

## Fomentando una visión transversal del aprendizaje: transformando el proyecto de arquitectura desde la perspectiva de las artes plásticas

Fernández Muñoz, Ángel Luis

Departamento de Proyectos y Representación de la Arquitectura  
Escuela de Arquitectura  
Universidad Europea de Madrid  
C/ Tajo, s/n, 28670 Villaviciosa de Odón. Madrid  
e-mail: angel\_l.fernandez@uem.es web: <http://arquitectura.uem.es/>

**Resumen.** *En la asignatura de Proyectos Arquitectónicos de los estudios de Arquitectura se realizaron sesiones finales en cada uno de los ejercicios trimestrales que fomentaban la reinterpretación de los resultados obtenidos. En sesiones colectivas de taller, los estudiantes debían utilizar el proyecto realizado como material principal de una nueva propuesta que permitiera aprovechar el esfuerzo realizado en el desarrollo de un proyecto arquitectónico para generar un nuevo producto de naturaleza plástica. El reto planteado era explorar las conexiones de la ideación arquitectónica con procesos similares de otras disciplinas del mundo de la creación, sin limitación alguna de trabajo sobre cualquiera de estas disciplinas. Durante una jornada completa de trabajo, y precedida de una semana de reflexión y preparación previa, los alumnos debían producir en las aulas de la Escuela una “obra” en “contaminación” constante con las producciones del resto de sus compañeros.*

**Palabras clave:** Disciplina, Transversalidad, Investigación, Fiesta, Colectivo, Versatilidad.



Figura 1. Daniel Vaquero

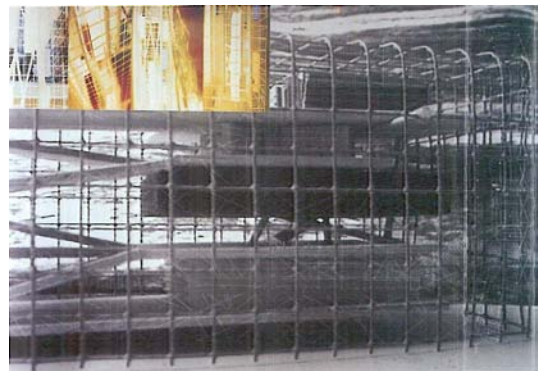


Figura 2. Carlos Monroy

### 1. DISCIPLINA

La doble acepción de la palabra “disciplina” como, por una parte, espacio intelectual en el que se incluyen todos los conocimientos y herramientas de una rama del saber y, por otra, actitud de exigencia hacia los procesos mediante los que se desarrolla el propio trabajo, enmarca bien la naturaleza de la experiencia desarrollada. Ésta tuvo lugar durante los cursos 1997-1998 y 1998-1999, es decir, hace ya bastante tiempo ¿Por qué entonces rescatar ahora una experiencia algo lejana ya en el tiempo?

La oportunidad que brinda la próxima puesta en marcha de un nuevo Plan de Estudios a la Escuela de Arquitectura de esta Universidad, es un momento idóneo para reflexionar sobre los contenidos y las experiencias que han venido constituyendo la base de formación que hemos venido proporcionando a nuestros estudiantes. En esa perspectiva, lo que se constata es que la situación por la que atraviesa nuestra disciplina, y en general todas las vinculadas con nuestro sistema productivo, es radicalmente diferente y necesita nuevas orientaciones para enfrentarse al mercado de trabajo de nuestra sociedad. La necesidad, por ello, de modificar los patrones tradicionales de la docencia hace que debamos instalarnos permanentemente en un proceso de innovación y renovación.

En este marco, lo que primero que cabe hacer es un balance de la experiencia obtenida hasta ahora, y es ahí donde surge la revisión de algunas acciones desarrolladas y luego abandonadas. Como en la propia fenomenología del arte, las innovaciones no siempre lo son al ciento por ciento. Existe una condición cíclica que hace que fenómenos periclitados tengan plena vigencia en contextos diferentes a aquellos que los vieron desaparecer.



Figura 3. Mónica Hernanz



Figura 4. Pablo Gálvez

De este modo nuestra antigua experiencia de unir la enseñanza de la arquitectura de modo no voluntario sino obligatorio, con la de la creación plástica en general aparece ahora llena de sentido en un mundo en el que la complejidad de los fenómenos nos habla de la necesidad de profesionales preparados para afrontar esa visión poliédrica de la realidad. Pareciera que el tiempo de las especializaciones, de las disciplinas sectoriales, se viera superado por el de la flexibilidad y el simultáneo sentido alternativo de la palabra “disciplina”: rigor y autoexigencia.

Esta comunicación es, probablemente, muy específica, muy disciplinar, en su formato y contenidos, para aquellos que no frecuenten el ámbito del arte y la arquitectura. Pero es sin embargo, creemos, muy asimilable en otras áreas de la enseñanza y el aprendizaje, por las conclusiones que de ella pueden extraerse.

## 2. TRANSVERSALIDAD

Una moderna formación universitaria no debe atender tan sólo al aprendizaje de los conocimientos y herramientas que integran el bagaje de una disciplina. Hace tiempo que el sistema anglosajón descubrió que un graduado universitario no es un especialista en nada. Es alguien que ha obtenido un abanico de perspectivas sobre la poliédrica realidad del mundo del conocimiento y definido su foco de intereses a través del transcurso por

una serie de aprendizajes libremente elegidos. Esta orientación permite demorar a un momento posterior –el postgrado o el examen de estado- la elección de aquello a lo que cada cual quiera dedicar su futuro -independientemente del campo de intereses que recogen los estudios de grado- a través de la “paleta” intelectual de los estudios de tercer ciclo.

Las diferencias con nuestro sistema educativo, sistema que ahora, tras la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior, se acerca más al modelo mencionado, son aún notables. Es el ministerio responsable el que sigue definiendo con enorme precisión el contenido de cada rama de los estudios, reservando un reducido margen a la innovación por parte de cada centro universitario. Es dentro de ese margen donde debemos forzosamente operar. Por eso experiencias como la que recuerda esta comunicación, inciden en la “contaminación” permanente con periferias de la materia, unas veces cercanas y otras no tanto, del muy dirigido aprendizaje de cualquier disciplina en nuestro país. El objetivo es proporcionar a los estudiantes visiones extra disciplinares que les permitan obtener una mejor perspectiva de la sociedad a la que se dirigen y optar con mayor libertad en su orientación laboral, a través de la oferta del mercado o por medio de titulaciones de postgrado posteriores. Un objetivo tanto más deseable en una cambiante y difícilmente predecible situación socio-económica donde la transversalidad de los conocimientos y los comportamientos será, no sólo de utilidad, sino de valor en términos de empleabilidad.



Figura 5. Fanny Cano

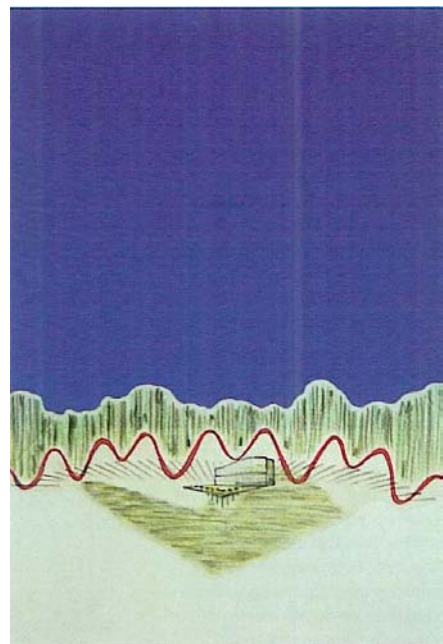


Figura 6. José Luis Maldonado

En el caso de la arquitectura, estamos hablando de una disciplina cuyos dos parámetros fundamentales son hoy la complejidad y la integración. Nos parece que una orientación académica adecuada para estos estudios es -siempre, pero hoy más- aquella que incida en el desarrollo cualificado del aprendizaje de todas las materias diversas que forman parte de su variado y rico currículo, proporcionando así una verdadera formación en la complejidad, y también una flexible formación para la incorporación de los titulados a entornos profesionales de la periferia de la arquitectura. La visión solicitada a los estudiantes de sus proyectos como productos de naturaleza diferente a la puramente



arquitectónica, explorando la transversalidad de la arquitectura con otras formas de expresión, nos parece una aproximación pertinente en ese sentido.

### 3. INVESTIGACIÓN

La investigación parece ser desde siempre el objetivo final de la mejor actividad universitaria. Oscilando tradicionalmente entre la docencia y la investigación, el prestigio de las mejores instituciones se ha cimentado sobre su potencial investigador y sobre los resultados de esta actividad en su transferencia al sector productivo. Pero creemos que la investigación no es sólo un capítulo de especialización orientada al desarrollo de una carrera académica o a la integración de los titulados en empresas con departamentos dedicados a esa actividad. Es sobre todo una actitud que debe formar parte de los graduados universitarios, si de lo que se trata es de generar un capital humano capaz de abordar los necesarios procesos de renovación e innovación de nuestro sistema económico. Investigar nos parece más importante como actitud permanente hacia una realidad cambiante, en continua transformación y necesitada de evolución, que como actividad específica, entendiéndose que ésta última sería consecuencia de la evolución de la primera.

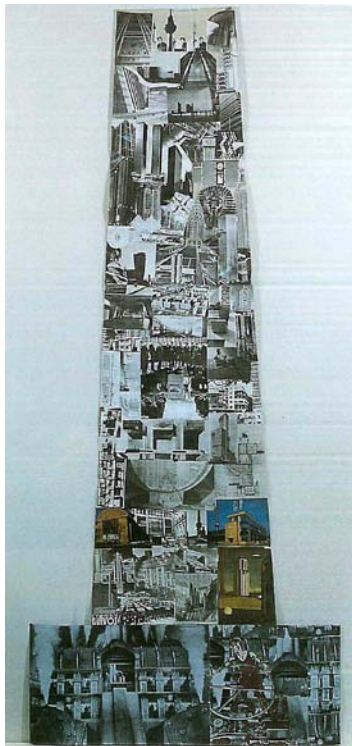


Figura 7. Alejandro Martínez

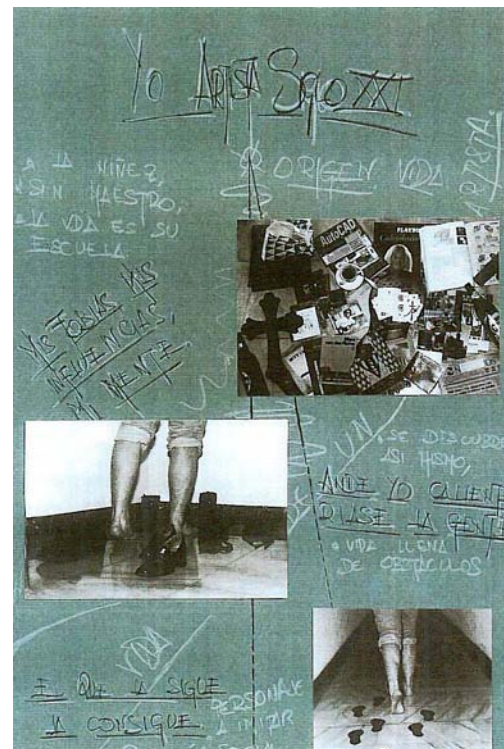


Figura 8. Borja Álvarez

El fomento de la aproximación de los estudiantes a territorios del conocimiento que no forman parte específica de los contenidos de sus carreras, pero que guardan con ellos relaciones cercanas, es una actividad de alto valor formativo. Se trata de incentivar una actitud de curiosidad y de ejercitar la capacidad para desentrañar y explorar territorios del conocimiento desconocidos. En la actividad que presentamos aquí se trata no tanto de guiar al alumno, sino de acompañarle a transitar por territorios desconocidos y construir así mecanismos de respuesta a desafíos sobrevenidos. Al mismo tiempo ello desarrolla el interés por el origen y la naturaleza de fenómenos próximos que inciden en

nuestra actividad diaria, proximidad en la que con frecuencia se encuentra la posibilidad de innovar sobre nuestro trabajo.

Por ello, un objetivo de las sesiones de taller que propusimos a nuestros estudiantes era arrojarles al vacío de la soledad de la creación plástica. Ejercitarles en ese difícil momento, en que todos alguna vez nos hemos situado, dando respuesta a desafíos imprevistos con nuestro limitado equipaje de conocimientos. Intentando averiguar la naturaleza de los hechos a los que nos enfrentamos para así poder ofrecer una solución adecuada. Investigando apresuradamente sobre lo hasta ahora desconocido.

#### 4. FIESTA

En 1919 el arquitecto Walter Gropius funda en Weimar la Bauhaus, escuela de dedicada a *"La recuperación de los métodos artesanales en la actividad constructiva y de diseño, elevándolos al mismo nivel que las Bellas Artes e integrándolos en la producción industrial, como objetos de consumo asequibles para el gran público"*. En el fondo anidaba la voluntad de transformar el sistema productivo de la época, haciendo que el arte estuviera al servicio de la sociedad y se superaran las barreras tras las que habitualmente se ha desarrollado la creación artística. Tan trascendente desafío tenía que ir ligado forzosamente a procedimientos y entornos de trabajo bien diferentes.

Uno de los mecanismos que Gropius instaló en la actividad diaria de la escuela fue la fiesta. Una fiesta vinculada directamente a la capacidad productiva del centro, en el que las actividades lúdicas se sucedían como estímulo a la creación. Las fiestas eran el espacio físico y temporal al que destinar la producción. Eran el "contexto" al que dirigir el trabajo diario, puesto que éste no se vinculaba a una sucesión de asignaturas-obstáculo a superar, sino al compromiso diario con el colectivo de la escuela y con su ideario. Las celebraciones se convertían por tanto en el momento de presentación del trabajo personal y colectivo y en un marco de crítica a los resultados. Todo ello revestido con el disfrute y la condición lúdica y desprejuiciada que son característicos de los procesos de creación plástica.



Figura 9. Fiesta en la Bauhaus



Figura 10. Fiesta en la Bauhaus

Bajo el romántico recuerdo de la Bauhaus, el experimento que aquí describimos se enmarcaba en una especie de fiesta final de cada trabajo, donde tras el esfuerzo riguroso de la producción del proyecto, se presentaba el trabajo personal bajo formatos diferentes al meramente arquitectónico. Un ambiente festivo rodeaba toda la actividad, rompiendo la estricta dinámica del curso académico para mejor sentir los sugerentes y diversos perfiles de la realidad del futuro entorno de trabajo de los estudiantes. Una celebración de la creatividad personal en un marco colectivo, donde la ilusión, la crítica, la

colaboración, la sugerencia y el esfuerzo común se mezclaban para el desarrollo del trabajo de cada estudiante.

## 5. COLECTIVO

Y es que en la naturaleza de la fiesta anida el sentimiento de lo colectivo. Y en lo colectivo, la naturaleza fundamental del trabajo del arquitecto. Su actividad se dirige hacia la colectividad a través del trabajo de grandes organizaciones cuya dirección ejerce. Resulta por tanto fundamental la participación en procesos colectivos de aprendizaje, vinculados siempre a la producción. Si en cualquier entorno empresarial resulta hoy esencial la capacidad de integrarse en equipos, en el caso de la arquitectura esta condición es más bien el propio entorno del trabajo. No sólo las oficinas de arquitectura poseen progresivamente una mayor dimensión ante la creciente e imparable complejidad del sector productivo inmobiliario y de la construcción. También quienes materializan la obra construida son grandes equipos cuyo funcionamiento necesita de un liderazgo basado en el conocimiento y en la agilidad para la toma de decisiones.

En nuestra experiencia se desarrollaban todas estas cuestiones. Se trataba del momento en que el trabajo personal del estudiante es confrontado con sus compañeros que, tomados ahora como público diverso y exigente, deben resultar atraídos por el valor de un producto –el proyecto- que debe mostrar su interés más allá de su condición de documento técnico para la edificación. En una sociedad vinculada a la imagen como gran referente del valor de nuestros productos, resulta esencial la capacidad del arquitecto –en tiempos pasados ampliamente reconocida- para sugerir, con los resultados de su trabajo, inesperadas sensaciones en la sociedad receptora de su trabajo. El ejercicio de seducción abordado en las sesiones que comentamos permitía, en el protegido interior de la escuela, ensayar recursos y métodos que eran contrastados con la crítica y el comentario del grupo.



Figura 11. Taller



Figura 12. Taller

Era también el momento de participar en el trabajo de todos. Un proceso que se repitió con frecuencia fue el abandono de la tarea propia -ante la carencia de ideas para desarrollarla o la incapacidad de abordarla en solitario- para integrarse en la realización del trabajo de los otros. De este modo el trabajo personal se diluye y el producto de los demás se convierte en el objetivo central. Una generosa contribución que permite visualizar la necesaria capacidad de renuncia personal cuando se trabaja en equipo.



## 6. VERSATILIDAD

Lo que de todo esto resulta es la mejora de la condición versátil del futuro titulado, que se muestra más inclinado hacia la posibilidad de marcar como objetivo de su trabajo no sólo el completo ciclo del proyecto de la arquitectura, sino también el desarrollo de partes del mismo, los ámbitos profesionales de las disciplinas que para la arquitectura resultan tan sólo auxiliares, o la propia gestión de la complejidad, independientemente de la rama del conocimiento a que en cada ocasión atienda. La capacidad de relativizar los resultados de su trabajo visualizándolos a través de formatos diferentes hace que todo el conjunto de su formación en la escuela pueda ser visualizado a través de múltiples prismas. Ello hace que, en su posterior desarrollo profesional, el estudiante perciba su formación como un estadio que le permite tanto orientar su actividad hacia lo específico de la titulación, como incorporarse a empresas y negocios vinculados a otras. Como comentábamos más arriba, ello da sentido a la idea de formación continua que se ha instalado en el desarrollo personal y profesional y es la idea que subyace en la diferenciación entre grado y postgrado que establece el EEES.

Además se trata de un futuro profesional versátil también en cuanto al marco de trabajo, un profesional que podrá trabajar en solitario, en grupos reducidos o en grandes colectivos.



Figura 13. Exposición de trabajos



Figura 14. Alejandro Martínez

La experiencia realizada, por tanto, aunque reducida en el tiempo y limitada por los rígidos calendarios y programas que establece directa o indirectamente la legislación educativa española, supuso para todos los estudiantes que la realizaron, y para los

profesores que la dirigimos, un experimento de gran valor. Su verdadera dimensión y las perspectivas de innovación docente que esbozaba, son ahora más valiosas y perceptibles en el marco de la formación de los más abiertos y universales profesionales que demanda la crisis de modelo a la que nos enfrentamos.

## **REFERENCIAS**

AA.VV. (1998 y 1999). *Actividad 1997-1998 y 1998-1999* de la Escuela Superior de Arquitectura. Madrid, Universidad Europea de Madrid.

Wingler, Hans M. (1975). *La Bauhaus*. Barcelona, Gustavo Gili

Fiedler, Jeanine y Feierabend, Peter. Ed. (2000). *Bauhaus*. Colonia, Könemann

Marchan Fiz, Simón (1986). *Contaminaciones figurativas*. Madrid, Alianza