

# NUEVOS ENFOQUES PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL ARQUITECTO

ENRIQUE URZAIZ LARES

## Introducción

A nivel mundial, CEPAL-UNESCO (1992) propuso como prioritario el rescate de los valores humanos y la calidad de vida de las personas para alcanzar los objetivos de la docencia; en la Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998) se reiteró como indispensable la formación simultánea de profesionales altamente calificados y de ciudadanos capaces de asumir responsabilidades sociales.

Banda Aguilar (1998) señaló que desde un enfoque transdisciplinario las universidades debieran fomentar, entre otras cosas: la validez de múltiples tipos de aprendizaje y múltiples vías para aprender; la participación de la comunidad en el aprendizaje y la responsabilidad social; y el desarrollo de habilidades del pensamiento y la creatividad intelectual. En el mismo sentido Morín<sup>1</sup> (2000) sostuvo que hay *siete saberes fundamentales* que la educación del futuro debería tratar en cualquier cultura y sociedad: el conocimiento del conocimiento; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar las incertidumbres; enseñar la comprensión; y la ética del género humano; y Mondéjar<sup>2</sup> (2004) señaló que en el siglo XXI, el mundo demanda personalidades que requieran de una actitud crítica, atenta a lo nuevo, con enfoques integrales, que generen ideas, sepan revelar, no ocultar las contradicciones que surjan y enfrentarlas con tenacidad y audacia.

Por otra parte, el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 de México señala la necesidad de dar una formación integral a los individuos y de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes respecto a las necesidades individuales y los requerimientos laborales; el Programa Nacional de Educación (2001) recomendó, entre otras cosas: impulsar la formación en valores y sobre todo, favorecer mecanismos

eficaces de participación de la sociedad en la educación superior; por otra parte, evaluaciones diagnósticas realizadas por el CADU-CIEES<sup>3</sup> (1997-2001), demostraron que no hay una definición precisa acerca del campo, competencia y función social del arquitecto y que existe desvinculación entre la práctica profesional y los conocimientos que el alumno adquiere en el aula.

A nivel local, el Modelo Educativo y Académico de la Universidad Autónoma de Yucatán (2002), reiteró las tendencias nacionales y mundiales y complementariamente, diversos estudios sobre la formación profesional del arquitecto<sup>4</sup> evidenciaron insuficiencias éticas y de conocimiento respecto al mercado laboral y a la realidad social, económica y política del país por parte de alumnos y profesores; también mostraron que la investigación sobre arquitectura, la actualización disciplinar de los docentes y la formación reflexiva, conceptual y práctica de los estudiantes son escasas; que los métodos de enseñanza son anticuados e ineficientes; que la comunidad desconoce cuál es la labor profesional del arquitecto; que la oferta de trabajo en el medio es escasa pero demanda gran diversidad de prácticas profesionales; y que por lo tanto, existen grandes deficiencias en el perfil profesional de los egresados respecto a la disciplina y a la realidad regional y nacional.

Lo anterior es consecuencia inequívoca de la incertidumbre generada por un futuro que sugiere más cambios vertiginosos y nuevos avances globalizados de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones, resultando por tanto prácticamente imposible prefigurar hoy un perfil profesional para el arquitecto de ese futuro, pues incluso nuevos *enfoques transdisciplinarios*<sup>5</sup> apuntan ya hacia la desaparición de las *profesiones tradicionales*<sup>6</sup>, al romperse o diluirse las fronteras entre ellas mismas y entre ellas y las nuevas disciplinas emanadas precisamente de esa rápida evolución cultural y científica. Ante estas nuevas condiciones, la mera *instrucción* habitualmente proporcionada a los estudiantes de arquitectura en Yucatán y en México, está resultando insuficiente para formar profesionales que sepan responder a tan vertiginosos y profundos cambios con prontitud y eficacia; por ello se hace indispensable una verdadera *formación profesional capaz de educar para instruir*.

En tal sentido la *educación* debiera comprender necesariamente un *enfoque personal o reflexivo*, y otro *social o colaborativo*, mientras que la *instrucción* requiere un nuevo *enfoque transdisciplinario* que le permita actualizarse permanentemente, de este modo, la *formación profesional* habrá entonces de ser *capaz de educar e instruir simultáneamente a los futuros arquitectos desde un enfoque colaborativo, reflexivo y transdisciplinario*. (VER ESQUEMA 1)

Para lograr esta *formación profesional* se hace menester: transformar y perfeccionar los modelos educativos y académicos; actualizar y flexibilizar las estructuras universitarias, su normatividad y planes y programas de estudio; la formación pedagógica, la actualización y capacitación del profesorado; y sobre todo, transformar los métodos, espacios y medios de enseñanza y/o aprendizaje, rubro en el que se inscribió la presente investigación.

### ***Problema, objeto, objetivo e hipótesis***

A partir de la experiencia profesional, docente y de investigación del autor, así como de diagnósticos preliminares, de la revisión bibliográfica y de la discusión con expertos, se identificó el *problema central* como: la necesidad de enriquecer la formación profesional de los futuros arquitectos de la región con un enfoque colaborativo, reflexivo y transdisciplinario.

Si bien el diseño no es ni un sinónimo de arquitectura, ni pertenece exclusivamente a ella, sí constituye un elemento básico e indispensable para que ésta exista, lo que permite ubicarlo como una actividad característica de la profesión y como la mejor vía para promover su transformación y perfeccionamiento a través de su propia enseñanza; consecuentemente, el *objeto de estudio* se ubicó en los procesos de diseño arquitectónico; y el *campo de acción*, específicamente en los procesos de diseño arquitectónico docente.

El *objetivo* de esta investigación fue el de: coadyuvar al enriquecimiento de la formación profesional de los futuros arquitectos de la región, mediante la integración dialógica de un enfoque colaborativo,

reflexivo y transdisciplinario a los procesos tradicionalmente instructivos del diseño arquitectónico docente.

Consecuentemente, la *hipótesis central de investigación* quedó definida en los siguientes términos: la construcción de un método colaborativo, reflexivo y transdisciplinario para el diseño arquitectónico docente y su aplicación a través de un seminario dialógico, coadyuvaría al enriquecimiento de la formación profesional de los futuros arquitectos de la región.

En síntesis, los *aportes teóricos* de este trabajo fueron:

- a) contribuciones a la integración dialógica y transdisciplinaria de la arquitectura y la pedagogía, como una vía para ampliar y diversificar el campo profesional del arquitecto en la región;
- b) la caracterización del modelo tradicional para la formación de arquitectos en las escuelas mexicanas y su perfeccionamiento a través de la construcción del modelo dialógico para la formación de arquitectos en la región; y
- c) la modelación teórica de un método colaborativo, reflexivo y transdisciplinario para el diseño arquitectónico docente.

Los principales *aportes prácticos* para el diseño docente fueron:

- a) el seminario dialógico como instrumento didáctico para enriquecer los tradicionales talleres de proyectos y algunas asignaturas complementarias;
- b) la posibilidad de favorecer la generación de diseños: sustentables y más eficientes (transdisciplinarietà); mejor enfocados (integración dialógica de la educación a la instrucción); más completos y enriquecidos (opiniones múltiples); más creativos (desaprendizaje); y más pertinentes (participación social).

### ***Ordenamiento metodológico***

Para favorecer el logro del objetivo y para la consecuente comprobación de la hipótesis fue necesario formular un ordenamiento metodológico que permitiera la concurrencia dialógica de la epistemología y

la hermenéutica como enfoques complementarios en la construcción de conocimiento bajo fundamentos científicos.

Desde el enfoque de las ciencias educativas, el denominado *paradigma emergente*<sup>7</sup>, asume esa síntesis entre métodos cuantitativos (epistemológicos) y cualitativos (hermenéuticos), considerándolos no como opuestos, sino como complementarios y propugnando por introducir cambios para mejorar el sistema además de explicar y comprender el fenómeno educativo; en tal sentido y tomando en cuenta que esta investigación se centró en los procesos de diseño arquitectónico docente, es decir, en un fenómeno educativo y por tanto eminentemente social, el autor recurrió al empleo combinado del método hipotético-deductivo y del etnográfico, lo que implicó la necesaria utilización de técnicas y herramientas cualitativas para la comprobación de la hipótesis y la validación de resultados.

Para observar la aplicación del método colaborativo, reflexivo y transdisciplinario para el diseño arquitectónico docente en un seminario dialógico de pregrado, el autor empleó las siguientes metodologías y técnicas de investigación: la observación estructurada, participante, efectuada tanto en la vida real, como en laboratorio; las entrevistas; las encuestas; los cuestionarios de preprueba y postprueba; el estudio documental; el registro etnográfico; y el registro del proceso de diseño en la bitácora arquitectónica interactiva digital (BAID)<sup>8</sup>.

### ***Discusión y conclusiones***

Las conclusiones se dividieron en tres aspectos: el metodológico y/o de investigación; el conceptual o de modelación teórica; y el de aplicación práctica; el primero de ellos se refiere básicamente a los procesos que se siguieron a lo largo de esta investigación, sus dificultades, errores, aciertos, descubrimientos y resultados; en conjunto, los otros dos se refieren directamente a la comprobación de hipótesis y a las recomendaciones del autor en cuanto al futuro desarrollo del *Método colaborativo, reflexivo y transdisciplinario (MECORET)* y su concreción a través del *Seminario Dialógico (SEDI)*.

En concordancia con el enfoque de este trabajo, el aspecto metodológico constituyó una magnífica oportunidad para poner a prueba las posibilidades transdisciplinarias y dialógicas de la práctica del arquitecto, pues fue menester recurrir a otras muchas ciencias, métodos y herramientas, para poder construir ese nuevo andamiaje metodológico específicamente adaptado al diseño arquitectónico. La experiencia resultó positiva gracias a las similitudes encontradas entre el propio proceso de diseño, y el de investigación, y sus notables coincidencias se hicieron más evidentes a través de la dialógica combinación de la hermenéutica y la epistemología, pues su utilización coincidió con el uso de los diferentes tipos de pensamiento que intervienen y se combinan, también dialógicamente, en el proceso proyectual o de diseño.

Por otro lado se evidenció que inconscientemente los profesionales del diseño arquitectónico hemos usado la *observación etnográfica* y la *investigación participante* como un instrumentos para registrar observaciones de campo, procesos proyectuales y para capturar la información proveniente de los usuarios y de los documentos normativos correspondientes y, con todo ello, construir el propio repertorio de información y el programa arquitectónico que servirá después para solucionar el problema de diseño planteado.

La vinculación transdisciplinaria y por tanto dialógica del diseño arquitectónico con las ciencias educativas, se manifestó positiva y fácilmente debido a la coincidencia en el objeto central de todas ellas: el ser humano; en otras palabras, la consideración del diseño arquitectónico como un proceso eminentemente social o de construcción colectiva, lo ubicó directamente dentro de las ciencias sociales o del hombre, permitiendo así la provechosa y sencilla apropiación y adaptación de métodos y herramientas de tales ciencias, para la construcción de un nuevo instrumental metodológico para la investigación centrada en el diseño arquitectónico.

Sin la posibilidad dialógica, esta construcción metodológica se hubiera dificultado mucho más, e incluso se pudo haber bloqueado; la tradicional inclusión de la arquitectura y del diseño entre las ingenierías o las ciencias exactas, o su consideración exclusiva dentro de la esfera del arte, hubieran

condenado metodológicamente el proceso, pues en el primer caso, el repertorio se hubiera restringido exclusivamente a la epistemología, mientras que para el segundo, hubiera sido considerado inútil e incompatible, al incluirse el diseño arquitectónico entre los procesos llamados *de caja negra*, o *no sistematizables*.

En términos conceptuales se concluyó que a pesar de la incertidumbre implícita en todo proceso de diseño, fue perfectamente factible la modelación teórica de un método para realizarlo con fines de docencia; la dialógica consideración de elementos objetivos y subjetivos, cualitativos y cuantitativos, permitió que se establecieran vínculos sistémicos entre las diversas etapas del diseño, del pensamiento y del aprendizaje; asimismo, la interpretación y aplicación de los conceptos de aprendizaje colaborativo y pensamiento reflexivo constituyó un importante aporte teórico que, junto con la traducción de la lógica del tercero incluido a términos propios del diseño arquitectónico, posibilitó la modelación conceptual.

La construcción de los modelos teóricos incluidos en esta investigación, significó la concreción de procesos iniciados anteriormente por el autor y registrados en trabajos y publicaciones previos<sup>9</sup>; su aplicación evidenció una conveniente coincidencia de las tendencias mundiales, nacionales y locales respecto a la pertinencia del constructivismo social; del aprendizaje centrado en el estudiante; de la necesaria formación en valores; de la flexibilización de los procesos; de la importancia de la participación y del autoaprendizaje para toda la vida; en fin, de los postulados que se prefiguraron tanto en la introducción, como en el marco conceptual de la investigación.

En términos de la aplicación práctica, las conclusiones fueron también abundantes y, en tal sentido, se hizo evidente la importancia de las experiencias antecedentes y consecuentes a la aplicación del MECORET, pues el desarrollo de los procesos de diseño en los estudiantes, aún está fuertemente condicionado por los docentes y por los tradicionales dogmas, modelos y métodos de enseñar, de aplicar y de evaluar el diseño en la propia FAUADY, en la región y en el país; la rigidez con que se

ejecutan estos procesos cotidianamente, ha creado en los estudiantes fuertes resistencias y prejuicios para la reflexión, la crítica, la participación y el *aprendizaje colaborativo*.

Por ello, a lo largo de los procesos de aplicación práctica se pudieron apreciar numerosas actitudes inapropiadas en los estudiantes, que denotaron su falta de madurez, sus temores, su falta de preparación y de capacidad para dialogar, para reflexionar y para diseñar; reiteradamente se negaron a participar, incluso en procesos tan importantes como el de calificación, demostrando con ello cierta pasividad derivada de la enseñanza deductiva y autoritaria del modelo tradicional; por tanto, sería recomendable que administrativamente se buscaran procedimientos para lograr la vinculación dialógica de los nuevos principios reflexivos, colaborativos y transdisciplinarios, con la formación tradicional, ya que ésta naturalmente no desaparecerá de la noche a la mañana, ni se transformará rápidamente, sobre todo, mientras no sean sustituidos los docentes formados en el modelo tradicional, ni se demuestre plenamente la superioridad formativa de los mejores procesos y de la indiscutible mayor calidad de los productos de diseño obtenidos en los seminarios.

Se concluyó también que no importa tanto que el porcentaje de actividades instruccionales sea mayor o menor que el de las educativas; indudablemente éstos variarán de un grupo y de un curso a otro, incluso, de una clase a otra; lo importante es entender que siempre, *la instrucción será una oportunidad para educar y, toda acción educativa, puede servir para instruir*.



ESQUEMA 1: LA FORMACIÓN PROFESIONAL

---

<sup>1</sup> MORÍN, Edgard, Los siete saberes necesarios a la educación del futuro, IESALC-UNESCO, Caracas, 2000

<sup>2</sup> MONDÉJAR, Juan, "La enseñanza problémica de la física en noveno grado de la secundaria básica", tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Matanzas, Cuba, 2004, pp.44-45.

<sup>3</sup> Vid. CHICO P. Pablo y cols., Comité de Arquitectura, Diseño y urbanismo, CIEES, La educación de la arquitectura en México, Panorama, 1ª. Edición, México, DF., 1997

<sup>4</sup> Vid. URZAIZ, Enrique, Arquitectura, dogmas y desaprendizaje, UADY, Mérida, 2005

---

<sup>5</sup> Vid. NICOLESCU, Basarab, La transdisciplinariedad, Ediciones du Rocher, Mónaco, 1996

<sup>6</sup> Vid. FUNDORA, Gilberto, La Actividad Creadora del Arquitecto Observada desde la educación Superior, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, 2002

<sup>7</sup> Vid. BISQUERRA Alzina, Rafael, Métodos de investigación educativa, guía práctica, ediciones CEAC, Barcelona, 1989

<sup>8</sup> Vid. MENA, Jorge, Bitácora Arquitectónica Interactiva y Digital, tesis de Maestría en Arquitectura, FAUADY, 2007

<sup>9</sup> URZAIZ, Enrique, Arquitectura, dogmas y desaprendizaje, UADY, Mérida, 2005