

LA ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIAS EN LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Fernando Pérez*

Al preparar esta presentación, no pude evitar recordar un seminario que organizamos en la Facultad de Arquitectura, cuando éramos más jóvenes y entusiastas, sobre Le Corbusier, un gran arquitecto y urbanista suizo-francés. Había muchos panelistas invitados, incluyendo un importante crítico argentino que debía hablar sobre la relación entre Le Corbusier y Buenos Aires. Cuando comenzó su presentación dijo: “debo aclarar, soy más experto en Buenos Aires que en Le Corbusier”. Me pasa una cosa parecida. “Enseñanza de Arquitectura y enseñanza basada en competencias”; debo decir que sé bastante más de lo primero que de lo segundo, pero ese era el encargo y agradezco la posibilidad de plantearme algunos problemas, objetivar y dar nombre a algunas preocupaciones que me venían rondando. Y no sólo a mí: lo he conversado con algunas personas de distintos ámbitos universitarios, dentro y fuera de Chile, y noté el mismo tipo de preocupaciones. Tampoco crean que les hablaré demasiado en detalle sobre las relaciones entre estos dos campos.

Lo que haré será más bien aprovechar esta oportunidad para provocar una reflexión de parte de ustedes. Mis planteamientos los hago no sin algunas dudas pero con mucha sinceridad y convicción.

Para empezar, debo hablar algo de la enseñanza de la Arquitectura. Desde hace muchos siglos esta enseñanza es conocida, especialmente desde el siglo XVII y el XVIII, por estar institucionalizada, pero, aparentemente, existió mucho antes de eso. Enfrenta desde siempre un doble desafío: por una parte, integrar un conjunto de saberes amplio y heterogéneo –formación en Historia del Arte y Dibujo, Cálculo Diferencial, entre otros– y, por otra, abordar este núcleo de enseñanza desde el hacer en el taller de arquitectura, centro de gravedad que la ha constituido desde siempre.

* Jefe del Proyecto de Doctorado en Arquitectura y Estudios Urbanos, Facultad de Arquitectura. Pontificia Universidad Católica de Chile

Sin que sepamos cómo ni por qué, cuando formamos un arquitecto lo preparamos para un ejercicio que se sitúa entre la invención y la reiteración. No es exactamente una carrera para inventar cada vez todo, pero tampoco es una disciplina que reitere siempre lo mismo. Cada cuestión que enfrenta tiene sesgos nuevos y ya eso va introduciendo una problemática que es bastante interesante.

Examinemos un poco el problema de esta integración de disciplinas que exige un cierto tipo de estudiante con un conjunto relativamente amplio de aptitudes e intereses. No es que tenga que ser igual en todos y, en efecto, históricamente hubo arquitectos que vinieron de campos distintos, por ejemplo, el arquitecto renacentista León Battista Alberti proviene de la literatura: primero era un pensador humanista; el arquitecto español del siglo XVI Juan de Herrera trabajó primero en Astronomía y Matemáticas y luego en Arquitectura. Luego está Brunelleschi, italiano del siglo XV, primero escultor, orfebre y luego arquitecto; Miguel Ángel, que fue pintor. Cada uno marca su quehacer con el campo de donde provino. Por tanto, no es que un estudiante tenga que ser una especie de sabio enciclopédico, pero debe ser capaz de integrar todos estos campos; no basta tener ciertas aptitudes, tiene que ser capaz de establecer relaciones entre entidades disímiles y llevar las cosas de un lugar a otro. De este modo nos vamos acercando un poco al mundo del que habla la enseñanza por competencias: el estudiante de Arquitectura debe ser capaz de movilizar información o poner en juego principios entre campos diversos.

El taller, este núcleo del que les hablé, curiosamente y contra lo que mucha gente cree, no es un ejercicio de aplicación práctica de principios, no es un lugar donde los estudiantes, como mucha gente dice, aprenden a hacer maquetas, tampoco casas u hospitales. Es más bien un aprendizaje de principios a partir del hacer. Es curiosamente al revés: lo que se aprende son formas de ver; siempre se cree que primero es ver y luego actuar, pero de pronto se tiene que actuar para ver. O sea, que es un aprendizaje de principios, de actitudes, es la formación de la sensibilidad a partir del hacer y hasta hora no se ha descubierto otra forma en que se pueda conseguir sino haciéndolo. Por lo general, se aproxima más a una disciplina básica que a un entrenamiento profesional.

El taller es, en general, una formación básica que presenta similitudes con el aprendizaje que se realiza sobre la base de problemas o estudio de casos. Es bastante habitual, en economía, por ejemplo, y en otras disciplinas, que en lugar de plantear grandes cuestiones teóricas y luego buscar sus aplicaciones, se provoquen ciertas reflexiones teóricas a partir de casos o, por lo menos, se encuentre la manera de mezclar esos dos planos. Sin embargo, no es exactamente lo mismo. En el taller se trata no tanto de resolver un problema como de explorar posibilidades de solución, porque este tipo de problemas pertenece al mundo de lo posible y no al de lo necesario. Entonces, eso obliga a explorar soluciones y no necesariamente a

encontrar una sola: puede haber tres muy buenas, eventualmente. En esto consiste estar entre la invención y la reiteración.

Toda obra de arquitectura representa un problema nuevo, pero la disciplina ofrece al arquitecto un repositorio de referencias y soluciones que, bien entendido, no es un manual. Lo que en parte se hace con la enseñanza es construir ese mapa de lugares al que el arquitecto podrá recurrir cuando enfrente una situación nueva, si es que ésta es nueva. En algunos casos, es muy parecida a otra y uno casi podría reiterar una solución; en otros, hay algo mejor que lo que se ha hecho varias veces. Esa discriminación es muy importante.

La enseñanza de la arquitectura se esfuerza por resolver ese problema de estar entre la invención y la reiteración. ¿Cómo establecer conexiones entre situaciones nuevas y experiencias previas? Lo que es fundamental, y esto no se menciona tanto, es la formación de los criterios de pertinencia, es decir, ¿qué es pertinente para lo que estoy enfrentando? Porque los errores graves se producen cuando hay gente que cree, erróneamente, que un caso es igual a otro. Entonces se construye una escuelita en Puchuncaví con los criterios de un Museo de Bellas Artes en Concepción y no funciona, evidentemente que no funciona. Si no hay pertinencia en las referencias el problema es serio.

Esto adquiere singular importancia en un mercado profesional cambiante. Por esta y otras razones, gran cantidad de escuelas en el mundo, yo diría la enorme mayoría, son desconfiadas de la especialización temprana. No es casualidad que, por ejemplo, los médicos egresen con sus especialidades y los arquitectos, en la gran mayoría de los países del mundo, no. Sucede que no se contaminaron porque algo interno hay en el asunto que lleva a un tipo de formación distinta.

Dejo hasta ahí la enseñanza de la arquitectura y sus problemas y entro a un terreno un poco más pantanoso. Para ir directamente al grano, expongo una visión personal, porque, en realidad, no voy a hacer una teoría de las competencias. No tengo competencia para hacerla; por lo tanto, es solamente una visión personal de un cierto conocimiento de la literatura, de una larga trayectoria en esto, de ver los procesos que se están llevando a cabo y de observar el paisaje y también las presiones.

Entonces, ¿qué serán las competencias? Propongo cuatro alternativas: primero, que sea una nueva forma de innovación pedagógica, o una nueva moda de innovación pedagógica también, es posible. Esto no es necesariamente malo, tiene que haber nuevas formas de innovación pedagógica siempre. Pero hay que tener en cuenta que permite abordar algunos problemas y deja de lado otros, focaliza de alguna manera.

Segundo, es un nuevo lenguaje, porque permite decir cosas similares con términos distintos. Llevo 35 años enseñando en el terreno de la Arquitectura: me inicié en los 70. En la coordinación académica se irritaban cada vez que empleábamos un verbo equivocado al formular nuestros objetivos. Estábamos aterrados con este asunto porque todos los programas estaban pésimamente mal formulados. Tuvimos que hacerlos todos de nuevo. Después se calmaron un poco las aguas, los objetivos no desaparecieron, para bien parece. La descripción por objetivos de enseñanza tiene muchas virtudes si uno es inteligente para utilizarlos, pero no era necesario ese grado de ortodoxia.

Tercero, que me parece una cuestión interesante para nosotros los arquitectos, puede ser un intento por desplazar la enseñanza desde el acopio de conocimientos a la capacidad de acción. Veremos esto un poco más, pero existe una desconfianza hacia decir que estamos conectando una manguera a alguien, que estamos llenando un tanque; lo que queremos producir, en cambio, es un ser activo, capaz de desempeñarse con autonomía y, evidentemente, se opta por esta segunda posibilidad.

Me pregunto si no es también un nuevo rostro de la *accountability* a que es sometida la universidad, y quiero desarrollar un poco cada uno de estos puntos relacionándolos con mi campo.

Respecto de los modos y modas pedagógicas, el lenguaje de los nuevos paradigmas es un desafío no siempre exitoso. O sea, alguien enseña de una cierta manera y otro dice: “usted está mal” o “usted dice mal lo que hace”. Estoy seguro que a quienes enseñaban Arquitectura en los 50 la palabra “objetivo” ni se les ocurrió. Entonces, esto tiene que ver con un esfuerzo por introducir objetividad, claridad y analizabilidad en la práctica: es un estímulo.

En el caso de la Arquitectura, es más aplicable a los cursos de carácter más convencional. A lo que nosotros llamamos cursos teóricos (Historia de la Arquitectura, Mecánica Racional, por ejemplo) se le puede aplicar este tipo de cosas más o menos como se aplican en todos lados. En ese taller donde se aprende haciendo es un poco más difícil formular esas competencias.

Pienso que participar de estos nuevos modos pedagógicos –para no llamarlos modas– a veces es más una contribución a la inserción universitaria de la enseñanza de la Arquitectura que a la superación de su calidad. Es decir, si yo no hago aprendizaje por competencias estoy *out*. ¡Si los ingenieros, los economistas y hasta los abogados están hablando de competencias! El diálogo entre los universitarios es importante: es decir, que uno no parezca raro. Creo que es una cuestión importante, no lo digo irónicamente, participar de algo que en un momento dado se hace parte de la cultura dominante.

Si algunos documentos elaborados bajo el criterio de competencias manifiestan los mismos objetivos que he conocido tantas veces, desde que era estudiante de Arquitectura, pero expresados en un nuevo lenguaje, me parece hasta irónico. Me parece que el apresuramiento y el exceso de ambición suelen hacer perder el significado a los esfuerzos del diseño curricular de Arquitectura basado en sus competencias. Por todos lados hay una fiebre por producir el documento y llegar al final. Yo diría “calma”. Una frase reza: “la gran limitación de toda buena idea es cuando se la intenta generalizar en exceso”. Hay un intento de generalización de todo y mucha prisa también en hacerlo.

Cuando veo el trabajo impresionante de los colegas europeos, me pregunto si este diseño por competencias va a cambiar el mapa de la calidad de sus escuelas. Si ahora los suizos se van a poner al final, no sé quién se va a poner al comienzo para decir los que están bien y los que están mal. Yo tengo mis dudas de que se vaya a invertir eso.

Los arquitectos tenemos una intuición respecto de cuántos factores somos capaces de introducir en un proyecto. Cuando ya tenemos que cumplir con 18 factores, lo más probable es que no lo logremos, que quede algo muy anodino.

Hay una vieja tensión en la universidad entre teoría y práctica, un temor a la acumulación de conocimientos sin sentido, que siempre ha sido, por lo demás, muy positiva. En segundo lugar, la enseñanza de la arquitectura ha privilegiado tradicionalmente la enseñanza a través de la acción, el aprender haciendo; pero esa opción no significa que se trate de una enseñanza práctica, ni que garantice competencia profesional. Los arquitectos hacemos toda la enseñanza a partir de la acción y, muchas veces, tenemos bastantes problemas de competencias profesionales. No hay que equivocarse el punto en ese sentido.

Yo creo, y esto dicen algunos autores también, que la novedad del esquema de competencias consiste en la aproximación analítica minuciosa a la capacidad de acción en la desagregación, en la capacidad constructiva de este proceso, con lo bueno y lo malo que tiene eso. Existe gran dificultad para formular determinadas competencias. Hay dificultad para formularlas, no es que no las tengamos claras, pero no las logramos verbalizar, especialmente cuando se encuentran en presencia de elementos cualitativos y de escenarios complejos.

Por último, en relación con la *accountability*, la universidad enfrenta mundialmente una presión para que responda por los recursos que utiliza. Eso tiene algo de razonable si plantea una rentabilidad social. Existe una cierta desconfianza de los gobiernos y de las agencias respecto a cómo se emplean los recursos y es un asunto que tenemos que enfrentar, es parte del escenario y tendrá incluso sus aspectos positivos, aunque en el campo de la Arquitectura dicha petición de cuentas puede

llegar a ser contradictoria. Dos agencias distintas pueden actuar sobre la escuela pidiéndole una eficiencia profesional y otra producción intelectual, asuntos contradictorios porque para lograr una hay que sacrificar la otra.

Para complicar más las cosas: ¿qué sentido tiene precisar competencias profesionales en un escenario en que no está garantizado el trabajo profesional? Lo que nosotros determinemos como productos finales paradigmáticos va a tener poco que ver con lo que gran cantidad de alumnos van a poder hacer efectivamente. Por tanto, es más importante formarlos con un criterio de acción abierto a distintas alternativas que prepararlos para cosas demasiado específicas que pueden no tener la oportunidad de hacer. Por ejemplo, no más de un 5% de todos esos estudiantes hará un edificio alto y de gran complejidad. ¿Cómo se compatibiliza el aprendizaje basado en competencias con el énfasis en la formación general, la flexibilidad curricular y el privilegio de lo interdisciplinar?

Por tanto, y como conclusión, ¿es posible ignorar la cultura de las competencias hoy día? Mi respuesta es no, porque forma parte de una cultura institucional con la que debemos interactuar y a la que debemos recurrir. Segundo, ¿qué puede esperarse de este énfasis en las competencias? Que sea un instrumento crítico, que apunte a una mejor conexión entre determinados aspectos de la acción profesional e intelectual y la formación universitaria. En esa perspectiva, como elemento crítico, debo aplicarlo en determinados momentos y en determinadas circunstancias, no convertirlo en mi piedra angular, no pensar que toda la enseñanza empieza de nuevo desde que surgieron las competencias, sino que es una herramienta que permite ciertos diagnósticos y acciones.

Hay que evitar extender al alcance más allá de lo prudente, evitar el exceso de confianza. Las *check list* funcionan muy bien para el armado de vehículos y de los motores; son indispensables para lanzar los cohetes. No son malas, pero la enseñanza de la arquitectura y, en general, la enseñanza universitaria, no se parece tanto a una cadena de montaje. En este sentido, yo soy muy desconfiado de los cuadros, de los diagramas de flujo y de los currículos, porque nos hacen pensar que tenemos muy bien armada la manera de producir un arquitecto o un médico. Pienso que la enseñanza se parece más a experiencias detonantes, es decir, a vivencias que se tienen en ciertos momentos de la carrera, que tienen que ver incluso con profesores o con materias específicas, y que son capaces de interactuar con otras y de teñir a los demás. Se parece más a lanzar piedras a una pileta de agua y ver cómo la onda que se produce se extiende por la superficie.