

José ROSAS VERA

Reflexión Académica sobre el Plan de Estudios de la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela

* Derecho de palabra solicitado al Consejo de Facultad con el objetivo de entregar un informe de la gestión como Director de la Escuela Carlos Raúl Villanueva desde Septiembre de 2000 hasta Septiembre de 2002.

PLAN DE ESTUDIOS, FORMACIÓN DISCIPLINAR Y HABILITACIÓN PROFESIONAL, Y REGLAMENTOS DE LA ESCUELA DE ARQUITECTURA*:

UNA ARTICULACIÓN PENDIENTE

ESPECIAL

Esta reflexión deriva de dos rasgos distintivos que caracterizan a nuestra comunidad y que podrían ser hechos explicativos del conjunto de las debilidades más profundas que nuestra Escuela, a mi entender, registra:

1. Nuestra Escuela en lo colectivo, pero también en el plano de los proyectos personales, se ha hecho progresivamente resistente a todo esfuerzo de apertura, debate y confrontación, y
2. Nuestro plan de estudios está fuertemente cuestionado, aún sin haber sido del todo implementado y seriamente evaluado.

Ambas cuestiones, en el fondo y en la forma apuntan a lo mismo. En efecto, la tarea de implementar y modificar estructuras curriculares, está inevitablemente ligada a las plantas académicas capaces de llevar adelante los objetivos pedagógicos acordados.

Es por ello que, cualquier plan de estudios, por sí sólo, no garantiza la eficacia de este, ya que la calidad de la enseñanza resulta en definitiva de la dedicación y competencia de sus docentes y naturalmente de la receptividad e interés de sus estudiantes.

Además, resulta consustancial a ello, pasar de una bidimensionalidad de la malla de cursos, a una construcción de sus contenidos y capacitación de su cuerpo docente para la misión y objetivos pedagógicos que se proponen. La reformulación de un plan de estudios no es una simple operación de ingeniería curricular, puesto que opera con tejidos preexistentes delicados y debe preservar las autonomías que las

propias dinámicas del conocimiento presentan.

En este contexto, el plan de estudios, denominado genéricamente *Pensum 95*, es probablemente a lo largo de la historia de la Escuela un cambio de rumbo significativo en el plano de la docencia en arquitectura y naturalmente en el tipo de profesional que de ello se deriva.

Sin embargo, como es de todos conocido, el plan de estudios aprobado por el Consejo de Facultad en Febrero de 1994, y aplicado en 1995,¹ no ha podido a la fecha ser evaluado e implementado en relación a sus planteamientos conceptuales y direcciones fundamentales, lo que en una carrera de corta duración y heterogénea formación, pero con inmediata exigencia de síntesis proyectual, constituye motivo de importantes discordancias y en ciertos aspectos un factor que contribuye a la atomización, dificultando la apertura y generando confusión en la comunidad académica. En estricto rigor, se requiere cambiarlo de escala, lo que al igual que en un proyecto de arquitectura, exige adaptaciones y modificaciones.

Pero además del cambio de escala, nuestra actividad académica requiere de una conexión con la realidad. En el más amplio sentido de la palabra.

Es cierto que en la Escuela hay ámbitos vinculados hacia diversas realidades y que algunos de ellos han

1/ Plan de Estudios. Ediciones de la Biblioteca de Arquitectura. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela. 1995.

alcanzado un cierto grado de desarrollo, sin embargo esto no es un hecho generalizado, sino más bien la excepción. En efecto, lo que debiera ser un objetivo prioritario en el desarrollo de toda comunidad docente, más en una como la nuestra, cuya tradición ha sido principalmente formadora de hombres de acción para un determinado contexto nacional, y que debiera marcar una cierta actitud institucional abierta hacia la realidad social, profesional y cultural tanto de nuestro país como del ámbito latinoamericano e internacional, resulta prácticamente inexistente en nuestra Escuela.

Respecto a éstos aspectos de la apertura, debate y confrontación, probablemente por mi trayectoria académica en ésta institución, no sea la persona más idónea para develar las circunstancias internas y externas que los sitúan con tan poca prioridad y manifestación en el presente.

No obstante, en el objetivo de esta presentación pública, me atreveré a afirmar algunos hechos verificables que pueden explicarlo y que además de ello, constituyen en el corto plazo, desafíos posibles.

Examinaremos algunos de los más fundamentales.

a) El centro de la filosofía pedagógica de nuestra Escuela aún no está implementado ni hemos distinguido los matices con que este se ha de fundar en la malla curricular.

Nuestra Escuela podría caracterizarse por ser en esencia una escuela profesional, que no es ni una escuela excesivamente teórica, ni tampoco estrictamente profesionalista. Esta condición ambigua queda explícitamente enunciada en la introducción al Plan de Estudios de la Escuela de Arquitectura. En ella, el Decano Marco Negrón, refiriéndose a la tradición de nuestra unidad académica, afirma que "resulta posible definir al arquitecto como un intelectual, que además se expresa necesariamente a través de su inter-

vención sobre la realidad concreta transformándola por medio de acciones dirigidas a la producción de objetos materiales específicos como son los objetos arquitectónicos."²

La arquitectura y el arquitecto aparecen aquí como dos términos, al menos analíticamente desagregados, que de ser efectivo, potencialmente constituyen a mi juicio dos puntos fundamentales que estructuran al plan de estudios. Pensando de este modo, podría entenderse que el interés académico queda definitivamente compartido entre lo disciplinar y lo profesional en toda su complejidad.

En cierta medida, asumir dialécticamente que en nuestra Escuela tenemos que habilitar profesionalmente en simultáneo que lidiar con las incertidumbres y reflexión crítica que la disciplina plantea, convierten al plan de estudios y las modalidades que registra la enseñanza en arquitectura, en el territorio en que éstos polos debieran entrar en necesaria relación.

La primera interrogante que nos vemos obligados a plantear es si en el marco pedagógico del plan de estudios ambas dimensiones o campos problemáticos del par disciplina —profesión pueden ser vinculados de cualquier manera y a que distancia se ha de propiciar la relación. En el caso de nuestra malla curricular, aún no está decantado en que puntos o niveles de este es posible aplicar parcialmente ésta transferencia de planos; cuáles son los modos de vinculación entre teoría y práctica que se da en arquitectura y en su enseñanza, y que disciplinas inciden más directamente en la formación específica del arquitecto. Es sabido que, a diferencia de otros programas profesionales, tales como medicina e ingeniería, las escuelas de arquitectura no tienen las relaciones que estos ejemplos manifiestan entre la realidad de su práctica y las disciplinas teóricas que la iluminan.

De hecho, en todas las escuelas de arquitectura aparece el taller de proyectos o diseño como el espacio único y centralizador de cualquier planteo pedagógi-

co que intente enseñar a producir objetos calificados como arquitectura. Sin embargo, también es justo reconocer, que poco sirve declarar la enseñanza y práctica del proyecto como eje del plan de estudios, sin un correlato temático y pedagógico horizontal con las materias teóricas. Incluso, la optimización de la estructura curricular existente exige cambios en la actividad docente y un mejor aprovechamiento del tiempo de los estudiantes, teniendo siempre presente que el objetivo principal del plan es contribuir con la formación de arquitectos. En este supuesto deberían concentrarse todos los esfuerzos para orientar la metodología de la enseñanza en la ampliación de las perspectivas para que el estudiante entienda las operaciones del proyecto y fundamente un proceso de reflexión crítica, cuestión en sí nada fácil.

Por tanto, si no se hacen explícitos los grados y alcances que la enseñanza del proyecto ha de manifestar según el nivel o curso de diseño, y en que instancias las teorías se incorporan operativamente a la investigación proyectual, las relaciones con otras disciplinas que iluminan la arquitectura no pasan de ser un simple apoyo o desgraciadamente, como la mayoría de las veces ocurre, se convierten en simple requisito para el estudiante.

Además, en el caso de nuestra Escuela, la forma tan particular que tenemos de organizar al sector Diseño en Unidades Docentes y Experiencias Docentes, aún sin acuerdos generales para abordar diferencialmente la formación básica, las experiencias de ejercitación y profundización, y las posibilidades de perfilamientos temáticos y especialización profesional, a mi juicio, contribuyen a una enseñanza de proyectos con diversidad de niveles de calidad en los resultados que los estudiantes registran.

En estricto rigor, tenemos una heterogeneidad de estándares profesionales, cuya consecuencia más inmediata es que el perfil del arquitecto configurado de esos modos, no solo dista en la mayoría de los

2/ Plan de Estudios. Op. Cit. Pág. 19.

casos de ser un intelectual, sino más grave aún, manifiesta múltiples valoraciones en lo que al oficio adquirido se refiere.

Del otro lado, aparece un conjunto de conocimientos teóricos que reducidos a créditos solo pueden ofrecer al estudiante una opción generalista y amplia, por no decir introductoria, difícilmente compatible en rigor con formar un profesional y menos un intelectual. Por otra parte, en la discusión sobre el generarse la arquitectura o la operación de diseño, no ha habido una reflexión profunda acerca de las materias que desde la perspectiva de otras disciplinas son específicas a la formación de un arquitecto.

Es un hecho, por mencionar sólo un ejemplo, el desfase o distancia entre la enseñanza del proyecto y la enseñanza de la construcción. Aún, reconociendo que el arquitecto no construye o no toma parte en el acto físico de la construcción, el ejercicio del proyecto de construcción como sistema de composición de la forma arquitectónica o como determinante de la forma física final y de cómo informarlo con los instrumentos de la profesión, es aún, asignatura pendiente.

¿Cómo encarnar entonces la ideología del plan de estudios referida a la necesidad de revalorizar el conocimiento y dominio tecnológico y constructivo?

Aún más, esta situación se complica desde el momento que las materias teóricas, al igual que las ofertas de diseño, evidencian según la sección o unidad por la que el estudiante pasa, fuertes variaciones de probidad técnica así como de competencias específicas en el abordaje de la enseñanza. Si a ello le agregamos, el que en muchas áreas y niveles la mentalidad de nuestra enseñanza no ha cambiado para nada, habido un cambio drástico en la concepción de los estudios, el estado y balance de las cosas es aún más crítico.

Para nadie es un secreto que en la actualidad existe una importante discriminación en la formación de nuestros egresados, según hayan sido las oportu-

nidades que el estudiante tuvo en su paso por la Escuela. Ella incluso se origina en el mismo momento que ingresa, al ser asignado por un procedimiento esencialmente de orden cuantitativo a las Unidades Docentes.

Por lo demás, en una visión de conjunto esta impartición de materias teóricas fuertemente orientadas en su enseñanza de pregrado a la transmisión de conocimientos presentan una cierta ambigüedad en sus objetivos pedagógicos, las que dependiendo del sector están polarizadas desde un extremo signado teóricamente por las disciplinas de origen, y en algunos casos sólo por sus índices bibliográficos o desde otro estrechamente vinculado a un campo profesional real, la más de las veces excesivamente profesionalizante o dominadas por un enorme pragmatismo.

Pero también, por otra parte, nuestro plan de estudios, cuyos planteamientos tienen como propósito fundamental "la formación de arquitectos", está fuertemente marcado por una gran variedad y a veces contradictorias maneras de entender lo profesional, que se originan más desde la perspectiva de cada sector de conocimiento y de cada unidad docente o experiencia que desde un horizonte más amplio y crítico que como comunidad intelectual debiéramos tener. Quizás, el que aún a la fecha, no hayamos logrado articular los esfuerzos pedagógicos de pregrado con los postgrados en términos de ofrecer especializaciones y diversificación profesional, constituyen motivos más que explicativos por el cual aún no tenemos claridad y consistencia sobre el o los particulares modos de entender lo profesional que podemos ofertar a nuestros estudiantes y que sea una plataforma para las diferencias de nuestra actividad en docencia, investigación y extensión, en los ciclos precedentes.

Tanto por la formulación del Decano Negrón, como por los planteos de Mariño y Millán³, resulta obvio

que el cambio curricular efectuado por dicha Dirección concebían la enseñanza de pregrado, especialmente en el arranque del aprendizaje, como una respuesta a la condición disciplinar de la arquitectura, trasladando progresivamente la responsabilidad de las opciones profesionales al tercer ciclo y al postgrado. En cierta medida, la oposición disciplina-profesión se convierten así en una estratificación regulada por los niveles de la enseñanza que debieran perfilarse en ocasiones temáticas. En cierta medida, asumir ésta oposición, exige resolver en sus gradientes desde un primer a un cuarto nivel, la tensión o polaridad entre una formación general y una formación específica en el sentido vertical, entre un polo teórico y otro práctico en el sentido horizontal, que debe encarnarse en los contenidos, ejercicios y bibliografía de cada uno de los cursos ofertados en la malla.

Sin embargo, aún son dos polos todavía indefinidos en su manifestación operativa en el plan de estudios, que incluso, en muchas ocasiones se llegan a confundir. De hecho en el plan de estudios, para un primer ciclo existen propuestas de enseñanza de marcada abstracción en simultáneo con otras excesivamente concretas. Es por ello que, a pesar de las directrices y fundamentos que en el plan de estudios se formulan, hay una serie de desajustes surgidos de esta contradicción entre disciplina y profesión, que se constituye en fuente de ambigüedades e indefiniciones en la enseñanza que impartimos.

No obstante, es necesario advertir y estar conscientes que, aún suponiendo un cuerpo docente altamente calificado para esta misión y cuantitativamente adecuado para las exigencias de una docencia tutorial, tendríamos bastantes dificultades para responder exitosamente dado el tiempo y organización pedagógica al cual está limitado el plan de estudios. Eso sin considerar las fuertes debilidades culturales e intelectuales

3/ Plan de Estudios. Al respecto consultar págs. 27 a la 49.

tuales que nuestros estudiantes admitidos presentan y el costo que significa implementarlo óptimamente.

b) La sobrecarga en docencia que registra el cuerpo de profesores o una escuela con una mayoría de profesores atrapados en la enseñanza, desplaza el que como comunidad intelectual tengamos el desarrollo de la producción de nuevos conocimientos y su intercambio como objetivo prioritario.

La investigación en arquitectura, en especial como operación de producción de nuevos conocimientos y su intercambio, vale decir su integración al resto de la Escuela, Universidad y País, es reducida. Esta condición, acentuada por una relativa y escasa investigación o publicaciones y consecuentemente con poca producción e intercambio de nuevos conocimientos es motivo de importantes dificultades y contradicciones tanto en el plano de la enseñanza como en el objetivo de que éstos sean internalizados en el ejercicio de proyectos.

El desarrollo de la facultad crítica en profesores y estudiantes, al no ser fomentado, es en consecuencia, reprimida y escasamente reconocida en su importancia por sus pares.

Conviene pues reconocer como alarmante que nuestra comunidad de profesores y las últimas gestiones que han habido entre las cuales está la que me tocó liderar, se ha visto afectada dramáticamente en los últimos años por dificultades presupuestarias, que han obligado a concentrar la casi totalidad de nuestros recursos académicos y económicos, en actividades de docencia de pregrado, distorsionando fuertemente con ello la misión y sentido de la actividad universitaria y afectando con ello los objetivos centrales del plan de estudios. Una y otra vez he insistido en el valor que en arquitectura tiene una heterogénea, multi-generacional y rica planta de profesores para la consecución exitosa de un plan de estudios. Sin embar-

go, es necesario recordar que en una escuela la exagerada concentración del intelecto de nuestros académicos en actividades rutinarias de docencia, influye en que muchos de ellos puedan cansarse de dicha actividad, que a la larga deviene en estéril, si ella sólo queda constreñida a la mera impartición de conocimientos sin mayores estímulos provenientes del debate e intercambio académico o si la Institución no sabe entusiasmarlo con tareas de otro nivel.

En efecto, una escuela de arquitectura no es solamente un lugar en el que con un plan de estudios como estrategia de mercado, se instruyen a grupos de estudiante que se preparan para desarrollar profesionalmente propuestas urbanas o arquitectónicas y se administran los tiempos de contratación de los que enseñan.

Posibilitar continuamente el estudio y reflexión alrededor de la experiencia académica y profesional, y fomentar el trabajo continuo de investigación y extensión son responsabilidad y compromiso de la comunidad académica. A mi entender, la faz de construcción curricular de una escuela de arquitectura exige como contrafaz la construcción de un proyecto cultural, capaz de inspirar y de estructurar a toda una comunidad docente y estudiantil hacia el trabajo investigativo, exploratorio, experimental y de servicio intenso hacia la realidad que pretende transformar.

Es por ello que una comunidad intelectual subordinada casi en su totalidad a la transmisión de materias que establece el plan de estudios del pregrado, presente fuertes limitaciones en su desarrollo y calidad académica. Es de todos sabido que la calidad académica, sólo se acrecienta a través del manejo equilibrado de la producción, transmisión, y extensión del conocimiento que generamos. Para cualquier sector de conocimiento, la no producción de nuevos conocimientos o la incapacidad de dar cuenta externa de ello, implica no sólo un estancamiento respecto a los ámbitos de punta que preceden las dinámicas del pro-

pio conocimiento y su correspondiente efecto en la impartición de materias, sino significa el estar fuera de las corrientes y de los nudos en que el debate disciplinar y profesional se manifiesta.

En nuestra unidad académica, contribuyen con este desbalance entre docencia e investigación, a pesar de los esfuerzos por reducir el número de estudiantes, el tamaño que ello representa en la organización de la enseñanza que hemos de impartir en cada semestre regular, así como la precaria información de que disponemos para evaluar los rendimientos y flujos de los cursos que damos y establecer con cierta previsión políticas estudiantiles adecuadas a la realidad que tenemos. La urgencia que impone la docencia sin la correspondiente evaluación del contexto en el que ella opera, distorsiona y afectan la eficiencia y productividad de nuestro trabajo universitario.

Pero también es necesario advertir, que una actividad de investigación o extensión por poca que sea, sin vinculación explícita en cursos de pregrado o ajeno en cuanto reflexión universitaria a los requerimientos que tocan la realidad del mundo profesional y productivo, no solo dificultan el intercambio fructífero que naturalmente debiera haber entre nuestra comunidad académica y los agentes externos, sino que limitan considerablemente la consecución de un plan de estudios flexible y adaptable en el tiempo.

A mi entender, una escuela de arquitectura que en la actualidad no tenga considerada ciertas líneas de investigación dura de largos plazos y aientos no está capacitada para dotar de contenido a un *pensum* concebido en el par disciplina profesión y que plantea flexibilidad. El Director Alfredo Mariño y el Director adjunto Luis Millán ya en 1994 lo advertían: "El esfuerzo por lograr un salto cualitativo en la docencia de la arquitectura está en estrecha relación con la necesidad de una transformación y desarrollo cualitativo de la investigación y extensión que se realiza en la Escuela."⁴

4/ Plan de Estudios.
Op. Cit. Pág. 28.

Es por ello que esta ambigua simultaneidad que se nos confiere de otorgar licenciatura universitaria y habilitación profesional, debiera ser debatido ampliamente y consecuentemente implementada en la estructura del *pensum* que tenemos, con una actitud institucional abierta a los requerimientos y ofertas externas. La obligatoriedad de las pasantías laborales y de investigación, el tratamiento de las electivas como paquetes de cursos de perfilamientos temáticos, así como planos de apertura hacia el mundo profesional y productivo, servicios de asistencia técnica, convenios y programas de capacitación resultan esenciales.

Los postgrados, incluidas las especializaciones o los postítulos e incluso la impartición de diplomas alternativos o menciones en los ciclos del pregrado, no son opciones, sino que constituyen una responsabilidad del cuerpo docente y una necesidad a ser internalizada en el plan de estudios como mecanismo de diversificación. En efecto, su sola consideración dentro de la actual estructura de ciclos, que de paso aún no implementamos, puede convertirse en un principio de regeneración de todo nuestro funcionamiento universitario. Estas instancias de evaluación debieran ser un de las mayores fortalezas de la Escuela y entendidas como una prolongación de la actividad académica, dónde es requerida la interacción y el encuentro de profesores de distintas áreas, ideologías y posturas. Únicamente un debate abierto, surgido de las múltiples inquietudes y estímulos provenientes de diferentes áreas de interés que confluya en determinadas ocasiones para producir transferencias entre los conocimientos teóricos y las prácticas del diseño, permitirá sacarnos de nuestros cómodos nichos ecológicos y colocarnos en condición de tensión intelectual. En efecto, la variedad de campos profesionales y lo multifacético de los perfiles profesionales debieron tener eco y enriquecer la formación que entrega la Escuela, participando de paso en las instancias de

evaluación de dicho proceso. En la aplicación del plan de estudios no sólo deberíamos darle enorme importancia a las distinciones que el Plan introduce entre ciclos diferentes, incluyendo de hecho los estudios de cuarto nivel ya sean a nivel de maestría, especialización o cursos de ampliación de conocimientos, sino también al cuerpo docente que resulta pertinente a dichas instancias. Los ciclos a mi entender no constituyen sólo niveles en el proceso de formación de un estudiante de arquitectura, sino instancias diferenciadas de articulación entre postgrado-pregrado, teoría-práctica, disciplina-profesión.

Pensando de este modo, una estrategia que debemos evaluar es la necesaria ampliación de la formación general en una enseñanza como la nuestra fuertemente enfocada en la formación profesional y centrada casi exclusivamente en el tema del proyecto. En efecto, las distinciones que el plan introduce por ciclos podría ser un concepto útil y novedoso a ser manejado por la Escuela en aspectos de evaluación de niveles de oficio de los estudiantes, pero también aprovechándolo para potenciar matices en el manejo de los contenidos temáticos y actividades de investigación y extensión que deben ser incorporadas según el nivel por el estudiante.

La mejoría en la calidad de la enseñanza de proyectos, asignatura central para un estudiante de arquitectura, al ser entendida en su evaluación no sólo por semestres, sino por ciclos de formación, ejercitación, titulación y especialización introduce de plano una suerte de vinculación entre disciplina y profesión que podría ser más radical, obligando con ello a unas profundizaciones en las operaciones de diseño. Un primer ciclo introductorio, dónde la Escuela concentra sus energías y criterios para garantizar una selección y nivelación acertada y eficaz de los estudiantes admitidos, con una orientación disciplinar y pedagógica comparada, que permita discriminar aquellos que siguen hacia ciclos superiores de aquellos que

deben proseguir sus estudios en otra unidad académica, constituye aún un desalo. Si uno de los objetivos del plan de estudios es formar un arquitecto con una fuerte impronta intelectual, es necesario y evidente modificar el proceso de admisión, de modo de captar del conjunto de estudiantes inscritos aquellos con esas características personales.

Un segundo ciclo con estudios más específicos, con contenidos temáticos que incidan en la formación del arquitecto y con un tamaño muy controlado, serían la consecuencia natural de este esfuerzo institucional realizado en el primero.

En el extremo superior, un tercer ciclo consolidado como un momento definitivo en la formación del estudiante, en el que de manera individual este presenta un proyecto en cierta medida síntesis de todas las asignaturas estudiadas, y en el que institucionalmente la Escuela desde las diferencias en tomo al proyecto de fin de carrera no sólo se perfila sino que evalúa el nivel y producto propio de su tarea docente. Además, el tercer ciclo constituye el momento en que se manifiestan las direcciones y orientaciones del conjunto de investigaciones arquitectónicas de su comunidad intelectual y cuáles son las garantías que ella entrega de cara al país, profesión y Universidad a la que pertenece. Capitalizar esas experiencias docentes son básicas para un proyecto económico a nivel superior. De ese modo, un cuarto nivel el de los postgrados y especializaciones, articulado con el anterior, surge como espacio natural para que nuestros egresados profundicen conocimientos del pregrado. Los postgrados y postítulos constituyen la consecuencia natural de profundidad académica que los diversos sectores o grupos de trabajo tienen.

A mi entender, algunos postgrados podrían a través de sus especialidades, ofertar un sexto año de la carrera a estudiantes de arquitectura que deseen obtener una determinado mención para su futura práctica profesional.

Pero tan importante como ella, los ciclos ofrecen una plataforma diferenciada para la investigación de sus académicos y estudiantes.

Por una parte, está la distinción entre investigación pura referida fundamentalmente a un campo particular de la disciplina e investigación aplicada que sitúa sus objetivos más allá de sus límites disciplinares. Por otra parte, en términos de las prácticas, éstas también pueden ser diferenciadas dependiendo de la instrumentalidad interna o externa que posean. De este modo podríamos entender un primer ciclo como una práctica que en estricto rigor ha de operar dentro de las formas de la disciplina y con los instrumentos pertinentes a ella. En un extremo superior, ya en un tercer y cuarto nivel, las prácticas debieran intentar romper los límites o bordes disciplinares, e integrar instrumentos extradisciplinares con el propósito de potenciar una acción creativa capaz de desestabilizar o afectar al propio campo disciplinar. He llegado a la conclusión que un fomento de la actividad crítica en nuestros estudiantes deriva tanto del dominio que en la materia específica posea un docente, como al mismo tiempo de las capacidades que este demuestre en el manejo de prácticas proyectuales situadas en las fronteras o límites de otras disciplinas.

c) La forma de organización administrativo académica que nos hemos dado privilegia la atomización y la poca integración del cuerpo docente, cuestión que se agrava por la forma en que se da la instrucción arquitectónica. De hecho existe una inevitable discordancia entre la enseñanza de las teóricas y las prácticas del diseño, que al no ser reconocida y graduada, se constituye en fuente de ambigüedades, contradicciones, indefiniciones y falsas creencias en el plan de estudios.

La Arquitectura está definida por su síntesis práctica de representación y diseño.

La representación de conocimientos diversos en el diseño de formas espaciales exige la habilidad del

diseñador de sintetizar múltiples conocimientos provenientes de distintos agentes. La inevitable tarea de adicionarle múltiples perspectivas a un determinado objeto arquitectónico requiere la habilidad de incorporar capas divergentes y muchas veces contradictorias de requerimientos, de suerte tal que pueda ser revelada una cierta estructura relacional y la opción de diseño llevada a desarrollo. Un arquitecto contemporáneo ha de ser capaz de lidiar con el conjunto de dificultades y restricciones que provienen del proceso de realización de un proyecto.

Esta complejidad y necesaria integración, claramente reconocible y exigible en los modos de producción económica contemporánea, no siempre fáciles ni exitosos en la profesión, resultan difíciles e incluso peligrosos si se trasladan en el mismo sentido al ámbito de la enseñanza.

La arquitectura como disciplina está iluminada por otros campos, que hoy en la enseñanza exigen más que una obligada conexión de ellas, la discriminación de aquellos contenidos específicos que contribuyen a dar más cohesión y coherencia al ejercicio del proyecto. Ejercicio del proyecto que según el ciclo o semestre manifiesta variaciones de nivel, creatividad, completitud y concreción.

El nudo entonces está allí: mientras los límites de la enseñanza del proyecto sean difusos en sus objetivos pedagógicos y contenidos docentes, las demás disciplinas mantendrán sus segregaciones internas por los límites que la propia disciplina de origen le impone y por la falta de espacios precisos y explícitos de articulación.

Incluso, en un plan de estudios no basta con declarar como objetivos la integración entre las materias teóricas y las de diseño sin reconocer las profundas diferencias que éstas presentan en su impartición. En efecto, la relación entre contenidos temáticos de los diferentes sectores de conocimiento y las prácticas de proyecto de las unidades de diseño no puede ser asumida

extensivamente en todos los niveles de la enseñanza, sino por el contrario, entenderla intensivamente aplicada en seleccionados nudos o espacios del plan de estudio.

La enseñanza de proyectos, independiente de las diversas actitudes frente al proyecto que hoy se nos proponen, se desarrolla en un espacio en que el estudiante descubre y genera la operación de diseño por sucesivas y progresivas problematizaciones. En el área de proyectos pareciera trabajarse por redundancia en algo parecido a un esquema en espiral y concéntrico. Por el contrario, el aprendizaje en las teóricas se adquiere por un conocimiento lineal y deductivo, que es por naturaleza incremental y progresivo. De allí que los puntos de contacto entre dos formas tan antagónicas de enseñanza y aprendizaje sean difíciles de implementar, o no ser que se acepten en su contradicción.

Es por ello que a mi entender, la afirmación de una integración entre las materias teóricas y los diseños impartidos en una escuela de arquitectura, aplicados extensivamente a toda la *curricula*, no pasa de ser simple demagogia y crea falsas expectativas en el educando. En el fondo y en la forma las materias teóricas implican la existencia de un *continuum* de conocimientos impartidos desde las disciplinas generales que la informan, para posteriormente y de acuerdo al conocimiento adquirido en ese nivel, pasar a las disciplinas aplicadas y métodos precisos de aplicación. En el área del diseño, cuales sean sus contenidos y en especial en los ciclos inferiores, las materias teóricas dada su condición lineal, no pueden sino presentarse como una red desarticulada de campos fragmentarios, que dependiendo del nivel del estudiante, son unidos en el diseño a pesar de ser áreas fracturadas. Esta sola consideración, cuestiona el criterio particular intersectorial que establece prelación en asignaturas pertenecientes a sectores distintos, con la sola salvedad que esa disposición sea

vinculante de un determinado ejercicio de diseño y que este sea explícito en el momento de la evaluación. De no ser así, la prelación no pasa de ser un peaje o impuesto.

Aún así, la instrucción está dividida entre la cátedra de proyectos, dónde los casos de diseño son enseñados y ejercitados y la sala de clases dónde le son transmitidos los conocimientos que la educación profesional del arquitecto exige, a saber: instrucción en tecnología, historia y crítica, métodos, acondicionamiento ambiental, y estudios urbanos. En los hechos, existe una dicotomía entre los profesores de diseño quienes enseñan real arquitectura en algo equivalente a un estudio y, los académicos que enseñan el conocimiento básico que informa la disciplina en algo equivalente a una cátedra.

Esta contradicción en educación corresponde a dos diferentes concepciones del conocimiento en arquitectura, el intelectual o conocimiento lógico, deductivo y explícito y el conocimiento analógico, inductivo y embebido en el proceso de hacer arquitectura que es esencial para el diseño. Sin embargo ésta polaridad de la enseñanza no ha de ser vista como una limitación, ni menos como una manera de organizarnos o distribuirnos las tareas pedagógicas.

El tradicional paradigma de la enseñanza de arquitectura, que se apoya, por una parte, en un profesor de diseño que concentra el conocimiento en su persona y enseña primariamente por ejemplo y ayuda, generalmente articulado de manera gráfica sin soporte verbal o matemático, e incluso sin justificación, así como por otra parte en un profesor de materias teóricas que imparte conocimientos desde una posición descriptiva, la más de las veces neutra y con escasa aplicabilidad, constituye en la actualidad, al menos una modalidad discutible.

Es más, ese paradigma se valida en tanto que en proyectos como en teóricas enseñamos de una manera en que se privilegia una actitud pasiva y re-

ceptiva del estudiante.

Sin embargo, hoy en día esta modalidad resulta insuficiente y difícil de solventar en los ciclos superiores de ejercitación y exploración profesional, y aquí la profesión del arquitecto ha encontrado una desventaja en su limitación con otros campos del conocimiento, del cual sólo ha obtenido un cuestionable *status* como profesión.

El nuevo conocimiento que es necesario de producir en los ciclos posteriores al ciclo introductorio, en especial en ese grupo de estudiantes que han decidido se arquitectos, requiere de teorías en el más amplio sentido de la palabra, que resulten sustantivas a sus inquietudes proyectuales e incidan en su capacidad de planteo y resolución de problemas.

Las inquietudes proyectuales debieran surgir de un proyecto colectivo que cada grupo docente en diseño formule, de modo que las teóricas agrupadas por sectores o intersectorialmente, evaluaran que de sustantivo en términos de contenidos específicos pueden aportar y en que nivel a esas prácticas de proyecto.

Dentro de la disciplina de la arquitectura, como señala Kate Nesbitt,⁵ "la teoría es un discurso que describe la práctica y producción arquitectónica e identifica los cambios en ella". Las teorías en arquitectura, desde 1960, son interdisciplinarias y en general se entienden más que unas determinadas polarizaciones teóricas, como posturas proyectuales.

Mientras los límites en que el proyecto se enseñan sean rígidos, las demás disciplinas mantendrán sus segregaciones internas por lo límites que la propia disciplina de origen establece y por la falta de puentes o espacios de confrontación y articulación registradas en las operaciones de diseño.

Aprender a diseñar exige adquirir conocimientos que informen de las decisiones que se toman en un proyecto y que explican las circunstancias de este.

Por ello, es que me atrevo a afirmar que la estratificación del conocimiento y sus prácticas en sectores,

que se comprende en términos de desagregación analítica para implementar una determinada modalidad administrativa y operativa del plan de estudios, no tiene porque tener un correlato académico que fomente unas formas de organización fragmentada y eminentemente burocráticas.

Una estructura como la nuestra, un tanto cercana a la organización que por departamentos tienen las disciplinas científicas para administrarse, no pareciera ser del todo adecuada al caso de arquitectura y al espíritu orgánico e integral del plan de estudios que los distintos sectores han de operacionalizar, ya que no facilitan la transversalidad, y menos fomenta una visión integradora que como Facultad debiéramos propugnar.

Es más, debiéramos sustituir una cierta tendencia de repartición de territorios del conocimiento que caracterizan a nuestra faz administrativa, que se traslada académicamente al plan de estudios, por una estrategia más fluida o al menos articulada en ciertas instancias. La visión monolítica de cada sector de conocimiento debe dar paso a otros esquemas.

Teóricamente al menos, me atrevería a sugerir, una coordinación de recursos que como cuerpo es el equivalente a un consejo de escuela, debiera ser una instancia cualitativa y cuantitativamente superior que la suma de los dominios que cada sector maneja y como tal independiente del Consejo de Facultad al cual está sometido en la forma y en el fondo. No se trata ni de reducir la gestión de asignaturas ni el control científico que le corresponde a cada área de trabajo de la Escuela, ni tampoco de quitarle poder al Consejo de Facultad, sino que de contraer los temas de trascendencia académico administrativa de la Escuela a la Dirección de ésta, vale decir al cuerpo colegiado que dirige la totalidad de recursos de ella.

5/ Nesbitt, Kate. "Theorizing a new agenda for architecture, An anthology of architectural theory 1965-1995". Princeton Architectural Press. New York. 1996.

Por otra parte, el éxito de cada sector de conocimiento no debiera medirse por la cantidad de créditos que administra ni por la ocupación de parcelas docentes que posee, sino por el contrario, por el nivel docente que este tiene en la participación de los objetivos pedagógicos de la Escuela y por la incidencia en el proyecto como eje de la enseñanza.

La Escuela como proyecto académico debiera ser el principal ámbito colectivo a partir del cual referir los éxitos, méritos y programas de cada sector. En una opción de Escuela responsable de cara al futuro, todos los sectores debieran cambiar.

Incluso, me atrevería a afirmar, que fortaleciendo la operatividad que corresponde a la especificidad de las materias impartidas en cada sector, el conjunto de poderes sectoriales debieran ceder algo de su autonomía a unas instancias de articulación y decisión conjunta en las que se construya y sostenga la Escuela como institución. Institución que en definitiva y antes que nada ha de prestar atención y sensibilidad a los problemas públicos, y emerger como campo de discusión en temas y proyectos polémicos que de paso lidere.

d) Debemos sincerar las contrataciones y exigencias al profesorado, las que actualmente se presentan uniformes y con altos grados de rigidez, de modo de poder implementar un plan de estudios flexible, adaptable y en sintonía con el estado del arte actual.

La carrera docente en su estructura de salarios, contrataciones, reglamentos de ascenso y conceptualizaciones como tal responde a un esquema burocrático, que es el modelo que tradicionalmente ha regido a la administración pública, frenando con ello la potencia de otras opciones equivalentes.

En efecto, una primera constatación, al menos en el sector diseño, extensible también al resto del cuerpo docente, al que me referiré dada la importancia concedida al tema del proyecto en el plan de estudios, es que pese a la gran cantidad de profesores que ésta tiene, se registra una escasa proporción de titulares al

tiempo que una alta presencia de medio tiempo. La mayor concentración de los ascensos está en el paso de instructor a asistente, todos ellos motivados por las obligaciones contraídas una vez realizados los concursos de oposición respectivos, los cuales de paso superan con creces las exigencias que la categoría amerita. La sensación de sobrecarga docente para un instructor de diseño, en relación a sus horas de dedicación, contrato y beneficios económicos y exigencias de perfeccionamiento académico, crean no solo una tensión en este, difícil de resolver dada la descapitalización de una inicial prometedora carrera docente. Cabe señalar que existe una discordancia entre el costo de un trabajo de ascenso, las horas legalmente asignadas a ello y la dedicación que un medio tiempo ejecuta en la conducción de los estudiantes. Pareciera existir una mejor condición cuando se tiene asignado un tiempo completo o una dedicación exclusiva, sin embargo ésta lógica que le imprimen los trabajos de ascenso a sus programas de perfeccionamiento docente a un académico va en desmedro de su actividad en el pregrado y no está vinculado con la lógica que la práctica profesional en la actualidad se desarrolla en Venezuela. Como es de todos sabido, ya desde hace años, las generaciones de arquitectos que participan en la Escuela, y que revelaron como generación al cuerpo notable de arquitectos de la etapa fundacional, desarrollan su práctica fundamentalmente en oficinas o despachos caracterizados por un tamaño reducido de su estructura productiva, con bajos costos fijos y operativos, y en que el modo de operación proyectual posibilita el desarrollo simultáneo de la actividad intelectual y académica. Es más, y como sucede en muchas escuelas de arquitectura, en ocasiones el taller de proyectos es el laboratorio de exploración y reflexión crítica de una futura práctica proyectual. Incluso, en muchos casos ésta actividad ha sido reconocida nacional e internacionalmente en foros, eventos, seminarios, charlas, conferencias y publicaciones diversas.

¿Por qué no reconocer estas prácticas como unas modalidades de investigaciones y como instancias de categorización académica? ¿Por qué entonces, no incorporar estas instancias como modalidades de docencia dentro de la malla?

En este contexto los grados de rigideces que de cara al futuro presenta nuestro programa de formación y ascenso docente, aumentado con la obligatoriedad de grados académicos, y la cada vez más fuerte reducción presupuestaria, exige buscar diferentes criterios en las contrataciones y exigencias, más de acuerdo con los intereses y fisonomías de nuestra Escuela y más alineada con las lógicas de las prácticas contemporáneas en arquitectura que con la estructura que la Universidad plantea. Por otra parte, las unidades docentes y experiencias docentes se constituyen en general en costos cerrados de difícil interrelación horizontal con otros grupos de trabajo, incluso de similares actitudes frente al proyecto.

No podemos desconocer que el futuro de esta Escuela dependerá en gran medida de que contemos con un número importante de académicos con presencia y permanencia en determinadas unidades cuya fisonomía depende de éstos, y con niveles superiores de formación académica. Sin embargo, el prestigio y peso que la Central ha exhibido por décadas en la formación de arquitectos, dependerá en una gran proporción de los grados de flexibilidad y modalidades de valoración que le reconozcamos al profesorado que en el mercado laboral exhibe prácticas y formaciones alternativas poco ortodoxas y difícilmente alineadas con el modelo universitario actual y de espacios de interrelación horizontal entre grupos diferentes de enseñanza de proyectos. En esa línea, nuestra unidad académica requiere dosis adecuadas de imaginación para capitalizar la experiencia docente de sus profesores más antiguos y prestigiados, y que difícilmente realizarán bajo fórmulas convencionales estudios de cuarto nivel.

Al mismo tiempo la Escuela necesita con urgencia proponer fórmulas de contratación más cónsonas con nuestras modalidades de enseñanza, y espacios donde la translateralidad, transitoriedad y flujos de renovación sean efectivos. De igual manera, que debemos utilizar mecanismos atractores de jóvenes profesores de reciente titulación o de grandes académicos y profesionales ya jubilados, aunque sea por tiempos limitados, debiéramos facilitar que los malos profesores, atrapados en la enseñanza e independientes de su edad, la abandonen.

A modo de conclusión y preocupación.

Es un hecho irrefutable: en nuestra Escuela de Arquitectura, con más frecuencia de lo que se cree, se discute y debate poco de arquitectura.

Me refiero naturalmente a un debate que se dé más allá de la forma estratificada en que sectorialmente estamos organizados y que incluso sea capaz de detonar más allá del ámbito local de la Escuela, vale decir más allá de nosotros los arquitectos, a saber, en el ámbito universitario, nacional e internacional, un diálogo con la cultura y con los desafíos sociales lo que legitima y posiciona a la Universidad en la sociedad son las profesiones y la presencia cotidiana de éstas en las múltiples y variadas dimensiones que esa realidad manifiesta.

Como nos recuerda Quetglas parafraseando a Le Corbusier: "la piedra de toque para calibrar el mayor o menor grado de arquitectonicidad de una época es la siguiente: interesa la arquitectura sólo a los arquitectos, o es la gente en general quien habla, opina, propone y hace arquitectura?. Sólo en ese segundo caso la arquitectura será capaz de recoger la voz de su época y la época de tener su arquitectura".⁶

No intento que esta afirmación se lea como un síntoma pesimista, sino como un recordatorio de una situación a la que asistimos como arquitectos y profesores de arquitectura. Me asiste la plena convicción, que si la Escuela toma decisiones solidarias en torno

a éstos problemas y desafíos, capitalizaremos lo heredado por las anteriores generaciones docentes, reposicionando a la disciplina y profesión con los desafíos, que en tanto país, este demanda. Debiéramos vernos como una empresa, en el sentido que tenemos que emprender en el corto y mediano plazo un cierto proyecto cultural del cual somos no sólo accionistas, sino también dolientes. Probablemente, más allá de los deseos de muchos de nosotros y de la natural tendencia de suponer que la época que vivimos es superior a la que nos antecedió, cabe reconocer y aceptar que vivimos tiempos de innegable contracción disciplinar. Aún más, en la actual situación de incertidumbres laborales, es probable que también asistamos a una fuerte pérdida de áreas y campos profesionales. No obstante ello, existe una enorme discordancia entre las múltiples direcciones en las que el ejercicio profesional se manifiesta y la formación extremadamente sesgada de nuestra Escuela hacia un solo tipo de profesional.

Aún cuando nuestra disciplina y profesión se han visto contraídas desde la separación de la ingeniería, y que a raíz de ello, en apariencia hemos asistido a una cierta reducción de un importante campo manejado por los arquitectos, los arquitectos todavía desarrollamos nuestro ejercicio profesional en diversas líneas y modalidades. Sin embargo, es un hecho indiscutible, que tal diversificación no proviene en estricto rigor de las posibilidades que le brinda su formación universitaria.

Esta falta o carencia sólo manifiesta los estrechos límites que nos hemos puesto. Al igual que las personas, a veces, las instituciones miden en centímetros y no en kilómetros.

Siempre es bueno recordar que los saltos en arquitectura han sido posibles en la capacidad que ésta ha tenido para relacionarse con otras disciplinas.

Mientras no ocurra esto, y muy a mi pesar, he de decir, que nuestra Escuela difícilmente podrá mejorar.

6/ Quetglas, José. "Miscelánea de opiniones ajenas y prejuicios propios, acerca del mundo, el demonio y la arquitectura". Revista *El Croquis*, N° 92. Mundo 3, Madrid 1998.

Publicaciones 2002 / 2003

CDCH/UCV

Bravo, Francisco
TEORÍA PLATÓNICA DE LA DEFINICIÓN (2da. edición)
Coedición con la Facultad de Humanidades y Educación

Croce P., Nelson
EL FINANCIAMIENTO DEL SECTOR SALUD Y LA MODERNIZACIÓN TRIBUTARIA EN VENEZUELA

De Venanzi, Augusto
LA SOCIOLOGÍA DE LAS PROFESIONES Y LA SOCIOLOGÍA COMO PROFESIÓN (2da. Edición)

Esteva-Grillet, Roldán (Compilador)
FUENTES DOCUMENTALES Y CRÍTICAS DE LAS ARTES PLÁSTICAS VENEZOLANAS: SIGLOS XIX Y XX. Vol. I y Vol. II.

Dembo, Nancy
LA RELACIÓN FORMA-FUNCIÓN EN EL LENGUAJE ESTRUCTURAL DEL SIGLO XX

González Abreu, Manuel
AUGE Y CAÍDA DEL PEREZJIMENISMO: el papel del empresariado (2da. edición)

Hernández M., Dimas E.
LA INFECCIÓN POR EL VIRUS DE INMUNODEFICIENCIA HUMANA (VIH): estudio descriptivo y experimental del compromiso de órganos y sistemas, infecciones y neoplasias

Marcano, Deanna y Masahisa Hasegawa
FITOQUÍMICA ORGÁNICA (2da. Edición)

Mato, Daniel
CRÍTICA DE LA MODERNIDAD, GLOBALIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES (1ra. Reimpresión)

Puigbó, Juan José
LA FRAGUA DE LA MEDICINA CLÍNICA Y DE LA CARDIOLOGÍA
Patrocinado por la Fundación Polar

Sato, Alberto
ARQUITECTO GALIA
Coedición con el Instituto de Urbanismo y la Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo

Torres Fernández, Alfredo
ANATOMÍA DE LA MÉDULA ESPINAL, DEL TRONCO DEL ENCÉFALO Y DEL CEREBELO

Wertheim de Romero, Ute
GUÍA DE PROGRAMACIÓN Y DISEÑO PARA EDIFICACIONES PREESCOLARES

• Las versiones electrónicas de las Publicaciones Periódicas financiadas por el CDCH, pueden ser consultadas en: <http://revele.ing.ucv.ve>

Nuestras publicaciones pueden ser adquiridas en el Departamento de Relaciones y Publicaciones del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, ubicado en la Av. Principal de La Floresta, Quinta Silenia, La Floresta. Caracas.
Teléfonos: 284-7222 - 2847077 - 284-7666. Fax: 285-9457.
E-mail: publicac@telcel.net.ve

