

# La formación socio humanística del estudiante de arquitectura como campo de reflexión pedagógica

ELIO PÉREZ RAMÍREZ  
Universidad de Camagüey, Cuba

---

## Introducción

Se afirma que construir un mundo mejor dependerá, en gran medida, de que el hombre pueda autotransformarse conscientemente. Para ello posee valiosas instituciones como la educación, que para el siglo XXI pretende "...contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad...()...y el fortalecimiento de enfoques humanistas"<sup>1</sup>.

Se comparte con Torres y otros, (2007) que "el desarrollo del carácter consciente del estudiante (autotransformador) se puede favorecer si se desarrollan tareas concretas en las diferentes dimensiones que contempla el pensar, el sentir y el actuar del estudiante, esencialmente en las que se relacionan con su desarrollo como ser humano, como profesional y con su manifestación como sujeto que no solo debe convivir, sino también transformarse a sí mismo para poder contribuir a la transformación de la sociedad".

En eventos y publicaciones sobre arquitectura se confrontan dos discursos, el primer mundo habla de maravillas tecnológicas y edificios inteligentes en un *mundo de los recursos*, pero el tercer mundo se enfrenta a otra realidad que es *el reino de las necesidades insatisfechas*. Los modelos culturales consumistas no solucionan, son no sustentables, y la formación del arquitecto no puede ser ajena a esto.

Crece cada día el interés por los problemas que tocan el aspecto humano en el proceso de formación del estudiante. La I Bienal Iberoamericana de Arquitectura e Ingeniería Civil, Madrid 1998, hizo mención a la calidad humanista del profesional. El XX Congreso de la Unión Internacional de Arquitectos, Beijing 1999, declaró que el papel del arquitecto está en su compromiso ético con la sociedad, preservar la naturaleza, y la defensa de los fundamentos culturales de la arquitectura. En el IV Seminario Internacional Pedagogía de la Arquitectura, La Habana 2004, algunos ponentes latinoamericanos plantearon entre sus puntos de vista que la formación del arquitecto está algo descentrada o desfasada de la realidad, y se requiere mejorar el análisis de factores y condiciones del proyecto de arquitectura, lo que incluye factores humanos y socio-culturales.

---

<sup>1</sup>Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, UNESCO, en <http://www.oei.es>.

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 49/8 – 10 de julio de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



## Marco conceptual general sobre la formación socio humanística

Como perspectiva ético-filosófica, el humanismo se refiere al hombre como valor supremo, su dignidad y desarrollo pleno, también supone a la persona como ser racional con la posibilidad para el bien y elevados sentimientos de *humanidad* (Rosental, 1981) (Aguirre, 2001).

El concepto de hombre, y su esencia, ha variado con el desarrollo histórico. En la época medieval prevaleció una concepción de origen divino sustentada en el escolasticismo (Tokarev, 1975), y el Renacimiento lo enalteció en una idea antropocéntrica. Posteriormente, en la modernidad, con Descartes en el s. XVII, surgió la concepción dualista del hombre como concatenación de cuerpo y alma.

Según el ideal racionalista, en la Ilustración del s. XVIII se concibe al hombre guiado por sus propias luces: la *Razón*. En esta época de ascenso de la burguesía como clase dominante, la noción de los ideales del hombre se pudiera resumir en la consigna de la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad, y en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano..

El materialismo premarxista del s. XIX desarrolló una idea antropológica del hombre como producto supremo de la naturaleza, pero sin develar su esencia social; luego Marx y Engels, con el materialismo dialéctico e histórico, ascendieron a otro nivel, el hombre como ser social. Lo humanístico se orienta hoy a los ideales humanos y sociales, por ejemplo el «*humanismo cívico*» (Llano, 1999) o «*humanismo social*» (Fernández, 2000), esto da importancia a los valores sociales; es así que el individuo está inmerso en un sistema de relaciones, y la interacción social se realiza para satisfacer necesidades, en la actividad, lo que ayuda a formar consciencia y reafirma la personalidad (Guadarrama *et al.*, 1991) (Marx y Engels, 1965) (Leontiev, 1982) (Lifschitz, 1976)

Existen diversas concepciones, filosóficas (existencialismo, pragmatismo), sociológicas (antroposociología) y psicológicas (freudismo), entre las que se señala el enfoque biológico-psicológico de Maslow con su teoría, que acentúa al hombre como *ser necesitante*, y conforma una estructura jerárquica de necesidades humanas partiendo de las más esenciales. Por su parte Erich Fromm, con un enfoque psicoanalítico-humanista, trató las necesidades y también lo existencial, de modo que *el hombre es pero también tiene conciencia de ser*. (Boltvinik, 2004)

En la corriente que ha sido clasificada como existencialista, J. P. Sartre, (1905-1980) trató sobre la libertad del individuo de escoger un camino propio y aceptar las consecuencias de su elección; y Ortega y Gasset (1883-1955) expresó que el hombre va siendo, se va eligiendo a si mismo de acuerdo con circunstancias (Ferrater, 2000).

En la posmodernidad, autores como J. F. Lyotard han filosofado sobre el hombre desde un tema recurrente: la *dimensión deseante* del ser humano (Sotolongo, 2004). El autor distingue entre necesidades y deseos en el contexto del diseño: si la vida se subordina al mercado y al consumismo, entonces el diseño alcanza significación como instrumento de publicidad comercial e imágenes sugestivas en general, para incitar los deseos de posesión de objetos de un modo irracional.

Este artículo se afilia a la *concepción dialéctica e histórica del hombre como totalidad* e integra enfoques de la sociología, biología, psicología, ética y otras disciplinas que conforman un marco conceptual de la condición humana, del hombre como ser social a través de la historia en un proceso dialéctico como

comprensión de cambio, transformación pero hacia lo bueno.. De modo que para la formación se considera lo que el hombre *es*, y también lo que *puede ser* y lo que *debe ser* (Kloskowska , 1975) (Ferrater, 2000).

El humanismo tiene relación con el área del saber de las ciencias sociales y humanísticas que tienen su génesis en la época de Platón, con la clasificación entre Física y Metafísica, luego se especializaron gradualmente en las *ciencias del espíritu* y *ciencias de la naturaleza* (Agulla, 2003) y se conformaron como disciplinas; de modo que las universidades actuales son herederas del saber acumulado y desarrollado desde la cultura clásica hasta hoy. Para clasificarlas se usan denominaciones como: ciencias del hombre, ciencias del espíritu, ciencias de la cultura, morales o sociales (Albizu, 1995).

En el presente cobran interés el paradigma de la complejidad y la tendencia a la transdisciplinariedad; así se integran las ciencias naturales y exactas con los conocimientos sociales, como la Bio-ética, y se estudia el comportamiento complejo de sistemas sociales<sup>2</sup> (Medd y Haynes, 1998) (Álvarez, C., 2004).

En cuanto al concepto de *formación*, tiene antecedentes históricos en la *paideia*<sup>3</sup> en Grecia, que significaba formar un hombre culto (Finley, 1979). En Roma el término *humanitas* designaba la acción cultural para la formación del ciudadano (Puledda, 2003) y en la Italia del Renacimiento la formación obedecía a un modelo aplicado por V. da Feltre y G. Veronese basado en ciencias, historia, geografía, música y formación física. Luego, en época de la ilustración, el término *bildung* se refiere a conformar el sujeto mediante la pedagogía (Yurén, 2000) (Vilanou, 2002). La formación se expresa, en el s. XVIII, en el Humanismo Pedagógico en la Universidad de Berlín, que tenía como rasgos reformar la universidad tradicional basada en el Renacimiento, asumir las nuevas ciencias -Galileo, Descartes- bajo el ideal racionalista, y resguardar los valores cristianos. Hasta el s. XIX la formación humanística en las universidades conservó como rasgo esencial los contenidos de cultura clásica y las "*bellas letras*" en general.

Ideas actuales de *bildung* como formación integral aspiran a una universidad con un nuevo componente, dado en los Derechos Humanos Pablo González habla de "*nuevas humanidades*" en el contexto de un pensamiento crítico constructor de significados y sentidos, en el cual asigna un lugar a la pedagogía, y Edgar Morin aboga por una educación de tipo "*paideia planetaria*" (Vallejo, 1996).

El autor asume la idea de formación como proceso y resultado de diversas transformaciones del sujeto. Formar implica cambios cualitativos en la persona, en los comportamientos sociales, en su pensamiento. En este sentido, es comprensible que la enseñanza tradicional, tecnicista y centrada en los contenidos, muy instructiva no aporta formación.

En relación con lo anterior se delimitan dos esferas:

- 1) La formación según modelos personalista humanistas.
- 2) La educación como formación del ser humano en general.

---

<sup>2</sup> Según Mario Bunge, los científicos sociales no estudian ni individuos ni totalidades, sino sistemas.

<sup>3</sup> El tratamiento que se daba al niño para hacerlo hombre, para convertirse en adulto.

Los enfoques y modelos humanistas en educación evocan el valor del hombre y los sentimientos de humanidad; para éstos lo más importante es el tratamiento centrado en la persona, el clima comunicativo y las buenas relaciones interpersonales. También el rol del docente es esencial, así como la promoción de la autoestima, el respeto a la dignidad, y se refuerza lo personal dentro de lo profesional. Un ejemplo analizado, bajo el nombre de "Educación integral humanista", tiene como premisas la noción de ser humano activo, histórico y social y, por supuesto, transformador de la realidad. Estos modelos humanistas se caracterizan por antropologismo, y algunos se nutren del existencialismo. (Robaldo, 1999) (Rogers, 1993) (de la Herrán, 2003)

Por otra parte, la educación es en general un proceso de desarrollo social y humano, y algunos enfoques enfatizan la formación desde el individuo, o la formación desde la sociedad. Por ejemplo, desde una posición humanista la concepción de Dilthey se resume en el desarrollo individual mediante un sistema intencionado hasta que pueda alcanzar su propio destino, de manera que está centrado en la persona. En cambio, Durkheim la concibe como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre los más jóvenes que aún no están preparados para la vida social, centrado en la influencia social externa.

Varias tendencias, dentro de la pedagogía de corte marxista del s. XX abrazaron la teoría del desarrollo histórico social de la psiquis humana, que da importancia al desarrollo psíquico del individuo en el medio social. Así se integra dialécticamente lo individual y lo social en el aprendizaje, en la actividad, inmerso en la cultura y mediado por herramientas que incluyen sistemas de símbolos (Vygotsky, 1982) (Leontiev, 1982) (González, 1995).

Las tendencias de la pedagogía universitaria actual aspiran a formar la personalidad profesional, da realce a las actitudes y comportamientos (Anicama, 1995), y en universidades latinoamericanas se enfatiza la ética, pero esto enfrenta un conflicto entre valores ideales y antivalores en la realidad. El proyecto Tuning para América Latina, enfatiza en un modelo de formación por competencias, donde se aspira a la educación de un egresado que se corresponda no solo con las necesidades de los empleadores, sino también con el desarrollo social y humano.

No hay que olvidar que la época actual está signada por la globalización neoliberal, que actúa en lo espiritual como una "*maquinaria ideológica*" (Ramonet, 2002), que promueve el modelo de sociedad de consumo, ante lo cual se reafirma la prioridad de la cultura y la educación asociadas a la satisfacción de las necesidades personales pero en correspondencia con las exigencias sociales, lo cual justifica la educación en valores humanistas (Álvarez N., *et al.* 1999, 2001).

Especial consideración merece el *humanismo martiano*, de gran vigencia en la educación superior (Horruitiner). Martí valoró mucho no sólo la riqueza material sino el factor humano, lo espiritual. De su legado humanista se señalan ideas que articulan con esta investigación, tales como la posibilidad de mejorarse a sí mismo "*..el primer trabajo del hombre es reconquistarse*", la transformación de la realidad y la persona mediante el trabajo creador, y el sentido ético de éste: "*El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos...*".

También habló de la relación hombre-naturaleza y planteó educar para aplicar a esta las fuerzas del hombre, y conocerla, lo que denota conciencia ambiental y señala el significado socio humanístico (Martí, 1827). Como continuidad de ideas martianas, hoy se reafirma que el conocimiento científico-tecnológico no

es la única premisa: "No basta con plantear metas cognitivas sino de enlazarlas con otras de carácter social y humano". (Núñez Jover, 1999).

Diversos autores, como se ha apuntado, tratan la formación humanística en general, también aunque en menor escala otros se refieren a las relaciones individuo-profesión-sociedad (Arana y Armenteros, 1995) (Ramos, 1998). Ésta comprende valores que podrán ser generales o universales pero también se incluyen valores profesionales (Cruz, 2003). En el plano psicológico se refiere que los valores se pueden dar en contenidos que toquen lo afectivo (González, 1999), y se expresa la relación objetiva-subjetiva de los valores como: "...la significación socialmente positiva de objetos y fenómenos reflejados subjetivamente en la conciencia". (Fabelo, 2003). El autor reconoce la importancia, para la formación del arquitecto, de valores socio humanísticos tales como: solidaridad, sensibilidad, responsabilidad, consagración, colectivismo, humanidad y dignidad.

Muchas investigaciones destacan la actualidad de la educación en valores humanos. Así, estudios realizados en EUA refieren que las capacidades emocionales y sociales de los educandos parecen disminuir (Shapiro, 1997), con tendencias a la deshumanización y enajenación<sup>4</sup>, fenómeno que tiene entre sus causas la influencia de la «industria cultural», la crisis de la familia y de la escuela como *institución social* (por ejemplo, su privatización).

Cuando de la formación sociohumanística del estudiante de arquitectura se trata, otro tema de interés es la relación entre humanización y revolución científico-tecnológica, se pronostica que para educarse la tecnología será determinante: Internet, aula virtual, etc. Los expertos han advertido del peligro de homogeneizar y robotizar la educación (Martínez, 2001). En opinión del autor la ciencia y la tecnología deben ser medios, herramientas, pero la educación dependiente tan solo de máquinas e inteligencia artificial no responde a la esencia humana.

El autor sintetiza algunas ideas generales que han de sustentar la formación del arquitecto con una orientación más trascendente que aquella centrada principalmente en la preparación técnica, las esenciales se relacionan con:

- a) Formación en valores y derechos humanos universales: debe tenerse en cuenta que los valores poseen "*dinamismo histórico*" (Fabelo, 2003) y son históricamente determinados, lo universal será al mismo tiempo contextualizado, en una relación dialéctica.
- b) Enfoque de tipo "utilitario individual", soportado en cualidades como competitividad que ayudarían a insertarse en el mercado laboral y alcanzar el éxito personal.
- c) Educación orientada al crecimiento interior y a la socialización del individuo: lo primero trata lo existencial, la espiritualidad y el encuentro del ser humano consigo mismo, lo segundo la preparación para las relaciones interpersonales, comunicación, etc.
- d) Educación en sentimientos humanistas hacia los demás: tratan sobre la aceptación de lo diferente (diversidad), tolerancia, discriminación racial, sexual, respeto a minorías, enfoque de género, etc.

---

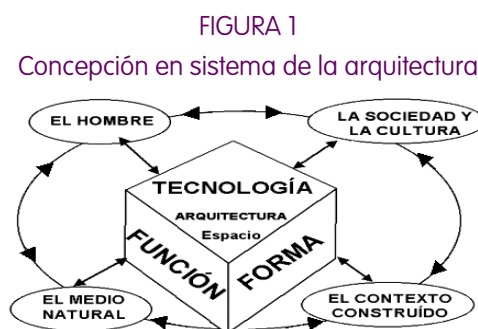
<sup>4</sup> La enajenación del individuo por condiciones que lo deshumanizan y destruyen su identidad ha sido planteada por el marxismo y por filósofos existencialistas como J. P. Sartre. En EUA, el sociólogo David Riesman estudió sobre la enajenación del hombre en las grandes ciudades.

Como ideas muy comunes, asociadas a la formación socio humanística, se encuentran:

- 1) El desarrollo de la autorreflexión y el autoconocimiento.
- 2) La capacidad de trascender el pensamiento lógico racional y el poder relacionarlo con vivencias afectivas.
- 3) La sustitución de la didáctica tradicional y despersonalizada de transmisión-recepción por nuevos enfoques en didáctica de la formación que se centren en el estudiante.
- 4) La vinculación con el medio, colocar el proceso formativo en su contexto, ser realista, objetivo.
- 5) La toma de partido hacia la significación de lo social, con proyección de transformación y mejoramiento.
- 6) La urgencia de propiciar al alumno condiciones para que pueda transformarse por su voluntad, y ser capaz de trascender su realidad y sus limitaciones.
- 7) El reconocimiento de la importancia de la comunicación con los demás y consigo mismo.
- 8) El logro de la coherencia entre el pensar y el actuar, ser auténtico e íntegro.

## La arquitectura y el proceso de formación del arquitecto

La arquitectura se puede estudiar como objeto, como fenómeno, como producto, o por su función. En su aspecto externo está dada por cualidades físicas: formas y espacio (Ching, 2000), y se puede interpretar como fenómeno multidimensional: utilitaria, espacial, tecnológica, ecológica, cultural, social, económica, estética, histórica, ética, jurídica (Araujo, 1995). Con enfoque sistémico se puede ordenar según condicionantes externos, y componentes internos (Cordero, 1998) (ver figura 1).



El concepto arquitectura ha evolucionado históricamente; en la antigüedad incluía hasta la fabricación de aparatos como relojes, y en el Renacimiento se ve como el producto de la construcción. En el s. XIX se define como el arte de construir, y en el s. XX la conceptúan por su objetivo (Gerlach, 1972), que se resume en: un medio para lograr las condiciones espaciales requeridas para el desarrollo de la actividad vital humana, que debe satisfacer tanto las necesidades práctico-materiales como estético-ideales. Esta idea apunta a la naturaleza humanística propia de la arquitectura aunque no se haya concientizado lo suficiente la necesidad de ser revelada en el proceso de formación de este profesional.

Si la arquitectura está causada por necesidades, esencialmente las de tipo espacial, entonces su diseño se define como actividad intelectual y práctica con el propósito de elaborar modelos arquitectónicos y urbanos que den respuesta a las mismas; por tanto, las leyes que la rigen se ubican también en lo social.

Lo conceptual en arquitectura se apoya en ciencias sociales y humanas (por ejemplo, antropología, sociología) y en ciencias naturales y exactas (por ejemplo, geometría, resistencia de materiales). También se requiere gran desempeño creativo y del arte, pero en ocasiones se han idealizado los métodos de proyecto intuitivos y se resta importancia a la investigación y al pensamiento científico. Además integra saberes «no científicos» como tradiciones y modas. Se concluye entonces que el sistema conceptual, las relaciones sistémicas (Figura 1), la valoración como satisfactor de necesidades, los condicionamientos culturales, etc., son una base gnoseológica, un contexto de significación para la formación socio humanística del arquitecto.

## Análisis de tendencias históricas de la formación del arquitecto

La sistematización de la formación de arquitectos e ingenieros marcha junto al progreso de la actividad constructiva, pero no siempre se formaron en un proceso escolarizado. Además, la producción arquitectónica no significó necesariamente la presencia del profesional considerado como arquitecto. Desde las culturas antiguas, como Egipto, el arquitecto construía palacios, templos y obras vinculadas al poder, pero coexistía con la arquitectura popular realizada por constructores anónimos y empíricos.

A continuación se presenta un resumen elaborado por el autor de las tendencias más generales en la formación del arquitecto, el contenido del presente artículo hace referencia a esta problemática desde su dimensión socio humanística.

TABLA 1

Tendencias históricas de la formación del arquitecto, hasta la etapa posterior a la II Guerra Mundial

PERÍODO	CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL PROCESO	MODO DE APRENDIZAJE	EL PROFESIONAL
<i>Antiguo y Medieval</i>	El aprendiz trabaja junto al maestro de obra. El proyecto se modela en el proceso mismo de la construcción.	Práctico directo.	Artesano, maestro de obra.
<i>Renacimiento</i>	Sistematización del saber (cultura arquitectónica). No escolarizado. La construcción se modela antes en un proyecto.	Mediante los tratados y la práctica.	Artista total, humanista.
<i>Preindustrial</i>	Formalización institucional en academias. Formación como artistas. <i>Académie d'Architecture</i> , 1671, París.	Lecciones de los catedráticos.	Arquitecto de competencia total.
<i>Revolución industrial</i>	Se fortalece la formación científico técnica, se agudiza la diferenciación arte -técnica. <i>Ecole polytechnique</i> , 1795 París. <i>Ecole des Beaux Arts</i> , s. XIX.	Metodología de proyecto.	Arquitecto especializado (arte de construir).
<i>Primera mitad del s. XX</i>	Pedagogía moderna del diseño. <i>Bauhaus</i> 1919, Alemania. <i>Vchutemas</i> 1920, URSS.	Centrado en el taller. Problemas reales.	Integrador arte-técnica.
<i>Después de la II G. M.</i>	Concepción científica del diseño. <i>Escuela de Ulm</i> , RFA.	Metodologías científicas, y relación con la industrialización de la construcción.	Proyectista científico.

En la tabla anterior se destaca que en el s. XIX se manifiesta una formación en el modelo *Beaux Arts*<sup>5</sup>. En el s. XX, la Bauhaus inicia una pedagogía más científica, con dos tendencias: W. Gropius y H. Meyer (Székely, 1983). En el período dirigido por Meyer se redujo lo artístico, se reforzó el diseño de objetos económicos, la arquitectura, el urbanismo, se introdujeron contenidos técnicos y científicos, y sociales (Meyer, 1981). En general la pedagogía del Bauhaus resultó novedosa sobre todo en el *método*: aplicó una metodología flexible y participativa, integradora de arte-técnica y vinculación con la realidad.

El Vchutemas, URSS 1920, reunió a la vanguardia soviética en un centro de experimentación y debate (Segre) (Cruz, 1994:). Sus dos tendencias pedagógicas: Ladovsky con métodos de desarrollo de la intuición individual mediante elaboraciones autónomas de tipo formal y estético del objeto, y Rodchenko con un método empírico-inductivo basado en el conocimiento de la realidad, de búsqueda de soluciones a problemas concretos relacionados con necesidades sociales (Schnaidt, 1994).

Después de la II Guerra Mundial, la Hochschule für Gestaltung Ulm, (1947-1968) se propuso integrar capacidad profesional, formación cultural y responsabilidad social (Schmitz, 1995), su enfoque pedagógico consistía en una concepción científica del diseño; con una tendencia de integración de lo humanístico y lo técnico, la inserción del profesional en los procesos complejos de la producción.

A partir de los 70 la arquitectura evolucionó en la posmodernidad, y se evidenciaron influencias en su enseñanza: autonomía según criterios formales, individualidad del diseñador, disminución de la atención a componentes sociales, técnicos y funcionales, y tendencias estetizantes..

Pero a finales de los 90 se plantearon cambios y perspectivas (Schmitz, 1995), así se trata sobre trabajo en equipos, *team work*, y resolver problemas en equipos interdisciplinarios, *team teaching*. La idea de trabajo en equipo se resalta por otros autores (Oppenheimer, 2000), y de modo general para el ingeniero y el arquitecto se aspira a que sea capaz de «..trabajar bien asociadamente» (Eterovic, 2001); se reafirma la necesidad de ajustar el currículo a las realidades, recuperar en la docencia el papel del arquitecto como edificador del ambiente, en vez de ocuparse de especulaciones teóricas, desarrollar la habilidad de pensar críticamente, formar para problemas transdisciplinarios y a la vez la competencia para diseñar. También se desea educar en espíritu innovador, responsabilidad y disciplina profesional, así como en la integración de los aspectos tecnológicos y sociales del diseño, como ejemplos, la escuela Archework (Oppenheimer, 2000), o lo declarado en el XX Congreso de la UIA, Beijing 1999, con relación al compromiso ético del arquitecto con la sociedad. (Segre, 2000).

## El énfasis socio humanístico de aspectos socio-psicológicos para la formación del arquitecto

Los nuevos enfoques en didáctica apuntan al tratamiento de componentes personales, ya que tradicionalmente se ha visto esta disciplina como algo instrumental, entonces es importante que los docentes se vinculen más con lo socio-psicológico para su labor.

---

<sup>5</sup> La arquitectura y la enseñanza en el modelo *Bellas Artes* se basaba en el eclecticismo formal, concepción de la arquitectura como arte visual, adecuación a la producción constructiva, carácter abierto que se adapta a las exigencias de las funciones, y juego libre de componentes formales. Se aplicaba una metodología elaborada por Durand 1760-1834 en la Escuela Politécnica de París. El sistema *Beaux Arts* trascendió hasta el s. XX incluso en Cuba.



Tal vez la tendencia más fuerte de estudios psicológicos del arquitecto ha sido la creatividad, que se ha definido por algunos como: Amabile, McKinnon, Hall y Stringer entre otros, como un estilo cognitivo complejo; aunque a juicio del autor y según diversas fuentes (Olea, 1993) (Mitjans, 1993) (Rodríguez, 1999) (Corral, 1993) resulta algo esquemático y rígido que algunos estudios traten de ubicar a los sujetos en las categorías de «creativa» o «no creativa».

Un estudio de MacKinnon y May, en EUA, citado por Broadvent, caracterizó a un grupo de «arquitectos creativos» con cualidades personales como: sensibilidad estética, alto nivel de aspiración personal, independencia y autonomía, la productividad al hacer que las cosas se lleven a cabo, alta capacidad intelectual, capaces de valorar estos factores intelectuales y cognoscitivos, y su preocupación por su persona. Pero también observó que algunas cualidades sociales no se habían formado tan positivamente como se pensaba, adolecían en gran medida del sentido de responsabilidad y la sociabilidad. (Broadvent, 1976).

Para otro grupo que integró la muestra, en la categoría de «arquitectos menos creativos» se observaron cualidades más positivas en aspectos como la sensibilidad hacia las necesidades interiores y motivaciones de los demás, de modo que contradictoriamente los menos creativos resultaron más positivos en lo social. Estos resultados aportan un referente interesante, pues se desea formar lo intelectual y creativo, también en cualidades sociales y humanas.

Otros estudios se refieren a la estructura de la personalidad, así Peter Blake caracterizó arquitectos relevantes del s. XX, y describió sus rasgos de temperamento, muy peculiares en casos como F. L. Wrigth, pero también analizó cualidades del nivel consciente-volitivo de regulación de la personalidad (González, *et al.*, 1995). El autor resume que éstos se constituyen como «factores de éxito» en la profesión, y aportan referentes para la labor formativa, de modo que en arquitectos exitosos se muestran como regularidades: tenacidad para acometer tareas, iniciativa y audacia, la satisfacción por su labor; son rebeldes frente al espíritu conservador; inquietos en sentido intelectual y con afán de autosuperación, sentido de integridad que abarca lo profesional y su actitud ante la vida. También aparecen la amplitud de intereses y motivaciones, la mente abierta que coincide con cualidades psicológicas de la persona creativa. Por otro lado todos expresan, desde la arquitectura, algún modo de relación con la sociedad como un compromiso profesional. Se concluye que valorar cualidades de personalidad del arquitecto es útil para la formación.

## Regularidades y componentes de la carrera de arquitectura

*¿Qué es?* Arquitectura es una carrera del “sector de la construcción”, clasificada como de ciencias técnicas, que integra elementos artístico-estéticos y humanísticos. Tiene significación ambiental y como creación cultural de patrimonio edificado tangible, e intangible.

*¿Qué relaciones se manifiestan en ella?* En la arquitectura se dan relaciones entre el arquitecto y la sociedad en general, y relaciones específicas entre los actores involucrados en el proceso: inversionistas, clientes, suministradores, dirigentes de gobierno, etc.

*¿En qué condiciones se desarrolla?* Se lleva a cabo mediante la actuación profesional, generalmente integrada en equipos de trabajo que se dedican a actividades de diseño o construcción, además de otras como investigación, proceso inversionista, administración, gerencia, etc. Es común que en actividad de

proyectos el arquitecto sea el responsable o líder del equipo (ej proyectista general), pero en actividad de construcción el arquitecto pudiera ser jefe, o también estar subordinado a otro profesional (ingeniero civil u otro). El arquitecto realiza su labor en condiciones de integración de factores sociales, económicos, tecnológicos, etc.

## Caracterización de los componentes esenciales

*Objeto.* El entorno espacial de las actividades humanas. En relación con el objeto de trabajo del recién graduado: se orienta a la conformación, transformación y conservación de la arquitectura y urbanismo, sobre la base de la sustentabilidad económica, social y ambiental.

*Objetivo.* Proyectar y construir obras de arquitectura y urbanismo con alto valor funcional y estético, en correspondencia con las condiciones ambientales, socio-culturales y técnico-económicas del país.

*Campos de acción.* Lo constituyen las actividades de: proyección/diseño, construcción, planificación e inversión, explotación y conservación.

*Esferas de actuación.* Son los escenarios o ámbitos donde opera el profesional: espacios, edificios, conjuntos de edificios, urbanismo y territorio.

Es muy común que se postule la formación del arquitecto mediante la resolución de problemas. Es cierto que el estudiante aprende a resolver problemas, pero el logro de la solución no constituye un fin en sí mismo, pragmático, sino que debe ser también un medio para asimilar y sintetizar, creativamente, la cultura de la profesión, y esta puede tener un enfoque socio humanístico, entonces el estudiante se transforma tanto en el plano profesional (para trabajar con el objeto), como en lo personal y social.

Una contradicción en el proceso de formación del arquitecto se da entre aprender a resolver problemas, y la asimilación de la cultura de la profesión que trascienda a la solución práctica; entendida la cultura de la profesión como conocimientos, modos de actuar, valores, actitudes, normas éticas etc. A esta contradicción se añade otra: entre la necesidad de resolver problemas como totalidad, y el desconocimiento o no dominio de los componentes implicados en la solución; es la contradicción entre la totalidad y las partes, lo general y lo particular.

Es común encontrar en el perfil del egresado de arquitecto objetivos centrados en componentes cognitivos y metodológicos "...dominar el método, ...encontrar soluciones creativas... comprender vínculo entre arquitectura y urbanismo...", en mucho menor grado que otros, como: "adquirir conciencia clara del papel social del arquitecto..." o enfocados a la interacción socio-profesional "...dirigir el trabajo en equipos". Es muy escasa la declaración explícita acerca de la esencia y potencialidades socio humanística de esta profesión, por eso que apremia la reflexión en el sentido apuntado.

## Bibliografía

- AGUIRRE, Jesús (2002): "Arquitectura prototipo de Interdisciplinariedad". En: *Revista Electrónica Arquitectura y Humanidades*. En: <http://www.architecthum.edu.mx>. [Consulta: nov. 2004].
- AGULLA, Juan C. (2003): "Reflexiones sobre un nuevo Humanismo". En: <http://www.ub.edu.ar/>

- ALBIZU, Eduardo (1995): "La universidad y las humanidades ante el futuro". En: *Yachaywasí*, n.º 3, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima.
- ÁLVAREZ, Carlos (2004): *Epistemología del caos*. Editorial Kipus, Bolivia.
- ALVAREZ, Nivia, et al. (2001): "Hacia una pedagogía de los valores en la educación superior". En: *Tendencias Pedagógicas*, n.º 6, Universidad Autónoma de Madrid.
- ANICAMA, José (1995): "Reflexiones acerca del comportamiento del hombre universitario". En: *Yachaywasí*, n.º 3, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima.
- ARANA, M., y ARMENTEROS, C. (1995): "La renovación de la formación socio-humanística básica del ingeniero". En: *Revista Cubana de Educación Superior*, n.º 3, pp. 59-74. La Habana.
- ARAÚJO, Sergio (1995): *Arquitectos, o simples dibujantes de metros cuadrados de construcción*. Universidad del Zulia, Venezuela.
- BOLTVINIK, Julio (2004): "El simio desnudo. Para entender la esencia humana". En: *Suplemento cultural, La Jornada*, 13 agosto 2004, México.
- CHING, Francis (2000): *Arquitectura-forma, espacio y orden*. Editora G. Gili, México.
- CORRAL, A. (1993): *Sobre inteligencia artificial, creatividad, inteligencia verdadera, voluntad, aprendizaje y desarrollo*. Tarbiya, n.º 5, Madrid.
- ETEROVIC, Danilo (2001): "La educación del ingeniero". En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, n.º 49, Argentina.
- FABELO, José R. (2003): *Los valores y sus desafíos actuales*. Editorial José Martí, La Habana.
- FERNÁNDEZ, A. (2000): "Nuevos paradigmas para una educación humanista". En: <http://www.gdl.iteso.mx>
- GERLACH, P. (1972): "Kategorien des architektonischen Gestaltens". Universidad Técnica de Dresde (compilación y traducción de Elmer López, ISPJAE, La Habana).
- GONZÁLEZ, Viviana (1999): "La educación de valores en el curriculum universitario". En: *Revista Cubana de Educación Superior*, n.º 2, La Habana, p. 27.
- HERRÁN A. de la, Agustín (2003): *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué Editorial, España.
- KLOSKOWSKA, A. (1975): *Cultura, ideología y sociedad: antología de estudios marxistas sobre la cultura*. Editorial Arte y Literatura, La Habana.
- LEONTIEV, Alexei (1982): *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- MARTÍ, José: *Obras Completas*, tomo 7, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
- MARTÍNEZ, Ángel (2001): "El acontecer de la orientación". En: *Tendencias Pedagógicas*, n.º 6, pp. 55-88. Universidad Autónoma de Madrid.
- OPPENHEIMER, Andrea (2000b): "Architecture and ethics". En: *Architectural Record*, USA, n.º 6, pp. 65-66.
- PÉREZ, Elio (2007): "Presencia de una orientación socio humanística en el proceso de formación del arquitecto". En: CD: *Conocimiento, educación y valores*. ISBN 978-959-16-0598-6, Camagüey, Cuba.
- ROBALDO, Daniel (1999): "Modelo pedagógico humanista". En: <http://www.nalejandria.com>. [Consulta: nov. 2007].
- ROGERS, Carl (1993): *El proceso de convertirse en persona*. Editorial Paidós, México.
- ROSENTAL, M., e IUDIN, P. (1981): *Diccionario Filosófico*. Editora Política, La Habana.
- SCHMITZ, Gunter (1995b): "Architectural Education : contemplations on its future". Ponencia: "II Seminario Internacional de La Habana: Pedagogía de la Arquitectura", Cuba.
- SEGRE, Roberto (2000): "Arquitectura y enseñanza hacia el nuevo milenio". En: *Arquitectura y Urbanismo*, n.º 2, p. 35. ISPJAE, La Habana,
- SZÉKELY, A. (1983): "Lazlo Moholy Nagy". En: *Arquitectura y Urbanismo*, n.º 1-2, p. 107, La Habana.
- TOKAREV, S. (1975): *Historia de las religiones*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana.

- TORRES BUGDUD, Arturo, y OTROS (2007): "La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral". En: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653), n.º 43/4-10 de julio de 2007, p. 7. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- VALLEJO, N. (1996): "El pensamiento complejo: antídoto para pensamientos únicos". En: *Entrevista con Edgar Morin*, Paris.
- VIGOTSKY, Lev. (1982): *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- VILANOU, Conrad (2002): "Formación, cultura y hermenéutica de Hegel a Gadamer". En: *Revista de Educación*, n.º 328, INCE-Madrid.