar el debate en términos de su significación para la realidad nacional (...) En este caso, el papel de las revistas, bien de pensamiento crítico o de difusión de innovaciones y vanguardias contemporáneas, los contactos personales que los profesores pueden tener con sus pares en el exterior y ahora el instrumento de la red electrónica, constituyen las principales fuentes de insumo para el debate, siendo casi inexistente la investigación como fuente de producción de conocimiento”* (Guitián, 2005: 178).

Al respecto, en nuestras indagaciones hemos podido constatar que buena parte de las experiencias docentes en los talleres de proyecto se plantean, en cada período y ante cada grupo de estudiantes, un conjunto de objetivos de enseñanza-aprendizaje. Parten de determinantes e hipótesis, diseñan una estrategia y la llevan a cabo a lo largo del curso. A medida que lo hacen van evaluando y verificando el grado de acierto de las *hipótesis* iniciales, hasta que al final de cada periodo, el docente está en capacidad de realizar una evaluación de las hipótesis y estrategias planteadas al comienzo, y de los resultados alcanzados por cada estudiante, de manera que se puedan extraer unas *verdades*, comprobaciones, ideas, que a su vez se puedan volver a reciclar, incorporándolas a la siguiente experiencia docente. Estas formas de proceder evidencian las enormes posibilidades de producción de conocimiento provenientes de la enseñanza de la práctica proyectual y la necesidad de que esta actividad se retroalimente progresivamente de sus propios hallazgos teóricos y metodológicos, los cuales deben ser “destilados” y expuestos al debate público. Una vez más, la dificultad fundamental estriba en que estos caminos no se recorren con la intención de llevar adelante un proceso organizado, sistematizado para producir

conocimiento; esta posibilidad de retroalimentación no es reconocida como inherente a la labor docente, por lo que la misma se realiza sin la necesaria discusión y reflexión de los procesos realizados. De esta manera, los hallazgos, las innovaciones que subyacen en este trabajo invaluable se desvanecen, imposibilitando la argumentación y construcción de discursos relativos a los procesos emprendidos, privilegiando, en el mejor de los casos, la posibilidad del discurso relativo al producto o artefacto resultante de la práctica proyectual.

En este sentido, intentamos en este trabajo identificar y comprender aquellos aspectos que han dificultado y desestimulado la labor investigativa y su relación con la enseñanza de la práctica proyectual en esta área de conocimiento fundamental para nuestra Escuela, como camino posible para transformar esta situación e impulsar el potencial investigativo y generador de conocimiento que subyace en la enseñanza de la práctica proyectual en nuestros talleres de proyecto.

Consideramos importante precisar que, en este trabajo, no incluimos como objeto de estudio la discusión sobre los procesos de producción de conocimientos que se suceden durante el ejercicio profesional del proyecto arquitectónico. Entendemos que un arquitecto proyectista dedicado a la práctica del oficio para la prefiguración y configuración de edificaciones, aunque en su proceso de trabajo produzca conocimientos, no es este el fin de su labor. No está obligado a destacar, analizar, registrar y sistematizar los pasos o procedimientos que realiza en sus análisis y toma de decisiones proyectuales, es decir, no tiene por qué exigirse la sistematización y el registro exhaustivo de su quehacer para dar cuenta del conocimiento que sus experiencias producen. Nos centramos en el estudio de la producción de conocimiento que se genera en la docencia de la práctica proyectual, aquella que acomete el proyectista que asume la tarea de formar arquitectos en el área del proyecto arquitectónico y que, al hacerlo, se compromete a enseñar una disciplina académica la cual debe dar cuenta de su hacer como miembro de una comunidad universitaria. Esta forma de actuación debe diferenciarse del ejercicio de la profesión como tal, puesto que

la actividad académica persigue un claro propósito y establece una exigencia adicional que la distingue. El arquitecto que toma la decisión de ingresar a la academia, ineludiblemente se compromete a contribuir con la generación de conocimiento (investigación), con la transmisión de ese conocimiento (docencia) y con la divulgación y transferencia a la sociedad del conocimiento generado (extensión)⁹. Nosotros, quienes además de arquitectos tenemos la responsabilidad de formar a otros arquitectos, requerimos de una destreza adicional o “sabiduría virtuosa” -como diría Aristóteles-, que nos distingue de un arquitecto proyectista que se dedica sólo a la práctica profesional del oficio. El arquitecto-docente se compromete, al optar voluntariamente por la actividad académica, con hacer sus mejores esfuerzos por desarrollar un conocimiento reflexivo, teórico sobre la práctica que enseña; un conocimiento capaz de ser registrable, sistematizable, contrastable y confiable, como sucede en cualquier otra disciplina.

Como mencionábamos anteriormente, esta problemática ha sido objeto de estudio y preocupación en otras Escuelas de Arquitectura. Una de las referencias más cercanas es la del grupo que conforma el Centro General de Investigaciones Estéticas Urbanas y Socialidad de la Universidad de San Buenaventura de Cali, donde la profesora Susana Jiménez ha profundizado en el estudio de las relaciones entre la investigación y el proyecto arquitectónico. Esta autora ha indagado de qué manera la proyectación arquitectónica puede pensarse y desarrollarse como un proceso de investigación, de forma que quienes lo llevan a cabo puedan construir conocimiento sistemático y “controlado”. A través de sus estudios sobre la docencia del proyecto arquitectónico, esta autora intenta conceptualizar el desarrollo del proyecto arquitectónico como una investigación, precisando, en primera instancia, una caracterización de los procesos de proyectación en arquitectura, recurriendo a la

⁹ Así aparece estipulado en el Reglamento del Personal Docente y de Investigación, numeral 21 del artículo 26 de la Ley de Universidades en el cual se establece que, todo miembro del profesorado es considerado personal docente y de investigación de la Universidad Central de Venezuela y el mismo está obligado a realizar actividades de Docencia, Investigación y Extensión universitaria como áreas constitutivas de su desempeño académico.

manera cómo ellos se fundamentan desde lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico (Jiménez, 2005, 2007).

Así mismo, sobre esta temática encontramos otras investigaciones relacionadas como las que adelanta desde los años 80 Jorge Sarquis, Profesor Titular de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires y Director del Centro POIESIS -Centro de Investigaciones Interdisciplinarias sobre creatividad en Arquitectura y Diseño-. Sarquis propone la investigación proyectual como fuente de conocimiento en arquitectura. Sus indagaciones y aportes más relevantes en este campo se sintetizan en su trabajo de tesis doctoral titulado "Itinerarios del proyecto. Ficción epistemológica: la investigación proyectual como forma de conocimiento en arquitectura" (Sarquis, 2003). Este autor propone una definición, un campo de estudio y una estructura para la investigación proyectual en arquitectura, centrando al proyectar y al proyecto como su objeto de conocimiento. Formula un protocolo de trabajo, ofrece un sistema de fichaje para el manejo de datos; enuncia las tareas posibles según lo que establece como "*momentos del proyectar/proyecto*" e insiste en que la investigación proyectual no es un método para determinar la calidad o belleza de la arquitectura sino su validez y eficacia, lo cual consideramos una aproximación valiosa y un aporte significativo. Sin embargo, nos distanciamos de sus propuestas cuando en ellas excluye las "construcciones espontáneas" y otras formas de producción del espacio habitable de la definición instrumental de arquitectura que emplea para formular la investigación proyectual, como si hubiese una arquitectura específica que convoca y admite la investigación proyectual y otra que no. Estamos en desacuerdo con esta visión por considerar que finalmente la validación y valoración de la investigación proyectual queda reducida a la calificación del objeto arquitectónico como objeto innovador, como producto, quedando de lado, una vez más, aquellas consideraciones procesuales de su producción y sus aportes a la construcción teórica y discursiva acerca de la práctica proyectual. No queremos decir con esto que el valor del

objeto arquitectónico como producto innovador no sea importante, sólo insistimos en distinguir que en el ámbito académico esta innovación debe hacer explícitas los supuestos, compromisos teóricos y procesos que la sustentan, a fin de incorporarse a la evolución del conocimiento disciplinar al que pertenece.

Por su parte, Muntañola, director durante muchos años del Departamento de Proyectos Arquitectónicos de la Universidad Politécnica de Cataluña y coordinador del programa de doctorado en esta misma área, viene desarrollando un extenso trabajo que intenta comprender las afinidades y las diferencias entre proyectar e investigar, demostrando que no existe incompatibilidad entre las prácticas y las teorías en arquitectura sino todo lo contrario, ni tampoco entre creatividad e investigación (Muntañola, 2002, 2008, 2011).

Una discusión inconclusa, un acuerdo pendiente en la FAU

La preocupación por el estudio de la actividad de investigación en el área de proyectos, específicamente sobre las relaciones entre la docencia de la práctica proyectual y la producción de conocimientos que esta actividad implica, ha estado presente en nuestra Escuela y en el área de conocimientos de Diseño desde hace ya varias décadas. Prueba de ello lo constituyen los trabajos presentados en las I Jornadas de Investigación de la EACRV-FAU realizadas entre el 29 de enero y el 02 de febrero de 1985, en las cuales se convocó a todo el cuerpo docente a participar para reflexionar sobre el tema. El evento estuvo orientado a “definir los problemas que pudiera abordar la investigación en la FAU, hacer un diagnóstico del trabajo realizado y definir políticas para el futuro desarrollo de la investigación”¹⁰ (Ver documentos recopilados y escaneados en el ANEXO 1).

El debate en ese momento se centró en la pregunta: ¿Diseñar o investigar en arquitectura? Estos documentos ya expresaban, hace más de 25 años, serias preocupaciones relacionadas con la necesidad de debatir y profundizar en las

posibilidades e implicaciones de la investigación en diseño, reconociendo las dificultades que enfrentaban desde entonces para vincular la docencia y la investigación en el taller de diseño. También se discutieron aspectos como el de la concepción de la arquitectura como ciencia y/o arte; si sus procesos de investigación debían o no regirse por el método científico o debían obedecer a un método especial para la investigación en arquitectura, apareciendo por primera vez en la discusión el término *investigación proyectual*, definiéndose como “*aquella reflexión que se hace acerca de la propia práctica del proyecto*” (Jiménez, Rodríguez y Mariño, 1985:16). Otros aspectos planteados trataron sobre la pertinencia o no de explicitar el contenido ideológico en la investigación y sobre la necesidad de definir si se debía investigar “sobre”, “para”, “durante” o “después” del proceso de proyecto¹¹.

Entre los aportes a destacar encontramos los planteamientos de Briceño (1985), quien cuestionó que la investigación desarrollada no cumplía con los requisitos que exigía entonces un proceso de investigación científica, puesto que no se explicitaba de manera rigurosa el problema de investigación, condición indispensable para la investigación en arquitectura y punto de partida imprescindible para avanzar en la producción de conocimientos en el área. También destacó entonces que en el ejercicio de la actividad proyectual se desarrolla la mucha actividad y muy poco registro de las operaciones, quedando el registro en la mente del arquitecto, sin ninguna constancia externa capaz de ser conocida y contrastada por terceros, “*lo cual le quita toda cientificidad posible, pues este carácter social de los saberes es fundamental para el trabajo científico*” (Briceño, 1985:8).

Por su parte, Lasala destacaba con su aporte que “*el saber arquitectónico es un saber cuya producción teórica se construye a partir de la práctica proyectual*”, puntualizando que “*es necesario extraer y exponer los contenidos teóricos que la enseñanza de la práctica proyectual conlleva*” (Lasala, 1985:6). Esta condición del

¹⁰ Esta actividad fue coordinada por la Profesora Dyna Guitián con el apoyo del entonces Coordinador de Investigación de la FAU, Prof. Luis Carlos Palacios y el Decano Prof. Alfredo Cilento.

saber arquitectónico y la necesidad de su producción y difusión en el ámbito de la docencia son aspectos que fundamentan este trabajo y sobre el cual profundizaremos más adelante.

También queremos destacar el documento presentado por Jiménez, Mariño y Rodríguez (1985), quienes distinguen tres modelos de aproximación o variantes sobre la investigación en arquitectura, a saber: a) investigación sobre aspectos conceptuales de la arquitectura; b) investigación sobre el modo de enseñar a hacer arquitectura; c) investigación de la arquitectura en tanto producción artística la cual, se produce en la búsqueda, haciendo arquitectura. Estos autores establecen que los primeros modos de aproximación a la investigación en arquitectura pueden corresponderse a la investigación científica de la arquitectura, sin embargo, la producción de conocimiento generada del hacer arquitectura no se corresponde con el modo científico de producir conocimiento. Al respecto proponen para la arquitectura dos modos de aproximarse a su conocimiento: la investigación científica y la que denominaron *investigación proyectual*, caracterizándola como aquella investigación realizada por arquitectos durante y mediante el ejercicio de modelación y representación del objeto arquitectónico (Rodríguez y Mariño, 1985: 4). Es en este momento cuando se escucha hablar por primera vez de *investigación proyectual* en nuestra Escuela, asociándola a la investigación artística y distinguiéndola de la investigación científica. Estos planteamientos nos permiten constatar cómo en aquellos años, en el debate sobre la investigación y el proyecto, prevalecían consideraciones teóricas y epistemológicas sobre la arquitectura impuestas por la visión positivista de la ciencia, la cual distingue ciencia de arte; proponiendo al método científico ortodoxo como la única y válida posibilidad de producción de conocimiento. Con sus objetivos de predicción, mediación y control de las realidades humanas. En esta concepción, la intersubjetividad, la creatividad, la indeterminación, la intuición no tenían cabida en los procesos de producción de conocimiento, insistiendo en fragmentarlo, separando también teoría de práctica. Estas consideraciones establecían que la investigación artística, al tomar en cuenta dimensiones subjetivas de la realidad, no merecía llamarse científica. Todas

estas concepciones han sido superadas por el giro interpretativo de las ciencias que se inicia a mediados del siglo XX (Ibáñez, 2001; Martínez, 2002, 2003^a,2003^b, 2009) el cual ha ido desarrollándose en las tres últimas décadas.

Por otra parte, la herencia paradigmática que subyace a estos planteamientos revela aspectos que han incidido en la dificultad para formular y desarrollar proyectos de investigación desde la práctica del proyecto. Esta dificultad proviene de la insistencia de separar la disciplina arquitectónica del resto de las disciplinas del conocimiento. De esta visión paradigmática sobresale la idea de que la investigación sobre la práctica proyectual debe descubrir y establecer sus propios protocolos de investigación, que no está obligada a regirse, más bien a distinguirse, de aquellos propios de otras disciplinas científicas, especialmente de aquellos protocolos provenientes de las ciencias sociales, como si la arquitectura no estuviese constituida, entre otras dimensiones, por las dimensiones sociales, culturales e históricas, que les son inherentes.

Estos aportes y discusiones sostenidas hace más de 30 años dan cuenta de los esfuerzos realizados en nuestra Escuela por intentar sentar las bases para determinar con rigurosidad, no solo la práctica del proyecto de arquitectura como escenario e instrumento para la investigación, sino también las implicaciones que tiene el desarrollar una actividad docente y de investigación articulada en esta área de conocimiento. Sin embargo, llamamos la atención sobre la falta de continuidad en la discusión, evidenciada en el hecho de que las II Jornadas de Investigación de la EACRV-FAU se realizaron 23 años después, en octubre de 2008, en el marco de la Semana Internacional de Investigación de la FAU-UCV. (De la evaluación de este encuentro resultó la decisión de sistematizar este esfuerzo con una periodicidad de tres años). En este sentido, la reciente Trienal de Investigación FAU 2011 es un signo que evidencia el esfuerzo que en los últimos años ha emprendido la FAU-UCV por atender esta importante actividad constitutiva de la misión académica.

Por otra parte, un antecedente a destacar en este trabajo lo constituye la creación,

11 años después de aquellas primeras jornadas, de la Maestría en Diseño Arquitectónico (MDA) adscrita al Sector de Conocimientos de Diseño de nuestra Escuela de Arquitectura. Esta Maestría se inicia el 14 de octubre de 1996 con el objeto de *“crear un espacio para complementar y profundizar las particulares connotaciones y relaciones que se establecen entre la actividad docente sobre el quehacer proyectual que se imparte en los talleres de Diseño de la FAU con el desarrollo de líneas concretas de investigación y la formación de investigadores”* (MDA, 1997:4). Este proyecto de estudios de cuarto nivel intenta desde entonces dar respuesta a una incipiente pero ya marcada preocupación dentro del Sector Diseño por ubicar, tanto espacial como temporalmente, la práctica proyectual y sus correspondientes resultados, no sólo profundizando en las relaciones que existen entre el acto de proyectar y la actividad investigativa -*“pudiéndose sentar las bases para determinar con toda rigurosidad cuándo, cómo y por qué el proyecto de arquitectura puede ser considerado como investigación”* (MDA, 1997:4) -, sino también profundizando las implicaciones que tiene el realizar dicha actividad para la disciplina arquitectónica.

La apertura de esta Maestría planteaba por primera vez en la historia de la FAU la necesidad de abrir un campo de trabajo para abordar tanto la investigación como el ejercicio proyectual y su teoría, bajo la premisa que concibe el proyectar como una forma de investigar, y por tanto, un medio para la producción de conocimientos, por lo cual se denomina Investigación proyectual. El programa de la Maestría expresaba textualmente que *“lo que pretende la Maestría en Diseño Arquitectónico no es paliar las deficiencias que el pregrado haya podido producir en la formación integral de arquitectos, así como tampoco especializar profesionales del diseño en un cierto y determinado tipo de edificaciones (...) aunque incorpora como importante ingrediente la actividad proyectual y su correspondiente dosis instrumental, la Maestría se orienta fundamentalmente hacia profesionales y docentes preocupados por incrementar su formación teórica y mejorar su capacidad crítica e investigativa”* (MDA, 1997: 5). En este sentido se sostenía que el proyecto y la investigación van de la mano, que el proyecto arquitectónico constituye un punto de partida para la indagación disciplinar,

yendo más allá de lo que es la práctica proyectual tradicional basada en la resolución de programas específicos. Sin embargo, como refiere Zamora (2011), la apertura y el desarrollo de la MDA estuvieron impregnados de importantes controversias que llevaron a su desvanecimiento sin haber egresado ninguno de sus estudiantes inscritos, resultando que, a partir de ese mismo año, el Prof. Azier Calvo solicitara a distintas personas relacionadas con la Maestría -algunos de ellos cursantes- escribieran sus versiones y visones acerca de la investigación en arquitectura. En esta oportunidad el llamado fue atendido por un grupo de profesores que elaboraron importantes documentos, entre los que encontramos los siguientes títulos y autores: *“El oficio del arquitecto: conciencia discursiva de una práctica”* (Guitian, 1997); *“Una propuesta de interpretación desde la naturaleza experimental del proyecto arquitectónico”* (Pou, 1997); *“Proyecto arquitectónico e investigación”* (Albo, 1997); *“Proyecto arquitectónico e investigación”* (Borhorst, 1997); *“Investigación y proyecto arquitectónico: ¿bajo qué condiciones se podría hablar de investigación científica en arquitectura?. Algunos lineamientos epistemológicos para un dimensionamiento del debate”* (Albornett, 1997); *“Investigar diseñando, una idea para su investigación”* (Martínez, 1997) y *“Comentarios sobre investigación y arquitectura”* (Gonzalo, 1997). (Ver documentos recopilados y escaneados en el ANEXO 2). Entre los planteamientos más interesantes, Albornett (1997), reconoce y argumenta que la investigación en arquitectura requiere de una concepción más amplia que la heredada del positivismo. Destaca la necesidad de una aproximación constructorista y abierta del proceso de producción de conocimiento en arquitectura, introduciendo en la discusión avances provenientes del giro interpretativo de las ciencias que reconocen el carácter construido del conocimiento y su condición transdisciplinaria. Este reconocimiento constituye unos de los aspectos que retomamos en este trabajo para la discusión y constatación de su vigencia.

Así mismo, se destacan los aportes de Guitián (1998), quien propone el concepto de biografía proyectual como método de investigación capaz de hacer coincidir al diseñador y al teórico, con la intención de relacionar la creación y la razón como

procesos que se relacionan de manera dialéctica. En este trabajo rescatamos los aportes que suponen que el proyectista, en este caso, el docente proyectista, reconozca la necesidad de explicitar la simultaneidad entre el acto de pensar y hacer, entre la teoría y práctica como condiciones para producir conocimiento sobre la práctica del proyecto. Concepciones que sustentan nuestra aproximación al tema objeto de este estudio. Consideramos importante hacer notar la poca trascendencia que involucró la discusión y reflexión sobre estos temas, puesto que después de once años reaparecía en el seno de la FAU la discusión sobre la relación entre la investigación y diseño, sin que durante el tiempo transcurrido se avanzara en algo o se llegara a acuerdo alguno al respecto.

El desenvolvimiento de la primera cohorte de esta Maestría tuvo enormes tropiezos por diferentes motivos, lo que suscitó la deserción, desde los primeros semestres, de la mayoría de los inscritos. El conflicto planteado obedeció a diferencias entre los involucrados sobre lo que debían ser los alcances de un taller de proyectos a nivel de postgrado. Se plateaba que en este caso, el producto final no podía ser el proyecto de un objeto arquitectónico. Sin embargo, aun cuando se trataba de un nivel de postgrado, los talleres exigían el desarrollo de entregas, correcciones y productos proyectuales lo cual fue rechazado por los estudiantes quienes no respondían, y al no responder, tampoco producían lo que se aspiraba. Ese tipo de desacuerdos derivaron en conflictos (Calvo, 2010).

Concluyeron los dos años de la escolaridad de esa primera cohorte y un par de años más tarde se entregaron los trabajos de grado de 5 estudiantes, pero al abrirse una segunda convocatoria, no solamente no tuvo receptividad, sino que fue objeto de una campaña detractora por parte de un grupo de profesores de la FAU. En el año 2002, a solicitud del Prof. Azier Calvo, recién elegido Decano de la FAU, el Prof. José Rosas Vera asumió el reto de reactivar este proyecto académico, acompañándose de un grupo de profesores nóveles quienes conformaron un equipo para reestructurar la MDA. La nueva propuesta se centraba en intentar un *refrescamiento* que superara la experiencia inicial proponiendo cambios operativos tales como crear salidas

intermedias y enfatizar en temas como el uso de las nuevas tecnologías en la práctica proyectual. Sin embargo, los objetivos y fundamentos que originaron estos estudios de cuarto nivel seguían siendo los mismos. En el año 2004-2005 se realizó la segunda convocatoria a cursar la MDA (se llegaron a abrir cohortes anuales, llegando hasta 5 cohortes seguidas, hasta enero de 2010 cuando este postgrado volvió a ser suspendido). En la presentación del programa se señalaba como objetivo general que la Maestría aspiraba a constituirse en el ámbito de *“formación del más alto nivel en Diseño Arquitectónico y en investigación acerca de la actividad proyectual”*. Así mismo, en el programa del primer seminario de investigación y diseño se exponía que *“las exigencias del trabajo final de grado de la Maestría en Diseño Arquitectónico se centran en demostrar la capacidad para relacionar las operaciones propias de la producción de conocimiento y las operaciones propias del diseño arquitectónico en el proceso de proyectación arquitectónica, es decir, la capacidad para realizar investigación proyectual”* (MDA, 2002:4), con lo que se esbozaba entonces el concepto de investigación proyectual.

Este nuevo programa planteaba dos propósitos fundamentales. En primer lugar, que en el abordaje del proceso proyectual, las interrogantes y problemas proyectuales planteados, los procedimientos desarrollados, las alternativas, propuestas y posibilidades, se formularan desde el propio proyecto de arquitectura, desde el hacer del arquitecto y que sus resultados nutrieran su área de conocimiento. En segundo lugar, que este hacer del arquitecto se manifestase en productos proyectuales procedentes de una labor investigativa que fuese materia de lo que el arquitecto realiza y traducido en su manera de representar las cosas. En este sentido, se asumía que, si por definición una investigación produce conocimientos, se esperaba que la investigación proyectual generase un conocimiento que fuese producto de todo lo que ella involucra, entendiendo la actividad proyectual no sólo como una actividad instrumental, sino también como una acción fundamentada, argumentada y reflexiva.

Sobre la situación actual de la MDA, Zamora, refiere que *“la MDA se encuentra*

actualmente sumergida en la misma crisis que la aqueja desde su nacimiento... porque sus postulados y propósitos siguieron levantándose en un ámbito en el que coexistía y aún coexiste un enfrentamiento o “tensión histórica” entre una cultura que promueve la investigación en el quehacer académico del arquitecto y una cultura centrada exclusivamente en la práctica del oficio del arquitecto como si ambas culturas fueran excluyentes una de la otra” (Zamora, 2011:74).

Las entrevistas y conversaciones sostenidas durante nuestro estudio con los equipos docentes que han dirigido y participado en esta experiencia, coinciden en afirmar que, aun cuando la intención de la creación de la Maestría de Diseño Arquitectónico fue la de propiciar un espacio para la reflexión acerca de la relación entre investigación y diseño, múltiples tensiones han actuado en su contra y algunos procesos a su favor, por lo que los resultados actuales siguen siendo precarios. Así mismo, aun cuando se ha insistido en la creación de grupos de discusión en cursos de investigación, eventos, etc. con el objeto de generar espacios para la discusión y reflexión, los resultados siguen siendo escasos.

La situación general antes descrita nos interpela como comunidad académica universitaria acerca de la necesidad de comprender las causas y consecuencias de la escasa -o no registrada, y por tanto, desconocida-, producción de conocimiento sobre la práctica proyectual que se viene desarrollado en nuestros talleres de diseño/proyecto. Ello nos plantea el reto de llegar a acuerdos generales y propósitos compartidos como comunidad académica sobre la necesidad de comprender y valorar el proyecto arquitectónico como un proceso de investigación capaz de asumir una dinámica que lo caracterice como proceso analítico, crítico, reflexivo y problematizador, que reconozca las lógicas de producción y apropiación del conocimiento, los principios pedagógicos y las estrategias didácticas propias de proceder académico. Las posibilidades de lograr este acuerdo parecieran evidenciar, de entrada, la necesidad de revisar la debilidad y ambigüedad curricular de nuestro Pensamiento de estudios el cual, históricamente no ha establecido una posición clara y consensuada sobre el tema del papel de la reflexión y la investigación en la enseñanza del proyecto y su relación con la

enseñanza de la arquitectura. Es de hacer notar que esta situación no sólo sucede en nuestro país, sino también en otras latitudes. Así lo refiere, por ejemplo, Jiménez (2005) cuando explica que *“en la enseñanza de la arquitectura en Colombia, históricamente se han llevado a cabo diversas alternativas curriculares de incorporación de reflexión e investigación en la academia. Sin embargo, estos intentos no han pasado de ser énfasis, por no llamarlos modas que, con un componente de arbitrariedad cultural, no han llegado a permear profundamente los currículos.”* (Jiménez, 2005). Como destaca esta autora, los procesos de enseñanza de la práctica del proyecto no consideran sus posibilidades como producción de conocimiento, lo que nos ratifica la necesidad de indagar y discutir a fondo sobre el tema curricular y cómo se entiende esta relación entre la docencia y la investigación.

Consideramos que los antecedentes referidos evidencian la importancia del tema planteado y nos reiteran la necesidad de discutir, en este trabajo, las respuestas a las siguientes interrogantes:

¿Qué se entiende por proyecto o práctica proyectual y cómo se concibe su relación con la producción de conocimiento?,

¿Qué se entiende por investigación, sus fundamentos, sus prácticas?

¿Cómo se comprende la vinculación entre la práctica proyectual y la investigación?

¿Qué caracteriza, desde el punto de vista conceptual, a la investigación proyectual?

¿Qué aspectos caracterizarían el planteamiento, desarrollo y el resultado de un trabajo de investigación proyectual?

¿Cómo se registra, sistematiza y comunica el conocimiento adquirido en una investigación proyectual?

¿Existen diferencias entre el conocimiento que se genera en la investigación proyectual con respecto a otras maneras de conocimiento?

¿Qué significa la actividad investigadora para aquellos docentes que integran el

área de proyectos arquitectónicos en la EACRV-FAU?

¿Qué aspectos han dificultado el desarrollo de la actividad investigadora en el área de proyectos arquitectónicos en la EACRV-FAU?

¿Cuál es la vinculación entre la teoría y la práctica proyectual y cómo se produce, maneja, articula en sus procesos de enseñanza?

¿Se plantea o promueve el proceso proyectual como un recurso de investigación capaz de ser sistematizable, registrable y transmisible, capaz de generar teoría sobre el proyecto y por ende sobre la arquitectura?

¿Cómo promover la articulación de la actividad docente con la investigación en la enseñanza del proyecto arquitectónico?

Partiendo de estas preguntas de entrada, en este trabajo nos proponemos indagar sobre el camino que hemos recorrido hasta ahora en la FAU, en cuanto a la discusión y reflexión sobre las relaciones entre la investigación y la práctica proyectual arquitectónica, para reconocer el estado del arte sobre el tema, sus aciertos, desaciertos, vacíos y retos, puntos de encuentro y desencuentro. Así mismo, nos proponemos contribuir con la reflexión y profundización teórica y epistemológica relacionada con la actividad de proyectar arquitectura como una forma de investigar. Esto con la finalidad de facilitar que los arquitectos-docentes reconozcan un proceso consustanciado con su actividad académica orientado a la recreación y creación de conocimientos de modo sistemático, contrastable y validable que enriquezcan, tanto la enseñanza misma de la práctica proyectual, como los contenidos teóricos que permitan nutrir el campo disciplinar de la arquitectura.

A tal efecto, partiendo del giro interpretativo en las ciencias sociales y de las propuestas provenientes de los nuevos paradigmas que guían la actividad investigativa (Martínez, 1998, 2006; Ibáñez, 2001) nos posicionamos en una perspectiva que se fundamenta en los postulados ontológicos y epistemológicos de la hermenéutica filosófica. Este posicionamiento reconoce como sus cimientos los aportes de la hermenéutica de Gadamer (1992) y Ricoeur (1996, 1998). Por otra parte, nos apoyamos en los estudios y propuestas teóricas de Muntañola (2000) quien reinterpreta

la teoría dialógica de Bajtin (1971,1982) para proponernos una aproximación a la arquitectura a partir de la *dialogía social*, construyendo el puente entre la filosofía hermenéutica, las ciencias sociales y la arquitectura. Muntañola (2002) nos ofrece también importantes reflexiones sobre la "mutación moderna del conocimiento" en sus dimensiones científicas, estéticas y éticas que han vislumbrado y promovido nuevas perspectivas, actitudes y formas de comprender la realidad. En este sentido, el autor nos refiere las aportaciones que ilustran el impacto de esta mutación moderna del conocimiento en la arquitectura, a través de las descripciones que sobre las transformaciones del espacio han incursionado Einstein en la física, Piaget en la psicología, Bajtin en la antropología y en la lingüística, y Mumford en la teoría del espacio y de su significación en la cultura. Así mismo, nos apoyamos en las recientes investigaciones sobre la *Ética Nicomáquea* de Aristóteles realizadas por Muntañola (2010) en las cuales define el conocimiento arquitectónico como un conocimiento teórico que se construye a partir de una práctica, cuya transmisión o enseñanza exige *saber*, además de virtuosidad. Es decir, este autor plantea que para enseñar arquitectura no es suficiente hacer bien arquitectura sino que requiere también saber por qué se hace bien. A partir de ello este autor nos propone un conjunto de estrategias integradoras del conocimiento que articula campos disciplinares, saberes, puntos de vista diferentes en torno a los procesos de proyectación arquitectónica que atienden fenómenos humanos situados histórica y culturalmente.

Entre las contribuciones de investigadores venezolanos sobre el tema, nos apoyamos en los valiosos aportes teórico-metodológicos de Guitián, (1997, 2005, 2011); Rosas (2002, 2011) y en las reflexiones hechas por Zamora (2003, 2011) alrededor de esta área problemática.

El marco epistemológico y metodológico se fundamenta en los principios de las epistemologías y metodologías cualitativas (Martínez, 1993,1998; Creswell, 1997, González Rey, 2000) partiendo de la realización de un estudio cualitativo de caso como tradición de investigación. Nos aproximamos a la actividad de investigación que

se desarrolla en el área de conocimiento de diseño/proyecto de la EACRV-FAU a través de la realización de entrevistas-diálogo con miembros integrantes de todos los grupos docentes que integran las distintas Unidades y Experiencias Docentes adscritas a la EACRV, con el objetivo de *mirar* para comprender, desde una perspectiva hermenéutica-dialógica, los supuestos de partida, las visiones, nociones, estrategias y formas de investigación desplegadas; los instrumentos y formas de análisis, los registros y evaluación de los procesos desarrollados en la enseñanza de la práctica proyectual. Así mismo, revisamos las ponencias, los trabajos de ascenso y otros documentos relacionados con la investigación en el área de proyectos escritos a lo largo de los últimos 40 años en la FAU, apoyándonos también en las entrevistas a expertos investigadores, miembros de nuestra comunidad académica, para contrastar sus miradas y enriquecer la discusión alrededor de la problemática planteada.

Los resultados de esta investigación nos han aproximado a la comprensión de ciertos aspectos que han caracterizado y condicionado el desarrollo de la actividad de investigación en el área de conocimientos de proyectos en la EACRV. Esperamos con este trabajo contribuir a superar los obstáculos que han dificultado el emprendimiento y desarrollo de la actividad investigadora en el área de conocimientos de proyectos y sus implicaciones en la enseñanza de la práctica proyectual. Con ello nos proponemos fomentar, estimular y apoyar el reconocimiento, la demostración y divulgación de la enorme cantidad de conocimientos producidos en nuestras cátedras de diseño, su aporte a la teoría y práctica de la disciplina arquitectónica. Así mismo, esperamos que este aporte contribuya con el establecimiento de políticas y estrategias académicas en esta dirección.

Cónsono con lo expuesto, a continuación presentamos los objetivos de la investigación:

Objetivo general

Estudiar y comprender la práctica proyectual como posibilidad de producción de conocimiento e instrumento de investigación en el ámbito de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la FAU-UCV.

Objetivos específicos

- ❖ Explorar las nociones y visiones que se manejan en los talleres de Diseño de la EACRV-FAU sobre el proyecto arquitectónico y sus posibilidades como actividad generadora de conocimiento, es decir, como actividad de investigación.
- ❖ Identificar y analizar las estrategias docentes que desarrollan los distintos talleres de Diseño de la EACRV-FAU, sus formas de organización y registro de procesos, reflexión, discusión, seguimiento y evaluación de resultados.
- ❖ Proponer políticas institucionales y otras estrategias curriculares que promuevan la implementación de una docencia de la práctica proyectual capaz de incorporar la investigación como posibilidad de producción de conocimiento disciplinar.
- ❖ Proponer espacios de discusión y programas de formación en investigación dirigidos a los docentes instructores adscritos al área de proyectos.
- ❖ Proponer el programa de una asignatura teórico-práctica dirigida a los estudiantes del tercer ciclo de la carrera cuyo objetivo general sea sensibilizarlos e introducirlos en los conocimientos básicos de investigación y su relación con la proyectación arquitectónica.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL Ó LA TEORÍA QUE NOS ACOMPAÑA

*“...un arquitecto puede sobrevivir sin las teorías o sin las prácticas,
pero tanto en un caso como en otro, se comportará como un soldado al que le falte algo:
el casco, la espada o el escudo...”*
Vitruvio

“No hay nada mas práctico que una buena teoría”
Kurt Lewin

II.1. Nociones de investigación y proyecto de las que partimos: encuentros y desencuentros

Nuestra intención de aproximarnos a la comprensión y caracterización de la investigación proyectual como forma de producción de conocimiento vinculada a la práctica del proyecto arquitectónico, requiere dejar por sentado lo que, en este trabajo, entendemos por investigar y proyectar, así como la relación existente entre ambos procesos.

¿Qué entendemos por investigar?

Al indagar sobre la etimología de la palabra investigación, encontramos que el término *investigación* proviene del latín *in* (en) y *vestigare* (hallar, inquirir, indagar, seguir vestigios) refiriéndose a la acción de hacer diligencias para descubrir algo. También hace referencia a la realización de actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático, con la intención de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia (DRAE). A partir de estas aproximaciones, es posible afirmar que investigar es buscar, generar conocimientos y soluciones a ciertos problemas con la intención de ir más allá de lo que sobre ellos se conoce. Esta noción apunta la intención de la investigación de ir más allá de, construir algo a partir de otra cosa, argumentando que todo aquello que investigamos proviene de algo que le precede, posee un *estado de prexistencia*, que actuamos en la búsqueda de algo que queremos conocer mejor.

Ahora bien, la acción de *búsqueda*, de investigar, puede hacerse de muchas maneras. Sin embargo, en su esencia la investigación como proceso transita por estadios reflexivos, sistemáticos y críticos fundamentándose en un sistema de creencias que guían la acción de búsqueda ya sea esta en la vida cotidiana o en el ámbito disciplinar, lo cual nos remite a la noción de paradigma de Guba, (1990). Por lo tanto, esa acción cognoscitiva no es aséptica o neutral, está impregnada por el sistema de creencias, valores, preconcepciones, etc., inherentes a toda actuación humana; siempre actuamos creyendo en algo y de una determinada manera, en función de nuestra historia, de nuestra manera de ver el mundo, de concebir la realidad, lo que nos rodea.

Un primer criterio, o creencia que nos propone Guba en su definición y distinción entre paradigmas, gira en torno al concepto de mundo, de realidad, de ser humano de las que el investigador parte en su acción investigativa. Las preguntas clave serían: ¿cómo se concibe la realidad, el mundo, el ser humano que se desea conocer?, dando cuenta de los **criterios ontológicos** que guían la acción indagatoria. Así mismo, como investigadores, adoptamos una postura relacionada con nuestra visión sobre la relación entre nosotros, como sujetos que conocemos y aquello que queremos conocer, respondiendo a la pregunta ¿Cómo conocemos?, ¿Cuál es la relación entre el sujeto que conoce y el objeto, fenómeno o proceso que pretende conocer?. Atendiendo con ello a los **criterios epistemológicos** que guían el proceso de investigación. Además del posicionamiento ontológico y epistemológico, están los criterios metodológicos, entendidos como aquellos que nos conducen a responder las preguntas ¿Cómo lo haremos?, ¿Cuál es el camino que transitaremos para conocer?, ¿Cuáles son los pasos, las etapas, las estrategias, los procedimientos que utilizaremos?.

Las respuestas a las anteriores preguntas determinan aquellos puntos de partida o supuestos en los que el investigador **crea** sobre lo que es investigar y cómo debe llevarse a cabo. Como construcciones humanas que son, estos sistemas de creencias son propias de una época, resultando en acuerdos entre gente que comparte unos determinados supuestos (Guba, 1990).

Estos supuestos paradigmáticos nos conducen a considerar la producción de conocimientos como el fin último de la acción investigativa, lo que nos interpela sobre la noción de conocimiento.

Al buscar la raíz etimológica del término *conocer* encontramos que, de acuerdo a las definiciones que presenta el Diccionario de la Real Academia Española, este verbo proviene del latín *cognoscĕre*, que significa: *“Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas”. “Entender, advertir, saber, echar de ver. Percibir el objeto como distinto de todo lo que no es él. Tener trato y comunicación con alguien. Experimentar, sentir. Entender en un asunto con facultad legítima para ello”* (DRAE, 2001: 627).

La actualidad del debate sobre el estudio de los modos de conocer, reconoce que existen distintas formas y fuentes de conocimiento; tales como el conocimiento científico, el religioso, el artístico, el filosófico, conocimiento del sentido común, etc.; todos coexisten y se retroalimentan en un proceso dialógico sistematizable y factible de ser instrumentalizado para generar nuevos conocimientos. Al respecto Jiménez (2006) nos indica que en la perspectiva contemporánea *“la epistemología propone un campo amplio de reflexión que involucra el conocimiento humano en general, el cual ya no se agota en lo científico. Se validan las relaciones históricas y sociológicas, las lógicas derivadas del objeto de conocimiento, las críticas en la consciencia antropológica y el compromiso social y ético. Por consiguiente la epistemología del proyecto debe revisar sus relaciones con la ciencia, el arte, la estética, la técnica, las ciencias sociales, los afectos, el mundo de la vida, y la multidimensionalidad de conocimientos que lo configuran como el proceso de síntesis y el lugar de confluencia de los saberes de la arquitectura”* (Jiménez, 2006:31).

Estas consideraciones nos conducen a pensar en la relación entre conocimiento y proyecto, distinguiendo que el conocimiento proyectual involucra el conocimiento humano en general, no sólo el científico. Nos referimos entonces al logro de un conocimiento híbrido, complejo en el que se articulan las dimensiones científicas, estéticas y éticas que significan el lugar o espacio habitable sobre el cual opera el

arquitecto, entendiendo al lugar como objeto de estudio y fuente de conocimiento de la arquitectura¹² (Muntañola, 2000; Martín, 2007). En este sentido, todos los procesos de producción de conocimiento proyectual están fundamentados, sostenidos, por las creencias o supuestos que siempre les subyacen, estemos o no conscientes de ello, hagámoslo explícitos o no. La labor investigativa, en este caso asociada a la actividad proyectual nos exige que los supuestos sean concientizados y explicitados como aspectos constitutivos de la búsqueda que emprendemos para dar respuestas a las interrogantes proyectuales que nos planteamos.

Emprender un proyecto arquitectónico con la intención de producir conocimiento, a partir de su desarrollo, implica entonces que el arquitecto asuma la condición de sujeto-proyectista que se propone *conocer, investigar* sobre una determinada *situación* proyectual, respecto a la cual además, deberá generar una *solución o respuesta*, sin que ello implique una traba o contradicción, sino más bien una posibilidad de retroalimentación mutua entre ambos procesos. Esta aproximación investigadora al proceso proyectual exige hacer explícitos los supuestos o aquellas nociones en las que cree este sujeto-proyectista relacionados con el conocimiento que pretende producir, por ejemplo, preguntarse o explicitar qué noción posee del mundo, de la realidad que pretende transformar; cuál es el concepto del hombre del que parte. Cómo pretende conocer esta realidad, su objeto de estudio, cómo se posiciona ante la *situación* que se propone intervenir, transformar; si se reconoce como parte de ella o no, si asume su visión respecto a ella como la única y veras. Estas nociones siempre están presentes

¹²Haciendo referencia al texto de Bajtin, titulado "*Hacia una filosofía de la responsabilidad*" (Ponzio & Zavala, 1997), Muntañola (2000) concibe lo "arquitectónico" como aquel estado de equilibrio que podemos establecer al relacionar ciencia, arte y la vida misma, las tres áreas que perfilan la cultura humana. Esta reinterpretación de la tríada vitruviana nos habla de abordar el lugar desde sus "medidas" éticas (*Utilitas*, uso, social), estéticas (*Venustas*, belleza) y lógicas-científicas (*Firmitas*, técnica, solidez) proponiéndonos la búsqueda en el lugar de lo que él llama la "justa medida" entre cada una de estas dimensiones (lo que nos recuerda el equilibrio del triángulo equilátero vitrubiano). La vida humana no es capaz de vivir solamente del arte por lo que la dimensión estética del origen del lugar no podría sobrevivir sola, necesita la dimensión lógica-científica que soporte o contenga y la dimensión ética-política que la proteja (Muntañola, 2000).

en el pensamiento de todo proyectista, sin embargo, normalmente no las concientizamos ni consideramos importante hacerlas explícitas, visibles, como si ello no formara parte de la acción proyectual.

En la historia de la producción de conocimiento científico podemos referir dos sistemas de creencias o corrientes paradigmáticas en tensión: el Positivismo (Comte, 1842), y las formas y maneras de producir conocimiento que han surgido a partir de lo que se ha denominado el giro interpretativo de las ciencias (Alonso, 1998; Martínez, 1993; Ibáñez, 2001), las cuales se originan en la necesidad de diferenciarse del positivismo para proponer otras formas de aproximación al conocimiento basadas en criterios ontológicos, epistemológicos y metodológicos diferentes a los impuestos por el positivismo.

El paradigma positivista, también denominado paradigma racionalista-empirista, surge de las ciencias naturales y se extrapola a las ciencias sociales. Ha tenido una larga tradición y es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas. Como escuela filosófica, el positivismo defiende supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo que establecen que el mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia, que está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y de la conducta humana, los cuales pueden ser descubiertos y descritos de manera objetiva o libre de valoraciones. En la tradición académica, el pensamiento positivista equiparó, y aún lo hace, conocimiento a ciencia, asumiendo como conocimiento sólo aquel que se obtiene mediante el uso de los sentidos y de un instrumento humano poderoso: la razón. Una razón estrictamente deductiva, con unas reglas fijas a seguir, basadas en la lógica formal. El razonamiento, actividad de la razón, debe iniciarse con datos empíricos, captados por los sentidos a partir de su contacto con el mundo exterior (Hernández, 1997). Este pensamiento descartaba todo aquel conocimiento que no era considerado *científico*, pues este no se consideraba una forma de conocimiento, sino la única posible. Al respecto Hernández (1997) nos apunta que *“el surgimiento de estos postulados sucedía durante una época (Zeitgeist), y por ende, desde y en, una*

episteme, o una visión del mundo (Weltanschauung), del conocimiento, y del ser humano, visiones características de lo que se ha llamado "la Modernidad" (Hernández, 1997:3).

A continuación se transcriben algunas definiciones del concepto investigación provenientes de esta postura paradigmática:

"el proceso más formal, sistemático, e intensivo de llevar a cabo un método de análisis científico (...) es una actividad más sistemática dirigida hacia el descubrimiento del desarrollo de un cuerpo de conocimientos organizados. Se basa sobre el análisis crítico de proposiciones hipotéticas para el propósito de establecer relaciones causa-efecto, que deben ser probadas frente a la realidad objetiva. Este propósito puede ser ya la formulación-teoría o la aplicación-teoría, conduciendo a la predicción y, últimamente, al control de hechos que son consecuencia de acciones o de causas específicas." (Best y Kahn, 2003:25,26).

"La investigación científica es una investigación crítica, controlada y empírica de fenómenos naturales, guiada por la teoría y la hipótesis acerca de las supuestas relaciones entre dichos fenómenos." (Kerlinger, 1981:11)

"La investigación es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, procura obtener información relevante y fidedigna, para entender, verificar, corregir y aplicar el conocimiento." (Tamayo, 1994:45).

Desde esta perspectiva, los investigadores hacen uso de dos modelos de análisis, el experimental y el estadístico, como maneras de cuantificar, verificar y medir todo, sin tomar en cuenta cada uno de los elementos que componen el todo. Bajo esta mirada, el resultado que se obtiene de la investigación se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares; utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias y defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza, incluyendo los seres humanos. La orientación de esta forma de producir conocimiento es *prediccionista*, ya que lo importante es plantear hipótesis, es decir, predecir que algo

va a suceder y luego comprobar o verificar que así sucedió. Esta corriente de pensamiento separa teoría de práctica y, aún cuando las investigaciones parten de la realidad, sólo contribuyen a la ampliación de conocimientos teóricos sobre la misma, aspirando a la predicción, a la exactitud, al rigor, al control en el estudio de los fenómenos, estableciendo leyes y explicaciones generales por las que se rige el objeto de estudio (Ibáñez, 2001).

Como reacción al pensamiento positivista en la ciencia, ante su visión atomista, mecanicista, reduccionista, fragmentada de la realidad de los fenómenos humanos, a mediados del siglo XX el pensamiento científico comienza a hacer un giro hacia lo que se denominó los paradigmas interpretativos. Esta *reacción* a la modernidad, no quiere decir que ocurra después de ella sino que surge como una crítica a la misma.

Los paradigmas interpretativos, también llamados, cualitativos fenomenológico-naturalistas, humanistas o hermenéuticos, intentan sustituir las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, significado y acción. En general, se centran en la comprensión de los significados de las acciones humanas y de la práctica social, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto de la realidad estudiada. Desde esta perspectiva se cuestiona que el comportamiento de los sujetos está gobernado por leyes generales y caracterizado por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular de los fenómenos más que en lo generalizable; en comprender la realidad desde los significados de las personas que la construyen y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones, afectos, así como aquellas condiciones perceptuales-sensoriales que las constituyen. Al respecto, Hernández (1997), nos apunta que *“esta episteme cuestiona los supuestos de progreso, desarrollo, razón científico-técnica, al des-encantamiento del mundo, según el cual se pretendió matar a Dios, a los demonios, gnomos y brujas, sacarlos del cielo, del infierno y del bosque para colocarlos en los laboratorios, donde se pretendió no verlos, aunque allí estaban. Entonces la Ciencia fue Dios, el laboratorio, el cielo; y los no científicos fueron acusados de oscurantismo, de brujería”* (Hernández, 1997:4).

A continuación se transcriben algunas definiciones del concepto de investigación que emergen de esta postura paradigmática:

“La investigación cualitativa es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. Utiliza descripciones detalladas de hechos, citas directas del habla de las personas y extractos de pasajes enteros de documentos para construir un conocimiento de la realidad social en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica” (Mejía, 2004:277)

“Es aquella que nos ayuda a acercarnos a la vida cotidiana, a los escenarios naturales en los que se expresan y suceden los fenómenos en estudio, valorando y buscando descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus mundos, lo que caracteriza a la investigación como un proceso interactivo entre los investigadores y los participantes” (Marshall y Rossman, 1990).

“Es aquella que utiliza múltiples métodos, estrategias y prácticas de recolección de información desde una aproximación interpretativa y naturalística, es decir, la que permite que los fenómenos humanos se estudien en sus contextos naturales, intentando comprenderlos en términos de los sentidos y significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 1994).

Esta aproximación a la producción de conocimiento está dirigida hacia la descripción densa, la comprensión de los fenómenos en su complejidad. En este caso existe una participación democrática y comunicativa entre el investigador y los sujetos investigados; se considera a la entrevista, a la observación sistemática y los estudios de caso como las tradiciones y prácticas de recolección de información como de producción de conocimiento.

Ahora bien, más allá del campo disciplinar en el que actuamos y la postura paradigmática que asumamos, ya sea positivista o post positivista interpretativa, en

general, la investigación nos exige el cumplimiento de tres condiciones fundamentales: La definición y delimitación¹³ de un **problema a investigar**. Es decir, se requiere definir y fundamentar aquello que se pretende conocer, describir, explicar o comprender. Por otra parte, así como en la acción de conocer subyacen supuestos paradigmáticos, esta acción está siempre vinculada a un conjunto de nociones, conceptos, teorías, que giran en torno a la situación o fenómeno que intentamos conocer y su contexto. Nos referimos a lo que algunos denominan **el cuerpo teórico de la investigación**, el cual debe igualmente ser explicitado, ya sea como consideraciones que pueden ser puntos de partida del proceso indagatorio y/o nociones, conceptos, constructos o teorías que resultan del proceso de investigación mismo. Una tercera exigencia de la investigación nos plantea la necesidad de explicitar, el **camino a recorrer: el método** o la determinada manera de proceder el cual debe necesariamente sintonizar con los supuestos paradigmáticos y los compromisos teóricos asumidos.

Estas particularidades de la acción investigativa establecen claros paralelismos con la práctica proyectual como producción cultural académica, como una forma particular de actuación capaz de incursionar en el campo de la producción de saberes, de conocimientos, descubrimientos, e innovaciones. En este sentido, Guitián indica que *“es posible realizar investigación proyectual en la práctica del proyecto arquitectónico porque es posible construir un cuerpo epistemológico, teórico y metodológico que sustente tal investigación y es posible descubrir las interacciones claves de los elementos que constituyen el proyecto, lo cual, eventualmente, conllevaría la formulación de teorías más elaboradas, lo que propiciaría el desarrollo de la investigación en este campo. Teorías elaboradas a partir de los resultados de la investigación, no teorías posibles o deseables –las cuales resultan ser no teorías sino, en el mejor de los casos, reflexiones críticas-* (Guitián, 2006:8)

La práctica proyectual delimita un problema a resolver, el cual debe ser enunciado claramente. Así mismo, en el proceso proyectual el proyectista actúa bajo unos supuestos ontológicos y epistemológicos (aún cuando no esté consciente ni los

¹³ Nos referimos a la definición de delimitación entendida como la acción de *“determinar o fijar con precisión los límites de algo”*

explícite), se apoya en conceptos y nociones provenientes de algunas tradiciones de investigación relacionadas con su objeto de estudio y realiza un conjunto de operaciones o procedimientos asociativos, comprobatorios, que le permiten tomar posición, optar por un camino u otro, tomar una decisión u otra, generando un determinado resultado o respuesta. Esta manera de abordar la práctica proyectual, no necesariamente influirá en la calidad del resultado del proceso o artefacto resultante, sin embargo, si el proyectista se plantea como propósito producir conocimientos a través de su práctica, la concientización, sistematización y registro de este proceso le permitiría “destilar”, sacar a la luz, los fundamentos teóricos y las inquietudes que animan la práctica proyectual.

A partir de estas consideraciones, cabe precisar aquí que existen matices o énfasis que distinguen la noción de conocimiento de la noción de saber. Desde nuestro punto de vista, el producto de la búsqueda que se genera a partir de la práctica proyectual establece una relación más cercana a la idea de saber que a la de conocimiento. La noción de saber implica una aproximación a la realidad a través de una experiencia comprensiva, que compromete lo vivido; el cuerpo, las manos, los sentidos, lo afectivo y por eso incluye lo estético. La noción de conocimiento atiende más bien a la captura y verbalización de la comprensión de algo, que puede provenir de nuestra experiencia o de la experiencia de otro, pudiendo quedar en lo abstracto.

La práctica proyectual relaciona constantemente lo real con lo virtual, lo vivido con lo posible en un constante ir y venir en el que el proyectista involucra sus sentidos, su cuerpo, sus manos, relacionándose con el objeto y con otros sujetos involucrados en el proceso; es por ello que el conocimiento emergido de esta experiencia tiene más de saber que de conocimiento en sí.

Las consideraciones comentadas anteriormente como inherentes a la investigación como proceso de producción de conocimiento y/o saberes nos convocan en todo momento a explicitar, a comunicar, a hacer público aquello que se investiga. La

investigación requiere una actitud dialógica. Cuando planteamos un problema de investigación se lo planteamos a alguien, hacemos un enunciado que alguien escucha, si nadie lo escucha es simplemente un pensamiento, una ocurrencia. Al respecto, Moledo nos dice, “...la ciencia es comunicación. Y no es que existe la ciencia y después se comunica. La ciencia existe si se comunica, si no, no existe” (Moledo, 2011:2). La investigación entonces establece unas relaciones particulares de comunicación que suponen la apertura, el intercambio, el diálogo, la confrontación positiva con otros que investigan, con otros para quienes producimos conocimiento con quienes lo podemos compartir, comparar, relacionar resultados, cosa que el hermetismo y la actitud monológica impiden, evitan.

A partir de lo antes dicho podemos afirmar que, como sucede en todos los campos del saber, la praxis investigativa relacionada con la praxis proyectual arquitectónica se fundamenta en el deseo de saber sobre algo para comunicarlo a otros. Ello requiere que la acción proyectual sea planteada desde el inicio como oportunidad de conocer, que el proyectista/investigador se proponga construir un objeto de conocimiento a la par de prefigurar una realidad edilicia. Esta acción demanda una actitud personal y el entrenamiento en el manejo de herramientas, criterios ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos que caracterizan los modos de producción de conocimiento, los cuales no pertenecen a una disciplina en particular.

Esta posibilidad requiere con urgencia mirar la investigación de otra manera, no como la imposición de recetas rígidas elaboradas por otros que sólo pueden repetirse, sino como una actividad creativa que nos invita a involucrarnos con gusto e interés por buscar, curiosear, encontrar y des-cubrir.

¿Qué entendemos por proyectar arquitectura?

Ubicados en el campo de la producción arquitectónica profesional - académica, entendemos la arquitectura como la disciplina que se ocupa de la prefiguración, configuración y refiguración de lugares¹⁴ para la vida humana.

¹⁴ Ante la naturaleza compleja del objeto de estudio de la arquitectura, queremos destacar el reconocimiento de la importancia del

Ya desde la antigüedad, se nos propone la idea de que al hablar de lugar nos referimos al lugar *de alguien o de algo*, no de la noción de lugar como algo abstracto ó meramente físico, aséptico de toda injerencia o presencia humana, sino como el producto de un proceso histórico cultural que ha decantado en ese lugar y expresa este proceso (Martín, 2007). Desde este punto de vista, la arquitectura como producción cultural del hombre en su relación con el ambiente en la cual se gesta, es ética, científica y estéticamente significativa; todos estos significados deben estar referidos a la acción responsable de individuos específicos, situados social e históricamente, de lo contrario estos significados tienen un valor formal, técnico, que se desarrolla según sus propias leyes inmanentes, adquiriendo un valor por sí mismos, un valor y un poder, un dominio sobre la vida de otros individuos (Martín, 2007).

Para realizar la práctica de la configuración de lugares, el arquitecto recurre a su instrumento clave, el proyecto arquitectónico. Sin embargo son diversas las ideas que manejamos en este sentido: evidentemente dependiendo de cómo entendamos y abordemos la práctica proyectual, en este sentido conceptualizaremos y recurriremos al instrumento.

Al indagar sobre la etimología de la palabra proyecto encontramos:

Proyecto, ta: *“Representación en perspectiva de la realidad para su comprensión y valoración. Planta y disposición que se forma para un trazado, o para una ejecución de una cosa de importancia, anotando y extendiendo todas las circunstancias que deben concurrir para su logro. Designio o pensamiento de ejecutar algo. Conjunto de documentos (memoria, planos, pliego de condiciones y presupuestos) necesarios para definir con precisión lo que ha de ser una obra*

lugar como objeto de estudio y fuente de conocimiento de la arquitectura y ante ello, la necesidad de conocer y asumir la complejidad que significa el entrecruzamiento de las dimensiones sociales y físicas que lo determinan. Esta noción de lugar como espacio habitable en el que se despliega el habitar como modo de ser, como experiencia vivida, implica reconocer que el lugar reúne y ordena los objetos del mundo para propiciar el modo de vivir en él, pero también implica reconocer que el lugar es mundo construido, sólo es posible su existencia por su construcción por parte del hombre. Esta doble condición de mundo construido / mundo de vida; físico / social; otorga al espacio habitable condición de producción cultural, en el que están presente los saberes, los sujetos y los artefactos de los modos de vida. (Gutián, 2000).

cualquiera de arquitectura o ingeniería” (DRAE, 2001:1852).

Por otra parte, si indagamos las distintas acepciones del verbo encontraremos: Proyectar (fin S.XVIII) “del latín *projectare* frecuentativo de *projicere* “*echar adelante*”, proyectar; de aquí proyecto (1737); proyección (Acad. ya 1884) del latín *projectio* “*acción de echar adelante*” (Diccionario de arquitectura y construcción, 2001:566).

Proyectar: “*Lanzar, dirigir hacia adelante o a distancia. Idear, trazar o proponer el plan y los medios para la ejecución de algo*” (DRAE, 2001: 1852).

Desde la filosofía se nos señala que la esencia del proyecto radica en su condición de anticipación de posibilidades, se define por su realización, se refiere a la posibilidad de hacer y de pensar en un espacio-tiempo determinado (Martín, 2007).

Según Guitián (1997), es aquí donde radica la condición de acción social de la práctica proyectual, la cual se fundamenta en la condición de reconocer recursos y limitaciones, físico-naturales, sociales, históricos, económicos, políticas, etc., en el proceso de prefiguración de una acción futura, para lo cual el proyectista acude a la representación como lenguaje y como contenido de su proposición. Estas consideraciones establecen que desde el punto de vista disciplinar, la arquitectura se ocupa de la producción académica del espacio habitable y no solamente de la producción de componentes de ese espacio.

Esta condición de acción social del proyectar radica en el hecho de que proyectamos lugares para la vida humana, es decir, proyectamos el hábitat de las personas, lo cual distingue el saber arquitectónico de otros saberes artísticos, religiosos o científicos. Esta condición le asigna un particular valor y potencial al proyecto arquitectónico como acción, articuladora de conocimientos, de saberes relacionados con el territorio, con su historia y las prácticas sociales existentes en el mismo; como instrumento de esa transformación, ante la posibilidad que ofrece de servir de escenario en, y alrededor del cual, se pueden generar procesos integradores de esta diversidad y complejidad.

Desde este punto de vista, la posibilidad de producir conocimiento a partir de la práctica proyectual exige la relación de ésta con el mundo construido, su complejidad y

multidimensionalidad. Al respecto Guitián, (2006) refiere que *“el proyecto, siendo concepto materializable, inscribe el fenómeno singular y específico del proyecto en el universo de la producción del espacio habitable, el cual no es posible convertir en objeto de estudio sin la relación entre el proyecto y el mundo construido, para decirlo en términos de Heidegger; pensar, habitar, construir. Son estas interacciones claves las que dan lugar a la complejidad, la incertidumbre, la singularidad y la posibilidad de la universalidad de la producción del espacio habitable como conocimiento”*. (Guitián, 2006:7 subrayado nuestro).

Esta afirmación se relaciona con los planteamientos de Muntañola (2011) quien al respecto afirma que *“El centro de la cuestión es la comprensión de que no hay desarrollo del conocimiento en un sujeto sin relación social intersubjetiva, y de que las interacciones entre sujetos y objetos son las clave para que de forma simultánea se desarrolle el conocimiento interno en el sujeto y la exteriorización del conocimiento en el objeto, siempre en el seno del doble proceso individual y social antes indicado”*, puntualizando que *“se trata de un conocimiento “arquitectónico”, que unifica ciencia, arte y política en una misma sabiduría o virtud suprema... porque desde la arquitectura, como desde la educación y la legislación, no es posible anticipar un futuro sin una responsabilidad ético-política. No se pueden aceptar acciones correctas que no se realicen en el momento y lugar correctos, como no se aceptan como buenos los edificios fuera de lugar”* (Muntañola,2011: 3). Es esta capacidad relacionadora del proyecto arquitectónico la que articula el mundo posible y el mundo vivido, sus objetos y sujetos, lo que posibilita convertirlo en objeto de estudio capaz de producir conocimiento.

Aun cuando en la actualidad podemos decir que hemos superado el afán metodologizante de los años 60-70, es por todos aceptado que pueden haber distintas maneras de proyectar y, naturalmente, que cada una de ellas producirá una arquitectura diferente. Sin embargo, aún podemos distinguir tendencias claras que diferencian metodológicamente perspectivas de abordaje del proceso proyectual. Por

ejemplo, las metodologías que inspiradas en "el diseño moderno" (Pericot, 1991) se basan aparentemente en principios racionales pero que, paralelamente suponen el rechazo sistemático de la propia capacidad de pensar y de la "sensibilidad y subjetividad" involucradas en los procesos de producción. Estas son metodologías proyectuales que se consideran más científicas y objetivas, pues menospreciarían las influencias de las iniciativas y aportaciones individuales y personales. Fiel a una lógica única y matemática, esta concepción, que se centra excesivamente en la información técnico-constructiva, pasando por alto la necesidad de la existencia argumental, defiende que los problemas de diseño sólo pueden resolverse a partir de unos conceptos predefinidos y procesados rigurosamente en secuencias lógico-deductivas, quedando el proceso reducido a una simple práctica restrictiva y esquemática de efectos redundantes. Desde nuestro punto de vista, esta concepción produce la ilusión de capacitar para un avance ordenado y preciso en el proceso proyectual, pero en la mayoría de los casos conduce a soluciones conocidas, superadas y que a menudo están muy por debajo de las posibilidades y requerimientos derivados de la condición propia, viva, nueva, única del problema a resolver. Son formas de abordaje que no aceptan la naturaleza compleja, integral y holística de la realidad.

En este trabajo entendemos al proyecto arquitectónico como la acción de anticipar posibilidades, de prefigurar acciones futuras, fundamentado en la condición de reconocer las diferentes dimensiones del lugar (físicas-naturales, sociales, históricas, económicas, políticas, etc.) que constituyen la realidad, y para lo cual el proyectista acude a la representación como lenguaje y contenido. Sobre el tema de la representación como lenguaje volveremos más adelante. Esta aproximación nos remite al proyecto arquitectónico como actividad, como acción proyectual, como el proceso a través del cual, a partir de la interpretación de los valores físico-naturales y los modos de vida que se despliegan en un tiempo-espacio determinado, se prefiguran (diseñan), configuran (construyen) y refiguran (utilizan, implementan) un conjunto de relaciones entre este lugar y su historia (espacio y tiempo). Estas consideraciones sobre la noción de proyectar coinciden con la definición planteada por Jiménez: *"El*

acto de proyectar es una permanente problematización de decisiones, que va construyendo a través del proceso soluciones propuestas como imágenes. Estas soluciones requieren articularse con las preexistencias físicas, sociales, económicas, políticas y culturales, respondiendo a una lógica singular que conlleva a la propuesta arquitectónica y su expresión representativa” (Jiménez, 2005:15).

Ahora bien, la tradición académica de la FAU ha centrado su atención en formar al arquitecto en el dominio del oficio, mientras que la producción de discursos ha quedado en manos de los que estudian el campo de la teoría, la crítica y la historia de la arquitectura más que en los arquitectos de oficio. Esta situación ha implicado que el discurso sobre el proyecto arquitectónico que reconocemos en la FAU aluda al resultado, al producto y no a los procesos de toma de decisiones que tienen lugar para garantizar la producción del artefacto (Gutián, 1997). Podemos reconocer en esta escisión uno de los aspectos que ha dificultado la aproximación a la práctica proyectual como posibilidad generadora de conocimiento disciplinar.

Al respecto, Jiménez afirma que *“la circunstancia de desconocimiento del objeto arquitectónico a prefigurar a la que se enfrenta el proyectista al inicio del proceso, lo sitúa ante un problema de conocimiento al que puede acercarse a través de la investigación” (Jiménez, 2003:15).* Así mismo, consideramos fundamental reconocer lo planteado por Gutián (1997), cuando establece que existen *“dos dimensiones del proyecto arquitectónico: proposición de un artefacto y producción de conocimiento. Dos dimensiones como las caras de una misma moneda, la una no puede existir sin la otra. En la medida en que se propone un objeto, se produce un conocimiento y este, a su vez, nutre la proposición al desarrollar la interpretación como proceso de abstracción a partir de la realidad constatada. Es este proceso el que da cuenta de los descubrimientos e innovaciones contenidas en cada proposición” (Gutián, 1997: 10).* Entendemos que el término proyecto nos refiere la idea de *echar adelante*, evidencia una acción que, de inicio, nos traslada a una situación futura. Esto se relaciona con el carácter esencialmente propositivo del proceso proyectual

arquitectónico. Sin embargo, insistimos en la necesidad de valorar el que esta acción a futuro está inevitablemente anclada a algo que le antecede, que la apunala, que la sostiene y por lo tanto la fundamenta. Esta cualidad propositiva del proceso proyectual no le asigna autonomía, distancia o separa de las preexistencias que le son inherentes.

Al respecto, Ricoeur (1998), establece que el proceso proyectual es un proceso que se asemeja al proceso de *recordar* a aquello que es la *memoria*. Expresa este autor, inspirado en Aristóteles, que el proyecto vuelve presente lo ausente, distinguiendo dos tipos de ausencias: la ausencia como simple irreal (lo imaginario) y la ausencia que ha sido lo anterior (lo que para Aristóteles es la marca distintiva de la memoria). Cuando proyectamos hacemos presente algo que no está pero que ha estado. Así lo destaca Pellegrino cuando expresa que *"Existe pues, una re-interpretación de lo existente desde el proyecto, una necesidad de ruptura, no solamente para redescubrir lo que existe, sino para inscribir en la realidad una nueva perspectiva de futuro"* (Pellegrino, 2000:12). De esta forma, el proyecto es una porción en un espacio y tiempo mayor. Estas ideas son reafirmadas por Jiménez, cuando expone que *"En cada proyecto el proceso es singular y único, lo cual permite que este adquiera un carácter particular que lo hace distinto a los demás proyectos. El reconocimiento de sus singularidades implica al mismo tiempo reconocer sus regularidades; es decir aquellos elementos que tienen una comunicación con otros proyectos y que determinan el hacer proyectual frente a una situación determinada, en una sociedad y en un tiempo determinados"* (Jiménez, 2005:17).

Por su parte, Salmona afirma: *"La obra que uno hace, siempre es la misma. Una obra es la continuidad de otra y finalmente, lo que hace el arquitecto es continuar lo que otros han hecho. Si se acepta que la arquitectura es una recreación de hechos ya contruidos, creados, uno sigue en la historia una tendencia de recrear lo creado, de ir mejorando lo creado, de ir inventando y continuando lo creado. No es una invención pura, no existe la invención pura. Toda obra en el microcosmos en el cual uno vive, es la continuación de una anterior hecha por uno mismo y ésta, es a su vez, la*

continuación de otras hechas por otros en otros tiempos". (Salmona, 2003, c. p. Jiménez, 2005:17). De igual manera sucede al investigar. Toda acción investigativa tiene unas deudas con el pasado, proviene de una tradición, se teje con el conocimiento que le antecede, el cual sostiene la construcción de conocimiento que prevalecerá en el futuro. La investigación proyectual nos interpela y solicita explicitar los distintos momentos, el propositivo y aquel que se reconoce como antecedente, para dar cuenta de estas preexistencias y su relación con lo que proponemos en el presente y hacia el futuro.

II. 2. Interpretación y diálogo como caminos comprensivos en la investigación proyectual

La producción de conocimiento en el campo del proyecto arquitectónico reconoce una especificidad disciplinar que posee un objeto de estudio propio, el lugar, y un método de representación particular, el gráfico; pero esta autonomía no implica la creación de una nueva forma especial de producir conocimiento. La investigación proyectual nos convoca a definir un problema de investigación explicitando los presupuestos mediadores entre el que interpreta y la realidad que se pretende comprender, los compromisos teóricos asumidos y el método o procedimiento que se transitará para alcanzar la comprensión/solución del problema planteado.¹⁵ En la medida en que esto se cumpla, merecerá ser llamada investigación, como sucede en todos los campos del saber.

A partir de estos planteamientos, entendemos que no existe, entonces, interpretación ni comprensión ajena al punto de vista del investigador, a su subjetividad, pretendiendo una supuesta objetividad que propone suspender las preconcepciones y los prejuicios (Ibáñez, 2001). Muy por el contrario, Gadamer (1992) nos señaló que son los valores, la pre-comprensión del investigador, la tradición presente en su mundo de

¹⁵ La investigación conduce a comprender, explicar, más que a solucionar, por ello el adjetivo *proyectual* propone conectar, en un mismo momento, la acción comprensiva de la investigación con la acción propositiva del proyecto.

vida un prerequisite que hace posible el comprender, pues es la tradición -el hecho de que venimos de algo pasado (que no quiere decir que el pasado sea determinante sino que está presente en el presente), lo que constituye toda comprensión al ofrecernos una herencia de significados y sentidos que median en el momento en el que hacemos la interpretación.

Partiendo de esta concepción ontológica, reconocemos el carácter situado, temporal e histórico de la comprensión en la arquitectura. El conocimiento que se produce a partir de esta ontología entonces es un conocimiento situado y mediado, pues está constituido por la visión, la experiencia, el mundo de vida, por todo aquello que constituye al diseñador/investigador como ser intérprete, con su tradición, su cultura, su modo de vida. Cuando interpretamos una obra o un contexto determinado, cuando abordamos un proceso proyectual lo impregnamos con nuestras preconcepciones, valores, con nuestra cultura. Este acto comprensivo se distingue por desplazar la mirada del todo a las partes sin abandonar la noción de la totalidad, como el *zoom* que hacemos sobre una imagen, el cual luego de ver en detalle una parte se retira y vuelve a ver el todo; en este caso es el ojo, la mirada, la que se mueve. Este acto comprensivo se diferencia de la mirada analítica que fragmenta o descompone el todo en partes y las separa para estudiarlas, ocasionando una mirada posterior de conjunto en la cual se evidencia una desarticulación entre las partes la cual es notoria y decisiva.

Nos sumamos al cuestionamiento de la supuesta autonomía de los fenómenos y presuponemos que cuando percibimos un hecho, éste está mediado por el sujeto que conoce ese suceso, no estamos en contacto con la inmediatez del fenómeno, porque el conocimiento de un objeto presupone el sujeto del conocimiento, es decir, hay un sujeto que está conociendo, con sus valores, su historia, su cultura, con las tradiciones que condicionan su mirada, por lo tanto hay una mediación, nunca hay un contacto directo, inmediato con el fenómeno. La realidad objetiva no existe porque el sujeto siempre la media (Hernández, 2001). En palabras de Ibáñez, la realidad no existe con independencia de quien la mira (Ibáñez, 2001)

La tradición que ha dominado la investigación relacionada con el espacio habitado por el hombre, muestra con frecuencia la tendencia a presentar *resultados*, *soluciones* acontextualizadas, concentrando el estudio en el objeto en sí, en la descripción de sus características más relevantes. Sin embargo, los procesos de generación de los objetos, sus significados, su relación o articulación con otros fenómenos semejantes o cercanos suelen quedar generalmente relegados. Esta tradición intenta fijar el fenómeno de estudio en el tiempo y en el espacio, obviando la importancia de los procesos socioculturales e históricos que lo constituyen, los contextos comunicativos y las corrientes ideológicas dominantes en el momento de su creación.

Entendemos que la arquitectura como disciplina, considera y articula fenómenos que tienen que ver con el mundo de vida del ser humano, del sujeto actor; con sus realidades subjetivas y objetivas, a las cuales hay que aproximarse a través de una concepción de la ciencia que de cabida a las dimensiones “cualitativas”, reconociendo que deben también ser motivo de atención “científica” (Martínez, 1998).

Aún cuando hemos desarrollado múltiples maneras de conocer aquellos aspectos físico-naturales, funcionales, formales que estructuran los mundos de vida de la realidad a intervenir, e incluso, aún cuando hemos desarrollado métodos para establecer relaciones entre estos aspectos, sabemos que no ha sucedido así con las dimensiones socio-culturales e históricas que constituyen la realidad; mucho menos hemos desarrollado métodos para comprender las relaciones que se establecen entre lo que acontece en el lugar y sus implicaciones en la estructura socio-física del mismo.

Estas consideraciones evidencian la situación que se presenta en nuestra disciplina, en la que la visión monológica dominante en la arquitectura se atrincheró en la asunción de que el lugar y sus dimensiones dependen tan sólo de su resolución tecnológica o formal, en la que la historia, la cultura, el ritual, los usos, el contexto cultural resultan meros accesorios propios -se comenta- de grupos de profesionales de escaso talento artístico que ante sus limitaciones, se refugian en posturas ideológicas y

abogan por el rol social de la arquitectura. Grave error. Estas posturas y visiones han colaborado con la visión fragmentada, atomizada de la realidad, visión heredada del mecanismo reduccionista de los paradigmas positivistas. Estas posturas nos han hecho creer que la realidad está dividida, compartimentada y ha sido de este modo como nos hemos aproximado a conocerla. Esta visión está presente en la mayoría de los proyectos urbano-arquitectónicos, en los procedimientos utilizados para el análisis de los mismos, los cuales tienden a abordar el proceso de comprensión de la realidad tratando de *congelarla* y fragmentarla, a partir de una actitud descriptiva-explicativa solamente. Consideramos que el proceso de análisis y comprensión de las realidades humanas debe ir más allá, procurando superar la visión descriptiva-explicativa, reduccionista, en busca de una visión explicativa-conprehensiva, incorporando aquellos aspectos que significan el lugar e intentando relacionar, articular, hacer la síntesis entre las dimensiones físico-naturales e histórico-socioculturales inherentes y constitutivas del lugar, intentando abarcar, en la medida de lo posible, al fenómeno en su complejidad, en su multidimensionalidad, estableciendo relaciones e interdependencias entre las dimensiones que lo caracterizan.

Al reconocer que la mayoría de las actuaciones proyectuales que realizamos evidencian una visión fragmentada y parcelada de la realidad, se impone la necesidad de abordar los procesos de conocimiento desde perspectivas ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas alternativas que permitan entender que el lugar es el producto de una determinada estructura física, y de las dinámicas económicas, políticas, sociales, culturales; del acontecer de la vida que se dan en un territorio específico en el marco de unas relaciones contextuales con historia. Son estas dimensiones y sus articulaciones lo que constituye y configura el objeto de estudio en sí, por lo que necesitamos indagar en su naturaleza constitutiva, en sus diferentes manifestaciones espacio-temporales, incorporando las dimensiones “cualitativas” inherentes al lugar.

Esta actuación debe fundamentarse en el fortalecimiento, cada vez mayor, de la capacidad crítica y reflexiva sobre la realidad en la que actuamos; del conocimiento de

los procesos y dimensiones que la configuran como una fuente inagotable de sabiduría-virtuosa que enriquecerá y adecuará aún más nuestras posibilidades de actuación en esta situación proyectual específica.

Al respecto, Muntañola (2002), propone la articulación del momento comprensivo del proceso de producción de la arquitectura con un momento dialógico, para interpretar la obra de arte como hecho que es estético, ético y científico a la vez, en el que la dimensión estética de la obra (el material empírico, la poética, retórica) actúa como articuladora entre la dimensión científica (referida al mundo de lo tangible y abordable por medio de la razón práctica) y la dimensión ética que representa el contenido de la obra en tanto mundo de lo cultural (el mundo de la vida y la acción humana). Es así como nos acercamos al proyecto arquitectónico desde la hermenéutica/dialógica, la cual va más allá de la dialéctica materialista. La dialógica implica un cruce e intercambio de diferentes relaciones culturales, de significados, de modos de hacer las cosas, de vivir y entender la realidad.

II.3. La representación como lenguaje y fuente de conocimiento

Como lo referimos anteriormente, la práctica proyectual -en su condición de acción que anticipa posibilidades-, prefigura acciones futuras, acude a la representación como lenguaje, como posibilidad comunicativa y portadora de los contenidos de su acción propositiva. Esta condición hace de la representación el lenguaje y vehículo de investigación disciplinar por excelencia de la arquitectura. Vale decir que, entendemos como representación aquella que alude a registros fotográficos, las pinturas, los grabados, croquis, bocetos, plantas, secciones, maquetas, etc. Es decir, todas aquellas fuentes que comunican, transmiten analógicamente o icónicamente una particular manera de ver o entender un espacio o un lugar, o alguna edificación. En este sentido queremos señalar que desde nuestro punto de vista, la representación no está vinculada sólo al aspecto procedimental o metodológico del proceder proyectual, sino que alude también a una condición de lenguaje o forma de

comunicación, es decir, a través de la representación también podemos enunciar aspectos ontológicos o epistemológicos. Por ejemplo, el croquis o dibujo de un proyecto da cuenta de una determinada intención, de unos intereses; expresa unos puntos de vista sobre lo que se está representando, enfatiza en determinados aspectos, hace presente situaciones y oculta otras. Todos estos aspectos nos refieren a la representación como una manera de interpretar, *leer* la realidad y de *decir* o destacar algo sobre la misma.

Detengámonos en la noción de la palabra representación: *“Término de origen medieval para indicar la imagen o la idea. Representar se entiende como aquello mediante lo cual se conoce algo, y en ese sentido, el conocimiento es representativo y representar significa ser aquello con que se conoce algo [idea]”*. Representar, *“es conocer algo conocido, lo cual se conoce otra cosa, en este sentido, la imagen representa aquello de que es la imagen, en el acto del recuerdo”*. Representar es, *“causar el conocimiento del mismo modo como el objeto causa el conocimiento”*. Para Kant: Representar es el *“género de todos los actos o las manifestaciones cognoscitivas independientemente de su naturaleza de cuadro o similitud. En este sentido, los problemas inherentes a la representación son los inherentes al conocimiento en general, o a la realidad que constituye el término objetivo del conocimiento, en otra dirección, los relativos a la relación entre las palabras y los objetos significados”* (Abbagnano, 1987:1015,1016. c.p. Guitián, 1997:9)

A partir de estas definiciones podemos afirmar que la proyectación arquitectónica reconoce la representación como su lenguaje fundamental, estamos involucrando la categoría conocimiento en el proceso de prefiguración de la realidad. La representación es un lenguaje que nos permite conocer la realidad.

Al respecto, Solá Morales afirma: *“dibujar es seleccionar, seleccionar es interpretar, interpretar es proponer...”* (Pérez de Arce, 1996:53,61). Esta afirmación establece una concepción de conocimiento, y por ende de la representación, que establece una aproximación hermenéutica a la realidad para representarla (Guitián, 1997).

Como se desprende de estas concepciones el origen de la representación relaciona imagen con idea; es decir, cuando representamos algo, hay allí unas ideas. Esto nos indica que la imagen habla o la hacemos hablar al mismo tiempo que tenemos que escucharla; refiriéndonos con ello a la condición interpretativa de la representación como lenguaje y forma comunicativa que transmite analógicamente o icónicamente un determinado mensaje. Esta condición reconoce al proyectista como ser intérprete e interpretado a través de cuya mirada transcurre la práctica proyectual (Ricoeur, 1986; Martín, 2007). Estas consideraciones evidencian la importancia de reconocer que el proceso proyectual, articulador de territorios y mundos de vida; de objetos y sujetos, indudablemente articula puntos de vista, voces, miradas diferentes las cuales deben aparecer, hacerse escuchar en los procesos indagatorios propuestos a partir de la práctica proyectual. Estas definiciones precisan el valor de la representación como lenguaje disciplinar capaz de producir nuevo conocimiento en el desarrollo de la investigación proyectual arquitectónica; como forma comunicativa que nos permite mirar-leer-pensar y hablar-escribir-hacer a través de imágenes, dibujos, gráficos; convirtiéndose en principal fuente de conocimiento proyectual. Para poder conocer una determinada situación, problema, objeto, proceso; para comprenderlo en profundidad, minuciosa y detalladamente, tenemos que representarlo y es desde este conocimiento profundo de un determinado problema que se desprenden sus posibles soluciones. Representar no es entonces copiar la realidad sino dar una versión *gráfica* de ella, una versión intencionada, la del autor que dice, o deja de decir determinadas cosas, de determinada manera, con determinados énfasis; una versión susceptible de ser leída e interpretada por otros, lo que le asigna a la representación una condición comunicativa. Esto coincide con la metáfora de la acción humana como texto que propone la hermenéutica ricoeriana cuando afirma que toda acción humana significativa es una obra que se puede leer, interpretar, siendo susceptible de tantas lecturas como interpretos posibles (Ricoeur, 1986).

II. 4. La *situación proyectual* como objeto de estudio

La investigación proyectual como acción generadora de conocimiento que se propone el proyectista para sacar a la luz los saberes que se generan en el pensar-hacer arquitectura, exige ir más allá de la solución operativa de un problema específico de proyecto (en el que actuamos en función de la aplicación del método de condiciones y consecuencias, ensayo y error). Esta aproximación investigativa a la práctica proyectual nos refiere más bien a la noción de “situación proyectual”, la cual proponemos como forma de denominar el ámbito de reflexión a partir del cual pretendemos generar comprensiones y proposiciones teórico-prácticas relacionadas con un determinado problema de proyecto arquitectónico.

Al respecto nos interesa la noción de situación elaborada por Fernández (1994) quien nos dice que *“una situación es un momento y un lugar donde sucede algo que esta constituido y determinado por todos los objetos, personas, estados de ánimo, movimientos, intenciones, condiciones ambientales, etc., que hacen que ese evento sea singular y distintivo de otros (...) Si algo cambia ahí, la situación es otra, de manera que no se puede hacer abstracción o selección de ninguno de los elementos con que se constituye una situación” (...)* La situación de un espacio y período determinados, se desenvuelve, es decir, se desarrolla: lo que una serie de elementos, de cosas y gente, de hechos y movimientos, de fuerzas y tensiones, la convierte en una situación unitaria, en las relaciones que guardan entre si, lo cual implica que los elementos aislados carecen de existencia separada; no existen las partes porque lo que existe es la interrelación, que es una unidad” (Fernández, 1994:140).

En el caso de la investigación proyectual, la noción de situación proyectual nos habla de interrelaciones complejas, de un conocimiento relacional que articula dimensiones sociales y físicas que relaciona los discursos que atraviesan la situación misma, los cuales formulamos y reformulamos muchas veces a lo largo del proceso comprensivo y propositivo.

Entendemos esta situación proyectual como el objeto de estudio de la investigación proyectual, la cual no viene dada, la construimos como

investigadores/proyectistas según aquello que nos interesa conocer, indagar, descubrir, resolver, responder. Esta situación proyectual es particular, está delimitada, acotada, situada espacial, temporal, y al mismo tiempo forma parte de un contexto histórico cultural.

II. 5. El conocimiento proyectual: conocimiento producido a partir de una práctica

A lo largo de los años, la herencia positivista nos ha conducido a entender y distinguir la arquitectura como una disciplina práctica que nada tiene que ver con la teoría, entendiendo ambas entidades de manera separadas. A continuación, nos detendremos a revisar las nociones de teoría y práctica, desde sus orígenes etimológicos y cómo las perspectivas críticas-comprensivas las han elaborado y concebido como partes de un mismo proceso en el que se constituyen dialécticamente.

El término teoría proviene del *“verbo griego Theoreo [Theorein] significa «mirar», «observar» (lo que hacía el espectador en los juegos y festivales públicos). Este espectador no intervenía en tales juegos y festivales, su actividad era «teórica». Los griegos llamaban Theorós al «observador», o embajador que una Ciudad-Estado enviaba a los juegos, o al oráculo. La Teoría es la acción de mirar, ver, observar. Es también la función del Teorós, así como el conjunto de los Teoroi. Los Teoroi formaban una «procesión». Cuando el mirar, ver u observar se entendían «mentalmente», el verbo Theoreo significaba «considerar» o «contemplar» (cfr. el latín contemplare); la Theoria equivalía a contemplación. El sentido filosófico originario de 'teoría' es el de contemplación, especulación, el resultado de la «vida contemplativa» o «vida teórica». Aristóteles habló de la teoría como la actividad del primer motor; la más alta teoría es el pensar del pensar. La «vida teórica» o la contemplación es la finalidad del hombre virtuoso; mediante ella se alcanza la felicidad de acuerdo con la virtud”* (Ferrater-Mora, 1994: 3474). Esta definición nos transporta al ágora ateniense, donde en uno de sus costados, en un nivel elevado, existía (aún existe), una calle llamada *calle de la teoría*,

la cual tenía un antepecho o baranda sobre la cual era posible apoyarse para *contemplar* lo que sucedía en el ágora. Aquello era teorizar.

El sentido filosófico otorgado originalmente al vocablo griego *theoría* nos refiere entonces a la contemplación; no a una contemplación pasiva, ensimismada, aleatoria, sino a una contemplación activa, intencionada, *en relación con* lo que se mira, con la *realidad* que se observa, que se *entiende mentalmente* y en cuya contemplación se piensa, se articulan pensamientos, se hacen conjeturas.

Ferrater-Mora señala que la modernidad equiparó el término teoría con *teoría científica*, definiéndola como el *"conjunto de enunciados –hipótesis y leyes confirmadas– sobre un aspecto de la realidad, que establecen entre sí relaciones de deducibilidad y cuyas últimas afirmaciones son enunciados de observación, y cuyo concepto se relaciona intrínsecamente con los de ley e hipótesis"*. Sin embargo, al referirse al debate sobre la naturaleza de la teoría en las ciencias naturales y la teoría en las ciencias sociales precisa que *"En las últimas, el que produce, o abraza, una teoría es al mismo tiempo el objeto de la teoría, de modo que el tipo de teoría que produce o abraza, incide sobre los resultados que cabe esperar de la teoría"*. Desde este punto de vista, todo *hacer* está impregnado de teoría; por lo que nada de lo que hacemos es aséptico o neutral. Esta acción de *hacer* es a lo que denominamos *práctica*.

Al indagar en los orígenes etimológicos de la palabra práctica, Ferrater-Mora nos indica que *"Los griegos llamaban praxis a un quehacer, transacción o negocio, es decir a la acción de llevar a cabo algo. La diferencia entre lo "práctico" y lo "teórico" en Aristóteles no es tajante. Mucho menos significa tal diferencia que lo práctico excluya a lo teórico y viceversa. En rigor, en el ejercicio teórico hay no poco de "práctico", y aunque el fin de la existencia sea la "vida contemplativa" (o "teórica"), ella no parece posible sin la "vida práctica"* (Ferrater-Mora, 1994: 3476).

La filosofía marxista plantea que existe una relación dialéctica e indisoluble entre teoría y práctica. Una práctica lleva implícita en sí una intención, una idea, una razón, una motivación, una finalidad; y por otro lado, la *teoría*, conlleva implícita también una

intención práctica. Este binomio reconoce dos realidades complementarias en la misma: una práctica y otra teórica las cuales no se excluyen una a la otra, sino que por el contrario, se conforman en un único proceso. Para el marxismo no existe un momento de elaboración teórica y, posteriormente, un momento de elaboración práctica de las teorías elaboradas, ambas están recíprocamente constituidas en relación dialéctica. La praxis es una forma de conocimiento y de transformación de la realidad que a la vez implica pensar sobre la cosa misma practicada, teoría y práctica no pueden entenderse una sin la otra.

Estos planteamientos son retomados por Weber (1964) quien desde la teoría sociológica plantea la racionalidad de la acción social o la acción con fines racionales, lo cual supone una reflexión sobre la acción. De esta manera toda acción social supone una construcción reflexiva, lo que nos habla de la dinámica de la relación hacer y pensar. La praxis proyectual es acción social transformadora por excelencia, acción crítica, capaz de renovar, de transformar la realidad presente. No es una mera repetición de cosas que se hacen inconscientemente sino, *acción* creadora, consciente a la hora de enfrentar esa realidad que pretende cambiar, con intención de convertirla en algo mejor. Esta acción es también reflexiva, es decir, es praxis teórica, en tanto que sabe hacia dónde se dirige su práctica, se sabe lo que se hace, se premedita el destino de la acción. En este sentido la praxis proyectual no es una práctica aleatoria o espontánea, sino una acción que sintetiza, conjetura, relaciona mentalmente y en ello produce teoría.

Por su parte, Palazón (2006) expresa que la práctica *“revela funciones mentales de síntesis y previsión (...) es una actividad que prevé, ostenta un carácter teleológico o finalista: la actividad práctica se adecúa a metas, las cuales presiden las modalidades de actuación (los actos de esta índole se inician con una finalidad ideal y terminan con un resultado). Lo dado en la praxis es el acto más o menos cognoscitivo y sin duda teleológico. El agente modifica sus acciones para alcanzar el tránsito cabal entre lo subjetivo o teórico y lo objetivo o práctico. Su obrar revela que la realización actualiza el*

pensamiento, o lo potencial-concreto-pensado (...) En tanto actividad científica experimental, los objetivos de la praxis son básicamente teóricos” (Palazón, 2006: 312). De esta manera podemos afirmar que todo conocimiento es teórico y todo hacer práctico conlleva a una construcción teórica.

Al respecto Sarquis (2004) afirma que *“no existen tareas carentes de teorías y menos aún en relación pacífica con su práctica”* (Sarquis, 2004: 31). Muntañola, parafraseando a Aristóteles, destaca que la arquitectura, así como la educación y la legislación, es un saber práctico, por lo que al hablar de conocimiento en estas disciplinas nos referimos a *“un conocimiento teórico orientado a la práctica (...) Esta teoría de la práctica o esta práctica con conocimientos teóricos, no es tanto un conocimiento especulativo, como una virtud, como una sabiduría virtuosa o virtud sabia”* (Muntañola, 2011: 2).

Estas ideas nos permiten argumentar que la arquitectura como práctica se ejerce, se experiencia en el proyecto, por lo tanto la teoría sobre el proyectar se realiza sobre la práctica. De esta manera, la relación entre experiencia y conocimiento da cuenta de la inherente relación entre pensar sobre el hacer, de sus posibilidades de desvelar el saber que resulta de esta experiencia práctica y la necesidad de reflexionarla, pensarla, para tomar consciencia sobre aquello que la sustenta y caracteriza los caminos recorridos a lo largo de esta experiencia proyectual. Por ello, *“para generar conocimiento a partir de la práctica proyectual hemos de hacer posible pasar de la teoría a la práctica y viceversa y lograr que el conocimiento esté en la práctica sin ser sólo la práctica”* (Muntañola, 2011: 2).

Para allanar los caminos que fortalezcan el desarrollo de la actividad de investigación a partir de la práctica proyectual y la comprensión de sus modos de producción de conocimiento, es perentoria la necesidad de reconocer que teoría y práctica son aspectos indisociables, por lo que cada vez apremia con mayor urgencia, el superar la consideración excluyente de los términos teoría y práctica arquitectónica.

Ahora bien, ¿Cómo se construye conocimiento teórico a partir de la práctica del proyecto? ¿Cuál es la vinculación que hay entre la teoría y la práctica, y cómo se

produce?.

En la producción de conocimiento a partir de la práctica proyectual, el esfuerzo consiste en reconocer y explicitar la simultaneidad de los procesos del pensar y el hacer como caras de una misma moneda. Esta aproximación alude a la idea de activar una suerte de “voz acompañante” que hable, que deleve, que relate este proceso simultáneo, tratando de distinguir las conjeturas, valoraciones, razones de ser, confrontaciones que van afirmando o negando las proposiciones que va generando el proyectista/investigador y cómo repercuten unas en otras, tratando de *destilar* esas correspondencias. En este sentido, la práctica del proyecto que se plantee el propósito de producir conocimiento deberá reconocer y concientizar la vinculación entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica. Esta relación se producirá registrando, sistematizando, cuestionando y problematizando las decisiones de proyecto. Esa práctica de hacer una propuesta, reflexionarla, confrontarla, cuestionarla y modificarla en función de una u otras variables y verificar las consecuencias de una u otra idea implica un pensamiento, un optar o tomar posición por una posibilidad u otra; implica una contemplación activa, el hacer conjeturas, afirmar o negar proposiciones, hacer propuestas explicativas y comprensivas sobre esa práctica que se ejerce en el plano individual y en el plano colectivo a la vez, con los otros involucrados en el proceso, generando en la específica manera de proceder un conjunto de conocimientos, de saberes basados en la experiencia, en la vivencia del acto de proyectar.

Este proceso nos refiere la necesidad de explicitar la dicotomía hacer-pensar, la cual se manifiesta en el diálogo interno del actor diseñador al conceptualizar la imagen del objeto prefigurado (Fernández Juez, 2002). A lo largo de este proceso, teoría y práctica se entrelazan dialécticamente y son interdependientes. Esta idea se relaciona con los postulados de las epistemologías monistas que manifiestan que se conoce aprendiendo y se aprende conociendo. A medida que vamos proyectando vamos viviendo y construyendo lo que vamos diciendo sobre el problema o situación de

proyecto, por eso hablamos de un conocimiento basado en una experiencia práctica colectiva, transdisciplinaria.

Esta aproximación demanda al arquitecto/académico, al proyectista/docente hacer explícitos los supuestos, posturas y compromisos conceptuales que subyacen en su práctica proyectual; le demanda registrar y sistematizar esta experiencia de manera que ello permita dar cuenta, al mismo investigador y a los otros, del contenido reflexivo-teórico de su práctica, del hacer y del pensar que le han permitido llegar a una solución, resolver un problema proyectual determinado. Esta aproximación le invita a reconocer y revalorizar las posibilidades que le brinda el concientizar y explicitar la articulación entre su hacer y su pensar, entre su práctica y la teoría que ella conlleva y produce, lo que le permitirá construir discurso reflexivo sobre su práctica proyectual, discurso capaz de nutrir tanto la disciplina como la docencia misma de la arquitectura.

II.6. La arquitectura como uno de los saberes en la construcción del conocimiento humano

Entendemos entonces la producción de conocimiento como un tejido articulado que se genera en el seno del conjunto de las diferentes áreas del saber y entre las cuales se encuentra la disciplina arquitectónica como una más de las disciplinas científicas. Toda ciencia tiene su especificidad y su objeto de estudio, pero no por eso es una ciencia exclusiva o tiene que generar métodos exclusivos para producir conocimiento. Aun cuando reconocemos la especificidad y singularidad de la disciplina arquitectónica, ello no le impide reconocer las relaciones e interrelaciones que establece con todas las demás ciencias humanas, que entre otras cosas le ha permitido llegar hasta donde ha llegado en el desarrollo moderno y post moderno.

Sin embargo, nos hemos resistido sistemáticamente a conocer y procesar la discusión y producción paradigmática que ha se ha venido dando en las últimas décadas sobre los modos de producción de conocimiento que ha demostrado que cada ciencia es una ciencia más que contribuye a la construcción del conocimiento humano y sus saberes. Aun prevalece esa soberbia postura que defiende a ultranza que las

respuestas a nuestro hacer y pensar sólo las podemos encontrar en la disciplina arquitectónica, conduciéndonos a diseccionar por áreas la complejidad del conocimiento, lo cual alimenta una vez más el dispositivo autoritario de la exclusividad del arquitecto y el dominio de su coto profesional.

La superación del positivismo nos permite afirmar que es un error diseccionar el saber por más que haya una ciencia que se apropie de ciertos objetos de estudio. Todas las disciplinas que tienen que ver con la producción de conocimiento expresan una condición ética, estética, científica, un discurso, un saber de saberes que nunca es concluyente ni definitorio del conocer, todos son formas de aproximación, de presentación que revelan siempre un conocimiento parcial, un punto de vista, una manera de hacer las cosas, singular de una disciplina situada en un contexto histórico-cultural específico.

Desde nuestro punto de vista, gracias a las ciencias sociales y al desarrollo de los nuevos paradigmas postmodernos en las ciencias físicas, la arquitectura está donde está pudiéndose considerar una ciencia compleja, pluriparadigmática, dialógica, interpretativa.

Gracias a los debates filosóficos y discusiones sobre el origen del conocimiento y sus modos de producción, podemos afirmar que no hay una sola manera de mirar la realidad, que no existe texto aislado, que el texto es siempre un texto compartido (Bajtín, 1971), producido con el otro, producto de una red de relaciones e intercambios, por lo que no existe un texto único, ni original. Estas consideraciones nos permiten afirmar que el conocimiento arquitectónico es un producto más del saber científico, uno más, como lo es el conocimiento antropológico, el físico, el médico e incluso el artístico.

La condición compleja e híbrida de la arquitectura como ciencia humana, la cual es científica y artística, física y social a la vez, debe superar la dicotomía que distinguía, en los años ochenta, la investigación proyectual de la investigación científica para entender la investigación proyectual arquitectónica como aquella que se genera ante la necesidad de conocer que se formula a partir de una situación o problema de proyecto

que es a la vez científico, estético y ético (Martín, 2006). Consideramos que la insistencia en querer identificar la arquitectura como una disciplina artística o científica; el insistir en reconocerla como un saber especial, diferente, e incluso superior a las demás y no como una más del acervo disciplinar, con su objeto de estudio particular y sus especificidades metodológicas, ha dificultado el diálogo productivo entre saberes, nos ha impedido relacionarnos con nuestros pares y con los avances que han dado las ciencias humanas en general en las últimas décadas.

II. 7. Algunas consideraciones sobre la relación entre investigación y docencia de la práctica proyectual

La arquitectura como disciplina se instituye en la antigüedad, sin embargo, no es sino hasta el siglo pasado que asume formato universitario y comienza a enseñarse en el ámbito académico. En el caso de nuestro país, la Escuela de Arquitectura, hoy Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UCV se funda en 1944, siendo la primera en el país.

La actividad académica universitaria exige el desempeño de tres actividades interdependientes: la producción de conocimiento (investigación), la transmisión de ese conocimiento (docencia) y la transferencia de ese conocimiento a la sociedad en la que esta actividad académica acontece (extensión). Lo que establece que la investigación no es una opción que asumimos o no, sino una condición constitutiva y complementaria de la docencia.

En la enseñanza de la práctica proyectual arquitectónica, el docente enseña su experiencia, enseña lo que hace. Sin embargo, la actividad académica exige al proyectista/docente enseñar también aquello que investiga. Para ello, es necesario que el docente se reconozca como investigador, que desarrolle una actitud crítica-reflexiva, que haga explícitos los fundamentos conceptuales, criterios y visiones de partida, los antecedentes, las líneas de investigación relacionadas, a partir de las cuales formula sus propuestas de enseñanza. Un docente en el área de proyectos no puede centrar su actividad académica sólo en el aspecto práctico instrumental de la

proyección, está en la obligación de exponer los puntos de vista, los fundamentos teóricos y metateóricos que sustentan su actuación, de construir discurso sobre los procesos emprendidos, sus resultados, sometiéndolos al debate público, al contraste entre pares.

Desde nuestro punto de vista esta articulación o vínculo entre la investigación y la docencia de la práctica proyectual es clave por una parte, para garantizar la relación y el diálogo con otros saberes, con otras disciplinas vinculadas al proyecto arquitectónico en el ámbito universitario en general y al interior de la propia Facultad porque es la investigación la que permite avanzar a la disciplina y a la docencia misma. Un proyectista-docente que investiga y produce nuevo conocimiento es de alguna manera un puente, una conexión con otros saberes del mundo contemporáneo.

Al respecto Muntañola (2001) insiste en que en la enseñanza del saber práctico-virtuoso, en la que se ubica el saber arquitectónico, tenemos que juntar el saber hacer las cosas bien con el conocimiento: *“La transmisión de esta ciencia arquitectónica exige saber además de virtuosidad, es decir que para enseñar a otro arquitectura no es suficiente hacer bien arquitectura, hay que saber por qué se hace bien; para enseñar proyectos no es suficiente proyectar bien, sino saber por qué una forma de proyectar es mejor que otra”* (Muntañola 2011: 5). La enseñanza de la práctica proyectual exige, además de la experiencia de proyectar bien, el saber por qué una forma de proyectar es más adecuada que la otra y ello implica un proceso de reflexión sobre ese hacer, un proceso de investigación. De esta manera el arquitecto docente enseña sobre su experiencia, pero necesita de la investigación para saber discernir y pensar críticamente sobre la experiencia que está desarrollando.

Nos atrevemos a afirmar que la ruptura con la investigación que se ha producido en nuestra Escuela, ha impedido el avance en el debate disciplinar generando un preocupante desconocimiento de las nociones y paradigmas que la modernidad viene produciendo en los distintos campos del saber, del conocimiento, lo que desde nuestro punto de vista, ha decantado en la debilidad referida por (Rosas, 2009) evidenciada en

el escaso protagonismo de la arquitectura venezolana en el debate arquitectónico nacional e internacional de los últimos años.

Entendemos que la aproximación investigativa a la docencia de la práctica proyectual exige un esfuerzo y dedicación especial, lo cual ha causado la resistencia y negación a investigar. Sin embargo, ello no justifica el seguir separando la docencia de la investigación en esta área de conocimientos medular en la enseñanza de la arquitectura. Si asumimos la investigación como fundamento de la actuación docente, este esfuerzo puede convertirse en recurso, en oportunidad reflexiva constitutiva de la actividad docente y no en un trabajo adicional. Para ello proponemos una docencia de la práctica proyectual articulada con la investigación desde su formulación, desde su concepción; una docencia interesada en develar el encuentro entre el pensar y el hacer del proyectista, que se proponga extraer de este encuentro los conocimientos, las reflexiones que están implicadas en sus procesos comprensivos y propositivos, una docencia que además de enseñar a proyectar, permita decantar y hacer explícitos los hallazgos, las innovaciones, los aportes generados en su desarrollo.

CAPITULO III

APUESTA METODOLÓGICA Ó SOBRE EL CAMINO RECORRIDO

III.1. El sendero hermenéutico-dialógico

El camino recorrido en esta experiencia investigativa para alcanzar los objetivos propuestos e intentar responder las preguntas formuladas en el planteamiento del problema, está fundamentado en la visión pluriparadigmática de las ciencias (Martínez, 1993; Muntañola, 2002), en el giro interpretativo de las ciencias sociales (Denzin y Lincoln, 1994, 1998; Alonso, 1998; Martínez, 1993, 2003a, 2003b, 2006, 2009); la perspectiva hermenéutica y dialógica del conocimiento (Gadamer (1992); Bajtin, (1920, 1924, 1986, 1992, 1997; c.p. Zabala y Ponzio 1997); Ponzio, 1998; Muntañola, 2000) y las reflexiones sobre la "mutación moderna del conocimiento" en sus dimensiones científicas, estéticas y éticas que han vislumbrado y promovido nuevas perspectivas, actitudes y formas de comprender la realidad (Muntañola, 2002).

Así mismo, la senda transitada reconoce sus cimientos en las epistemologías cualitativas las cuales, de acuerdo con González Rey (2000), tienen como desafío asumir con todas sus consecuencias el carácter histórico-cultural de su objeto y del conocimiento como construcción humana, tal y como se plantea desde la perspectiva hermenéutica y dialógica. La epistemología cualitativa vendría definida esencialmente por los procesos implicados en la construcción del conocimiento, por la forma en la que se produce el conocimiento, lo cual se fundamenta en tres principios que tienen importantes consecuencias metodológicas: 1) El conocimiento como forma de producción constructiva-interpretativa; 2) El carácter interactivo, subjetivo e intersubjetivo del proceso de construcción del conocimiento y, 3) La significación de la singularidad como nivel legítimo de su producción.

Partiendo de esta visión epistemológica, los métodos cualitativos nos proponen acercarnos a la vida cotidiana, a los escenarios naturales en los que se expresan y suceden los fenómenos en estudio, valorando y buscando descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus mundos, lo que caracteriza a la investigación como un proceso interactivo entre los investigadores y los participantes (Marshall y Rossman,

1990). Denzin y Lincoln (1994, 1998), van más allá y describen la investigación cualitativa como aquella que utiliza múltiples métodos, estrategias y prácticas de recolección de información desde una aproximación interpretativa y naturalística, es decir, la que permite que los fenómenos humanos se estudien en sus contextos naturales, intentando comprenderlos en términos de los sentidos y significados que las personas les dan. Por lo tanto, las metodologías cualitativas que trabajamos aquí se caracterizan por realizar sus indagaciones en el “mundo real”, en el que el papel del lenguaje y el discurso se consideran fundamentales; por lo cual se concibe la investigación como un proceso en construcción dinámica e interactiva en el que prevalece el interés por las personas, por la “cualidad” de los fenómenos, además de los datos estadísticos y variables “objetivas”.

III.2. Tradición de investigación, el estudio cualitativo de casos

Fundamentados en una ontología que concibe al hombre como ser “intérprete e interpretado” y reconoce el papel del lenguaje en la comprensión de los fenómenos humanos, en el camino recorrido a lo largo de este trabajo escogimos al **estudio cualitativo de casos** como la tradición y estrategia cónsona con los procesos que nos interesan indagar. Esta estrategia de investigación se basa en la consideración de la realidad como un proceso dinámico cuyos significados y cualidades no son fijos, están cambiando continuamente y no son predecibles, por lo que sólo pueden analizarse utilizando una estrategia basada en la observación participativa y entrevistas poco estructuradas. Esta vía de aproximación al estudio de un caso, de un fenómeno, pretende profundizar en la comprensión del mismo, mostrando cómo los distintos actores involucrados en un determinado fenómeno lo vivencian y construyen, confrontando al investigador con sus mismas creencias y formas de interpretación.

El estudio de casos, visto desde esta mirada, privilegia la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de los actores que los constituyen. En esta investigación el caso estudiado se focaliza en la concepción de la práctica proyectual como posibilidad de producción de conocimiento e instrumento de investigación, sus

relaciones, significados, sentidos y trascendencia disciplinar en el ámbito de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la FAU-UCV. Esta estrategia nos permite aproximarnos a los fenómenos en la situación y escenarios en los que acontecen, lo que nos acerca a una comprensión integral, holística, de los fenómenos y sus contextos en su natural complejidad. Se trata de una estrategia especialmente apropiada para responder preguntas del tipo “cómo” (cómo se presentan y se manifiestan los fenómenos) y “por qué” (por qué ocurren), los que nos conduce al logro de un conocimiento más intensivo (fenomenológico-hermenéutico-dialógico) que extensivo (estadístico-descriptivo) (Martín, 2007).

III.3. El caso en estudio, criterios de selección

El caso seleccionado problematiza la relación entre la investigación y la práctica proyectual en la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. El período de análisis de los datos se centra entre el año 1985, en el que se realizan las I Jornadas de Investigación de esta Escuela de Arquitectura, y el tiempo presente.

A continuación presentamos los criterios que justifican la selección de este caso de acuerdo con los criterios de relevancia y representatividad teórica del muestreo intencional (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1.990; Martínez, 1998):

- a.- El área de conocimiento de Diseño constituye el eje central de la carrera de arquitectura en la EACRV-FAU-UCV, una de las Escuelas más importantes y la más antigua de Venezuela.
- b.- La escasa actividad de investigación registrada en esta área de conocimientos en los últimos 30 años.
- d.- La facilidad de acceso al caso por el hecho de que formamos parte del cuerpo docente de la EACRV de la FAU-UCV desde hace mas de 20 años; lo que nos ha colocado en la posición de observador participante en algunos momentos de esta investigación y nos ha permitido acceder a la información documental facilitándonos el

contacto con los informantes clave relacionados con la problemática de estudio.

III.4. Prácticas y técnicas de recolección de información

Cónsonos con el propósito y naturaleza de la investigación hemos recurrido a un conjunto de técnicas y prácticas de recolección de información junto a unos recursos de apoyo y registro de la problemática en estudio. Las técnicas y prácticas utilizadas para la realización de este trabajo fueron la observación simple y la participante (Taylor y Bogdan, 1984; Spradley, 1990); entrevistas-diálogo abiertas, individuales a informantes clave; recopilación y exploración de material documental, revisión de trabajos de ascenso publicados; diseño, organización y dictado del seminario titulado “Aproximaciones a la Investigación proyectual arquitectónica” en el que participaron 13 docentes adscritos al área de conocimientos de diseño de la EACRV.

Nuestra condición de miembro de la comunidad académica estudiada, nos colocó como observadores involucrados de manera activa y participativa en el proceso (Martínez, 1989; Taylor y Bogdan, 1984; Spradley, 1990). Esto permitió acceder y relacionarnos de manera directa con el fenómeno en estudio e identificar los procesos clave a observar y registrar, recolectar toda clase de material disponible, tomar notas de campo y realizar múltiples intercambios con los diferentes actores involucrados en la problemática estudiada.

III.5. Procedimiento general de la investigación: Momentos de la investigación

Con el interés de generar un conocimiento intensivo, de comprensión de la complejidad de las relaciones entre la actividad de investigación y sus relaciones con la práctica proyectual en la FAU, esta investigación desarrolló el proceso de recolección de información en cuatro momentos que a continuación se describen:

- En un primer momento realizamos la recopilación, organización, registro, revisión y análisis del material bibliográfico y demás textos producidos en la FAU sobre las consideraciones y visiones en relación con la actividad de investigación y el proyecto.

De esta manera pudimos revisar todos los documentos presentados en las I Jornadas de Investigación de la EACRV-FAU realizadas entre el 29 de enero y el 02 de febrero de 1985 que exponían importantes reflexiones sobre la definición de los problemas que enfrentaba la investigación en la FAU y realizaban un diagnóstico del trabajo hecho en aras de definir políticas para su desarrollo futuro. Así mismo, recopilamos, registramos, revisamos y analizamos los documentos escritos por distintos profesores de la FAU en el año 1997, en el marco de la apertura de la segunda cohorte de la Maestría en Diseño arquitectónico (MDA), en los cuales exponen sus puntos de vista con relación a la investigación en el campo de la arquitectura y en especial sobre la relación entre la investigación y el diseño arquitectónico.

- En un segundo momento realizamos 21 entrevistas a proyectistas dedicados a la enseñanza de la práctica proyectual miembros de las diferentes Unidades Docentes adscritas al Sector Diseño de la EACRV, para conocer cuáles son las nociones y visiones que manejan sobre la investigación, sobre el proyecto arquitectónico y sus posibles relaciones. Se seleccionó un mínimo de tres profesores por cada grupo incluyendo los coordinadores de cada uno, procurando incluir a profesores con amplia experiencia docente junto con profesores noveles, preferiblemente en proceso o con estudios de cuarto nivel, lo que nos ha permitido conocer, confirmar, contrastar y/o complementar información de gran valor para este trabajo (Glaser & Strauss, 1967). Estas entrevistas se realizaron entre los meses de junio y agosto del año 2010; las mismas tuvieron un carácter indagatorio, abierto, en profundidad y se propusieron conocer las concepciones y posturas que tenían los docentes adscritos al área de proyectos de la Escuela con relación a la investigación, al proyecto arquitectónico y su relación con la enseñanza de la práctica proyectual que ejercen. Así mismo, las entrevistas indagaron sobre los aspectos generales que caracterizan la práctica docente en los talleres de proyectos, intereses y estrategias docentes empleadas, contenidos, formas de registro, etc. (Ver el guión piloto de entrevistas y las entrevistas transcritas en el ANEXO 3).

A continuación se presenta un cuadro con la descripción de los docentes entrevistados en este primer momento:

Docentes miembros de las diferentes Unidades Docentes o grupos adscritos al Sector Diseño de la EACRV	
UNIDAD DOCENTE A	(A1) 18 años de experiencia. Coordinador Unidad/Magister
	(A2) Más de 30 años de experiencia/ Magister
	(A3) 8 años de experiencia. Instructor
UNIDAD DOCENTE B	(B4) 20 años de experiencia. Coordinador de la Unidad/Doctor
	(B5) Más de 25 años de experiencia
	(B6) Más de 25 años de experiencia
	(B7) Más de 25 años de experiencia
UNIDAD DOCENTE C	(C8) 15 años de experiencia. Coordinador de Unidad
	(C9) 15 años de experiencia
	(C10) 9 años de experiencia. Instructor
UNIDAD DOCENTE D	(D11) 16 años de experiencia. Coordinador de Unidad
	(D12) Mas de 35 años de experiencia
	(D13) 14 años de experiencia/Magister
	(D14) 26 años de experiencia
UNIDAD DOCENTE E	(E15) 20 años de experiencia. Coordinador de Taller/Magister
	(E16) 10 años de experiencia/Magister
	(E17) Más de 30 años de experiencia
UNIDAD DOCENTE F	(F18) 15 años de experiencia - Coordinador de Unidad/Magister
	(F19) 32 años de experiencia/Doctor
	(F20) 10 años de experiencia/Magister
	(F21) 3 años de experiencia. Instructor / Cursante de Maestría

- En un tercer momento de la investigación se realizaron cuatro entrevistas a docentes/investigadores expertos en el área problemática, dos de ellos miembros de la

FAU y dos adscritos a universidades extranjeras (Chile y España). Se trata de cuatro doctores, tres arquitectos y un sociólogo con más de 30 años de experiencia en docencia e investigación, quienes han dedicado gran parte de su trabajo académico a reflexionar y debatir sobre el tema de la relación entre la investigación y la proyectación arquitectónica. Este grupo de entrevistas se realizó entre los meses de julio y septiembre del año 2010 y se propusieron indagar sobre la práctica proyectual como proceso de producción de conocimiento y las concepciones que se manejan al respecto en el área de proyectos de las escuelas de arquitectura. Entre los tópicos generales que guiaron estas entrevistas encontramos los siguientes: estado actual de la investigación en el área de proyectos y concepciones que se manejan sobre las relaciones entre la práctica proyectual y la producción de conocimiento en las escuelas de arquitectura; significados y trascendencia de la articulación entre la investigación y la enseñanza de la práctica proyectual; políticas institucionales involucradas en el fomento de la actividad de investigación en el área de conocimientos de proyectos. Las entrevistas fueron de carácter indagatorio, abiertas, en profundidad, se realizaron de manera individual a partir de tópicos generales que guiaron las conversaciones (Martínez, 1998). (Ver el guión de entrevistas y las entrevistas transcritas en el ANEXO 4).

A continuación se presenta un cuadro con la descripción de los especialistas entrevistados en este segundo momento:

Docentes /investigadores expertos, vinculados e interesados especialmente en el tema de la relación entre la investigación y la proyectación arquitectónica
--

(DA) Dr. Arquitecto, Docente-investigador de la FAU-UCV. Dicta seminarios de investigación a nivel de postgrado.

(DG) Dra. Socióloga, Docente-investigadora de la FAU-UCV. Dicta seminarios de investigación a nivel de postgrado.
--

(JR) Dr. Arquitecto,
Investigador- Docente en talleres de proyecto a nivel de pre y postgrado.

(JM) Dr. Arquitecto,
Docente-investigador. Coordinador de curso de doctorado en proyectos arquitectónicos y docente en talleres de proyectos a nivel de pre y postgrado. Dicta seminarios de investigación a nivel de postgrado

❖ En un cuarto momento, a solicitud de las coordinaciones de docencia e investigación de la FAU, se diseñó y se dictó un Seminario titulado “Aproximaciones a la Investigación Proyectual Arquitectónica” dirigido a profesores de diseño arquitectónico, entre los cuales asistieron tanto docentes instructores con menos de 5 años de experiencia, como otros con más de 15 años de labor académica. Este seminario -diseñado y dictado conjuntamente con una experta investigadora-, fue desarrollado en 8 sesiones de 3 horas cada una, entre los días 26 de septiembre y 09 de diciembre de 2011. El mismo se propuso con el objetivo de propiciar un escenario para debate, la reflexión y discusión sobre el abordaje de la práctica proyectual arquitectónica como proceso de investigación, sus perspectivas ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas con miras a facilitar la formulación de trabajos de investigación proyectual arquitectónica. Esta experiencia docente contó con la asistencia de diez (10) profesores adscritos al Sector Diseño de la EACV, de los cuales cuatro (04) habían formado parte del conjunto de los profesores entrevistados en el primer momento de este trabajo. Este espacio nos permitió intercambiar con docentes especialmente interesados en la relación entre el proyecto y la investigación, la mayoría de los cuales se encontraban formulando o estaban interesados en formular proyectos de investigación proyectual. Esta experiencia nos proporcionó nueva información relevante relacionada con los objetivos de esta investigación. En esta ocasión fungimos como observadores participantes aprovechando la oportunidad para tomar notas, realizar grabaciones de las sesiones de trabajo, así como diseñar el programa del seminario con sus objetivos, temas y sus contenidos, estrategias intruccionales y bibliografía. Así mismo, realizamos un cuestionario para la evaluación

del seminario, el cual fue respondido por los cursantes (ver programa del seminario en el ANEXO 5).

III.6. Procedimiento de análisis de los datos recolectados para la interpretación del caso de estudio

Los datos obtenidos en las observaciones y las entrevistas fueron analizados de manera independiente por dos investigadores y luego puestos en común junto con aquellos extraídos de la revisión de los documentos recopilados y de las experiencias docentes en las que participamos, tal y como lo recomiendan los procedimientos analítico-interpretativos de las metodologías cualitativas sugeridos por Martínez (1998); Lincoln & Guba (1985) y Strauss y Corbin, (1990). Este procedimiento consistió en la identificación de unidades de información detectadas en los textos transcritos de las entrevistas. Estas unidades de información son parte del discurso, frases o párrafos referidos a nuestro objeto de estudio los cuales se han organizado en categorías y subcategorías emergentes del material, basándonos en sus aspectos comunes y diferenciales, alrededor de núcleos de sentido.

Por otra parte, hemos analizado los documentos recopilados que refieren la evolución de la discusión sobre las relaciones entre investigación y docencia en el área de proyectos de la EACRV de la FAU, analizándolos y categorizándolos de igual manera, contrastándolos con la información obtenida en las distintas entrevistas realizadas a los docentes y expertos seleccionados, para dar paso a la etapa comprensiva de la investigación que revele los significados y sentidos, fortalezas, imitaciones y el estado actual de la actividad de investigación en el área de proyectos de la Escuela y su relación con la docencia en esta área de conocimientos fundamental para la formación de los arquitectos.

El proceso de análisis de la data recogida nos ha permitido ejercer un rol activo como parte del mismo, como intérpretes mediadores y mediados por la experiencia, tal y como lo fundamenta ontológicamente la hermenéutica gadameriana.

En el siguiente apartado, presentamos la red de significados y sentidos que identificamos alrededor de las áreas temáticas principales y las apuestas interpretativas-comprensivas que relacionamos desde la perspectiva hermenéutica de la que partimos.

CAPITULO IV

LO QUE DICEN LOS DATOS Ó INTERPRETACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO

A continuación se presenta la interpretación de la data recogida según el procedimiento reportado con detalle en el capítulo II. A partir del trabajo realizado, identificamos áreas temáticas, generales y particulares, los significados y sentidos que las constituyen, los cuales se revelaron en las respuestas de los entrevistados y los otros datos recogidos. Simultáneamente se presentan las apuestas comprensivas relacionadas con estos significados y sentidos sobre la práctica proyectual como posibilidad de producción de conocimiento e instrumento de investigación¹⁶:

IV.1. ÁREAS TEMÁTICAS IDENTIFICADAS:

¹⁶ La mayoría de los testimonios presentados son extraídos de las entrevistas realizadas a los docentes, en los casos en los que son extraídos de otros momentos de la investigación, se hará la aclaratoria, con una nota al pie de página.



IV.1.1. Lo que se entiende por investigar

Esta área temática se refiere a las nociones que manejan los docentes sobre la investigación, cómo conceptualizan esta actividad, de qué manera la implementan cómo se entiende, de qué marea se registran y sistematizan las experiencias proyectuales que se realizan en los talleres de proyecto. Alrededor de esta área temática también identificamos aspectos que han influido en la resistencia histórica a investigar en el área de proyectos que se ha dado en la EACRV, así como aquellas preconcepciones, mitos sobre la actividad de investigación y su relación con la práctica proyectual.

❖ Concepciones sobre investigar

“...Investigar son los procedimientos que conducen, mediante la elaboración de teorías, a comprender un problema y la finalidad de una investigación. De manera muy resumida es plantear una hipótesis y las hipótesis hay que validarlas, hay que comprobarlas, bien sea en una construcción simbólica, textos, escritos o construcciones de objetos”.

“...La investigación siempre plantea la necesidad de acometer un hecho y analizar, generar hipótesis, o sea, hacer una serie de elementos que orienten, vamos a decir, lo que es el esquema convencional de una investigación que es válido quizás para todas las actividades...”.

“...cuando hay una hipótesis ya hay un problema de investigación (...) Se produce conocimiento en el momento en que aparece un objeto que es nuevo, ya ahí hay un conocimiento nuevo, o sea, es algo que no existía y que aparece, nada más en esos términos yo creo que ya hay investigación y hay producción de conocimiento”...“hay diferentes niveles, tipos y maneras de investigar y de producir conocimiento en arquitectura...”

“...siendo un ferviente creyente de un método científico, no puedo escaparme de tratar de enseñarle a mis estudiantes a organizar sus ideas a través del método científico...”

Estos testimonios evidencian el predominio de una visión que entiende la actividad investigadora como aquella que se plantea un problema sobre el cual se establecen hipótesis que deben ser comprobadas o refutadas; esta noción heredera del pensamiento positivista, fundamenta la investigación en la lógica hipotética-deductiva, causalista propia del método científico tradicional. Está asociada a un camino que exige un proceso sistemático, observable, verificable, controlado, medible a partir del cual es posible establecer un resultado y unas conclusiones. El predominio de esta concepción sobre la investigación, ha dificultado la apertura hacia otras perspectivas, otras ontologías y epistemologías sobre los modos de conocer, las cuales proponen un campo amplio de reflexión que no se agota en lo científico sino que involucra el conocimiento humano en general, considerando sus condiciones y relaciones histórico-sociales. Se trata de otros modos de conocer en los cuales el conocimiento no es objetivo sino que es un conocimiento mediado que implica una aproximación interpretativa de la actividad proyectual y de todos aquellos procesos que en ella

intervienen.

Consideramos que esta visión se quedó instalada en el discurso de los proyectistas/docentes, quienes han relacionado la posibilidad de producir conocimiento con la imposición de una sola manera de hacer investigación. La lógica positivista exige investigar de una única y determinada manera: comienza por formular un problema y deductivamente se formulan unas hipótesis, unas variables definidas operacionalmente, un marco teórico, un marco metodológico y unos resultados. Ante esta postura científicista, de gran exigencia y rigidez metodológica la respuesta dominante entre los proyectistas/académicos en la EACRV ha sido rechazar la actividad de investigación. Sin embargo, aunque esto pueda explicar gran parte del distanciamiento generado con relación a la actividad de investigación en el seno de nuestra Escuela, consideramos que la reacción también obedece a una tendencia escapista debido al desconocimiento de los fundamentos y/o poco manejo de las exigencias de la investigación científicista. Esto ha significado un elevado costo puesto que nos hemos alejado por años de las discusiones y avances en el estudio de los modos de producción de conocimiento, los cuales, entre otras cosas, han estado proponiendo nuevas maneras de comprender y reconocer la naturaleza compleja de la actividad que realizamos quienes trabajamos en Como lo constatamos en parte de las respuestas dadas mas adelante, estas maniobras escapistas instaladas parecieran fundarse en la idea de que los arquitectos sólo realizamos gestos creadores y estos no tienen por qué someterse a procesos como los exigidos por la investigación, los cuales demandan dar explicaciones detalladas y sistemáticas de lo que se hace. Lo que nuevamente lleva a considerar qué es lo que se está entendiendo por como por ejemplo, la investigación literaria o la musical. Es importante distinguir que el literato que escribe novelas o el arquitecto que proyecta un edificio, se dedica a una actividad específica en un ámbito humano específico y eso no quiere decir que en literatura no haya crítica o investigación literaria igual que en la investigación proyectual, cada una con sus especificidades.

Los siguientes testimonios corroboran lo antes dicho añadiendo que existen otras nociones sobre investigar que acercan esta actividad al quehacer académico del

arquitecto. Estas afirmaciones reconocen que la investigación posee unas condiciones específicas que les son inherentes, y además, la conceptualizan como una actividad cercana a lo que hacemos los arquitectos, compatible con lo creativo, lo sensible.

“...A la investigación se le ha dado como una autonomía de vuelo que creo que es su peor enemigo, porque se le ha estigmatizado, se le ha dado como un carácter lejano, se ha ubicado muchas veces en el campo de la vida contemplativa, o en la teoría basada en la pura y mera contemplación, alejada de lo sensible (...) En el campo académico, profesional, en el campo cotidiano de hacer, no puedo imaginarme una producción, sea cual sea, sin que considere el problema de la investigación...”

“...La gente piensa en investigación y que entonces hay que ponerse pantalones largos y que entonces tienes que ser un catedrático, vestido de toga, y no, aquí se está produciendo investigación todo el tiempo, en lo más pequeño hay una pequeña investigación, si esta acotada, porque es registrada y puede ser observada, se recorrió un camino y se comprueba o puede que no se acierte en lo que se planteó inicialmente pero ahí también hay una producción de conocimiento...”

❖ El registro y la sistematización del conocimiento

Los testimonios que a continuación se presentan, evidencian que existe conciencia sobre la importancia del registro y la sistematización de lo que se realiza en los talleres de proyecto como actividad fundamental para poder desarrollar investigaciones, sin embargo, la mayoría afirma que esto no se realiza, y en algunos casos nunca se ha realizado.

La idea del registro se relaciona con la oportunidad de dejar “huella” sobre el trabajo académico realizado por el docente, y, a pesar de que se reconoce su importancia y trascendencia este proceder no se está llevando a cabo actualmente en la Escuela.

“...¿De qué le sirve a la Academia el tener un excelente proyectista, profesional como profesor, que pase aquí 25 años a medio tiempo y que, amparado en ese argumento, no haya dejado un registro, no haya dejado un trabajo de ascenso sobre su propia experiencia, sobre sus reflexiones, sobre sus modos de transferir conocimiento, sobre su forma de proyectar?. No queda nada, no quedan huellas. Podrías tener en el sector diseño a todos los premios nacionales de arquitectura dando clase, pero con un esquema de pensamiento como ese, pasarían por esta Escuela y no dejarían nada,

sólo quedarían sus discípulos. En términos de sus formas de hacer, de enseñar, su estructuras de pensamientos, no dejarían nada, y en esa situación estamos, es muy lamentable...”

“...Yo formo parte de ese grupo de profesores que no ha hecho del rigor, en el registro de las experiencias que realiza, un valor importante para poder entonces permitir que, o uno mismo, u otros, puedan saber el estado del arte de esta asignatura o de esta actividad de su evolución...creo que eso sería interesante y debería promoverse”.

“...ese es el problema grave de todo esto, y lo que nunca hacemos. Aunque hay una conciencia, todos sabemos lo importante que es todo ese proceso, y todos aspiraríamos a poder registrarlo, y no solamente registrarlo sino hacer una reflexión sobre esa práctica que sería lo más fundamental, una reflexión ulterior...”

“...en el proceso de proyecto que se desarrolla en los talleres sí se produce conocimiento, pero el gran problema que siempre ha existido es que no se ha sistematizado, ordenado o regularizado y el rigor correspondiente tampoco lo han tenido...”

“...somos muy laxos en cuanto al cumplimiento de los requisitos de la labor académica que la institución establece, no lo tenemos organizado”...

En los siguientes testimonios, se aprecia que el registro y la sistematización que se realiza de la práctica proyectual desarrollada en los talleres, en la mayoría de los casos, se asocia a la producción de un “banco de datos”, dando cuenta de los programas, datos de los estudiantes, secuencia evaluativa del curso, etc. Este banco de datos atiende al interés de dejar testimonio, de compilar resultados, productos finales; estando conformados por fotografías y archivos digitales de los documentos y/o modelos que se exponen en las entregas finales. Se considera que algún día estos datos servirán para desarrollar una investigación. No se razona la posibilidad de emprender un proceso simultáneo e interconectado de docencia e investigación en el que la experiencia docente, a través de la cual se enseña la práctica proyectual, se proponga como posibilidad productora de conocimientos disciplinares:

“...en eso del registro no soy muy sistemático, lo máximo que hemos hecho en la Unidad es tratar de registrar los productos, se hace un registro fotográfico, se le pide al estudiante un respaldo en digital de su entrega...”

“...El banco de datos de la Unidad si existe, pero claro es del resultado final, no de los procesos...”

“...Yo tengo registrado desde el 2006 los programas, las lista de estudiantes, la asistencia, los correos electrónicos, notas (...) estos son estudiantes de tesis...tengo los trabajos en digital, con las distintas entregas...claro, habría que organizarlo. Y el problema es que habría que organizarlo en base a un discurso coherente”.

“...En mi caso, yo los registro desde primer semestre, pero nunca he sistematizado esa información como para sentarme a trabajar con ella. No obstante siempre fue mi aspiración...”

En pocos casos se evidencia la importancia del registro y la sistematización de los procesos a través de los cuales se llega a los productos finales o se exponen los supuestos y nociones que los fundamentan:

“...a mí me interesa mucho que la entrega no sea la construcción de unos documentos que expliquen un objeto, sino que en la entrega se registre cómo se llegó a ese objeto, es decir que se quede registrado parte del proceso...”

En general, los testimonios evidencian una separación entre la enseñanza de la práctica proyectual y la investigación como proceso capaz de producir conocimientos sobre y a partir de la misma. Los trabajos emprendidos en la enseñanza del proyecto no son formulados ni concebidos como posibilidades productoras de conocimiento, quedando la dimensión investigativa como parte de una etapa posterior que se hará algún otro día cuando se considere necesario. Se evidencia así a la actividad de investigación como un proceso desconectado de la actividad docente. Esta situación revela que la enseñanza de la práctica proyectual no está fundamentada, en la mayoría de los casos, en lo que se investiga.

Por otra parte, encontramos un grupo minoritario que va mas allá al concebir estos procesos de registro y sistematización como herramienta de trabajo docente, como posibilidades de comprensión y evaluación sobre lo hecho capaces de retroalimentar y fundamentar las experiencias posteriores. Sin embargo estas iniciativas son puntuales:

“..se ha hecho de manera colegiada (...) la Unidad Docente registra semestralmente los resultados y eso permite dos cosas, por una parte, la apreciación colectiva de los resultados, no de manera diacrónica sino incluso de forma sincrónica, no de manera individual sino de forma colectiva y adicionalmente es generalmente el fundamento para la discusión de la actividad académica siguiente (...) Entonces, hay un registro que no se hace solamente por testimoniar resultados sino porque se convierte en una herramienta de trabajo para apreciar, en sentido positivo o negativo, los resultados obtenidos y la propuesta docente”.

“...se trata de registrar y ser responsable con el registro y con una estructura de registro que le facilite el asunto al docente, independientemente de que el docente registre por su cuenta para su propio proceso y su propia investigación...”

Así mismo, encontramos un grupo minoritario interesado en el registro y la sistematización de los procesos desarrollados en los talleres de proyectos con el fin de hacer públicos y, someter a la discusión entre pares, los procesos y resultados obtenidos de las experiencias.

“...Nosotros sí hemos llevado registros. Esto nos ha permitido hacer ponencias y participar en eventos, incluso en concursos, y tratamos siempre de que el estudiante, él mismo vaya entendiendo que cada ejercicio forma parte de su dossier personal. A nivel del estudiante nos parece que tener un dossier personal es importante...”nosotros como experiencia hacemos un compendio de lo que fue el ejercicio, los resultados, los aspectos que tienen que ver con el área de trabajo y en algunos casos hemos logrado darle una estructura de conferencias, incluso han sido publicados”...

Como veremos a continuación, los testimonios afirman que la actividad de registro y sistematización de los procesos desarrollados en los talleres de proyecto debe ser promovida y contar con el apoyo institucional que facilite tales labores. Se considera que la Escuela no exige ni promueve esta tarea la cual debería ser política institucional.

“...Pero la institución tiene que registrar los ejercicios de diseño y con una estructura clarita, que además no es ninguna cosa demasiado elaborada (...) y que un profesor que llega nuevo pueda ver qué se ha hecho y no tenga que preguntarse ¿qué voy a hacer yo este semestre? y que un profesor que tenga una línea de investigación pueda revisar eso y saber qué está haciendo cada profesor, por ejemplo.”

“...todo eso me parece muy importante, pero para eso hace falta una estructura de apoyo que yo no sé si la Escuela la puede propiciar...”

“...para mí el que no haya memoria me parece un desperdicio terrible!! Es que debería ser política institucional no solamente de la Escuela sino de la universidad. Es un deber de la universidad dejar registrado los conocimientos...”

Entonces aquí vemos cómo se revelan, o se significan, algunas fallas de la institución la cual no ha sido capaz de implementar mecanismos o políticas que le permitan cumplir con su responsabilidad de facilitar, promover, coordinar y exigir el registro y la sistematización del trabajo que se desarrolla en los talleres para dar cuenta y fortalecer, las labores de enseñanza e investigación, sus posibilidades de relación y complementariedad.

❖ **Prenociones y prejuicios históricos sobre la investigación**

Esta área temática se centra en la necesidad de hacer visibles aquellos prejuicios, prenociones y mitos que han dificultado, y aún entorpecen, la aproximación de los docentes a la investigación.

🚧 **Develando el “mito” de la teoría:**

Los siguientes testimonios evidencian la existencia de prejuicios y prenociones con relación al término mismo de teoría. Prevalece un pensamiento dualista que entiende la teoría como algo ajeno a lo que hace el proyectista, que separa las nociones de teoría y práctica arquitectónica como si no fueran parte de un mismo proceso; que entiende la teoría como un conjunto de recetas hechas por otros las cuales no queda otro remedio que copiar. Persiste una mirada que fragmenta el conocimiento en dos, un conocimiento teórico y un conocimiento práctico, los disocia, no reconoce que ambos son caras de una misma moneda, que se complementan y concurren en la práctica proyectual como forma de producción de conocimiento.

“...el área de Teoría, que pertenece al Sector Diseño es como una especie de verdugo que nadie quiere, lo cual es una estupidez, pero todo el mundo la ve como poca cosa, que es totalmente ridículo, que habría que hacer es ver cómo la teoría que se ve en segundo semestre se compagina y se articula...”

“...Al parecer en la investigación sobre el proyecto, las teorías son como cápsulas que se independizan y que han estudiando en el pasado, o sea, van hacia atrás, un proyectista siempre va hacia adelante (...) Cuando vienen los teóricos, y por eso la teoría están hermética y tan fastidiosa, para mí, yo soy proyectista, yo no soy teórico...”¹⁷

Como se evidencia, la teoría se entiende como algo lejano, ajeno a lo que hacemos y que opera en otra dimensión fuera de nuestro trabajo. Se evidencia una postura pragmática, instrumental que rechaza el conocimiento acumulado, los fundamentos, las corrientes, escuelas y tradiciones que pueden y tienen cosas que decirnos relacionado con lo que hacemos.

“...Los responsables de la investigación en la FAU eran sumamente teóricos, no estaban vinculados a diseño (...) cuando se trata de un profesor cuya formación es totalmente teórica, lo va a ver todo con un énfasis metodológico, desde el punto de vista teórico y no lo va a ver como lo necesitamos que se vea en diseño...”

Aparece en el discurso la distinción entre teoría y práctica como dimensiones excluyentes, junto con un rechazo a la actividad reflexiva, a la actividad de pensar, como si no fuese constitutiva de la actividad del hacer proyectual. Estas apreciaciones evidencian que persiste una traba para reconocer la simultaneidad entre el acto de pensar y el acto de hacer arquitectura y sus correspondencias, lo cual consideramos dificulta la aproximación a la actividad proyectual como fuente de conocimiento. Nosotros entendemos que no existe un hacer que no tenga implícito un pensar, unos orígenes fundantes, una visión del mundo, una teoría, entendida la teoría entonces como toda aquella construcción de pensamiento y sus relaciones, que podemos desarrollar en torno a un determinado acto, en este caso el acto de proyectar. Así lo expusimos en le marco teórico de este trabajo cuando expresamos que para generar conocimiento a partir de la práctica proyectual hemos de hacer consciente y posible el

¹⁷ Testimonio registrado en los comentarios realizados por los docentes cursantes del Seminario: Aproximación a la Investigación Proyectual Arquitectónica.

pasar de la teoría a la práctica y viceversa.

Estos testimonios dan cuenta del enfrentamiento histórico que alberga la Facultad, desde su fundación, entre dos posturas con relación a la investigación y su relación con la práctica del proyecto. Esta tensión, descrita por Zamora (2010) se establece entre un grupo que se reconoce como proyectista, el cual no concibe relación alguna entre su hacer y la producción teórica; y otro grupo que se reconoce como teórico. Esta situación ha generado una división “social” entre aquellos que proyectan -los cuales pueden ser considerados arquitectos- y aquellos que no lo hacen y por lo cual se dedican a la teoría. Esta falsa distinción entre teoría y práctica se ha convertido en el tiempo en un supuesto epistemológico de la lógica cartesiana, dualista que hemos heredado y que nos ha marcado como comunidad académica.

Consideramos fundamental no perder de vista que una investigación parte, se fundamenta, se guía, es iluminada por una/s teoría/s, porque cuando se problematiza algo, inherentemente se establecen unos compromisos teóricos al respecto. Cada vez que se problematiza una situación proyectual, se establece una manera de teorizar sobre la misma que debe hacerse consciente y explícita. Es potestad del investigador decidir, explicitar el qué hacer con o para qué le interesa ese compromiso teórico. Si le interesa como acto deductivo de comprobación (propia de la investigación positivista) o si la teoría es un referente, un sustrato conceptual a partir del cual el investigador se arriesga a establecer conexiones con lo que va encontrando en la indagación lo cual a la vez está matizado por aquello que este establece como referente teórico. Esta función de la teoría es la característica de los paradigmas post positivistas (Martínez, 1998; Creswell, 1997)

Una de las consideraciones necesarias para que haya investigación es que haya teoría, ya sea guiando, acompañando, orientando, ya sea conectando con ella en el antes, después, durante el proceso investigativo, de manera deductiva o inductiva, con mayor o menor nivel de formalización. Incluso, cuando estamos trabajando sobre la formulación de un determinado problema, podemos reconocer que otro investigador

con otra teoría de referencia podría plantear otro problema distinto; esto nos habla de esta relación inherente entre la formulación de un problema de investigación y los compromisos teóricos que esta problematización trae consigo. Este es el nivel de consciencia que necesitamos ir adquiriendo.

El “mito”: investigar atenta contra la creatividad

Tal y como lo evidencia el siguiente testimonio¹⁸, en la FAU, ha prevalecido un “mito”: la creencia de que la actividad de investigación limita o coarta la capacidad creativa, razón por la cual las destrezas en el ejercicio del oficio están reñidas con una actividad como la de la investigación, puesto que esta actividad requiere cierta sistematización y exige la intelectualización de lo que se hace, perdiéndose la espontaneidad, coartando la creatividad.

“...si observas una generación aquí en la Escuela, y ves quiénes se dedicaron a la investigación y quiénes no, bueno se alimenta aquel estigma de que la investigación coarta la creatividad y las habilidades de proyectar (...) es natural que las nuevas generaciones piensen eso, lo malo es que muchas veces esa apreciación equivocada se transmite, se hereda, percola en la Escuela, y entonces las nuevas generaciones piensan eso y ni saben por qué y nadie les explicó y no han visto otra cosa; y eso es un mito universitario que nadie entiende por qué. Y muchas veces son por rencillas personales, un problemita y entonces eso se hereda (...) contra esas cosas tenemos que luchar...”

Este “mito” ha dificultado la posibilidad de entender la investigación como un acto creativo, impidiendo comprender la estrecha relación que existe entre investigar y crear. No se concibe que al investigar se crea y en esta creación se reflexiona y se interpela, se pregunta, se crea y se recrea. La investigación es en sí misma un acto creativo porque propone caminos de explicación y comprensión que conducen a la creación de conocimiento, es una actividad, apasionante, estimulante, una aventura que permite el avance, la superación de obstáculos, el descubrir, hurgar, para fortalecer y aumentar el conocimiento humano (Martínez, 2009, 2006).

¹⁸ Este testimonio coincide con comentarios realizados entre los cursantes del Seminario de Investigación Proyectual

IV.1.2. Lo que se entiende por proyectar

Esta área temática se refiere a las nociones que manejan los docentes sobre la proyectación arquitectónica, qué entienden por proyecto arquitectónico, qué distinciones hacen entre proyecto arquitectónico y diseño arquitectónico. También expone las posturas que asumen con relación a cómo debería nombrarse la actividad docente que se desarrolla en los talleres de enseñanza, y en este sentido, cómo se reconocen, si como profesores de proyecto o como profesores de diseño arquitectónico.

❖ Concepciones sobre proyectar

Entre las nociones de proyecto que se distinguen en los testimonios, se destaca el proyecto entendido como una forma de pensamiento que anticipa, que prevé lo que sucederá en un tiempo posterior, en el cual se reconoce la importancia de la dimensión temporal del trabajo proyectual que vincula el presente con el futuro, destacando como propósito el de proyectar relaciones entre personas.

“...la noción de proyecto clásica del diccionario, que es anticipación, me parece fundamental porque en arquitectura eso es lo que sucede. Y esa anticipación incluye muchos aspectos, incluye un tema temporal, es decir tú haces un proyecto que se va a construir mucho tiempo después y que va a durar mucho tiempo después (...) en el caso de la arquitectura, donde se está haciendo un proyecto que la gente habita, el programa que está asociado con ese proyecto lleva aunado el requerimiento de la anticipación del pensamiento del arquitecto de cómo él prevé, proyecta, programa, las relaciones entre esa gente...”

“...cuando tu proyectas estas promoviendo tipos de relaciones particulares entre las personas...”

Estas apreciaciones coinciden con lo planteado por Muntañola (2011) quien enfatiza sobre la capacidad relacionadora del proyecto arquitectónico y la importancia de reconocer que esta capacidad prevé hacia un futuro que trasciende el tiempo mismo

Arquitectónica, el cual es, también, fuente de información en este estudio.

del proyectar.

Otra noción que se destaca es la característica del proyecto arquitectónico como proceso transformador, cuya capacidad fundamental es la de *echar hacia adelante*, de acción propositiva.

“...Es un medio para transformar la realidad, es el instrumento para transformar la realidad y cada proyecto está transformando y estamos todo el tiempo transformándola, pero a ver si la transformamos mejor. A veces la transformamos y creemos que lo estamos haciendo muy bien y lo estamos haciendo muy mal y a veces al revés, pero eso es otra cosa...”

“...como lo dice en el diccionario, una serie de acciones concatenadas que tiene la aspiración de ser un proyectil, o sea, de proyectar, de ir hacia adelante. En el fondo, para mí, todo proyecto debería implicar esa construcción concatenada de eventos que impliquen no necesariamente tener muy claro cómo llegar, pero sí que tienes una dirección, que va hacia un punto determinado. Esa construcción de eventos concatenados y que no necesariamente producen un discurso lineal sino a veces es absolutamente fragmentado, vas hacia adelante y luego hacia atrás, es caótico, enredado, que no es lineal, es lo que produce proyecto y eso es un proceso...”

Como se puede apreciar, en las nociones de proyecto referidas destacan la acción de proyectar como anticipación de una situación que no existe y que sucederá en un tiempo futuro. Sin embargo, en la mayor parte de los testimonios no se hace referencia al hecho de que esa acción está anclada o se propone en un ámbito en el que existen unas preexistencias, lo que establece una relación temporal en la que además del presente y el futuro se incorpora al pasado, a los referentes, la historia que se hace presente para imaginar el futuro (Martín, 2007). Sólo los dos siguientes testimonios mencionaron tal relación temporal:

“...el término proyecto tiene una dosis hermosísima que es de proyección de futuro y de previsión, es decir, están vinculados el pasado, el presente y el futuro...”

“...Para mí es un deber del ser humano, un llamado impetuoso de la humanidad, el que antes de proponerse hacer algo, investigar qué es lo que ha ocurrido antes, si no estaríamos en estado primitivo, dándole golpe a una piedra para inventar una rueda. Si vas a diseñar un carro tendrás que estudiar todas las técnicas, la historia de automovilismo, porque no vas a arrancar de cero, entonces yo aplico eso en clase...”

"...todo gesto proyectual tiene una memoria, no se hace de la nada, está inserto un contexto económico, social, político, cultural, todo eso existe. Y el proyecto será mucho más asertivo en la medida que esa memoria está presente..."

Vemos como también, en estos testimonios, se destaca la importancia de los contextos históricos en los que se sucede la acción de proyectar lo cual implica el reconocimiento de las preexistencias inherentes a todo hecho proyectual y que son claves para la comprensión de la realidad a transformar.

Un grupo minoritario de testimonios asocian el proyectar como la realización de un conjunto de documentos capaz de dar cuenta de las posibilidades constructivas de un objeto y suministrar el conjunto de instrucciones y documentos que posibilitan su ejecución (una de las acepciones del término proyecto).

"...el proyecto es una instrucción específica para que una obra se construya en la realidad, porque son una serie de documentos que registran un objeto que no existe sino en la mente de su creador, para que ese objeto pueda existir en la realidad, eso es el proyecto como documentación..."

"...El proyecto arquitectónico debe informar sobre determinadas aspiraciones asociadas al hecho construido, o sea, es una proyección que se determina anticipadamente y que intenta establecer las orientaciones para que determinado hecho constructivo suceda..."

Estas ideas reducen la acción proyectual a una capacidad instrumental en la que el manejo de herramientas y de códigos expresivos son implementados para dar forma a un objeto, para informar sobre su proceso configurativo. Esta aproximación al proyecto lo reduce a uno de sus aspectos constitutivos, el aspecto técnico-constructivo y excluye los contenidos argumentativos y reflexivos inherentes a todo proceso proyectual. Así lo manifiesta el siguiente testimonio:

"...Entonces todo lo que nosotros llamamos proyecto no puede reducirse al escrutinio y revisión de planos técnicos, eso es reduccionista porque deja fuera el momento pre-conceptual que es muy rico en insumos..."

Otro grupo entiende la acción de proyectar como posibilidad de resolver un problema determinado o responder a una necesidad específica:

“...proyectar es resolver un problema y resolverlo con ciertas características pero se trata de dar respuesta a una necesidad...”

Como se evidencia en los testimonios de los docentes, entre los mismos se manejan distintas nociones con relación a la concepción de proyectar arquitectura, lo que implica que las aproximaciones a la investigación estarán sujetas a la noción de proyectar de la que se parta, del sustrato ontológico, conceptual-teórico que la constituyan.

❖ **Distinciones entre proyecto y diseño**

Una de las preguntas realizadas en la entrevista se propuso indagar sobre las distinciones entre la noción de proyecto y la noción de diseño que se manejan en los talleres, conocer con cuál de las nociones se identifican los docentes en su trabajo y qué valor le otorgan a esta distinción.

En una primera instancia se presentan testimonios que destacan que este debate ha estado presente a lo largo de los años en el seno de la Escuela y consideran importante esta distinción.

“...este tema de que si lo que enseñamos es diseño o es proyecto ha sido una preocupación en esta Escuela durante muchos años...”

“...Ese ha sido el debate en mesa entre quienes asumimos que siendo una Escuela como la nuestra, que tiene la responsabilidad de profesionalizar a un estudiante que a su egreso va a tener además de un título universitario, una licencia de ejercicio profesional, es absolutamente pertinente...”

Sin embargo, existen grupos que afirman no prestarle atención a esta distinción

por considerarla un problema semántico. Sin embargo, la mayoría de los testimonios coinciden en destacar que lo que la enseñanza en los talleres de la Escuela está relacionado con la práctica proyectual.

“...si somos profesores de proyecto o de diseño, es un problema semántico bastante tonto. Nos hemos llamado diseño por muchísimos años, pero en realidad lo que nosotros estudiamos es el área de proyectos...lo que uno hace es enseñar arquitectura y la arquitectura se construye proyectándola...”

“...yo creo que somos profesores de proyectos, a los cuales se llega por un proceso de diseño, es decir, que creo que excluir una u otra puede tener unas consecuencias un poco peligrosas...”

“...A veces nos dejamos llevar por cosas predefinidas y nos asignan como una etiqueta, yo creo que hablar de profesor de diseño o de materia diseño, está mal. Yo creo que habría que hablar siempre de proyecto, porque en la definición de proyecto, diseño está incluido y por tanto la aspiración que uno tiene es que los talleres en los que uno trabaja sean talleres de proyecto en los que el diseño es una parte muy importante...”

En este sentido, las respuestas mayoritariamente refieren el proyectar como aproximación conceptual y argumentativa del proceso prefigurador, dentro del cual el acto de diseñar está destinado a definir la materialización del objeto o artefacto resultante:

“... proyectar es intensificar la capacidad de concepción de argumentación, de previsión y el diseñar es el acto de convertir toda esa construcción absolutamente imaginaria y mental e irle dando constitución física, capacidad de ser edificable. En el trabajo de proyecto la construcción de los argumentos es esencial, la demostración de la coherencia entre esos argumentos que van a guiar la acción de diseño y la realidad que se pretende transformar...”

“...la concepción del diseño es muy reductiva a una fase de resolución del proyecto, mientras que el proyecto, como proceso es mucho más amplio, mucho más generoso, incluye las dos grandes etapas del proceso, la etapa pre-estética y la etapa estética. El diseño es una de las fases del proceso de proyecto...”

“...el saber en la arquitectura se evidencia en la ejecución del proyecto. La dificultad estriba en que el proyecto no se construye sólo desde el diseño. El proyecto se

construye a partir del diseño y de unas cuantas cosas más, de las cuales uno no siempre tiene garantía...”

Como lo comentamos en el capítulo introductorio de este trabajo, esta aproximación a las nociones de proyecto y diseño obedece a la influencia recibida en nuestra Escuela de la Universidad norteamericana de Columbia, en la cual la noción de proyecto alude a la fase conceptual, argumentativa, problematizadora de la actividad proyectual y la noción de diseño se refiere a una etapa del proyecto a través de la cual estas ideas o planes se resuelven y concretan en objetos físicos, se hacen edificables. Noción con la que nos identificamos en este trabajo.

Sin embargo, existen grupos docentes que conceptualizan proyecto y diseño y sus relaciones de manera opuesta, coincidiendo con el testimonio de uno de los expertos entrevistados en este trabajo, el cual alude a la visión de la Escuela de la Universidad de Berkeley, en la cual se entiende el proceso de diseño como acción inicial, generadora de planes o proyectos y no de objetos o artefactos.

“...El diseño como actividad, es una actividad que apunta a producir un plan, no una obra ni un objeto físico, sino un Plan o Proyecto...”

Desde esta aproximación se destaca un grupo minoritario que argumenta que lo que el trabajo que se desarrolla en los talleres no alcanza a cumplir con los requerimientos que exige la actividad proyectual y por lo tanto se circunscriben a una actividad de diseño.

“...al final las Unidades han terminado siendo Unidades más bien de diseño que de proyecto. Es decir, no tienen la posibilidad, dentro del proceso de docencia y el proceso que realizan los estudiantes de incidir en todos los factores que implica el proceso de proyecto...”

“...Si focalizamos la definición de proyecto o de diseño por ese título que otorgamos que es el de arquitecto generalista, yo diría que nosotros estamos induciendo a formar una capacidad que afronte diseños, que lleguen hasta un nivel de anteproyecto, hasta allí...”

Como se muestra en el siguiente testimonio, existe una visión relacionada con lo que se enseña en los talleres de diseño/proyecto que asume una responsabilidad

profesionalizante, dirigida a la formación para el ejercicio profesional.

“...ha sido el debate en mesa entre quienes asumimos, que somos una Escuela que tiene la responsabilidad de profesionalizar a un estudiante que a su egreso va a tener además de un título universitario, una licencia de ejercicio profesional, es absolutamente pertinente...”

El testimonio que a continuación presentamos fue el único en hacer referencia a las últimas discusiones que se vienen dando en el seno de la Escuela sobre la definición y distinción -que distingue y debe distinguir-, a la enseñanza de la práctica proyectual que se imparte en la Escuela. Esto evidencia la poca información o interés que maneja el profesorado sobre esta discusión y los énfasis que en la actualidad establecen organismos internacionales, los cuales definen el título del egresado de la carrera de arquitectura como el de arquitecto generalista, en el que no se precisa si su capacidad o conocimiento está vinculado a la acción proyectual o diseñadora.

“...Me parece que dilucidar bien si es diseño o proyecto tiene que ver con cuál es el título que estamos dando, de acuerdo a la evaluación que se hizo para el ingreso de la FAU a la titulación del Mercosur, y respecto a la actualización que está pidiendo la Universidad en las discusiones más recientes en las que yo he participado: es el título es de arquitecto generalista. Y siendo así casi que me atrevería a decir que quedan desdibujados los dos, tanto el diseñador como el proyectista...”

Sobre el tema de cómo perciben los docentes su labor, la mayor parte de los testimonios expresan que identifican el trabajo que desarrollan en los talleres con la enseñanza de procesos relacionados con el proyecto.

“...Yo me veo como profesor de proyectos...”

“...Me siento más cómodo hablando de proyecto que de diseño...”

“...lo que pasa es que la carga del término (diseño) con el que se denominaron los Talleres o las Unidades desde hace tiempo, que nadie ha querido cambiarla (...) Aquí tienen que haber Talleres de proyectos, como un término amplio, a los cuales, repito, se llega a través de un proceso de pensamiento y de procesos también del diseño...”

Consideramos que las diferencias conceptuales que se distinguen en los

testimonios nos hablan de la importancia de discutir sobre las diversas nociones que sobre el proyecto y el diseño arquitectónico, coexisten en la EACRV. No con el ánimo de que una prevalezca sobre las otras, sino de aclarar a qué nos referimos cuando utilizamos una u otra noción, de dónde surgen las diferentes visiones, qué supuestos las sustentan, etc., esto con la intención de propiciar el entendimiento y el diálogo sobre conceptos medulares de nuestra disciplina. Así mismo, consideramos importante discutir sobre la distinción entre proyecto y diseño y sus implicaciones en la definición de lo que se realiza en los talleres de la Escuela. Esto con miras a aclarar o llegar a acuerdos relacionados con las posibilidades de definir el término que más se adecúe a lo que, en líneas generales, se hace en estos ámbitos docentes y al uso que estamos haciendo de las palabras, con el ánimo de mejorar la comunicación y comprensión de las ideas en torno a la acción fundamental de nuestro quehacer, de su enseñanza y de la generación de conocimiento en el área.

IV.1.3. Relaciones entre investigar y proyectar

Esta área temática se refiere a las consideraciones de los docentes sobre las relaciones entre investigar y proyectar arquitectura; de qué manera se establece esta relación en los talleres de enseñanza de la Escuela, en qué momentos de la práctica proyectual se investiga, cómo se está entendiendo la naturaleza del conocimiento proyectual. También se refiere a las consideraciones de los docentes relacionadas con actividades asociadas a la investigación como son la discusión entre pares académicos, con la comunidad científica a la que pertenecen, la asistencia a eventos científicos y cómo se están asumiendo en los talleres de enseñanza de la práctica proyectual.

❖ Cómo se entiende la relación entre investigar y proyectar

Casi la totalidad de los testimonios reconocen una estrecha relación entre el investigar y proyectar, así como las potencialidades del proceso proyectual como

proceso a través del cual es posible producir conocimiento.

“...el proyecto arquitectónico puede considerarse una forma de hacer investigación...”

“...no tengo la menor duda en afirmar que el proyecto es una forma de producción de conocimiento y además de investigación...”

“...Para mí el acto de proponer desde el punto de vista del proyecto es siempre un acto de investigación por cuanto siempre tiene que pasar por unas actividades que son necesariamente documentales para eso...”

“...Claro que sí, porque hay una posición y esa posición se elabora, y tú la elaboras operativamente pero intelectualmente también, o sea, que hay esa mezcla de dos cosas que hacen que aparezca esa posición sobre el proyecto que a fin de cuentas eso para mí es una investigación porque estas planteando una posición, estas asumiendo una postura...”

Es de hacer notar que aun cuando la mayoría de los testimonios afirman que proyectar es una forma de investigar, se argumenta poco sobre cómo es o de qué manera se produce esta relación. Se afirma que el proyectar es una forma de investigar porque implica asumir una postura, proponer, documentar, sin embargo, estas acciones se mencionan desarticuladamente. Asumir una posición respecto a un tema, recolectar datos, documentar, es parte de investigar, pero estas acciones en sí, ellas por sí solas, no dan cuenta del investigar. No basta con reconocer que proyectar e investigar están relacionados. Es necesario saber que la aproximación al proyecto desde una perspectiva investigadora exige un trabajo articulador, sintetizador, argumentativo que explicita una problemática, asuma unos supuestos, unos compromisos teóricos, exprese un proceso, todo lo cual debe poder comunicarse a otros, hacerse público,

Por otra parte, encontramos testimonios que relacionan la solución de problemas específicos con la producción de conocimiento, introduciendo el tema de la problematización propia del proceso proyectual, el cual lleva implícito un problema de conocimiento, lo que coincide con lo planteado por Jiménez (2005).

“...produce conocimiento en el sentido que, el proyecto produce soluciones específicas

para problemas específicos que se generan a través del proyecto...

“...Todo acto de proyecto es una prefiguración independientemente de los alcances que ella pueda tener. La capacidad de prefiguración es un saber y no es una intuición ni es una adivinación, ni es una fantasía, es un saber y para poder prefigurar se requiere, por una parte, un conocimiento, en segundo lugar se requiere de una capacidad para con ese conocimiento responder a una necesidad cualquiera que ella sea...”

Esta aseveración nos confirma la consideración, por parte de los docentes, del potencial que alberga la actividad proyectual como instrumento de investigación. Estos reconocen que la resolución de un determinado problema de proyecto genera la comprobación de valoraciones, decisiones, acciones a través de las cuales se produce un resultado que indicará la validez o no, o el grado de asertividad de esas decisiones, generando un conocimiento acerca de las implicaciones de hacer algo de una determinada manera, sus aciertos y desaciertos, repercusiones, etc. Es decir, un conocimiento acerca de ese específico problema proyectual planteado.

Por otra parte, el siguiente testimonio evidencia la noción que se maneja entre algunos docentes sobre la relación entre investigar y proyectar, la cual confunde la acción de proyectar con la acción de investigar como si fueran la misma, como si una pudiese ser sustituida por la otra:

“...la dificultad está en mostrar esos resultados, o sea, la dificultad no reside en hacer la investigación, la investigación está hecha, lo que pasa es que los sistemas de comunicación son el proyecto per sé, y a uno le da fastidio explicar algo que ya se dio durante el proceso, en realidad yo creo que ese es el problema clave, que uno siente que una vez realizado el proyecto, ya todo está ahí, para que se va a poner a explicarlo... realmente porque es un trabajo adicional que uno ya lo fue dando durante la producción del objeto arquitectónico y que entonces te parece que; ahora que ya terminé, ya lo veo, aunque le veas problemas que le puedas solucionar, ¿ahora me voy a poner a explicarlo? Qué fastidio! (...) en la Revista Punto se publicaban proyectos, entonces tu no tenías que escribir más allá de la Memoria descriptiva de tu proyecto...”

En el testimonio anterior resalta la consideración de la investigación relacionada con el hecho proyectual como un esfuerzo aparte, adicional, es decir, no se concibe el abordaje investigativo como parte estructural del trabajo proyectual sino como una tarea opcional a desarrollar en un momento posterior. Así mismo, se nota un rechazo o

infravaloración de la dimensión comunicativa del hecho proyectual y también de la investigación. Se hace referencia al proyecto como si sólo la información gráfica o tridimensional que se produce a lo largo de su desarrollo o resulta del mismo, tuviese la responsabilidad exclusiva de comunicar a otros lo realizado; promoviéndose una comunicación exclusiva entre expertos arquitectos. Consideramos que estas afirmaciones apuntan a una actitud monológica la cual no considera el proceso proyectual como escenario comunicativo, capaz de propiciar diálogo no sólo entre expertos, sino también entre saberes, culturas y entre los distintos actores involucrados en un proceso proyectual.

Aunque coincidimos con la idea de que el proyectar lleva implícita una acción investigadora, consideramos que estos son dos procesos con naturaleza propia, complementarios entre sí, pero insustituible el uno por el otro. Desde nuestro punto de vista, la práctica proyectual produce conocimiento pero este proceso como tal no es el proyecto mismo.

Al respecto, coincidimos con lo afirmado por uno de los expertos entrevistados para este trabajo quien apunta que:

“...el proyecto es una investigación sólo si se plantea como tal, es decir, desde el inicio el investigador proyectista pretende construir un objeto de conocimiento a la par que pretende prefigurar una realidad edilicia”.

Oponiéndose a lo anterior, el siguiente conjunto de testimonios indican que el abordaje del proceso de proyecto desde una perspectiva investigadora -que se proponga producir conocimiento-, debe cumplir con ciertas condiciones tales como el planteamiento de un problema a resolver o pregunta a responder, la explicitación de referentes, fundamentos teóricos, formas de actuación, etc.

“...El proyecto arquitectónico es una forma de investigar, siempre y cuando se inicie

con una fundamentación, que incluya la revisión de programas, referentes, algún tipo de articulación teórica, principios, axiomas, normativas, indudablemente estás haciendo labor de investigación (...) Ya en la fase de diseño yo no sé si hay investigación pero lo que puede haber es una fase más de verificación, de comprobación con un sentido más de laboratorio de formas, donde las respuestas formales pueden ser muy variadas manteniendo una misma fundamentación teórica....”

“...allí donde el arquitecto diga que ve un problema, está fundando la posibilidad de su acción y está por supuesto fundando una investigación porque donde está el problema está el origen de toda investigación. En el caso del arquitecto ese problema se funda en las posibilidades que él logra constituir sobre el potencial de esa realidad para ser transformada en otra cosa....”

“...si de alguna manera esta actividad (el proceso proyectual) pudiese ser contenida dentro de ciertas pautas, podría constituirse en un campo interesantísimo de conocimientos...”

“...en los talleres sí se produce investigación, es un proceso en colectivo con los estudiantes, eso la distingue del encargo, se hace investigación en la medida en que se está indagando en diferentes frentes, se están produciendo variedad en cuanto a lo que son los posibles resultados que puede constatar hipótesis previas que de alguna forma se están planteando, alguna tesis o teoría que estén respaldándolo, pero si, definitivamente creo que sí...”

Es de hacer notar que sólo uno de los entrevistados asoció la relación entre proyecto e investigación como mediada por las nociones de orden, disciplina y rigor (no de rigidez, limitación o predeterminación), necesarios para organizar y sistematizar todo aquello que se produce. Esta idea relaciona el acto proyectual con un conjunto de condiciones básicas que establece todo acto investigativo cuyo fin último se centra en dar cuenta de lo que se hace, cómo y de qué manera se hace. Entre estas condiciones básicas radica el propósito de producir conocimiento como punto de partida:

“...el proyecto significa, primero, lograr establecer una serie de objetivos que giran en torno a la obtención de un resultado. Ese proceso debe estar acompañado de disciplina, de rigor, de orden en cuanto a lo que es ir organizando lo que se produce...La producción que gira en torno a la actividad proyectual, ya sea de carácter intuitivo, manual o intelectual, sean textos, dibujos, o las dos cosas, en un momento dado deben ser capaces de ponerse en orden (...) se trata de ver en qué medida un proceso de esta naturaleza puede empezar a decantarse y a dar cuenta de...”

“...se produce conocimiento siempre y cuando el enfoque sea ese, si te lo propones y lo haces presente en la dinámica de todo el semestre...”

Por otra parte, en los siguientes testimonios se aprecia una noción en la cual casi cualquier acto produce conocimiento. Un acto de crítica, de valoración, un croquis, las críticas a ese croquis, la elaboración de un material gráfico.

“...en los momentos en los que hay una crítica hay siempre una producción de conocimiento porque se extraen unos valores...”

“...desde que se comienzan a elaborar croquis, desde que el alumno genera sus primeras propuestas e interactúa con el profesor, uno le hace sugerencias, en todo ese proceso hay una producción de conocimientos que queda sobre todo evidenciado en ese material, que muchas veces se pierde, se bota (...) en lo que tenemos que avanzar es en las herramientas para registrar ese conocimiento, lo cual ya sería bastante...”

Entendemos que cada una de estas acciones son constitutivas de una investigación proyectual, sin embargo, estos actos no son la investigación. La investigación se refiere a cómo estos elementos o acciones se articulan, se interpretan, se fundamentan y qué resulta de ello en un problema planteado. Se evidencia una concepción de la producción de conocimiento que la reduce a momentos, fases, componentes o niveles de ese proceso pero que no reconoce su complejidad procesual.

Es de hacer notar que estos testimonios revelan algunas de las ideas conversadas con los docentes antes de iniciar esta investigación -y que comentábamos en el capítulo introductorio de la misma-, acerca del enorme esfuerzo que se realiza en los talleres de proyecto, en los cuales hay una producción de conocimientos que la mayoría de las veces se pierde, se bota por la falta de registro y sistematización de los procesos.

❖ Cómo se investiga en los talleres de diseño/proyecto de la EACRV-FAU

Los testimonios que a continuación presentamos expresan que los docentes

asumen que los procesos proyectuales que se llevan a cabo en los talleres de proyecto de la EACRV tienen implícita una labor investigativa al fundamentarse en programas, referentes, articulaciones y argumentaciones teóricas a partir de los cuales se produce un resultado. Se entiende la investigación como un conjunto de acciones previas y necesarias que posteriormente contribuirán al desarrollo del proyecto arquitectónico. No se asume la investigación como una actividad vinculada, articulada con la enseñanza de la práctica proyectual.

“...si esto se inicia con una fundamentación y la fundamentación incluye la revisión de programas, referentes, algún tipo de articulación y argumentación teórica (principios axiomas, normativas), indudablemente estás haciendo labor de investigación. Una investigación previa y necesaria para la determinación posterior de las operaciones estrictamente arquitectónicas o formales, entonces para mí está implícita la investigación en el proyecto”.

“...por la metodología docente que se aplica en los Talleres o en las Unidades Docentes, por la posibilidad que brinda un profesor de explorar temáticamente un aspecto o varios según lo que quiera definir en su ejercicio, me parece que tiene una gran dosis (de investigación), para el que lo quiera orientar así, porque a fin de cuentas, son enunciados hipotéticos y esa demostración queda plasmada con un resultado”.

Otros testimonios afirman que se sí realiza investigación en los talleres de proyecto, pero sin tener consciencia de lo que se hace, lo que denota la necesidad de conocer y sistematizar estos procesos para que se aproveche el conocimiento que se pueda estar generando.

“...Yo creo que sí lo hacemos (la investigación) pero lo hacemos inconscientemente...”

Sólo pudimos recoger el siguiente testimonio, el cual hace referencia a una determinada manera de comprender la aproximación investigativa: realizando el ordenamiento de los datos, destacando la importancia de la fundamentación teórica, del planteamiento del problema y la claridad y concreción de los objetivos planteados; aspectos que son calificados y valorados como característicos de aquellos procesos que intentan indagar alrededor de la práctica proyectual. Adicionalmente, el testimonio valora la importancia de reconocer una acción investigativa que sustente las decisiones de proyecto, que sea intencionada, consciente. Así mismo, destaca que esta acción

investigativa requiere entrenamiento. Consideramos que la existencia de este testimonio evidencia que se están desarrollando aproximaciones investigativas asociadas a la práctica proyectual, sin embargo, es de hacer notar que son experiencias aisladas que en muy pocos casos están vinculadas o asociadas a la práctica docente.

"...es la búsqueda de información, es decir, ser acucioso en la recopilación de datos...ese primer proceso de recopilación de información no es un proceso aséptico, es un proceso en el que tú vas clasificando esos materiales, esos datos duros y a partir de ellos vas construyendo posibles hipótesis, hipótesis que van sustentándose a partir de esos datos duros. Esa etapa de búsqueda de la información es vital para poder sustentar luego las ideas de proyecto, y es vital también para poder hacer esa búsqueda queriendo encontrar, es decir, intencionadamente; es decir tratando de que la búsqueda repercuta en lo posible en la construcción de materiales de proyecto (...) si tú no tienes muy claro lo que vas a buscar, puedes terminar al cabo de tres horas buscando algo que no te interesaba o que no es materia fértil para la investigación que tú estás en ese momento trabajando (...) el ojo tiene que estar de alguna forma entrenado para buscar información que pueda traducirse a clave arquitectónica".

❖ En qué momento se investiga a partir de la práctica proyectual

Un aspecto que surgió de las conversaciones sostenidas con los entrevistados se refirió a la idea de que la investigación asociada al proceso proyectual depende del momento en que estas dos acciones se logran relacionar, evidenciándose una postura que reconoce la posibilidad de investigar, ya sea antes y para el proyectar, durante el proyecto y después del proyecto; apuntando que todas estas fases indagatorias son pertinentes a la investigación proyectual y están íntimamente relacionadas entre sí .

"...ahí está el tema de que si investigamos mientras proyectamos, antes o después; se trata de ver en qué medida un proceso de esta naturaleza puede empezar a decantarse y a dar cuenta de..."

"...se investiga antes de diseñar, se investiga durante el diseño o se investiga después del diseño y en mi opinión los tres momentos son vinculantes y pertinentes y no es que uno es distinto al otro sencillamente están vinculados..."

Otros testimonios establecen la investigación como un momento previo, necesario, de recopilación de datos, a partir del cual se realiza el proyecto y el cual lo fundamenta.

“...se trata de una investigación previa y necesaria para la determinación posterior de las operaciones estrictamente arquitectónica o formales”

“...hay un tema inicial que es la búsqueda de información, esa etapa de búsqueda de la información es vital para poder sustentar luego las ideas de proyecto...”

Es de hacer notar que el siguiente testimonio no visualiza la posibilidad de entrecruzamiento entre el proyectar y el producir conocimiento, sin embargo no explica por qué, ni justifica postura:

“...Lo que pasa es que quizás algunas de las discusiones se centran en cuándo y en qué momento se produce ese conocimiento. Hay algunas teorías que tienen la pretensión de ubicar que el conocimiento y la actividad del diseño son dos actividades que se entrecruzan o entrelazan constantemente, como una crineja (...) Yo creo que eso es una especie de posición un poquito fantasiosa...”

Como se evidencia, se manejan diversas posturas relacionadas con los momentos del proceso proyectual en los cuales se investiga: si se realiza en la fase conceptual, o si la investigación es una actividad previa que posteriormente determinará las proposiciones arquitectónicas. En algunos casos, se asume que se produce en cualquier momento del proceso proyectual, ya sea antes, durante o después del mismo. En este sentido, consideramos importante que se entienda el hecho de que se investiga al proyectar siempre y cuando se proponga obtener conocimiento a partir de este proceso.

Al respecto, presentamos la afirmación de uno de los expertos entrevistados quien precisa lo siguiente:

“...restringir el proceso de conocimiento a esta fase (la fase conceptual), resulta una reducción empobrecedora del proceso de producción de conocimientos pues es justamente la confrontación entre esta fase conceptual y el desarrollo de los lineamientos del proyecto lo que va produciendo un conocimiento que se va aplicando

en el instante en que se instrumenta, capaz de articular el pensar y el hacer (...) si bien considero que hay dos momentos intensos de producción de conocimientos, vale decir, la fase conceptual y la fase final de la proposición concluida donde se concentran los aportes reflexivos más importantes del proceso, no subestimo el resto del proceso pues este constituye momentos de confrontación que pueden resultar en la afirmación o la negación de las proposiciones con las cuales está trabajando el proyectista-diseñador...”

A partir de este testimonio podemos afirmar que aquellos momentos del proceso proyectual en los cuales se produzca la confrontación y reflexión que resulten en la afirmación o la negación de las proposiciones con las cuales esté trabajando el proyectista-diseñador, serán igualmente momentos de generación de nuevos conocimientos.

❖ El conocimiento proyectual: conocimiento que se genera a partir de una práctica

Es de hacer notar que uno sólo de los entrevistados, en este caso uno de los docentes con mayor experiencia en el área, ha destacado la naturaleza del saber que se produce en la arquitectura, reconociendo que el mismo es un conocimiento que nace a partir de la práctica proyectual, coincidiendo con Lasala (1985); Muntañola (2011):

“...el conocimiento en la arquitectura nace de la práctica del proyecto (...) el saber en arquitectura tiene sentido y tiene contenido en tanto y cuanto retroalimenta el proyecto, es decir, el saber en la arquitectura se evidencia en la ejecución del proyecto (...) la naturaleza de nuestra acción es producir proyectos y es en la producción de proyectos que tenemos el contexto natural de la búsqueda de nuestros problemas de investigación específicos...”

Consideramos que esta interpretación es clave para la discusión planteada, en

cuanto reconoce el ámbito de la práctica proyectual como aquel en el cual se originan los problemas de investigación propios de la proyectación arquitectónica, destacando que el conocimiento proyectual se produce a partir de una práctica, la práctica del proyecto arquitectónico. Es de hacer notar que esta idea no está presente en los otros discursos anteriormente referidos.

❖ **La investigación proyectual: ¿artística? ó ¿científica?**

Como se aprecia en los siguientes testimonios, identificamos una postura que insiste en clasificar la investigación vinculada al proceso proyectual como investigación artística, diferenciándola de la investigación científica. Esta distinción fue sostenida en los años 80 en el seno de nuestra Escuela y la misma sigue presente en algunos de los entrevistados.

“...La investigación proyectual tiene mucho que ver con el tipo de investigación que se da en el arte. La investigación artística es una búsqueda que no se concreta de manera explícita como en la investigación científica, sino que se concreta a través de la misma obra y que solamente en un estadio posterior uno podría, analizando esa obra, hacer una investigación de tipo racional y científica sobre lo que ha sido ese proceso, pero dentro de esos procesos de investigación proyectual hay una producción de conocimiento, efectivamente...”

“...siempre hay un tema que es tu interés y yo creo que eso funciona de la misma manera como en la actividad plástica. Los pintores, los artistas en general no trabajan de manera aleatoria, todos tiene una temática sobre la cual trabajan dentro de un determinado periodo y esa temática puede variar. Una temática da pie a otra y eso es otro campo de investigación que se mantiene a través de la producción de un determinado número de obras. Lo vemos en Le Corbusier, en Picasso, todos los artistas funcionan así...”

Existe una mirada e interés en relacionar la actividad del proyectista con la del artista plástico, la cual parte de una temática de interés para el autor, que se concreta a través de la obra misma, refiriendo que solamente en un estadio posterior se podría, analizando esa obra, hacer una investigación de tipo racional y científica. Estos testimonios parecieran considerar que la investigación artística no requiere hacer

explícitos sus procesos reflexivos y argumentativos: supuestos, compromisos teóricos que la fundamentan, como parte de los caminos recorridos en su desarrollo.

Uno de los testimonios expresó que la actividad proyectual posee la cualidad de articular ciencia y arte y ser expresión misma de esta asociación, reconociendo la condición estética, ética y científica inherente a todo hecho proyectual (Martín, 2007)

“...el arquitecto tiene un rol que cumplir ahí muy específico. Sí es un rol poético, porque tiene que proveer de imágenes que guíen la intensidad de la acción, pero al mismo tiempo es un rol científico en la medida que tiene la necesidad de argumentar, de documentar y de explicar el por qué hay que tomar esas decisiones (...) El arquitecto no puede concebirse como un poeta más o como un artista mas, en el sentido más intenso que le otorgamos a esas concepciones”.

Esto coincide con nuestras afirmaciones anteriores sobre la acción del investigador, el cual crea, y en esta creación reflexiona, se pregunta, intuye, responde, argumenta, fundamenta, se posiciona, genera un saber.

❖ **La representación como forma de comunicación privilegiada**

Sobre esta área temática los testimonios reconocen el papel sobresaliente de la representación arquitectónica en los procesos de investigación, relacionándola con la elaboración y análisis de croquis, modelos tridimensionales, etc., los cuales son entendidos como procedimientos o métodos que permiten dar cuenta de los procesos de pensamiento del autor, de las relaciones que establece, de las posibilidades por las que opta, para comprender lo que está haciendo.

“...para luego pasar a una metodología que quizás es más de decantación y que tiene más que ver con una intuición, con un análisis de los datos pero al mismo tiempo también con abordaje más intuitivo del problema que se da a partir del trabajo con croquis, con pequeños modelos que permitan rápidamente traducir aquello que tu cabeza está pensando en un lenguaje que pueda ser entendible por varios. Para eso creo que es fundamental el trabajo del croquis, el croquis es el método, o la vía más rápida entre el cerebro y la materialización de algo, en este caso de una imagen. Y creo mucho también en la fabricación de los modelos, con diferentes materiales que permitan ir dando cuentas y entender, una de las cosas que creo que es más importante para un arquitecto que es la tridimensionalidad de lo que se está haciendo,

las consecuencias tridimensionales de la forma que está construyendo, de las decisiones que estas tomando”.

Los testimonios expresan una valoración de la comunicación a través de “lo visual”, croquis, dibujos, modelos tridimensionales, por encima de la posibilidad de comunicación verbal.

“...otro supuesto que arrastramos en la esta Facultad es el de que la formación está basada en un acto de ver, no podemos entender ni comunicar algo sino a través de los dibujos...la mayoría proyecta a través de lo visual...”

“...sería interesante que en nuestro medio, como en el de la pintura, más bien se pudiese hacer (la comunicación) de una manera no verbal...”

Otros consideran que la preminencia de la imagen ha redundado en una dificultad y desinterés por el manejo de la palabra como recurso comunicativo, complementario, en los procesos proyectuales. Así lo destaca este testimonio cuando expresa que:

“...la posibilidad de la comunicación escrita es condición sine quanon, pero creo que dado que el énfasis en nuestra formación venezolana es un énfasis de arquitecto generalista con mucha inclinación hacia el proyectista, creo que hay una herramienta que es el uso del lenguaje escrito y oral que no se desarrolla y eso establece que haya muchos arquitectos que logran plasmar el proyecto de una manera trasmisible también por las explicaciones, por sus reflexiones escritas y, oralmente, haya otros que no (...) Pero eso no quiere decir que el arquitecto que no lo puede transmitir por escrito sea un mal arquitecto (...) creo que es un problema de formación. En el momento en que el desarrollo de la parte conceptual o de los aspectos teóricos que implican la postura formal hacia un proyecto no queda desarrollada conscientemente pues es evidente que solamente se está haciendo énfasis en desarrollar unas destrezas y no otras (...) En Francia asumen que arquitectos y artistas tienen formación mixta, tienen que balancear las dos cosas, por lo tanto el razonamiento, la dialéctica del pensamiento forma parte del conocimiento y es así desde la primaria. En nuestro caso, aquí en la FAU se privilegia más el desarrollo de otras destrezas y por eso es así (...) yo creo que sería bueno promoverlo...”

Uno de los testimonios recogidos alude al compromiso y condición comunicativa del acto proyectual:

“...el arquitecto está en el deber de explicar siempre lo que hace (...) yo creo que el arquitecto está en el deber de explicarse, porque una obra de arquitectura es una celebración de la sociedad sobre y para sí misma, en representación a sí misma”.

Los testimonios coinciden con lo que afirmábamos en el Capítulo II de este trabajo, en el cual reconocíamos el valor de la representación como lenguaje, vía de comunicación por excelencia del arquitecto. Sin embargo, vemos pocas referencias a las posibilidades de la representación como fuente de conocimiento, como posibilidad reflexiva, de elaboración de los contenidos y las acciones involucradas en el proceso proyectual. Como fuente información y herramienta de estudio, capaz de interpretar y ser interpretada. Por otra parte, consideramos que en la investigación proyectual el esfuerzo representativo requiere articularse, complementarse con la palabra, ya que los modelos, planos, dibujos o croquis, por si solos no darán cuenta de cómo se produjo ese conocimiento. Consideramos que la vocación comunicativa, argumentativa; la capacidad reflexiva y generadora de discurso de la investigación proyectual requiere de la alianza entre la imagen y el verbo para hacerlos explícitos. Entre otras cosas porque el conocimiento proyectual es un conocimiento relacional, no está en el objeto, ni en el sujeto proyectista, está en la relación entre ambos (Muntañola 2010).

❖ La transdisciplinariedad: condición o problema

Uno de los aspectos que emergió de las entrevistas realizadas tuvo que ver con la necesidad de distinguir el proceso de investigación en arquitectura de aquellos procesos investigativos desarrollados en otras disciplinas. Incluso los testimonios sugieren la idea de que la investigación vinculada a la actividad proyectual (algún día, que aun no ha llegado), descubrirá una manera especial, propia y original de producir conocimiento, en y para nuestra disciplina:

“...he hecho todos los cursos y he recorrido todos los caminos y posibilidades, pero casi

siempre es como una metodología prestada de otras disciplinas o es una estructura que se fundamenta en otras maneras de abordar la investigación y no hemos encontrado, estamos buscándola, una que sea propia...”

“...Mi experiencia de cómo abordar la investigación fueron súper buenas, pero siempre como en un plano demasiado elaborado, demasiado prestado de otras disciplinas. Porque además de eso, he hecho los cursos (promovido por la Coordinación de Investigación FAU) y he recorrido todos los caminos y posibilidades, pero casi siempre es como una estructura que se fundamenta en otras maneras de abordar la investigación y no hemos encontrado, estamos buscando, una que sea propia...”

“...A mí me parece que hablar de investigación en el campo de la arquitectura y en la Facultad nos ubica de una manera, si se quiere, muy particular con respecto a lo que es el entender la investigación en el campo de la ciencia...”

“... existe un interés muy claro en la arquitectura en que lo que hagamos dentro del campo disciplinar. No nos interesa arrojarnos con otra cobija, vamos a otros campos a buscar información y a entender como nutrirnos de esos campos pero nos interesa trabajar desde nuestro campo disciplinar (...) pero lo que no nos interesa es sentarnos desde otras disciplinas a mirar la nuestra...que se entienda que esa investigación no es la misma que se puede hacer en la Facultad de Ciencias Políticas y que es absolutamente distinta...”

“...no estamos trabajando el dato de una forma esotérica sino que lo estamos bajando al mundo disciplinar y podemos contrastarlo a partir de condiciones absolutamente disciplinares...a eso me refiero cuando digo convertir un dato en material de proyecto, porque muchas veces un dato duro termina siendo como anecdótico o estimulando al estudiante hacia filosofar en otras cosas que derivan en otro material que podría servirle más a un sociólogo, o a un antropólogo o ayudar más en otra disciplina que a la nuestra...”

“...lo más importante es establecer objetivos, por supuesto ajustados siempre al nivel de la carrera en la que estemos trabajando (...) creo que nosotros debemos producir conocimientos a la disciplina, en eso sí, creo que habría que establecer una diferencia muy clara. Nosotros no somos antropólogos, sociólogos, somos arquitectos y como arquitectos nos corresponde dar unas respuestas a la sociedad, a la antropología, a la técnica a distintas vertientes o disciplinas, pero desde el punto de vista de la arquitectura, creo que eso es muy importante...”

“...las instancias académicas como el CDCH, por ejemplo, nos exigen la presentación de trabajos de investigación a partir de modelos y protocolos propios de la investigación en otras disciplinas, que son ajenos a la nuestra...entonces uno decide volverse a su taller de diseño y no ocuparse de esas cosas...”

Como se evidencia en estos testimonios, la concepción de investigación que se maneja pareciera asociar los procedimientos investigativos con los campos disciplinares en los que se realiza la actividad. Consideramos que aquí subyace otra traba epistemológica vinculada a una idea prejuiciada de la investigación. Ningún método o procedimiento específico le pertenece a alguna disciplina en particular, cada disciplina los crea o asume de acuerdo con lo que le ayude a explicar o comprender su objeto de estudio. Esto va aportando y acumulando el conocimiento referido igual a cómo se hace cuando se investiga en general. Lo que varía es el objeto de estudio y, sobre todo, las posturas ontológicas y epistemológicas de las que se parte, las cuales son las que van a incidir directamente en la selección de los métodos y procedimientos.

Ninguna disciplina tiene un método de investigación puro, todas hacen uso de métodos distintos, el tema está en reconocer que el procedimiento que se decida realizar para conocer lo que pretendemos conocer a través de la investigación, sea coherente con aquellos supuestos de los que se parte y sea el más adecuado para comprender lo que se quiere comprender. En arquitectura los métodos y procedimientos investigativos tienen que ser sensibles a la comprensión de las realidades en las que actúa el arquitecto; deben ser sensibles a su objeto de estudio disciplinar que es el lugar, el cual es multidimensional y complejo, físico y social a la vez (Martín, 2007).

Se evidencia también, un rechazo hacia la investigación que se realiza en las ciencias sociales como si la arquitectura no involucrase entre sus dimensiones las dimensiones sociales, culturales, históricas. En este sentido queremos comentar que las ciencias sociales, al igual que las ciencias físicas, tienen un siglo construyendo metodologías y aproximaciones para la comprensión de los fenómenos que estudian. La arquitectura como disciplina no se ha dedicado a ello y nada le impide o en nada le perjudica el hacer lo que ha hecho a lo largo de la historia, echar mano de aquellos modos de producir conocimiento que son sensibles y aportan conocimiento sobre su objeto de estudio. El problema no radica en el campo disciplinar sino en la naturaleza

de los objetos de estudio sobre los cuales se pretende producir conocimiento, y en este sentido, ambas cosas se están confundiendo en estas apreciaciones.

La arquitectura es una disciplina compleja, procesual, híbrida, relacional, y por ende la práctica proyectual, a través de la cual se prefigura y configura, necesita echar mano de todas aquellos conocimientos y herramientas que mejor le permitan conocer, comprender su objeto de estudio, aquello que le es propio, específico de la arquitectura. Acudir a todas aquellas formas de proceder que le permitan conocer las relaciones entre objetos, sujetos, entre geografía e historia; dimensiones que están siempre presentes en los procesos de prefiguración y configuración de lugares para la vida. Estas ideas se corresponden con los siguientes testimonios:

“...la arquitectura no se alimenta de sí misma sino que se alimenta del contexto de conocimientos que la rodean y nace de ese contexto de conocimientos...” históricamente e incluso en tiempos presentes, buena parte del conocimiento teórico de la arquitectura se construye a partir del muletaje de disciplinas colaterales... la arquitectura no se nutre sólo desde sus entrañas, la arquitectura se nutre de otras cosas que están fuera del corpus arquitectónico y que muchas veces tienen mucho más peso, incluso que la propias esencias arquitectónicas...”

“...en el mundo de hoy las fronteras entre las disciplinas tienden a ser más permeables...No veo, desde el punto de vista epistemológico por qué un arquitecto no puede valerse del camino andado de un antropólogo o de un sociólogo para registrar lo que uno llama la realidad, todo lo contrario, creo que nos amplían las posibilidades...en la medida en que creamos que es posible pensar en un arquitecto más completo y con mas herramientas, en esa misma medida tendremos que aceptar que no todas las herramientas las tenemos en la arquitectura, que tenemos que pedir ayuda...”yo creo que hay que hacerlo y hacerlo rigurosamente con respecto a los protocolos...”

“...En la medida en la que tú puedas establecer diálogos con otras disciplinas, tu disciplina se nutre...”

Diversos campos disciplinares, como el de la medicina por ejemplo, vienen desde hace muchos años echando mano de métodos provenientes de las matemáticas o de la música, en la búsqueda de posibilidades curativas, situación que ya ha arrojado interesantes resultados en las terapias auditivas, por ejemplo.

Consideramos que toda ciencia tiene su especificidad y su objeto de estudio

exclusivo, pero no por eso es una ciencia exclusiva o tiene que generar métodos exclusivos para producir conocimiento. Aún cuando reconocemos la especificidad y singularidad de la disciplina arquitectónica, ello no le impide o niega la necesaria relación e interrelación que debe establecer con las demás ciencias humanas que, entre otras cosas, le han permitido llegar hasta donde han llegado en el desarrollo moderno y post moderno de su hacer disciplinario. Sin embargo, la arquitectura se ha resistido sistemáticamente e ignora la discusión y producción paradigmática que se ha venido desarrollando en las últimas décadas sobre los modos de producción de conocimiento, los cuales han demostrado que cada ciencia es una ciencia más que contribuye a la construcción del conocimiento humano y sus saberes. Aún insistimos en que las respuestas a nuestro hacer y pensar sólo las podemos encontrar en la disciplina arquitectónica misma, intentando diseccionar por áreas la complejidad del conocimiento, alimentando así el dispositivo autoritario que provee la exclusividad del arquitecto y el dominio de su coto profesional. Consideramos que ha sido la insistencia en querer distinguir la arquitectura como una “disciplina artística o científica”; en reconocerla como una disciplina “especial”, diferente e incluso superior a las demás, y no como una disciplina más, con su objeto de estudio particular y sus especificidades metodológicas lo que ha constituido el gran escollo que nos ha impedido el avance y el poder sumergirnos en el giro interpretativo y paradigmático que han dado las ciencias humanas en general en las últimas décadas.

❖ **Sobre la necesidad de debatir entre pares: los gritos del silencio**

Los testimonios que a continuación presentamos evidencian que la discusión, intercambio y debate entre los grupos e individualidades dedicadas a la docencia en el área de proyectos de la Escuela, se consideran importantes, sin embargo, esto no se realiza:

“...sí creo que es muy importante el intercambiar y conocer y yo lo intento hacer con la mayoría de mis compañeros del taller y en las entregas finales trato de pasearme por el resto de las entregas de otras Unidades...”

“...creo que hay que desmontar eso de que las Unidades Docentes sean vistas como unos guetos en las que yo no me relaciono con el otro, de hecho se han hecho intentos desde la Unidad para establecer vínculos entre pares distintos, haciendo cursos inter-unidades. Buscando sumar experiencias que se puedan dar desde otros ámbitos de la Escuela y sumarlos a la propia experiencia docente que creo que es fundamental...”

“...el debate inter-unidades, la confrontación, no la hacemos. Sí se hizo un esfuerzo, en la época en la que Pepe era el Director, sólo participamos como profesores invitados para las entregas de décimo semestre, oficialmente es así...”

“...La discusión entre pares no es una opción, es obligatoria, es la única manera de construir conocimiento, avanzar respecto a paradigmas, tiene que ver con el contraste, y eso yo creo que es algo que nosotros no hacemos, lo tenemos muy pendiente...”

“...hay muy poca discusión entre pares y muy poca disposición para eso. Siempre estamos haciendo esfuerzos para promoverla pero hay mucha dificultad para lograrlo. Se han hecho muchos esfuerzos, de distintas maneras y al final siempre terminamos con el auditorio vacío e, incluso a niveles más inmediatos, donde la escala podría permitirlo, como es por ejemplo el del grupo de profesores de la Unidad Docente, tampoco se da...”

“...Los mismos profesores, la generalidad no está interesada en las discusiones...”

Esta dificultad de intercambio y discusión se evidencia entre los miembros de un mismo grupo docente:

“...hay un problema serio en cómo nos comunicamos, es decir, podemos estar compartiendo el 90% de una visión respecto a la docencia del proyecto, pero cuando la expresamos y se lo transmitimos a nuestros estudiantes, puede ser que los estudiantes entiendan dos cosas distintas, y eso es grave y hemos notado que es bastante frecuente, eso es otra cosa que nos ha llevado a reconocer que nos hace falta el intercambio, el diálogo...”

“...los intercambios con otras Unidades son muy escasos, aparte de las conversaciones de pasillo, sería bueno que se dieran y con todos los profesores...porque en las Unidades hay cantidades e individualidades que tienen visiones distintas...”

“...parece mentira pero la actividad (docente) de diseño es una actividad totalmente aislada. Formamos parte de Unidades Docentes, de grupos, pero sabemos muy poco de lo que hace cada quien. Y te das cuenta de que no estás aprendiendo de lo que hacen los demás, porque no sabes lo que hacen los demás, tampoco sabes si los demás están a tono contigo, ni si hay una cierta línea de continuidad mínima en tu

grupo o no, o simplemente somos proyectos docentes aislados...”

Como se aprecia en los testimonios, el trabajo docente que se realiza en los talleres es acometido de manera individual, aislada poco discutido entre los docentes del área, incluso entre aquellos que forma parte de un mismo grupo de trabajo. Esta situación tiene repercusiones graves puesto que al no haber intercambio sobre lo que se hace, se dificulta la posibilidad de debatir ideas, argumentar sobre los procesos desarrollados, formas de trabajo, logros alcanzados y por ende sobre las posibilidades de producción de conocimiento.

Los siguientes testimonios hablan de algunos esfuerzos que se están haciendo **en los últimos años** en la promoción de espacios para el intercambio y discusión en el seno de cada grupo, los cuales están dirigidos a conocer los temas y ejercicios que realiza cada profesor y, especialmente, a contribuir con la formación de los profesores noveles.

“ ..Entre otras cosas, porque tenemos un porcentaje de profesores jóvenes muy alto. Son sesiones duras, porque suponen para muchos de ellos una contrariedad, pero al final la experiencia nos dice que vale la pena, porque por una parte, tiene un carácter preventivo extraordinario, en algunos casos un carácter preventivo-curativo, y por otro lado, porque como todo proceso, retroalimenta argumentos, retroalimenta incluso los puntos de referencias con los cuales se construyeron esos programas (...) es una experiencia positiva, no tenemos mucho tiempo haciéndola; la hicimos justamente cuando observamos que ante la enorme cantidad de profesores que teníamos, aquellos con un poquito más de experiencia podíamos contribuir con el proceso de su formación...”

“...nosotros a las cuatro semanas de iniciar un semestre tenemos un corte, en ese corte no participan los estudiantes, participan los trabajos de los estudiantes. Ese corte lo que nos permite a nosotros es verificar si lo que nos habíamos propuesto, en términos programáticos, se está cumpliendo o no. Con la libertad de reconducir el proceso docente. Ese es un ejercicio crítico que se realiza entre los profesores que se hace con todos los trabajos de los estudiantes pegados y no se califica a los estudiantes, se califica a los profesores...”

“...es reciente y no ha sido fácil, pero cada vez más promovemos la discusión entre los profesores de la Unidad sobre los ejercicios que hacemos y qué objetivos nos

trazamos, pero hemos llegado a la conclusión de que es vital (...) los dos últimos intensivos nos han servido para eso (...) eso sería motivo de debate y sobre todo de conocimiento de lo que hacemos cada quien..."

"...he notado con beneplácito, que se dan invitaciones entre profesores de distintas Unidades Docentes, y creo que no obedece tanto al tema de ser de Unidades Docentes diferentes sino porque generacionalmente hay mas empatía entre los profesores...ese temor hay que romperlo, hay que trabajarlo, aunque cada vez creo que es menos rígido..."

*"...De hecho nosotros **este semestre** intensivo inventamos una materia que se llama conversatorios sobre arquitectura y ciudades en evolución, y el objetivo era precisamente generar un debate que pudiésemos hacerlo en paralelo a diseño porque en el taller de diseño no nos da tiempo. Con esta fórmula creo que logramos esa expectativa de complementar teoría y práctica y la posibilidad de discusión y reflexión sobre nociones, etc. Lo arrancamos en el semestre intensivo y ahora lo vamos a hacer, la segunda versión en paralelo (...) se trata de atacar esos dos polos, lo conceptual en la asignatura y lo propositivo en el taller y, con esto, lo que te quiero decir es que nosotros también hemos venido madurando y que eso se ha ido como armando..."*

Algunos testimonios relacionan la discusión entre pares, el debate académico con encuentros entre profesores para fortalecer las relaciones interpersonales, el intercambio, la visión de grupo:

"...nosotros en la Unidad, cada tres viernes, nos echamos palos y hablamos pendejadas y hablamos sobre estas cosas, y eso nos une y nos aglutina porque además nos decimos cosas duras también, mira tienes no sé cuantos semestres que no tienes buenos resultados, vamos a ver por qué (...) es una cosa que está instaurada pero no es obligatoria, a nosotros nos gusta conversar, nos hemos hecho amigos, tenemos tanto tiempo dando clase juntos y nos decimos las cosas buenas pero también cosas duras: mira te estás poniendo aburrido, tienes no sé cuantos semestres haciendo lo mismo, los estudiantes por eso no se te inscriben y tal y cual..."

Así mismo, encontramos testimonios que afirman la necesidad de que entre los grupos e incluso entre miembros de los mismos exista diversidad de enfoques sobre el quehacer que desarrollan en el taller.

"...para nuestra Unidad es fundamental poder garantizar esa diversidad de enfoques, con un respeto hacia el enfoque del otro, pero con una búsqueda clara..."

Sólo uno de los testimonios recogidos hizo mención a la importancia de poder establecer vinculaciones con otras Escuelas.

“...En verdad, creo que se ha desaprovechado mucho esa posibilidad de mostrar el producto docente fuera...”

❖ **Sobre la asistencia a eventos científicos**

Otro aspecto que pudimos conocer a través de las entrevistas realizadas fue el referido al conocimiento y familiaridad de los docentes con experiencias asociadas a la actividad investigativa, como por ejemplo la asistencia y participación en eventos científicos y la valoración que hacen de esta actividad. Al respecto encontramos sólo un testimonio que refirió desarrollarla evidenciando que la realiza por interés personal, reconociéndola como un deber del docente:

“...Yo lo he hecho y los he invitado, pero no sé, eso creo que tiene que ver con una manera de ser y de ver el mundo, no lo puedes imponer, yo creo en eso... Yo lo incluiría dentro de los deberes del docente...”

La asistencia a eventos científicos no es una práctica común entre los docentes vinculados a la enseñanza de la práctica proyectual. Es importante destacar que la exigencia de este tipo de actividades no debe ser vista como una imposición, sino como una demanda de la actividad académica, como parte de la labor docente necesaria, “obligante”, pero en términos de la formación, actualización y actuación integral del docente.

Sólo el testimonio que se presenta a continuación destacó la importancia y el interés de propiciar la asistencia a eventos y cualquier otra actividad de intercambio entre pares nacionales e internacionales:

“...Yo lo he hecho muchas veces a partir de mi trabajo docente y del trabajo docente de los profesores de la Unidad, lo he llevado como producto de exportación para mostrar las condiciones distintas de los Talleres de proyecto de una misma Unidad Docente (...)

A mí me parece que son fundamentales los intercambios internacionales. Los intercambios internacionales para estudiantes, profesores y profesionales son los que le dan una visión más amplia del problema (...) hemos tenido experiencias, porque hemos participado en Concursos, por ejemplo con la Universidad de Francia, que hace una convocatoria abierta a todas las universidades (...) Me mantengo muy alerta en que, incluso mis talleres participen en concursos internacionales, como estudiantes-profesor o participemos en seminarios no solo nacionales sino internacionales...”

El siguiente testimonio lamenta que el trabajo realizado en los talleres de proyecto no califique como aporte capaz de participar en eventos científicos:

”...Creo que el hecho de que el material de los talleres de proyecto no nos pueda servir como material para ir a congresos, como ponencias, es una verdadera torpeza...”

En este sentido es necesario acotar que se evidencia, una vez más, la idea de que un proceso proyectual puede considerarse, “automáticamente”, sin un esfuerzo de sistematización, con objetivos investigativos y sin que así sea planteado, un producto de investigación. Esto muestra el desconocimiento de las condiciones mínimas que debe cumplir un trabajo propuesto desde una perspectiva investigativa para ser presentado en un evento científico; el cual exige plantear un problema de investigación, establecer unos objetivos a alcanzar, explicitar los compromisos teóricos, así como, el camino recorrido para alcanzar los objetivos planteados. En la medida en que la experiencia desarrollada y el material producido en los talleres de proyecto sean propuestos bajo estas condiciones, podrán ser reconocidos y valorados como aportes en cualquier evento científico, podrán ser expuestos públicamente, contrastados y debatidos, como sucede en toda disciplina científica.

Por otra parte, también se hace énfasis en la importancia de que este tipo de actividad sea promovida y apoyada por la institución. Se compara con lo que sucede al respecto en otras Escuelas de arquitectura:

“...Por ejemplo, en la USB se les financia a los profesores los viajes a congresos, etc., y aparte te ayudan para la investigación...les dan apoyo financiero para todo lo que quieran hacer (...) el apoyo es obviamente económico pero la investigación es parte de la relación con la universidad, es obligatoria, no es algo que sólo va al Consejo para ver si entregaste (el trabajo de ascenso) o no. Te exigen pero te apoyan, hay

seguimiento, hay un montón de ayudas...”

❖ **Sobre la difusión de lo que se hace**

Como se evidencia en los siguientes testimonios, se reconoce la importancia de la divulgación y publicación de las actividades que desempeñan los docentes como productos de su trabajo académico, de sus resultados, logros, etc., para comunicar a otros sobre aquello que se realiza en los talleres docentes, pero se asume que esto se hace muy poco. Esto incide en la dificultad para informar a otros sobre aquello que desarrolla cada profesor en su actividad académica y por ende en las posibilidades de intercambio y debate.

“... Se divulga poco de lo que se piensa, por lo tanto hay muy poco de qué hablar, pues si divulgáramos más o publicáramos más sobre lo que estamos hablando pues otros se enterarían de por dónde andamos, quizás eso abriría posibilidades para encontrarnos, para confrontarnos (...) pero en todo caso eso va a depender la construcción o el avance del conocimiento (...) Esto debería estar regulado, vaciado en el Reglamento Interno, que nos obligue a hacer público lo que estamos pensando y diciendo, es una manera muy sana, y no creo que sea inviable...no te digo que obligues al profesor a publicar un libro anual, pero sí que anualmente publique aunque sea un artículo (...) Es una forma de promover la producción de conocimiento y una forma de estimular al profesor a estar montado en el estado del arte de su especialidad o se su disciplina...”

También se hace referencia a la necesidad de que este tipo de acciones sean exigidas y reguladas por la institución:

“...Al menos el asunto de la publicación, divulgación, difusión, por lo medios que sean, por los distintos canales, podría ser una política de la Escuela o de la Facultad, normada...Si el profesor a medio tiempo no se le puede pedir que ascienda, se le puede pedir un artículo anual y ni siquiera arbitrado, ya eso contribuiría...”

“...el único momento en el que la Escuela podía verse a sí misma era en los premios AXIS, mostrando los trabajos de diseño, mostrábamos también los resultados de expresión y además armábamos unos foros que duraban una semana mientras el AXIS estaba montado antes de darlas premiaciones (...) eso se grababa y al final se hacía un

foro con profesores activos y con invitados...iba todo el mundo, el Auditorio se llenaba"...de eso se hizo registro, unas fichas que identificaban los proyectos (...) además era perfecto porque lo tenías ahí, lo acababas de ver, todo el mundo sabía de lo que estabas hablando y la verdad es que a mí me parece que fue un periodo súper fructífero, bueno es una lástima que ese impulso no se conservó..."

En la medida en la que la labor de enseñanza de la práctica proyectual se conciba como posibilidad de producción de conocimiento y se articule con la investigación, se facilitará la tarea de producir documentos formulados a partir de trabajos sistematizados que faciliten la tarea de divulgar información sobre lo que se hace. En esta medida, esta importante actividad académica no acarreará grandes esfuerzos adicionales, como lo denuncia el siguiente testimonio:

"...Yo creo que es súper importante poder comunicar ese resultado, pero si eso no significara un esfuerzo adicional..."

Desde nuestro punto de vista el trabajo de comunicación de lo que hacemos como docentes, la necesidad de escribir sobre ello, de dar cuenta de las estrategias desarrolladas, los procesos acometidos, los logros alcanzados, no puede verse como un "esfuerzo adicional". Debe entenderse como parte de la labor docente, que ha dejado de hacerse.

IV. 1.4. La relación entre docencia e investigación en el área de proyectos

Esta área temática se refiere a aquellos aspectos, reconocidos en las entrevistas, en los cuales se evidencian relaciones entre la actividad docente que se desempeña en los talleres y sus encuentros y/o desencuentros con la actividad de investigación.

❖ Se enseña lo que se práctica, no lo que se investiga

Los testimonios que a continuación se presentan evidencian que se valora el ejercicio de la profesión como la fuente primordial de conocimientos del docente en el área de proyectos:

“...si los profesores de diseño no somos arquitectos de oficio no tenemos mucho que enseñar aquí porque te alejas de lo que es tu materia, tu esencia de trabajo...”

“...esos tipos que son arquitectos, que están construyendo cosas en su vida profesional, son los que le interesan a la Escuela como profesores de diseño y que no puedes obligarlos a que estén haciendo cosas adicionales...”

Estos testimonios evidencian que prevalece una visión en la cual se valora el ejercicio profesional como fuente primordial de conocimientos en el área proyectual, considerándose otra posibilidad de producción de conocimientos, como por ejemplo la investigación, como una actividad adicional que no tiene por qué ser exigida. Así mismo, no se diferencia a los proyectistas/académicos del resto de los proyectistas, lo que consideramos es un error. Insistimos en la necesidad de hacer esta distinción porque ello nos permite reconocer la especificidad de la actividad académica, la cual se fundamenta en la producción y transmisión de conocimientos disciplinares. Esto no está reñido con que la enseñanza de la práctica proyectual se nutra también de la práctica del oficio, de ninguna manera, pero insistimos en la necesidad de destacar que esta práctica, al interior del umbral académico, debe ser objeto de reflexión, de construcción de discurso, de confrontación, de debate y difusión.

❖ La investigación como requisito en los procesos de ingreso a la docencia

Los testimonios que a continuación se presentan exponen la necesidad de que la investigación sea planteada como actividad fundamental e introductoria al momento del ingreso del profesor a la docencia de proyectos. Se propone que el docente novel sea objeto de un proceso de inducción que le permita considerar y comprender la dimensión que el trabajo académico exige, no sólo considerando o haciendo énfasis exclusivo en la transmisión del conocimiento a través de la docencia, sino también considerando la necesaria producción del conocimiento mismo, con el objeto de nutrir el campo disciplinar y fundamentar el trabajo docente.

“...Pero si tú le dijeras, desde el primer día en que entra un profesor contratado acá, tú vas a investigar desde el primer día, tú primer programa es un trabajo de investigación y tienes los soportes y las maneras en las cuales deberías presentarlo. El primer programa del profesor ya debería ser parte de la ficha de esa memoria que tú vas a guardar...”

“Yo lo incluiría dentro de los deberes del docente, de tal manera que se entienda que no solamente ser profesor es venir a clase, sino que forman parte también la investigación y la extensión y es poco lo que uno participa si no lo siente desde adentro, pero es porque desde el principio, se dice, o se ha entendido, o se ha malentendido que ser profesor es venir a las horas de clase y ya. Yo lo entendí con el tiempo...”

“...Y que el profesor pueda entender que a partir de sistematizar un trabajo, que el grueso ya está hecho por los propios estudiantes, puede organizarlo y ser bien creativo en las maneras en cómo eso puede ser mostrado, creo que eso puede ser un aliciente importante para que la Escuela pueda tener a sus profesores ascendiendo en el escalafón con su propio trabajo...”

Así mismo, se reconoce que los mecanismos de ingreso que existen en la Escuela no consideran como requisito la demostración de conocimientos en materia de investigación.

“... fíjate que en los concursos que hacen para el ingreso de los profesores de diseño no se les pide que demuestren este tipo de capacidades, ¿Por qué no se hace?...”

Esto evidencia una debilidad de la institución, la cual no es cónsona con lo que exigen los reglamentos de ingreso a la actividad docente y de investigación de la Facultad, los cuales establecen como requisito la demostración de experiencia investigativa en el área de conocimiento.

❖ La curiosidad investigativa como condición

El testimonio que a continuación se presenta expone la necesidad de que el docente en el área de proyectos posea o desarrolle una actitud investigadora, una curiosidad investigativa que impregne su trabajo docente de una intención de búsqueda, de indagación como parte de su quehacer académico.

“...un docente debe poseer curiosidad investigativa, esto no es muy común encontrarlo en los profesores de diseño, y esa curiosidad investigativa es la energía que te mueve a probar cosas, a arriesgar, a plantearte las cosas de manera distinta, a hacerte preguntas con respecto a la docencia, con respecto a la arquitectura, a no aceptar tan fácilmente lo habitual, lo cotidiano, que es más fácil por supuesto, es el camino más fácil para todos. Creo que en el ámbito académico, la mitad de los profesores adolecen, carecen de esa condición (...) cada quien se inventa un mecanismo para seguir en la rutina (...) yo creo que ese es el camino, pero eso es difícil, yo creo que la inercia de esta Escuela la tiene atrapada. Es falta de curiosidad investigativa, no, yo creo que es falta de querer cumplir con su rol, con su papel o con la responsabilidad que le están otorgando...”

“...de alguna forma el taller de diseño es una vía de escape para que tu concretes o profundices o indagues sobre temas que no has explorado o que has explorado en profundidad y quieres precisar....”

Así mismo este testimonio destaca la importancia de que el docente se trace una línea de trabajo claramente delimitada, la cual articule el resto de sus actividades académicas.

“...la producción de conocimiento específicamente en los talleres de diseño...depende de que el profesor tenga un campo de trabajo delimitado y que lo haya podido entender así (estos campos pueden ser infinitos),y a partir de allí entender entonces que cualquier experiencia que vaya a realizar esté inscrita como parte del desarrollo de una línea de trabajo particular que él haya podido trazar, la particularidad de este asunto es que ésta debe ser siempre motivo de constatación a través de resultados tangibles...”

En este sentido se aprecian algunas posturas que parecieran interpretar de manera negativa el hecho de que el trabajo que realizan los estudiantes en los talleres, sea vinculado con el trabajo del docente/investigador.

“...Si yo veo que hay una serie de valores relacionados al tema de los contenidos de los cuales mis estudiantes deben alcanzar, yo debo concentrarme en eso, entonces yo mi investigación la dejo de lado. Yo creo que hay un tema ético ahí muy importante. Yo creo que nosotros no debemos sacrificar a nuestros estudiantes por intereses estrictamente personales...”

Desde nuestro punto de vista este aspecto evidencia un prurito o confusión sobre

las posibilidades de relación entre las actividades de docencia e investigación que realiza un determinado profesor. Consideramos que no es antiético el proponer ejercicios docentes que contribuyan con el desarrollo de las investigaciones que adelantan los docentes, por el contrario, ello evidenciaría una correspondencia deseada entre ambas actividades académicas. Sin embargo, esta posibilidad requiere de la explícita, clara y precisa formulación del trabajo de investigación que se está desarrollando y del aporte que constituirá el aspecto o fase que se desarrollará en el taller como ejercicio docente. En general, en lo que se insiste es en la necesidad de asumir una actitud abierta, que comprenda el potencial de una actividad docente e investigadora simultánea, articulada, de concebir sus relaciones como puntos de partida en la formulación de la actividad académica. Esto permitirá optimizar recursos, tiempo y esfuerzos y permitirá generar resultados capaces de dar cuenta de una actividad académica integral que rinda diversos frutos y alcance varias metas a la vez.

IV.1.5. Carencias e inconsistencias institucionales

Esta área temática refiere un conjunto de aspectos surgidos en las entrevistas que exponen algunas visiones y pareceres relacionados con la institución académica a la cual están adscritos los entrevistados, en este caso, la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Facultad d Arquitectura y Urbanismo de la Universidad central de Venezuela; y cómo ésta ha influido y aún afectan el desenvolvimiento de la actividad investigadora asociada a la enseñanza de la práctica proyectual arquitectónica.

❖ Cómo se percibe la gerencia y coordinación la actividad de investigación

Los testimonios que presentamos a continuación establecen que los docentes se han resistido y alejado de la actividad investigadora debido a que las instancias responsables de la coordinación y gerencia de la actividad de investigación en el seno de la institución ha sido poco flexible y no comprende la naturaleza de la investigación

vinculada al área de proyectos.

“...Los responsables de la investigación en la FAU eran sumamente teóricos, no estaban vinculados a diseño. Y es difícil que un profesor que no esté vinculado con diseño entienda la dinámica de todo lo que se hace en el taller (...) porque no ven cómo es el abordaje de la investigación desde la cátedra de diseño. Entonces a veces las demandas de los responsables de la coordinación de investigación, a mi manera de ver, más que incentivar a los profesores de diseño a investigar, era todo lo contrario, era más bien como pedirles una metodología y unas cosas que no se adaptan a lo que es el abordaje desde diseño y más bien provocaban el rechazo. Rechazo hasta el punto de que los profesores de diseño no asumieran ni siquiera los trabajos de ascenso porque ese acompañamiento metodológico no estaba como flexibilizado o ampliado a lo que es el aspecto específico de nuestra noción teórico-práctica. Y más bien me parece que ese enfoque ha sido muy contraproducente por años (...) No es nada más un problema de lo estrictas que eran, sobre todo, las posturas metodológicas, eran como muy coercitivas, no eran muy estimulantes...”

“...Yo creo que frente a la coordinación de investigación debe estar un diseñador y un profesor de diseño porque es el mejor interlocutor de lo que puede ser la interpretación de un proyecto como investigación. Pienso que cuando se trata de un profesor cuya formación es totalmente teórica lo va a ver con un énfasis metodológico, desde el punto de vista teórico y no lo va a ver como lo necesitamos que se vea aquí...”

En estos testimonios se evidencia que la investigación vinculada al área de proyectos es considerada una investigación distinta, especial, diferente a aquella que se puede desarrollar en otras disciplinas, tanto que se afirma que la gerencia y coordinación de la actividad de investigación debe ser dirigida exclusivamente por docentes vinculados al área de conocimientos de proyectos. Esto revela una concepción del ámbito de la enseñanza del proyecto como especializado, cerrado, capaz sólo de ser comprendido por los proyectistas/docentes que lo integran.

“...dejémonos de ser tan exigentes y hagamos más bien que vengan y ayudemos a que vayan avanzando de manera de que eso se pueda. Una tesis, un ensayo, un artículo, una investigación, pero no al revés, ah no, si no es esto no, porque le puedes dar giros. Bueno mira, a lo mejor esto no era una tesis de Maestría o de Doctorado pero si podría ser un ensayo. A lo mejor esto no era una investigación pero si podría ser un buen artículo a eso es que me refiero (...) ¿Quién es el que sale perdiendo con esa inflexibilidad?, nosotros, y todavía nos seguimos llamando experimentales...”

Como se evidencia a continuación, existen prejuicios y confusiones en relación con el tema de lo metodológico, lo que constituye una de las dificultades que enfrentan los docentes para su desempeño en el área de la investigación:

“...yo creo que en ese tema de la investigación hay otro aspecto que ha entorpecido y desmotivado mucho aquí en la Facultad y que es el abordaje de las metodologías. Ahora que está toda esta cosa de las metodologías cuantitativas y cualitativas, yo tengo muchas reservas con los metodólogos. Porque los metodólogos en vez de asumir que esa son herramientas para estructurar un conocimiento ordenadamente, lo asumen como si esas son y no otras, como una camisa de fuerza. Y entonces en diseño, imagínate, esa es la antítesis de la postura del arquitecto. Creo que con los metodólogos, independientemente del origen de su formación. Yo he tenido que enfrentarme con algunos en jurados de tesis, porque no soporto esa forma tan rígida y tan poco creativa de lo que es aplicar una metodología...”

“...lo que yo entendí en ese curso fue que había que entender al caletre cómo montar un proyecto de investigación y ver cómo a juro meter lo otro (lo proyectual). Creo que el proceso estaba como al revés, al final eso genera como un rechazo... no vale, a mí no me interesa eso...”

Estos testimonios refieren que existe un enfoque sobre la investigación que ha predominado en la institución el cual no es compatible con el trabajo proyectual que se desarrolla en los talleres. Un enfoque que entiende la investigación como una camisa de fuerza, inflexible, que impone una única manera de emprender y entender la investigación, centrada en la producción teórica y con un procedimiento metodológico autónomo a la que se ven obligados a adaptarse. De esto hicimos referencia en el planteamiento del problema y en el marco teórico de esta investigación cuando comentamos sobre la visión e imposición de la mirada científicista heredada del positivismo con pretensiones hegemónicas dentro de las ciencias. Como sabemos, la irrupción del postpositivismo y de las metodologías alternativas, proponen caminos flexibles y creativos, sensibles a la complejidad de nuestros objetos de estudio y quehacer proyectual.

Otros testimonios reconocen que la actividad investigadora establece condiciones o requisitos propios, los cuales deben ser parte de los contenidos

formativos de aquellos proyectistas que se dedican a la actividad académica y solicitan a la institución que facilite el apoyo en este sentido:

“...creo que es importante el que profesores que manejen esa parte de la disciplina (la investigación) puedan ayudarlo a uno, porque uno está en otro interés, y que alguien que pueda decirte desde afuera, mira yo veo esto, y esto se puede ordenar de esta manera (...) sería fundamental que la Facultad nos pudiera ayudar en eso...”

❖ El privilegio de la visión docentista

Los testimonios que a continuación se presentan exponen la tendencia que ha prevalecido en la Escuela, la cual ha privilegiado la actividad docente por encima de la actividad de investigación.

“...debería entenderse que ser profesor, no solamente es venir a clase, sino que forman parte también la investigación y la extensión, y es poco lo que uno participa si no lo siente desde adentro, pero es porque desde el principio, se dice, o se ha entendido, o se ha malentendido que ser profesor es venir a las horas de clase y ya. Yo lo entendí con el tiempo...”

“...yo creo que la universidad es para producir conocimiento, pero creo que muchas veces no es así, lo que haces es enseñarle unas cosas a unos estudiantes para que salgan equis cosa, pero producir conocimiento, no...”

“...Yo no creo que se deba obligar a todos los profesores a ser doctores ni llegar hasta Titulares, pero al menos hasta Agregado debería ser obligatorio...”

Estos testimonios denotan que la Escuela ha invertido e invierte todos los esfuerzos y recursos posibles en garantizar y fortalecer la actividad docente en el área de proyectos, sin que ello incluya el incentivo y la exigencia de investigación alguna, lo que consideramos una debilidad institucional que debemos considerar si queremos fortalecer la investigación en el área de proyectos.

❖ Escuela para la profesionalización y no para la producción de conocimiento

Como se aprecia en los testimonios que a continuación se presentan, ha prevalecido y aún prevalece en la Escuela, una visión que asume una docencia destinada a la profesionalización.

“...asumimos que siendo una Escuela como la nuestra, tenemos la responsabilidad de profesionalizar a un estudiante que a su egreso va a tener además de un título universitario, una licencia de ejercicio profesional...”

“...Durante muchos años en esta Escuela, los talleres de diseño se convirtieron en talleres de entrenamiento en el proyecto y no en un taller de formación para el proyecto que son dos cosas totalmente distintas...”

“... ni siquiera con un papel muy determinante en la construcción del saber, porque tampoco es así, sino que es más bien una universidad profesionalizante...”

“...en el fondo, porque tú estas formando un estudiante que va a ser arquitecto y que debe ser capaz de tomar decisiones en función de lo que desea lograr (...) tú tienes que ser capaz de que yo te entrego a ti una planta, unos cortes y unas imágenes de un edificio y tú me los puedas explicar y yo siento que eso no lo están haciendo en ninguna otra parte...”

Ante estas afirmaciones nos preguntamos: ¿esta condición o especificidad profesionalizante (discutible por demás), implica o justifica el que no se investigue en el seno de los talleres de proyecto? Consideramos que no es así. El que se enfatice en una labor de formación en el oficio (lo que no implica que se excluya la reflexión y construcción de discurso sobre el mismo) no implica que el docente no investigue y produzca conocimientos sobre la práctica que enseña.

Otras posturas apuntan hacia la necesidad de formar al estudiante en la reflexión y producción de discurso sobre la disciplina que estudia.

“...para mí es más importante enseñar a pensar sobre arquitectura que el hecho estrictamente instrumental de ejercer la profesión del diseño; eso se va a aprender en una oficina, lo vas a aprender en la práctica y para mí, tú pasas por la universidad para aprender a pensar y el oficio lo aprendes en los primeros semestres y tienes otras materias que también te ayudan pero que no todas son instrumentales. Como profesor estas moldeando la mente de gente; estas alimentando neuronas y procesos mentales para que salgan seres íntegros con cierta estructura mental que le permita resolver distintos tipos de problemas; sigan o no la carrera de arquitectura o ejerzan la profesión

o después se dediquen a lo que sea, pero tienen que tener una manera de pensar y se pasa por la universidad para eso...

❖ **La investigación como tarea obligatoria**

Los testimonios que a continuación se presentan expresan la necesidad de que la institución promueva, apoye y exija un trabajo docente articulado a la producción de conocimientos, que de cuenta de lo que se hace, cómo y por qué se hace y que ello sea asumido como tarea obligatoria.

“...yo creo que ahí hay un error, no se trata del que lo quiera hacer, yo creo que debe haber obligación para hacerlo. La institución debería decir, bueno, esto es obligatorio, usted me entrega su programa antes de empezar el semestre y su producto al final del semestre y cuál es la construcción que usted ve entre lo que se planteó y los resultados que obtuvo, porque eso se lo pedimos a los estudiantes!. Y eso lo tiene que hacer un profesor que se precie de serlo y una institución que se precie lo debería exigir porque eso debería entrar entre sus requisitos mínimos. Porque claro, así vas construyendo una historia, porque dime qué hay aquí de memoria, nada!...”

“...yo sí creo que eso debería ser una exigencia (...) pero por otra parte, yo exigiría a la institución que me pague bien y que reconozca ese trabajo, ese esfuerzo, porque yo me siento explotado y con los niveles de pago vamos a llegar a la esclavitud...”

“...Facultad ha pecado mucho en ese sentido, al no apoyar ni ayudar, sino todo lo contrario, es muy rígida, muy dura, muy poco abierta, muy poco flexible, muy poco orientadora, muy poco promotora...”

“...todas estas cosas que yo he realizado han sido producto de una iniciativa individual, la Escuela, la institución es incapaz de estimular eso, todo lo contrario, más bien lo reprime y dificulta...”

Estos testimonios revelan una vez más, las debilidades de una institución la cual no ha sido capaz de facilitar, promover, coordinar y exigir el desarrollo de una investigación sistemática vinculada al trabajo que se desarrolla en los talleres para dar cuenta y fortalecer, las labores de enseñanza y producción de conocimientos en el área de proyectos, sus posibilidades de relación y complementariedad.

En este punto consideramos necesario comentar la situación que se presenta al

constatar que tradicionalmente la mayor parte de los docentes adscritos al área de proyectos posee una baja dedicación de tiempo (convencional), en cuyos casos, el compromiso laboral exige sólo el cumplimiento de faenas docentes. Esta situación ha sido avalada institucionalmente y privilegiada, especialmente en los últimos años, en los cuales la crisis presupuestaria que sufre la universidad venezolana ha dificultado la contratación de nuevos docentes y el aumento de la dedicación de los ya contratados o regulares. Estamos de acuerdo con la importancia de que la enseñanza de la práctica proyectual se nutra del valioso aporte de docentes/proyectistas dedicados fundamentalmente al ejercicio profesional de la arquitectura, los cuales sólo pueden incorporarse al trabajo académico con una baja dedicación de tiempo. Sin embargo, consideramos que el hecho de que la mayoría de los docentes en el área de proyectos posea bajas dedicaciones académicas dificulta la posibilidad de desarrollar la dimensión investigativa en esta área de conocimientos. Esta situación, a nuestro entender, constituye una inconsistencia institucional que consideramos, debe ser revisada.

Por otra parte, como se aprecia en el siguiente testimonio, algunos docentes reconocen la importancia de la labor investigadora dentro del trabajo académico y solicitan el apoyo de la institución para mejorar su formación en el área investigativa.

"...es importante que se entienda que el cambio no sólo debe provenir de los profesores de proyecto, sino también de quienes manejan esas ideas para saber cómo organizarnos..."

❖ Demandas y deudas: el coordinador del área y la discusión del plan de estudios

Se hicieron particularmente evidentes un conjunto de demandas a la Escuela, especialmente por lo que se considera la inexistencia de un coordinador en el área de Diseño que organice, gerencie la actividad docente y ayude minimizar las tensiones y canalizar las demandas de los profesores en el área. Al parecer, esta situación ha contribuido con la desmotivación y apatía general que impregna los escenarios académicos. Ante lo cual se demanda que la institución mejore la atención al

profesorado y promueva iniciativas, políticas académicas que faciliten procesos que propicien la actividad investigadora.

“...han ocurrido cosas que a mí me parece que lesionan al Sector Diseño, sobre todo porque ya no existe el Sector Diseño como tal, hace falta urgentemente una persona que sea coordinador del área de Diseño, con una gente que haga las cosas...porque no es posible que la cosas estén así, cómo es eso que de pronto aparecen profesores de diseño sin concurso de credenciales, sin un llamado público, o sea, ¿por qué cada coordinador llama a su pupilo?. Bueno, esa puede ser una manera, pero esa manera habría que explicarla...o que por lo menos se le pueda hacer un seguimiento. ¿Quién sienta a los profesores y les habla sobre los problemas que se evidencian en sus Unidades, etc., ¿en qué se te puede ayudar?...”

“...yo sí creo que todas esas iniciativas son útiles, pero lo que pasa es que estamos todos tan abrumados que terminamos no atendíéndolas (las iniciativas de la CI) y terminan perdiéndose. A lo mejor eso debería ir en ese paquete de cosas que la Escuela debería propiciar (...) yo le pediría a la Facultad, por ejemplo, ese apoyo, o sea, que hubiera un sistema, que habría que organizarlo desde el Sector y que haya unos pasantes, que no tenga que salir del profesor que ya con lo que hace, hace demás...”

“...yo creo que, en general, el ambiente aquí es tan malo últimamente que más bien lo que uno lo que tendría que sentir es que uno aquí está acogido, que esta es su casa, que uno está apoyado y que aquí vas a encontrar cosas que hacer que son interesantes y divertidas...”

“...Por ejemplo, aquí hay profesores que pasan de una Unidad a otra y a otra y a otra y en ninguna calan, bueno, algo está pasando, ¿quién analiza eso?...”

Demanda por la necesidad de revisión del plan de estudio vigente en la Escuela:

“...Yo creo que habría que tomar un par de decisiones, primero, aprobar en el Consejo de la Facultad la revisión del plan de estudios cada 5 años, porque evidentemente, no está funcionando. Por ejemplo, el tema de las optativas es terrible, aquí no se revisan los contenidos de las optativas, lo sé por lo alumnos, que hay unas asignaturas terroríficas, sin ningún tipo de sentido y que permanecen, no sé, por miedo a las reacciones, siempre prefieren por no generar conflictos y mantener las cosas así, en vez de intentar cambiar, y el plan de estudios está haciendo aguas por ese lado...”

“...el que el plan de estudio actual y el anterior eran distintos y que el Taller de tecnología y Aplicaciones tecnológicas tengan los mismos contenidos te está diciendo

que algo está mal (...) luego, hay que disminuir el peso de la burocracia y crear para esa estructura unos apoyos académicos, didácticos fundamentales como es el Taller de modelos y materiales, porque el alumno nuestro no sabe construir, no entiende de construcción y entiende que la arquitectura es puro oficio compositivo; y cuando va a la asignaturas de tecnología, priva más el tema de las Ordenanzas y el diámetro del tubo que la comprensión real del funcionamiento de una estructura (...) El peso está en que cualquier cambio lo haces con la misma persona y normalmente esto no funciona, entonces la limpieza étnica resultaría fundamental...”

“...lo otro que haría falta es un proyecto de Escuela (...) que exponga cómo se debería operar, qué apoyos debería tener, que sugiera, que exija a sus profesores la revisión de sus contenidos y con visiones distintas, porque, por ejemplo, el Taller de tecnología es una asignatura que tiene los mismo contenidos de hace más de 25 años. Hasta las normas han cambiado...”

Estos testimonios expresan demandas y preocupaciones de los docentes que evidencian la necesidad de discutir y generar acciones que apunten a un proyecto de Escuela compartido que permita llegar a acuerdos, que genere un ambiente estimulante y de constante acompañamiento, que facilite el desarrollo y promueva iniciativas puntuales con miras a fortalecer la vida académica y la investigación como parte constitutiva de la misma.

❖ Posibles relaciones entre la actividad académica y la actividad profesional

Esta área temática en particular reconoce en los testimonios recogidos un especial interés en discutir sobre las posibles relaciones que se pueden establecer entre la actividad académica y la actividad profesional que realizan los proyectistas/académicos.

Los siguientes testimonios plantean la necesidad de discutir sobre la posibilidad de que el trabajo profesional realizado por los proyectistas/académicos -en los casos en los que este sea sometido al arbitraje entre pares-, pueda tener algún valor académico.

“...es necesario que la Facultad entienda que para el ascenso académico pueda ser reconocido que el trabajo profesional implica investigación...”

“...en Chile por ejemplo, tienen un baremo en el que si tu ganas un concurso de arquitectura o un premio de arquitectura, si tú haces publicación, eso te vale unos puntos para tu escalafón académico...”

“...hay un cambio importante que hacer en el tema del baremo para los ascensos en el escalafón universitario...”

“...los concursos son muy valiosos, lo que pasa es que muy pocas veces el concurso se hace consciente, por el tiempo que es muy reducido, pero yo pienso que ahí hay algo. Porque además tú tienes que justificar qué es lo que está saliendo (...) yo creo que los concursos, cuando no son evaluados solamente por el resultado final que puede estar o no completamente resuelto, eso ya está hablando también de que ahí hay una posición ante las cosas y hay construcción de discurso...”

“...creo que buena parte de la investigación que se puede hacer, desde el material que se produce en los talleres de proyecto y que también tiene consecuencia en las oficinas de proyecto, tiene que ver con que ese trabajo sea reconocido...”

Al respecto consideramos que esta es una discusión pertinente para propiciar espacios que contribuyan a la construcción de una cultura de la investigación en la que se puedan incorporar la mayor parte de los docentes. Estos son aspectos que tendría que discutir la comunidad académica y ponerlos sobre la mesa. Por ejemplo, ¿tiene valor para la Escuela de Arquitectura CRV de la FAU-UCV que los arquitectos expongan en bienales?, ¿Considera la comunidad que esta es una oportunidad de debate entre pares, que ese valor o ese indicador permitiría evaluar la producción de conocimiento del proyectista/académico?, ¿Qué valor se le otorga a la publicación de un libro en comparación con la publicación de artículos científicos?

Sin embargo, consideramos que cualquier vinculo posible entre la labor profesional y la académica estaría mediada por la investigación que esta actividad profesional sea capaz de evidenciar.

❖ El conocimiento estanco: la histórica fractura entre áreas de conocimiento

Los siguientes testimonios permiten evidenciar las visiones que existen sobre las

posibilidades y conveniencias de articulación entre las distintas áreas de conocimientos que estructura el currículo de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva. Sólo un testimonio destaca la importancia de generar mecanismos de intercambio y encuentro entre el sector de Diseño y el resto de los sectores de conocimientos de la Escuela:

“...la estructura curricular y no sé si la estructura administrativa, pero este asunto de separar tan fuertemente los talleres de diseño de los sectores a mi modo de ver, bloquea las posibilidades de integrar conocimiento, de articular la Escuela (...) La autodeterminación que entienden las unidades de diseño que tienen, entienden la autonomía universitaria desde un ángulo muy particular y colaboran muy poco en la integración de la Escuela...”

Del mismo modo se evidencian puntos de vista que desconocen la necesidad de una docencia de la práctica proyectual articulada con el resto de las áreas de conocimiento:

“...Si pretendes producir arquitectura haciendo enlaces intersectoriales posiblemente la produzcas pero yo creo que es que una de las cosas que tiene esta Facultad y que yo creo que no está bien, es que pretende asumir la arquitectura como un producto de, una consecuencia de, la aplicación de conocimientos de tal y tal área y todavía no ha reconocido, claro, ha costado reconocer el tema de, el diseño como espina dorsal del plan de estudio. Pero lo que todavía no se reconoce es la autonomía disciplinar del proyecto como tal, del diseño como tal, que son dos cosas totalmente distintas. Entonces el reconocer el diseño como espina dorsal es un saludo a la bandera y una aceptación convenida, pero cuando vas a la práctica cotidiana, resulta que cualquier proyecto de una Unidad Docente o crítica de un resultado de diseño, se va por la parte de que: no tomo en cuenta el factor urbano, y se ataca por una debilidad, suponiendo que, si hubiese tenido el apoyo de un especialista en esa área el proyecto no hubiese estado con esa pata coja...”

“...Esa cosa de la integración de los conocimientos y todo ese cuento es una herencia viciada de los años de la renovación...hay circunstancias disciplinares que no permiten en muchas ocasiones incorporar personas, intentos de conexiones con otras cosas...y creo que ese es un paradigma que venimos arrastrando desde hace muchos años...”

Algunos entrevistados exponen que la idea propuesta por el plan de estudios de la EACRV que reconoce el área de conocimientos de diseño como eje de la formación en la carrera de arquitectura, no es realmente asumida por la comunidad académica:

“...eso de decir que el taller de proyecto o diseño, como lo quieran llamar, es el eje fundamental de la carrera, no debería ser sólo un decir, yo creo que parte de la estructura académica tendría que dar apoyo a que eso sea realmente así...”

❖ Las dificultades presupuestarias

Los testimonios que a continuación se presentan expresan los argumentos planteados por los entrevistados acerca de los escenarios que propicia –y las dificultades que ocasiona-, la escasa remuneración que recibe, el personal docente y de investigación adscrito a la Escuela.

Se expone, por ejemplo, que la falta de recursos impide la contratación de personal docente con la experiencia suficiente en el área de proyectos, así como la falta de recursos para el adecuado adiestramiento de los docentes nóveles de manera que logren recibir la instrucción necesaria en el campo de la investigación:

“...Lo que ocurre con el taller de proyectos es que el garantizar al menos un plan coherente, exige unos niveles de adiestramiento de recursos docentes que están por encima del promedio de lo que una Escuela como la nuestra puede ofrecer. Es decir, tú no puedes abrir un taller de proyectos si tú no tienes un personal docente calificado en el área de proyectos. Un estudiante egresado de la Escuela con poca experiencia en proyectos, puede estar calificado para un taller de diseño, pero no necesariamente para un taller de proyectos, es decir, el campo del proyecto es un campo que involucra bastantes más cosas que las que se necesitan para un taller de diseño y esa es una realidad que nosotros no podemos desconocer. Uno quisiera poder garantizarse un cuerpo docente experimentado, pero la experiencia nos dice a nosotros que la Universidad en estos momentos está pasando por una situación en la que no lo puede garantizar. En consecuencia la pirámide profesoral es muy amplia en su base de profesores nóveles dispuestos, interesados y trabajadores, pero que todavía no han desarrollado una experiencia personal ni formativa ni académica que les permita manejar el campo del proyecto...”

Al respecto algunos testimonios de profesores nóveles solicitan el apoyo de la institución para poder cumplir con sus procesos formativos:

“...creo que la Facultad debería apoyar más a los profesores (...) porque hacer un

trabajo de ascenso en tu tiempo libre no tiene sentido en lo más mínimo. Porque tú trabajas y das clase...entonces el trabajo de ascenso lo tienes que hacer el sábado...tiene que haber un apoyo para que eso no se convierta como en una tarea extra que uno tiene o sea, que no esta inscrita ni en la universidad ni en mi trabajo profesional. Se convierte en algo que tengo que hacer a como dé lugar, en un tiempo específico..."

En general los testimonios expresan que la actividad de investigación no se realiza debido a que el ingreso de los docentes está desde hace varios años devaluado, apenas permite la asistencia del profesorado para ejercer sus compromisos docentes:

"...no se investiga por falta de recursos, los profesores ganamos un sueldo muy escaso y hacemos un gran esfuerzo por apenas dar clase..."

Se destaca que, ante la situación presupuestaria, el trabajo que realizan los docentes en el área de proyectos representa un esfuerzo y aporte inestimable por parte de cada uno de los docentes:

"...todo el problema está ahí...nuestro sueldo son 370\$ o sea tenemos que ganarnos la vida de otra manera...yo quisiera que me aumentaran el tiempo para dedicarme a la investigación y estoy trabajando en el centro e hice tres investigaciones y a la vez he estado dando clase en pregrado y en postgrado y coordinando seminarios en postgrado y en el centro y entonces llega un momento en el que uno dice, ¡ya va!...Ahora, si a mí me pagaran por hacer todo lo que hago, yo feliz e iría con otra intensidad, porque igual uno lo hace con mucho cariño, con todo el amor, porque a uno le gusta pero...eso es muy importante..."

"...si tú tienes un tipo que se dedica 8 horas diarias a trabajar en su oficina de proyectos y en su tiempo extra viene aquí a dar clase, ¿cómo hace la Escuela para obtener ese conocimiento, quién es el interesado? La Escuela, no él, a él le da lo mismo no ascender, porque ¿para qué quiere uno ascender aquí? Para ganar 10 bolívares más. No en serio, estamos aquí porque nos gusta, porque, los profesores de diseño todos venimos aquí porque nos da la gana, ¿tú crees que alguien viene aquí por los 1.000 bolívares que le pagan?..."

"...una universidad a quien la está corroyendo las dificultades económicas....más bien uno tiene que sorprenderse que es casi un milagro que dentro de las condiciones tan difíciles en las cuales se ejerce la vida académica haya todavía tantas personas dispuestas a la universidad sus saberes y sus tiempos y sus esfuerzos para que la

actividad académica no decaiga...”

Esta situación ha ocasionado un decaimiento y falta de interés en lo que se hace en el ámbito universitario:

“...Esta fallando el sistema. A pesar de que hay una inercia de disposición, voluntad, energía y estímulo extraordinaria que lo que está, a mi manera de ver, está retardando el punto de colapso...”

Al respecto consideramos que el deterioro de los sueldos y salarios universitarios son un factor influyente en la merma del esfuerzo y la motivación para el trabajo académico. Reconocemos el esfuerzo que hacen la mayoría de los docentes para continuar con su trabajo académico ante el lamentable contexto social, político y económico que atraviesa la institución. Sin embargo, consideramos que este es un factor que entorpece la actividad investigadora desde el punto de vista operativo, fáctico, mas nos parece importante distinguirlo de las dificultades epistemológicas y conceptuales que desde hace más de 20 años están aquejando esta labor. En este sentido nos preguntamos: si imaginásemos por un momento la superación del escoyo económico y, de un momento a otro el docente comenzara a recibir la remuneración adecuada y justa ¿estaríamos en capacidad de emprender el desarrollo de una actividad de investigación vinculada a la práctica y articulada con la labor docente como lo demanda la vida académica?

CAPITULO V

COMPRESIONES CONCLUSIVAS Y CIERRE ABIERTO

Sobre los objetivos alcanzados

Según lo propuesto, con el desarrollo de este estudio hemos podido acercarnos a la práctica proyectual como posibilidad de producción de conocimiento e instrumento de investigación y sus significados disciplinares, en el ámbito de la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la FAU-UCV. Logramos identificar y comprender las limitaciones y dificultades que ha tenido el desarrollo de la actividad investigativa en el área de conocimientos que se ocupa de la enseñanza de la práctica proyectual. Así mismo, hemos logrado explorar las nociones y visiones que se manejan en los talleres de proyecto sobre la actividad de investigación y sobre la proyectación arquitectónica como procesos generadores de conocimiento. También hemos podido acercarnos al desempeño de los docentes en cuanto a las formas de organización y registro de las experiencias proyectuales desarrolladas en los talleres, a las posibilidades de reflexión, discusión y difusión de los procesos y los resultados que en éstas se generan.

Finalmente, proponemos un conjunto de políticas institucionales y estrategias curriculares con el objeto de generar espacios para la reflexión, el discernimiento, la discusión, aportar herramientas para la formación y actualización sobre el conocimiento que se genera a partir de la práctica proyectual como proceso de investigación, con el propósito de contribuir a allanar los caminos para que la investigación se convierta en aliada de la labor docente, en oportunidad para generar un conocimiento proyectual capaz de ser sistematizado, contrastable y validable, que permita retroalimentar la propia actividad docente y nutrir el acervo teórico de nuestra disciplina.

Sobre los resultados obtenidos en este trabajo

Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que, en términos generales y de manera significativa, no se está desarrollando una actividad sistematizada de

investigación formulada a partir de la práctica proyectual y articulada con la enseñanza que se produce en los talleres que de proyectos de la EACRV.

La mayoría de los testimonios señalan la problemática presupuestaria por la que atraviesa la universidad y su repercusión en el reconocimiento económico que recibe el trabajo académico de los universitarios, como causa primordial de la escasa actividad de investigación que se desarrolla en el área de proyectos. Al respecto consideramos que el deterioro de los sueldos y salarios universitarios son un factor influyente en la merma del esfuerzo y la motivación para el trabajo académico. También reconocemos el esfuerzo que hacen la mayoría de los docentes para continuar con su trabajo académico ante el deteriorado contexto social, político y económico que atraviesa la institución. Sin embargo, consideramos que este es un factor que entorpece la actividad investigadora desde el punto de vista operativo, fáctico, mas nos parece importante distinguirlo de las dificultades epistemológicas, conceptuales y metodológicas que desde hace más de 20 años, están afectando esta labor. En este sentido reflexionamos y preguntamos: Imaginemos por un momento la superación del escoyo económico y que de un momento a otro el docente comenzara a recibir la remuneración adecuada y justa ¿Estaríamos en capacidad de desarrollar una actividad de investigación vinculada a la práctica proyectual, articulada con la labor docente como lo demanda la vida académica?

En este sentido, los testimonios presentados evidencian que más allá de la falta de apoyo, del escaso reconocimiento económico que recibe el docente por su labor académica, sobresalen una serie de trabas epistemológicas, teóricas y metodológicas, así como, prejuicios y prenociones relacionadas con la investigación que dificultan el acercamiento de los docentes a la actividad investigativa.

A continuación comentamos algunas de las trabas identificadas:

❖ **Una particular manera de concebir la investigación pareciera estar generando una actitud de rechazo hacia la investigación proyectual:** El paradigma

positivista tradicional dominó hace muchos años en los ámbitos académicos y permeó a la FAU, defendiendo una disciplina autoreferencial, concentrándose en la medición, la exactitud, el rigor, en el control metodológico de los fenómenos en estudio fundamentándose en el reduccionismo empirista hoy cuestionado. Este pensamiento que equiparó -y aún lo hace-, conocimiento con ciencia, separó la teoría de la práctica; el arte de la ciencia. Esta tradición basada en el dualismo cartesiano asume como conocimiento sólo aquel que se obtiene mediante una razón estrictamente hipotético-deductiva, la exige unas reglas fijas a seguir basadas en la lógica formal propia del método científico tradicional, entendiendo a esta como la única manera de producir conocimiento. Esta visión se ha quedado instalada en el discurso de los proyectistas/docentes a través del tiempo siendo rechazada por la mayoría, quienes no la reconocen o aceptan como posibilidad de generación de conocimiento en el campo de la práctica proyectual. La investigación es comprendida, predominantemente, como una actividad en la que pre-existen recetas que copiar o instrucciones que seguir provenientes de otras disciplinas que pueden aportar poco a la arquitectura. Recetas a las que hay que ajustarse, adaptarse inevitablemente. La investigación es vista, de esta manera, como una actividad que restringe el trabajo creativo, que amerita un esfuerzo adicional, separado de la práctica proyectual y de su enseñanza.

❖ Se evidencia la coexistencia de nociones sobre el proyecto y el diseño arquitectónico contradictorias entre sí, lo cual impide comprender a qué nos referimos cuando utilizamos una u otra noción. Tampoco se tiene claro de dónde surgen las diferentes visiones, qué supuestos las sustentan, etc., lo que dificulta el entendimiento y el diálogo relacionado con estos conceptos medulares de nuestra disciplina y claves para la discusión sobre la investigación proyectual arquitectónica.

❖ Aun cuando se enfatiza en el discurso sobre la relación estrecha entre el investigar y el proyectar, en líneas generales no se hacen explícitas experiencias o aproximaciones proyectuales docentes, formuladas a partir de la intención de producir

conocimiento, que den cuenta de un trabajo articulador, sintetizador, argumentativo que identifique una problemática, asuma unos supuestos, unos compromisos teóricos, exprese un proceso, todo lo cual debe poder comunicarse a otros, hacerse público.

❖ **Prevalece la idea de que investigar en el área de proyectos es diferente, aunque no se logra explicar exactamente cómo, pero es diferente a como se investiga en otras disciplinas.** En este sentido se expresa un rechazo a los modos de producción de conocimiento de otras disciplinas, especialmente de las ciencias sociales, lo que desde nuestro punto de vista, constituye una significativa traba epistemológica, teórica y metodológica puesto que ninguna disciplina tiene un método de investigación puro o propio, todas hacen uso de métodos distintos aportados por diferentes fuentes disciplinares producto de las diferentes tradiciones en investigación, como lo hemos comentado en diferentes apartados.

❖ **No se evidencia una aproximación a la experiencia docente como posibilidad productora de conocimientos disciplinares,** lo cual revela que la enseñanza de la práctica proyectual no está fundamentada, en la mayoría de los casos, en lo que se investiga.

❖ **Son significativamente escasos los espacios de reflexión, debate e intercambio entre grupos docentes sobre lo que se hace, cómo se hace y produce en los talleres.** Así mismo, aún cuando se manifiesta que el registro y la sistematización de los procesos proyectuales desarrollados en los talleres es importante y fundamental para la actividad investigativa, esto, en la mayoría de los casos, no se hace y no se hace porque no se tiene la necesidad de hacerlo, ni es exigido ni evaluado por la institución. En los casos en los que se lleva a cabo, lo que se realiza atiende al interés de dejar testimonio, de compilar resultados, entendiéndose por registro el hacer fotografías de los resultados producidos en los talleres, a manera de banco de datos que, “algún día”, pueden servir para desarrollar una investigación.

❖ **Se entiende la investigación como una actividad opcional**, no como una actividad constitutiva de la vida académica. No se reconocen las posibilidades de articulación entre la docencia y la investigación proyectual, quedando la actividad investigativa concebida como un esfuerzo aparte que habría que hacer o etapa posterior desconectada de la actividad docente, utilizándose esta concepción como motivo o justificación para no hacer investigación proyectual, (ni de ningún tipo). Esto se evidencia, en la mayoría de los casos, en que los trabajos emprendidos en la enseñanza del proyecto no son formulados o concebidos, al menos explícitamente, como posibilidades productoras de conocimiento. La actividad del taller se centra en la formación y entrenamiento del alumno en la práctica del oficio, en el que si bien, no se evade la relación entre hacer y pensar, ésta relación no se reconoce y evidencia en la producción de reflexiones capaces de producir nuevos planteamientos y proposiciones, o indaga nuevos horizontes, sino se queda en la discusión referida al diseño del objeto arquitectónico.

Es de hacer notar que los testimonios presentados reflejan en los últimos años, en el seno de algunos grupos docentes, se han comenzado a hacer importantes esfuerzos por promover el debate y la reflexión en torno al tema del proyecto como posibilidad de producción de conocimiento. Sin embargo, estos esfuerzos son puntuales, individuales, y algunos casos grupales pero en la mayoría de los casos inconexos, desarticulados con la actividad docente.

❖ **Se evidencia una significativa falta de políticas institucionales claras**, eficaces que promuevan una cultura investigativa que reconozca la importancia de explicitar el pensar-hacer propios de la actuación proyectual; que promuevan la complementariedad entre la docencia y la investigación; que generen acciones específicas para lograr el apoyo al profesorado en la realización de sus trabajos de investigación y que al mismo tiempo implementen mecanismos para su exigencia, seguimiento y control.

Sobre los aportes de este estudio: propuestas

El acercamiento que hemos experimentado a la situación de la investigación en el área de proyectos de la EACRV y a las dificultades que enfrentan los profesores para su desarrollo, nos ha mostrado la urgencia de discutir sobre las relaciones entre la investigación y la práctica proyectual en la Escuela.

En este sentido, a continuación planteamos un conjunto de propuestas con el ánimo de aportar a la discusión una serie de estrategias o criterios generales que contribuyan a allanar los caminos que valoren y fortalezcan la actividad de investigación vinculada a la actividad proyectual arquitectónica. Que contribuyan a comprenderla como una oportunidad para el desarrollo y satisfacción intelectual del proyectista/docente; que se asuma como un recurso, una aliada, como una oportunidad, incluso para hacer “rentable” el desempeño del docente para generar “productos” con diversos fines y posibilidades académicas.

Propuestas derivadas de los resultados de este estudio:

❖ Crear espacios para la discusión sobre aquellos aspectos que caracterizan la investigación como una actividad multi paradigmática y sus especificidades en el campo proyectual; sobre aquellas condiciones que hacen posible que un trabajo sea considerado una investigación, para a partir de ello, conocer las distintas perspectivas ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas que conviven en las ciencias capaces de reconocer la complejidad del objeto de estudio y el campo de conocimiento de la proyectación arquitectónica. Esto con miras a facilitar la formulación de ejercicios de investigación vinculados con la actividad proyectual arquitectónica. Así mismo, se propone facilitar los debates sobre las nociones de proyecto que se manejan en la Escuela con el objeto de acordar una mirada que nos permita definir lo que entendemos por proyecto en la aproximación a la investigación proyectual arquitectónica.

❖ **Se propone la formación en investigación vinculada a la práctica proyectual de los docentes instructores.** Insistimos en la importancia de la formación en investigación de los docentes, especialmente de aquellos que inician su formación académica. El fin sería propiciar un cambio de paradigma que apunte a fortalecer la disciplina tanto como al oficio. Esto contribuiría con que no se continúe separando el hacer y el pensar. En este sentido sería necesario: intensificar y aprovechar mejor la relación con las tendencias internacionales que promueven y favorecen el desarrollo de la disciplina a la par del oficio de la arquitectura; preparar y apoyar a los docentes para su participación en actividades de intercambio científico tales como Jornadas de Investigación, publicación de avances y resultados en revistas científicas y otros medios de divulgación, etc. Insistir en la necesidad de crear oportunidades de intercambio y debate entre los diferentes grupos docentes que coexisten en el área de proyectos de la Escuela, así como generar nuevos espacios cotidianos de reflexión y discusión destinados a la formación de los profesores instructores en el área de conocimiento de diseño/proyecto que faciliten el debate, la reflexión y discusión sobre las interrelaciones entre la investigación y la proyectación arquitectónica.

❖ **Propiciar espacios de formación para la reflexión y discusión a nivel de pregrado,** de manera de sensibilizar a los futuros arquitectos -y posibles docentes-, sobre la importancia de la reflexión teórica para la generación de discurso sobre la práctica proyectual arquitectónica. Por ello, en este trabajo proponemos crear asignaturas en las cuales se introduzca a los estudiantes en los conocimientos básicos sobre la actividad investigativa estableciendo conexiones entre la actividad proyectual y sus posibilidades de producción de conocimiento; todo ello como parte estructural de los contenidos curriculares en el tercer ciclo de la carrera. Estas asignaturas deberán tener como objetivo fundamental propiciar que el estudiante que desarrolla un Proyecto Final de Carrera (PFC) pueda ejercitar y demostrar, además de sus habilidades y destrezas instrumentales para abordar un proceso de proyecto/diseño concreto, su

capacidad reflexiva y discursiva sobre la comprensión y resolución de un problema arquitectónico específico, aproximándose así a un proceso de producción de un conocimiento teórico y metodológico a partir de su práctica proyectual. No se trata de que el estudiante deba ser un investigador, sino que adquiera los conocimientos y ejercite los procedimientos básicos necesarios para hacer de su proceso proyectual un proceso fundamentado, reflexionado, argumentado, debatible, capaz de incidir en la construcción de un discurso sobre su pensar y hacer, capaz de incidir en el enriquecimiento y profundización, tanto de su proceso de aprendizaje, como en el incremento del patrimonio de contenidos teóricos disciplinares.

Uno de los aportes principales de este estudio, relacionado con los objetivos de la investigación, es la propuesta de una asignatura en la cual se ofrecen los conocimientos básicos necesarios para introducir al estudiante de pregrado en la actividad investigativa relacionada con el proyecto arquitectónico. Dicha propuesta y el programa de la asignatura pueden verse en el anexo 6 de este trabajo.

❖ **Comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje que sucede en el taller, como un espacio en el que se promueva la constante confrontación y comprensión del proceso de hacer-pensar, de reflexionar-proponer, en el que se reivindique la necesidad de construir discursos sobre la práctica proyectual, en el cual, aquellos docentes convencidos de la necesidad de producir conocimiento a partir de la práctica proyectual arquitectónica puedan incorporar y relacionar la dimensión investigativa con su actividad docente.**

❖ **Establecer un acuerdo colectivo sobre la urgencia de construir una cultura de investigación,** especialmente en el área de conocimientos de diseño/proyecto. Es decir, que se plantee como tema de trabajo y debate la importancia trascendencia interna y externa de la investigación proyectual. Que tenemos que hacer esfuerzos por conseguir los recursos que garanticen su desarrollo, por aclarar las normativas que especifiquen modalidades y alcances de la investigación proyectual,

que insistan en la necesidad de comprender la investigación como soporte de la actividad docente, la cual requiere ser fortalecida e incentivada. Crear las condiciones y acometer las acciones necesarias para que todos los docentes de la Escuela investiguen, de distintas maneras con distintos alcances, y que se propicie discusión acerca de ello con la intención de promover un horizonte compartido, formalizarlo y proponérselo como proyecto colectivo. Un plan de desarrollo que nos permita sumarnos a las grandes universidades del mundo entre cuyas fortalezas predominantes está la investigación, una investigación que se soporte sobre la base de la docencia y esté en constante retroalimentación con ésta. Un proyecto con metas a corto, mediano y largo plazo que se proponga comenzar a internalizar la investigación como parte constitutiva de la vida académica de nuestra Escuela, que permita nutrir la capacidad reflexiva, de construcción de discurso sobre nuestro quehacer como docentes/arquitectos.

❖ **Reflexiones finales**

En los últimos años en la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva ha prevalecido una visión docentista desvinculada de la investigación, la cual ha privilegiado la formación instrumental invirtiendo muy poco en la generación de reflexión y discurso sobre la práctica del proyecto arquitectónico. Esto ha repercutido en la formación de profesionales instrumentalmente capacitados, pero de cuyos procesos formativos ha quedado poco para el acervo disciplinar e institucional. Adoleciendo de un vacío que denota escasos conocimientos de investigación y/o de los debates paradigmáticos que se están sucediendo actualmente, los cuales nos proponen múltiples vías para hacer una investigación de gran relevancia para la proyectación arquitectónica.

Consideramos que la investigación es clave para la fundamentación y actualización de la enseñanza de la proyectación arquitectónica, así como para el enriquecimiento de su acervo disciplinar. La investigación nos brinda la posibilidad del diálogo entre saberes, posiciona la discusión sobre arquitectura y ciudad en el ámbito

universitario y contribuye a la creación de nuevo conocimiento en estas áreas fundamentales. Nuestra condición académica nos reclama asumir la investigación como propósito inseparable de la docencia, y en este sentido, necesitamos conocer sus exigencias y posibilidades para proponer políticas institucionales y otras estrategias curriculares que promuevan el desarrollo de una cultura investigadora que alimente y fortalezca la enseñanza de la práctica proyectual arquitectónica.

Necesitamos superar las aproximaciones científicas y los reduccionismos metodológicos de todo tipo que han dificultado por muchos años que los arquitectos se aproximen a la investigación como una actividad estimulante, capaz de alimentar la capacidad de proyectar y de sentar las bases de un proyectar argumentado, comprendido, reflexionado. Tenemos que asumir el reto de vencer los prejuicios acumulados, enterarnos y acercarnos a otras maneras de concebir y desarrollar la actividad investigadora, cuyas *formas* de producción de conocimiento sintonicen con la naturaleza híbrida, compleja y multidimensional de nuestro objeto de estudio y campo disciplinar.

En este sentido invitamos a la comunidad académica de la EACRV, y en especial a aquellos dedicados a la enseñanza de la práctica proyectual arquitectónica, a mirar la investigación no como a una actividad que resta, que limita, en la cual no existe otro camino que copiar recetas rígidas, elaboradas por otros, sino a descubrir las posibilidades investigativas de la actividad proyectual incorporando a nuestra existencia una actitud de investigador. Una disposición personal que disfrute del buscar, del encontrar, del placer de curiosear y “des-cubrir”, del deleite del crear; como una actividad en la cual hemos de involucrarnos como toca con las cosas importantes y gratas de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología; una aproximación interpretativa*. Madrid: Editorial Fundamentos.

BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

_____ (1971). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento: El contexto de Francois Rabelais*. Barcelona: Barral.

BEST, J. W. & KAHN, J. V. (2003). *Research in Education*. Boston: Library of Congress Cataloguing-in-Publication data.

CRESWELL, J.(1997). *Qualitative Inquiry and Research Design*. London: Sage.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1997). Madrid: Ed. Espasa.

DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (1994). *Introduction. Entering the Field of Qualitative Research*. En DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

_____ (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: Sage publications.

FERNÁNDEZ, P. (1994). *La psicología colectiva iun fin de siglo mas tarde*. Bogotá: Anthropos.

FERRATER-MORA, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.

GADAMER, H-G. (1992). *Verdad y Método*. Barcelona: Ediciones Sígueme. Tomo I y II..

GONZÁLEZ REY, F. (2000). *Investigación cualitativa y psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson Editores.

GUBA, E. (1990). "*The Paradigm Dialog*". London: Sage Publication

GUITIÁN, D. (2005). *El modo de producción de conocimiento en arquitectura, una aproximación sociológica*. En: Aportes para una memoria y cuenta. Facultad de Arquitectura y Urbanismo UCV 1953-2003. Caracas: Ediciones FAU.

_____ (2003). *Sociología del habitar*. Ascenso a Agregado. Facultad de Arquitectura y Urbanismo UCV. Caracas

_____ (1998). *La biografía proyectual: ¿una posibilidad de encuentro entre investigación y diseño arquitectónico*. Revista Tecnología y Construcción. Vol.14-2, pp. 9-13. Caracas.

HERNÁNDEZ, M. (2001). *Tres aproximaciones a la investigación cualitativa: fenomenológica, hermenéutica y narrativa*. Revista Avespa, XXIV, 1: 9-66. Caracas.

IBÁÑEZ, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-verdad-política*. Barcelona: Gedisa Editorial.

JIMÉNEZ, L.; RODRÍGUEZ, Á.; MARIÑO, A. (1985). *La investigación científica y la investigación proyectual en arquitectura*. Ponencia presentada por el Sector Diseño a las Primeras Jornadas de Investigación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela.

JIMÉNEZ, S. (2007). *El proyecto arquitectónico, aprender investigando*. Universidad de San Buenaventura, Cali, Facultad de arquitectura, arte y diseño. Colección investigación. Cali: Editorial Bonaventuriana, USB.

_____ (2005). *Investigación y proyecto arquitectónico*. Revista científica Guillermo de Ockham. Vol 3, N° 1. Universidad de San Buenaventura Cali.

KERLINGER, F. (1981). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. Méjico: McGraw-Hill.

MARTÍNEZ, M. (2009). *Nuevos paradigmas en la investigación*. Caracas: Ed. Alfa.

_____ (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Méjico: Trillas.

_____ (2003a). *Necesidad de un nuevo paradigma epistémico*. En AA.VV. *Las Ciencias Sociales: Reflexiones de fin de siglo*. Caracas: Fondo Editorial Trópikos – Comisión de Estudios de Postgrado, FACES, Universidad Central de Venezuela.

_____ (2003b). *Un nuevo paradigma para la ciencia del tercer milenio*. En Elizalde, A. (ed.), *Las nuevas utopías de la diversidad*. Santiago de Chile: Ed. Universidad Bolivariana.

_____ (2002). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. Méjico: Ed. Trillas.

_____ (1998) *La investigación cualitativa etnográfica en la educación. Manual teórico-práctico*. Méjico: Ed. Trillas.

_____ (1993) *"El Paradigma Emergente Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica"*. Barcelona: Editorial Gedisa.

_____ (1989). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de Investigación*. Méjico: Ed. Trillas.

MARSHALL, C. Y ROSSMAN, G. (1990). *Designing Qualitative Research*. Newbury Park: Sage publications.

MARTÍN, Y. (2007). *“Ciudad formal-ciudad informal: el proyecto como proceso dialógico. Una mirada a las relaciones entre los asentamientos urbanos autoconstruidos y los proyectos que proponen su transformación”*. Barcelona: Tesis Doctoral, Departamento de Proyectos Arquitectónicos de la Universidad Politécnica de Cataluña.

MEJÍA, J. (2004). *Sobre la Investigación Cualitativa*. Nuevos Conceptos y Campos de Desarrollo. Año 8, Nº 13, pp, 277-291.

MUNTAÑOLA, J. (2008). *Architectural Desing on the Thereshold of Digital Age*. En *Changes of Paradigms* (Royal Danish Academy of Arts), EAAE/ARC Conference, Copenhagen.

_____ (2002). *Arquitectura, modernidad y conocimiento*. Revista: *Arquitectonics: Mind, Land and Society*. Vol.2. Ediciones UPC. Universidad Politécnica de Cataluña.

_____ (2000). *Topogénesis: fundamentos para una nueva arquitectura*. Barcelona: Ediciones UPC. Quaderns de Arquitectura.

PALAZÓN, M. (2006). *La filosofía de la praxis según Adolfo Sánchez Vázquez*. En BORON, A., AMADEO, J., GONZÁLEZ S. (2006). *La teoría marxista hoy. Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Colección campus Virtual, CLACSO,

PÉREZ, R. (1996). *Los márgenes posibles del Valle del alto Aconcagua. El valor propositivo de la representación arquitectónica*. Revista ARQ. (Chile) 34:52-61. Diciembre 1996.

PERICOT, J. (1991). *Límites pedagógicos del diseño moderno*. Temas de disseny Nº 6. Ed. Escuela. Elisava. Barcelona.

PONZIO, A. (1998). *La revolución bajtiniana*. Fróneisis. Cátedra Universitaria de Valencia.

RICOEUR, P. (1996). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. Méjico: Siglo XXI Editores.

_____ (1986). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

RODRÍGUEZ, Á. y MARIÑO, A. (2005). *La investigación proyectual en arquitectura*. En: Aportes para una memoria y cuenta. Facultad de Arquitectura y Urbanismo UCV 1953-2003. Caracas: Ediciones FAU.

_____ (2007). *Ilusión de una nueva arquitectura venezolana. Proyectos recientes 1997-2007*. Revista Medio Informativo, Vol 12. Ediciones FAU-UCV.

SARQUIS, J. (2003). *Itinerarios del proyecto. La investigación proyectual como forma de conocimiento en arquitectura*. Buenos Aires: Ediciones Nobuko.

SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de Educación, Ed. Paidós.

STRAUSS, A. Y COURBIN, J. (1990). *Basic of Qualitative Research*. California: Sage Publication.

TAMAYO, M. (1994). *Diccionario de Investigación Científica*. Méjico: Limusa,

WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, trad. J. Medina Echavarría, ed. J. Winckelmann, Méjico: Fondo de Cultura Económica.

ZABALA, I. & PONZIO, A. (1997). *Mijail M. Bajtin: Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.

ZAMORA, H. (2011). *Tres paisajes, ¿tres proyectos? reflexiones introspectivas acerca del concepto investigación proyectual en arquitectura. Estudio de tres casos de proyectos arquitectónicos en tres lugares y momentos en la práctica de un arquitecto*. Trabajo Final de Grado de la Maestría de Diseño Arquitectónico. Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

_____ (2003). *Apuntes para construir una definición acerca del conocimiento en arquitectura. Mapas de lo aprehendido*. Tecnología y construcción 19, I, 2003, p. 29-42.

REFERENCIAS DE ENTREVISTAS, CONFERENCIAS Y DOCUMENTOS NO PUBLICADOS

ALBORNETT, I. (1997). *Investigación y proyecto arquitectónico: Bajo qué condiciones se podría hablar de investigación científica en Arquitectura?, Algunos lineamientos epistemológicos para un redimensionamiento del debate*. Ensayo elaborado en: Maestría de Diseño Arquitectónico de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. Versión mecanoscrita; inédita. (Disponible

en el Anexo 4)

BRICEÑO, R. (1985). *La investigación científica en el proceso de diseño arquitectónico*. Ponencia presentada con motivo de celebrarse las Primeras Jornadas de investigación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. Versión mecanoscrita; inédita. (Disponible en el Anexo 4)

CALVO, A. (2010). Entrevista realizada el marco de esta investigación en la Escuela de Arquitectura Carlos Raúl Villanueva de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela (Disponible en el Anexo 4)

GUITIÁN, D. (2011). Entrevista realizada el marco de esta investigación en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. (Disponible en el Anexo 4)

HERNÁNDEZ, M. (1997). *“Postura y método: vinculaciones entre paradigma y problema de investigación”*. Ponencia presentada en el Seminario sobre Enseñanza de las Metodologías de Investigación, UCV. Caracas.

LASALA, P. (1985) *Investigación y Docencia*. Ponencia presentada en: I Jornadas de Investigación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. Versión mecanoscrita; inédita. (10 páginas) (Disponible en el Anexo 4)

MDA, (1997). *Programa de la Maestría en Diseño Arquitectónico*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Escuela de Arquitectura. Sector Diseño. Caracas, octubre de 1997.

MDA, (2002). *Documento de restructuración del Programa de la Maestría en Diseño Arquitectónico*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Arquitectura y

Urbanismo. Escuela de Arquitectura. Sector Diseño. Caracas.

MARTÍNEZ, O. (1997). *Comentarios sobre investigación y arquitectura*. Ensayo elaborado en: Maestría de Diseño Arquitectónico de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. Versión mecanoscrita; inédita. (Disponible en el Anexo 4)

MUNTAÑOLA, J. (2011). *La investigación proyectual a examen: un gran desafío a la arquitectura del siglo XXI*. Conferencia de apertura de la Trienal de Investigación FAU 2011. Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. Caracas. (Disponible en el Anexo 4)

_____ (2010). Entrevista realizada el marco de esta investigación en la Escuela Técnica Superior de Barcelona de la Universidad Politécnica de Cataluña. (Disponible en el Anexo 4)

_____ (2008). *Architectural Desing on the Thereshold of Digital Age*. En *Changes of Paradigms* (Royal Danish Academy of Arts), EAAE/ARC Conference, Copenhagen.

POU, C. (1997). *Texto, lenguaje y ciencia. Una propuesta de interpretación desde la naturaleza experimentativa del proyecto arquitectónico*. Ensayo elaborado en: Maestría de Diseño Arquitectónico de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. Versión mecanoscrita; inédita. (20 páginas) (Disponible en el Anexo 4)

ROSAS, J. (2011). Entrevista realizada el marco de esta investigación en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela. (Disponible en el Anexo 4)

ANEXOS

Los siguientes documentos se anexan a este trabajo en versión digitalizada:

ANEXO 1: Trabajos presentados en las I Jornadas de Investigación de la EACRV-FAU, realizadas entre el 29 de enero y el 02 de febrero de 1985. Documentos inéditos mecanoscritos. (En archivo digitalizado adjunto).

ANEXO 2: Documentos elaborados en el marco de la MDA, 1997, acerca de la investigación en arquitectura. Documentos inéditos mecanoscritos. (En archivo digitalizado adjunto).

ANEXO 3: Guión de entrevista-diálogo abierta, dirigida a los docentes de los talleres de proyecto de la EACRV. (La transcripción de las entrevistas se adjunta en archivo digitalizado).

Texto introductorio:

Estimado profesor, quisiera que tuviéramos una conversación abierta acerca del proyecto arquitectónico y la práctica del taller. Durante muchos años se ha venido discutiendo en la Escuela, y particularmente en Diseño, el tema de la investigación en diseño. Muchas posturas han sido elaboradas, algunas de ellas niegan rotundamente la posibilidad de la relación entre investigación y diseño; otras intentan elaborar un concepto de investigación propio para el proyecto de arquitectura, diferenciándolo de los modos convencionales de hacer investigación, mientras otras intentan nutrirse de los procesos de investigación de otras disciplinas para aplicarlas al proyecto con un perfil propio...bueno de estas cosas quisiera que conversáramos.

PREGUNTAS:

- ¿Desde cuándo es profesor de diseño, cuando ingresó a la FAU?
- ¿Vamos a hablar de la actividad que se desarrolla en el taller. ¿Cómo se siente más cómodo o se reconoce como profesor de diseño arquitectónico o como profesor de proyecto arquitectónico? Como entiende estas dos categorías? Considera importante esta distinción?

- ¿Cree Ud. que el desarrollo de un proyecto arquitectónico produce conocimientos? ¿De qué tipo?, ¿cómo los produce?, ¿En qué momentos del proceso proyectual se produce conocimiento?
- ¿Cree Ud. que el proceso de proyecto arquitectónico se puede considerar una forma de hacer investigación? ¿Por qué? ¿Bajo qué parámetros?
- En su actividad como profesor de diseño (proyecto) ¿Cuáles son los primeros pasos que da al iniciar un ejercicio de proyecto? ¿Sigue Ud. algún método o estrategia para iniciar su curso?
- En el entendido que cada semestre tiene sus particularidades, exigencias y objetivos a cumplir curricularmente, ¿Cuál suele ser su estrategia general de docencia? ¿Considera Ud. que aplica o tiene un método de enseñanza? ¿Podría explicar cuál o como está estructurado? Qué factores privilegia y que herramientas utiliza? (*diseño de la práctica pedagógica, planeación general de un curso a impartir, determinación de objetivos, contenidos, actividades, evaluación y material docente*).
- Cómo elige los temas, tipología edificatoria y programas de proyecto a desarrollar en el semestre? Qué condiciones privan en su caso a la hora de escoger los temas a ser desarrollados en los talleres?
- ¿Qué tipo de información (*variables, aspectos, características, dimensiones, etc.*) recolectan, utilizan, relacionan los estudiantes durante el ejercicio de proyecto arquitectónico desarrollado en el taller?
- ¿De qué maneras ordena y registra el desarrollo del ejercicio en el taller? Lleva Ud. Algún tipo de formato de registro, etc. ¿Me podría suministrar un documento tipo, como ejemplo?
- ¿En qué tipo de “productos”, (escrito, grafico, objetual, etc.) considera Ud. que se pueden concretar los conocimientos generados a lo largo del proceso de enseñanza que se produce al desarrollar un ejercicio de proyectos en el taller? ¿Por qué?
- Considera importante el hacer reflexiones por escrito acerca de los proceso desarrollados en el taller, que los estudiantes escriban sobre cómo lograron lo que lograron? ¿Por qué?
- ¿Considera Ud. importante la discusión, reflexión y el contraste entre pares de los resultados obtenidos a lo largo del desarrollo del ejercicio de proyectos en el taller? (*presentar el conocimiento obtenido jornadas de discusión y reflexión internas y externas de la Unidad Docente, en seminarios, conferencias, congresos científicos, etc.*) ¿Por qué?

- Qué tipo de recursos, apoyo le solicitaría a la Institución FAU para poder desarrollar actividades de investigación vinculadas con su labor docente, como profesor del taller?
- Después de todo lo dicho, podría expresar ¿Qué es para Ud. el proyecto arquitectónico?

ANEXO 4: Guión de entrevista-diálogo abierta dirigida a docentes/investigadores expertos en el tema de la relación entre investigación y diseño/proyecto. (La transcripción de las entrevistas se adjunta en archivo digitalizado).

PREGUNTAS:

- ¿Podría brevemente comentarme sobre su formación académica?
- ¿Cómo entiende la actividad que se desarrolla en los talleres en los que se enseña la práctica proyectual. ¿en estos talleres se enseña sobre diseño arquitectónico o proyecto arquitectónico? Como entiende estas dos categorías? Considera importante esta distinción?
- ¿Cree Ud. que el desarrollo de un proyecto arquitectónico produce conocimientos? ¿De qué tipo?, ¿cómo los produce?, ¿En qué momentos del proceso proyectual se produce conocimiento?
- ¿Cree Ud. que el proceso de proyecto arquitectónico se puede considerar una forma de hacer investigación? ¿Por qué? ¿Bajo qué parámetros?
- ¿Cree que en la actividad docente en los talleres de proyecto se desarrolla la actividad de investigación? Por qué?
- Qué condiciones deben cumplirse para lograr una actividad de taller que reconozca y promueva la investigación como parte de la naturaleza de su actividad?
- ¿Cómo podría promoverse la discusión, reflexión y el contraste entre pares de los resultados, hallazgos obtenidos en los talleres?
- ¿Cuáles son los énfasis o cómo definiría la formación dominante en nuestra Escuela de arquitectura?, ¿y a qué lo atribuye?
- ¿Qué tipo cambios considera que deben adelantar las instituciones dedicadas a la enseñanza de la práctica proyectual para lograr desarrollar actividades de investigación vinculadas a la labor docente, que se desarrolla en los talleres?

ANEXO 5: Programa del seminario: Aproximaciones a la Investigación Proyectual Arquitectónica (AIPA), dictado a los docentes adscritos al área de conocimientos de Diseño de la EACRV. Octubre-diciembre 2011. (Se adjunta en archivo digitalizado).

Seminario: Aproximaciones a la Investigación Proyectual Arquitectónica (AIPA)

Prof.: Marisela Hernández

Prof. Yuraima Martín

Período: octubre – diciembre 2011

El presente seminario está dirigido a los docentes instructores adscritos al Sector Diseño de la EACRV con el objeto de propiciar un escenario de debate para la reflexión y discusión de perspectivas ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas con miras a facilitar la formulación de ejercicios de investigación proyectual arquitectónica. A partir de ello, se formulan los siguientes objetivos:

Objetivos generales

- Caracterizar procesos de investigación formulados a partir de situaciones proyectuales arquitectónicas.
- Facilitar el diseño, fundamentación y argumentación de proyectos de investigación propuestos a partir de “situaciones” de proyecto arquitectónico.

Objetivos específicos

- ❖ Comprender la relación teoría- práctica en la Investigación Proyectual Arquitectónica.
- ❖ Discutir y comprender los criterios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que posicionan y fundamentan la Investigación Proyectual Arquitectónica.
- ❖ Discutir aproximaciones posibles para la formulación de enunciados, referentes, justificaciones, objetivos e interrogantes de partida y sus significados y sentidos en la formulación de investigaciones proyectuales arquitectónicas.
- ❖ Discutir sobre el papel de la teoría en la formulación de investigaciones proyectuales arquitectónicas.
- ❖ Discutir sobre los significados y sentidos del método en la formulación de investigaciones proyectuales arquitectónicas.

Tema 1.- NOCIONES FUNDAMENTALES

Contenidos

- “Situaciones proyectuales”, características constitutivas de su naturaleza.
- La arquitectura como disciplina relacional, híbrida que configura lugares para la vida.
- El lugar objeto de estudio y fuente de conocimiento de la arquitectura.
- El proyecto arquitectónico, instrumento clave para realizar la práctica de la prefiguración y configuración de lugares.

Tema 2.- LA INVESTIGACION Y LOS NUEVOS PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN: LOS APORTES DEL GIRO INTERPRETATIVO

Contenidos

SUPUESTOS Y CRITERIOS PARADIGMÁTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

- ¿Cómo conocer?, ¿Qué es investigar?, ¿qué es ciencia?, ¿qué es conocimiento?, ¿Qué es un paradigma de investigación?
- Conocimiento disciplinario--interdisciplinario- multidisciplinario- transdisciplinario.
- Saber disciplinado, la disciplina como punto de partida, no de llegada.
- Situación actual, Positivismo y Post-positivismo.
- El Giro Interpretativo en las ciencias.
- La mirada cualitativa como fuente de conocimiento.
- Criterios ontológicos, epistemológicos, metodológicos y ético-políticos y sus relaciones.
- La arquitectura como ciencia multi-paradigmática.

Tema 3.- INVESTIGACION Y PROYECTO ARQUITECTÓNICO

Contenidos

- *¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? investigar en la práctica proyectual.*
- Relación teoría – práctica.
- Criterios ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos en la investigación proyectual.

TEMA 4.- LOS APORTES DEL GIRO INTERPRETATIVO A LA INVESTIGACIÓN PROYECTUAL: SUPUESTOS ONTOLOGICOS Y EPISTEMOLOGICOS

Contenidos

EL SENDERO HERMENÉUTICO EN LA APROXIMACIÓN A LA COMPRENSIÓN DEL LUGAR

- “Toda acción humana es un texto” (Paul Ricoeur)
- Carácter simbólico de la realidad y la arquitectura. Los significados y sentidos.
- Concepto de símbolo. El símbolo en la arquitectura.
- El diseñador / investigador: ser intérprete e interpretado. Productor de textos y agente de significación en contextos concretos.

- La obra arquitectónica como discurso, capaz de decir y ser leída e interpretada de múltiples maneras.
- Todo discurso se produce colectivamente, en sociedad y vuelve a ella. Intersubjetividad
LA MIRADA DIALÓGICA, EN LA BÚSQUEDA DEL LUGAR COMPARTIDO
- Aproximación dialógica a la realidad como un camino para comprenderla
- Promueve el intercambio entre diferentes realidades y relaciones culturales, significados, modos de hacer las cosas, de vivir y entender la realidad.
- La diferencia no como problema, sino como fuente de conocimientos, una condición enriquecedora y facilitadora.
- Lógica dialógica y transdisciplinariedad, Un enfoque para comprender la complejidad de los fenómenos humanos.

TEMA 5.- POSIBLES CAMINOS PARA LA FORMULACIÓN Y DESARROLLO DE UNA INVESTIGACIÓN PROYECTUAL

Contenidos

EL PROYECTO-PROCESO DE INVESTIGACIÓN (estudio de casos)

El área problemática: Objeto-proceso-fenómeno en estudio

Planteamiento del problema: antecedentes, justificación, relevancia, preguntas de investigación y objetivos

El papel de la teoría

El referente arquitectónico

Procedimiento o camino recorrido

Resultados

Conclusiones

FUNCIONAMIENTO

El Seminario funcionará con base a presentaciones, por parte de los participantes, de experiencias proyectuales a partir de las cuales se lograrán identificar y discutir posibles aproximaciones ontológicas, epistemológicas, teóricas y metodológicas que permitan formular investigaciones proyectuales arquitectónicas.

EVALUACIÓN

Para aprobar la asignatura el/la cursante deberá cumplir con un 85% de asistencia, la participación en clase (30%) y la entrega de un informe final (70%).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

BACHELARD, G. (1988) *“La Formación Del Espíritu Científico”*. México, Siglo XXI.

CAMPENHOUDT, Q. (1999) *“Manual de investigación en ciencias sociales”*. Mexico: Ed. Limusa. Grupo Noriega editores.

CRESWELL, J. (1997) *“Qualitative Inquiry and Research Design”*. London: Sage.

GADAMER, H-G. (1977) *“Verdad y Método”*. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones sígueme. Capítulo: La primacía hermenéutica de la pregunta, Pag.439-458.

JIMÉNEZ, S. (2006) *“El proyecto arquitectónico, aprender investigando”*. Universidad de San Buenaventura, Cali, Facultad de arquitectura, arte y diseño. Colección investigación. Editorial Bonaventuriana, USB, La Umbría, Cali.

MARTÍNEZ, M. (1998) *“Investigación cualitativa etnográfica en educación”*. México: Ed. Trillas.

_____ (1989) *“Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación”*. México: Ed. Trillas.

ANEXO 6: Programa propuesto para asignatura electiva, titulada “Aproximaciones a la producción de conocimiento a partir de la práctica proyectual arquitectónica”, dirigida a la formación y capacitación, de los estudiantes del tercer ciclo del pregrado de la EACRV. (Se adjunta en archivo digitalizado).

APROXIMACIONES A LA PRODUCCION DE CONOCIMIENTO A PARTIR DE LA PRÁCTICA PROYECTUAL ARQUITECTONICA

Asignatura Electiva

PRESENTACIÓN

El conocimiento sobre el proyecto arquitectónico es un conocimiento teórico y metodológico que se produce a partir de una práctica, la práctica proyectual. La enseñanza de la práctica proyectual, además de inducir el ejercicio de la libertad creadora, la transmisión de habilidades y destrezas dirigidas a enseñar un hacer, obliga a un esfuerzo que dé cuenta del pensar sobre lo que se hace, por qué, cómo se hace y especialmente cómo se explica a otros lo que se hace, de manera que esto logre producir conocimientos que enriquezcan, tanto la enseñanza misma de la práctica proyectual, como los contenidos teóricos que permitan nutrir el campo disciplinar de la arquitectura.

“La circunstancia de desconocimiento del objeto arquitectónico a prefigurar a la que se enfrenta el proyectista al inicio del proceso, lo sitúa ante un problema de conocimiento al que puede acercarse a través de la investigación”... de esta manera, “el acto de proyectar es una permanente problematización de decisiones, que va construyendo a través del proceso soluciones propuestas como imágenes. Estas soluciones requieren articularse con las preexistencias físicas, sociales, económicas, políticas y culturales, respondiendo a una lógica singular que conlleva a la propuesta arquitectónica y su expresión representativa”. (Jiménez, 2003; 14).

A partir de estas consideraciones, nos proponemos el estudio de las relaciones entre la investigación y el proyecto arquitectónico, indagando sobre cómo la práctica proyectual arquitectónica puede pensarse y desarrollarse incorporando las dimensiones de un proceso de investigación, de manera que quienes lo llevan a cabo puedan construir conocimiento sistemático y controlado a partir del mismo.

La presente asignatura electiva está dirigida a estudiantes del último año o tercer ciclo de la EACRV. Según lo establece el Plan de Estudios, estos estudiantes están llamados a desarrollar un Proyecto Final de Carrera (PFC) en el que demuestren, además de sus habilidades y destrezas instrumentales para abordar un proceso de

proyecto/diseño concreto, su capacidad reflexiva y discursiva sobre la comprensión y resolución de un problema arquitectónico específico, aproximándose así a un proceso de producción de un conocimiento teórico y metodológico a partir de su práctica proyectual.

La asignatura se propone que el estudiante adquiera los conocimientos y ejercite los procedimientos básicos necesarios para hacer de su proceso proyectual un proceso fundamentado, contextualizado, sistematizado, debatible que permita dar cuenta del conocimiento producido y las destrezas adquiridas a lo largo de su desarrollo.

En este sentido intentaremos reconocer en la práctica proyectual ejercitada por los estudiantes en los Talleres de Diseño aquellos fundamentos, contenidos y procedimientos capaces de incidir en la construcción de un discurso sobre su pensar y hacer, capaz de incidir en el enriquecimiento y profundización, tanto de su proceso de aprendizaje, como en el incremento del patrimonio de contenidos teóricos disciplinares. Estas aproximaciones pretenden atender la solicitud de *“esbozar un sistema de valores a partir de los cuales ir construyendo una teoría de la arquitectura erigida sobre lo que verdaderamente somos, pensamos y hacemos, para así hacer posible la transformación consciente y responsable de nuestra manera de ser, de pensar y de hacer arquitectura”* (Lasala, 1985: 7).

OBJETIVOS GENERALES

- Introducir al estudiante en el conocimiento y comprensión de la práctica proyectual como un proceso de producción de conocimiento.
- Generar un espacio de discusión y reflexión en el que los estudiantes incorporen o hagan consciente procedimientos y argumentos que les permitan expresar crítica y verbalmente los fundamentos, particularidades y resultados de sus propias experiencias proyectuales.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Estudiar un marco conceptual y referencial que permita a los estudiantes estar en capacidad de identificar y reconocer el valor potencial de la mirada investigadora en el abordaje de la práctica proyectual como generadora de conocimiento y discurso disciplinar.

- Proveer al estudiante de un marco teórico-referencial que le permita estar en capacidad de conocer los nuevos paradigmas en la investigación y los aportes del giro interpretativo en las ciencias y sus aportes a la investigación proyectual.
- Comprender la relación teoría-práctica en la Investigación Proyectual Arquitectónica.
- Discutir y comprender los criterios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que posicionan y fundamentan la Investigación Proyectual Arquitectónica.
- Caracterizar el diseño, fundamentación y argumentación de proyectos de investigación formulados a partir de situaciones proyectuales arquitectónicas.
- Proponer aproximaciones posibles para la formulación de enunciados, referentes, justificaciones, objetivos e interrogantes de partida y sus significados y sentidos en la formulación de investigaciones proyectuales arquitectónicas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

Proveer las herramientas e instrumentos teórico-metodológicos necesarios para contribuir a que el estudiante esté en capacidad de:

- Reconocer la potencialidad reflexiva del proyecto arquitectónico.
- Abordar un determinado problema proyectual a partir del reconocimiento de su potencial como proceso de producción de conocimiento disciplinar.
- Reconocer la necesidad de construcción de un discurso que fundamente y acompañe la actuación del proyectista.

ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES

- Exposición, por parte del profesor, de los temas contemplados en el programa de la asignatura para su debate en clase.
- Revisión y discusión de las lecturas de apoyo asignadas.
- Presentación y discusión de las propuestas de investigación desarrolladas por cada estudiante relacionada con alguno de sus proyectos arquitectónicos específicos (se recomienda hacer el ejercicio utilizando como ejemplo el trabajo que se esté desarrollando en el Taller de Diseño).

- Se espera que al final del curso el alumno este en capacidad de estructurar un trabajo final ensaye una propuesta de investigación proyectual en la cual se evidencien los conocimientos adquiridos.

TEMA 1	CONTENIDOS
<p>NOCIONES GENERALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN</p> <p>Lecturas de apoyo: Campehouth, Q. (1999) "Manual de investigación en ciencias sociales". Capítulos: La pregunta inicial, Pag.27-41, y La problemática, Pág. 85- 99.</p> <p>Gadamer, H. G. (1977) "Verdad y Método". Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme. Capítulo: La primacía hermenéutica de la pregunta, Pag.439-447. México: Ed. Limusa. Capítulo: La pregunta inicial, Pag.27-41,</p> <p>Hernández, M. (1997) "Postura y método: vinculaciones entre paradigma y problema de investigación". Ponencia presentada al Seminario de Metodologías de Investigación. UCV, Mayo 1997.</p> <p>Martínez, M. (1998) "Investigación cualitativa etnográfica en educación". México: Ed. Trillas. Capítulo 6: Interpretación y teorización, Pág. 83-105.</p>	<p><i>LA ACTITUD INVESTIGADORA</i></p> <p><i>LA PRIMACÍA DE LA PREGUNTA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Qué es investigar? ✓ ¿Qué es conocimiento? <p><i>LA POSTURA PARADIGMÁTICA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Criterios ontológicos, epistemológicos, metodológicos y ético-políticos y sus relaciones. <p>LOS NUEVOS PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN: LOS APORTES DEL GIRO INTERPRETATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Positivismo y Post-positivismo ✓ El Giro Interpretativo en las ciencias <p><i>EL ÁREA PROBLEMÁTICA: PROCESO-FENÓMENO-SITUACIÓN- OBJETO EN ESTUDIO.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planteamiento del problema: sobre la construcción del objeto de estudio. antecedentes, justificación y relevancia, Preguntas de investigación Objetivos <ul style="list-style-type: none"> ✓ El papel de la teoría ✓ El referente arquitectónico ✓ El método: Procedimiento o camino ✓ Resultados ✓ Conclusiones <p>Referencias bibliográficas</p>

TEMA 2	CONTENIDOS
<p>NOCIONES GENERALES SOBRE LA PROYECTACIÓN ARQUITECTÓNICA</p> <p>Martín. Y. (2007). "Ciudad formal-ciudad informal: el proyecto como proceso dialógico. Una mirada a las relaciones entre los asentamientos urbanos autoconstruidos y los proyectos que proponen su transformación". Barcelona: Tesis Doctoral, Departamento de Proyectos Arquitectónicos de la Universidad Politécnica de Cataluña. Marco teórico: LA TEORÍA QUE NOS ACOMPAÑA.</p>	<p>EL LUGAR, OBJETO DE ESTUDIO Y FUENTE DE CONOCIMIENTO DE LA ARQUITECTURA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El lugar como hecho socio físico. ✓ La mirada cualitativa como fuente de conocimiento ✓ Dimensiones significativas del lugar: ética, estética y lógica del lugar ✓ Relación socio-física como determinante de diseño y planificación del hábitat humano fuente de imaginario arquitectónico ✓ Arquitectura, ciencia y arte. <p>EL PROYECTO DE ARQUITECTÓNICO, INSTRUMENTO CLAVE LA CONFIGURACIÓN DE LUGARES</p> <p>Dimensiones que caracterizan el proyecto arquitectónico desde una perspectiva dialógica.</p>

TEMA 3	CONTENIDOS
<p>INVESTIGACION Y PROYECTO ARQUITECTÓNICO</p> <p>Gutián, D (1998). <i>La biografía proyectual: ¿una posibilidad de encuentro entre investigación y diseño arquitectónico?</i>. Tecnología y Construcción, 14 II, p. 9-13.</p> <p>Martín, Y. (2012) “La práctica proyectual como posibilidad de producción de conocimiento e instrumento de investigación”. Capítulo I: Marco teórico referencial. Trabajo de ascenso a Profesor Asociado. FAU/UCV: Caracas.</p> <p>JIMÉNEZ, S. (2006) “El proyecto arquitectónico, aprender investigando”. Universidad de San Buenaventura, Cali, Facultad de arquitectura, arte y diseño. Colección investigación. Editorial Bonaventuriana, USB, La Umría, Cali.</p> <p>Abalos, I. (2000) <i>La buena vida: Visita guiada a las casas de la modernidad</i>. Barcelona: Gustavo Gilli. Capítulos 1, La casa de Zaratustra y La máquina de habitar de Jacques Tati: La casa positivista.</p>	<p>¿QUÉ? ¿POR QUÉ? ¿PARA QUÉ? INVESTIGAR EN LA PRÁCTICA PROYECTUAL</p> <p>¿Qué significa investigar en arquitectura? La arquitectura como ciencia multi-paradigmática</p> <p>Los fenómenos humanos a proyectar, (situaciones proyectuales) características constitutivas de su naturaleza.</p> <p>La arquitectura como disciplina relacional, híbrida que configura lugares socio físico.</p> <p>Momentos de la investigación: Investigar antes, durante o después de proyectar.</p> <p>¿Qué clase de ciencia/arquitectura quiero hacer?</p> <p>El papel de la representación</p> <p>La relación teoría - práctica</p>

MEDIOS INSTRUCCIONALES

- Clases magistrales y seminariales
- Análisis de lecturas seleccionadas
- Exposición por parte de los cursantes de proyectos-investigación para su discusión en clase.

CRITERIOS DE EVALUACION

15% Asistencia y participación en clase
 15% Revisión de lecturas
 30% Presentación de proyectos de investigación para ser discutidos en clase
 40% Trabajo final

BIBLIOGRAFIA GENERALRECOMENDADA

Abalos, I. (2000) *La buena vida: Visita guiada a las casas de la modernidad*. Barcelona: Gustavo Gilli.

Bachelard, G. (1938) *“La formación del espíritu científico”*, Planeta, 1985.

Campenhoudt, Q. (1999) *“Manual de investigación en ciencias sociales”*. México: Ed. Limusa.

Gadamer, H. G. (1977) *“Verdad y Método”*. Traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme.

GUITIAN, D. (2005) *“El modo de producción de conocimiento en arquitectura, una aproximación sociológica”*. En: Facultad de Arquitectura y Urbanismo UCV 1953-2003. Aportes para una memoria y cuenta.

_____ (1998) *La biografía proyectual: ¿una posibilidad de encuentro entre investigación y diseño arquitectónico*. Revista Tecnología y Construcción. Vol.14-2, pp. 9-13. Caracas.

HERNÁNDEZ, M. (1997) *“POSTURA Y METODO: vinculaciones entre el paradigma asumido y el planteamiento del problema”*. Seminario sobre enseñanza de las metodologías de investigación. Universidad Central de Venezuela.

Jiménez, S. (2007) *El proyecto arquitectónico, aprender investigando*. Universidad de San Buenaventura, Cali, Facultad de arquitectura, arte y diseño. Colección investigación. Editorial Bonaventuriana, USB, La Umbría, Cali.

_____ (2005) *Investigación y proyecto arquitectónico*. Revista científica Guillermo de Ockham. Vol 3, Nº 1. Universidad de San Buenaventura Cali.

Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA). <http://www.capitalemocional.com/apa.htm>

Martín, Y. (2012) *“La práctica proyectual como posibilidad de producción de conocimiento e instrumento de investigación”*. Capítulo I: Marco teórico referencial. Trabajo de ascenso a Profesor Asociado. FAU/UCV: Caracas.

_____ (2007). *“Ciudad formal-ciudad informal: el proyecto como proceso dialógico. Una mirada a las relaciones entre los asentamientos urbanos autoconstruidos y los proyectos que proponen su transformación”*. Barcelona: Tesis Doctoral, Departamento de Proyectos Arquitectónicos de la Universidad Politécnica de Cataluña.

_____ (2002). *Análisis y comprensión del lugar autoconstruido desde una perspectiva hermenéutica y dialógica*. Caracas: Trabajo presentado para ascender a la categoría de asistente en el escalafón de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central

de Venezuela.

Martínez, M. (2009) *Nuevos paradigmas en la investigación*. Caracas: Ed. Alfa
_____ (2002) *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Ed. Trillas.
_____ (s/f) *Transdisciplinariedad y Lógica Dialéctica. Un enfoque para la complejidad del mundo actual*. Disponible en <http://prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html>.

Muntañola, J. (2000). *Topogénesis: fundamentos para una nueva arquitectura*. Barcelona: Ediciones UPC. Quaderns de Arquitectura.

_____ (1996). *La arquitectura como lugar*. Barcelona: Ediciones UPC-Quaderns de Arquitectura.

Rosas, J. (2007) *Ilusión de una nueva arquitectura venezolana. Proyectos recientes 1997-2007*.

Revista Medio Informativo, Vol 12,. Ediciones FAU-UCV.

Sarquis, J. (2003) *Itinerarios del proyecto/La investigación proyectual como forma de conocimiento en arquitectura*. Ediciones Nobuko, Buenos Aires,

Schon. D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de Educación, Ed. Paidós.

Zamora. H. (2003). Apuntes para construir una definición acerca del conocimiento en arquitectura. Mapas de lo aprehendido. *Tecnología y construcción* 19, 1, 2003, p. 29-42.