

Pensamiento crítico: alternativas en Arquitectura y Diseño

Celso Valdez Vargas, cvv@azc.uam.mx

Selene Laguna Galindo, slg@azc.uam.mx

Genaro Hernández Camacho, ghc@azc.uam.mx

David Castillo Núñez, dcñ@azc.uam.mx

Resumen

El colectivo docente en formación: Teorías y Praxis Proyectuales, parte del abordaje de la condición sistémica y multidimensional desde el enfoque de: Educar es hacer visible una filosofía. Dentro del papel que juega la Universidad como componente del conglomerado social, se retoman dos grandes componentes en el proceso educativo: 1) el pedagógico y 2) el elemento didáctico. En esa línea podemos concebir a la formación como una determinada manera de articular conocimiento-conciencia, desde cualquier campo disciplinar, en este caso del diseño, en tanto pueda consistentemente potenciar a una persona para construir su realidad, lo que supone que el individuo tenga sentido desde el cual y para el cual construir esa realidad. Finalmente, se aportan algunas reflexiones que coadyuvan en la Carta Temática correspondiente de la UEA: Teoría e Historia de la Arquitectura II (Movimiento Moderno y Contemporáneo).

Palabras clave: teoría, historia, arquitectura, plan de estudios.

Introducción

Partimos de una divisa fundamental constituida por el pensamiento crítico, sus formulaciones y sus maneras de despliegue en el campo educativo. Planteamiento que, por otra parte, se ha concretado ya en los diversos trabajos y formulaciones en distintos ámbitos de la docencia y de la investigación, en la práctica cotidiana de esas actividades y en los espacios en los que ha sido factible la presentación de los resultados de esos trabajos.

De igual forma, trabajamos en el análisis y la unificación de las cartas temáticas de las Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UUEEAA) teóricas de la licenciatura de arquitectura, desde esta perspectiva fundante logrando también el fortalecimiento del trabajo colaborativo y la producción de materiales de apoyo a la docencia que adquieren distintas modalidades. La intencionalidad de estas revisiones se dirige también a la articulación y continuidad con las UUEEAA teóricas del Tronco General de Asignaturas (TGA).

Diáspora.

El conjunto de cosas perdidas en la diáspora de las transformaciones ha sido muy significativo. Desde el olvido de la concepción sistémica del modelo fundacional de la UAM, su orientación social, sus distintos componentes y sus interrelaciones, los contenidos y hasta la misma concepción pedagógica.

Las formulaciones epistemológicas fragmentarias con las que se pretende acercarse a la temática de la docencia son insuficientes, pues es necesario el abordaje de la condición sistémica y multidimensional que dichos procesos conllevan. Y que, por lo tanto, condicionan los resultados de intervención sobre dichas cuestiones. Ignorando un consejo que no por antiguo, no sigue siendo aún pertinente: *reconstituir los fragmentos del espejo roto* o en una consideración muy cara a los creyentes de la posmodernidad y sus velos: *Deconstruir*.

En fin, los señalamientos segmentados deben ser completados para dar cabal cuenta de una totalidad concreta multifactorial, más allá de las pretensiones de afrontar un panorama de fragmentación con instrumentos incapaces de dar cuenta de la complejidad de la situación, dejando en el olvido un pertinente señalamiento: Educar es hacer visible una filosofía.

Uno de los abundantes ejercicios del ramillete de olvidos intencionales que han acaecido: el de la formación crítica, flagrante contradicción de quienes sin esa capacidad pretendidamente debían formar estudiantes críticos. Y como si eso no fuese ya preocupante, las diversificaciones a modo de la cualidad o gusto particular de las vertientes de las orientaciones de los contenidos curriculares y de las líneas

investigativas, coincidentes en la extrema sublimación del yo, han relevado aún más la balcanización existente. Ya los ejes fundantes convertidos en míticas arqueológicas yacen en los repositorios memoriales de algunos pocos fundadores sobrevivientes o en escasos girones de las generaciones intermedias, que todavía estuvieron en disposición de construir sobre ellos.

Y así las temáticas divergentes al modelo fundacional, pretenden arrastrarnos a la ratificación de sus lógicas y estrategias, aplicando un extremo forzamiento del carácter semiótico o de ludización de la vida humana y de las objetivaciones material y simbólica de las formas de despliegue de las modalidades civilizatorias actuales, asumiendo la pretendida validez absoluta de su restringido marco ético y la ansiosa búsqueda de convalidación de formulaciones como propiamente teorías del diseño. Dando pie, aún más a la minusvaloración de la teoría que distintas concepciones tecnocráticas y sus respectivas posiciones políticas dentro del campo divisional han tenido a lo largo del tiempo.

Caminos

Las perspectivas epistemológicas cortadas, de ínfimo detalle, olvida o pretenden hacer que uno de los componentes fundamentales en el despliegue de la actividad formativa lo es *el currículo y el modelo del cual deriva*. Para nosotros el abordaje inicial, primera aproximación o bien el primer nivel de la espiral del conocimiento, implica repensar de manera diacrónica y sincrónica diversos topos; esto es avanzar de lo global al detalle y a la inversa. Esto es, la búsqueda de inserción de ese tema en la totalidad concreta de una realidad compleja dispersa, cambiante y multivariada que expresa las profundas contradicciones sociales y sus mecanismos de diferenciación social, tanto dentro como en el interior del campo educativo.

No se puede avanzar sin respondernos una serie de preguntas como ¿Qué significa educar, en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que están viviendo nuestras sociedades latinoamericanas, en esta segunda mitad del siglo XXI? acorde a lo mencionado por Esquivel, 2017.

Y este, siguiendo a Freire y a Hanna Arendt responden que: "...la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo." (Freire, 2011, 9). La educación es un acto de amor, solidaridad y coraje. Práctica de y desde la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme, hipostasía, pero tampoco desdeña; más bien busca transformarla, adecuarla a un proyecto interminable de vida digna y fraterna" (Esquivel, 2017, 5) Y por ello, el papel que juega la Universidad como componente del conglomerado social es de una importancia radical.

En la indagación de esa compleja realidad, el descenso de ubicación de distintos componentes, entre ellos: la necesidad de asunción de una emergencia que se releva poderosamente como pandémica; pero que sólo es la punta de una crisis equiparable a una guerra de baja intensidad permanente. Esto que algunos ya se atreven a caracterizar como una crisis civilizatoria y que nos arroja de frente a una dura realidad: ¿En qué medida hemos contribuido como institución a configurar este panorama?

Sobre el mejoramiento de la docencia en el contexto actual.

El mundo de hoy se distingue por la aparente ruptura de esquemas mentales, paradigmas y conceptos válidos en otros tiempos, esta desintegración genera incertidumbre y desconcierto a todas las sociedades. La transitoriedad de la tecnología y la ciencia redundan a veces en la pérdida del sentido de las verdades vitales y en el surgimiento de lo efímero. Este estadio crítico previo a la pandemia se agrava con la crisis generalizada por el Coronavirus desde 2020.

Ante el escenario impuesto por la pandemia para resolver la continuidad de la educación, muchos expertos en todos los niveles educativos sólo se preocupan y ocupan en dar respuesta inmediata a problemas funcionales. Pero en ese panorama surge una pregunta central ¿el acelere de nuevas *formas* es un proceso de *tecnologización* imparabile de la educación que se quedará más allá de la emergencia? o ¿es posible que estemos ante una oportunidad para repensar el objetivo de la educación incluyendo el papel que pueden jugar las tecnologías en este proceso? Es indudable que estamos ante cambios importantes; sin embargo, el rumbo se define a partir de los objetivos que imprimamos al proceso educativo.

El proceso educativo es un proceso complejo en términos de los objetivos, los actores y las formas de llevarlo a cabo. Pensarlo en esta integralidad permitiría una mejor comprensión en un estado de crisis, como en el que nos encontramos, que sin dudar, nos obliga a pensar en las condiciones para abordar la docencia en estos tiempos de emergencia y poder imaginarnos escenarios que permitan construir, desde las problemáticas, soluciones acordes a la gravedad del problema.

Todo proceso educativo tiene dos grandes componentes y múltiples elementos en cada uno de ellos; pero además se desarrolla en contextos específicos que son determinantes en el mismo proceso. El primer elemento es el *pedagógico*, cuya esencia filosófica, sociológica y política conforma un modelo de interpretación de las disciplinas, responde a las preguntas de ¿qué? y ¿para qué? del conocimiento y el segundo es el elemento *didáctico* que nos permite establecer diversas estrategias para llegar a un resultado. Ambos elementos no pueden estar disociados y su articulación es determinada por el contexto educativo.

Entonces más allá de las adecuaciones tecnológicas, que sin duda pueden potenciar como diría Adriana Puigross, 1994, no se trata de volver a la normalidad sino de generar, a partir de la crisis, “nuevas normalidades” que permitan atender problemas de la educación en todos los ámbitos bajo una perspectiva coherente, en esta perspectiva, el tema central que queremos colocar es el sentido y el tipo educación que estamos promoviendo a propósito de la pandemia y la crisis.

La superación a la parte medular de esta cuestión estaría, consideramos nosotros, en:

A.- La construcción de una nueva concepción de la educación que debe considerar aspectos tales como:

- * La transformación de la realidad, con base en una verdadera comprensión de su proceso.
- * La democratización de la cultura como autocreación de la vida cotidiana desde los procesos y prácticas de los propios actores.
- * La superación entre alta y baja cultura, entre educación formal e informal, entre conocimientos científicos y saberes populares.
- * La visibilización de los sectores populares como agentes de cambio social.

* La auto-creación social como trabajo de auto-reflexión situada que evita que la gente permanezca en su estado de ignorancia y potencia la ciudadanía crítica.

* Resignificar la educación fuera de las escuelas y de los centros de estudio universitarios.

* El descentramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje áulico hacia “círculos de cultura” donde no hay más maestros sabios y alumnos ignorantes; sino sujetos solidarios que comparten experiencias, ideas, visiones, versiones de mundo y sistemas de conocimiento.

* La potencialización de la conciencia crítica como representación analítica de las cosas y de los hechos en sus correlaciones causales, estructurales y circunstanciales. La conciencia crítica busca su integración con la realidad; pero de forma activa y actuante.

B.- La valoración del modelo fundacional. En otro nivel estaría nuestra consideración primaria que es que: *el modelo fundacional sigue siendo válido*, en tanto no ha sido desechado de manera formal, en tanto su valiosa propuesta sistémica e integradora no haya sido reemplazada por otra con igual validez y en su mismo nivel dimensional y no solo con agregaciones de aplicaciones computacionales a modo de quienes controlan la tecnología en el mundo.

La perspectiva del pensamiento crítico, las cuestiones veladas o abiertas sobre el modelo deberían proponer una alternativa sistémica acorde con el nivel de la original, y si la crítica se orienta a lo considerado como rígidas deficiencias del modelo, valdría la pena explorar formas más actuales que apunten a una *concepción general sistémica más flexible*, cuasi rizomática, la de los mosaicos móviles, no de estructuras fijas e inamovibles; más bien de proyectos articulados orgánicamente.

C.- La correcta secuenciación de las fases de transcurso de las licenciaturas: el paso del tronco general de asignaturas (TGA) hacia los troncos iniciales de las licenciaturas y de estos entre sí, para la culminación del recorrido formativo. Para recuperar su continuidad y relación y superar las aparentes rupturas en el paso de uno a otro y reflexionar sobre la condición de complejidad creciente que encierran cada uno de ellos y en su conjunto.

D.- La necesaria articulación de los contenidos en sus dimensiones horizontal y vertical. Esto en buena medida estará determinado por la reconstitución del modelo y sus horizontes de trabajo, como los fundacionales ámbitos y discursos en cada una de las licenciaturas.

E.- La concepción pedagógica. Para nosotros, el mejoramiento de la docencia implica la superación de las concepciones educativas que el neoliberalismo ha implantado o potenciado en las Instituciones de Educación Superior, la tradicional *concepción bancaria*, y la *racionalidad instrumental* en sus distintas vertientes.

En contraste, nuestra concepción pedagógica parte de una perspectiva crítica latinoamericana, centrada en la formación del pensamiento crítico en los alumnos, como un componente de la inteligencia o el pensamiento proyectual. Para ello, hemos avanzado en una revisión crítica de los contenidos en la formulación de una perspectiva crítica de las distintas concepciones eurocéntricas dominantes en el campo para reconstituir un gran relato en la óptica de la periferia: Latinoamérica como centro, desde donde se mira al resto del mundo.

Recogiendo los señalamientos de Boaventura Dos Santos apuntamos a una vertiente del pensamiento crítico que articule teórica y práctica entendiéndolas como componentes de un mismo proceso (praxis) que despliega la inteligencia proyectual. Y se lleve a cabo "...el reconocimiento mutuo entre pensamiento crítico y educación popular, culturas populares y movimientos sociales, una perspectiva intercultural, a la par que la interculturalidad tiene que ser sometida a la autocrítica y a la democratización de los procesos y de las prácticas culturales; entendiendo por cultura e interculturalidad la configuración de espacios simbólicos, materiales y políticos de confrontación permanente por afirmar representaciones identitarias hegemónicas en conflicto con representaciones marginales subversivas que resisten y resignifican el orden instituido". (citado en Esquivel, 2017, 2).

Una concepción que expone las formas contrastadas de construcción del Hábitat en su condición histórica y que entiende la producción de los espacios habitables como procesos de compleja determinación social; no solo como objetos, concreciones de la

cultura en su vertiente artística. En la que el papel del alumno es determinante en su propio proceso de construcción del conocimiento en las lógicas autogestivas.

Por lo anterior mencionado, la formación del conocimiento se encuentra en permanente evolución, que remite a la implementación de teorías y su puesta a prueba con la realidad. Por lo que a continuación mencionaremos algunos aportes teóricos que buscamos implementar. Para finalizar con algunas sugerencias a la carta temática.

Retomamos entonces, la investigaciones de Amadeo Ramos Carranza, quien indica que: “si las escuelas ayudan a mejorar la calidad de la arquitectura y si es cierto que la arquitectura afecta a nuestro entorno e incide directamente en nuestras vidas, entonces, las escuelas son de vital importancia.” (Ramos, 2015, 16).

Resulta entonces que la importancia de revisar aquellas prácticas cotidianas en la docencia, rompen con los conocimientos de axiomas que se avalan por sí, fundamentando un proceder docente donde el proyecto y la obra de arquitectura se convierten en el campo experimental de las ideas o del pensamiento arquitectónico transmitido en las escuelas.” (Ramos, 2015, 16).

De este modo Ramos promueve impartir la arquitectura, no sólo como una profesión, técnica y artística; sino como una cultura, un campo de conocimiento, es decir: en cuanto a un modo de entender el mundo, puesto que a partir de las crisis financieras y con la actual crisis sanitaria, el arquitecto se ve obligado a una forzada “reconversión”, como cualquier otro sector productivo.

Dicha reconversión plantea nuevas dificultades detectadas durante la impartición de la materia en el modelo remoto, uno de ellas, consiste en la intermediación virtual que impide el conocimiento en sitio, de algunas construcciones, lo cual disminuye el aprendizaje significativo.

Con la finalidad de fomentar visitas en sitio a futuro, los estudiantes han leído análisis de algunas obras arquitectónicas correspondientes a la modernidad, lo cual fomenta en ellos, la intención de conocerlas a futuro y a la vez con una mirada más detenida,

mediante conceptos aprendidos y enfocados en tres aspectos principales: detalles, composición de la obra y su integración al entorno. Un logro al respecto, ha consistido en el interés de los estudiantes por consultar investigaciones indexadas y de ellos surge la solicitud de más material al respecto.

Es cierto que cada estudiante responde al estímulo de la enseñanza de manera diferente, puesto que cada uno cuenta con un pasado que es justamente donde se encuentran los fundamentos de su juicio. Por lo que retomar elementos del juicio dentro de los análisis de las expresiones socio-históricas permiten la identificación del estudiante con los conocimientos. Es decir, al promover la reflexión que emerja desde los estudiantes, con la finalidad de explicar que es y para que sirve, así como en explicarse el ¿Por que hacer? determinadas obras y ¿Por qué? otras no.

Una crítica mencionada por Ocampo en 2014 consiste en que “Si bien el medio de expresión de los arquitectos ha sido el plano de diseño, esto también ha servido, en muchos casos, para excusar la falta de reflexión y fundamentación teórica (Ocampo, 2014, 36). Por lo que la materia de Teoría e Historia de la Arquitectura II plantea una solución a lo mencionado por Ocampo, ya que promueve la reflexión y la fundamentación teórica que puede ser implementada de manera análoga en las demás unidades de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto se proponen adecuaciones a la carta temática respecto a:

- La realización de temas que logren establecer vínculos entre Teoría e Historia de la Arquitectura I y Teoría e Historia de la Arquitectura II.
- Incluir las Vanguardias Soviéticas dentro de las temáticas abordadas.
- Establecer relaciones entre el Vkutemas y la Bahuas.
- Explicar la finalidad de los diseños realizados posterior a la Revolución de octubre de Rusia.
- Incorporar el concepto de Ambiente Sociourbano propuesto por autores diversos y sus expresiones en los territorios.

De este modo “La producción de crítica y teoría en arquitectura tiene un papel fundamental en definir qué tipo de construcciones son las apropiadas a nuestro medio y realidad, dejando de lado ideas equivocadas sobre cultura y tradición y posicionando una actitud crítica que tanta falta hace en una sociedad como la nuestra que está llena de «opiniones autorizadas» sin fundamento ni reflexión, para lo cual debemos incorporar sistemas de interpretación cada vez más complejos y que incorporen a las variables estéticas el pensamiento complejo, la función ética de la arquitectura, arquitectura y ciudad, antropología, sociología y filosofía:” (Morales, 2013, 129).

A manera de conclusión

No cerramos más bien hacemos un llamado a continuar estas reflexiones. De igual forma descendiendo a niveles más cercanos, la reflexión y criba crítica sobre el papel desempeñado por las tecnologías como elementos diferenciadores en la cualificación de nuestros alumnos y por ende transformadores del perfil de egreso de los profesionistas formados en nuestras aulas, que tendrían como su equidistante en la interpretación del papel de las tecnologías en la guerra híbrida por reconfiguración del sistema mundo.

Lo mismo que la pérdida paulatina de la formación reflexiva a través del proceso de lectura sustituida por el show del travestismo ideológico de la primacía de la imagen como representación lejana de lo real agudizada por el acceso a una ingente cantidad de información que requiere ser cribada y las distintas maneras de responder a ella.

Y también sobre la necesidad de atender la emergencia de nuevos paradigmas orientados desde una opción ético-política emancipatoria, como por ejemplo: “Las perspectivas de la complejidad y de sistemas sociales resultan útiles en la medida en que nos permiten tener una lectura estructural y sistémica del mundo donde el sujeto tiene capacidad de interactuar de manera crítica y propositiva a partir de una serie de condicionantes y sobredeterminaciones pero nunca está por completo determinado ni es una entidad fija”. (Esquivel 2017, 9).

Pues: “Tan importante resulta hoy tener una lectura de conjunto del sistema mundo global como ver las posibilidades que tienen los sujetos sociales de interactuar entre

sí y de modificar el estado de cosas imperante. La interrelación, auto-organización y recursividad del sistema mundo puede ser una camisa de fuerza para pensar la potencia de subjetivación y de los colectivos de trastocar la realidad circundante si hipostasía la hiper-complejidad como una totalidad incuestionable”. (Esquivel 2017, 9).

En fin, otras formas de aproximarnos al problema, más allá de la exaltación de los recursos tecnológicos que sólo constituyen en su carácter instrumental, meros recursos para el despliegue del proceso educativo que preciso es no olvidarlo es esencialmente un proceso de humanización.

Bibliografía

Benhabib, S. (2006). Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global. Argentina: Katz, 337 p.

Dutari, I. (2006). Arquitectura inicial: Una mirada sobre los primeros pasos en la enseñanza y aprendizaje de la arquitectura. Córdoba, Argentina: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dussel, I (2020). “La clase en pantuflas” Conferencia disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&feature=youtu.be>

Esquivel Marín, Sigifredo (2017) Pensamiento Crítico Latinoamericano. Pensar Subjetividades Emergentes, XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, San Luis Potosí. Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1661.pdf>

Freire, Paulo (2011) La educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI editores. Segunda edición revisada.

Frigerio, M. C., Peñalva, S. H., Rodio, S. M., & Souto, R. O. (2011). La enseñanza de lo proyectual: Una didáctica centrada en el sujeto. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.

Morales Rodríguez, José Adolfo (2013), metodología para la enseñanza de historia y teoría de la arquitectura, Quito: Facultad de Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 136 p. Disponible en: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/5809/T-PUCE-5972.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ocampo Hurtado, Juan Gabriel (2014) Evaluación, didáctica y enseñanza de la arquitectura: Una experiencia hermenéutica, Praxis & Saber, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia, volumen 5, número 9, enero-junio, pp. 31-52.

Ramos Carranza, Amadeo (2015) De la investigación, la enseñanza y el aprendizaje experimental de la arquitectura, Proyecto, progreso, arquitectura, Universidad de Sevilla, Sevilla, España, número 12, mayo, pp. 14-17.

Perkins, D. (2013). Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

Puigross, A. (1994). Imaginación y crisis en la Educación latinoamericana. Buenos Aires: Aique Grupo editor.

Zemelman, H. (2010). Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico, México: Cerezo Editores.