

Hacia la participación en la enseñanza de la arquitectura: diversidad y encuentros

Cristina Dreifuss-Serrano

Universidad de Lima

Abstract

Las escuelas de arquitectura, para contrarrestar el carácter individualista de la profesión, buscan incorporar experiencias pedagógicas que acerquen al estudiante a la problemática del mundo real y promuevan oportunidades de diálogo con otros actores, sean estos colegas de otras universidades, estudiantes de otras disciplinas o potenciales usuarios de los edificios a proyectar. En estas experiencias pedagógicas, los estudiantes son confrontados con situaciones reales de diversidad, para las que deben buscar soluciones que los obligan a salir al encuentro de otro.

Este estudio ofrece una clasificación de las experiencias pedagógicas efectuadas en las periferias informales de Lima, Perú, con el objetivo de evidenciar los distintos niveles de cooperación y participación posibles, así como sus ventajas y desventajas.

Finalmente se analizan factores generales a considerar si se busca que la participación sea una herramienta de diálogo y encuentro dentro de la enseñanza de la arquitectura.

Introducción

A pesar de que la arquitectura es una profesión basada en la colaboración, tradicionalmente su enseñanza parte de una propuesta centrada en el individuo como creador¹. El diálogo ocurre, fundamentalmente, entre pares, y la relación con otras disciplinas o con otros contextos fuera al del taller de diseño, es escasa.

Con miras a contrarrestar esta situación, las escuelas de arquitectura buscan incorporar experiencias pedagógicas que, por un lado, acerquen al estudiante a la problemática del

mundo real y, por otro, promuevan oportunidades de diálogo con otros actores, sean estos colegas de otras universidades, estudiantes de otras disciplinas o potenciales usuarios de los edificios a proyectar². Los equipos y procesos transdisciplinarios buscan alentar a los futuros arquitectos a establecer diálogos que les permitan una mejor colaboración con otras disciplinas³. En estas experiencias pedagógicas, los estudiantes son confrontados con situaciones reales de diversidad, para las que deben buscar soluciones que los obligan a salir al encuentro de otro.

En muchos casos los contextos de trabajo son precarios, desde el punto de vista económico y de infraestructura. Desde el rol social de la academia, y una proyección hacia la comunidad, se espera que los estudiantes intervengan a través del diseño de un proyecto, la mayoría de las veces no construido o, cuando los fondos lo permiten, con la construcción real de proyectos de mejora o de nueva infraestructura.

Estas experiencias pedagógicas pueden darse en el marco de las condiciones locales, con estudiantes que trabajan proyectos de diseño en barrios desfavorecidos de su propia ciudad⁴. A pesar de que se trate de ciudadanos del mismo territorio, la diversidad de diferencias económicas y culturales pueden representar un reto y, al mismo tiempo, una oportunidad de diálogo y negociación.

Otra oferta son los programas de intercambio, combinados con experiencias de voluntariado, en las que estudiantes viajan a entornos menos favorecidos, para realizar estudios e intervenciones. En este caso, es frecuente la colaboración de estudiantes locales, con lo que la experiencia se nutre de diálogos entre colegas de diferentes contextos, que pueden incluso

devenir en relaciones que trascienden al ejercicio pedagógico⁵.

Marco teórico

Las experiencias de aprendizaje descritas suelen plantearse tres objetivos: transmisión y asimilación de conocimiento a través del contacto directo y del aprendizaje basado en problemas o aprendizaje por medio de la acción; el desarrollo de actitudes de empatía y colaboración frente a situaciones variadas y diversas, así como de diálogo y encuentro; y el empoderamiento de los estudiantes a través de la confianza ganada en experiencias directas exitosas⁶.

El pilar de todas estas experiencias es la colaboración. McPeck y Morthland⁷ han identificado cuatro niveles de colaboración pedagógica en la arquitectura: comunidad, institución, cuerpo docente y estudiantes.

La colaboración con la comunidad responde a un objetivo extracurricular que tiene que ver con la ya mencionada proyección de la academia hacia el exterior, que parte de premisas éticas pero que es también evaluada por los ránquines comparativos en instituciones de educación superior. La relación entre la academia y la comunidad es, además de una oportunidad pedagógica, una puerta a la generación de nuevo conocimiento, ligado a coyunturas locales específicas.

El segundo nivel de colaboración es aquella que se produce tanto al interior de las instituciones como en las alianzas estratégicas con otras facultades y universidades afines. Los convenios de cooperación o investigación, las estancias y los intercambios de docentes y alumnos son algunas de las maneras en las que dichas alianzas se manifiestan, aunque también se debe considerar el nivel de colaboración interno dentro de las mismas escuelas.

La mayor parte de ejemplos observados han sido organizados no a través de los niveles de colaboración ya mencionados, sino a través de un tercer nivel: el de la colaboración entre miembros del cuerpo docente. Muchos de los convenios institucionales, en efecto, nacen de relaciones amicales o laborales entre profesores, quienes se proponen realizar experiencias pedagógicas conjuntas. Si estas experiencias no trascienden al marco institucional, sólo podrán mantenerse en la medida en que los docentes que las crearon sigan interesados; si, por el contrario, logran involucrar a las instituciones,

pueden convertirse en convenios a mediano y largo plazo que permitirían intercambios pedagógicos más complejos.

Finalmente, tenemos la colaboración entre estudiantes. Como señalan McPeck y Morthland⁸, “cada uno de los niveles de colaboración precedentes sirve para propiciar o dificultar (...) la colaboración al nivel del estudiante”. Si los niveles precedentes se dan, las posibilidades de colaboración estudiantil y de participación hacia fuera del ámbito de la academia son mayores.

Los tipos de intervenciones

La observación participativa y no participativa de experiencias pedagógicas realizadas en las periferias informales de Lima, Perú, nos ha permitido identificar cuatro tipos de intervenciones por parte de estudiantes y docentes. Cada uno implica un mayor nivel de compromiso y relaciones más cercanas con las comunidades a asistir, pero tienen, a su vez, dificultades particulares.

Intervención teórica

Los docentes identifican un barrio o terreno donde los estudiantes plantearán su proyecto de diseño. La información recogida suele ser bibliográfica o estadística, y más allá de una breve visita a la zona de intervención, el contacto directo con esta o con sus pobladores es escaso o nulo.

Los proyectos por desarrollar son propuestas pedagógicas, sin la intención de que lleguen a realizarse, lo que implica que algunos criterios de realidad, como el presupuesto o la eficiencia estructural, pueden ser dejados de lado a favor de ejercicios de composición más libres.

El conocimiento de la zona será parcial, lo que puede devenir en un entendimiento caricaturizado de la misma, casi como una situación anecdótica de la cual asirse para proponer el ejercicio de diseño. Cuando esta actitud es llevada al máximo, el otro no es reconocido en su complejidad, sino como una versión genérica, casi abstracta, de “los pobres” o “los informales”.

Sin embargo, esta aparente superficialidad no deja de lado el hecho de que, para muchos estudiantes, este pueda ser un buen primer contacto con entornos que pueden serles ajenos. El conocer al otro, aunque sea sólo en teoría, a través de métodos de investigación, puede ser

una interesante herramienta pedagógica sobre todo en los talleres de diseño iniciales.

Intervención teórica basada en el diálogo

Este tipo de ejercicios pedagógicos, al igual que los anteriores, apuntan a ejercicios de diseño arquitectónico que no serán construidos. Mantienen, por lo tanto, ciertas limitaciones frente a la realidad, con el objetivo de una mayor libertad en el diseño.

Sin embargo, el estudio de la zona implica en este caso un diálogo con habitantes y/o actores claves dentro del vecindario a intervenir. A través de entrevistas y visitas, los estudiantes tienen como objetivo entender las dinámicas sociales y las necesidades específicas de quienes, en teoría, serían sus clientes. Para la comunidad, esto puede servir como una oportunidad de análisis y diálogo, aunque también puede redundar en falsas esperanzas de ayuda a las que los talleres no podrían responder.

Con respecto al tipo de intervención anterior, el compromiso por parte de alumnos y docentes es mayor. Las entrevistas, además, permiten desarrollar habilidades sociales como el entrenamiento en expresarse con un vocabulario común, la capacidad de escucha y la empatía⁸. Se presenta, además, el reto de emplear métodos de investigación más profundos, que se suman a los anteriormente descritos: la observación participativa, las mesas de diálogo, las historias de vida, entre otros.

Intervención construida con relativa participación

Estos procesos suelen iniciarse con la identificación, por parte de los docentes, de un área necesitada. El taller va al encuentro de los vecinos y propone una intervención, luego de un estudio de la zona. Se trata de proyectos que, en el lapso de un semestre académico, deben plantearse como diseño y construirse, por lo que, necesariamente, suelen ser pequeños en escala [FIGURA 1].

La limitación del tiempo, frecuentemente, hace imposible realizar un verdadero proceso participativo. Si bien se toma en consideración a la comunidad a través de entrevistas y reuniones, muchas veces los talleres llegan al sitio con ideas preconcebidas de qué hacer y cómo hacerlo. Si se trata de comunidades necesitadas, cualquier ayuda suele ser

bienvenida, lo que puede resultar en la construcción de una intervención que, tiempo después, puede resultar inservible o ser adecuada por los propios vecinos para otros propósitos.

Tal es el caso de una intervención realizada en el distrito de Comas, en la que el taller propuso a la comunidad el diseño y construcción de una pequeña biblioteca. El trabajo del semestre académico concluyó con la implementación e inauguración de la pequeña estructura de madera. Sin embargo, el temor de los vecinos frente al robo de libros y el escaso uso que se daba al espacio, hizo que los libros fueran almacenados y la estructura, vacía de todo mobiliario, se utilizara para secar la ropa.

Sin embargo, desde el punto de vista de la experiencia pedagógica, los alumnos tienen la oportunidad de ser partícipes de todo el proceso de diseño y construcción de la estructura, en una cadena de toma de decisiones simplificada en comparación a la que puedan encontrarse durante sus prácticas profesionales. Desde la elección y compra de materiales hasta los problemas prácticos del proceso constructivo, son muchas las habilidades que una experiencia de este tipo permite desarrollar.

Finalmente, dado que por razones logísticas la intervención debe ser pequeña, los estudiantes se ven forzados a realizar un ejercicio de síntesis, tanto como diseño arquitectónico como frente al eficiente uso de recursos.

Intervención física con participación

Este es el tipo de intervención más profundo, y con un mayor nivel de colaboración y participación. Implica la construcción de infraestructura o la intervención en lo existente, a través de un proceso largo de diálogos y negociaciones con la comunidad. Desde un punto de vista logístico, los talleres de diseño trabajan en colaboración con grupos o ONGs in situ, que ya han establecido un diálogo con la comunidad.

Como intervenciones, permiten a los estudiantes reconocer las limitaciones de la arquitectura, frente a problemas sociales, económicos o políticos que se hacen evidentes, pero frente a los cuales la disciplina no ofrece muchas respuestas.



Figure 1. Microlibrary, Comas (Perú).



Figure 2. Participatory process, Chorrillos (Perú).

Un solo semestre académico no es suficiente, por lo que las experiencias puntuales deben proponerse como parte de intervenciones mayores, con las que los estudiantes y docentes visitantes colaboran por un período definido. Desde el punto de vista del diseño, esto les quita autonomía, pero tiene como resultado intervenciones que responden de una manera más realista a las necesidades de la población.

El aprendizaje se centra en compromisos a largo plazo, que permiten mostrar al alumno las complejidades y ventajas de los verdaderos procesos participativos que, si bien pueden conllevar más conflicto y frustración, son experiencias esencialmente humanas de trabajo real. Una universidad en Lima ha organizado hace dos años un taller que se centra en la construcción de un local comunal a través de un proceso participativo con una comunidad local. Cada semestre nuevos alumnos se unen al proceso, pero las docentes y los dirigentes de la comunidad constituyen un núcleo duro que organiza las diferentes etapas de una única intervención [FIGURA 2].

El largo proceso permite verdaderos encuentros en la diversidad y posibilidades de intercambio. El diseño participativo “facilita la creación de un lenguaje común entre diseñadores y usuarios”⁹ y busca así reducir la brecha entre arquitectos y usuarios. A través de la materialización del proyecto, los estudiantes aprenden sobre los sueños y las esperanzas de los futuros usuarios, y sobre cómo la arquitectura puede dar respuestas a los mismos.

La colaboración bajo la lupa

Los programas académicos que ofrecen experiencias basadas en el encuentro con el otro se presentan a sí mismos como soluciones pedagógicas y sociales. Sin embargo, son muchos los factores a tomar en cuenta al momento de plantear intercambios y procesos. La literatura reciente ha expuesto argumentos tanto en contra como a favor, que deben ser considerados en el marco específico de cada tarea.

Uno de los primeros argumentos en contra de los procesos de colaboración parte de criticar las experiencias de volunturismo del hemisferio norte hacia el hemisferio sur. Palacios¹⁰ nos advierte de las dinámicas de postcolonialismo que pueden generarse, así como de la posible dependencia de las comunidades en vías de

desarrollo hacia los estudiantes y universidades visitantes del primer mundo.

Si las experiencias son breves y no ofrecen oportunidades de llegar a conocer al otro, se corre el riesgo de la consolidación de estereotipos basados en la simplificación de fenómenos complejos¹¹. Por parte de todos los grupos involucrados la cultura, el nivel socioeconómico o la historia⁷, son factores que pueden propiciar los prejuicios y que, por lo tanto, deben ser abordados en cada etapa del proceso.

Muchos ejemplos recientes nos muestran procesos en los que la supuesta participación no es real, puesto que la relación con los futuros usuarios es superficial y el diseño es producto de una decisión casi unilateral por parte del taller. Sin embargo, la experiencia ha permitido que metodologías eficaces se consoliden, y son frecuentes los proyectos exitosos de colaboración pedagógica. Cuando esto sucede, las ventajas tanto para estudiantes y docentes, como para las comunidades servidas son considerables.

En primer lugar, muchas de las intervenciones permiten discutir aspectos que tradicionalmente han sido poco tratados en las escuelas de arquitectura, como la informalidad, la otredad, la autoconstrucción y la apropiación del espacio. Esto va de la mano con la experiencia de contacto directo con el oficio, lo que promueve un aprendizaje significativo, además que la comprensión de la ciudad en su dimensión real, tal cual es y funciona¹².

La experiencia directa de la construcción, además, es de especial interés para estudiantes de países desarrollados, donde las normas de seguridad y las complejas cadenas de producción hacen poco frecuentes las oportunidades pedagógicas de trabajo en obra. Finalmente, el aspecto más relevante es el encuentro con el otro en el marco de situaciones en donde se hace evidente la diversidad de los actores. No se trata sólo de considerar a un cliente, sino de hacerlo en una situación ajena a la zona de confort de los estudiantes. Estas diferencias, al ser más evidentes, enfrentan al estudiante con la necesidad de diálogo y negociación, habilidades indispensables en el ejercicio de la arquitectura presente y futuro.

Endnotes

1. De Carlo, Giancarlo. «An Architecture of Participation.» *Perspecta*, vol. 17, 1980: 74-79.
2. Sachau, Daniel, Niel Brasher, y Scott Fee. «Three Models for Short-Term Study Abroad.» *Journal of Management Education*, vol. 3, no. 35, 2010: 645-670.
3. Rider, Traci Rose. «Engaging Interdisciplinary Teamwork: Harnessing Architectural Education as a Transformation Agent on Campus.» 104th ACSA Annual Meeting Proceedings, Shaping New Knowledges. ACSA, 2016. 111-118.
4. Dreifuss-Serrano, Cristina. «Seamos aguafiestas: los problemas del volunturismo.» En *Los proyectos de cooperación universitaria al desarrollo en el ámbito de la arquitectura y el urbanismo: Erre que erre: experiencias, reflexiones, retos y éxitos.*, de María Elia Gutiérrez Mozo, 60-70. Alicante: Vicerrectorado de Relaciones Internacionales. Secretariado de Proyección Internacional y Cooperación. Universidad de Alicante, 2018.
5. Bone, Jane, y Kate Bone. «Voluntourism as cartography of self: A Deleuzian analysis of a postgraduate visit to India.» *Tourist Studies*, 2017: 1-17.
6. Sachau, Daniel, Niel Brasher, y Scott Fee. «Three Models for Short-Term Study Abroad.» *Journal of Management Education*, vol. 3, no. 35, 2010: 645-670.
7. McPeck, Keith Thomas. *Collaborative Design Pedagogy: A Naturalistic Enquiry of Architectural Education*. College Station, TX: Texas A&M University, thesis for the degree of Doctor of Philosophy, 2009.
8. McPeck, Keith Thomas, y Laura Morthland. «Collaborative Design Pedagogy: An Examination of the Four Levels of Collaboration.» *Design & Complexity: Design Research Society (DRS) International Conference*. Quebec: University of Montreal, 2010. 1-12.
9. DePaula, Rogério. «Lost in Translation: A Critical Analysis of Actors, Artifacts, Agendas, and Arenas in Participatory Design.» *Participatory Design Conference 2004*. Toronto, 2004. 162-172.
10. Palacios, Carlos M. «Volunteer tourism, development and education in a postcolonial world: conceiving global connections beyond aid.» *Journal of Sustainable Tourism*, vol. 18, no. 7, 2010: 861-878.
11. Simpson, Kate. «'Doing Development': The Gap Year, Volunteer-Tourists and a Popular Practice of Development.» *Journal of International Development*, vol. 16, 2004: 681-692.
12. Fabian, Louise, y Kristine Samson. «Claiming participation – a comparative analysis of DIY urbanism in Denmark.» *Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, 2015: 1-19.