

A&P

continuidad

Publicación temática de arquitectura
FAPyD-UNR

CONTINUIDADES Y DISRUPCIONES EN LA FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN ARQUITECTURA

EDITORES ASOCIADOS: J. NUDELMAN / A. CRAVINO / M. C. BLANC



N.18/10 JULIO 2023

[A. DIENER] [J. M. LLAURÓ / G.M. MEINARDY] [F. BLÁZQUEZ] [J.M.E. TOMASI / J. BARADA]
[L.F. TEBES] [D. ZAMLER] [C.A. FERREIRA MARTINS] [MINISTERIO DE OBRAS PÚBLICAS]



N.18/10 2023

ISSN 2362-6089 (Impresa)

ISSN 2362-6097 (En línea)

revista

A&P

continuidad

Publicación semestral de Arquitectura

FAPyD-UNR



FAPyD



Imagen de tapa :

La gran asamblea proamnistía.
Salón Caramelo. FAU Ciudad
Universitaria. C. 1975. Fotogra-
fía: Raul Garcez. Fuente: Archi-
vo de la FAU USP.

ISSN 2362-6089 (Impresa)
ISSN 2362-6097 (En línea)



Próximo número :
ARQUITECTURAS RECIENTES EN AMÉRICA
LATINA. HISTORIA, CRÍTICA, PRODUCCIÓN
Y CIRCULACIÓN. JULIO-DICIEMBRE, AÑO X
- N°19 /ON PAPER/ONLINE

A&P Continuidad Publicación semestral de Arquitectura

Directora A&P Continuidad

Dra. Arq. Daniela Cattaneo
ORCID: 0000-0002-8729-9652

Editores asociados

Dr. Jorge Nudelman, Dra. Ana Cravino,
Arq. Ma. Claudina Blanc

Coordinadora editorial

Arq. Ma. Claudina Blanc

Secretario de redacción

Arq. Pedro Aravena

Corrección editorial

Dra. en Letras Ma. Florencia Antequera

Traducciones

Prof. Patricia Allen

Marcaje XML

Arq. María Florencia Ferraro

Diseño editorial

Dg. Ana Sauan
Dirección de Comunicación FAPyD

A&P *Continuidad* fue reconocida como revista cientí-
fica por el Ministero dell'Istruzione, Università e Ri-
cerca (MIUR) de Italia, a través de las gestiones de la
Sociedad Científica del Proyecto.

El contenido de los artículos publicados es de exclusi-
va responsabilidad de los autores; las ideas que aquí
se expresan no necesariamente coinciden con las del
Comité editorial.

Los editores de A&P *Continuidad* no son responsables
legales por errores u omisiones que pudieran identifi-
carse en los textos publicados.

Las imágenes que acompañan los textos han sido pro-
porcionadas por los autores y se publican con la sola
finalidad de documentación y estudio.

Los autores declaran la originalidad de sus trabajos a
A&P *Continuidad*; la misma no asumirá responsabilidad
alguna en aspectos vinculados a reclamos originados
por derechos planteados por otras publicaciones. El
material publicado puede ser reproducido total o par-
cialmente a condición de citar la fuente original.

Agradecemos a los docentes y alumnos del Taller de
Fotografía Aplicada la imagen que cierra este número
de A&P *Continuidad*.

INSTITUCIÓN EDITORA

Facultad de Arquitectura,
Planeamiento y Diseño
Riobamba 220 bis
CP 2000 - Rosario, Santa Fe, Argentina
+54 341 4808531/35

aypcontinuidad@fapyd.unr.edu.ar
aypcontinuidad01@gmail.com
www.fapyd.unr.edu.ar

Universidad Nacional de Rosario

Rector
Franco Bartolacci

Vicerrector
Darío Masía

Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño

Decano
Mg. Arq. Pedro Ferrazini

Vicedecano
Arq. Juan José Perseo

Secretario Académico
Arq. Ing. Carlos Ángel Geremía

Secretaria de Autoevaluación
Dra. Arq. Jimena Paula Cutruneo

Secretaria de Asuntos Estudiantiles
Arq. Aldana Berardo

Secretaria de Extensión Universitaria,
Vinculación y Transferencia
Arq. Aldana Prece

Secretaria de Comunicación, Tecnología
Educativa y Contenido Multimedial
Azul Colletti Morosano

Secretaria de Postgrado
Dr. Arq. Rubén Benedetti

Secretaria de Ciencia y Tecnología
Dra. Arq. Alejandra Monti

Secretario Financiero
Cont. Jorge Luis Rasines

Secretario Técnico
Lic. Luciano Colasurdo

Secretaría de Infraestructura Edilicia y Planificación
Arq. Guillermo Bas

Director General Administración
CPN Diego Furrer

Comité editorial

Dr. Arq. Sergio Martín Blas
(Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, España)

Dra. Arq. Virginia Bonicatto
(CONICET. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina)

Dr. Arq. Gustavo Carabajal
(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Alejandra Contreras Padilla
(Universidad Nacional Autónoma de México. Distrito Federal, México)

Dra. Arq. Jimena Cutruneo
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dr. DI. Ken Flávio Fonseca
(Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Brasil)

Dra. Arq. Úrsula Exss Cid
(Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile)

Comité científico

Dra. Arq. Laura Alcalá
(CONICET. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia, Argentina)

Dr. Arq. Salvatore Barba
(Universidad de Salerno. Fisciano, Italia)

Dr. Arq. Rodrigo Booth
(Universidad de Chile. Santiago, Chile)

Dr. Arq. Renato Capozzi
(Universidad de Estudios de Nápoles "Federico II". Nápoles, Italia)

Dra. Arq. Adriana María Collado
(Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina)

Dra. Arq. Claudia Costa Cabral
(Universidad Federal de Río Grande del Sur. Porto Alegre, Brasil)

Dra. Arq. Ana Cravino
(Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina)

Dr. Arq. Carlos Ferreira Martins
(Universidad de San Pablo. San Carlos, Brasil)

Dr. Arq. Héctor Floriani
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dr. Arq. Rodrigo S. de Faria
(Universidad de Brasilia. Brasilia, Brasil)

Dra. Arq. Cecilia Galimberti
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Cecilia Marengo
(CONICET. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina)

Dr. DI Alan Neumarkt
(Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina)

Dra. Arq. Cecilia Parera
(Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina)

Dr. Arq. Anibal Parodi Rebella
(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Dra. Arq. Cecilia Raffa
(CONICET. Mendoza, Argentina)

Dr. Arq. Samuel Padilla-Llano
(Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia)

Dr. Arq. Alberto Peñín Llobell
(Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona, España)

Dra. Arq. Mercedes Medina
(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Dr. Arq. Joaquin Medina Warmburg
(Instituto de Tecnología de Karlsruhe. Karlsruhe, Alemania)

Dra. Arq. Rita Molinos
(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina)

Dr. Arq. Fernando Murillo
(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina)

Dra. Arq. Alicia Ruth Novick
(Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina)

Dr. Arq. Jorge Nudelman
(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Dr. Arq. Emilio Reyes Schade
(Universidad de la Costa. Barranquilla, Colombia)

Dra. DG Mónica Pujol Romero
(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Venettia Romagnoli
(CONICET. Universidad Nacional del Nordeste. Resistencia,
Argentina)

Dr. Arq. Mirko Russo
(Università degli Studi di Napoli Federico II. Nápoles, Italia)

Dr. Arq. Jorge Miguel Eduardo Tomasi
(CONICET. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de
Jujuy, Argentina)

Dra. Arq. Ana María Rigotti
(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dr. DI. Maximiliano Romero
(Universidad IUAV de Venecia. Venecia, Italia)

Dr. Arq. José Rosas Vera
(Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile)

Dr. Arq. Joaquín Torres Ramo
(Universidad de Navarra. Pamplona, España)

Dra. Arq. Ruth Verde Zein
(Universidad Presbiteriana Mackenzie, San Pablo, Brasil)





ÍNDICE

EDITORIAL

08 » 09

Jorge Nudelman, Ana Cravino
y María Claudina Blanc

REFLEXIONES DE MAESTROS

10 » 21

Apuntes en torno a la en-
señanza de la arquitectura
en Francia
Un siglo de reformas en
la École des Beaux-Arts,
1863-1968

Amandine Diener
Traducción por Andrés Avila Gómez

CONVERSACIONES

22 » 33

Entre la formación y el
ejercicio profesional
Una entrevista a Juan Manuel
Llauró en torno a los concur-
sos de arquitectura

Juan Manuel Llauró por Gervasio
Andrés Meinardy

DOSSIER TEMÁTICO

34 » 45

Otras miradas sobre la
enseñanza en arquitec-
tura: aproximaciones a
los colectivos latinoame-
ricanos en las primeras
décadas del siglo XXI

Florencia Blázquez

46 » 55

Etnografías para las
arquitecturas
Aproximaciones a los proce-
sos formativos participativos
desde experiencias con comu-
nidades puneñas

Jorge Miguel Eduardo Tomasi
y Julieta Barada

56 » 69

Hello wood / Open house,
como (re)formación en la
práctica

Lucas Federico Tebes

70 » 81

Alcance de la asignatura
Proyecto para la forma-
ción y el ejercicio profe-
sional de los arquitectos

Daiana Zamler

ENSAYOS

82 » 93

Lúcio Costa y Vilanova
Artigas
Dos momentos en la enseñan-
za de la arquitectura moderna
brasileña

Carlos A. Ferreira Martins

ARCHIVO DE OBRAS

94 » 107

Facultad de Ciencias
Matemáticas y Escuela
Industrial

Ministerio de Obras Públicas-Di-
rección Nacional de Arquitectura

108 » 113

Normas para autores



Nudelman, J.; Cravino, A. y Blanc, M. C. (2023). Entre la invención y la recreación de las prácticas educativas. *A&P Continuidad*, 10(18), 8-9. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.408>



Entre la invención y la recreación de las prácticas educativas

por Jorge Nudelman, Ana Cravino y María Claudina Blanc

Este nuevo número de *A&P Continuidad* debe leerse a la par del publicado en diciembre del año pasado dado que abona el mismo marco celebratorio y aporta nuevos matices al problema de la formación en arquitectura. Si en el número anterior se privilegió una mirada que partía de las lógicas institucionales, en este se dirige hacia las búsquedas de alternativas para la enseñanza que emergen de las propias prácticas educativas, tanto formales como no formales, pero también del trabajo en investigación, considerando que son fruto de investigaciones en curso. Como puede inferirse de la lectura de los artículos aquí incluidos, las continuidades y disrupciones –a las que alude el título del número– presentes en las historias institucionales tienen su correlato en las prácticas, incluso en las búsquedas alternativas a la formación tradicional. Tal vez vuelva a ser válido aquí el planteo que hacíamos en el número anterior

Quizás es el momento de revisar las historiografías de la arquitectura a la luz de la enseñanza, alternativamente al arte; o la enseñanza, en resonancia con la política. Proponer la enseñanza como centro, en vez de un pecado original conservador al que hay que redimir con la novedad, la creatividad y la originalidad, y aún la revolución. Y a partir de allí imaginar entonces nuevos escenarios de formación, evitando anacronismos y sobre simplificaciones en el análisis de las asimetrías que pudieran existir entre la formación y la realidad profesional (Nudelman, Cravino y Blanc, 2022, p. 8).

En este número, las Reflexiones de maestros están dedicadas al trabajo doctoral de la Arq. Amandine Diener publicado en 2022. La traducción de sus conclusiones permite revisar las reformas por las que atravesó la Escuela de Bellas Artes de París a lo largo de un siglo. Más allá de la construcción canónica realizada sobre la historia de la sección Arquitectura de esta escuela, la autora presenta los matices del devenir institucional, de la enseñanza y de su vinculación con la profesión. Conjugando la mirada de la historia de la escuela desde estas tres posiciones permite identificar el debate que se dio en la institución a lo largo de un siglo entre la formación de una élite y de una masa de arquitectos, los resquebrajamiento dentro de un sistema de enseñanza que se mostraba compacto, pero en el que la modernidad se colaba a través de la cultura impresa y los embates de una profesión que desconfiaba de sus métodos y tomaba distancia. Como señala la autora, los acontecimientos de 1968 marcaron el final de una era, no el del legado de esta escuela que aún nos permite seguir reflexionando sobre los procesos en torno a la formación del arquitecto. La entrevista que Gervasio Andrés Meinardy le hace a Juan Manuel Llauró nos proporciona un relato vívido, de primera mano, de una época donde a la par que se oficializaba tardíamente la aceptación del Movimiento Moderno, también se desarrollaba la reacción a la variante más internacional de esta corriente, por una orientación más sensible al lugar y a lo popular. Estos dos enfoques, asimismo, dialogaban con ideologías políticas cercanas una a la izquierda y otra a un humanismo católico. En este contexto, los concursos de arquitectura fueron una herramienta efi-

caz que permitió la contrastación en la práctica de las ideas que los jóvenes estudios de arquitectura proponían.

En el Dossier temático, el trabajo de Florencia Blázquez reflexiona sobre una serie de posicionamientos alternativos a la enseñanza de la arquitectura tradicional, categoría que obviamente debe aclararse para avanzar. Entendamos, por esto, la enseñanza para una disciplina institucionalizada, que se ha ido acomodando en el tiempo histórico al servicio del sistema económico. Es decir, la institución que trabaja para el capital. Blázquez expone sus tres casos con precisión didáctica (aunque cabría preguntarse sobre el hecho de que dos de sus tres colectivos están generados por becarias europeas). La cuestión trae tras sí una discusión apasionante, ya apagada, aunque de las cenizas puedan resucitar animales míticos. A nuestro entender, la pregunta que surge al momento de la lectura es si es posible construir una disciplina indisciplinada (*activistas e insurgentes*), o al menos tan sumergida –inmersa es la palabra de uso– en las culturas emergentes / alternativas que pueda mutar o trastocar su esencia institucional para ponerse del lado de abajo.

Con escasas variantes, lo ya dicho nos sirve para presentar el artículo de Barada y Tomasi, quienes nos muestran sus trabajos en comunidades de la provincia de Jujuy, en una línea ya reconocible de *participacionismo*, pero extraordinariamente enriquecida por una visión amplia de esa tradición que Blázquez había situado en Giancarlo De Carlo y que ha ido acumulando experiencia y cuerpo teórico, reconociendo ahora otras disciplinas pertinentes como la antropología y la etnografía. Aun sabiendo que estas ciencias humanas debaten internamente con pasión por líneas diversas, lo que vuelve a quedar en evidencia en este trabajo es la desconfianza en los instrumentos *tradicionales* de la arquitectura. Queda latente la cuestión de lo vernáculo como modelo, fantasma que recorre la historia como extraño tertuliano de lo institucional, desde el mito de la cabaña a corporeizaciones más contemporáneas de las que es difícil seleccionar un ejemplo (neorrealismos, arquitectura sin arquitectos, etc.) El artículo de Lucas Tebes nos invita a recorrer aquellas experiencias que por fuera de la enseñanza formal permiten introducir al aspirante o joven arquitecto a un mundo de prácticas cargadas de sentido. Es así como presenta inicialmente aquellas trayectorias *inmersivas* como el trabajo profesional en la Rue de Sèvres, la convivencia comunal en Talesin y el gran experimento del Bauhaus. Asimismo, da cuenta de festivales y encuentros anuales como el de Hello Wood y el Open House que se emparentan con los casos mencionados por su énfasis en el aprender haciendo, por destacar lo intransferible de la vivencia personal, y por idealizar, además, el sentimiento de comunidad de pertenencia. Tanto en Hello Wood, como en Open House, queda latente la noción de discontinuidad y de extrañamiento frente a lo cotidiano, cuestión necesaria para ver con nuevos ojos lo que de otro modo permanecería invisible, que el autor del artículo asocia con la experiencia disruptiva del viajero. Por último, el éxito de estas convocatorias no hace otra cosa que poner en crisis algunas prácticas docentes acriticas y rutinarias, así como la disociación que la academia tiene con el mundo real, aquel al que los jóvenes deben enfrentarse a diario, reforan-

do la idea de búsqueda de alternativas que proponía Florencia Blázquez. Para comprender el origen del modelo de formación, Diana Zamler presenta una breve genealogía de la enseñanza en Argentina haciendo foco en el taller de arquitectura. En este sentido, el proyecto en su dimensión pedagógica y profesional concentraría la identidad de la disciplina, siendo que la transformación de una de estas dimensiones afectaría necesariamente a la otra. De manera concomitante, el desempeño profesional de un arquitecto sería aquello que determina su legitimidad como docente, dejando de lado la reflexión teórica o la posible preparación pedagógica. En este contexto, ante la ausencia de marcos conceptuales explícitos que superen el mero carácter de ideología, la producción arquitectónica está sujeta a vaivenes de la moda o a lógicas del mercado. No obstante, el proyecto, en su carácter propositivo, puede asumir el desafío y contribuir a modificar la realidad.

La breve historia de la enseñanza de la arquitectura en Brasil que nos deja Carlos Ferreira Martins en la sección Ensayos no necesita ser presentada. Es una síntesis precisa que sorprende, además, cuando se develan las fechas claves de lo que él mismo llama una “educación superior tardía y conflictiva”, el primer subtítulo de su ensayo. Cuando se contrastan estas fechas y las del momento del descubrimiento de la arquitectura moderna brasileña (“Brazil builds”, el monográfico de L’Architecture d’Aujourd’hui, etc.), se hace evidente que el ambiente debía ser excitante. En apenas diez años Brasil se convertiría en una referencia internacional, lo que nos obliga a prestar mucha atención a los procesos vividos por la enseñanza de la arquitectura en las universidades brasileñas. Leer este trabajo a la par de la contribución de Amandine Diener permite poner en relación los procesos que, entre continuidades y disrupciones, llevan adelante las instituciones que han liderado la formación del arquitecto con algún derrotero común entrada la década de 1960 y sus particularidades continentales. El Archivo de obra presenta material inédito del edificio de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, primera casa de la Escuela de Arquitectura de Rosario creada en 1923. En el predio que hoy ocupa la facultad se había proyectado en la década de 1910 el nuevo edificio para la Escuela Industrial de la Nación, que ocuparía toda la manzana. Inconvenientes relacionados con la ocupación del terreno demoraron su concreción y tras la creación de la Universidad Nacional del Litoral en 1919 se decide cambiar el proyecto y que la escuela comparta edificio con la facultad, de la que dependería administrativamente. El edificio es inaugurado en 1929 aunque las obras para completar la construcción de la manzana y ampliarlo, aun antes de su concreción definitiva, se continuarían durante la década siguiente. La Escuela de Arquitectura ocupó la primera y la segunda planta del ala sobre calle Colón hasta su mudanza a la Ciudad Universitaria en la década de 1970, cuando adoptaría el rango de facultad. •

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Nudelman, J., Cravino, A. y Blanc, C. (2022). La formación de los arquitectos, ¿anarquía o revolución? *A&P Continuidad*, 9(17), 8-11. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.398>

»

Diener, A. (2023). Apuntes en torno a la enseñanza de la arquitectura en Francia. Un siglo de reformas en la École des Beaux-Arts, 1863-1968. *A&P Continuidad*, 10(18), 10-21. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.407>



Apuntes en torno a la enseñanza de la arquitectura en Francia

Un siglo de reformas en la École des Beaux-Arts, 1863-1968

Amandine Diener (Ecole Nationale Supérieure de Bretagne, Université de Rennes, Francia)

Traducción por Andrés Avila Gómez (Centre de recherche HiCSA, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Francia)

La historia de la enseñanza de la arquitectura en Francia, más exactamente en la École des Beaux-Arts de París¹, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta los acontecimientos de mayo del 68, permite diversas lecturas. La primera de ellas apela a los *cortes cronológicos*² que se pueden distinguir entre las reformas que tuvo dicha institución en 1863 y en 1968: el periodo que va de 1883 a 1962, caracterizado por una relativa estabilidad administrativa, está acotado por periodos más turbulentos ocurridos entre 1863 y 1883, y un siglo más tarde entre 1962 y 1968, además del breve paréntesis que se produjo de 1941 a 1945 cuando emergieron nuevas perspectivas pedagógicas.

La segunda lectura posible tiene que ver específicamente con las transformaciones implementadas en la sección de Arquitectura de la École des Beaux-Arts y en el ejercicio de la profesión. Es así como en 1903, tras un siglo XIX considerado de esplendor, la enseñanza de la arquitectura en la École se vio sacudida por la apertura de las primeras escuelas regionales de arquitectura (Écoles Régionales d'Architecture – ERA) (Fig. 1 y 2).

Más tarde, en 1940, con la creación del Ordre des Architectes³ y la reorganización de la profesión que este produjo, el diploma profesional expedido entonces por la École des Beaux-Arts se erigió como requisito para portar el título de arquitecto diplomado por el gobierno (Architecte Diplômé par le Gouvernement – DPLG), dejando al margen a aquellas formaciones en arquitectura impartidas por otras instituciones educativas, como sucedía en el caso de las escuelas de ingeniería.

En mayo de 1968, la sección de Arquitectura de la École des Beaux-Arts estalló –literalmente– provocando la creación de las Unidades Pedagógicas (Unités Pédagogiques – UP), siendo estas totalmente nuevas en el caso parisino y reemplazando a las antiguas ERA en las regiones⁴.

Una tercera lectura sobre el caso francés de la historia de la enseñanza de la arquitectura puede resultar mucho más amplia, si se contempla desde una perspectiva histórica centrada en los vínculos existentes entre la evolución de los reglamentos de la sección de Arquitectura expedidos en 1883, 1941 y 1945, y una serie de hechos turbulentos ocurridos en la vida política

francesa de la Tercera República (1870-1940), del gobierno de Vichy (1940-1944) y de la Cuarta República (1946-1958). Mientras que en 1883 la organización de los estudios de arquitectura en la École fue planteada en sintonía con una política nacional de educación superior⁵, los reglamentos adoptados en 1941 y 1945 evidenciaron una influencia directa de los regímenes vigentes. En estos momentos de cambio se pusieron a prueba los estilos y contenidos pedagógicos, la centralización de la enseñanza de la arquitectura, y por supuesto, las relaciones tejidas entre dicha enseñanza y el ejercicio de la profesión⁶, cuestionando además la apertura de esta enseñanza hacia la modernidad dominante y motivando a sus protagonistas a dirigir la mirada hacia las tendencias y la actualidad en otros países.

» Renovación de modalidades y contenidos en la enseñanza de la arquitectura: motivaciones y ambigüedades

La enseñanza de la arquitectura en la École des Beaux-Arts se vio profundamente transformada a lo largo del siglo XX con la implementación

de medidas que sobrepasaban el discurso –en ocasiones demasiado autocomplaciente– propio de una enseñanza anacrónica y reducida a una crítica adoptada como *doxa*, justificada por la evocación de sus malos hábitos⁷. Los archivos nos revelan que, durante sus casi siete décadas de existencia en el siglo XX, la École no se limitó a perpetuar la enseñanza propia del sistema *beauxartiano* desarrollado y definido en el siglo XIX. Se destacan dos periodos particularmente importantes y fructíferos desde el punto de vista pedagógico: el primero tuvo lugar entre 1914 y 1917 cuando las actividades de la École fueron suspendidas y se dio paso a una serie de reflexiones en torno a las condiciones que serían necesarias para la enseñanza de la arquitectura, tras la guerra. El segundo periodo tuvo lugar entre 1947 y 1953, dentro de una perspectiva de reforma de la enseñanza, para la cual se multiplicaron las evaluaciones y se creó un comité consultivo específico. Estos dos periodos presentaron ciertas “continuidades temporales” (Nora, 1984, p. XIX) que dan fe de una dinámica reformadora y de la recurrencia de debates que, sin embargo, no con-

dujeron a soluciones concretas y satisfactorias. Además de aquellas transformaciones jaladas por profesores que deseaban adaptar la formación de los estudiantes de arquitectura a las nuevas realidades sociales y técnicas, la École propició algunos cambios, ante la creciente competencia generada por otras instituciones localizadas en París, en particular, la École Spéciale d'Architecture – ESA (Programme de l'enseignement et des conditions d'admission à l'École spéciale d'architecture, 1907, p. 3, 5, 8, 17 y 18). Así, por ejemplo, como respuesta al diploma que la ESA ofrecía desde su creación en 1865⁸, la École des Beaux-Arts implementaría dos años más tarde un certificado de estudios, que luego fue ratificado como diploma gracias al decreto expedido en 1874. Por otro lado, la ESA se adelantó a la École a la hora de graduar estudiantes mujeres: para 1923 ya se contaban siete jóvenes graduadas en la ESA, mientras que la École apenas diplomaba a su primera estudiante. La ESA también había innovado con la creación de tres certificados (arquitecto-plasticista, arquitecto-técnico, y arquitecto-salubrista) que

el estudiante de arquitectura debía obtener imperativamente para poder recibir el diploma final. Hasta 1968, la École des Beaux-Arts se preocupó principalmente por mantener su hegemonía a través del prestigioso concurso conocido como Grand Prix de Rome, y por conservar su derecho exclusivo para otorgar el diploma de arquitecto DPLG. Por su parte, la ESA ofrecía un curso de preparación para la admisión –siguiendo el modelo impuesto por las *grandes écoles* francesas⁹– y exigía a sus candidatos un título universitario y una experiencia suficiente para demostrar sus aptitudes y su compromiso con el estudio, mientras que la École des Beaux-Arts comenzó apenas en 1941 a exigir a los candidatos un nivel mínimo de estudios, si bien desde finales del siglo XIX funcionaban algunos talleres informales de preparación para la admisión. Cediendo ante la presión impuesta desde diversos sectores internos y externos, la dirección de la École des Beaux-Arts adoptó nuevas medidas durante las primeras décadas del siglo XX. Por ejemplo, la decisión de reanudar las actividades en 1917 fue tomada como re-



Figura 1. Interior del taller de arquitectura de la Ecole des Beaux-Arts de Rennes, al inicio del siglo XX, s.f. Carta postal. Fuente: Colección privada. | Figura 2. Síntesis de la apertura progresiva en territorio continental francés, de las Écoles Régionales d'Architecture (de 1904 hasta los años cincuenta) y de las Unités Pédagogiques (a partir de 1968). Fuente: Tabla realizada por Amandine Diener.

sultado de la insistencia de los directores de las ERA, quienes se oponían férreamente a que cada uno de estos satélites regionales cayera en un letargo indefinido en vista de la suspensión obligatoria de actividades declarada por la escuela matriz en París, tras el inicio de la guerra. Después del conflicto bélico y como consecuencia de la presión ejercida por André Gutton y un grupo mayoritario de estudiantes que expresaban su inconformidad por el hecho de tener que buscar por fuera de la École alguna oferta de cursos con nuevos contenidos, se decidió finalmente integrar en el plan de estudios tanto el urbanismo como las ciencias sociales: esto puede interpretarse como una medida adoptada ante el miedo a perder el monopolio en la formación de arquitectos, y no necesariamente como una verdadera intención de cambio por parte de los altos mandos de la institución. En este contexto, fue cada vez más importante el rol desempeñado por la Grande Masse des Beaux-Arts

- GAMBA¹⁰ velando por el cumplimiento de sus reivindicaciones y por la aplicación de los reglamentos de la institución. Entre las acciones de la GMBA se pueden destacar: verificar el cumplimiento en lo concerniente al número máximo de estudiantes extranjeros admisibles; velar por el respeto de las condiciones para el traslado de los estudiantes de provincias a París; conservar el monopolio de los premios en efectivo para los concursos; acompañar la supresión de la Section des hautes études d'architecture (Sección de altos estudios de arquitectura); verificar la inclusión de *patrons*¹¹ en los jurados de proyectos, a condición de que estos no provinieran exclusivamente del medio académico -siguiendo el ejemplo de Auguste Perret y luego de Georges Candilis-; proteger la exclusividad de la École en su facultad para otorgar el título de arquitecto DPLG; y promover la introducción de la figura de asistentes y de nuevos cursos en el programa de estudios.

» La afirmación del sistema *beaux-arts*

La sección de Arquitectura perpetuaba el legado de la Académie Royale d'Architecture¹², basando su sistema de enseñanza en el principio de la emulación. Durante el siglo XX, la sección de Arquitectura de la École des Beaux-Arts osciló entre el enfoque propio de una grande école formadora de una élite de profesionales y el esquema universitario democratizador de la enseñanza -conservando un modo de selección de profesores por cooptación-. A pesar de algunas iniciativas por modificar la estructura y los planes de estudios -reorganizando cursos y ciclos de estudios, introduciendo conferencias y clases magistrales e instaurando incluso una tesis de estudios avanzados cuyas modalidades nunca fueron resueltas-, los reglamentos implementados por la institución no lograban refrescar la rígida estructura pedagógica. La posición adoptada por directivos, profesores y alumnos de la École fue siempre ambigua, alejando a la institución del debate sobre la re-

definición de la disciplina arquitectónica. Conscientes de las carencias en diversos aspectos de la enseñanza y del retraso frente a las nuevas condiciones de producción de la arquitectura, algunos sectores sostuvieron con convicción que el principal objetivo de la formación ofrecida por la École era el de proporcionar las bases de una cultura arquitectónica, a lo cual contribuían esencialmente los cursos de teoría y los concursos realizados en el seno de los talleres¹³. Los profesores de teoría de la arquitectura reconocían incluso en sus publicaciones, las fallas presentes en el sistema de enseñanza al que ellos pertenecían. Al inicio de la década de 1940, en su *Essai sur la théorie de l'architecture* (Fig. 3 y 4), Georges Gromort llamaba la atención sobre el hecho de que los profesores mantuvieran la tradición de exigir a los alumnos la producción de enormes planos de planta de los proyectos, sin proponer nada al respecto para "contrarrestar esa práctica cuestionable" que simplemente facilitaba al jurado su labor en el momento de comentar y evaluar: patrons de taller y jurados se sentían muchísimo más cómodos observando plantas cuya simetría y orden respetaban el lenguaje clásico de la composición, en lugar de analizar las fachadas puesto que este ejercicio suscitaba generalmente acalorados debates sobre el gusto. Gromort (1942, p. 387 y 392) señala en sus escritos que los miembros de los jurados -de los cuales él mismo solía formar parte- eran en gran medida "los responsables de la confusión que reinaba entonces" y que "solían carecer de todo sentido común". A principios de los años 60 del siglo pasado, André Gutton cuestionó igualmente al cuerpo docente que impedía que la École des Beaux-Arts se deshiciera de pesadas tradiciones y lamentaba que ante la negativa a aceptar al urbanismo como ciencia -integrándolo como parte fundamental del trabajo del arquitecto-, la generación de más edad impedía a la generación más joven apropiarse de nuevos conocimientos que enriquecieran la disciplina y el ejercicio profesional (1962, p. 26). Las numerosas voces que se alzaban contra la esclerosis y la pedagogía rutinaria se estrellaron contra una aguerrida resistencia a las transformacio-

nes de una enseñanza arraigada en la tradición. Justamente a principios de los años 60, el *massier*¹⁴ del taller de Xavier Arsène-Henry (1919-2009) afirmaba: "Si logramos reformar el cuerpo docente conseguiremos entonces la reforma de la enseñanza, lo cual resulta imperativo para poder formar a los arquitectos de nuestra época" (comunicación personal, julio 27, 1958). Sin embargo, la reforma de 1962 dejó perplejos a quienes esperaban una renovación efectiva de los estudios.

» Una lenta y complicada descentralización de la enseñanza

El decreto de diciembre de 1968 selló, en unos pocos párrafos, el destino de la enseñanza de la arquitectura en la École des Beaux-Arts, respondiendo así a décadas de intentos de emancipación por parte de las trece ERA, regidas hasta entonces por el reglamento de 1903. En efecto, las reiteradas peticiones de los directores de las ERA con el propósito de obtener para sus respectivas escuelas el calificativo de *superior*, a semejanza de la escuela principal situada en París, habían sido rechazadas sistemáticamente. La administración se apoyaba en la ambigüedad de los textos fundacionales de 1903, por cuanto las ERA no habían sido concebidas bajo el mismo modelo de la École des Beaux-Arts de París y debían simplemente integrarse a la sección de Arquitectura de aquella (Rapport sur la demande de participation des élèves des écoles régionales d'architecture aux sommes d'argent appartenant par fondations ou donations à l'École nationale et spéciale des beaux-arts ou à l'École nationale supérieure des beaux-arts, 1925). Solamente a la École des Beaux-Arts de París le había sido atribuido desde 1914 su carácter de superior (École Nationale Supérieure des Beaux-Arts - ENSBA). Más allá de la tutela que la École ejercía en nombre de un principio de unidad, la creación de las primeras ERA estuvo acompañada de una estrategia de control pedagógico a través de la producción impresa. La publicación de *Éléments et théorie de l'architecture* (Fig. 5) de Julien Guadet (1834-1908) junto con las recopilaciones de los *Concours d'architecture* publicadas por la editorial Vincent, Fréal & Cie (Fig. 6),

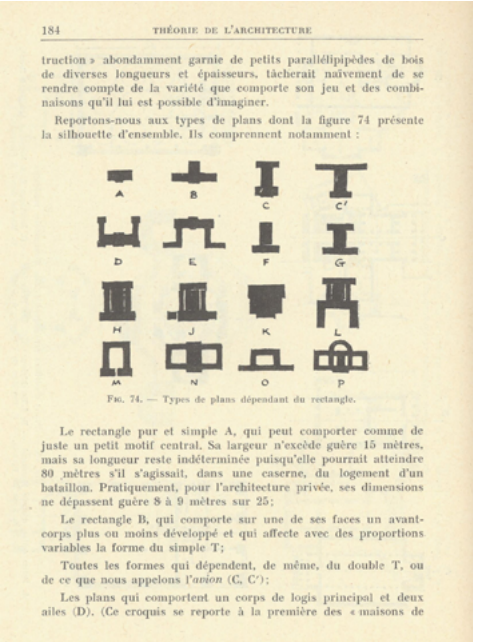


Figura 3. Portada de un volumen de: *Essai sur la théorie de l'architecture. Cours professé à l'Ecole nationale supérieure des beaux-arts de 1937 à 1940*, de Georges Gromort (1942). | Figura 4. Tipos de planta derivados del rectángulo (Gromort, 1942, p. 184).

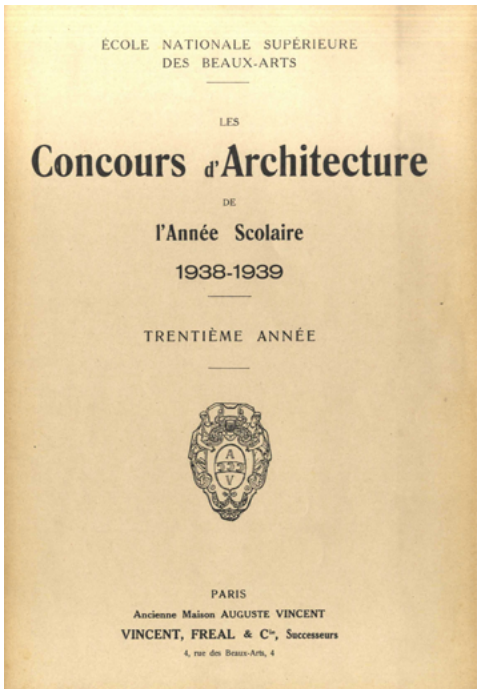
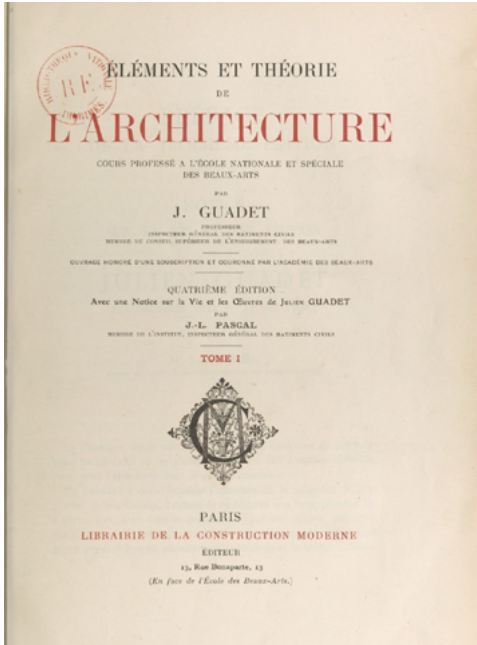


Figura 5. Portada del primer tomo de *Éléments et théorie de l'architecture. Cours professé à l'Ecole nationale et spéciale des beaux-arts* de Julien Guadet. | Figura 6. Portada de: *Les concours d'architecture* correspondiente al volumen del año académico 1938-1939.

constituyeron acciones concretas para reafirmar la hegemonía y el control pedagógico de la École sobre las ERA.

A pesar de lo ocurrido durante la Segunda Guerra Mundial en algunas de las ERA cuyo status les había permitido continuar cumpliendo su labor educativa en las denominadas zonas libres, la École continuaba ejerciendo su autoridad a través de la Section des hautes études d'architecture, a la cual podían acceder únicamente estudiantes ya diplomados y radicados en París. La existencia de esta sección, considerada una verdadera *súper clase*, reforzaba el proceso de centralización iniciado en 1903 que se prolongó hasta los años 1960. Las ERA se opusieron categóricamente a desarrollar mayor dependencia con respecto a la École des Beaux-Arts de París, por lo cual el reglamento de 1962 formuló la creación de escuelas nacionales en las regiones. Con la reforma de 1968, que suprimía finalmente la sección de Arquitectura y establecía una nueva geografía constituida en torno a las Unités Pédagogiques d'Architecture – UPA (también llamadas simplemente UP), se plantearon sin embargo dos asuntos fundamentales: la necesidad de integrar las escuelas de arquitectura al medio universitario francés en plena ebullición; y el reto que imponía escapar a la simple reproducción de un sistema de educación superior que se revelaba anacrónico. Como lo señaló a mediados de la década de 1980 el pintor e ilustrador André-Jacques Dunoyer de Segonzac (1915-2005), la creación de las UP puso en evidencia la existencia de varias “escuelas de pensamiento” con respecto a la formación de los arquitectos, constituyendo todas ellas un conglomerado de fuerzas autónomas (1986, p. 8). Las nuevas UP se vieron obligadas a gestionar su propia estabilidad en un contexto en el cual la administración del nuevo esquema francés de enseñanza de la arquitectura presentaba serios problemas para definir objetivos y presupuesto; y abrieron el espacio para la construcción de planes de estudio alimentados con cursos que surgieron de la iniciativa de docentes carismáticos, de alumnos curiosos (Fig. 7) y/o de directores autoritarios (Chaslin, 1979). Tales iniciativas pedagógicas moldearon la identidad de cada escuela

y contribuyeron en conjunto a la renovación de la enseñanza de la arquitectura tras el hundimiento del antiguo sistema.

» La École des Beaux-Arts y la profesión: una desconfianza mutua

La sección de Arquitectura de la École des Beaux-Arts gozó de un inmenso prestigio gracias al reconocimiento internacional de su sistema pedagógico: un reconocimiento obtenido en gran medida por la labor de arquitectos que frecuentaron sus talleres, contribuyendo posteriormente y de múltiples maneras a difundir aquel *savoir-faire* en todos los continentes (Loyer, 1999, p. 182). No obstante, en el intento por perpetuar el sistema, la enseñanza perdió vitalidad convirtiéndose poco a poco en una prolongación del proceso que tenía como único objetivo formar a una élite que aspiraba al Grand Prix de Rome (Dunoyer De Segonzac, 1986, p. 5). Los momentos culminantes en la historia de la sección de Arquitectura de la École des Beaux-Arts pueden explicarse por la convergencia de acontecimientos ocurridos en los ámbitos académico, profesional y político. En 1933, el proyecto presentado por Louis Hautecœur (1884-1973) para replantear la formación en arquitectura en torno a la disciplina histórica, surgió en un contexto internacional de reflexión acerca del futuro de la enseñanza de la arquitectura. Así, por ejemplo, en aquel mismo año, fue celebrado en Milán el Primer Encuentro internacional de arquitectos, consagrado precisamente a este tema. Por otro lado, la doble reforma de 1940-1941 —bajo la tutela de Louis Hautecœur y Paul Landowski (1875-1961)— marcó un momento particular por cuanto aportaba una solución en lo relacionado con la competencia que suponían los programas de instituciones como la École Spéciale d'Architecture y la École Centrale des Arts et Manufactures, cuya vocación era estrictamente profesional. Además, la Ley del 31 de diciembre de 1940 convirtió a la École des Beaux-Arts en la única escuela de arquitectura habilitada para expedir un diploma de arquitectura reconocido en todo el territorio francés. Si bien el código del arquitecto fue modificado, los ganadores del Grand Prix de Rome¹⁵



Figura 7. François Vitale con sus alumnos en una visita de obra (s.f.). Fuente: Centre d'archives d'architecture, fondo François Vitale, 186 IFA 500.

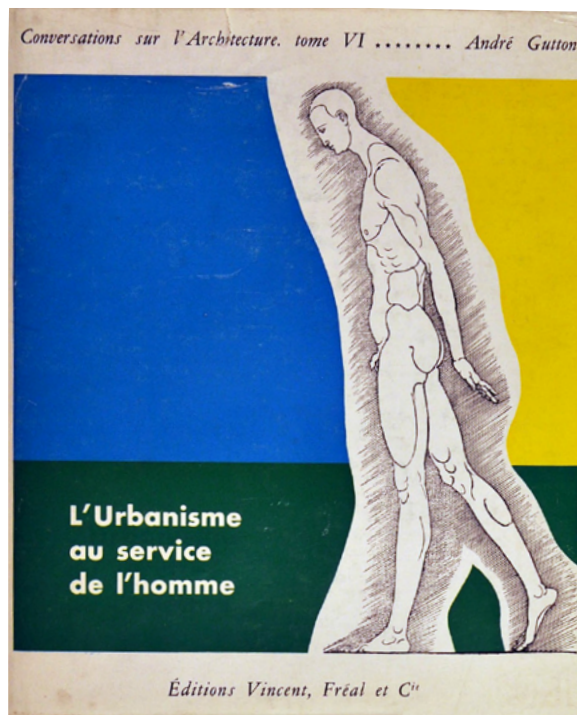
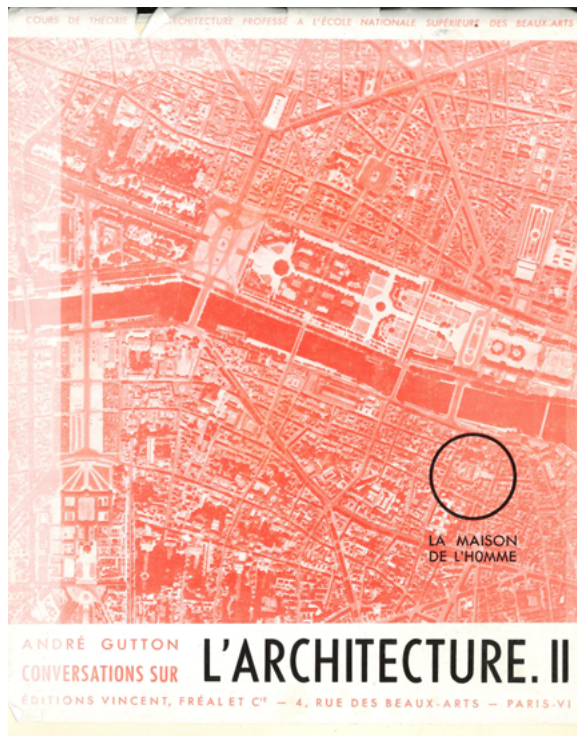
continuarían ocupando un espacio profesional privilegiado durante la Reconstrucción tras la Segunda Guerra Mundial. Como lo ha señalado el historiador del arte François Loyer (1999, p. 317), la École des Beaux-Arts conservó su carácter de lugar privilegiado para el reclutamiento de las élites que darían un nuevo rostro a Francia, tras la guerra: esto fue percibido positivamente, pero se puso igualmente en evidencia tanto la inflexibilidad como el estancamiento del sistema beauxartiano. Entre tanto, entre 1948 y 1949 surgía un nuevo tablero institucional: Eugène Claudius-Petit (1907-1989) fue nombrado director del Ministerio de la Reconstrucción y el Urbanismo (Ministère de la Reconstruction et de l'Urbanisme – MRU)¹⁶; Nicolas Untersteller (1900-1967) asumió como director de la École des Beaux-Arts; André Gutton fue designado titular de la cátedra de teoría de la arquitectura (Fig. 8, 9, 10 y 11). Las iniciativas de estos tres personajes incidirían profundamente en la enseñanza y en la práctica de la profesión: Claudius-Petit lideró las obras de la reconstrucción, Untersteller renovó la enseñanza de la arquitectura, y Gutton condujo nuevas orientaciones para la disciplina. También en 1948, fue fundada en Lausanne

(Suiza) la Unión Internacional de Arquitectos (UIA), en la cual Gutton se destacó por su intensa participación. En Francia, entre los estudiantes de arquitectura, se forjaba ya la “segunda generación” de la GMBA (Boum ! V'là le bulletin ! par Raymond Nicolas, 1948), con el arquitecto y grand massier Raymond Nicolas al mando. Todo lo anterior fortalecía la reflexión en torno a una reforma de la enseñanza de la arquitectura, verdaderamente adaptada a las exigencias sociales y profesionales de la época. El año 1958 estuvo marcado por el traslado de Gutton, de la cátedra de Teoría de la arquitectura a la recién creada cátedra de Urbanismo. Como telón de fondo, los Congresos Internacionales de Arquitectura Moderna (CIAM) pasaban por sus últimos momentos de gloria, ante la llegada de la nueva generación agrupada en el seno del Team X; y se celebraban en ciudades soviéticas dos eventos consagrados al tema de la ciudad moderna: el Congreso Internacional de Estudiantes de Arquitectura en Leningrado y el V Congreso de la UIA en Moscú. Cada vez más, la organización de la profesión era cuestionada por los estudiantes de la École: algunos atacaban apasionadamente el principio de renovación de los patrons de taller, puesto que,

al operar por cooptación, consideraban que la propia profesión estaba en “manos de una mafia” (Fichelet, Fichelet y Fourcade, 1968, p. 4). Otros deploraban que al funcionar dentro de un sistema capitalista que veía con beneplácito diversas formas de explotación de los alumnos, se generaba una permanente confusión entre el estudiante de arquitectura y el empleado de la agencia. En definitiva, 1968 abrió un nuevo capítulo en las relaciones que entre la École y la profesión habían oscilado siempre entre la desconfianza mutua y el distanciamiento.

» Los senderos de la modernidad

Podemos hablar de una “tradición pedagógica en la enseñanza de la arquitectura” (Epron, 1986, p. 1) que la École des Beaux-Arts heredó de la Académie Royale d'architecture; como también podemos señalar que la historia de la sección de Arquitectura requiere de la comprensión del debate sobre la modernidad: las escisiones producidas en el seno de la institución fueron la expresión de conflictos doctrinales que se proyectaban hasta llegar al medio profesional, pero fueron también el resultado de una incapacidad para integrar nuevas disciplinas en la enseñanza de la arquitectura¹⁷. Desde el siglo XIX, el debate



Figuras 8, 9, 10 y 11. Portadas de los tomos I, II, III y VI de *Conversations sur l'architecture* de André Gutton.

entre los antiguos y los modernos enfrentaba al cuerpo de arquitectos *diocesanos*¹⁸ con el conjunto de arquitectos más académicos provenientes de la École: este enfrentamiento adquirió una dimensión doctrinal que invadió la esfera profesional, como lo demuestra el controvertido episodio de los dos concursos celebrados en 1860 y 1861 para construir la Ópera de París, en el cual compitieron al final el proyecto de Eugène Viollet-le-Duc (1814-1879) y el de Charles Garnier (1825-1898), que sería el elegido¹⁹. Más adelante, durante el periodo de entreguerras, los jóvenes arquitectos que habían iniciado su carrera en un contexto de respaldo a la vanguardia moderna adoptaron una nueva forma de ver la arquitectura, cuestionando los modelos que hasta entonces se habían inculcado y defendido en la École. Mientras que algunos patrons de taller como Victor Laloux (1850-1937) hicieron del grandilocuente estilo Beaux-Arts su especialidad –asegurando así en buena medida a sus discípulos el éxito en el Grand Prix de Rome–, otros, como Paul Tournon (1881-1964), Roger-Henri Expert (1882-1955) y Jacques Debat-Ponsan (1882-1942), aunque minoritarios, pasaron a engrosar las filas de una vanguardia arquitectónica francesa. Lo cierto es que, al recurrir a patrons de talleres exteriores a la École, los estudiantes participaban en el mismo debate doctrinal sobre la modernidad que se daba en la esfera profe-

sional y en la escena internacional, tal y como lo demuestra el concurso efectuado en 1927 para la Sociedad de Naciones en Ginebra (Suiza), que pareció un verdadero ajuste de cuentas entre la academia y los modernos (Cohen, 2014, p. 74). Tras la Segunda Guerra Mundial, la aparición de nuevos docentes en el seno de los talleres –como Auguste Perret (1874-1954), Eugène Beaudouin (1898-1983) y Marcel Lods (1891-1978)– puso en tela de juicio la importancia real de la modernidad en la École. El caso de Perret muestra hasta qué punto fue complicada la introducción de la modernidad en los principales órganos de la institución, tanto en los jurados como en el Consejo Superior. El sistema de la École, aunque reconocido y loadado por quienes veían en él la concretización de una norma universal, se convirtió poco a poco en un “sistema opresivo” (Loyer, 1999, p. 102). La ruptura en el seno de la École des Beaux-Arts tomó forma definitiva en 1966 con la creación de grupos de talleres agrupados (o divididos) de acuerdo con una serie de cuestiones doctrinales. El grado de apertura a la modernidad puede determinarse al analizar los temas de los concursos académicos y de las soluciones gráficas aportadas por los alumnos. Al proponer temas que se encontraban en gran medida conectados con la actualidad, el sentido conferido a la modernidad resultaba ser similar al de contemporaneidad: para entonces, una contemporaneidad de

aquellos problemas ligados a la arquitectura y a la ciudad que adquirirían múltiples dimensiones (histórica, cultural, técnica, social). Algunos concursos propusieron incluso como tema a la misma École, generando una mise en abyme de su propia historia (Diener, 2019, p. 59-71). Los programas del periodo de entreguerras –escuelas, ayuntamientos, sanatorios, etc.– dan testimonio de una conexión mucho más estrecha con las necesidades de su tiempo, que lo que podría pensarse al observar las imágenes cotidianas de una escuela de arquitectura supuestamente anquilosada. Lo mismo ocurrió, durante la década de 1950, con los proyectos vinculados a la ciudad o a la vivienda colectiva, haciendo eco de las acciones llevadas a cabo por el MRU. Los trabajos de los alumnos dejan entrever el poco interés por los procesos de producción y por las técnicas que, en última instancia, hicieron posible todas aquellas nuevas formas, aunque desplazando el foco del discurso hacia lo estético. La respuesta a la demanda de nuevos programas arquitectónicos que debían ser implantados a escala urbana tomó forma a través de una monumentalidad y de un vocabulario clásico, inspirándose igualmente en la producción contemporánea. A menudo, las obras de Perret, Le Corbusier y de Nervi encontraron eco inmediato en los dibujos realizados por los alumnos tanto en París como en las regiones, lo que nos induce a pensar que en los talleres circulaba una

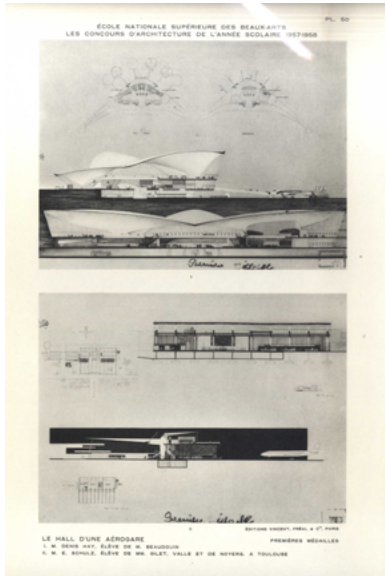
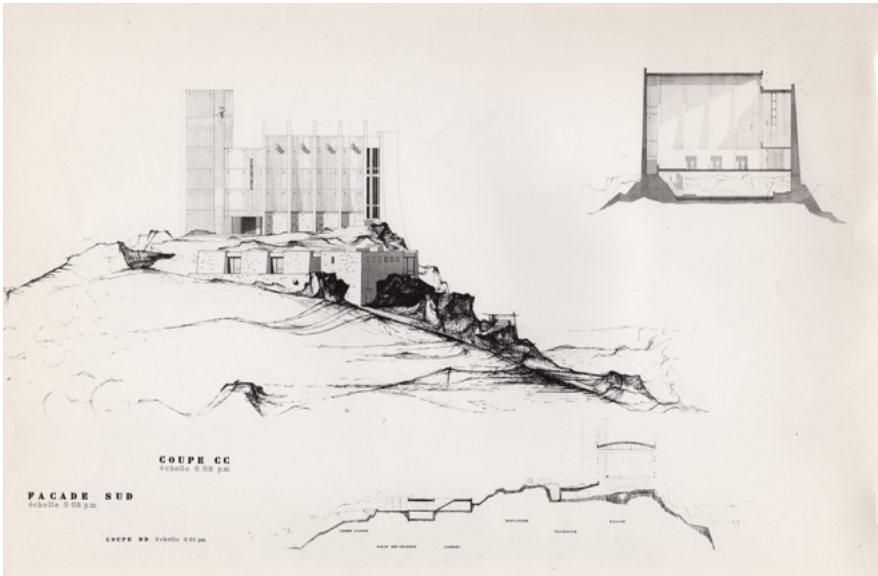


Figura 12. Dibujos del proyecto de Bernard Guilloüët para obtener el diploma: proyecto titulado *Un pardon bretón*, presentado en 1961. Colección privada. | Figura 13. Dibujos de Denis Hay (del atelier Beaudouin): proyecto titulado *Hall de una terminal aérea*, presentado en mayo de 1958 en el marco de un concurso de emulación (proyecto ganador de la medalla otorgada por el jurado). (*Les concours d'architecture de l'année scolaire*, s.f.)

cultura impresa que comprendía especialmente las revistas de arquitectura. Ahora bien, al analizar los dibujos no seleccionados por el jurado –es decir, el material que no se tenía en cuenta en los *Concours d'architecture*– podría determinarse si el uso de un lenguaje moderno fue –o no– la causa de su exclusión. También resulta enriquecedor el simple análisis de los temas propuestos para el proyecto final, en la medida en que nos pueden revelar aspectos inéditos en la historiografía de la enseñanza. En tal sentido, pueden identificarse tres líneas: la evidente manifestación de un apego al territorio de origen del estudiante (ejemplo: un *pardon* bretón propuesto en 1961 (Fig. 12) por Bernard Guilloüët (1929-2022)); el vínculo entre la enseñanza y la actividad del estudiante en oficinas de arquitectura (ejemplo: una fábrica presentada en 1962 por Pierre-Yves Schoen (1929-) mientras desarrollaba el mismo tema en la oficina de arquitectura Rotter); y por último, la expresión de futuras aspiraciones profesionales (ejemplo: el caso de Jean-Pierre Apprill (1926-2007) quien, tras obtener su diploma en 1956 con una ciudad/estación de ski, fundó ese mismo año su estudio de

arquitectura Ville et Montagne especializado en estaciones para deportes de invierno). A través de estos dos aspectos característicos de los concursos –los temas impuestos por el profesor de teoría y la producción gráfica realizada por los estudiantes–, el término *modernidad* puede entenderse en los dos sentidos sugeridos por el arquitecto de origen ruso Anatole Kopp (1915-1990): es decir, como una causa –la reflexión sobre un problema contemporáneo que hay que resolver– pero también como un estilo –una estética– (Kopp, 1988). En cuanto a los temas impuestos en el Grand Prix de Rome se puede constatar que, aunque estos no eran refractarios y herméticos frente a su tiempo puesto que hacían eco de determinados acontecimientos políticos y culturales contemporáneos, sí conservaban en cambio un carácter monumental en sus programas arquitectónicos, con lo cual se entendía la arquitectura del monumento como un símbolo político y de poder (Fig. 13, 14 y 15). Ahora bien, las composiciones concebidas por los estudiantes sobrepasaban por una grandilocuencia que se revelaba cada vez más como una muestra del desfase frente a la producción contemporánea.

» Mirando hacia afuera

A pesar del halo de grandeza y el prestigio que acompañaban a la École des Beaux-Arts a principios del siglo XX, las dificultades que la institución atravesaba empujaron tanto a estudiantes como a profesores a dirigir sus miradas hacia otras escuelas de arquitectura, principalmente en el extranjero. En un viaje a Alemania en 1932, el arquitecto Albert Laprade (1883-1978) quedó gratamente impresionado por la calidad de las grandes escuelas técnicas superiores de Berlín, de Múnich, de Hannover y de Karlsruhe; pero, sobre todo, por el nivel de la Bauhaus de Dessau que, según él, ofrecía más que cualquier otra institución “las tendencias pedagógicas [...] más asombrosas” (Laprade, 1932, p. 257). En los años 1960, se percibía en la UP 7 el deseo de retomar la herencia de la Bauhaus, especialmente en el taller de Paul Maymont (1926-2007), en el curso del artista plástico Nicolas Schöffer (1912-1992), o en las conferencias impartidas por antiguos estudiantes de Dessau como Jean Leppien (1910-1991) o Albert Flocon (1909-1994). Justamente tras una visita de estudiantes a la Hochschule für

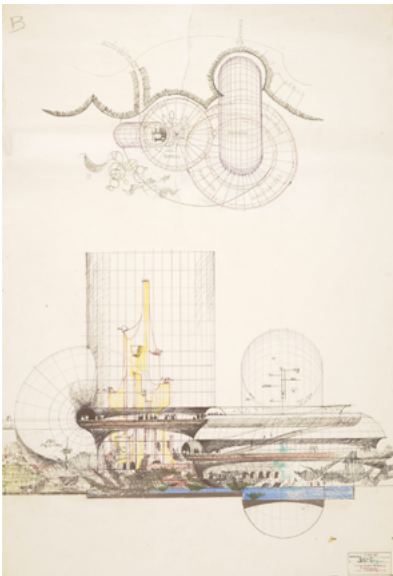
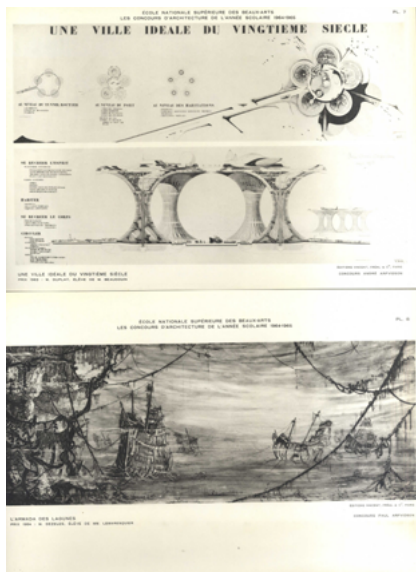


Figura 14. Dibujos de Duplay (del atelier Beaudouin): proyecto titulado *Una ciudad ideal del siglo XX*, presentado en 1963 en el marco de un concurso de la Fondation Arfidson (proyecto ganador) (*Les concours d'architecture de l'année scolaire 1964-1965*, s.f.) | Figura 15. Dibujos de Roger Jost (del atelier Sacquin en la ERA Strasbourg): proyecto titulado *Pajareras*, presentado en junio de 1967 en el marco de un concurso de emulación (Colección privada Bob Fleck).

Gestaltung de Ulm²⁰, todos ellos profundamente comprometidos con la idea de renovar la enseñanza de la arquitectura, el urbanismo y el diseño, se gestó la creación en París del Institut de l'environnement (Côme, 2017), que abrió sus puertas en 1969 con la ambición de fomentar nuevas experiencias pedagógicas, formar a los futuros profesores de las escuelas de arquitectura y desarrollar la investigación. La creación en 1942 de una escuela de arquitectura en Ginebra (Suiza) bajo el impulso del arquitecto francés Eugène Beaudouin (1898-1983) es un ejemplo concreto de la manera en la cual el modelo Beaux-Arts fue exportado y adaptado según el entorno local, justo cuando en Francia se producía la doble reforma a la enseñanza y a la profesión (Raffaele y Gubler, 2010). En la nueva institución suiza, Beaudouin se encargó de los cursos de teoría de la arquitectura y de la redacción de los temas para los concursos: introdujo los concursos de emulación, así como aquellos consagrados al urbanismo, siguiendo la experiencia del curso de urbanismo integrado desde el primer año en el plan de estudios bajo la tutela del arquitecto suizo

Arnold Hoechel (1889-1974).

Tomaban forma diversas estrategias vinculadas al contexto local: en Estrasburgo, los casos de la ERA y de la École Technique Allemande ponen en evidencia los juegos de intereses entre los actores vinculados a las dos instituciones, y revelan la importancia que ejercía el triángulo formado entre estas y el gobierno de la ciudad. En este sentido, consideramos que el estudio detallado de casos que involucran establecimientos geográficamente próximos o incluso transfronterizos, como sucedió, por ejemplo, con la ERA de Lille y la École Saint-Luc de Tournai, dirigida por Pierre Vago, permitirán ilustrar desafíos y estrategias propios de la enseñanza de la arquitectura en territorios tan específicos. Pero la evolución de la enseñanza en la École des Beaux-Arts y en sus satélites regionales no fue nunca un proceso autónomo y debe considerarse en el contexto mucho más amplio de la historia de la educación superior en Francia (Prost, 1968; Minot, 1991; Picard, 2009). En el siglo XX, la universidad y la École encararon problemas considerados normales ante los cuales reaccionaron de acuerdo con estrategias y temporalida-

des muy diferentes. Ya desde 1883, bajo la tutela de Victor Duruy (1811-1894), la universidad había puesto en marcha una política de descentralización de la enseñanza²¹, que veinte años más tarde fue seguida por la École des Beaux-Arts: fue entonces cuando, bajo la presión de las sociedades de arquitectos, se crearon las primeras ERA como producto de dicha descentralización. En la universidad, la investigación se implementa oficialmente en 1868 y se instaura con ello el estatuto de profesor-investigador; mientras que del lado de la enseñanza de la arquitectura la existencia oficial de un estatus similar al de profesor-investigador surgió apenas en 1968, y fue reconocido tan solo en 2018²². Si la universidad tendía naturalmente a la democratización de la enseñanza (Charle, 1997, p. 32), por el contrario, la École des Beaux-Arts vaciló a lo largo del siglo XX entre la misión de formar a una élite o de formar a una *masa* de arquitectos. Desde las décadas de 1870-1880, la universidad desarrolló sus modalidades pedagógicas introduciendo principalmente los cursos dirigidos a grupos reducidos de alumnos que aspiraban a una “verdadera educación superior que

condujera a la investigación” (Mayeur, 2004). Al mismo tiempo, la École des Beaux-Arts se estancaba en sus prácticas tradicionales. Y no resulta irrelevante señalar que, mientras la universidad recibía y alojaba a sus alumnos y docentes en condiciones materiales más que aceptables²³, la École formaba a sus alumnos en medio de un hacinamiento creciente en espacios a menudo inadecuados para el aprendizaje, dando continuidad a una situación que solo mejoraría en los años 1960 cuando fueron renovados muchos de los inmuebles que albergaban los satélites regionales, para permitir a los estudiantes trabajar en espacios adecuados (Lambert y Marantz, 2018). Los tres elementos que Bernard Huet definió como fundamentales en el debate ideológico en torno a la arquitectura, a saber: la Historia, el contexto y la profesión (Huet, 2003, p. 24), representan todo aquello con lo que la enseñanza de la arquitectura en la École des Beaux-Arts tuvo que enfrentar de manera recurrente durante el siglo XX. Reverenciada por unos, fuertemente criticada por otros, la enseñanza de la arquitectura fue quedando atrapada en un sistema cerrado, de estructuras rígidas y objetivos confusos (Fichelet, Fichelet y Fourcade, 1968, p. 12). En un panorama de tensión entre tradición y modernidad, el academicismo apareció como una especie de compromiso que, a partir de la definición de unas reglas consideradas universales, intentaba conciliar las diversas tendencias que circulaban. Fue este compromiso el que llevó al sistema beauxartiano a hundirse en el fango de los “hábitos” (Fourcart, 1997, p. 62-63) que resultaron a la postre fatales. Los acontecimientos de 1968 marcaron el final de una era, aunque no pueda decirse que el legado de la École des Beaux-Arts fue enterrado por un decreto. •

NOTAS

- [Nota del traductor - NT]: En adelante nos referiremos a menudo a la École des Beaux-Arts de París, usando simplemente la palabra École.
- Sobre este concepto, ver Prost (1996) y Le Goff (2014).
- [N.T] Con la Ley del 31 de diciembre de 1940 se reglamenta por primera vez en Francia el título y la profesión de arquitecto, para lo cual se exigía poseer la nacionalidad francesa. Esta primera ley fue complementada por el De-

- creto del 24 de septiembre de 1941 que establecía el código del arquitecto.
- [N.T]: Sobre los sucesos previos y posteriores a Mayo del 68 en el medio arquitectónico francés, sugerimos consultar Violeau (2005) y Maniaque (2018).
 - Ver: Moulinier (2012)
 - [N.T]: Sobre la organización profesional de los arquitectos, ver Decommer (2017).
 - Sobre las transformaciones pedagógicas en la École des Beaux-Arts, ver Lucan (2009).
 - Entre 1868 y 1940, la ESA entregó 791 diplomas de Arquitectura: de estos, hacia 1920 aproximadamente el 50 % correspondían a alumnos extranjeros, frente a un 30 % en 1939. Ver: Morel (1987, p. 13-49).
 - [N.T]: Las *grandes écoles* son establecimientos de educación superior característicos del sistema francés, creados desde el siglo XVIII –desde la aparición de las monarquías constitucionales– para formar a los futuros funcionarios técnicos y militares de las instituciones del Estado. Entre las más prestigiosas figuran la École Polytechnique, la École des ponts et chaussées, la École des mines, etc. Esta denominación se ha extendido progresivamente a otras esferas como, por ejemplo, para las grandes écoles de comercio.
 - [N.T]: Fundada en 1926 –aunque heredera de una tradición consolidada lo largo del siglo XIX– esta asociación de estudiantes y de egresados de las cuatro secciones de la École des Beaux-Arts (arquitectura, pintura, escultura y grabado) asumió un rol determinante en la organización de prácticas de sociabilidad para sus miembros. El evento más representativo fue sin duda el baile de Quat’Z’Arts. Ver el sitio web de la Grande Masse: <https://www.grandemasse.org/>
 - [NT]: El jefe de taller, conocido principalmente como *patron*, era el responsable de dirigir a los estudiantes de arquitectura en sus ejercicios escolares, principalmente en todo lo relacionado con los proyectos presentados en el marco de concursos de la École.
 - [N.T]: Sobre esta institución, ver Rosteau-Chambon (2016).
 - [N.T]: Sobre la organización de los talleres, las dinámicas, las jerarquías y el rol de los patrones de atelier, ver Martinon (2003) y Lambert y Thibault (2011).
 - [N.T]: En la estructura de la Grand Masse, el *massier* era la persona responsable de la administración del dinero recaudado en su respectivo taller, pero tenía también algunas funciones asignadas por los estudiantes más antiguos de cada taller, actuando como una especie de jefe del grupo: dirige actividades en el seno del taller, recibe a los primiparos, vela por el cumplimiento de las normas esta-

- blecidas, representa los intereses del taller ante la administración de la École.
- [N.T] Los ganadores se convertían en: Architectes des bâtiments civils et des palais nationaux (arquitectos de edificios civiles y de palacios nacionales).
 - [N.T] El Ministerio de la Reconstrucción y el Urbanismo fue creado en noviembre de 1944.
 - Sobre estos debates, ver Epron (1997).
 - [N.T]: Se trataba de los arquitectos encargados –desde el Concordato de 1801 firmado por Napoleón y Pío VII– de los edificios pertenecientes a las diócesis.
 - [N.T]: La Ópera fue construida entre 1862 y 1875, la plaza de la Ópera fue realizada entre 1862 y 1864, y la avenida de la Ópera entre 1864 y 1876.
 - [N.T] Esta Escuela superior de diseño fue fundada en 1953 por un grupo de jóvenes entre quienes se encontraban Max Bill (1908-1994), Inge Aicher-Scholl (1917-1998) y Otl Aicher (1922-1991). Su cierre se dio por conflictos internos en 1968.
 - En 1883, fue lanzado un sondeo al interior de las facultades con el propósito de conocer la posición frente a la idea de reagrupar estas instituciones en nodos regionales. El gobierno central optó por aplicar la vía reglamentaria antes que adoptar la solución radical que significaba una reforma legislativa; no obstante, muchos grupos fueron reacios a dicha iniciativa: los republicanos –de tendencia jacobina– no eran partidarios de una modificación abrupta de la tradición centralista vigente en la educación superior francesa, como tampoco lo eran los católicos ni los representantes municipales de las ciudades en las cuales podía verse amenazada la continuidad de las facultades existentes.
 - Decreto del 15 de febrero 2018.
 - Desde finales de la década de 1870 fueron atribuidas nuevas instalaciones a las facultades: la más importante de ellas fue sin duda el nuevo edificio proyectado por Henri-Paul Nénot –arquitecto formado en la École des Beaux-Arts– para la Sorbonne en París.
- #### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS
- Boum! V’là le bulletin! par Raymond Nicolas, (1948, junio), Archives Nationales, Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts (AJ/52/1034).
 - Charle, C. (1997). Des modèles, pas de solutions. *Le monde de l’éducation*, 252.
 - Chaslin, F. (1979). Écoles d’architecture, le temps des initiatives. *Bulletin d’information inter établissement*, 4.

- Cohen, J-L. (2014). *L’architecture au XXe siècle en France. Modernité et continuité*. París, Francia: Hazan.
- Côme, T. (2017). *L’Institut de l’environnement, une école décroïsonnée. Urbanisme, architecture, design, communication*. París, Francia: Éditions B42.
- Decommer M. (2017). *Les architectes au travail. L’institutionnalisation d’une profession, 1795-1940*. Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.
- Décret nº 2018-109 relatif aux écoles nationales supérieures d’architecture (2018). Recuperado de <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORF-TEXT000036609053>
- Diener, A. (2019). Concours scolaires et réformes de l’enseignement. Une mise en abyme de la section d’architecture de l’École des beaux-arts? (1906-1968). *Livraisons d’histoire de l’architecture*, nº 37, 59-71. Recuperado de <https://journals.openedition.org/lha/1391?lang=fr>
- Dunoyer de Segonzac, A. (1986). *Cinquante ans d’enseignement de l’architecture. Institut de France, Académie des beaux-arts/* [Ponencia pronunciada durante la session del 14 de mayo de 1986]. París, Francia: Institut de France.
- École nationale supérieure des Beaux-arts (París) (1939). *Les concours d’architecture*. París, Francia: Vincent Fréal & Cie. Recuperado de <https://docnum.unistra.fr/digital/collection/coll20/id/4544/rec/14>
- Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts. (1964-1965). *Les concours d’architecture*. París, Francia: Vincent Fréal & Cie.
- Epron, J-P. (1997). *Comprendre l’éclectisme*. París, Francia: Norma Éditions.
- Fichelet M., Fichelet R. y Fourcade J-M. (1968). Mai 68 chez les élèves architectes. *Esprit*.
- Foucart, B.(1977). La leçon de Duban. *L’Architecture d’aujourd’hui*, 310, 62-63.
- Gromort, G. (1942). *Essai sur la théorie de l’architecture. Cours professé à l’École nationale supérieure des beaux-arts de 1937 à 1940*. París, Francia: Vincent Fréal & Cie.
- Guadet, J. [1901-1904]. *Éléments et théorie de l’architecture. Cours professé à l’École nationale et spéciale des beaux-arts* (Tomos 1, 2, 3, 4). París, Francia: Librairie de la construction moderne.
- Gutton, A. (1952). *Conversations sur l’architecture. Cours de théorie de l’architecture professé à l’École nationale supérieure des beaux-arts* (Tomos 1, 2, 3a,

- 3b, 6). París, Francia: Vincent Fréal & Cie.
- Huet, B. (2003). *Sur un état de la théorie de l’architecture au XXe siècle*. París, Francia: Quinquette.
- Kopp, A. (1988). *Quand la modernité n’était pas un style mais une cause*. París, Francia: ENSBA.
- Lambert, G. y Thibault, E. (dir.). (2011). *L’atelier et l’amphithéâtre. Les écoles de l’architecture, entre théorie et pratique*. Wavre, Bélgica: Mardaga.
- Lambert, G, y Marantz E. (dir.). (2018). *Architectures manifestes. Les écoles d’architecture en France depuis 1950*. Ginebra, Suiza: MétisPresses.
- Laprade, A. (1932). Impression sur l’architecture allemande. *L’Architecture*, 8, 257-266.
- Le Goff, J. (2014). *Faut-il vraiment découper l’histoire en tranches?* París, Francia: Éditions du Seuil.
- Loyer, F. (1999). *Histoire de l’architecture française* (Tomo 3). París, Francia: Mengès / Éditions du patrimoine.
- Lucan, J. (2009). *Composition, non-composition. Architecture et théories, XIXe – XXe siècles*. Lausana, Suiza: Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Maniaque, C. (dir.). (2018). *Les années 68 et la formation des architectes*. Rouen, Francia: Points de vue.
- Martinon, J-P. (2003). *Traces d’architectes: édu-cations et carrières d’architectes. Grand-Prix de Rome aux XIXe et XXe siècles en France*. París, Francia: Anthropos.
- Massier de l’atelier Arsène Henry (1958, julio 27) [Lettre à un autre massier], Archives Nationales, Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts (AJ/52/1034).
- Mayeur, F. (2004). *Histoire générale de l’enseignement et de l’éducation en France, 1789-1930*. (Tomo 3: De la Révolution à l’école républicaine, 1789-1930). París, Francia: Perrin.
- Minot, J. (1991). *Histoire des universités françaises*. París, Francia: PUF.
- Morel, M. (1987). Reconstruire, dirent-ils. Discours et doctrines de l’urbanisme. *Les cahiers de l’IHTP*, 5, 13-49.
- Moulinier, P. (2012). *Les étudiants étrangers à Paris au XIXe siècle. Migration et formation des élites*. Rennes, Francia: Presses universitaires de Rennes.
- Nora, P. (1984). Entre mémoire et histoire: la

- problématique des lieux. En P. Nora (dir.). *Les lieux de mémoire*, t. 1: *La République*, París, Francia: Gallimard.
- Picard, E. (2009). L’histoire de l’enseignement supérieur français. Pour une approche globale. *Histoire de l’éducation*, 122, 11-33. Recuperado de <https://journals.openedition.org/histoire-education/1938>
 - Programme de l’enseignement et des conditions d’admission à l’Ecole spéciale d’architecture* (1907). París, Francia: Librairie Vuibert.
 - Prost, A. (1968). *Histoire de l’enseignement en France, 1800-1967*. París, Francia: Armand Colin.
 - Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l’histoire*. París, Francia: Éditions du Seuil.
 - Raffaele C. y Gubler, J. (2010). *Eugène Beau-douin et l’enseignement de l’architecture à Genève*. Lausana, Suiza: EPFL Press.
 - Rapport sur la demande de participation des élèves des écoles régionales d’architecture aux sommes d’argent appartenant par fondations ou donations à l’École nationale et spéciale des beaux-arts ou à l’École nationale supérieure des beaux-arts* (1925).
 - Rosteau-Chambon, H. (2016). *L’enseignement à l’Académie royale d’architecture*. Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.
 - Violeau, J-L. (2005). *Les architectes et Mai 68*. París, Francia: Éditions Recherches.

Este texto es una versión ampliada y traducida de la conclusión con la cual Amandine Diener cierra su libro: *Enseigner l’architecture aux Beaux-Arts (1863-1968). Entre réformes et traditions* (Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2022, 424 pp.), derivado de su tesis doctoral defendida en 2017 en la Université de Strasbourg, bajo la dirección de Anne-Marie Châtelet. La autora ha agregado algunas imágenes y tablas con el propósito de aportar elementos complementarios al lector, junto con algunas notas sugeridas por el traductor.

»

Llauró, J. M. y Meinardy, G. A. (2023). Entre la formación y el ejercicio profesional: Una entrevista a Juan Manuel Llauró en torno a los concursos de arquitectura. *A&P Continuidad*, 10(18), 22-33. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.405>



Entre la formación y el ejercicio profesional

Una entrevista a Juan Manuel Llauró en torno a los concursos de arquitectura

Juan Manuel Llauró por Gervasio Andrés Meinardy

Recibido: 03 de marzo de 2023
Aceptado: 02 de mayo de 2023

Español

Los concursos, como instrumentos particulares de gestión de la obra arquitectónica, se pueden entender como un campo de competencia e investigación del proyecto arquitectónico e integrado a los procesos de producción de los ámbitos de la cultura y la vida social en interrelación directa con las circunstancias espacio-temporales en que se dan dichos procesos. Podemos afirmar que los concursos acompañan la historia, el presente y el futuro de nuestra disciplina, ofician de formadores de equipos de trabajo, estimulan la creatividad y promueven los recambios generacionales. Estimamos que la habitualidad que cobró el sistema concursal, y que se dio en el proceso de modernización cultural vivida a partir de 1955 (posterior al derrocamiento de la presidencia de Juan D. Perón), produjo una particular sinergia que se constituyó en un marco a partir del cual las nuevas generaciones de jóvenes arquitectos encontraron un espacio de rebeldía, progreso y un camino en donde articular teorías y prácticas proyectivas, enseñanza y aprendizaje, relaciones de trabajo y de poder, entre otras. En este sentido es que emerge la figura del arquitecto Juan Manuel Llauró, uno de los representantes más emblemáticos de esta particular época, que supo comprender no solamente los aspectos socioculturales de esta década, sino que pudo reinterpretar en una clave humanista creativa los postulados del Movimiento Moderno.

Palabras clave: arquitectura, proyectos, experimentación, espacio

English

Competitions -as particular instruments for managing architectural work- can be understood as a field of competence and research of the architectural project which is part of the production processes of the fields of culture and social life. It is in direct interrelation with the spatial-temporal circumstances in which these processes occur. We can affirm that competitions accompany the history, the present and the future of our discipline, they act as trainers of work teams, stimulate creativity, and promote generational changes. We believe that the regularity of the competition system throughout the process of cultural modernization starting from 1955 (after the overthrow of Juan Domingo Perón Presidency) produced a particular synergy developed within a framework in which the new generations of young architects found a space of rebellion and progress as well as a way of articulating projective theories and practices, teaching and learning, work and power relations. It is in this context that the figure of the architect Juan Manuel Llauró emerged as one of the most emblematic representatives of this era; he knew how to reinterpret the postulates of the Modern Movement from a creative humanist perspective.

Key words: architecture, projects, experimentation, space

Una entrevista puede tener en ocasiones el aspecto de una conversación empezada, donde el extraño que se asoma a ella necesita contar con ciertas claves que permitan descifrar lo que no ha sido dicho, no por un intencionado ocultamiento, sino por resultar de una naturaleza obvia al entrevistado: los peces no saben que están mojados. Para entender lo que se cuenta, hay que atravesar el contexto de la época. La nueva ley universitaria sancionada en Argentina en 1954 profundizó la intervención del gobierno peronista en las universidades exacerbando el ya tradicional antagonismo con el movimiento estudiantil reformista, al cual se sumó aquel con el estudiantado católico después de la ruptura con la Iglesia. Es así como terminaron ese año en la cárcel de Devoto, todos juntos, católicos y comunistas: Juan Llauró, Efraín Lastra, Néstor Balbiani, Guillermo Iturralde, Horacio Torres, Martha Schteingart, Mario Pozo y Juan Molina y Vedia. Los católicos pertenecían a agrupaciones como la “Pedro de Montereau” que se reu-

nían en un edificio de la calle Alsina donde estaba el estudio de los arquitectos humanistas Alfredo Casares-Alberto González Gandolfi, y donde también estaba la sede de la revista católica *Criterio*. Cuando el gobierno peronista es derrocado, los estudiantes toman las instituciones educativas bajo el lema “Nosotros somos la Universidad” e intervienen activamente en la selección de nuevos profesores, pues los anteriores habían sido exonerados, y en la modificación de los planes de estudios, provocando un verdadero cambio generacional en la docencia. Es así como se consolidan las dos líneas ideológico-académicas que atravesarían a la arquitectura argentina durante los siguientes años: los humanistas (católicos, nacionalistas, partidarios de Wright y Aalto, lectores de Zevi, muchos de los cuales evolucionarían al casablanquismo y al brutalismo) y los reformistas (laicos, de izquierda, internacionalistas, ortodoxos del Movimiento Moderno). Asimismo, en esos años, la Iglesia católica argentina –después de la pelea con el peronismo

del cual había sido una aliada estratégica– quiere construirse como un foco de poder, y crea, al igual que en otros países europeos, un partido político propio, la Democracia Cristiana. En ese sentido es que se da el debate Laica-Libre de fines de los 50 en el que la Iglesia ve la oportunidad de formar dirigentes afines en universidades privadas. El derrocamiento del peronismo dio lugar a gobiernos débiles cuyo accionar no contaba con el aval de las mayorías populares, de modo que al momento de ejecutar obras de arquitectura, se eligió el procedimiento teóricamente objetivo de los concursos del que participaron jóvenes y entusiastas arquitectos.

Dra. Arq. Ana Cravino

Gervasio Andrés Meinardy. Sería importante iniciar la conversación con un comentario acerca del contexto, en la época previa al desarrollismo, y los concursos de arquitectura, en particular durante la etapa final del peronismo y luego de su caída (golpe militar de 1955). ¿Cuáles, a tu criterio, fueron los aspectos o decisiones políticas de relevancia que influyeron en la posterior proliferación de los concursos?

Juan Manuel Llauro. No sé exactamente por qué el Estado nacional y el provincial realizaron los concursos, tal vez por la decisión fantástica de la Sociedad Central de Arquitectos (en adelante SCA). También en esa época había algunos arquitectos como Federico A. Ugarte que se movían incansablemente. La palabra *arquitectos* tenía resonancia, sumado a que éramos muy pocos. Se intentaban hacer todos edificios institucionales a través de concursos, por una cuestión de imagen y honestidad. En realidad, el nivel de honestidad era mucho más alto del que después tuvimos que sufrir los que nos dedicamos a la arquitectura institucional y estatal. ¿Qué pasaba en esa época? El peronismo estaba acorralado, tenía un gobierno civil, mezcla de distintas instituciones y grupos, no muy atractivo. La batalla se daba en el campo ideológi-

co. El mismo se dividía elementalmente en dos grandes grupos; por un lado, estaba el grupo de los llamados socialistas, los más cercanos a las teorías de Karl Marx, y que atraían mucho a la juventud y a la intelectualidad. Por otro lado, la aparición de una nueva agrupación denominada Democracia Cristiana, seguidora de los grandes pensadores como de De Gásperi en Italia o Adenauer en Alemania, que ofrecían la posibilidad de una democracia liberal cristiana. Tenía mucho arrastre universalmente, y en Argentina estaba en sus comienzos. A partir de 1955, la llamada Revolución Libertadora, aprovechó esta coyuntura política para obtener sus propios beneficios. Pero básicamente a nivel cultural y universitario, las bases ideológicas eran esas dos y, curiosamente, también había otra división importante: el apego al Movimiento Moderno (en adelante MM) en la arquitectura, donde arrancaron las dos bases y, con posterioridad, se separaron. Una, con base en una ideología más *racionalista*, más atenta a los Congresos Internacionales de la Arquitectura Moderna (en adelante CIAM) y a todas esas filiaciones que perseguían al funcionalismo y, la otra, junto a la presencia del Arq. Bruno Zevi, la influencia de los arquitectos Frank Lloyd Wright y Richard Neutra (quien estuvo en el país): estos oficia-

ban de apertura reaccionaria frente a los principios del MM que, si bien eran atractivos, éticos, también eran un poco esquemáticos y efímeros respecto a las imágenes que proponían. Pero, por otra parte, proponían una gran apertura a la innovación que permitió que, quienes no estábamos en total coincidencia con el mantenimiento de las consignas del MM, podíamos explorar legítimamente por otros campos y, por supuesto, bajo el influjo de Wright, Neutra o Alvar Aalto, pertenecientes a camadas de grandes arquitectos. Era una época de grandes arquitectos a nivel internacional. También, podemos dar cuenta de una generación local de profesionales con mucho entusiasmo visible en todo el país. En Buenos Aires, ciudad donde yo participé, la vida era muy intensa, había muchos arquitectos y estudios muy productivos y creativos. Entonces, teníamos que abrírnos paso, primero para que nos conocieran como arquitectos porque en realidad éramos como ingenieros de segunda y, segundo, había que buscar trabajo y esta fuente de trabajo la constituían los concursos. Hubo muchísimos, muy importantes, de diferentes escalas: provinciales, nacionales, con buenos jurados que proporcionaba la SCA, gente muy respetada, con diferentes posicionamientos ideológicos, lo que hacía que a veces se

inclinaran más hacia un grupo en detrimento del otro. También mantenían diferencias en la universidad en cuanto a la selección de los cuerpos universitarios como dirigentes de las distintas facultades. Ese era el panorama general. Entonces la batalla se daba entre los distintos estudios, participábamos en muchos concursos, aglutinados en pequeños grupos y nos turnábamos en los premios y en las obras. Esta es una descripción general de la situación.

GAM. Resumiendo, por un lado, decís que la batalla se dio en el campo ideológico, con un grupo vinculado al socialismo, de orientación marxista y, por otro, un grupo emparentado a la democracia cristiana. Cuando te referís a grupos, ¿los vinculás a los espacios políticos o a lo arquitectónico, o en simultáneo a ambas cuestiones?

JML. Eran arquitectos que actuaban en política y que habían participado ya en las revueltas contra el gobierno peronista de la primera época (1946-1955), que se empezaban a escindir en el 1956 durante el final de la primera época de los gobiernos peronistas. Es decir, tenían una experiencia política, aunque los que hacían los concursos se alejaban un poco de la participación política, porque estaban prácticamente dedicados a dicha

tarea. Podrían militar, como en mi caso, en el partido Demócrata Cristiano, que recién empezaba en la Argentina, junto a los Di Tella, entre otros. Un grupo de jóvenes estábamos dando los primeros pasos, dentro de un humanismo que fue de importancia a nivel electoral, de estructuras universitarias o pensamiento universitario, vinculados a la Democracia Cristiana; los reformistas, por su parte, se atenían más a un encuadre vinculado a las reformas y bases éticas. Aunque las bases éticas las mantenían los dos grupos, muchas de ellas fueron heredadas del MM. De algún modo, este panorama se traducía en una lucha por los cargos o los espacios de poder institucional, elección de autoridades universitarias, u otros. Este era el campo político en que nuestros estudios, que simpatizaban con los concursos, incursionaban y participaban al mismo tiempo de espacios políticos.

GAM. Con relación a los concursos y abriendo paso al trabajo, decías que los arquitectos éramos una suerte de “ingenieros de segunda” ¿Qué significado o connotación tiene esta idea? ¿Era una realidad, una interpretación personal o una suerte de dependencia de los ingenieros?

JML. Me expresé mal: éramos ingenieros de segunda en las obras. La gente culta sabía lo que

eran los arquitectos y se sabía que los concursos eran de arquitectura y sabían distinguir perfectamente los roles. Pero, en las obras, la palabra *arquitecto* no existía; las mismas eran de los ingenieros, aunque te respetaban. Posteriormente y, poco a poco, fuimos entrando y ganando terreno en esa área. Corrijo eso que te dije antes.

GAM. Interesante la línea argumentativa que planteaste: primero, la reacción al MM; por otro lado, la idea de la conformación de buenos jurados y, finalmente, la influencia de ciertos arquitectos por fuera de los más representativos del MM. Sobre esta coyuntura, ¿cuáles arquitectos o qué conjunto de arquitectos han influido en estos grupos de jóvenes locales? ¿Cuáles eran sus miradas o referencias externas que tenían para trabajar o producir arquitectura?

JML. Mirábamos la revista francesa *L'Architecture d'Aujourd'hui*, que era la única que circulaba del mundo exterior, y era partidaria de la arquitectura de Le Corbusier y los clásicos más modernos. Todos aprendimos de ahí. Después, se abre una puerta y aparecen los críticos y *mejoradores* del MM. Surge la figura insólita de Frank Lloyd Wright (en adelante FLW), arquitecto de otra generación, antiguo, que todavía a través

de la potencia de su diseño tenía una presencia formidable y que arranca con unos principios totalmente distintos a los del MM. También, había otros profesionales que, partiendo de los principios del MM, tenían un anclaje más en lo *popular o tradicional* con un mensaje más directo del *lugar* en la que participaban arquitectos como Alvar Aalto y que tenía alta incidencia en la producción arquitectónica de los más jóvenes. Ese otro movimiento tendía al color, a los materiales, a la imagen, a entroncarse con el medio más que a la repetición de las fórmulas clásicas del MM. Estas eran las dos influencias más importantes. Posteriormente, empiezan a aparecer los libros de arquitectura de Bruno Zevi¹ y se publican las obras de FLW². En este clima se radicaliza la discusión de Le Corbusier *versus* Wright. Y, por otro lado, la enorme libertad del momento permitió el surgimiento de otras líneas de pensamiento que, influidos por ambas corrientes tratábamos de abordar y manejarnos naturalmente, con independencia, construyendo algunas arquitecturas que no se correspondían exactamente con ninguna de las dos tendencias. Pero, siendo hijas de las dos, sobre todo en mi caso, proponía una visión *humanista* de la arquitectura, que era mi línea ideológica.

GAM. En relación con este último comentario ¿qué vinculación tenías con el arquitecto Horacio Baliero?

JML. Con Horacio Baliero éramos amigos y nos entendíamos muy bien. Fue uno de los más perseverantes defensores del MM y seguía los principios del mismo, aplicándolos. Era un clásico de todos los *balieristas* del MM que existían y era muy potente. En este sentido, me recuerda al pintor concreto, director de la Escuela de Ulm, de la revista *Casabella* en Milán, Tomás Maldonado, un ferviente defensor de los principios éticos del MM, que eran tan fuertes, como eran los del otro lado. Él y muchos otros luchaban por esa arquitectura, hicieron muy buenas obras, ganaban concursos, mientras los que luchábamos por otras ideas, nos diversificábamos más, porque tomábamos distintos aspectos de la realidad sin un orden consagrado. Éramos más

humanistas, tomábamos más de Zevi, más de Wright, de Aalto, sin perder nuestro contrato con Le Corbusier. Cuando Le Corbusier, pasa a su segunda etapa, nos sentimos como privilegiados, dijimos: 'por fin nosotros', era un premio, un reconocimiento, la discusión era eterna. Pero los que estábamos trabajando en el desarrollo profesional no teníamos tanto tiempo para los estudios históricos como desarrollaba la Arq. Marina Waisman u otros colegas, no disponíamos de ese tiempo porque estábamos en el hacer de los concursos, que era un trabajo agotador e interminable. De cada diez concursos ganábamos uno con suerte y así se sumaban las cosas.

GAM. El desarrollismo como ideario cultural, económico, político y social ¿fue determinante para la política de los concursos? ¿Cuáles crees que pueden ser las claves para comprender esta situación?

JML. Es en esta época donde se empezaron a hacer muchos concursos y, con la importancia de la libertad que era una realidad, tanto los jurados como lo gobiernos, no discriminaban las orientaciones ideológicas de los grupos de arquitectos. Los concursos y su pase a obra se adjudicaban, los jurados eran muy respetados y adjudicaban al mejor, tratando de leer entre las dos corrientes con independencia de su origen ideológico. Este es el panorama del inicio de esta etapa.

GAM. El estudio que ustedes conformaban se presentó a muchos concursos entre las décadas de 1960-1970. Después de 1974, coincidentemente con la muerte de Juan D. Perón y, fundamentalmente a partir de 1976, ¿por qué crees que se interrumpe una política activa de concursos? ¿Se lo puede atribuir a problemas de implementación política, disciplinar o cuáles consideras que son las claves?

JML. Creo que sobre esta problemática se puede agregar un punto importante acá, que es la Ley de aranceles³. Existió una Ley de aranceles, que te garantizaba un honorario alto, bien pago, entonces vos ibas a una provincia o una capital de provincia, sacabas una Ley de aranceles y

no se discutía más. El mínimo de honorarios tenía un precio y esta ley te permitía trabajar con comodidad, subsistir y crecer. Pero luego, durante la presidencia de Juan Carlos Onganía y los liberales de Chicago, se toma la decisión de independizarse, no atarse a los gremios y liberar los aranceles. Cuando se liberan los aranceles, todas las instituciones y clientes salen a competir y buscar un arancel más económico. Esto redujo mucho la posibilidad de concursos. De esta manera, el concurso implicaba dos aspectos: el proyecto y los honorarios y eso complicaba la situación. Había que hacer una licitación en un concurso de diseño y eso hizo mucho daño. Fue más difícil convencer a las instituciones para que premien con buenos honorarios o que se comportasen como se venía haciendo, ya que contaban con esta arma gigantesca que obstaculizaba el quehacer de la profesión. De hecho, según mi opinión, es a partir de ahí cuando comienza a decaer el trabajo y aparece la idea de la licitación. La discusión eran los honorarios. Para nosotros era un disparate, pero respondía a la política liberal de aquel momento.

GAM. ¿Crees que las políticas de concursos implementadas por la SCA, fueron claras y transparentes? ¿Qué opinión te merece el trabajo de la SCA?

JML. Admirable, era un recinto donde al principio ganaba más el grupo humanista, llamado humanista por extensión. Luego creció más el grupo tradicional funcionalista, pero todos trabajaban dentro y en función del apoyo y desarrollo de la SCA para los concursos, por los aranceles, etc. La Ley de aranceles ha sido un cambio radical en la producción de concursos.

GAM. Pasemos a hablar de arquitectura y concursos y, particularmente, del concurso para el proyecto de la Estación de Ómnibus de Luján.

JML. Es el segundo premio que gané. Anteriormente, había ganado un premio para una sede de un hotel en Cipolletti. Era un proyecto que impulsaba una sociedad para hacer un hotel en la zona de Neuquén, en la ciudad de Cipolletti

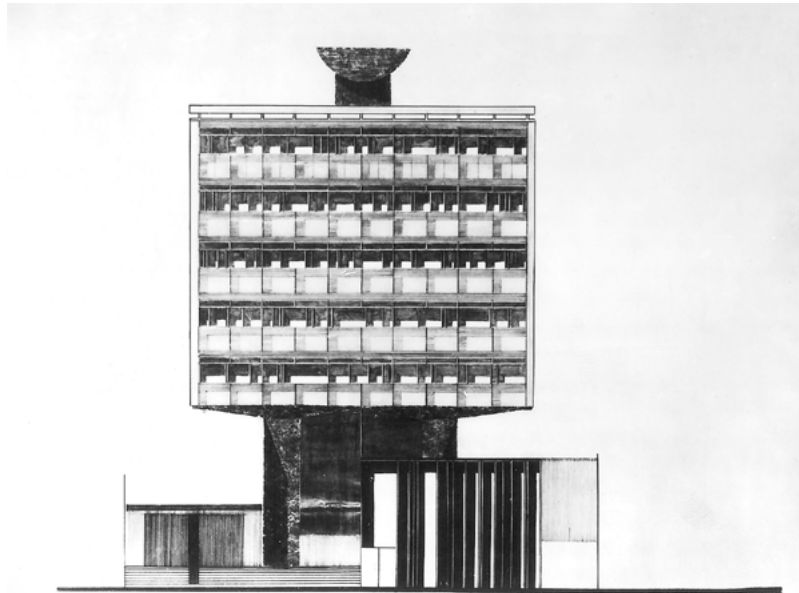


Figura 1. Vista Concurso Hotel en Cipolletti. Fuente: Archivo Juan M. Llauró. | Figura 2. Perspectiva entorno ciudad de Luján. Fuente: Archivo Juan M. Llauró.



que en esa época era más importante que la ciudad de Neuquén. Ahí intervine con el arquitecto Antonio Solá y ganamos el concurso, ese fue el primer paso.

El segundo lo ganamos junto al arquitecto Antonio Urgell, la Estación de Ómnibus de Luján. Es una de mis obras más queridas, porque empezaba a definirse ahí nuestro modo de entender la arquitectura. Había una cosa que me había quedado muy fuerte de Wright y también de Le Corbusier que era la continuidad del espacio, la continuidad de la forma, el hecho que todo tuviera algún contacto con lo otro, que no se nos encerrara en sí mismo. Eso fluía y hacía que las obras se abrieran, fueran abiertas. Segundo, la generación de una forma técnica importante. Nos interesaba la técnica, creíamos que las respuestas en última instancia tenían que venir de la técnica; en este caso nos apartábamos un poco de la ideología. Sosteníamos que para realizar un buen proyecto se debía arrancar de un buen conocimiento técnico. A esa base, le sumábamos el amor por el espacio, que todo el edificio expresara poesía, respetando su funcionamiento, usando muy bien los materiales, la técnica, las instalaciones, para crear finalmente

un objeto que tuviera un valor poético, artístico. Esa era, en líneas generales, nuestra posición. Estaba en un terreno lindísimo, a continuación de la Avenida Nuestra Señora de Luján, con un entorno de arcos seudocoloniales, el Museo Histórico Provincial, el Cabildo histórico y que, visualmente, terminaba en la Basílica de Luján y la plaza principal. El terreno era una franja, extensa, de dos manzanas que presentaba algunos problemas. Un primer problema era que se inundaba, aproximadamente unos 50 cm, problema de difícil solución ya que el río Lujan corría al lado. Había que pensar en algo que potencialmente se inundara. Luego, estudiar el movimiento de tránsito de los ómnibus, la llegada, el tráfico y el estacionamiento. Por otro lado, el movimiento de la gente: la espera, la subida, los viajeros, la compra de boleto. Dada estas condiciones, la toma de partido es muy sencilla, se resolvió finalmente en una tira extensa de 120 metros de largo aproximadamente, con las dársenas, que entraban a 45°, que salían por un lado y volvían a cargarlos a la vuelta, por el lado opuesto. La manzana adyacente era un lugar descarga, descanso y otras actividades; en este sitio había un

tanque de agua. Ese fue el partido funcional. El otro punto singular del partido era cómo relacionarse con la arcada del Museo Histórico, la altura del mismo, las curvas que presentaba, cómo conseguir que fuera una superficie de 100 metros de largo y evitar que fuera una losa plana, sino que tuviera una caracterización especial. De este conjunto de problemas, salieron las ideas. Yo llegué un día al estudio y surgió el corte, eran unos paraguas. Todavía no sabíamos cómo hacerlos, los dos paraguas, un entrepiso, donde separábamos las zonas que funcionaban todo el tiempo en simultáneo y sobre todo el domingo. Eran áreas muy libres para que la gente pudiera circular (más de 20 mil personas era una cantidad significativa), y arriba se proyectaba una zona de estar y una gran confitería. La ciudad no tenía una muy buena confitería y pensábamos que podía funcionar como tal, como realmente sucedió tiempo después. Hasta ahí muy bien. Yo había admirado la obra del arquitecto e ingeniero alemán Frei Otto que, posteriormente, hizo el Estadio de Olímpico de Múnich (1972), inventor de las estructuras tensadas y, en ese momento, su obra era la que más nos atraía.

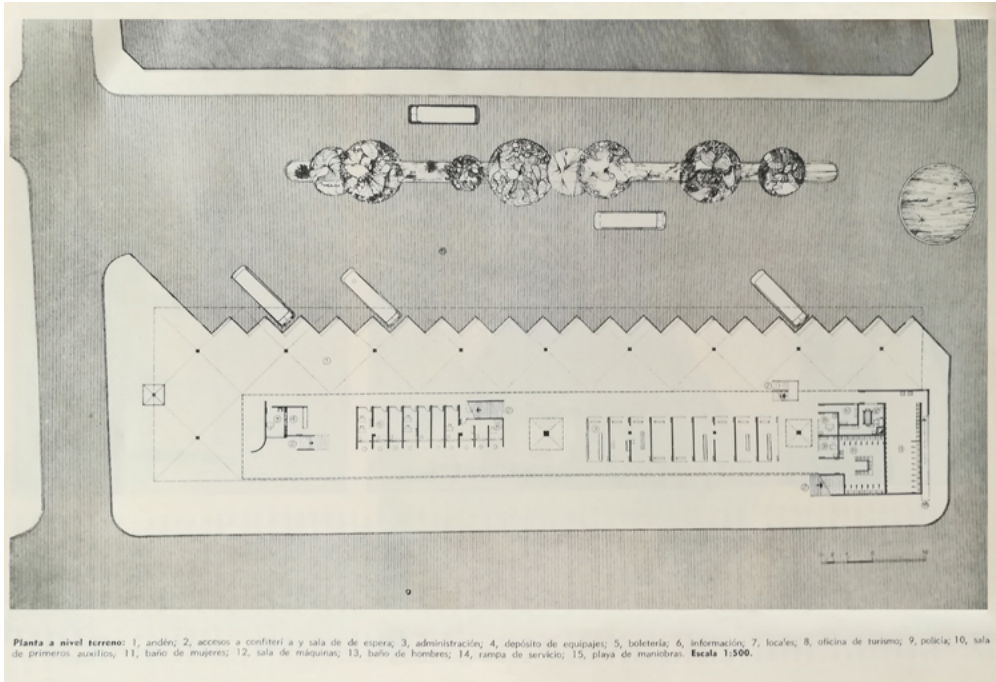


Figura 3. Planta baja. Concurso Estación de Ómnibus de Luján. Fuente: Archivo Juan M. Llauro.

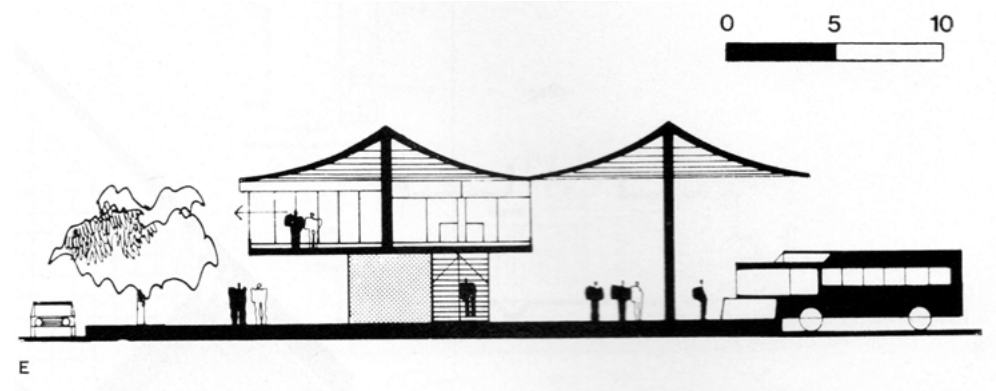


Figura 4. Corte. Concurso Estación de Ómnibus de Luján. Fuente: Archivo Juan M. Llauro.

GAM. ¿Estabas incursionando la obra de Frei Otto?

JML. Sí, claro, su obra era fantástica, a mí me encantaba la parte estructural de los proyectos, le había tomado cariño y había muy buenos profesores de estructura en la facultad y nosotros nos vinculamos con, posiblemente, el mejor ingeniero que había en esa época, que era el Ing. Arturo J. Bignoli. Además de ser un gran amigo mío, era una especie de *dios de la ingeniería*, profesional

joven, muy creativo y que utilizaba mucho las técnicas de prefabricación, que a mí me atraían especialmente. Empezamos a pensar en la resolución de la cubierta de techo. Nuestra lucha fue conseguir una superficie fragmentada, en módulos de 12.50 x 12.50 metros, que eran los 9 módulos de largo por 2 de ancho. La primera idea fue seguir los conceptos de Frei Otto: hacer una estructura colgante, pero de hormigón, porque de metal no lo teníamos en la cartilla de aquella época. No existía como material de construc-

ción, muy pocas cosas metálicas se construían, excepto los galpones, y hacerlo era muy difícil. Fuimos a buscar asesoramiento. De hecho, un ingeniero nos asesoró y nos dijo: 'esto podrían ser unas cáscaras que se suspenden'. Lamentablemente este ingeniero no sabía mucho de su profesión. Las cáscaras, como después nos dijo Fernández Long, el otro gran ingeniero del momento, 'no cuelguen algo con final horizontal, se rompen'. Fernández Long y Bignoli nos dijeron 'las cáscaras no terminan en plano, las cáscaras terminan en forma vertical; si no, se caen y se rompen', que fue el problema que tuvo Amancio Williams con sus famosas y lindísimas columnas que hizo para el Hospital de Corrientes, que nadie se las quería calcular porque la forma era un paraboloide hiperbólico terminado con cuatro planos. Terminaba en plano y había que hacer una estructura que no era de cáscara, sino una estructura más tradicional adentro.

Volvimos a estudiar su factibilidad, hicimos un molde con la estructura de cáscaras de 50 x 50 con un molde gigantesco, lo cargábamos, cuando estábamos llegando al final, empezó a moverse, se movía, tenía una elasticidad en la unión delgada con mucha armadura, gigantesca, que yo no lo podía creer, nos subíamos y bajaba medio metro, hasta que al final se cayó. Volvimos a la idea de Frei Otto. Hicimos una estructura colgante, con 12.50 x 12.50 metros con un marco de una viga de contención, ya que esto se estructura cuando están apareadas unas con otras y puede ser fantástica, el problema es cuando no está el borde, ya que cuando no está, tenés que contener esto último, entonces necesitás hacer una viga de borde del lado de afuera. Vos lo ves desde adentro, puede ser continuo en un sentido u otro, pero en el borde se tiene que hacer una viga. Resuelto este problema, hicimos otra prueba: se exigió a una carga gigantesca, se rompió en parte por punzonamiento, es decir, que el hongo atravesó la columna. Entonces, se reforzó el encuentro de los dos y eso fue lo que se construyó y es lo que se ve hasta ahora. Ese techo, a diferencia de lo estaba de moda, estaba construido como paraboloide hiperbólico, eran todas rectas, muy lindas, fantásticas; tenía ejes rectos, llegaban y salían, tenía continuidad de

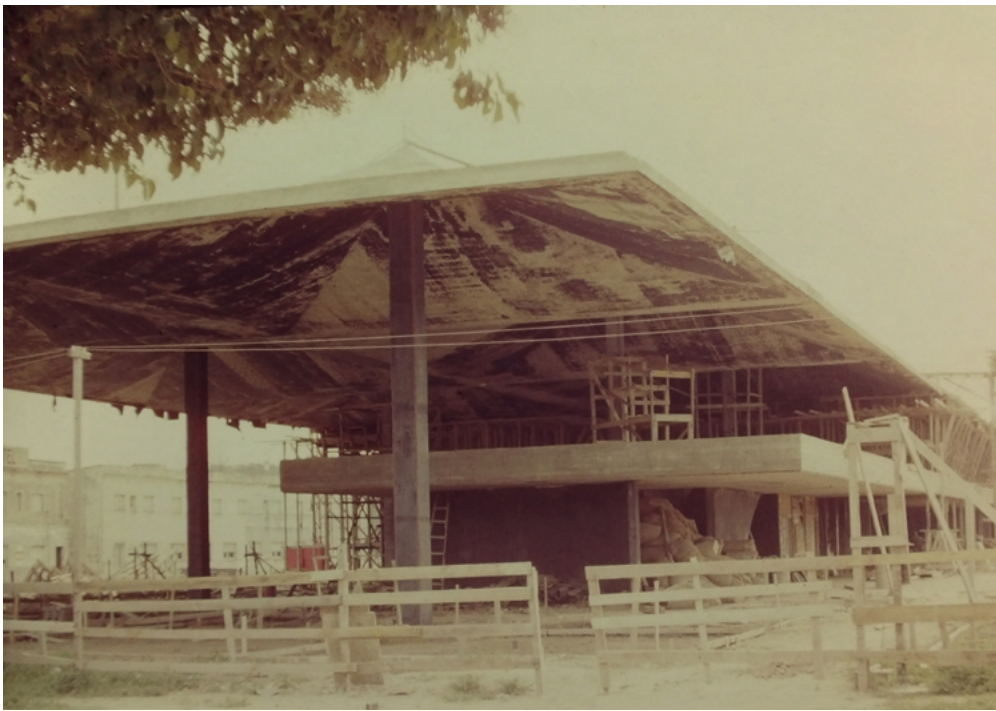


Figura 5. Fotografía de obra en proceso. Concurso Estación de Ómnibus de Luján. Fuente: Archivo Juan M. Llauro.

120 metros de unas ondas curvas y le dio una característica espacial muy fuerte a toda el área de espera y la cubierta al área de llegada. Y, por otra parte, hicimos un entrepiso. Abajo estaban los comercios y cuando se inundaban tenían que correrse, los sanitarios, un entrepiso también muy largo de 2.50 de ancho, que llegaba hasta la calle, con una terraza al fondo de remate; arriba del entrepiso, estaban la sala de espera y la confitería y debajo los locales comerciales, sanitarios, apoyos y los accesos, en todos lados. Frente a la calle se ubicaban los estacionamientos de autos, que no había tantos para aquella época. Ese fue el corte, el corte de este proyecto.

Como verás, en realidad, esa cubierta colgante, no termina, sigue, continúa, da la sensación que el edificio no está terminado, no tiene cuatro paredes, no es un rectángulo racionalista, no tiene mucho de manierismo. Con respecto a la forma, es sencilla, muy pura. Nace de una cosa matemática formal que coincidía y se contextualizaba con los arcos del entorno del Cabildo y el Museo. De alguna manera, esa fue la idea del concurso y que se ve materializada en la obra.

GAM. Entonces, tenemos el antecedente del concurso para el Hotel de Cipolletti, previo a Luján, ¿se puede trazar algún vínculo proyectual entre ambos?

JML. No, recién nos iniciábamos. Sí me interesaban y me entusiasaban estos conceptos de continuidad y el destacar el espacio interior-exterior y su relación con el paisaje [...]

GAM. ¿En el equipo de proyecto del concurso de Luján ya contaban con el asesoramiento de ingenieros calificados?

JML. No, había estudiado muy bien la obra de Frei Otto, sabía que se podía construir. Fue después que salimos a buscar a alguien que lo calculara y ahí es donde empezaron los problemas con las cáscaras, etc. Es en ese momento donde surgen las figuras y los asesoramientos de los ingenieros Hilario Fernández Long, con el tema de las cáscaras y Arturo Bignoli que hizo el proyecto. Creo que Arturo casi no lo cobró, era un tipo fantástico, profesor de la Facultad de Ingeniería

de la Universidad de Buenos Aires, de la materia Estabilidad, la cátedra más importante de la carrera de Ingeniería, era un mito; posteriormente fue presidente de la Academia Nacional de Ingeniería, con un carácter muy especial [...]

GAM. Teniendo en cuenta que para esta época ya se había proyectado el Banco de Londres de Clorindo Testa y equipo ¿qué grado de novedad traía trabajar todo el edificio en un solo material, como el hormigón armado?

JML. Sí, fue el primero, no se veían en las revistas ninguno así, pero era lo lógico. No se podían hacer los locales de ladrillos, la losa de hormigón y el techo colgante también de hormigón. Iba a quedar un *aquelarre*. Finalmente quedó muy bien, homogéneo, y que fuera el diseño de la forma el que guiara el proyecto y su construcción [...]

GAM. Pasan nueve años de continuidad y desarrollo de tu vida profesional y concursal y en 1969 obtienen el primer premio del proyecto para el Hospital Regional de Orán en Salta ¿este proyecto puede vincularse con la producción y el desarrollo de lo que se denominó *hospitales horizontales*? ¿Se puede conectar el mismo con la *arquitectura de sistemas*?

JML. No, la palabra *sistemas* apareció mucho después en mi cabeza, pero existía. Un ejemplo de su existencia es lo que hicieron los arquitectos Eduardo Catalano y Horacio Caminos para los Pabellones de la Ciudad Universitaria de Buenos Aires. Para entonces, era un sistema que tenía una estructura reiterativa, con instalaciones prácticamente a la vista bien pensadas, que permitía una movilidad interna de los cuerpos a achicarse y moverse dentro de la estructura base. Pero esto pasó posteriormente, fue un tiempo después cuando llegó esta corriente, no la teníamos, al menos yo no la tenía. Sí podemos decir, que teníamos ese amor por la tecnología como base necesaria para el desarrollo, en plena época desarrollista y que nos entusiasma a todos, pertenecientes a una ideología u otra. Para este concurso, lo que hice fue orientar un

equipo que desarrollara el proyecto, que estaba conformado por José Santos y un par de arquitectos más que, en algunos casos eran estudiantes y, en otros, jóvenes arquitectos. Ellos hicieron unas plantas muy ordenadas, muy buenas a las que más tarde le agregaron después por consejo de un arquitecto muy conocido, un techo de sombra. Yo había ganado dos años antes un concurso privado para un motel en la ciudad de Leones, en Córdoba, y utilicé como cubierta un techo de sombra, que unificaba los distintos pabellones del mismo. Entonces, creo que esa idea nos ayudó a ganar el concurso, porque el segundo premio fue para Clorindo Testa que ya era un arquitecto muy conocido, famoso, aunque todavía no había hecho la Biblioteca Nacional. Era un hombre que diseñaba, pintaba, hacía arquitectura con una fluidez pocas veces vista. Este grupo de jóvenes talentosos, brillantes y entusiastas, estaba conformado entre otros por Jorge Hampton, quizás el nombre de mayor peso. Eran estudiantes que estaban cursando el tercer año de la facultad. Posteriormente, Hampton quedó trabajando conmigo y fue mi

mano derecha en esto de hacer proyectos y concursos. Yo no tenía idea de lo que era proyectar un hospital, nadie la tenía, porque no se hacían concursos de hospitales centrales. De pronto, dichos concursos se implementaron en distintos lugares del país: Catamarca, Rosario, Misiones, como centros de altos o medios niveles de complejidad, en algunos casos separados, donde se ubicaban o derivaban a los pacientes de riesgo con traslado mediante helicópteros. Ese fue un plan de una política pública implementada por el presidente de facto Juan C. Onganía, durante el año 1969. Uno de los temas significativos del proyecto del Hospital Regional de Orán fue el lugar y su geografía. Para comprenderlo mejor: el sitio se encuentra ligeramente arriba del Trópico de Capricornio, cruza la parte plana y baja de Salta, donde desciende el bosque salteño, empalmado con el bosque formoseño, conformándose en una selva gigantesca, de una ferocidad enorme. Es una zona rica de Salta, que se conforma como un cinturón agrícola. Pero la temperatura normal ronda los 40°. Luego

de ganar el concurso, viajamos allá. El *techo sombra* era uno de los factores determinantes porque daba una solución alternativa a las extremidades del clima, al permitir el logro de un área con un clima más aceptable. Una vez que ganamos el concurso se incorporó al equipo una de las profesionales que participó en este Programa Nacional de Planeamiento Físico y Arquitectura, centros sanitarios de alta complejidad, la arquitecta Astrid Bögaedem de Debuchy. En ese momento era titular en la Facultad de Arquitectura de la UBA en una cátedra vinculada con la arquitectura sanitaria y formaba parte del equipo del Ministerio de Bienestar Social correspondiente. Viajó al lugar, tomamos clases con ella y acordamos en lo importante: cómo debían ser las circulaciones, cómo se debían resolver muchos de los temas complejos, los tecnológicos, de acústica, de aislaciones y demás. Era una figura realmente señora, que nos enseñó muchísimo. Con ella, conjuntamente con un muy buen equipo de asesores, nos abocamos a hacer esto. Ahí se filtró, en la estrategia del proyecto la Teoría General de Sistemas⁴, lo

que nos permitió resolver funciones muy disímiles dentro de una misma institución. Lo que teníamos allí era un programa muy complejo que iba desde una *internación como un hotel*, hasta salas de partos, cuidados intensivos, cirugías, análisis generales. Contábamos con un terreno compuesto de tres manzanas: una frente a una plaza y las otras dos colindaban entre sí en las afueras de la ciudad de Orán. En realidad, era la entrada a la ciudad, porque el aeropuerto, donde bajaban las avionetas, se ubicaba un poco más lejos. El lugar tenía todos esos problemas y, como si fuera poco, tenía un nivel sísmico en escala al de la ciudad de San Juan, o sea muy importante. Había que pensar y estructurar todo ese complejo y armar un edificio con sentido y con una imagen, eso que estás estudiando vos principalmente, es decir, el rendimiento y la producción de imágenes. La arquitectura de sistemas te permitía trabajar con un importante grado de elasticidad interna moviendo los paquetes funcionales y tabiques divisorios de cualquier forma, lo que posibilitaba su reubicación. Las instalaciones ya estaban

pensadas para eso. Pero, normalmente se hacía dentro de un volumen cerrado, como lo evidenciaba el funcionalismo. El ejemplo que lo referencio y que se había puesto en práctica fue para la resolución del pabellón en la Ciudad Universitaria en Buenos Aires, de los arquitectos E. Catalano y H. Caminos. Pero también estaba la posibilidad de crecer diferentemente hacia distintos lados. Esas dos situaciones nos llevaron a usar un elemento ordenador, que podía modificarse interna y externamente, algo que podía unificar. Además, estaba la coordinación modular. El módulo que para esa época provenía de la influencia, entre otras, del arquitecto inglés John Weeks, quien había trabajado mucho en el tema y, por otra parte, era un profesional reconocido. De este modo, trabajábamos con un módulo cuadrado de 6.75 por 6.75 metros, sobre cuya base se realizó todo el proyecto. De esta manera, contábamos con una planta libre que no tenía una forma geométrica pura, un primer piso más chico destinado a la sala de internación y cirugías, un sótano pequeño en el

que funcionaba la sala de actos y otras actividades y no había nada más. Tomamos la decisión de elegir una manzana frente a la plaza para disponer el edificio pensando en el acceso claro, cómodo y conocido. Trabajamos con el módulo, ubicamos todas las funciones y las ordenamos. Había partes de edificios que sobresalían más que otros. La planta no fue una planta de una sola geometría, sino por el contrario, fue una planta de una geometría muy diversa que se vio complicada con el segundo piso. Pero, el techo de sombra que colocamos con un centro coincidente con una circulación vertical y el eje del vestíbulo era un cuadrado de casi diez mil metros, que unificó todo eso; estaba todo contenido por esa imagen que, además, para mi preferencia, tenía esa cualidad de continuidad gigantesca que nos daba un techo separado de otro. El aire pasaba por arriba, todo se suspendía, todos se comunicaba. Esa fue la poesía que utilizamos para el concurso de Orán. El módulo nos permitió hacer algo interesante: normalizar y racionalizar todo para que pueda fabricarse industrialmente. Pese a ser una zona

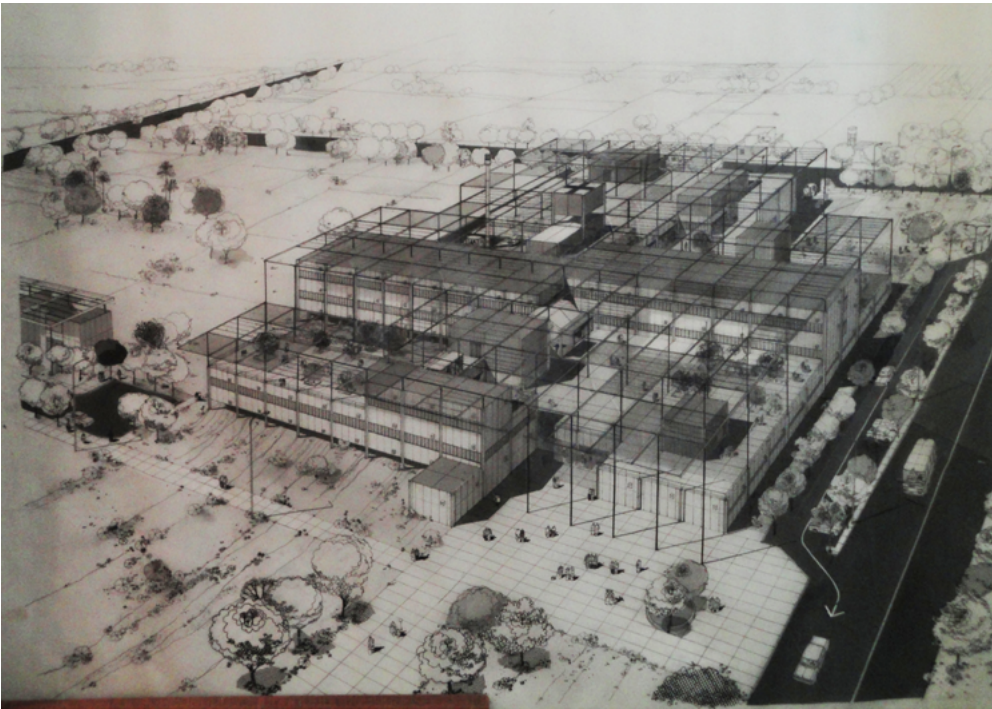


Figura 6. Perspectiva aérea de concurso. Hospital Regional de Orán (Salta). Fuente: Revista Summa N° 129/130 (1978).

sísmica, lo que presentaba un primer problema, hicimos el proyecto todo en hormigón premoldeado: estructuras, tabiques y demás componentes del mismo. Esta fue una idea personal contando con la colaboración del ingeniero Bignoli. Teníamos el siguiente modelo: en lugar de hacer zonas rígidas y zonas adheridas a ellas como se hacía anteriormente en proyectos en zonas sísmicas, proyectamos en contraposición que cada uno de los módulos esté diseñado para que resistiera el impacto horizontal del sismo. El ingeniero Bignoli argumentaba: ‘dejemos un punto central para que no se mueva el total’, el resto de cada módulo aguantaba el sismo uno junto con el otro. En resumen, no era claramente una solución sólo para el núcleo central. Esto liberó en buena medida el problema del sismo y mantuvimos la idea del módulo, con una resolución estructural más fuerte, pensado en una construcción en hormigón premoldeado. Confieso que me asusté un poco, cuando meses más tarde presentamos la propuesta. Posteriormente esta idea fue modificada, ya que la empresa salteña que realizó la obra, muy buena gente, no contaba con los medios tecnológicos para hacer una obra en hormigón premoldeado de esa naturaleza y de tal envergadura. Finalmente, se construyó la estructura *in situ*: columnas, vigas, losas, tabiques de cerramientos exteriores e interiores, ciellorrasos, otras estructuras generales.

Se le sumaba otra dificultad al techo sombra, vinculado al sostenimiento a una altura de 10 o 12 metros en zonas geográficas relacionadas con sismos. Ya que no podíamos contar con un elemento rígido como se planteaba que tenían que ser al modo de las torres de petróleo, Bignoli nos dio la solución. Hizo que todo ese techo enorme estuviera sostenido por unas columnas muy delgadas para, de este modo, enfrentarnos al sismo con elasticidad. Se podía mover, desplazarse lo suficiente sin que el sismo lo rompiera. Esa unión móvil con una articulación rígida de abajo, dio esa sensación que finalmente tuvo el proyecto, de una masa pesada pisando el suelo y un techo muy liviano semitransparente como cubierta superior. Este diseño estructural colaboró a crear un techo

muy diferente al que había realizado en hormigón el arquitecto Amancio Williams. Más que un techo de protección de sombra era un techo *cubierto*. En este no entraba agua y aportaba otras soluciones al proyecto. Finalmente, no llegó a ser nunca completamente así.

GAM. Con relación a esta mención del techo de Amancio Williams y el diseño de los *paraguas* ¿contaban con la imagen de referencia del proyecto del Hospital de Corrientes para este concurso?

JML. Sí, la teníamos. No los publicó mucho, porque Williams era un hombre muy inseguro. Dicen que cuando estaba terminando los planos, Alfredo Casares dijo: ‘qué pensativo, reflexivo e interesante lo que está haciendo Williams’. Entonces, este metió el proyecto en un cajón y no lo quiso ver más por un tiempo, tenía una personalidad compleja. Posteriormente se publicaron y se hizo famosa la columna y la bóveda cáscara, era una idea muy interesante que nos atraía a todos.

Aún no te he dado un dato muy significativo y es que se puede verificar una relación entre los concursos de Luján y Orán a través del concepto de expansión, que se siente, se nota. El aire pasa por debajo de los techos, sus espacialidades y la claridad sigue hacia todos lados. Existe algo que le otorga sentido y que unifica todo el conjunto.

GAM. ¿Podríamos plantear que el concurso para el Hospital de Orán es una consecuencia de una lógica de proyecto iniciada con las investigaciones proyectuales para el concurso de la Estación de Ómnibus de Luján?

JML. Sí, se me acaba de ocurrir mientras conversábamos y entiendo que es verificable. Ambos proyectos tenían una especie de continuidad espacial que he perseguido siempre. Uno, por el techo de sombra y el otro, por la cubierta colgante. El aire pasaba, se expandía, fluía, las visuales no se cortaban, como si se abriera una ventana, como una especie de gran apertura al vacío.

GAM. Comentaste anteriormente, que había una cátedra en la Facultad de Arquitectura

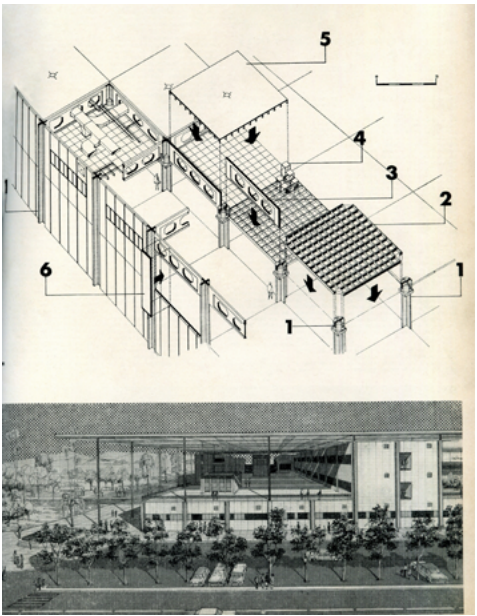


Figura 7. Detalle constructivo y Perspectiva, Concurso Hospital Regional de Orán (Salta). Fuente: Archivo Rolando Schere.

(UBA) o una arquitecta que trabajó en el equipo de proyecto junto a ustedes, ¿es así?

JML. No, ella estaba en la facultad y formaba parte de los equipos técnicos que crearon desde el Estado Nacional el desarrollo teórico-técnico para los *centros sanitarios*. Fue la profesional que nos orientó durante el desarrollo del diseño hospitalario. Aprendimos mucho de sus conocimientos que, lamentablemente, a posteriori nunca más pusimos en práctica, ya que solamente hicimos este hospital [...]

GAM. ¿Vos pensás que los concursos abrieron un espacio de transformación en la arquitectura?

JML. Éramos parte de una generación que participaba activamente en la transformación de la arquitectura, al tiempo que la arquitectura clásica y el modo de proyectar –como nos decían a nosotros ‘hay que hacer composición, unir las partes’–, ya no servían. •

Entrevista realizada mediante sistema virtual zoom el 15 de marzo de 2021.

NOTAS

1- El autor publicó distintas obras que han aportado a la diversificación de la historiografía de la arquitectura moderna, que defendían la “nueva arquitectura orgánica como alternativa para superar las inhibiciones y condicionantes de la ortodoxia moderna” (Montaner, 2007, p. 45). Entre las más significativas se encuentran, *Verso una architettura organica* (1945), *Frank Lloyd Wright* (1947).

2- Obras como: *An organic architecture: the architecture of democracy* (1939), *El futuro de la arquitectura* (1958), entre otras.

3- Ley de aranceles N° 7887/55. En su artículo 1°, aprueba el “arancel de honorarios para las profesiones de agromensura, arquitectura e ingeniería”. Posteriormente, se promueve la Ley 21.165 “Actualización automática del decreto-ley 7887/55”, que en su Artículo 1°, plantea que “el arancel regulado por el decreto - ley 7887/55 y modificatorios se actualizará periódicamente conforme al número índice del nivel de precios al consumidor evaluado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos” (Butlow y Bustos, 1997, p. 3).

4- Teoría General de Sistemas, en sus orígenes proveniente del mundo de la biología. Para nuestra disciplina esta teoría propone un “nuevo universo en la concepción del proyecto: intenta clarificar el proceso de diseño, descomponer las partes del programa, poder visualizar científicamente sus propiedades para luego poder reensamblarlas con certeza, dejando abiertas nuevas posibilidades dentro de un universo dinámico en constante transformación que prometía una mayor libertad” (Aliata, 2014, p. 11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliata, F. (2014): *Arqueología de la Arquitectura de Sistemas. Registros. Revista de Investigación del centro de Estudios Históricos, Arquitectónicos y Urbanos*, 11, 6-19.
- Butlow, D. y Bustos, P. (1997): *Honorarios de Arquitectos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kliczkowski Publisher.
- Montaner, J. M. (2007): *Arquitectura y Crítica*. Barcelona, España: Editorial GG.



Juan Manuel Llauro. Arquitecto (Universidad de Buenos Aires, 1956). Se asocia con el arquitecto José Antonio Urgell, y resultan ganadores de varios concursos nacionales de significativa importancia: Estación Terminal de Ómnibus en Luján (1960) y Hospital Regional de San Vicente de Paul en Orán, Salta (1969), entre otros. Su producción arquitectónica puede separarse en dos etapas: una primera, hasta 1968, ligada a las derivaciones locales del Brutalismo y, una segunda, caracterizada por la adscripción a lo que ha sido denominado como Arquitectura de Sistemas. maria.lauro@llauroarqs.ar



Gervasio Andrés Meinardy. Arquitecto (Universidad Nacional del Litoral, 2001). Doctorando en Arquitectura (FADU-UNL), título de tesis: “Los concursos de arquitectura en Argentina durante el desarrollismo (1962-1972): instrumentos de transformación disciplinar y de renovación de los modos de producción del espacio”, bajo la dirección de la Dra. Arq. María Laura Bertuzzi y la codirección del Dr. Prof. Manuel Berrón. Profesor Titular Ordinario, Taller Vertical de Historia de la Arquitectura II-III (FADU-UNL). Coordinador de Área de Ciencias Sociales (FADU-UNL). <https://orcid.org/0000-0002-6153-0297> gmeinardy@gmail.com

»

Blázquez, F. (2022). Otras miradas sobre la enseñanza en arquitectura: aproximaciones a los colectivos latinoamericanos en las primeras décadas del siglo XXI. *A&P Continuidad*, 10(18), 34-45. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.391>



Otras miradas sobre la enseñanza en arquitectura: aproximaciones a los colectivos latinoamericanos en las primeras décadas del siglo XXI

Florencia Blázquez

Recibido: 07 de agosto de 2022
Aceptado: 03 de octubre de 2022

Español

Este artículo aborda el trabajo de tres colectivos de arquitectura latinoamericanos, durante las primeras décadas del siglo XXI, los cuales interpe-
lan la autonomía disciplinar a través de la co-producción de arquitectura y conocimiento. Se propone trabajar la relación entre sus modos de hacer y la vinculación de sus miembros con la enseñanza en arquitectura, aten-
diendo a que, en su mayoría, ejercen la docencia universitaria. Se intenta comprender cómo estos modos de hacer, que visibilizan cambios en el rol, objetivos e incumbencias del arquitecto, establecen una relación dialéctica con sus modos de enseñar arquitectura. Se interroga sobre cómo su parti-
cipación, dentro de las universidades, podría vincularse con cambios den-
tro de los programas educativos de las mismas y, por consiguiente, influir en el perfil profesional de los futuros arquitectos. Asimismo, se describen sus estrategias metodológicas de trabajo para luego ahondar en la relación con sus propuestas en los espacios curriculares universitarios, a partir del trabajo con fuentes primarias de los colectivos y de la realización de entre-
vistas ad hoc. Las principales guías para este trabajo son la forma de traba-
jo del colectivo, la formación académica de sus miembros principales, y los recursos didácticos y temáticas que eligen para trabajar como docentes.

Palabras clave: enseñanza en arquitectura, colectivos latinoamericanos, profesionales activistas

English

This article addresses with the work of three Latin American architectu-
ral groups, during the first decades of the 21st century, which challenge disciplinary autonomy through the co-production of architecture and knowledge. It is proposed to work on the relationship between its ways of doing and the link of its members with architecture teaching, consi-
dering that many of these are university teachers. An attempt is made to understand how these ways of doing, which make visible changes in the role, objectives and concerns of the architect, establish a dialectical relationship with their ways of teaching architecture. It is questioned on how his participation, within the universities, could be linked to changes within their educational programs and, consequently, influence the pro-
fessional profile of future architects. Their methodological work strate-
gies are characterized here to later delve into the relationship with their proposals in university curricular spaces, from the work with primary sources of the groups and the realization of ad-hoc interviews. The main guides for this work are the collective's way of working, the academic tra-
ining of its main members, and the didactic and thematic resources they choose to work as teachers.

Key words: architecture education, latin american collectives, profes-
sional activists

» A modo de introducción

Al mismo tiempo, los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad (Schön, 1987, p. 23).

Para un arquitecto, las exigencias profesiona-
les desbordan lo planteado por las resolucio-
nes ministeriales y los planes de estudio de las universidades atendiendo a sus incumbencias comunes de diseñar, calcular y proyectar estruc-
turas o dirigir y controlar su construcción y re-
habilitación, entre otros (Ley de Educación Su-
perior, 2018). En el panorama actual, la realidad latinoamericana demanda respuestas que den cuenta de la necesidad de renovados perfiles profesionales. Nos centraremos aquí en lo que llamaremos profesionales *activistas* coinciden-
tes, mayormente, en su involucramiento con la gestión de fondos para realizar proyectos y con

la producción interactoral de conocimiento. De este modo, se estudia el trabajo de profesiona-
les que interpelan desde su práctica la autono-
mía disciplinar, posicionándose como un eslabón más, dentro de una cadena que articula saber disciplinar con saber cultural, ancestral y de co-
munidad, junto al trabajo con recursos escasos y realidades vulnerables. Desde esta clave, este artículo se propone trabajar la relación entre los modos de hacer de estos equipos y la vinculación de sus miem-
bros con la enseñanza, atendiendo a que, no casualmente, muchos de estos son docentes en las facultades de arquitectura. Se inten-
ta comprender cómo estos modos de hacer, que visibilizan cambios en el rol, objetivos e incumbencias del arquitecto, establecen una relación dialéctica con sus modos de enseñar arquitectura. Finalmente, se interroga sobre cómo su participación, cada vez más dinámica, dentro de las universidades, podría vincularse con cambios dentro del currículum y la didácti-
ca de los programas educativos de las mismas y, por consiguiente, influir en el perfil profesional

de los futuros arquitectos. Para ello se selecciona un elenco de tres colec-
tivos de arquitectura latinoamericanos: Gru-
po Talca, Asociación Semillas y Arquitectura Expandida. Se indaga en su composición y se caracterizan sus estrategias metodológicas de trabajo en el ámbito profesional para luego ahondar en la relación con sus propuestas pe-
dagógicas en los espacios curriculares universi-
tarios en donde se desempeñan como docentes. Esto se concreta a partir del trabajo con fuen-
tes primarias de los respectivos colectivos y de las entrevistas realizadas ad-hoc sucitadas por estos interrogantes. Las principales variables que se posicionan como guía para este trabajo son la conformación y manera de trabajar de cada colectivo, la formación académica de sus miembros principales, y los recursos didácticos, temáticas y métodos que utilizan o eligen como docentes de las universidades. Nos interesa aclarar que entendemos a estos equipos como parte de un movimiento mayor y de límites aún difusos en el que se encuentra gran parte de los colectivos latinoamericanos.

Entre ellos podemos mencionar a Matéricos Periféricos y Arquitectura del Sur (Argentina), Colectivo Hormiga (Guatemala), Entre Nos (Costa Rica), Colectivo Pico (Venezuela), Aqua Alta (Paraguay), Al Borde (Ecuador) y Micrópolis (Brasil), coincidentes en sus modos de operar en una particular convergencia entre docencia, investigación y práctica profesional. De este modo, proponemos el análisis del resto de estos colectivos como parte de un próximo avance en la investigación.

» Puntos de partida para esta investigación

En Latinoamérica, el fenómeno de las arquitecturas colectivas se vincula directamente con el surgimiento de movimientos sociales y grupos que activaron reivindicaciones, relacionados a la circulación libre de prácticas y saberes, y al trabajo cooperativo, como respuesta a transformaciones sociales, económicas y políticas específicas de este territorio (Carras, 2009; Risler y Ares, 2013; Franco López, 2019). Desde esta perspectiva se interroga la posición habitual de los profesionales, procurando un espacio en el pensamiento cultural contemporáneo (Durán Calisto, 2011; Montaner, 2015; Cicutti, 2019) y retomando, desde la agenda disciplinar y académica, debates sobre la capacidad de operar políticamente que poseen la arquitectura y el urbanismo (Bustillo, 2019).

Este fenómeno comenzó a ganar espacio dentro de la academia en las últimas décadas del siglo XX, provocando experiencias alternativas en la enseñanza de arquitectura con referentes previos como Cooperativa Amereida¹ o Rural Studio² (Fernández, 2020), y una aceptación progresiva en los ámbitos de legitimación y difusión disciplinares, con invitaciones a bienales y publicaciones en revistas.

En cuanto a experiencias alternativas de enseñanza se visualiza la voluntad de algunas cátedras por dejar de centrar los programas en el análisis de obras diseñadas por arquitectos reconocidos, que acentúan la relación obra-objeto y arquitecto-autor (Palero, 2017), para dar lugar a abordajes más vinculados con la construcción del conocimiento situado, en interacción con contextos sociales y culturales específicos.

De este modo se incluyen temas como identidad, memoria y acción comunitaria, interrogados desde la política, cultura y antropología (Cicutti, 2014). Asimismo, cada vez se hacen más frecuentes las prácticas colectivas 1:1 dentro de los talleres y las actividades de extensión en el territorio.

Se analizan aquí, por un lado, el trabajo de los miembros de tres de estos colectivos a partir de conceptos como el de *arquitecto activista* (Mc Guirk, 2014), que lleva a cabo la práctica de forma no convencional e íntimamente relacionada con el contexto social y colabora en definir este nuevo enfoque de la práctica donde se enmarca a los colectivos, y el de *arquitecto insurgente* (Harvey, 2008), quien además de crear espacios físicos, crea espacios simbólicos en relación directa con el espacio geográfico-temporal donde se sitúa provocando un potencial para la creación de los llamados *espacios de esperanza*³. Una vez caracterizada su forma de trabajar en el ámbito profesional, se analizan sus propuestas de enseñanza en espacios educativos disciplinares a partir de categorías operativas como *tectónica de lo disponible*, *agenda co-construida*, *intelectuales-investigadores anfibios* y *demoras en el proceso proyectual* que Alejandra Buzaglo (2018) construye para ahondar en formas alternativas de producción de arquitectura y en sus réplicas en los espacios de enseñanza.

Desde la didáctica se estudia el trabajo de estos equipos a partir de lo que plantea Roberto Fernández (2020) sobre la importancia del avance de estrategias alternativas, con programas “más creativos y pertinentes”, que rompan con el modelo reproductivo para propiciar condiciones para un aprendizaje del diseño más relacionado a la interpretación crítica del presente social y cultural.

» Grupo Talca: memoria y oficios como informantes del proyecto

Grupo Talca nace en 2003 en Chile, a partir de la vinculación de sus dos miembros principales a través de la escuela de arquitectura de la cual toman su nombre. El equipo está compuesto por Rodrigo Sheward, quien vivió en diferentes lugares del país como Concepción, Valparaíso y

Puerto Williams, y por Martín del Solar, oriundo de la ciudad de Talca. Su equipo trabaja de manera colectiva en cada obra, involucrando a las comunidades donde intervienen.

Si bien explicitan no tener una metodología, podemos inferir que en cada caso construyen una. Esa manera de hacer, según expresaron en una entrevista inédita, tiene que ver con “tener una relación cordial con las cosas y con volver al lugar para entender cómo relacionarse” (entrevista inédita, octubre 19, 2021). Trabajan a partir de dos principios: “construir con lo que hay y llevar arquitectura donde el arquitecto no llegó”. Exploran territorios por fuera de la ciudad “que manejan códigos totalmente diferentes a los que cualquier arquitecto está acostumbrado a ver”. Explicitan que buscan una “relación cultural con el lugar”, remarcando la importancia del silencio para entender la manera de habitar el territorio a intervenir. Así comienzan con “una entrada receptiva para luego dar el paso hacia lo creativo”, entendiendo, según su perspectiva, que “en el equilibrio de estos dos factores radica la clave de la sabiduría”. De este modo, se posicionan como “actores que pudieron canalizar lo que les informó el lugar y la sabiduría de sus habitantes”, evitando mostrar fotos de obras terminadas en sus conferencias (Fig. 1).

En su acercamiento a las comunidades, estudian oficios que se trabajan en cada lugar, de este modo registran lo disponible del territorio y se vinculan con personas a las que llaman “los sabios desde el cuerpo”. No creen factible diseñar más allá de lo que mide la materia o de lo que mide la sabiduría de quién va a ejecutar la obra. Esto condice con lo que expresa Alejandra Buzaglo (2018) al hablar de la importancia de proyectar mediante medidas disponibles, las cuales son dadas por las características de la materia disponible, emergiendo de la observación y de las actividades de *demora*.

Tal como expresamos, Sheward y Del Solar se conocieron estudiando en la Escuela de Talca y su filosofía de trabajo está muy relacionada con la forma de trabajo de esta escuela de arquitectura. Según los objetivos explicitados en su plan de estudios, los egresados adquieren habilidades para proyectar soluciones arquitectó-



Figura 1. Imagen seleccionada por Grupo Talca para portada de la charla titulada Territorio, oficio y materia en FAPyD UNR, 2021. Charla organizada por la Arq. Florencia Blázquez y la Arq. Josefina Centeno. Fotografía: gentileza de Rodrigo Sheward | Figura 2. Trabajo publicado en la página oficial de la Escuela de Talca sobre ejercicio de Contexto en Historia y teoría de la arquitectura. Profesor: Fernando Montoya. Recuperado de: <http://www.arquitectura.utalca.cl>



nicas de acuerdo a las características del lugar, trabajando de manera comprensiva su materialización e incluyendo al territorio y al paisaje como soportes del quehacer.

Un dato relevante al respecto es que solo el 2% de sus estudiantes son hijos de profesionales, el resto descende de pescadores, leñadores o fabricantes de escobas, quienes conocen de oficios antes de conocer de arquitectura. No resulta extraño por ello que en Talca no se aplique un enfoque académico tradicional sino a partir de aspectos tangibles como la materia (Fig. 2), entendiendo la procedencia de sus estudiantes como un potencial a trabajar.

La escuela pretende que los estudiantes conecten con la materia construyendo en escala 1:1 todos los años de la carrera y que se enfrenten con problemas de gestión, entre otros puntos que quedan por fuera en la enseñanza clásica de la disciplina (Fig. 3).

Pasando al trabajo de los miembros de Grupo Talca en relación a la enseñanza, el ejemplo que se elige para describir aquí es el Taller de Diseño III de la Universidad para el Desarrollo en Concepción, Chile, a cargo de Rodrigo Sheward (2020). Según Edith Litwin (2008) relatar experiencias pasadas, analizarlas y resignificarlas

relacionándolas con el presente, libera la imaginación y permite una visión más rica del pasado, así es como el programa de esta asignatura parte del análisis del territorio que habitan sus alumnos a través de la memoria.

Un análisis en clave metodológica de este programa permite hacer énfasis en los objetivos del primer ejercicio que propone indagar en algunos recuerdos y experiencias de cada estudiante como material de trabajo respecto a sus vivencias en una de las viviendas que han habitado. A partir de esto, proponen rescatar una *condición fuerza*, posiblemente inconsciente, para transformarla en materia que defina el partido a tomar para diseñar su propia vivienda. Como requerimiento, esta debe estar atravesada por condiciones de lugar, paisaje y territorio. La propuesta intenta que cada alumno descubra, a partir de sus recuerdos, cuál es la materia relevante para su proceso personal, que se puedan descubrir como persona moldeada por las condiciones del habitar y, por último, que puedan materializar la información obtenida desde la memoria para convertirla en *informante del proceso creativo*.

De este modo, se explicita que el desarrollo de cada caso se compone de cuatro partes: *la bús-*

queda, donde cada alumno debe buscar en su memoria recuerdos de las viviendas de su niñez, escribiendo estos recuerdos para permitir el inicio de un proceso creativo; *el comparecer*, que requiere traer al presente una situación que rememore ciertas vivencias dentro de una vivienda, recordando cuestiones relacionadas al paisaje, los oficios y el territorio (de este modo, pasarían desde lo escrito a los modelos reales para aproximarse a una forma de operar en un diseño de vivienda que trabajarán en el siguiente módulo); *la reflexión*, que plantea encontrar el valor que tienen sus vivencias y entender cómo lo definen como persona y como futuros profesionales y, por último, la etapa de *investigación*, donde el alumno debe descubrir cómo investigar desde lo propio.

La metodología de trabajo comprende varias fases que permiten construir un campo investigativo para definir la materia seleccionada a partir de los recuerdos. En una primera fase de *relatos* se trabaja en la construcción de una historia personal con miras a definir experiencias de habitar. En una segunda fase de *collage*, se construyen imágenes que apoyen al texto; en una tercera fase de *planta y croquis*, se trae información para transmitir medidas y referencias



Figura 3. Trabajo publicado en la página oficial de la Escuela de Talca. Obra de Taller de titulación del alumno Felipe Olea. Mirador Larmahue. Recuperado de: <http://www.arquitectura.utralca.cl> | Figura 4. Imagen referencial de la metodología aplicada en cursos de memoria del territorio de la materia Diseño Arquitectónico III, Universidad del Desarrollo, Concepción, Chile (Sheward, 2020). Fotografía: Facilitada por Rodrigo Sheward.

paisajísticas y territoriales; en la cuarta fase se trabaja armando un *cubo materia* y un *cubo espacial* donde se plantea una maqueta conceptual a partir de los materiales recolectados permitiendo sintetizar las ideas contenidas en las tres primeras fases. Estos objetos, se plantean como detonantes del proceso proyectual de una vivienda ubicada en un lugar definido por los valores paisajísticos que aparecen en los relatos, collage y plantas (Fig. 4).

Retomando a Litwin (2008, p. 15), las prácticas vivenciadas y su impacto en cada persona, especialmente en las que eligen ejercer la docencia, no se pueden desestimar. De este modo, se entiende que el haber estudiado en la Escuela de Talca es un factor que incide directamente tanto en los modos de ejercer la profesión como en las formas pedagógicas de los miembros de este grupo. Así, la memoria y los oficios de cada lugar se posicionan como disparadores para comenzar a proyectar tanto en sus obras particulares como en los ejercicios que plantean en clases, distanciándose estos

de los recursos comúnmente utilizados en una primera etapa del proyecto.

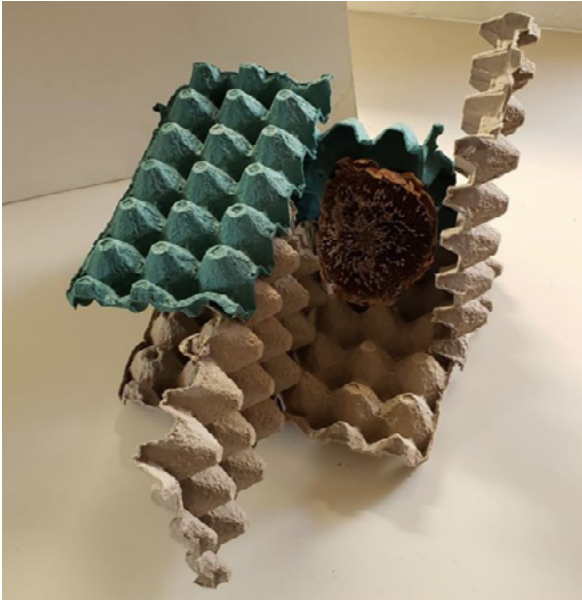
» **Asociación Semillas: co-construcción entre comunidades, profesionales y estudiantes**

La Asociación Semillas comenzó como un proyecto informal y se fue consolidando hasta su fundación en 2014. Tiene como referente a la arquitecta Marta Maccaglia, quien llegó a Perú en el 2011 mediante un programa del gobierno italiano que ofrecía a jóvenes de ese país hacer experiencias de cooperación internacional. Según expresa en una entrevista realizada por Asiel Nuñez el 3 de abril de 2022, una de las primeras actividades del programa implicaba trabajar en una guardería como maestra y gestora de proyectos y, como consecuencia de no existir ninguna guardería en Huaycán, Lima, aprovechó la oportunidad de construir una, originándose así Semillas, asociación dedicada principalmente, a la construcción de escuelas en la Amazonia peruana (Fig. 5).

Semillas tiene como premisa no llegar a las co-

munidades con *estructuras impuestas*, sino llevar preguntas y a partir de ellas estructurar una forma de trabajo. La asociación opera en una zona del Amazonas donde habitan 120 comunidades indígenas, las cuales no poseen infraestructura básica, como agua potable, desagües, centros, ni carreteras. Así, se puede determinar que la cooperación internacional se convirtió en una gran influencia para el trabajo del equipo al plantear proyectos relacionados con el acceso a la educación.

Se puede destacar aquí una metodología de trabajo recurrente que, según la sintetiza Maccaglia en la entrevista mencionada anteriormente, se basa en buscar comunidades que necesiten ayuda pero que tengan líderes dispuestos a participar del proceso. Así, comienzan con un proceso de investigación participativa, el cual permite identificar la necesidad, luego continúan con talleres rurales participativos para entablar vínculos con las comunidades. La tercera etapa es de diseño participativo, donde se exploran los *sueños* de las personas y sus necesidades.



Luego de realizar todas estas etapas llega el momento de convergencia a través del proyecto, teniendo como objetivo que “las situaciones se vean reflejadas en una arquitectura sensata en la que se respeten las condiciones locales, las normatividades y los procesos formales” (entrevista, abril 3, 2022). La etapa de construcción también es participativa (Fig. 6).

Para ello, poseen una escuela de construcción en la que hacen talleres de formación para las comunidades, donde los profesionales aprenden sobre el lugar, las tecnologías locales y los sistemas constructivos que usan. Al inaugurar la obra, momento en el que normalmente terminaría la tarea de los arquitectos, ellos se quedan en el territorio y comienzan la etapa de “monitoreo o acompañamiento en el uso”. Con el objetivo de “instaurar su forma de trabajo dentro del parámetro formal” y “buscando incidencia política para que se flexibilicen las normas a otras formas de habitar”, Semillas se ocupa del procedimiento completo del proyecto desde el expediente técnico, hasta su

aprobación (entrevista, abril 3, 2022).

En relación a la formación académica, podemos mencionar que Maccaglia nació en una ciudad cerca de Roma y que su familia tuvo vínculo con el campo, encontrando hoy en la selva amazónica un *espacio de conexión* con sus orígenes. Por otra parte, su paso por la Universidad de La Sapienza y la especialización en espacios interiores “influyeron en que la arquitectura de Semillas fuera pensada desde adentro hacia afuera”. Además, sus primeras experiencias laborales le permitieron pensar a “los espacios no solo como lugares de exhibición sino como experiencias”, marcando esto como una influencia en sus formas de ver y pensar la arquitectura. En su relato, nombra la influencia de Giancarlo De Carlo, uno de los primeros arquitectos que ha trabajado de forma interdisciplinar con sociólogos, quien escribió el libro *Arquitectura de la participación* (1970). Sumado a esto, también influyó la lectura de educadores como Paulo Freire, incentivándola a estudiar “distintas formas de enseñar” (entrevista, abril 3, 2022).

En ese sentido, es importante entender que muchas de las prácticas que nos definen como personas son producto de la forma en que nos comunicamos (Burbules, 1999). A partir de esto, se podría pensar que rever esas lecturas al momento de entrar en el trabajo de campo con comunidades es trascendente para que Semillas no intente interactuar con un lenguaje puramente técnico al contactar con las comunidades, sino que se expresen para “ser comprendidos por todas las personas”.

Maccaglia es docente en la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina (UCAL), llegó a trabajar allí mediante la invitación de David Barragán, miembro de Al Borde Arquitectos, en 2015. Según sintetiza, el Taller 3, es pensado desde el “learning by doing” (Dewey, 1916) (comunicación personal, julio 25, 2022). En ese sentido trabajan junto a los alumnos y a la comunidad para conseguir los recursos que les permitan concretar un proyecto, profundizando así en cómo “gestionar un proyecto social” y “construir de forma correcta con materiales a



Figura 5. Escuela inicial y primaria, Unión Alto Sanibeni, Asociación Semillas, 2019. Fotografía recuperada de: <http://www.semillasperu.com/portfolio-item/escuela-inicial-y-primaria-union-alto-sanibeni-2/>



Figura 6. Inclusión de mano de obra local en la construcción de la escuela secundaria, Chuquibambilla, Asociación Semillas, 2013. Fotografía recuperada de: <http://www.semillasperu.com/portfolio-item/chuquibambilla/>

disposición”. En una entrevista para ArchiDaily (Bayona, 2018), resalta que este tipo de aprendizajes no siempre se trata con profundidad en las universidades, ya que a pesar de que existen propuestas de talleres participativos, no todas logran materializar la propuesta o profundizar en el diálogo con las comunidades.

El proyecto realizado por el taller que seleccionamos para profundizar aquí, es el “Nuevo Amanecer”, ubicado en Cajamarquilla, zona industrial de Lurigancho – Chosica, en la periferia limeña, iniciado por el Taller 3 en marzo de 2017 (Fig. 7).

La población del sector con el que trabajaron se compone de 200 familias que provienen de distintas regiones de Perú. Según lo describe Maccaglia, en el proceso de acercamiento entre el taller y la comunidad, se reveló la necesidad de un local para el cuidado de niños que permitiese a las madres trabajar, aunque al realizar el primer taller participativo programado, decantaron otras funciones para el espacio como lugar de reuniones y centro de la “memoria viva”. Durante la primera etapa, se propuso un diseño a partir de “tres módulos: centro para niños, centro comunitario, edificio de servicios y patio de memoria”. Durante esta etapa en 2017, alumnos, docentes y vecinos, llegaron a construir el casco del centro comunitario a partir de una estructura de hormigón. La segunda etapa propuso ampliar la estructura mediante tres estrategias: reciclar materiales del antiguo local comunal para construir un techo, construir una fachada permeable que permita la conexión entre el espacio interior y exterior, y construir una doble fachada que genere una doble altura para ubicar una escalera y ampliar el espacio del primer piso. En el 2018 se desarrolló la tercera etapa, a la que se sumaron otros talleres de la facultad. Según lo que relata Maccaglia y en base a lo que se puede destacar del estudio de esta intervención, la UCAL propone una forma de enseñanza en la que cobra fuerza el acercamiento de los estudiantes a la realidad circundante, propiciando la revisión de su tarea como futuros arquitectos, en la que vuelve a tomar protagonismo la idea de reevaluación de métodos y objetivos disciplinares (Cattaneo, 2015). De este modo, y teniendo

en cuenta que ciertas variantes de la postmodernidad contribuyeron a que la experiencia pudiera posicionarse como contrapunto para la razón como mirada única, propiciando proyectos que incorporen el objetivo de la participación en la arquitectura (Montaner, 2014: p.13), entendemos que la participación en este taller permite generar una reflexión sobre el rol de la academia en la transformación de la ciudad, acercando a los alumnos a proyectos cooperativos y permitiendo el desarrollo de una visión integral del proyecto.

» Arquitectura expandida: activismo y movimientos urbanos de base

El colectivo Arquitectura Expandida nace en 2010, a partir de un encuentro en el marco de la Bienal Iberoamericana de Urbanismo en Medellín. Según expresa uno de sus miembros, Ana María López Ortego —en la entrevista realizada por Martín Rivera Alzate el 12 de diciembre de 2018—, al ser un evento multitudinario “la organización se propuso realizar encuentros más re-



Figura 7. Construcción del centro Nuevo Amanecer en Cajamarquilla, Lima. Fotografía recuperada de: <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/899432/centro-comunitario-nuevo-amanecer-del-taller-universitario-a-una-comunidad-en-chosica-peru>

ducidos que permitieran discutir algunas inquietudes sobre las lógicas formales e informales de hacer ciudad”. Para ello, convocaron a varios colectivos que venían trabajando en ese sentido, los cuales se fueron convirtiendo en una red de colaboración con organizaciones sociales en territorios periféricos de Bogotá. Así Arquitectura Expandida se organizó, con la idea de comenzar a “hacerse cargo en primera persona de la gestión política, cultural y territorial y de visibilizar esas periferias que no son solo geográficas sino también políticas, sociales y económicas” (Rivera Alzate 2018), entendiendo que “existe una gran asimetría en las relaciones que tienen que ver con el territorio y con la planificación urbana”. Comenzaron realizando “intervenciones en torno a reflexiones teóricas y de exploración del territorio” y luego de algunos años empezaron a “aproximarse a proyectos de manera más concreta y crítica en relación a los conflictos locales”. Su trabajo se dedica a “fortalecer organizaciones con el objetivo de renivelar esas relaciones de poder asimétricas, a través de distin-

tos repertorios de acción” (Rivera Alzate, 2018). El nombre del colectivo tiene que ver con las “expansiones disciplinares”, sus miembros entienden que “los marcos disciplinares de la arquitectura son rígidos y están condicionados por mucha normatividad, por muchos intereses económicos y, sobre todo por las especulaciones inmobiliarias”. De este modo, eligen esta denominación evocando la posibilidad de “expandir esos límites disciplinares hacia la sociología, la geografía y el arte” (Rivera Alzate, 2018). Así es como muchos colectivos han colaborado en sus proyectos, expandiéndose en los últimos años disciplinariamente hacia el arte, sobre todo de la mano de algunas instituciones, que los han invitado a participar de procesos curatoriales. Sus proyectos son financiados mediante premios, becas o residencias artísticas y trabajan generando redes para poder comprender la complejidad de los territorios, procurando explícitamente “no simplificarlos o unificarlos”. Sus vinculaciones principales son con colectivos que trabajan a modo de organizaciones de base en



Figura 8. Domos para grupo The king of freestyle, desarrollado mediante negociaciones urbanas, Bogotá, Colombia, 2019. Colaboración de Arquitectura Expandida. Fotografía recuperada de: <https://arquitecturaexpandida.org/negociaciones-urbanas/>

los territorios donde intervienen. Sus acciones arquitectónicas son de pequeña escala, pero “habilitan la oportunidad de reflexionar en torno a ellas sobre la convivencia en los territorios lo cual produce un salto de escala en relación al impacto social que producen”. Analizan las cuestiones territoriales, siendo “la acción a escala pequeña una reacción a una serie de asimetrías a escala mayor, asumiendo el conflicto como un elemento que existe” (Rivera Alzate, 2018). Las estrategias utilizadas en sus proyectos son recurrentes y pueden delinearse entre: “colectividad, como objetivo común que permite dejar de lado las diferencias frente a contextos de conflicto social; autogestión-autoconstrucción con modelos basados en el prototipado no solo físico sino organizativo; el apoyo a procesos de participación existentes; la creación de espacios con alto contenido simbólico; el financiamiento a partir de distintos agentes; estrategias de transparencia literal y conceptual; utilización de tecnologías de apropiación; el foco en las periferias; el contacto una vez finalizada la inter-

vención y las provocaciones tácticas y negociaciones urbanas”, según recoge la entrevista ya citada (Rivera Alzate, 2018) (Fig. 8). A partir de esto, podemos inferir que su trabajo se centra en resolver conflictos que muchas veces quedan por fuera de lo que las academias enseñan en sus planes de estudio, alertando sobre lo que menciona Shön (1987) respecto a que las áreas más relevantes de la práctica profesional se posicionan por fuera de los límites convencionales de la competencia profesional. El colectivo tiene como una de sus referentes a la arquitecta anteriormente mencionada Ana López Ortego, quien en la entrevista expresa que al finalizar sus estudios secundarios su deseo era estudiar Ciencia Política, aunque terminó creyendo en “la arquitectura como un espacio interesante para hacer confluir las inquietudes de carácter técnico y artístico”. Es española y llegó a Bogotá con una beca de la Agencia española de Cooperación, para realizar proyectos de cooperación cultural. Los dos primeros años trabajó en gestión cultural, lo cual se

relacionaba con su conexión con “movimientos activistas vinculados al territorio y al derecho a la ciudad y a las organizaciones colectivas de base en España”. Durante ese periodo tuvo la oportunidad de apoyar distintos colectivos y de montar el primer encuentro de Arquitectura Expandida que entendemos aquí como el germen del colectivo, según recoge en una entrevista realizada por Rivera Alzate (2018). En este caso, se hablará sobre su trabajo como docente en la Universidad de Los Andes en Colombia. La docencia es un interés personal suyo, y los demás miembros del colectivo la respetan, pero plantean una “división muy cartesiana entre el trabajo del colectivo y la academia” ya que trabajan en “contextos muy complejos” para llevar estudiantes (entrevista inédita, agosto 5, 2022). Desde su rol docente propone “vinculaciones muy puntuales” las cuales “nunca se relacionan a procesos de autoconstrucción”, sino más bien con “recorridos o charlas con conferencistas de movimientos urbanos de base”. Tiene a su cargo una materia electiva en el ciclo



Figuras 9 y 10. Sticker y poster realizado por alumnos de la materia en colaboración con el movimiento urbano Métele pedal para visibilizar inconvenientes relacionados a la seguridad de los peatones en localidades colombianas. Imágenes recuperadas de: <https://movimientosurbanos227872659.wordpress.com/2022/05/11/recorridos-fragmentados/>

de profundización de la carrera de arquitectura de dicha facultad que se denomina La ciudad de abajo arriba y los movimientos urbanos de base. Un aspecto que podemos resaltar sobre el programa de la materia es que se centra, tal como preanuncia su nombre, en “los movimientos urbanos de base como agentes fundamentales para la construcción de ciudad desde abajo hacia arriba, ya sea mediante apropiaciones del entorno urbano, acciones simbólicas o reivindicaciones articuladas y estructuradas en torno a algún tipo de política territorial” (entrevista inédita, agosto 5, 2022). Entendiendo que muchas de las ciudades latinoamericanas poseen sectores autoconstruidos y autogestionados por sus mismos habitantes, podemos inferir que las estrictas categorías a nivel disciplinar pierden fuerza en relación a los modelos que provocaron el crecimiento y la organización de las mismas, siendo indispensable tener en cuenta la importancia de los movimientos sociales para la construcción de ciudad. En ese sentido, esta asignatura propone

a sus estudiantes “investigar movimientos que no se limitan a los mecanismos de participación institucionalizados, que suelen tener una agenda y estructura propia y que se identifican en función de su relación con el espacio”. De este modo, la visión para el desarrollo de la asignatura, tiene “al barrio y al territorio como centro de la elaboración de un pensamiento colectivo enfocado en la reivindicación de derechos sociales y del derecho a la ciudad” (entrevista inédita, agosto 5, 2022). Así es que, a partir de charlas, entrevistas y contactos “analizan principalmente movimientos sociales que abordan desde su praxis la vulnerabilidad corporal en la calle, la segregación socioespacial en la ciudad o los problemas de ecología urbana” (entrevista inédita, agosto 5, 2022). La materia se centra en “un cuestionamiento a los criterios tradicionales de participación en arquitectura”, entendiendo que en Latinoamérica siempre estuvo “muy vinculada a la producción social del hábitat y estrictamente a la producción de vivienda” (entrevista inédita, agosto 5, 2022). De este modo, y enten-

diendo que la lógica de los movimientos urbanos de base “está mucho más vinculada a otras formas de organizaciones en el espacio público” se proponen trabajar desde ese enfoque. En el transcurso de la materia los estudiantes deben “establecer conexiones con movimientos sociales para generar una colaboración puntual”. Durante las primeras semanas, a partir de lecturas teóricas, vídeos y charlas con diferentes movimientos de base, abordan tres grandes temas “género y corporalidad, medio ambiente y segregación espacial”. Luego deben establecer una colaboración con algún movimiento a elección, de este modo, los trabajos que surgen como resultado son completamente distintos entre sí, aunque generalmente se relacionan con la “visualización de datos” por una cuestión de tiempos de la materia (Fig. 9 y Fig. 10) (entrevista inédita, agosto 5, 2022). Allí parece estar la semilla de la retroalimentación en la que los alumnos aprenden de la organización y lucha de los movimientos y a su vez colaboran desde su experiencia con la siste-

matización o divulgación a partir de gráficas del material producido por los mismos. En ese sentido, el objetivo de la materia no es “construir algo para la comunidad” o “ayudar” sino entender que “la participación tiene muchos matices y es muy compleja”. De este modo, el trabajo de los estudiantes “se debe adecuar al momento en el que esté la organización de base y a sus necesidades” (entrevista inédita, agosto 5, 2022). Según lo que plantea Litwin (2008) entender la enseñanza como iniciadora del pensamiento apasionado forja una educación comprometida con la sociedad que otorga significado a la vida de los jóvenes, en ese sentido, el esfuerzo de Ortego se direcciona a que los estudiantes entiendan que no es un trabajo “lindo” o para “limpiar conciencias”, sino que es “un abordaje lleno de conflictos que permite entender la realidad del trabajo que ellos van a hacer en el día de mañana”, así, los alienta a que “sospechen de todo y que investiguen profundamente antes de accionar” (entrevista inédita, agosto 5, 2022).

» **A modo de cierre parcial**

Se trata de proporcionar oportunidades para que los estudiantes elijan, adopten reflexivamente un contexto, un escenario, una vivencia a transitar, concibiéndolos como una posibilidad que contradiga la sensación del observador casual, furtivo, uno entre la multitud y sin conciencia de sus propias preferencias o alternativas para seguir. Más allá de la experiencia que se elija para incorporar en el currículo, implica tratar crítica y creativamente la obra, establecer conexiones, integrar esa experiencia en un contexto más amplio y favorecer que los estudiantes elijan formas autónomas de análisis y tratamiento (Litwin, 2008, p. 20).

En este artículo, analizamos el trabajo, tanto en el ámbito profesional como en el de la docencia, de miembros de colectivos de arquitectura que ejercen su labor desde una posición crítica y de análisis cultural, poniendo en práctica la profesión y la enseñanza desde un posicionamiento no tradicional. Si bien cada uno de los tres equipos tiene sus características y formas propias, en sus modos de enseñar se despegan de la en-

señanza de taller basada en la simulación y en el modelo reproductivo. De este modo, propician condiciones de aprendizaje sobre el diseño que se relacionan con una perspectiva crítica del presente involucrando el trabajo directo con movimientos de base, la co-construcción del conocimiento con comunidades y la puesta en valor de los materiales, técnicas y saberes disponibles como disparadores del proyecto. Pensar propuestas situadas, coproducir con saberes locales y operar con lo disponible son solo algunas de las aristas comunes que conforman esta manera de hacer y enseñar arquitectura que aboga por entender el habitar los territorios de una manera democrática, resignificando y dando espesor al concepto de sostenibilidad en arquitectura. De este modo, podría inferirse que las prácticas en escala 1:1 dentro de las escuelas, repercutirían en avances disciplinares no solo en el ámbito académico sino también en el profesional, alentando otros modos de hacer arquitectura y generando futuros profesionales como agentes de cambio para los territorios.

En cuanto a los puntos distintivos de cada equipo podemos resaltar la utilización de la memoria y los oficios como recurso proyectual y didáctico en el trabajo de Grupo Talca; la co-construcción entre profesionales, estudiantes y comunidades en la Asociación Semillas y el posicionamiento activista y de gestión en el territorio de Arquitectura Expandida. Si bien estas características son heterogéneas, podemos detectar una matriz de acción común que nos permite incluir estos casos dentro del perfil de *arquitectos activistas* y *arquitectos insurgentes* que plantean Mc Guirk (2015) y Harvey (2012) respectivamente. •

NOTAS

- 1- Consorcio de profesores formado en la década de 1960 en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, quienes desarrollaron una estrategia educativa con metodologías de proyecto relacionadas a la poesía y al trabajo colectivo, explorando lógicas constructivas no convencionales.
- 2- Grupo de arquitectura creado en la década de 1990 en la Auburn University, Alabama, con estrategias pedagógicas orientadas a la satisfacción de demandas sociales problemáticas.

3- Se considera el término *espacios de esperanza*, definido por David Harvey (2012), como el otorgado a aquellos espacios que deben ser pensados para crear formas materiales para las nuevas utopías, diseñados como alternativas para las espacio-temporalidades injustas del capitalismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bayona, D. (2018). Centro Comunitario Nuevo Amanecer: del taller universitario a una comunidad en Chosica, Perú. *ArchDaily*. Recuperado de <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/899432/centro-comunitario-nuevo-amanecer-del-taller-universitario-a-una-comunidad-en-chosica-peru>
- Blázquez, F. (2022, agosto 5). Entrevista a Ana López Ortego (Inédita). *s/d*
- Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Madrid, España: Amorrortu Editores España SL.
- Bustillo, G. (2019.). *Politics, Policies: cuatro ensayos sobre la arquitectura y el urbanismo como formas de acción política* (Tesis de maestría). Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/26726>
- Buzaglo, A. (2018). *Gestión colaborativa y co-producción en arquitecturas contemporáneas. Memoriales en el espacio público de Rosario como laboratorio (2006-2016) Activismos y emergencia de arquitecturas anfibias. Biopolíticas y nuevas prácticas de ocupación del espacio público* (Tesis doctoral). FAPyD UNR, Rosario, Argentina. Recuperado de <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/14369>
- Carras, R. (Ed.). (2009). *(Con)texto(s) para el GAC. Pensamientos, Prácticas y Acciones del GAC*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Cattaneo, D. (2015). La arquitectura no es un lujo. El ideario latinoamericano bajo la mirada de Entre Nos Atelier. *A&P Continuidad*, 2, 100-105. Recuperado de <https://www.ayp.fapyd.unr.edu.ar/index.php/ayp/article/view/159>
- Cicutti, B. (2014). La “Arquitectura reciente” en Latinoamérica como tema de estudio. Reflexiones sobre la experiencia del taller en la FAPyD, UNR. En E. Gentile (Presidencia), *VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la*

- Arquitectura y la Ciudad Iván Hernández Larguía*. FAU UNLP, La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Cicutti, B. (Ed.). (2019). *A&P Investigaciones #2: aprender haciendo, investigar las prácticas*. Rosario, Argentina: UNR Editora.
- Durán Calisto, A. M. (2011). From Paradigm to Paradox: On the Architecture Collectives of Latin America. *Harvard Design Magazine*, 34, 24-33.
- Fernández, R. (2020). Didáctica y proyecto. Divergencias y convergencias entre profesión y disciplina. *Registros*, 16(1), 4-17.
- Franco López, V. (2019). Lo(s) común(es) en arquitectura. Más allá de lo público y lo privado. *A&P Continuidad*, 10(6), 46-53. Recuperado de <https://doi.org/10.35305/23626097v6i10.203>
- Harvey, D. (2012). *Espacios de esperanza* (Piña Aldao, C., trad.). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Ley de Educación Superior N° 24521 (2018). Decreto N° 256, Res. 1284/2018, Anexo XXII, Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- López Ortego, A. (2022). Programa de la materia La ciudad de abajo arriba y los movimientos urbanos de base. Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Mc Guirk, J. (2015). *Ciudades radicales. Un viaje a la nueva arquitectura latinoamericana* (Cruz, E. trad.). Madrid, España: Turner.
- Montaner, J. M. (2015). *La condición contemporánea de la arquitectura*. Barcelona, España: Editorial GG.
- Nuñez, A. (2022, abril 3) Archivo de Ideas Recibidas. Marta Maccaglia. Semillas. Arquitectura. [Archivo de Video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tyWsj8yLJtQ>
- Palero, J. S. (2017). *Arquitectura Participativa. Un estudio a partir de tres autores: Turner, Habraken y Alexander* (Tesis doctoral) Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Rivera Alzate, M. (2018, diciembre 12) CAE+E. Activismo e innovación desde la arquitectura (expandida) – Ana López Ortego. [Archi-

- vo de Video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KJvRRQRMOJg>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Sheward, R. (2020). Programa de la asignatura Diseño Arquitectónico III. Universidad del Desarrollo. Concepción, Chile.



Florencia Blázquez. Arquitecta (FAPyD UNR, 2017). Es becaria doctoral del CONICET (2021-2026). Doctoranda en Arquitectura (FAPyD UNR). Investiga las arquitecturas colectivas en Latinoamérica y su relación con la enseñanza de la disciplina. Es diplomada en Estudios Avanzados en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje por la UNR y actualmente cursa la carrera de Profesorado en Arquitectura. Participó como expositora en el Encuentro Virtual de Jóvenes Investigadores (AUGM, 2021), en Arquisur (2021) y en la Jornada Arquitectura Investiga (FAPyD, 2021). Se desempeña como jefa de trabajos prácticos en el Área de Historia de la Arquitectura (FAPyD UNR). blazquez@curdiur-conicet.gob.ar <https://orcid.org/0000-0002-6120-0968>

»

Tomasi, J. M. E. y Barada, J. (2022). Etnografías para las arquitecturas. Aproximaciones a los procesos formativos participativos desde experiencias con comunidades puneñas. *A&P Continuidad*, 10(18), 46-55. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.389>



Etnografías para las arquitecturas

Aproximaciones a los procesos formativos participativos desde experiencias con comunidades puneñas

Jorge Miguel Eduardo Tomasi y Julieta Barada

Recibido: 07 de agosto de 2022
Aceptado: 20 de octubre de 2022

Español

Las múltiples tramas sociales y culturales en las que se inserta la producción arquitectónica plantean un desafío para la formación de las y los profesionales, en relación al riesgo de analizar otros modos de hacer desde los propios marcos interpretativos, invisibilizando así la densidad de las otras concepciones que atraviesan las espacialidades y materialidades. A partir del contacto con comunidades de la Puna jujeña, se propondrán al trabajo de campo y a los talleres participativos como instancias que posibilitan una revisión de los procesos de formación, articulando la universidad en el territorio con otros colectivos sociales. En este sentido, se observará cómo el desplazamiento espacial del espacio formativo, en el marco de un enfoque etnográfico, habilita nuevas interacciones sociales y permite abordar otras lógicas de producción y concepciones sobre la arquitectura, su espacialidad y materialidad. Más allá de las características de las experiencias puntuales, estas se plantearán como punto de partida para una discusión sobre la formación en un contexto más amplio.

Palabras clave: talleres participativos, formación, Puna

English

The multiple social and cultural fabrics in which architectural production is embedded pose a challenge for the formation of professionals that is related to the risk of analysing other *ways of doing* from our own interpretative frameworks. This makes it invisible the density of the other conceptions dealing with spatialities and materialities. Based on the work with communities in the Puna of Jujuy, fieldwork and participatory workshops will be proposed as instances enabling a review of training processes by means of the articulation of the university in the territory with other social groups. Within this framework, it will be observed how the spatial displacement of the training space -taking an ethnographic approach- gives rise to new social interactions and allows other logics of production and conceptions for architecture, spatiality and materiality. Beyond the characteristics of the specific experiences, they will be introduced as a starting point for a discussion on formation in a broader context.

Key words: participatory workshops, formation, Puna

» Introducción

La concepción del espacio, y entonces de la arquitectura, como un producto social y no como un hecho objetivo ha permeado los debates disciplinares, al menos desde la década de 1970 (Santos, 1978). Esto ha posibilitado el surgimiento de abordajes que han pensado los saberes, prácticas y sentidos arquitectónicos en el marco de lógicas sociales y culturales más amplias (Oliver, 1969/1978; Rapoport, 1969/1972), lo que lleva a una reflexión sobre otras concepciones integrales de la arquitectura. En este marco, cabe preguntarse si estos debates conceptuales han permeado los procesos formativos en las carreras de Arquitectura, primero, y los ejercicios profesionales, luego. Por el contrario, pareciera que la práctica arquitectónica en espacios que usualmente no forman parte del campo profesional, como pueden ser los ámbitos rurales, o con interlocutores que no son los habituales, como las comunidades campesino-indígenas, se presenta como un desafío complejo, con múltiples aristas, que necesariamente implica una redefinición de los lugares desde los

que se ejerce la disciplina, de las articulaciones con distintos actores y actoras sociales, y de las formas de producción arquitectónica, en términos de proyecto y de obra. A estos efectos, el desarrollo de prácticas formativas alternativas, que desafíen los cánones establecidos, se presenta como una condición ineludible. El reconocimiento de otros saberes, y la revisión de los propios, emerge como una instancia relevante y necesaria para un ejercicio profesional histórica, social y territorialmente situado, y como un camino para evitar la imposición de marcos interpretativos que anulen la complejidad de las concepciones locales. En el marco de estos desafíos, no basta con valorar estas *otras arquitecturas* o desarrollar una práctica que parte de la responsabilidad social de los y las arquitectos, mientras estos continúan siendo quienes proponen las *soluciones* surgidas de posicionamientos teóricos y metodológicos contruidos desde sus marcos culturales. Esos marcos de la práctica profesional se establecen a lo largo de procesos de formación, reproductores de estructuras del conocimiento

hegemónicas, y que merecen ser revisados. En este artículo nos proponemos encarar una reflexión respecto a otros abordajes posibles para la formación disciplinar que contemplen un desplazamiento de las prácticas, desde una redefinición de los lugares, las relaciones y los modos de hacer arquitectura, que puedan trascender y problematizar las construcciones etnocéntricas. Esto permitirá considerar el modo en que el reconocimiento de otras formas de pensar la arquitectura puede emerger de instancias que habiliten el diálogo intersubjetivo entre distintas actoras y actores sociales, que pongan en juego las intersecciones en una diversidad de trayectorias. Esta propuesta surge del trabajo que venimos realizando junto con diferentes comunidades en la Puna de la provincia de Jujuy desde el 2003, como Susques, Rinconada, Coranzulí, Tabladitas y Yavi (Fig. 1), en el marco de proyectos de investigación y extensión tanto colectivos (por ejemplo, Tomasi y Rivet, 2011; Barada y Tomasi, 2017; Barada, Tomasi y Veliz, 2022) como individuales (Tomasi, 2011; Barada, 2017). Si

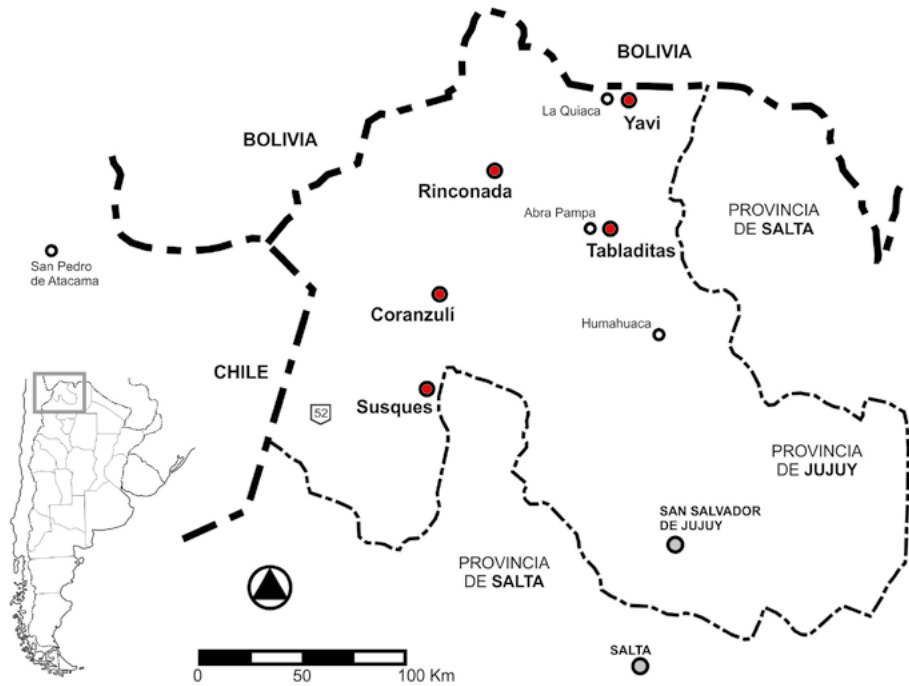


Figura 1. Ubicación de las localidades mencionadas en el texto. Elaboración propia.

bien no nos enfocaremos en las características de cada uno de estos proyectos, sí es relevante observar que la práctica de trabajo en estos contextos ha implicado una necesaria definición del *campo* como espacio de formación y trabajo, a la etnografía como un enfoque, y a la observación participante y el diseño colaborativo en talleres como estrategias metodológicas participativas para establecimiento de otras articulaciones posibles con actores locales, poniendo en tensión los cánones disciplinares vinculados a una definición unívoca de la producción arquitectónica. A estos efectos, la antropología como disciplina y la etnografía como método y enfoque se presentan como herramientas relevantes para pensar la formación.

Nos enfocaremos entonces en los desafíos que se presentan cuando el accionar profesional nos enfrenta a espacios en los que se tensionan las propias concepciones sobre la arquitectura y los modos de producirla, para luego abordar el trabajo de campo etnográfico como una estrategia definida desde el vínculo entre la arquitectura y la antropología. Finalmente, nos referiremos a

los talleres participativos como una metodología que habilita una (re)definición de los lugares, los agentes y la producción, aportando a la descentralización de la universidad, a considerar lo participativo en la formación y a la incorporación de herramientas interdisciplinarias que colaboren en la comprensión de otras concepciones de la arquitectura, el espacio, la técnica, los materiales, entre otras cuestiones.

» Los desafíos de la otredad arquitectónica

Las discusiones sobre la práctica profesional en contextos diversos no son novedosas. Podemos situar sus comienzos en coincidencia con la crisis del Movimiento Moderno en la década de 1960 (García Ramírez, 2012), a través de un simultáneo replanteo de la arquitectura en relación con sus entornos tanto ambientales como históricos y sociales, y del rol de las y los arquitectos/as que debía vincularse con colectivos sociales como condición inherente a su compromiso con la sociedad. De hecho, en 1969 se desarrolló en Buenos Aires el X Congreso Mundial de Arquitectura, que tuvo como eje “La Ar-

quitectura, factor social; la vivienda de interés social”, con una participación política muy activa de los movimientos estudiantiles, los que generaron espacios alternativos tensionando con el encuentro oficial (Carranza, 2011).

En este mismo congreso participaron como invitados Amos Rapoport y Joseph Rykwert, dos especialistas en el estudio de las arquitecturas vernáculas. Esta superposición de instancias políticas y académicas no es casual: contemporáneamente comenzó a desarrollarse una apertura de la mirada disciplinar hacia arquitecturas que hasta entonces no habían sido objeto de un interés sistemático, arquitecturas producidas por fuera de las fronteras disciplinares, que se constituyeron como insumos tanto ideológicos como proyectuales. La valoración de las arquitecturas vernáculas, aquellas producidas por diversos colectivos sociales sin la intervención de profesionales formados en contextos académicos, se constituyó como un tema recurrente. En particular en la Argentina, este contexto despertó un interés sobre las arquitecturas de diferentes sitios del país cuya valoración tuvo que

ver con la persistencia de la búsqueda de una “arquitectura nacional”, que atravesó las discusiones arquitectónicas a lo largo de todo el siglo XX (Tomasi, 2012b). En paralelo a estas búsquedas, experiencias teórico-pedagógicas radicales, como lo fue la del Taller Total de la Universidad Nacional de Córdoba, en la década de 1970 (Malecki, 2016), contribuyeron a repensar la disciplina y el rol profesional.

Estos abordajes sobre las arquitecturas vernáculas, más allá de su significación política, tendieron a desarrollar una valoración fundamentalmente estética, asociada a su reconocimiento como fuente de inspiración proyectual. Finalmente, mientras se le reconocían ciertos valores, se invisibilizaba cómo la arquitectura se encuentra imbricada en ciertos modos de comprender el mundo. Tal como ha propuesto Bourdieu: “El espacio habitado, y en primer lugar la casa, es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por intermedio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, ese sistema de clasificación hecho

cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva de la arbitrariedad cultural” (1980/2007, p. 124).

En este marco, no se trata solo de comprender las arquitecturas dentro de los marcos culturales en los que se produce, sino que es desde esos mismos marcos culturales que se deben construir los mecanismos necesarios para su comprensión, evitando la imposición de categorías externas, emergentes de las disciplinas. Así, reconocer la existencia y el valor que poseen arquitecturas producidas por fuera de estos ámbitos es un primer paso para la problematización del ejercicio profesional, y lo es aún más cuando comprendemos que se trata de una práctica que, en efecto, se produce y se continúa produciendo por fuera del campo disciplinar en su amplia mayoría. En dicho proceso no basta con ampliar la mirada y permear los sentidos disciplinares, sino que es necesario revisarlos y reaprender, en la clave propuesta por Bourdieu (2007), otros esquemas generadores que pueden ser radicalmente diferentes a los propios, y entonces posibilitar la coexistencia de

ontologías múltiples (Descola, 2012).

Este abordaje resulta relevante para la incorporación en los programas de estudio de aquellos espacios y arquitecturas que no forman parte de los cánones hegemónicos propios de la formación disciplinar. Redefinir las estrategias formativas implica preguntarse acerca del rol profesional, en relación con los objetos arquitectónicos y los grupos sociales que los demandan, producen y habitan. Esto implica considerar las formas locales de producción, sus temporalidades y la entidad misma de los objetos arquitectónicos dentro de densas redes de relaciones que involucran múltiples interacciones con las personas, las naturalezas, los materiales (Ingold, 2000; Latour, 2008; Viveiros de Castro, 2010). Estas temáticas han sido tratadas en extenso en distintas etnografías para el área andina en general y el espacio puneño en particular (Arnold, 1998; Barada, 2017; Göbel, 2002; Palacios Ríos, 1990; Sendón, 2004; Tomasi, 2011, entre otros), y vale la pena considerar algunos de sus aportes para evidenciar la complejidad que presenta la comprensión de una producción arquitectó-



Figuras 2 y 3. Instancias de discusión y trabajo con la comunidad de Tabladitas. Fotografías propias

nica. En distintas comunidades, el universo de la construcción y sus prácticas se encuentran íntimamente imbricadas con las de la vida cotidiana (Tomasí, 2012a). A diferencia de lo que sucede en otros contextos, especialmente urbanos, la definición y construcción de una casa es una actividad que se extiende en el tiempo y está a cargo de las propias familias. Una casa es habitada y vivida al mismo tiempo que está en construcción, y es de hecho esta condición, la que, en buena medida, constituye a una casa en términos nativos. Las casas, como procesos constructivos, forman parte de la misma conformación de la familia y sus relaciones. En este contexto, el saber asociado a la construcción es un dominio que se extiende a todos los miembros de las familias, involucrando tanto a varones como a mujeres.

Las arquitecturas domésticas tienen una condición que es por definición dinámica: están sujetas a un proceso de construcción continua, que es indisoluble de las formas de organización familiar y sus ciclos de desarrollo. En otras palabras, existe una cierta relación de correspondencia entre la conformación de una casa y los distintos tiempos y configuraciones de un grupo familiar (Arnold, 1998), en tanto cada uno de

los recintos que la componen están asociados a una generación específica. Esto plantea una centralidad de los lazos sociales en relación con la arquitectura, que se manifiesta en su temporalidad. Es decir, si la arquitectura se constituye como una entidad en constante construcción en línea con la reproducción de un determinado grupo social, la habitual división temporal (y espacial) entre una instancia de proyecto y otra de construcción, debe ser problematizada. Finalmente, es necesario considerar la entidad misma de la arquitectura para poder reconocer que se constituye como un objeto con agencia, es decir con la capacidad de influir en la vida de las personas. En este sentido, todo el proceso de construcción, desde la colocación de las primeras piedras hasta su finalización, está atravesado por una densa ritualidad en la que se afirman los sentidos asociados a la casa, la definición de su relación con las personas humanas y la conformación de los grupos sociales. La arquitectura, desde su condición material, se constituye como un agente no humano, dentro de los entramados sociales. Este somero repaso por algunas dimensiones asociadas a la arquitectura, que se presentan con sus rasgos particulares en múltiples grupos

sociales más allá del área andina, permite problematizar aquello propuesto en la introducción respecto al desafío que implica una aproximación a otras concepciones sobre el tiempo y el espacio, el lugar de la construcción en la vida de las personas, y la condición de existencia de los objetos arquitectónicos, que incluye, pero no se limita, a sus rasgos materiales. El reconocimiento de la densidad de las arquitecturas como parte de ontologías específicas requiere de un andamiaje metodológico específico. El trabajo de campo etnográfico se constituye como una herramienta clave para reensamblar las arquitecturas dentro de la complejidad de lo social, implicando una redefinición del rol profesional, sus prácticas y ámbitos de desempeño, pero también la puesta en consideración de otras estrategias formativas (Fig. 2 y 3).

» Las etnografías como enfoque

Hablar de etnografía implica referirse a un método, una forma de aproximarse al estudio de un cierto problema social, y a un determinado tipo de texto (Rockwell, 2009). La etnografía, en tanto enfoque, posibilita una aproximación a las problemáticas del mundo social desde la perspectiva de sus miembros, entendidos



Figuras 4 y 5. Producción participativa del proyecto de restauración y proceso de intervención en la Casa del Marques, Yavi. Fotografías propias.

como agentes (Guber, 2001), y propone la elaboración de una descripción que, siguiendo a Geertz (1973/2003), busca reconocer los “marcos de referencia” propios del modo en que las personas ordenan y piensan su propio mundo social. La etnografía se constituye como una interpretación que tiene como sustento básico, la relación que se construye entre el investigador y su campo. Esto último es particularmente relevante para considerar a la etnografía como enfoque posible para repensar la producción arquitectónica y los procesos formativos, y al campo (en tanto sitio por excelencia de los abordajes etnográficos) como ámbito desde el cual es posible repensar tanto la formación como el ejercicio profesional.

En este contexto, el trabajo de campo ofrece una doble posibilidad en relación con la problemática aquí planteada. Por un lado, brinda un espacio para aproximarse a un conocimiento denso de una determinada realidad; por el otro, en línea con lo planteado por Krotz (2002), se constituye como un camino para la puesta en crisis de los propios marcos de referencia, en el reconocimiento de una otredad. En términos específicos, la presencia en el campo, como forma de inmersión en una realidad, se constituye

como una estrategia necesaria para comprender a la arquitectura en el marco de las esferas sociales, políticas, económicas, culturales y simbólicas que la definen, y a través del reconocimiento de las implicancias que estas tienen para las personas, sus necesidades y anhelos. Así, la observación participante y las entrevistas no dirigidas (Guber, 2001) resultan instrumentos para la indagación, al mismo tiempo que se constituyen como instancias en las que necesariamente se ponen en tensión los propios presupuestos y sentidos (los que conducirían a la elaboración de preguntas cuyas respuestas solo pueden decodificarse en su propia clave) para comprender una determinada realidad en los términos que esta misma se construye.

La trayectoria de trabajo que venimos llevando a cabo se ha conformado desde estos enfoques y estrategias metodológicas, en pos de aproximarnos a un conocimiento de la realidad local, comprendiendo la complejidad de sus arquitecturas en el marco de procesos históricos, políticos y sociales en los que convergen diferentes actores. El trabajo desde el campo implica un desplazamiento espacial como una instancia necesaria para un desplazamiento en los conceptos y las prácticas a partir de la interacción

cotidiana con otras realidades (Fig. 4). Trascender los marcos de referencia disciplinares implica entonces trascender los propios ámbitos de trabajo como arquitectos, necesariamente permeados por las ideas hegemónicas sobre la arquitectura. Es a través del conocimiento y reconocimiento de esos otros saberes y modos de hacer que podemos acceder, desde el propio campo, al conocimiento sobre estas arquitecturas e incluso intervenir en procesos concretos de producción de las mismas (Fig. 5). En este marco, a los efectos pedagógicos para la formación en arquitectura, un abordaje etnográfico podría implicar una voluntad de deconstrucción de las concepciones establecidas, naturalizadas, que tienden a reproducirse en las facultades, sosteniendo modos de proyectar y modos de hacer unívocos, basados en lógicas hegemónicas, hacia el reconocimiento de ontologías múltiples. Estas ontologías pueden atravesar todas las instancias proyectuales, a partir del cruce de diversas trayectorias del habitar, incluyendo las propias de las y los estudiantes, como sujetos activos, en diálogo con distintos colectivos sociales. En la construcción de diálogos en lo que respecta a las arquitecturas vernáculas construidas con tierra, es la propia

concepción del proyecto arquitectónico, como instancia de producción que posee un claro inicio y un final, la que se pone en disputa. En este campo, la producción de arquitecturas se da como una construcción en el tiempo que está estrechamente asociada a la vida de las familias y su devenir generacional (Tomasi, 2011) y, a la vez, es la propia técnica y sus características intrínsecas en torno al mantenimiento periódico, la que implica un repensar del proyecto en términos de su durabilidad e integridad. Solo por citar un ejemplo, las prácticas vernáculas en torno al retechado de cubiertas realizadas en tierra han sido observadas desde la etnografía, como instancias necesarias para la producción misma de las relaciones entre los objetos y las personas, y los diferentes colectivos sociales de los que forman parte (Urton, 1988; Sendón, 2004). Esto implica, en todo caso, una reflexividad disciplinar, en pos del reconocimiento de una multiplicidad de actores y actoras productores de espacios y de un rol profesional que está inserto en una trama de relaciones con una expectativa de simetría. Un enfoque etnográfico para la producción de arquitectura, entonces, no se limita al desarrollo de capacidades para el reconocimiento en términos nativos de un

determinado conjunto de *necesidades*, sino más bien de las concepciones asociadas a las potenciales respuestas proyectuales, en el marco de decisiones colectivamente orquestadas (Bourdieu, 1980/2007).

» El taller como un espacio de participación

¿Cómo es posible generar espacios formativos para la producción de arquitecturas que no solo tensionen las formas y roles habituales, sino que habiliten la construcción de procesos de producción del conocimiento que cuestionen las propias bases de la arquitectura occidental desde la incorporación de otras ontologías? En las últimas décadas se ha planteado una diversidad de formas de intervención si consideramos particularmente el rol profesional en la generación de espacios participativos (García Ramírez, 2012; Ríos, González, Armijo, Borja y Montaña, 2016, entre otros). En este marco, los espacios de taller se constituyen como instancias que permiten la puesta en juego de ideas colectivas, muchas veces contradictorias, situadas en las trayectorias de las personas y comunidades, donde los roles de aprendizaje y enseñanza pueden tener un carácter más dinámico. Eso implica, a su vez, pensar en una forma de ejerci-

cio profesional más cercana al rol de facilitador (*sensu* Freire, 1993) aportando a un proceso de construcción de autonomía por parte de los actores y actoras locales. De hecho, las búsquedas, en torno a la década de 1960, desde la pedagogía para el desarrollo de procesos formativos más simétricos, partiendo del intercambio de experiencias entre distintos sujetos, todos poseedores de conocimiento, tuvieron un impacto significativo en las discusiones disciplinares contemporáneas en pos de nuevas formas de producción del hábitat (Marzioni, 2012; Kozak, 2016). A los efectos de este trabajo, esto es relevante al menos en dos direcciones. Por un lado, se trata de generar estas otras instancias para la puesta en juego de una multiplicidad de saberes por parte de una diversidad de actores sociales, incluyendo a las comunidades; por el otro, es significativo también considerar la construcción de espacios formativos que reconozcan a las y los estudiantes como sujetos con sus propias trayectorias sociales en torno al habitar, y entonces portadores de conocimientos.

En este marco, debemos volver sobre el trabajo de campo para definir al taller en clave espacial. El desarrollo de talleres participativos, en locaciones definidas por las comunidades parti-



Figuras 6 y 7. Diseño participativo de una vivienda, y avances en la construcción, con la Comunidad de Rinconada. Fotografías propias.

cipantes, resulta una condición necesaria, mas no evidente, para concretar un trabajo en el territorio (Fig. 6 y 7). En este mismo sentido, el taller no puede constituirse como un mero sitio de ensayos cuya *veracidad* sea posteriormente verificada en los espacios tradicionales, sino que debe constituirse, en sí mismo, como un ámbito de toma de decisiones (Cox Aranibar, 1996). Al mismo tiempo, es necesario problematizar la interacción entre los diferentes actores y actoras intervinientes en el taller. En particular, consideramos el rol profesional como participante, para comprender su posición en las instancias de diagnóstico, establecimiento de objetivos, proyecto, planificación y gestión de la obra que se realice. En este sentido, existe un desplazamiento en el posicionamiento de las y los profesionales dentro de la trama de relaciones, abandonando la condición de ser el/la diseñador/a último/a del objeto final, para ser, en principio, un/a participante activo/a para el diseño de las estrategias metodológicas que faciliten la acción por parte de la comunidad. De este modo, la realización de cartografías participativas o el estudio de las arquitecturas existentes y sus prácticas asociadas a lo largo del tiempo en un sitio particular, así como el reconocimiento co-

lectivo de daños en edificios históricos son algunas de las estrategias que definen las instancias colaborativas de trabajo. Por otra parte, como ha planteado Pelli (2007), una producción conjunta de conocimiento exige la participación de la comunidad en la construcción de criterios y necesidades que son las que definen las instancias proyectuales y sus características. El desarrollo de un centro comunitario, una vivienda, o la restauración de una casa histórica, no pueden constituir programas predefinidos basados en necesidades construidas extralocalmente. El trabajo de campo aparece, una vez más, como emergente necesario para facilitar la definición de proyectos coherentes con las necesidades e intereses locales, adecuando los mecanismos proyectuales a estas mismas lógicas. Lo que se pone en juego aquí, en todo caso, son las propias concepciones sobre los usos de los espacios y, entonces, la puesta en discusión de los preceptos modernos sobre la funcionalidad, así como también, y especialmente en este contexto, las miradas construidas sobre las técnicas y sus materiales. Las arquitecturas con tierra, en todo caso, han estado históricamente sujetas a miradas peyorativas, asociadas a la aparente precariedad y escasa durabilidad de su material.

Lo relevante en este sentido es que, en un contexto de participación plena exento de romanticismos, implica reconocer no solo las miradas históricas propias de las comunidades en torno al conocimiento sobre los materiales y sus posibilidades, sino también enfrentarnos a los sentidos construidos por las mismas comunidades en relación con las miradas que desde el campo académico, y particularmente el institucional, han permeado sus sentidos e intereses a lo largo del tiempo, muchas veces en detrimento del devenir de las propias culturas constructivas. Pensar colectivamente los proyectos desde las comunidades implica, entonces también, desplazarse de aquel lugar *romántico* que podría considerar a las arquitecturas como entidades inmanentes, asociadas a una tradición estática. Por el contrario, implica reconocer a los actores locales como agentes históricos y políticos (Zusman, 2002), cuyas concepciones se han ido transformando, incluso a la luz de las miradas y acciones construidas desde los ámbitos hegemónicos (Barada y Tomasi, 2017). Finalmente, debemos considerar la dimensión productiva del taller, en concordancia con la comprensión de las lógicas locales. En este sentido, no podemos escindir al *taller de*

proyecto y al taller de construcción. El taller se desenvuelve en la lógica del “aprender haciendo” (Cox Aranibar, 1996), redefiniendo al proyecto desde la práctica misma, desde un hacer físico, desde la interacción de las personas en el espacio. Esta imbricación entre lo que podría definirse como las etapas de *proyecto* y de *obra* no se debe solo a una decisión metodológica: se trata de concebir la arquitectura como un proceso constructivo que atraviesa a las personas, cuyas prácticas se encuentran imbricadas con las de la vida cotidiana (Tomasí, 2012a).

» Consideraciones finales

A lo largo de este artículo hemos buscado desarrollar una breve aproximación a los desafíos que implica un proceso formativo hacia una práctica profesional de la arquitectura en contextos alternativos a los habituales, y cómo esto plantea la necesidad de desarrollar estrategias específicas que habiliten el establecimiento de construcciones colectivas, que pongan en evidencia la existencia de una diversidad de voces. Más que una mirada centrada en las particularidades estéticas, se trata de exponer la radicalidad de la diferencia en la experiencia de la otredad. Estas otredades pueden estar vinculadas con las prácticas y modos de habitar de determinadas comunidades, como se ha planteado aquí para el caso del área puneña, pero también con las particularidades, a veces no tan evidentes, de otros colectivos sociales más cercanos, que también suelen ser invisibilizadas. El trabajo de campo etnográfico conlleva un desplazamiento espacial, pero también del rol disciplinar, en pos del reconocimiento de la existencia de otras formas posibles de concebir la arquitectura y, a partir esto, también reflexionar sobre los propios posicionamientos proyectuales, desde una construcción intersubjetiva en terreno. Las dinámicas de los talleres participativos plantean un escenario donde múltiples miradas pueden ponerse en juego desde una concepción que busca ser simétrica. El cambio del espacio de trabajo brinda la oportunidad de descentrar el propio rol desde la construcción de nuevas formas de interacción con otros actores y actoras que forman parte de la

práctica de la construcción y, a su vez, asumir la existencia de otros modos de producción posibles, que habilitan reflexiones sobre las múltiples facetas que puede asumir hoy la práctica profesional. Esas otras prácticas profesionales, que de hecho están en discusión hace muchas décadas, requieren también de otros procesos formativos que se orienten a la democratización de la producción del conocimiento y a una exploración proyectual que ponga en discusión la reproducción de las formas hegemónicas de la arquitectura. Lo etnográfico y los espacios de taller participativos implican aquí una revisión, hacia la integración de otros actores y actoras a los procesos, el cambio de los espacios en los que se desarrollan las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, y un rol de las y los estudiantes más allá de una condición de sujetos a ser formados. •

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

· Arnold, D. (1998). La casa de adobe y piedras del Inka: Género, memoria y cosmos en Qaqachaka. En D. Y. Arnold, D. Jiménez, D. y J. Yapita, (Comps.), *Hacia un Orden Andino de las Cosas* (pp. 31-108). La Paz, Bolivia: Hisbol/ILCA.
· Barada, J. (2017). *Un pueblo es un lugar. Materialidades y movi­lidades de los pastores puneños ante las lógicas del estado. Coranzulí, Jujuy, Argentina* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
· Barada, J. y Tomasí, J. (2017). Las lógicas de la vivienda. Primeros avances en un proceso de diseño participativo en la Puna Jujeña (Rinconada). *Seminario Nacional de Arquitectura y Construcción con Tierra*. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
· Barada, J., Tomasí, J. y Veliz, N. (2022). Lo comunitario en la conservación arquitectónica. Experiencias desde las tierras altas de Jujuy: la Casa del Marqués en Yavi y la Iglesia de Tabladitas. En *V Encuentro Nacional de Arquitectura Comunitaria*. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán.
· Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado en 1980)
· Carranza, M. (2011). La arquitectura rebelde. El movimiento estudiantil en el X Congreso

Mundial de la Unión Internacional de Arquitectos. Buenos Aires, 1969. *Conflicto Social*, 4(5), 124-145.
· Cox Aranibar, R. (1996). *El saber local. Metodologías y técnicas participativas*. La Paz, Bolivia: Nogug-Cosude.
· Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
· Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Madrid, España: Siglo veintiuno editores.
· García Ramírez, W. (2012). Arquitectura participativa: las formas de lo esencial. *Revista de Arquitectura de la Universidad Católica de Colombia*, 14, 4-11.
· Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1973).
· Göbel, B. (2002). La arquitectura del pastoreo: Uso del espacio y sistema de asentamientos en la Puna de Atacama (Susques). *Estudios Atacameños*, 23, 53-76.
· Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
· Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood, dwelling and kill*. Londres: Routledge.
· Kozak, D. (2016). John F.C. Turner y el debate sobre la participación popular en la producción de hábitat en América Latina en la cultura arquitectónico-urbanística, 1961-1976. *Urbana*, 8-3(14), 49-68.
· Krotz, E. (2002). *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la Antropología*. CDMX, México: Casa Abierta al tiempo - FCE.
· Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
· Malecki, S. (2016). Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba, 1970-1975. *Prohistoria*, 25, 79-103.
· Marzoni, G. (2012). Mejoramiento del hábitat desde la educación popular. *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad*, 13(13), 91-111.
· Oliver, P. (1978). *Cobijo y Sociedad*. Madrid, España: Blume ediciones. (Trabajo original publicado en 1969).
· Palacios Ríos, F. (1990). El simbolismo de la

casa de los pastores Aymara. En J. Flores Ochoa, *Simposio Rur 6. El pastoreo altoandino: origen, desarrollo y situación actual*, Cuzco, Perú.
· Pelli, V. (2007). *Habitar, participar, pertenecer: acceder a la vivienda, incluirse en la sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
· Rapoport, A. (1972). *Vivienda y Cultura*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.
· Ríos, R., González, J.C., Armijos, E., Borja, K y M.D. Montaña (2016). Estrategias para el arquitecto intérprete: el Consultorio en el Laboratorio de los Paisajes Vivos. *Arquitecturas del Sur*, 49, 22-31.
· Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
· Santos, M. (1978). *Por uma Geografia Nova*. San Pablo, Brasil: Hucitec.
· Sendón, P. (2004). El wasi chakuy de Marcapata. Ensayo de interpretación de una “costumbre” andina. *Revista Andina*, 39, 51-73.
· Tomasí, J. y Rivet, C. (2011). *Puna y arquitectura. Las formas locales de la construcción*. Buenos Aires, Argentina: CEDODAL.
· Tomasí, J. (2011). *Geografías del pastoreo. Territorios, movi­lidades y espacio doméstico en Susques (provincia de Jujuy)* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
· Tomasí, J. (2012a). Lo cotidiano, lo social y lo ritual en la práctica del construir. Aproximaciones desde la arquitectura puneña (Susques, provincia de Jujuy, Argentina). *Apuntes*, 25(1), 8-21.
· Tomasí, J. (2012b). Mirando lo vernáculo. Tradiciones disciplinares en el estudio de “otras arquitecturas en la Argentina del siglo XX”. *Revista Área*, 17, 68-83.
· Urton, G. (1988). La arquitectura pública como texto social: La historia de un muro de adobe en Pacariqtambo, Perú (1915-1985). *Revista Andina*, 6, 225-261.
· Viveiros de Castro, E. (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
· Zuzman, P. (2002). Geografías disidentes. Caminos y controversias. *Documents d’Anàlisi Geogràfica*, 40, 23-44.



Jorge Miguel Eduardo Tomasi. Arquitecto (FADU-UBA), Magíster en Antropología Social (ISES-IDAES-UNSAM). Doctor de la Universidad de Buenos Aires, área Geografía (FFyL-UBA). Investigador Adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones en Ciencia y Técnica (CONICET), con lugar de trabajo en el Laboratorio de Arquitecturas Andinas y Construcción con Tierra, Instituto de Investigaciones sobre la Naturaleza y la Cultura Rodolfo Kusch (Universidad Nacional de Jujuy). Profesor Adjunto de la materia Arte y Arquitectura Colonial (Universidad Nacional de Jujuy). Miembro experto del International Scientific Committee on Earthen Architectural Heritage (ISCEAH) e International Committee of Vernacular Architecture (CIAV) en el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS). jorgetomasi@hotmail.com https://orcid.org/0000-0002-8568-4426



Julieta Barada. Arquitecta (FADU-UBA). Magíster en Antropología Social (IDES-IDAES-UNSAM). Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Geografía (FFyL-UBA) e Investigadora Asistente del CONICET, con lugar de trabajo en el Laboratorio de Arquitecturas Andinas y Construcción con Tierra, Instituto de Investigaciones sobre la Naturaleza y la Cultura Rodolfo Kusch (Universidad Nacional de Jujuy). Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura Arte y Arquitectura Colonial (Universidad Nacional de Jujuy). Miembro representante de profesionales emergentes (EPWG) por el International Scientific Committee on Earthen Architectural Heritage (ISCEAH) en el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS). ju.barada@gmail.com https://orcid.org/0000-0003-2673-6553

»

Tebes, L. F. (2022). Hello wood / Open house, como (re)formación en la práctica. *A&P Continuidad*, 10(18), 56-69. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.374>



Hello wood / Open house, como (re)formación en la práctica

Lucas Federico Tebes

Recibido: 16 de marzo de 2022
Aceptado: 20 de octubre de 2022

Español

En los últimos años, festivales y eventos como Hello Wood y Open House se instalaron entre estudiantes de arquitectura y diseño como prácticas complementarias a la formación académica. Enmarcados en un ámbito informal, la iniciativa de ambos eventos implica experimentar para apropiar aquellas vivencias tangibles, así como también conocer los materiales y la espacialidad, los procesos constructivos y las experiencias compartidas por el contacto con estudios jóvenes y/o consagrados, artistas y diseñadores, conformando una comunidad. Estos dispositivos nos recuerdan a los sistemas pedagógicos implementados por los *maestros* del Movimiento Moderno. Frank Lloyd Wright en Taliesin o Walter Gropius en Bauhaus proponían aprender en la práctica, conociendo las cualidades constructivas y capacidades estéticas de cada material, previo a trabajar la configuración espacial. La comunidad era la clave para (re)pensar los modos de producción. Notamos que se (re)toman y (re)producen rastros del espíritu moderno bajo una imagen renovadora, evidenciando una brecha entre la academia y los procesos productivos actuales que requiere volver a conectar al estudiante con la práctica. El viaje será un instrumento indispensable para explorar y desafiar los límites de lo conocido. Lo desconocido y el encuentro con el otro producirán las transformaciones y (re)construcciones del modo de mirar.

Palabras clave: enseñanza, experiencia, movimiento moderno, aprender haciendo, comunidad

English

In recent years, festivals, and events such as Hello Wood and Open House have become complementary practices to academic training among architecture and design students. Framed in an informal environment, the proposal of both events is not only to experience and get hold of tangible feelings but also to find out materials, spatiality, construction processes. They also enable to share experiences with young and/or renowned studios, artists and designers that shape a community. This reminds us of the pedagogical systems implemented by the *masters* of the modern movement. Frank Lloyd Wright in Taliesin and Walter Gropius in Bauhaus proposed learning by means of practice to get acquainted with the constructive qualities and aesthetic capabilities of each material before working on the spatial configuration. The community was fundamental for (re)thinking the production modes. We note that traces of the modern spirit are resumed and (re)produced through a renewing image, which, in turn, reveals a gap between the academy and the current productive processes that requires the reconnection of the student with the practice. The journey will be an indispensable instrument to explore and challenge the limits of the already known. The unknown and the encounter with the other will produce transformations and (re)constructions of the way of looking.

Key words: teaching, experience, modern movement, learning by means of practice, community

» Introducción
Comprendemos que históricamente existió –y todavía persiste– una discusión y perspectiva disímil respecto a cómo debe ser el modelo de profesional entre la formación académica y la actividad profesional. Diferentes autores suelen relacionar esta disidencia con ciertos conceptos pedagógicos y, junto a ello, con el modelo formativo que determina la formulación de las currículas académicas. Es así como argumentan una rezagada actualización de los programas respecto de los avances tecnológicos, procesos industriales, irrupción de los medios masivos de información y comunicación, y con ello las modificaciones económicas y socioculturales (Chaves, 2001; Mazzeo y Romano, 2007; Justianovich, 2017; Campi, 2020). Estas nociones, desde la academia, se encuentran alineadas con la formación del modelo de *perfil profesional*, el cual está por encima de las necesidades de la actividad profesional y/o exigencias del mercado (Fig.1). Dicho perfil correspondería a una idealización del profesional¹ como un intelec-

tual representante de este modelo académico, comprometido con este rol y su condición como agente social. Según Iliana Mignaqui (1996), “existe una dialéctica entre la producción de la teoría y la formación del arquitecto” (p. 45); de este modo, se diversifican los perfiles de profesionales, entre el arquitecto como artista o como técnico. Sin embargo, el modelo académico, al concebir el perfil profesional desde sus propias finalidades, queda por fuera de la sociedad, no incentiva la participación, “no escucha ni da espacio a las voces de esas fuerzas sociales que deberían formar parte en la toma de decisiones y nos conduce a confiar ciegamente en los resultados de los planes y programas de estudio” (Rocca, Chiban, Gabrielli, Pomphile, Queralto y Rocca, 2014, p. 3). Asimismo, Eduardo Sacriste en una carta de 1945 dirigida al director de *Revista de Arquitectura* (SCdeA y CEdeA), Federico de Achával, sostenía que había que retornar al aprendizaje dentro del taller en contacto con el maestro, puesto que “la verdadera enseñanza resi-

de en la vida [...] Egresamos de la Facultad con una preparación tan arbitraria como falsa y con un concepto equivocado de lo que es arquitectura” (Sacriste, 1945, p. 218). Asimismo, comprendemos que el perfil profesional nace a partir de los planes de estudio, los cuales se relacionan con las políticas impulsadas por el Estado, tanto en los modelos culturales como los modelos económicos. Federico Anderson (2006), a partir de las encuestas realizadas con motivo del Plan GRADI², sostiene que la currícula de diseño industrial en la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, se encuentra atrasada y debe adecuarse a la realidad contextual³: “Durante más de 40 años hemos formado profesionales y los seguimos formando [...] para un ‘modelo de sustitución de importaciones’ [...] cuando en realidad, a partir del 76, este modelo se cambió por un modelo agroexportador [...] neoliberal y fuertemente dependiente [...] para contrarrestarlo se requiere de otro ‘perfil’ de Diseñador Industrial que dé cuenta científicamente de la realidad nacional Argentina” (Justianovich, 2017, p. 101).



Figura 1. Esquema simplificado de perfil profesional idealizado. Elaboración propia.

» Entre la formación y la profesión

“¡El objetivo final de toda actividad artística es la construcción! [...] Arquitectos, pintores y escultores tienen que conocer y comprender total y sectorialmente los diferentes aspectos de la construcción, pues entonces ellos mismos imbuirán de nuevo a sus obras el espíritu arquitectónico que perdieron en el arte de salón” (Gropius, 1939, como se citó en Wick, 1982, p. 33).

Entre los ejes principales que se consideraron analizar en este trabajo, se encuentran los elementos discursivos utilizados, por los fundadores, organizadores de los eventos y participantes. Se analizaron las terminologías y conceptos implementados por los organizadores y su repercusión en el aprendizaje de los participantes. Comprendemos que la sumatoria de estos elementos configuran un *dispositivo*⁴ (Agamben, 2014, p. 23) que incide en el proceso formativo de los participantes, formando y transformando la percepción de los participantes, sean estudiantes o visitantes. Asimismo, la experiencia del viaje, moldea y modifica la percepción a partir de la reconfiguración personal (Seri, 2018). Se plantea, simultáneamente, un breve repaso

histórico del sistema pedagógico que presentaban las escuelas de diseño de principios de siglo XX como enseñanza alternativa –informal– con relación a la académica –formal– (Tourrián López, 1996). Puesto que observamos que los eventos, objetos de este análisis, manifiestan reminiscencias hacia los sistemas pedagógicos y el perfil de los agentes que, interactuando en un ámbito informal, configuraban una forma alternativa de transponer el conocimiento. Nos referimos al rol y las interacciones de los organizadores con los participantes y, paralelamente, a las actividades que componen el evento en sí mismo, comprendiendo que, como dispositivo pedagógico, encierra un sistema de valores e instala una mirada del mundo, al igual que la educación académica. De este modo, “los ejercicios que se desarrollan en el taller de Diseño están fundamentados por objetivos pedagógicos, incluyendo [...] la educación en valores” (Cravino, 2018, p.167).

Observamos que en distintas épocas se cuestionó la brecha entre el ámbito académico y el profesional, desde John Ruskin y William Morris, disintiendo con los procesos de industrialización y abogando por un retorno a las raíces artesanales. Lo mismo ocurrió con los referentes del Movimiento Moderno, quienes discutían la for-

mación academicista de, por ejemplo, l'École de Beaux Arts⁵ (Fig.2). Actualmente, es notable la innumerable cantidad de congresos, artículos y libros que indagan sobre esta temática. Podríamos decir que, discursivamente, los dos ámbitos manifiestan distintas miradas y expectativas. Por ello, las producciones del espacio académico serán vistas como meras teorías ancladas en el tiempo para el ámbito profesional; y viceversa, las producciones del segundo serán vistas como superfluas o banales para el primero. Eduardo Bekinschtein (2000), junto al CAPBA, realizaron encuestas entre graduados, quienes consideran deficitarios en su formación los siguientes temas: “‘Práctica de obra’ (73%), ‘Relación con el cliente’ (22%), ‘Dirección y organización de obras’ (21%): solo un 5% considera deficitaria el área de proyecto [por lo tanto] la realidad impone que el arquitecto se transforme en gestor del hábitat, constructor y empresario, y el currículum pareciera formar solo un arquitecto-proyectista”, según recoge Cravino (2012, p. 33). Una hipótesis anticipada indicaría que la brecha entre los ámbitos está localizada en la raíz de las profesiones relacionadas con el diseño. La concepción de cada rama del diseño está vinculada a un oficio, a la producción artística y artesanal, al conocimiento y aprendizaje en la práctica,

tanto de los materiales como del uso de recursos manuales y sus códigos. La teorización y construcción de los distintos diseños supuso una transformación. Como indica Norberto Chaves (2001), esto provocó una separación entre teoría y práctica, olvidándose que había partido como un oficio y, por consiguiente, la prioridad se localizó en asumir el rol de una “profesión superior, prestigiosa y prestigiante, (cayendo) en una suerte de delirio autorreferencial” (p. 136), priorizando su ser profesional sobre su propia persona. Asimismo, “la disciplina transformada en doctrina, y los profesionales en casta, sustituyen a la función social” (p. 98), apareciendo el *agente universitario*. Esta noción, trabajada entre otros, por Jacques Le Goff (1996), Pierre Bourdieu (2008) e Yves Chevallard (2006), sugiere que el universitario construye su identidad como un actor social, a partir del *habitus*. La vestimenta y los atributos convierten su función en símbolos de nobleza, “los universitarios llevan un largo hábito talar, el capuchón de marta cebellina [...] y sobre todo esos largos guantes que en la Edad Media son símbolo de rango social y de poder” (Le Goff, 1996, p. 119). La intención era diferenciarse como clase social, por ello también la voluntad o necesidad de distinguir su saber *sabio* de aquel *saber popular*. Respecto

al diseñador, agrega Malena Pasín (2015), que debe saber cuál es el límite de lo posible entre el paradigma de la academia y el de la vida cotidiana, el *saber académico* y el *saber común*.

Buscando alternativas a la formación académica
Esta brecha, entre los dos ámbitos en cuestión, se intentó subsanar con distintos modelos formativos, como las escuelas de arte y oficio, en las cuales el docente solía ser un profesional, artesano o artista, capaz de transmitir su conocimiento a través de diversas metodologías pedagógicas como la *transposición didáctica*⁶. Los diferentes modelos dieron lugar a la creación de escuelas como Bauhaus (1919), Wchutemas (1920) o HfG Ulm (1955). El aprendizaje, tal como en los antiguos talleres artesanales, se desarrollaba en espacios con maquinaria y materiales bajo la supervisión de un *maestro*. Este personaje determinaba aquellos conocimientos que necesitaba saber el discípulo o estudiante, para poder desarrollar las tareas encomendadas en cada trabajo. Manteniendo normas y métodos de evaluación con niveles progresivos, cronogénesis (Chevallard, 2006)⁷. Mediante ellos, el *maestro* moldeaba el aprendizaje del discípulo, introduciéndolo en el *código* del oficio. “El diseñador debe adquirir determinadas com-

petencias y conocimientos. Necesita aprender la tradición de los medios gráficos, los códigos lingüísticos y las anotaciones” (Schön, 1992, p. 79). “El diseño gráfico se aprende, por lo tanto, a través del conocimiento, reconocimiento y manejo de códigos, estilos y técnicas” (Chaves, 2001, p. 142).

Antes del surgimiento de estas escuelas de diseño, estudiantes y también graduados buscaron una formación alternativa. Recurrieron, según podemos encontrar en distintos historiadores del diseño y la arquitectura (Pevsner, 2003; Giedion, 2009; Zevi, 1954), a maestros mesiánicos con quienes trabajaron y colaboraron dentro de sus estudios. Esto les otorgaría las herramientas para incorporarse en el medio profesional, al tiempo que se insertaban en un círculo de críticos⁸. Estas escuelas presentaban una educación alternativa, en las cuales sus docentes provenían, generalmente, del medio artístico o artesanal. Calidad que permitió formar una metodología distinta, donde se enseñaban las técnicas artesanales; el arte, que no era enseñable, surgía como resultado de una enseñanza del conocimiento de la existencia. Jorge Pokropek (2020) sostiene que podían enseñarse los conceptos mecánicos y la configuración de lógicas de prefiguración obteniendo un saber hacer poético,



Figura 2. La cour vitrée du Palais des études, avant 1884, Bibliothèque de l'Ecole des Beaux-Arts. Fuente: <http://peccadille.net/>



Figura 3. Frank Lloyd Wright y miembros de Taliesin Fellowship en Taliesin, Spring Green, Wisconsin, 1937. Fuente: Getty images. | Figura 4. Fiesta de disfraces Bauhaus, 1925. Oskar Schlemmer. Fuente: <https://www.metalocus.es/>



pero esto no garantizaba la condición de artista, sí la del maestro de las formas, hoy diseñador. Tanto esta nueva visión como esta libertad artística promovieron un puente de unión entre la educación académica y la actividad profesional. *Techné* y *episteme* modificaron y sistematizaron la organización de estas escuelas, incorporando los desarrollos científicos y de la industria (bélica generalmente), moldeando los métodos de enseñanza. Reconocieron el potencial de la producción industrial en masa y, con ello, la cultura de masas que generaría. Pretendían, así, desligar al diseñador industrial del área artesanal y/o artístico, puesto que como afirma Isabel Campi (2020), la producción mecanizada produjo una profunda revolución social y cultural, dejando obsoletos los criterios estéticos anteriores. Aunque, esto mismo causaría “y siguen causando diversos conflictos a la hora de decidir planes de estudio, contenidos curriculares, o estrategias pedagógicas” (Pokropek, 2020, p. 40). Por ello, entre los primeros estudiantes de la Bauhaus había jóvenes profesionales que se incorporaban en condición de posgrado. Así también entre los discípulos de arquitectos consagrados/consolidados en el ámbito profesional como Le Corbusier y/o Frank Lloyd Wright, cuya propuesta pedagógica implicaba el aprendizaje

a través del trabajo y conocimiento intensivo de los materiales. En el caso de Le Corbusier resulta incalculable la cantidad de arquitectos que, provenientes de distintas partes del mundo, pasaron por el atelier de Rue de Sèvres. Respecto a Wright (Fig. 3), al estar ubicado su estudio en el desierto de Wisconsin, permitía y promovía otro tipo de actividades, entre ellas el trabajo de materiales como la madera, piedra y tierra. La relación entre Wright, como maestro, y los jóvenes arquitectos, como discípulos, quedaba enmarcada en una especie de comunidad⁹ que no se reducía únicamente a las cuestiones arquitectónicas. “Es en una comunidad trabajadora donde se siente la alegría del vivir, donde se cultiva el cuerpo y espíritu en el marco impuesto por una vivaz naturaleza [...] una existencia consagrada al trabajo y a un ideal tiene su recompensa” (Sacrister, 2006, p.19). La organización social, en Taliesin, implicaba reuniones para realizar diversas actividades culturales y domésticas¹⁰. Aparece aquí un paralelismo con la intención de Walter Gropius de conformar una comunidad alrededor de la Bauhaus¹¹. El objetivo era reunir “una pequeña comunidad, que pasase a construir la célula germinadora de un nuevo orden social, más humano, más justo y basado en el concepto de armonía” (Wick, 1982, p. 66).

Por ello, fue una característica de la Bauhaus la organización permanente de fiestas y reuniones sociales (Fig. 4), que incentivaban la vinculación, casi fraternal, entre estudiantes y maestros¹², intentando difuminar las jerarquías.

» Nuevas-viejas alternativas de formación

“La primera distorsión en la problemática académica del diseño [...] es el protagonismo abusivo de la acción docente, sus métodos, técnicas y planes pedagógicos [...] centra la atención sobre uno de los medios (la docencia) y elude u olvida la verdadera meta (el aprendizaje)” (Chaves, 2001, pp. 131-132).

Actualmente, se han instalado festivales y eventos anuales, dentro de la comunidad de estudiantes de arquitectura y diseño, que proponen y promueven la experiencia y el *aprender haciendo*¹³ como formación complementaria a la académica. Estas prácticas se desarrollan, dentro de un ambiente informal y colaborativo, con estudios de arquitectura, jóvenes y/o consagrados, artistas y diseñadores. Analizaremos Hello Wood (HW) y Open House (OH), cuya propuesta sirve de excusa para que los participantes experimenten y luego se apropien de aquellas

vivencias tangibles, transformando la mirada de los participantes y la experiencia en conocimiento¹⁴. Asimismo, promueve un sistema de *networking* entre profesional-estudiante, estudiante-estudiante, ¿profesional-cliente? Y nos lleva a preguntarnos, ¿cómo se establece y organiza esta relación? ¿En qué modo promueven valores éticos y estéticos?

Hello Wood: aprender haciendo

El primer caso, HW, se trata de un festival de arquitectura y diseño surgido en Hungría en 2010, originalmente pensado como un campamento de arquitectura, arte y diseño. Según sus fundadores¹⁵, comenzó como un programa para estudiantes de carreras relacionadas con la arquitectura y el diseño, intentando crear un espacio de experimentación e interrelación, atrayendo a profesionales y estudiantes, conectando los ámbitos académicos y profesionales. Péter Pozsár agrega que el festival está pensado como complemento a la educación tradicional, “en estos tiempos en que la educación en arquitectura es muy rígida esta puede ser una útil adición” (Silberay, 2017). Objetivo compartido con los organizadores del festival en Argentina¹⁶, quienes indican que el fin “es

romper el estereotipo que hay en la educación de la arquitectura y pensar con las manos [...] no es simplemente un festival, sino una manera de pensar, de actuar”. Por ello, fundadores y organizadores caracterizan como auténtico y original a este. Sin embargo, notamos reminiscencias a las búsquedas de una educación alternativa descriptas anteriormente. En 2017 se realizó la primera edición en Argentina, en un campo privado de la localidad de Ceibas, provincia de Entre Ríos. Según los organizadores, la intención era encontrar un lugar rural, no muy alejado de la ciudad¹⁷, donde los estudiantes, tuvieran espacio para dormir, cocinar y construir (Fig. 5). La convocatoria atrajo a estudiantes de distintas partes de Argentina e inclusive de América Latina, quienes realizaron un viaje que, similar a los discípulos de maestros del Movimiento Moderno, se trasladaban desde diversos lugares del mundo. Nos interesa este aspecto, puesto que comprendemos, a través de Seri (2018), que el viaje funciona operativamente como instrumento de transformación y (re)construcción de la mirada. La autora sostiene que el viaje es un proceso de reconfiguración personal, donde el impacto de las nuevas experiencias permite ampliar los conocimientos

y vivencias previas a través del contacto con lo desconocido. “Todo viaje implica insoslayablemente la puesta de todo el aparato perceptual-intelectual en relación con un espacio físico y en el encuentro con un «otro», donde ambos resultan desconocidos para el viajero” (p. 181). Estas nuevas experiencias se transformarán en conocimiento, conformando el capital cultural, simbólico y, sobre todo, social del individuo. Coincidimos, a su vez, con Mercedes Ceciaga y Rodrigo Fernández Valviviello (2019) quienes foucaultianamente dicen, que las ideas innovadoras surgen cuando la episteme habilita ver con otra lente el mundo “y esa nueva lente se construye cuando el hombre es capaz de revisarse, entendiendo que el mañana al que aspira puede cobijarse en esos múltiples ayeres que revisa y reinterpreta” (pp. 4-5). La duración se establece en nueve días, estructurando el día en dos grandes momentos, el primero es el laboral, desde la mañana hasta la tarde. El segundo, por la noche, convierte la comida en un espacio para el encuentro y reunión entre los distintos equipos, con música para distenderse y realizar *networking*. Los participantes (Fig. 6) se dividen en Staff (25 miembros), Líderes (30) y Estudiantes (100). Conformando



Figura 5. Fotografía Hello Wood 2019. Fuente: <https://archello.com/> | Figura 6. Esquema de actores e intereses Hello Wood. Elaboración propia.

equipos que cuentan con líderes, pudiendo ser más de uno y diez estudiantes. Nos interesa la implementación del concepto de líder, puesto que posee distintas connotaciones, entre ellas, la relacionada con una persona capaz de ejercer influencia en otros para dirigirlos y guiarlos al objetivo (Gómez, 2008). Otra característica es la capacidad para producir cambios sustantivos en sus subordinados, quienes sienten empatía por el líder, adoptando el rol de seguidores. Asimismo, el concepto está ligado a los sectores administrativos y empresariales, como representante de aquellos valores; aunque diferenciándose del concepto de jefe, que se asociaba a un trabajo monótono y con poca interacción con sus subordinados (Giraldo González y Naranjo, 2014). Podríamos interpretar que, conceptualmente, líder aparece como un *revival* del concepto de maestro, implementado por Gropius en la Bauhaus, ante la necesidad de constituir un nuevo concepto para designar a sus docentes o incluso a la autoridad, distinto al utilizado en otras épocas. Sin embargo, el maestro se trataba de un agente distintivo, debido a que era quien poseía gran habilidad y conocimiento sobre determinada ciencia, arte u oficio. El líder, por su parte, responde a la identificación y selección de oportunidades para la creación de nuevos negocios, por ello se destacan la capacidad para dar instrucciones, vender ideas, permitir la participación y delegar la responsabilidad (Giraldo González y Naranjo, 2014). Los líderes son seleccionados a través de concurso, distinto al formato original, donde líderes y estudiantes preparan, durante un semestre, su tópico y proyecto que quedara para la comunidad. En Argentina, el proyecto surge a partir de la temática¹⁸ propuesta por la organización, disponiendo una cantidad de metros lineales de madera para realizar la estructura. Se entrega la propuesta del proyecto, memoria y biografía del estudio. Por ello, podemos interpretar que, la selección no reviste únicamente proyecto sino, sobre todo, el estudio, legitimado por su trayectoria y como estrategia de *marketing* para HW. Al actuar como formadores, atrae estudiantes que abonan la inscripción. Notamos, así, un paralelismo con

Taliesin, donde los discípulos abonaban, según Eduardo Sacriste (2006), 1.100 dólares por año (p. 19), por la reputación que otorgaba vincularse con el maestro.

Otra similitud aparece respecto a la disposición de los horarios de trabajo y descanso. En Taliesin, se dedicaba la mañana “a las tareas del campo y los quehaceres domésticos”, por la tarde “el maestro participaba de la merienda y esto le daba la oportunidad para platicar”. Luego se dedicaban al trabajo en el estudio y “para completar su educación; los sábados y domingos había reuniones generales, té, cine, música y siempre el diálogo con el maestro, rico en enseñanza” (p. 19). Asimismo, el festival, se propone como una convivencia entre profesionales y estudiantes conformando una vida en comunidad y, similar a la Bauhaus y Taliesin, se utilizan las reuniones nocturnas como mecanismo para promover la *comuni3n* de los equipos, consolidando la idea de comunidad. Se intenta, así, disimular la jerarquizaci3n prevalente dentro de los equipos, entendiéndose como un encuentro entre *pares*. Aunque, estas jerarquías, sí son verificadas en el segmento horario del trabajo y prevalecen desde la organizaci3n del evento. Por ejemplo, desde la imposici3n del proyecto definido por los profesionales/líderes, construido por los estudiantes. Inclusive, según los organizadores, los estudiantes est3n allí para *ayudar* al líder. También en la determinaci3n de los trabajos a realizar, legitimando al líder como agente ético moral, permitiéndole organizar *cronogénica y topogénicamente*¹⁹ (Muntañola Thornberg (2000) el aprendizaje de los estudiantes. Similar al fenómeno autodidáctico, se apropian rápidamente del conocimiento para utilizar los instrumentos y herramientas, observando e imitando los comportamientos del líder. Como indica Chaves (2001) “aprender es descubrir por qué salió bien y por qué salió mal y, por lo tanto, poder repetir la acci3n correcta y corregir la imperfecta” (p. 143). El líder, al poseer mayor experiencia en el *practicum*²⁰, puede guiar a los estudiantes, ya que reconoce, en estas experimentaciones, similitudes con problemas ya vistos o resueltos con anterioridad.

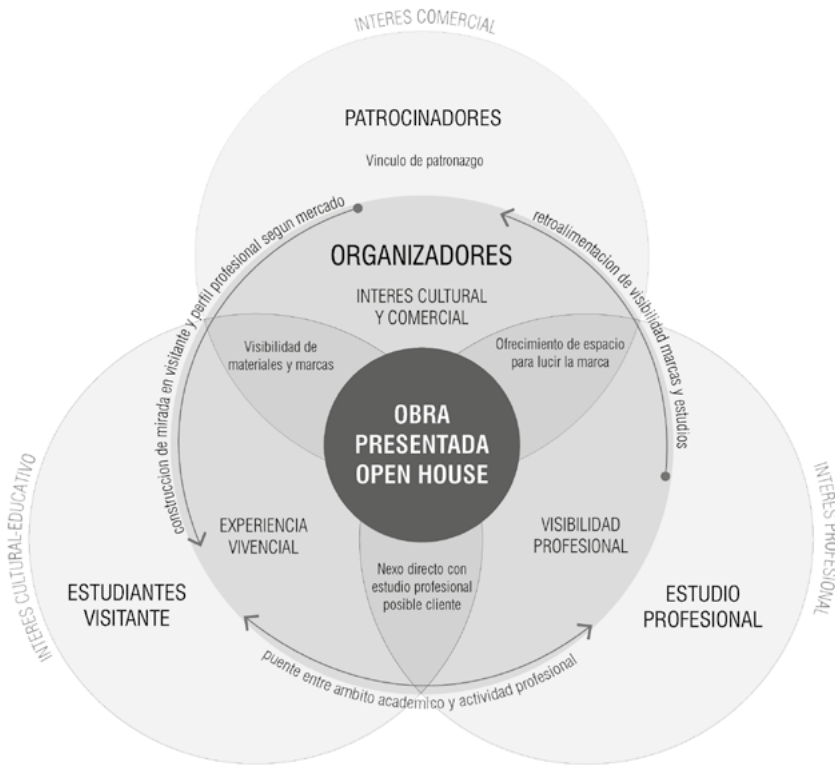


Figura 7. Fotografía Open House 2019. Fuente: <https://www.plataformaarquitectura.cl/> | Figura 8. Esquema de actores e intereses Open House. Elaboraci3n propia.

Open House (trans)formando la mirada

OH es un festival de arquitectura surgido en Londres en 1992, con desarrollo en más de 46 ciudades. La consigna es “redescubrir, no solo nuestra ciudad [...] sino también su gente, sus historias [vinculando] los saberes profesionales y no profesionales en una actividad recreativo-cultural que pone el foco en los procesos urbano-arquitectónicos” (Open House, 2017). Según su creadora, Victoria Thornton, el objetivo es crear un diálogo entre la comunidad, los arquitectos y los políticos. Pensado como un proyecto de construcción de conocimiento colectivo y colaborativo, incluye la participaci3n de agentes públicos y privados colaborando directamente (organizadores, voluntarios y visitantes) e indirectamente (patrocinadores)²¹. El voluntario, no necesariamente arquitecto, es instruido en una jornada de capacitaci3n; su rol será facilitar y orientar las recorridas dentro de los edificios (Fig. 7). “La reelaboraci3n y enriquecimiento se produce por el intercambio tanto con los arquitectos que son convocados por el equipo organizador para comentar las visitas a sus propios proyectos arquitectónicos como por los visitantes” (Rocca et al., 2014, p. 6). A nivel regional, Argentina fue el primer país de

Latinoamérica en que se introdujo este festival, desarrollándose la primera edici3n en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2013. Respecto a los objetivos del festival, similares al discurso de HW, los organizadores de OH²² sostienen que la formaci3n académica tradicional se concentró en preparar planes y programas de estudio, quedando distanciados de la revoluci3n tecnológica y sociocultural que hacen a la actividad profesional. Por consiguiente, se propone, una educaci3n informal²³ que estimule explorar y recorrer, sin un orden determinado; contrariamente a la educaci3n formal, donde se adquieren las destrezas por los estímulos directamente educativos, ordenados intencionalmente por el comunicador –docente– para lograr una finalidad educativa (Tourinán López, 1996, p. 69). En este sentido, la academia es una plataforma de encuentro e intercambio entre aprendices con maestros, sin embargo, “de un alumno pasivo sometido al mejor dispositivo pedagógico sólo se extrae un burócrata informado y un profesional mediocre” (Chaves, 2001, p. 133). Asimismo, estos festivales proponen y dan lugar a la participaci3n interdisciplinaria, entre diseñadores, arquitectos, artistas y la comunidad en general. Este tipo de proyectos interdis-

ciplinarios, en contacto con la sociedad, no son recurrentes dentro de los programas académicos, limitando la capacidad de diálogo con otras áreas de conocimiento, creando una falsa ilusi3n de autosuficiencia de la disciplina (Justianovich, 2017). En este sentido, OH propone desde un enfoque de educaci3n informal, abrir distintos espacios privados, generalmente, con acceso restringido para el público. Invitando a (re)apropiar la ciudad y conocer distintas formas de habitar a través de las variadas propuestas de vivienda y espacios expuestos. Para ello, el visitante es impactado por una breve exposici3n a la obra construida, sumado a la explicaci3n realizada por el *voluntario* o arquitecto/diseñador de esta (Fig. 8). Acotado a dos días, el festival invita a planificar la ruta ideal para recorrer tanto la mayor cantidad de obras posibles como también las deseadas. Esta experiencia produce una peregrinaci3n por la ciudad, redescubriendo barrios, espacios y edificios. Asimilable a la de un viaje, la planificaci3n del itinerario se encuentra incentivada por descubrir lo desconocido, comprobar los conocimientos previos, cuya constataci3n o no, produce una transformaci3n de la mirada. Este concepto de, parafraseando a Schön, *aprender viajando* nos recuerda a la for-

mación informal que tuvieron algunos maestros del Movimiento Moderno. Asimismo, recupera la esencia del Grand Prix de Rome, premio otorgado por l'École de Beaux Arts, como viaje para recorrer y conocer las obras destacadas de la antigüedad. Le Corbusier, como exponente más característico de los maestros modernos, en disconformidad con las *écoles*²⁴, emprende un viaje de estudio recorriendo diversas ciudades de Europa y Asia. La experiencia vivencial obtenida al exponerse a la obra, al igual que los visitantes de OH, produce una acumulación de conocimientos relacionada con la estructura intelectual, conduciendo a una nueva forma de mirar y percibir el mundo, redefiniendo todo el aparato perceptual de ver y la estructura intelectual transformando la mirada (Seri, 2018). Sin embargo, podríamos interpretar que la selección –realizada por los organizadores– de obras y arquitectos en OH constituye una formación indirecta de la mirada del visitante: el acotado tiempo de exposición sumado a la explicación al visitante dentro de la obra promueven un impacto que quedará grabado en el inconsciente. En efecto, como una huella en la memoria, afectando a la percepción y conciencia de cada sujeto, imprimiendo una representación y forma de apreciar lo conocido, distinta a cómo era conocida hasta ese momento. De este modo, “toda práctica anclada en métodos encierra un sistema de valores e instala una mirada del mundo y no otra, propone expectativas o las recorta” (Ceciaga y Fernández Valviviello 2019, p.10).

» **A modo de cierre**

“Estamos siendo la síntesis transgeneracional de muchos otros que nos antecedieron [...] La comunidad humana que somos adquiere sentido en la memoria; memoria que nos enlaza, fundamentalmente, con la experiencia del aprendizaje de lo humano” (Quintar, 2015, p. 376)

Comprendemos, a partir de Quintar (2015), que la recuperación de estos procesos formativos alternativos, vinculados con las experiencias de los maestros y discípulos del Movimiento Moderno, se encuentran relacionados a la con-

formación de una memoria disciplinar, como consecuencia de la repetición y mitificación historiográfica, quedando interiorizados inconscientemente en la memoria colectiva. Como hemos visto, la aceptación y el éxito de estos festivales entre los estudiantes de arquitectura y diseño, evidencia la necesidad y búsqueda de un sistema de aprendizaje complementario que expanda los actuales planes de estudio. Notamos que la formación académica tradicional se concentró en la resolución de problemas teóricos dentro de los talleres, simplificando la práctica profesional e intentando reproducir situaciones reales, omitiendo trabajos de campo²⁵, asuntos sociales, económicos, marketing, etc. Por ello, el éxito de estas experiencias que invitan a experimentar con los materiales, conocer trabajando con las herramientas y aprender haciendo con las manos, desde la prueba y el error. Sin embargo, observamos una necesaria vinculación activa y participativa de la academia con los procesos contextuales contemporáneos, puesto que el déficit en los planes de estudio es suplementado por estos festivales, los cuales definen sus propias metodologías pedagógicas y prácticas, desde sus propios intereses comerciales. Según David Raday, fundador de HW, “la marca en sí, la idea que representa es una muy buena base para construir una compañía en función [...] Somos una compañía independiente, pero trabajamos de forma cercana a las universidades, esta cuestión educacional está pensado como una empresa” (Silberay 2017). De esta forma, el dispositivo pedagógico conformado por estos festivales contiene valores que inciden en el proceso formativo de los participantes, formando y transformando su percepción, permaneciendo consciente o inconscientemente en sus valoraciones estéticas, morales y proyectuales: condicionado, además, por los patrocinadores, mayormente privados, quienes financian y aportan sus maquinarias, materiales e instructores. Además, dicho dispositivo genera en los participantes una relación de dependencia emocional con la marca desde la empatía, producto del contexto que rememora su uso. Incluso, los organizadores en Argentina, explican que las marcas “están tratando de encontrar este tipo

de escenario de contenido [...] les están ofreciendo un festival con 140 personas que van a estar en contacto con sus herramientas o su marca todo el día” (Silberay, 2017). Por último, comprendemos que es el Estado quien imparte desde sus políticas un modelo cultural y un modelo económico –generalmente en disputa– incentivando a través de sus programas la industrialización/desindustrialización²⁶, estatización/privatización, desarrollo de tecnologías, formando nuevas universidades o desfinanciándolas. Estos modelos, según Anderson (2006) y Cravino (2012), definen la conformación de los planes de estudio y, con ello, el perfil profesional idealizado. Aunque requiere un mayor análisis, brevemente, podemos dividir su participación en programas pasivos, organizando un marco político y económico, y activos conformando escuelas e instituciones/centros de investigación donde los agentes de cada ámbito puedan colaborar y debatir (Fig. 9), como fueron el Centro de Investigación en Diseño Industrial (CIDI) o los Institutos Nacionales de Tecnología Industrial/Agropecuaria INTI/INTA. Permitiéndole intervenir directamente sobre la formación de los diseñadores, tanto como individuos, como agentes colectivos integrados a la sociedad. Por ello, como vimos que sucedió a principios del siglo XX, donde se evidenció una brecha entre los avances de los medios productivos y el perfil idealizado por la academia, actualmente, se vuelve a requerir que se generen actividades formativas que tiendan puentes entre la formación académica y la actividad profesional, incorporando en los planes de estudio experiencias que problematicen la educación, con mayor contenido práctico y participación social, abriendo espacios que fomenten el intercambio interdisciplinar/transdisciplinar, incentivando la experimentación material y virtual. De esta forma, el profesional producto de estos planes de estudio, podrá abordar las problemáticas actuales y propias de nuestra realidad, equilibrando las idealizaciones y/o necesidades de cada ámbito –académico o profesional–, sin imponer el deseo/deber de uno por sobre el otro, por el contrario, enriqueciéndose a través del contacto e intercambio entre los dos ámbitos. •

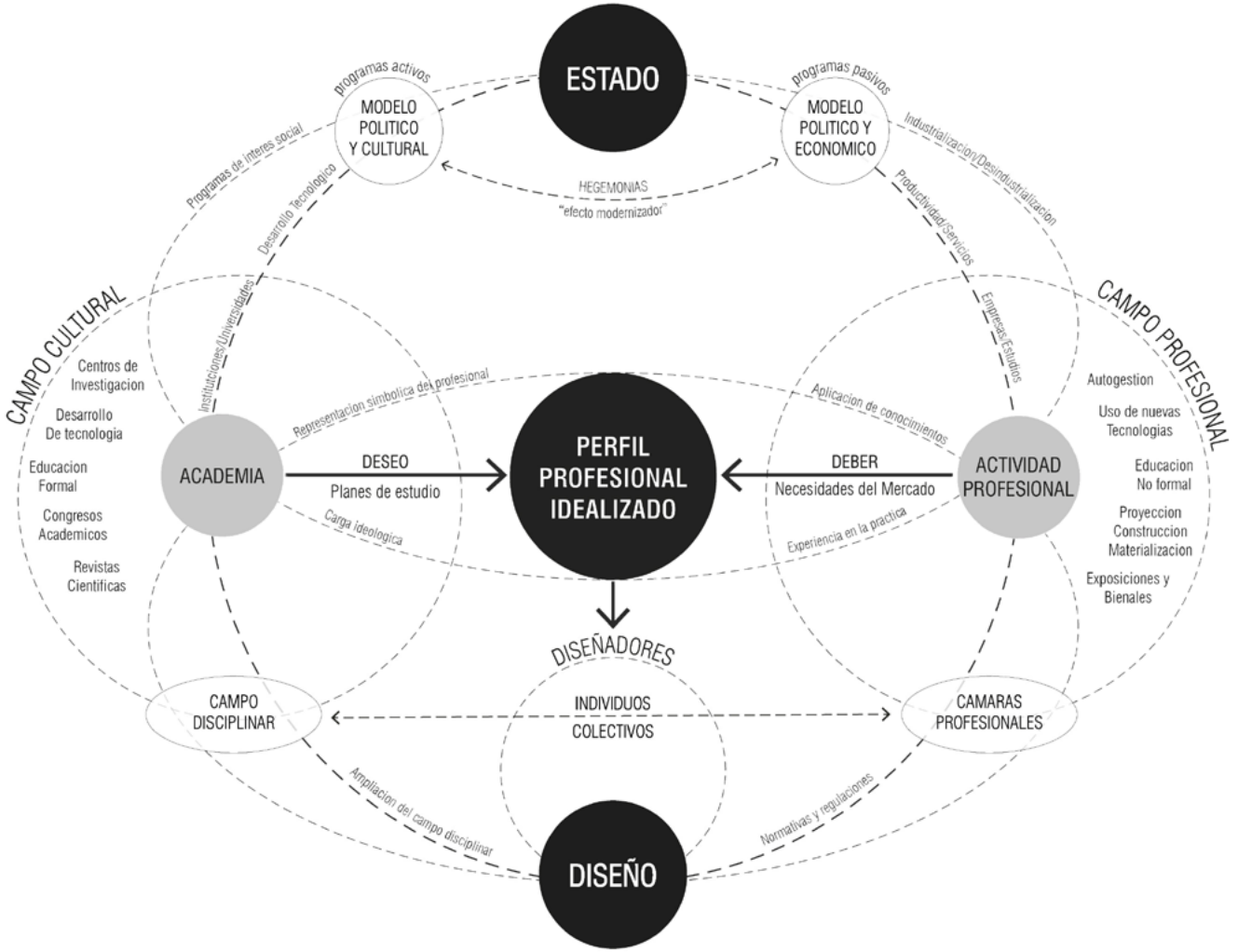


Figura 9. Esquema macro de actores intervinientes. Elaboración propia.

NOTAS

- 1- Esta cuestión es analizada por Cravino (2012).
- 2- Formulación de un nuevo Plan de Estudios para la Carrera de Grado de Diseño Industrial en FBA-UNLP.
- 3- Comprendemos la particularidad de ambos casos, sin embargo, nos permite observar la repetición del reclamo en dos épocas disímiles. Resulta necesario realizar un estudio más amplio sobre la formación en Arquitectura, los Diseños y Urbanismo en Argentina.
- 4- Para Agamben los dispositivos “no actúan tanto a través de la producción de un sujeto, sino a través de procesos que podemos llamar de desubjetivación”.
- 5- Bonta (1977, p. 33) afirma que “La arquitectura académica [...] había surgido de una actitud igualmente contro-

lada, ‘libre de significados’, y antiromántica. [...] tratando de encauzar la arquitectura nuevamente en el camino de sus mejores tradiciones de racionalidad y fundamentación científica”.

6- “Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje (que) se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar” (Chevallard, 2006, p. 45)

7- Chevallard (2006) implementa la cronogénesis que permite dividir el contenido en etapas y programas. Estableciendo los límites mínimos/máximos de aprendizaje por cada nivel. Acompañada del concepto de topogénesis siendo la capacidad de acumulación de saberes por parte del alumno.

- 8- Comprendemos como *círculo de críticos*, siguiendo a Bourdieu (2008), a aquellos agentes poseedores de capital intelectual y social capaces de instalar a un personaje como figura preponderante dentro de una comunidad profesional o académica.
- 9- Veremos que el uso de este término *comunidad* se repetirá en cada una de las experiencias de formación alternativa y festivales analizados.
- 10- Olga Ivanovna, esposa de Wright, era quien se encargaba de la organización social y de las actividades culturales dentro de Taliesin.
- 11- El nombre *Bauhaus* refiere a las logias o comunidades de trabajo medievales desarrolladas entre siglo XII y XIII, formada por artistas y artesanos. En Alemania estos eran

los *Bauhütte*. Por ello, entre los alumnos de la Bauhaus solían denominarse *Bauhütters*.

12- El programa menciona “establecimiento de unos contactos amistosos entre maestros y aprendices fuera del trabajo; para ello se organizarán representaciones teatrales, conferencias, recitales de poesía, conciertos, fiestas de disfraces. Desarrollo de un ceremonial alegre en estas reuniones”.

13- “Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos (ayudados por) otros prácticos más veteranos que [...] les inician en las tradiciones de la práctica” (Schön, 1992, p. 29).

14- Debido a los alcances y extensión del artículo, no se desarrollará un análisis respecto a los mecanismos de formación, transposición y apropiación del conocimiento. Algunos de ellos fueron analizados en Tebes (2022).

15- Orsolya Janota, Péter Pozsár, David Raday y Huszár András.

16- Mercedes Palacio, Bea Palacio, Jerónimo Fanelli y Marcos Llerena. Participó, como curador, el arquitecto Jaime Gringberg.

17- “Taliesin era el hogar y la escuela de Wright. Próximo a la ciudad de Madison, sorprende como campo, granja y quinta” (Sacriste, 2006, p. 19).

18- Las temáticas de cada edición fueron: CON-TACTO (2017), CON-TEXTO (2018), CON-TENSION (2019) y SUPERPOSICION (2020).

19- Este concepto difiere al desarrollado por Josep Muntañola Thornberg, para quien la *topogénesis* hace referencia al estudio de la construcción de lugares para vivir. Asimismo, el lugar sirve como articulador entre el sujeto y la historia

20- Schön afirma que este concepto será fundamental en el aprendizaje de los estudiantes, quienes sometiendo sus proyectos a la práctica, evalúan y reflexionan sobre las repercusiones generadas por sus propuestas.

21- El apoyo a OH proviene de instituciones tanto públicas como privadas. Entre ellos se encuentran FADU-UBA, CPAU, SCA, Fundación Williams y el programa Mecenazgo Cultural del Ministerio de Cultural de GCBA.

22- El grupo Cohabitar Urbano, “entiende el conocimiento como una construcción colectiva que integra saberes y experiencias académicas y no académicas” (Rocca et al., 2014, p. 4).

23- “La característica específica de la educación informal es el uso de estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa” (Tourinán López, 1996, p. 69).

24- “En Tous des athlètes Le Corbusier describe su gira por las universidades norteamericanas, haciendo de paso una crítica fuerte –habitual, ciertamente– a las écoles [...] ‘El academismo está arraigado por doquier’” (Nudelman, 2014, p. 75).

25- Aunque, podemos encontrar actividades que desde la academia fomentan la participación social y comunitaria en proyectos que intentan tender puentes entre los dos ámbitos. Uno de ellos lo explica Justianovich (2017).

26- En otra época, la participación del Estado, estuvo orientada a configurar un panorama industrial que provocara un *efecto modernizador*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

· Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.

· Anderson, F. (2006). *Diseño Industrial y Agroindustria*. Informe Final de Beca de Perfeccionamiento. La Plata: FBA-UNLP.

· Bonta, J. P. (1977). *Sistemas de significación en arquitectura. Un estudio de la arquitectura y su interpretación*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

· Bourdieu, P. (2008). *Homme Academicus*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

· Campi, I. (2020). *¿Qué es el diseño?* Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

· Ceciaga, M. y Fernández Valviviello, R. (2019). Análisis del pensamiento de diseño industrial, desde el nacimiento de la disciplina hasta la actualidad. Estudio de la relación entre los métodos, la práctica contextualizada y la producción resultante. En *XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*.

· Chaves, N. (2001). *El oficio de diseñar. Propuestas a la conciencia crítica de los que comienzan*. Barcelona, España: Gustavo Gili.

· Chevallard, Y. (2006). *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

· Cravino, A. (2012). *Enseñanza de arquitectura. Una aproximación histórica. 1901-1955. La inercia del modelo Beaux Arts*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.

· Cravino, A. (2018). Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría. *Cuaderno*, 67,163-185.

· Giedion, S. (2009). *Espacio, tiempo y arquitectura: el futuro de una nueva tradición*. Barcelona,

España: Editorial Reverté.

· Giraldo González, D. y Naranjo, J. (2014). *Liderazgo: Desarrollo del concepto, evolución y tendencias*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario. Recuperado de: <https://repository.urosario.edu.co/bits-tream/handle/10336/8672/1026275656-2014.pdf?sequence=1>

· Gómez, R. (2008). El liderazgo empresarial para la innovación tecnológica en las micro, pequeñas y medianas empresas. *Pensamiento y Gestión*, 24, 157-194.

· Justianovich, S. (2017). Nuevas prácticas para un nuevo discurso. Historia de proyectos de diseño Industrial que configuran un cambio en el perfil profesional de la disciplina. *La historia del diseño industrial reconsiderada* (pp.99-116). La Plata, Argentina: Editorial de la Universidad de La Plata.

· Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona, España: Gedisa editorial.

· Mazzeo, C. y Romano, A. M. (2007). *La enseñanza de las disciplinas proyectuales: hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.

· Mignauí, I. (1996). El desfase entre la formación del arquitecto y la práctica profesional consideraciones metodológicas v análisis desde algunas revistas especializadas. *AREA*, 3, 43-51.

· Muntañola Thornberg, J. (2000). *Topogénesis. Fundamentos de una nueva arquitectura*. Barcelona, España: Ediciones UPC.

· Nudelman, J. (2014). *Tres visitantes en París. Los colaboradores uruguayos de Le Corbusier*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

· Open House (2017). *Puertas abiertas 2017 5º Edición* [Catálogo]. Recuperado de: <https://www.openhousebsas.org/uploads/catalogo/catalogo-oh-2017.pdf>

· Pasín, M. (2015). Territorialización de habilidades proyectuales, una inmersión desde el dispositivo pedagógico. *Territorios Creativos concordancias en experiencias de diseño*, 1, 257-277.

· Pevsner, N. (2003). *Pioneros del diseño moderno: de William Morris a Walter Gropius*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Infinito Buenos Aires.

· Pokropek, J. (2020). La Bauhaus en el origen de los principios pedagógicos para una proyectualidad poética. *Cuaderno*, 113, 37-56.

· Quintar, E. (2015). Memoria e historia desafíos a las prácticas políticas de olvido en América Latina. *El Ágora USB*, 15(2), 375-392.

· Rocca, M. E., Chiban, S., Gabrielli, G., Pomphile, R., Queralto, I. y Rocca, M. I. (2014). *Open House Buenos Aires. Un espacio para la construcción colectiva de conocimiento*. Recuperado de: https://www.academia.edu/21913501/OPEN_HOUSE_BUENOS_AIRES_UN_ESPACIO_PARA_LA_CONSTRUCCION_C3%93N_COLECTIVA_DE_CONOCIMIENTO

· Sacriste, E. (1945). La enseñanza de la Arquitectura. *Revista de Arquitectura*, XXX(294), 218.

· Sacriste, E. (2006). Taliesin. En *Frank Lloyd Wright, Usonia* (pp. 19-20). Buenos Aires, Argentina: Editorial Librería Técnica CP67.

· Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, España: Ediciones Paidós.

· Seri, R. (2018). Los viajes de formación académica en la FAPyD, UNR. La arquitecta Beatriz Chazarreta y su experiencia en el IUAV (1977-1979). En *Segundas Jornadas, La ciudad y los otros. Miradas e imágenes urbanas en los relatos de viajeros*. IAA-FADU-UBA, 175-188.

· Silberay, R. (Productora ejecutiva) (2017). *Hello Wood Argentina* [serie de televisión]. Construir TV.

· Tebes, L. F. (2022). Aproximaciones sobre la construcción y apropiación del conocimiento en arquitectura. *AREA*, 28(2), 1-12.

· Tourinán López, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Revista de Teoría de la Educación*, 8, 55-79.

· Wick, R. (1982). *La pedagogía de la Bauhaus*. Madrid, España: Alianza Forma.

· Zevi, B. (1954). *Historia de la Arquitectura Moderna*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.



Lucas Federico Tebes. Arquitecto (FADU-UBA). Fue ayudante de cátedra en las materias Arquitectura III y IV (FADU-UBA). Actualmente, se encuentra realizando la tesis correspondiente a la Maestría en Historia y Crítica de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo (MAHCADU-FADU-UBA). Ha participado de la gestión pública en el Instituto de la Vivienda (IVC-GCBA) y en estudios privados de arquitectura. lucasftebes@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2756-0046>



Alcance de la asignatura Proyecto para la formación y el ejercicio profesional de los arquitectos

Daiana Zamler

Recibido: 07 de abril de 2022
Aceptado: 20 de octubre de 2022

Español

El presente artículo ofrece una reflexión sobre el rol del arquitecto asociado a su formación para el ejercicio profesional. El objetivo principal es cuestionar el lugar que ocupan las asignaturas de *proyecto* en la enseñanza de Arquitectura. Para ello, primero se revisó el origen de la disciplina como tal. Luego, se estructuró una pregunta central en cada apartado y se analizó el discurso de autores referentes para ofrecer un análisis teórico-crítico. Esto permitió abordar otra escala de preguntas más específicas: (i) ¿qué tipo de profesionales se pretende formar hoy en día?; (ii) a la hora de diseñar el plan académico, ¿se consideran los diversos roles posibles de la práctica profesional?; (iii) ¿acaso se hace foco solo en el rol del diseñador-proyectista escindido de su rol social?; (iv) de ser así, ¿qué tipo de diseñador se imagina o modela? Tal reflexión pretende indagar sobre los intereses que atraviesan el hacer proyectual y con los que se espera que los nuevos arquitectos diseñen. Invita, a su vez, a preguntarse si es posible una formación profesional para una arquitectura del bien común. Esto implica, además, considerar los múltiples factores que complejizan la enseñanza debatiéndose entre la situación contextual y la institucionalidad.

Palabras clave: proyecto, enseñanza de la arquitectura, formación, ejercicio profesional

English

This paper reflects on the relationship between the role of the architect and his training for the professional practice. The main goal has been to question the scope of the subjects of Design in architecture education. To do so, the first task has been to review the origin of the discipline. Then, a core question has been introduced on each section along with the analysis of the ideas of different authors to provide a theoretical-critical revision. This has allowed to address more specific questions concerning the professional training such as: (i) Which kind of professional is nowadays intended? (ii) When developing the academic plan, are the diverse possible professional roles included? (iii) Is it only the designer's role considered, thereby leaving aside the social role he may play? In this case, (iv) What kind of designer is envisaged or shaped? This reflection seeks to deal with the interests involved in design-making and what architects are expected to do. In addition, it encourages to ask if it is possible to develop an architecture for the common good. This implies the consideration of multiple factors that make education more complex while debating between the contextual situation and the institutional framework.

Key words: design, architecture education, training, professional practice

» La arquitectura como disciplina

Para comenzar, se propone un acotado recorrido por la historia de las escuelas y facultades de arquitectura, especialmente en el contexto argentino, para identificar cómo fue el inicio de la disciplina. Luego, se hará referencia al lugar que ocuparon en ella los talleres de *proyecto arquitectónico*. Para ello se toman las contribuciones de Silvia Cirvini (2004) quien ofrece en su tesis de doctorado titulada *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna* un profundo análisis del desarrollo de la arquitectura centrado en la primera mitad del siglo pasado. Tal recorrido se complementa con el aporte de Graciela Silvestri (2014) quien en su texto *Alma de arquitecto*, introduce una mirada sobre la disciplina desde la década del 50 hasta los 90 inclusive. Aproximarse a las lógicas subyacentes en la formación de grado del arquitecto-urbanista hasta tal momento, significa un aporte al conocimiento, así como una base desde la cual reflexionar acerca del rol *social* del arquitecto en nuestros días. Para ello, aquí se tomarán solo algunos

datos precisos que ayuden a contextualizar el surgimiento de la Facultad de Arquitectura como tal, y los acontecimientos principales de las décadas subsiguientes. Primeramente, se destaca que la arquitectura como disciplina se conformó como parte de un proceso que llevó a “la progresiva definición de un campo de conocimiento propio” (Cirvini, 2004, p. 40) que se formalizó en 1901, momento en que se fundó la Escuela de Arquitectura, dentro de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires (Fig. 1): (Esto) “señaló un paso decisivo y trascendental en la formación profesional especializada. Por una parte, significaba la posibilidad de autonomía en la formación de profesionales de grado, por otra, permitía gradualmente modelar prácticas y posiciones acordes con una realidad propia, distinta de la europea” (p. 43). La Escuela se independizó en 1948, y así se fundó la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Este proceso acompañó a la formalización de la disciplina y la profesión arquitectónica, diferenciada de la ingeniería por presentarse como

“una opción para la elite que buscaba imprimir nuevos significados a las obras” (Cirvini, 2004, p. 40). Según Cirvini, en este contexto: “el arquitecto se convirtió en el eslabón eficaz y necesario entre el saber técnico y el saber artístico, en el intérprete tanto de las expectativas de la elite como de las necesidades sociales de la época, y en el portavoz autorizado de las tendencias artísticas vigentes” (p. 40). Resulta importante señalar que tal autonomía de los arquitectos sentó las bases para abrir un complejo debate en torno al alcance de la profesión y diluir la visión de carrera subordinada. Si bien hoy día se sabe que los conocimientos disciplinares son insuficientes, incluso para dar cuenta de los propios saberes de tal campo (Eujanian, 2020; Ledesma, 2020), en esos tiempos iniciales, se buscó especificar y delimitar el alcance y la legitimación de la arquitectura como disciplina (Cirvini, 2004). También vale destacar que, contrariamente a lo sucedido en Europa, en Argentina la arquitectura pasó de “de ciencia exacta a disciplina artística” (2004, p. 92). Por tanto, la necesaria diferenciación tomó



Figura 1. Facultad de Ciencias Exactas, Manzana de las Luces, 1885. Fuente: <http://www.ideal.gl.fcen.uba.ar/2016/05/01/150-anos-de-exactas-una-historia-del-desarrollo-de-las-ciencias-basicas-en-la-universidad-de-buenos-aires/>.

fuerte lugar en la práctica estudiantil, que se expresaba no solo en el currículo sino también en las prácticas, los rituales e incluso en la expresión artística más libre y desestructurada de la utilizada en las ciencias exactas. En este sentido, se esperaba del arquitecto un don innato vinculado a lo estético, artístico y gráfico, para desempeñarse como futuro profesional (Cirvini, 2004).

Si bien el saber técnico y el conocimiento científico tenían un lugar ganado hacia fines del XIX, ¿qué se esperaba de la arquitectura, de la cual se afirmaba, era ‘el arte que tiene más ciencia y a su vez la ciencia que tiene más arte’? En otros términos, ¿qué espacio tenía reservado el arte y la arquitectura en la construcción de la Argentina moderna?, ¿qué papel tenían asignado en el juego social los arquitectos, esos nuevos codificadores de los significados culturales del espacio, nexos entre el arte y la técnica? (p. 100).

Este debate fue especialmente importante en la formación de la disciplina autónoma ya que planteaba decidir en qué proporción se establecerían los contenidos repartidos entre lo técnico y lo artístico. Para 1915, se incorporó la modalidad de *taller* en la Escuela de Arquitectura para impartir la formación artística de la carrera (Fig. 2). Este espacio era visto no solo como el “ámbito natural de reproducción de las prácticas arquitectónicas” sino como el lugar en que se consolidaba la visión de mundo del futuro profesional (Cirvini, 2004, p. 290). A pesar que en los primeros años se tendió más a lo artístico para reforzar la independencia arquitectónica, pasadas las primeras décadas, se optó por un mayor equilibrio haciendo lugar a lo científico-técnico e incluso a lo económico-financiero. De esta manera, se pretendió ofrecer a los estudiantes una formación que los preparase para la práctica profesional, es decir, para la obra (Cirvini, 2004). En este sentido, Cirvini (2004) destaca que la creación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo en 1948 “indica claramente una bisagra de un antes y un después

en la situación del campo disciplinar, en lo referente a la reproducción del *habitus*¹ profesional a partir de la enseñanza” (p. 165) (Fig. 3). El principal cambio se vio en la consolidación del Movimiento Moderno en contraposición al academicismo² de la formación universitaria. No obstante, recién para la década del 60, el Movimiento Moderno pasaría a ser hegemónico en la academia. Este momento marcó, además, la incorporación de nuevos temas sobre la vida en la ciudad y los espacios públicos. Según Silvestri (2014) es en este mismo momento que entra en juego la noción de *hábitat* –diferenciada de *habitus*– para reflexionar sobre el rol del arquitecto, así como sobre su vínculo profesional con los espacios físicos y sociales. También, se incorporó la idea de planificación al urbanismo, aunque para muchos el planeamiento no era parte de la arquitectura. Para la autora esto reveló, a su vez, “la conflictiva relación entre arquitectura y política”, que además tenía fuerte presencia en “los planteos de renovación disciplinar” (p. 73). Silvestri (2014) explica que la modernización disciplinar estuvo teñida de un nuevo izquier-



Figura 2. Alumnos en el taller de Manzana de las Luces. Fuente: Peralta (2021, diciembre 6).



| Figura 3. Taller Siberia, FAU-UBA, posterior a 1953. Fuente: Boggio Videla (s.f., p. 4).

dismo asociado a demandas “científico-técnicas y al progresismo liberal” (p. 79). Ella distingue que “hasta el 69, los modernos no parecían problematizados por la política” y se suponían neutrales (p. 80). Creían entonces, que estar comprometidos con lo *vanguardista* en cuanto a lo intelectual y artístico, significaba una operación de sutura social. Por supuesto que, con la presencia militar en el Estado hasta 1983, las ideologías que impregnaban la actividad profesional tuvieron al menos que ser ocultadas o bien quedar excluidas de la universidad. En medio de ese período, entre 1972 y 1974 surge la experiencia de Taller Total en la Facultad de Arquitectura de Rosario: “la aspiración declarada era la de integrar el resto de las materias al taller, en función del ejercicio planteado” (Silvestri, 2014). De este modo, toda la formación pasaba por el taller y así se pretendía democratizar la dinámica verticalista existente para transformarla en un modelo de enseñanza colaborativa. Así, se buscaba fomentar la creatividad y la ruptura, contra el enciclopedismo que constituía estudiantes pasivos. Pero

no fue posible alimentar la creatividad sin que emergiesen objetivos sociales que prontamente se convirtiesen en políticos y, por tanto, fueron restringidos en cuanto el Estado volvió a ser liderado por militares. Llegada la década del 80, marcada por la globalización, la cultura arquitectónica atravesó una importante transformación (Silvestri, 2014). En este tiempo emergieron fuertes críticas al Movimiento Moderno, al que se responsabilizó conjuntamente con la arquitectura, de los más diversos problemas sociales de la época. Especialmente se criticó la geometría ortogonal y la forma descualificada impuesta sobre un territorio entendido como vacío (p. 90). Los más destacados críticos-teóricos fueron Jane Jacobs y Henri Lefebvre quienes reclamaban la ciudad real y el derecho a la ciudad. Así se instaló una mirada ideológica de la arquitectura y del urbanismo impregnada de sensibilidad social (Fig. 4). A nivel nacional, esta década estuvo impregnada a su vez por el advenimiento de la democracia. Bajo ese contexto, hacia el nuevo cambio de década y fin del segundo milenio, se comenzó a

articular la política con la arquitectura y se incorporaron escalas en relación a la experiencia cotidiana. No obstante, no hubo grandes interrogaciones sobre el uso, ya que “se daba por descontado, como parte de la formación disciplinar” (Silvestri, 2014, p. 93). Más aún, hasta hoy día el taller proyectual conserva ideas totalizadoras de la década del 60. Inclusive, según Silvestri, se sigue formando y proyectando al modo que impuso Le Corbusier, sin crítica ni renovación disciplinar alguna.

» El arquitecto en su formación como estudiante y como docente

Ahora bien, bajo el entendimiento histórico asociado a la formación disciplinar del arquitecto, es posible abordar las lógicas concernientes y debates subyacentes de la actualidad. Aquí se hará foco particularmente en la dedicación horaria que se le asigna a Proyecto en relación a otras asignaturas, especialmente de tinte teórico, para concluir con una mirada sobre la pedagogía de quienes forman. Tal recorrido permitirá luego abordar otras preguntas acerca de las lógicas

proyectuales y la formación profesional actual. Como se ha visto, el taller de diseño es la estrategia pedagógica más tradicional de la enseñanza arquitectónica (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011; Ben Altabef, 2018), desde la cual se espera que se aprenda a hacer proyecto de forma empírica y pragmática (Fig. 5). Para Beatriz Galán (2018), dicho taller de diseño, es donde se “forman los valores y categorías conceptuales con que nuestra profesión construye sus relatos” (p. 67). Aquí vale aclarar que, si bien la autora se refiere al diseño en general, destaca basándose en Ledesma (2005) que la arquitectura en particular, “es el único campo del conocimiento que [...] reclamó (el proyectar) como constitutivo, como modo de pensar y de idear” (p. 70). Por su parte, Clara Ben Altabef, asume que “a una determinada forma de producir y hacer arquitectura, corresponde un determinado modo de enseñanza de la disciplina” (2018, p. 114). Por lo tanto, se evidencia que la formación disciplinar y la práctica profesional siempre han estado ligadas. “Si se modifican los modos de producir arquitectura necesariamente se modifican los modos de enseñarla” (p. 115). Hoy día, aunque existen datos disímiles, se coincide en la alta incidencia –por no decir jerarquía– que tiene el espacio de *taller proyectual* en relación a toda la carrera de arquitectura. Germán Correal Pachón y Hernando Verdugo Reyes afirman que “en cualquier programa de estudios, el proyecto como asignatura o campo de conocimiento abarca el 80% o más de la formación de los futuros arquitectos” (2011, p. 88). Según Ben Altabef “el proyecto en arquitectura constituye, en el proceso de formación, el núcleo integrador de conocimientos” y presenta una carga en el plan de estudios de entre el 21% y el 50% del total (2018, p. 114). Además, alega que –como en el pasado– existe una tendencia a *tallerizar* asignaturas teóricas. Esto bien puede entenderse como una valorización del taller como dispositivo de enseñanza, o bien como una subvaloración del saber teórico disciplinar.

¿Acaso sería posible pensar en una ecuación inversa a la expuesta por Ben Altabef? Dicho de otro modo, si se modifica la forma en que se enseña la arquitectura, ¿cambiaría el

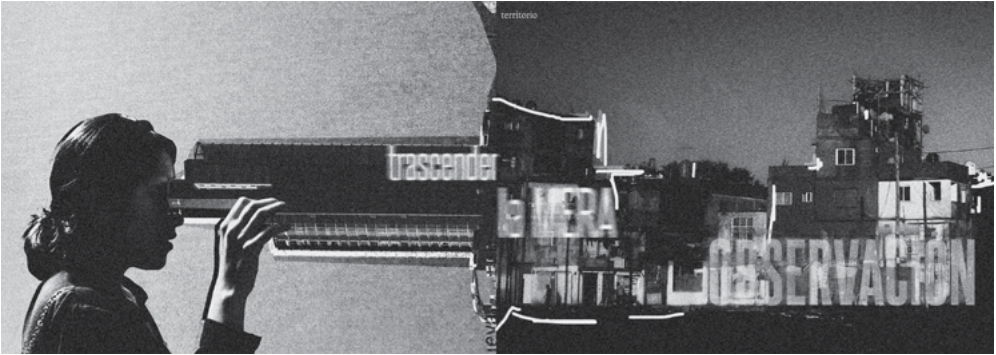


Figura 4. Habitar en contextos de desigualdad. Fuente: Jaime (2016, pp. 50-51).

modo de producirla? Al respecto Inés Moisset (2013) argumenta que, si bien el ejercicio profesional actualiza la disciplina, también lo hace toda la actividad de enseñanza e investigación. Sin embargo, como indica Ben Altabef “en el imaginario de los profesionales docentes dedicados a la enseñanza del proyecto permanece la idea –como parte de la cultura instituida– de que solo los *buenos profesionales*³ tienen mayores posibilidades de ejercer mejor la enseñanza” (2018, p. 121). Por consiguiente, se asume que la carrera de arquitectura persigue un perfil básicamente profesionalista, que tal como indica Silvestri (2003), impide una reflexión crítica y profunda sobre la arquitectura en sí misma y, particularmente, sobre las corrientes de moda. Ben Altabef (2018) distingue que la enseñanza de proyecto en arquitectura presenta una influencia directa de factores culturales, institucionales y sociales que exceden lo estrictamente disciplinar. Sin embargo, los talleres de proyecto suelen ser conducidos por docentes que reproducen las prácticas con las que se formaron, al tiempo que transmiten la propia experiencia profesional, pero sin una reflexión previa ni formación pedagógica alguna (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011; Ben Alabef, 2018; Silvestri, 2003). Así, se replican planes de estudio conservadores que no ofrecen grandes transformaciones. La gran mayoría de docentes desconoce las características formales del aprendizaje. Es más, un estudio mostró que el 72% de los docentes de taller de diseño son ayudantes de cátedra, en muchos casos estudiantes, en otros, profesiona-

les recién recibidos (López, 2018). Esta dinámica lleva a reproducir el modelo *maestro-aprendiz*, tal como en los tiempos renacentistas, que implica una red de saber y poder (Ben Altabef, 2018; Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011) (Fig. 6). Helena Webster (2008), por su parte, critica este modelo de tutor que dirige, ya que impide al estudiante concebirse como un profesional distinto. Además, este formato ubica al *aprendiz* en un rol más bien pasivo desde el punto de vista intelectual, y como futuro arquitecto reproduce las formas que el docente le plantea, más que crear las propias, o construir una mirada crítica sobre aquello que le es planteado (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011).

» De la ideología disciplinar a la arquitectura de productos

Al analizar los principales temas hasta aquí tratados, se puede vislumbrar por qué el proyecto arquitectónico tiene tanta relevancia en la formación disciplinar versus el contenido teórico-crítico. Primero, por la preponderancia estético-artística que adquirió la arquitectura para parecer europea y diferenciarse de la ingeniería. Luego, por embeberse de profesionalismo (Cravino, 2018; Pizoni, 2020) a tal punto que los que la enseñan tienen que ejercer la profesión, aportando lo que saben y deben hacer: proyecto y obra. Este enfoque excluye la perspectiva pedagógica y otros roles que el arquitecto podría ejercer. Basándose en referentes en el tema –tales como Roberto Fernández (2018), Alfonso Corona Martínez (1998) y Ana Cravino (2007,

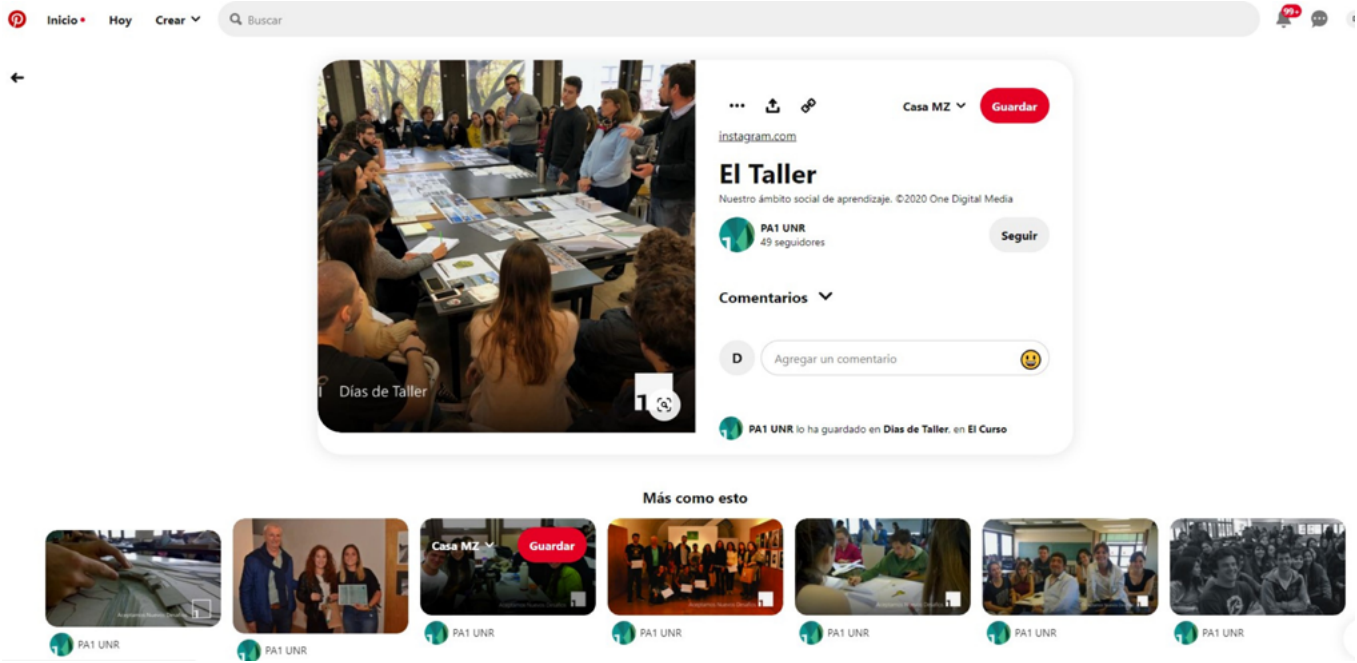


Figura 5. Dinámica de taller PA1, Fapyd, UNR. Fuente: Captura de pantalla de Pinterest, 2022.

2012)–, Pizoni (2020) indica que, tanto en el proceso como en la didáctica proyectuales se remite a obras existentes como casos de estudio necesarios para el análisis y posible punto de partida de diseño. Sin embargo, en ese proceder, se suelen dejar de lado los aportes históricos respecto de los contextos humanos, sociales, políticos, culturales, económicos e incluso ambientales, “en los que dichas construcciones se pensaron y concretaron” (pp. 20-21). Junto a ello, hacia el fin del segundo milenio se adoptaron nuevas convicciones que marcaron la arquitectura. Por un lado, la revolución tecnológica, y por el otro, la inclinación por lo fragmentario y lo efímero. Así, se produjo además “la caída de los grandes relatos que daban sentido a la historia” (Silvestri, 2003, p. 43). Según Silvestri, estas ideas llevaron a una homogeneidad basada en la globalización, marcada esencialmente por la ambición petrolera⁴. Así es que “en la actualidad, la arquitectura está perdida en la cultura de lo espectacular, en la idea de

imagen, de marca, en lo que sólo puede llamarse promoción” (Silvestri, 2003). Esta lógica deviene además de un desarrollo profesional que se basa en aprendizajes que son revisados en contadas excepciones. Por tanto, es evidente la necesidad de correrse del estrecho margen del producto y abarcar la contextualización en un marco sistémico más amplio (Galán, 2018). En esta misma línea, Ben Altabef (2018) basada en Emilio Battisti, reconoce dos problemas en torno al rol del arquitecto contemporáneo. Primeramente, la forma vacía de contenido donde prima la representación (Galán, 2018; Pizoni, 2020); problema que había anticipado Silvestri (2003) cuando destacaba que la técnica arquitectónica que se conocía hasta entonces, cedió su lugar a la tecnología informática de la que se obtienen mayormente imágenes y no procesos como se intenta aseverar. Y el segundo punto, es que los arquitectos se convierten en sujetos funcionales de las clases dominantes

como ideólogos responsables de la estructura de poder (Ben Altabef, 2018), aspecto sobre el que también se manifestó Silvestri, quien considera que este tipo de arquitectura ligada a la imagen y al producto-mercancía, está orientada no al público, en el sentido amplio de la palabra, sino a las clases más altas: “la razón de la Arquitectura continuó radicándose en la apariencia. [...] Las teorías de los noventa apoyaron, y se apoyaron, en imágenes seductoras, avaladas por una inédita facilidad de producción a través del ordenador personal. Estas imágenes [...] parecieron por un momento la prueba de que se iniciaba un camino radicalmente distinto, a tono con los grandes aportes científico-técnicos del siglo veinte” (Silvestri, 2003, p. 50). Es más, Silvestri se apoyó en Alejandro Zaera Polo (1998) para mostrar cómo el programa arquitectónico alrededor del mundo se basa en un “modelo de mercado” en el que –con ese específico fin– están todos incluidos sin distinción (Fig. 7). Este nuevo modelo, regido por las



multinacionales, cambió la concepción arquitectónica e introdujo nuevos conceptos ligados a sistemas y procesos. Incluso, condujo a los proyectistas a diseñar –como dice Silvestri “lo que se les venía en gana” alejados del relato original, ya que siempre habría un nicho de mercado en el que tendrían lugar. Eso sí, tales diseños sofisticados, apoyados en el universo de las publicaciones, imágenes reales y creadas, necesitan del complemento de la palabra del propio autor “como parte sustancial de la obra” (Silvestri, 2003). Así, el arquitecto se volvió también portavoz de un discurso generalmente intelectual y sofisticado para mostrar –o más bien vender– su postura filosófica. Asimismo, el predominio de la imagen, el uso de la informática y las lógicas mercantilistas actuales proponen un abordaje de la arquitectura como producto, en la que se excluyen múltiples dimensiones intervinientes, tanto del ámbito privado como del público. Esto último, supone lo que Ben Altabet (2018) llama la *ar-*

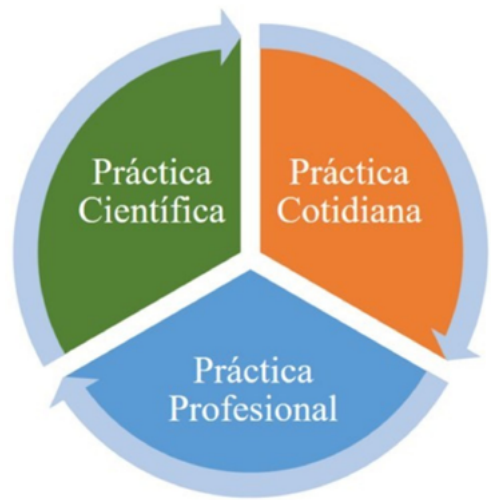


Figura 8. Sistema de prácticas sociales. Fuente: Samaja (2021, p. 108).

(iii) la participación activa de la memoria; (iv) un juego de subjetividades y; (v) la integración de información. En tanto, sugiere que es el ámbito donde emerge la estrategia del hacer con objetivos, sumado a una necesidad de generar ideas que tengan una traducción formal que pueda ser representada. A su vez, encuentra al proyecto como *mediador* para la transformación del entorno y la creación de nuevas realidades a través de la arquitectura. Finalmente, asume el proyecto como práctica social que tiene un fundamento conceptual e ideológico. Esto último sugiere la necesidad de revisar tales prácticas e ideologías en los contenidos vigentes de la formación académica.

En tanto, uno de los aportes de Galán a la disciplina arquitectónica es que “no puede ser tratada desde una malla curricular estanca” (2018, p. 67). De aquí que se apoya en Juan Samaja (2004) para establecer una “visión del diseño diferente, para la cual el desarrollo entendido como proceso de reproducción de la vida social, es su marco y la materia de su accionar” (Galán, 2018, p. 72). Esto lleva a analizar los diseños inmersos en su contexto para poder entenderlos. Para ello, Sa-

maja desarrolló la ontología de la complejidad como un enfoque transdisciplinar que lleva a la comprensión de los comportamientos sociales e individuales desde la observación, para reconstruir relaciones que puedan ser aplicadas en el proceso de diseño (Fig. 8).

También Pizoni (2020) anticipó que es necesario cambiar el proceso didáctico proyectual anclado en la herencia del academicismo francés del siglo XX. El autor se apoya en Corona Martínez (1998), quien basó sus argumentaciones en Colin Rowe y Reyner Banham, para explicar que a pesar de las innovaciones técnicas, estéticas y programáticas que acontecen en la arquitectura, estas no se trasladan a los procesos proyectuales. No obstante, el proceso proyectual en sí ofrece ciertas cualidades en cuanto instrumento de aprendizaje. De hecho, Fernández (2018) refiere al proyecto como forma de investigación y productor de conocimiento.

Incluso Ben Altabef (2018) reconoce que en el proceso proyectual emerge la capacidad de transformar, de manejarse ante la incertidumbre y buscar soluciones a problemas complejos. Problemas que no tienen una sola solución, sino muchas variables posibles que pueden ser igualmente buenas. Vittorio Gregotti (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011, p. 82) entiende el proyecto como “el modo de fijar y organizar arquitectónicamente los elementos de un problema”. Sin embargo, para Correal y Verdugo esto presenta una paradoja, ya que actualmente los elementos de un problema son demasiado complejos. Por lo tanto, el largo y difícil proceso de decantación necesario para el proyectista, yace en esclarecer relaciones y significados, tanto al interior del objeto proyectado como en el contexto en que este se inscribe.

Para comprender medianamente algo de la variedad de disciplinas que se deben manejar para construir el espacio; incluso solo para establecer un diálogo productivo con las otras formas de descripción del mundo, es necesario comprender las lógicas en que se mueven, bien diferentes de la lógica proyectual. El costo de no establecer estos diálogos

es alto, en una disciplina que aún aspira a reunir técnica, uso social y forma simbólica: la repetición de la mecánica ya aprendida (Silvestri, 2014, p. 84).

Según Correal Pachón y Verdugo Reyes, el proyecto sirve como “reflexión tridimensional acerca de la existencia humana como forma de desarrollo intelectual” (2011, p. 81). Para Jorge Sarquis (Ben Altabef, 2018) es un dispositivo de orden artístico, técnico y cultural en el que intervienen distintos campos de formación, profesión e investigación. A la vez que es instrumento de pensamiento de la arquitectura, si bien en la actualidad arquitectura y proyecto se hibridan conceptualmente. Tal es así que Roberto Doberti (2003) alude que hubo un momento en el que “el proyecto desbordó el mundo”. Para él se trata del momento en que se enlazan la ontología y la antropología: mientras la primera pregunta por lo que hay; la segunda, por la razón de la condición humana.

En esta línea, el proyecto pone de manifiesto lo que hay, pero también lo que puede haber. Esto último abre un nuevo mundo de posibilidades, lo que había se modifica sustancialmente, “la densidad y el espesor de la cultura abren un nuevo hombre” (p. 71). Por tanto, se pretende que las operaciones proyectuales den respuestas rigurosas, concretas y precisas a problemas arquitectónico-urbanos y técnicos (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011). Esto último lleva a cuestionarse si el proyecto es un medio o un fin de la arquitectura como disciplina.

Lo cierto es que el proyecto en sí pone en juego diversas lógicas, entre ellas se encuentran el diseño experto y el no experto, así como el diseño colaborativo. A su vez es el lugar de negociación constante, donde todos los campos del saber tienen lugar. ¿Acaso lo construido por un arquitecto es mucho mejor que lo construido por una comunidad? En este sentido, siguiendo a Roberto Masiero el proyecto puede entenderse como un sinónimo de control y síntesis en el que se ponen en juego múltiples categorías como la política, la economía, la estética, la técnica e incluso la organización social (Correal Pachón y Verdugo Reyes, 2011).

Desde este punto de vista, se explica por qué es necesaria una revisión teórico crítica que sea complementaria, y que favorezca la formación y ejercicio profesional.

» A modo de cierre

A pesar de esta compleja dialéctica entre las teorías fundacionales de la disciplina, y el propio suceder de la historia arquitectónica profesional, es necesario retomar el potencial de transformación del proyecto y la demanda de pensamiento crítico sobre la arquitectura como un todo. Como se ha sugerido al comienzo de este escrito, uno de los propósitos es reflexionar sobre la disciplina para una formación hacia el bien común. Al respecto, primero será necesario hacer un comentario que esclarezca a qué refiere este concepto en relación a la filosofía proyectual.

Galán (2018), apoyada en otros autores, lo denomina *responsabilidad social* y se refiere a “la capacidad de dar respuesta a la sociedad como un todo” (Vallaes, 2008), a la oportunidad de “recrear la ética como solidaridad sistémica universal”. Esto supone para ella asumir una *nueva forma de subjetividad* ajustada a lo local, pero asumida como bien global (p. 92). Desde aquí, que se asume necesario recuperar una visión holística de la sociedad y del proyecto arquitectónico, como práctica ideológica que intenta satisfacer las más variadas y disímiles necesidades humanas relacionadas con el habitar. Tal desafío sin dudas tiene sus limitaciones, pero principalmente demanda complejizar la interpretación del contexto.

Esto invita a recordar el aporte de Cirvini, cuando menciona que en el desarrollo profesional del siglo pasado “los arquitectos pugnaron por un espacio propio dentro del campo de la construcción del hábitat. Reservaron para sí, como grupo, la función de codificadores de los significados culturales y simbólicos de la producción del espacio urbano y arquitectónico” (2004, p. 40). En tal sentido, se sugiere que la formación disciplinar debe aportar no solo técnicas y contenidos que habiliten a los estudiantes a proyectar arquitectura, sino también a comprender el complejo contexto en la que esta estará implan-

tada. Al mismo tiempo, resulta necesario entender que ese contexto cuenta con elementos físicos y abstractos a los que se debe atender, mientras que implica incluir en la grilla curricular contenidos multidisciplinares.

Para ello será necesario hacer hincapié en los conceptos *habitar* y *construir*. Por tanto, habrá que incluir desde la enseñanza diferentes contextos posibles y existentes en la producción del hábitat, como ser el mercado, el estado y la comunidad, ya no como elementos mínimos que suelen aparecer. No obstante, debe considerarse que incluir determinados contenidos involucra sacar otros. Esto implica que no hay posibilidad de una totalidad, pero sí de circunscribirse a ciertas líneas rectoras. Silvestri (2003) sostiene que la arquitectura como disciplina es necesariamente dialógica porque “se mueve a través de argumentos y proyectos verosímiles, no de verdades absolutas”. Se trata de “un trabajo necesariamente colectivo, imbricado en las posibilidades de una sociedad concreta, con el desafío histórico de contradecir o criticar, en la construcción real, límites reales (los de la economía, los de la política, los de la misma construcción física)” (p. 53).

Por otra parte, se ha mostrado que la modelación de la disciplina como tal y los sucesos políticos de la historia tanto locales como globales, imprimieron marcas en el hacer profesional y en las lógicas que se transmiten –incluso transgeneracionalmente– que son, al menos, difíciles de renovar. Al inicio de este escrito se ha propuesto una pregunta respecto de los vínculos posibles entre arquitecto y beneficiario planteados desde el aula. En relación a las lógicas actuales aquí tratadas, se comprobó que tales vínculos no pueden tener otra forma que la de maestro-aprendiz mientras se conserven los mismos modos de concebir, hacer y enseñar arquitectura. El beneficiario recibe pasivamente un producto, que en el mejor de los casos es de diseño personalizado. Es más, históricamente se evadió cualquier tipo de participación por parte del futuro usuario en el proceso proyectual, porque se consideró que eso podría afectar el prestigio del ponderado profesional (Cirvini, 2004; Silvestri, 2014).

Más aún, hoy día desde estas lógicas así planteadas, se impide también la introducción de nociones de tipo *bottom-up* en las cátedras proyectuales. En este sentido cabe recordar lo expuesto por Ben Altabef (2018) respecto de modificar las formas de producir arquitectura para transformar así los modos de enseñarla. Ahora bien, de abordar esa iniciativa, será necesario tener en cuenta que delimitar el alcance de la disciplina como tal, es una tarea irrealizable ya que hoy día debe acudir a entendimientos más amplios como los de red, rizoma o sistema (Ledesma, 2020). En este sentido, según Galán (2018, p. 70) “decidirse por las redes, es asumir que iremos a donde nos lleven, que estamos dispuestos a traspasar las fronteras disciplinares, porque esto es necesario para recuperar el sentido de los fenómenos”.

Por último, a pesar que la arquitectura se basa en un modelo mercantilista, como lo ha demostrado Silvestri, la misma autora alega que la arquitectura nunca fue solo apariencia. Sino que puede verse “como potencia, como desafío, o como resistencia, la arquitectura parece el último arte que guarda la vieja aspiración de equilibrio entre el intelecto y la praxis, la abstracción y la vida cotidiana, la necesidad y la libertad” (Silvestri, 2003, p. 22). Esto mismo es lo que “hace a la arquitectura la más política de las artes”. Aquí Silvestri se refiere a la política en cuanto a una negociación frente a múltiples y complejos aspectos intervinientes; y al arquitecto como mediador que facilita el “mundo humano”. Para ella “bien podría decirse que la arquitectura de los últimos años olvidó –ocluyó, negó, desestimó– su nexo sustancial no con lo económico, o lo científico-técnico, ni siquiera con lo social, sino con lo político” (Silvestri, 2003, p. 45).

Esta línea de pensamiento invita a conformar nuevas visiones que se complementan con Boaventura de Sousa Santos (2009) quien propone a través de una iniciativa epistemológica la *ecología de saberes*. Tal ecología se basa en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos con relaciones continuas y dinámicas. Ahí no hay verdades únicas, sino una revisión continua, se “carece de una única filosofía del proyectar y del hacer” (Ben Altabef, 2018,

p. 109). Ben Altabef, basada en Sousa Santos, explica que esto último contrarresta el “pensamiento abismal” relativo a las “necesidades de dominación capitalistas”. Se propone un “equilibrio dinámico entre principios de igualdad y reconocimiento de las diferencias”. Es decir, un *pensamiento emancipatorio* que trata de “descolonizar el saber, reinventar el poder e incluir a las minorías” (2018, p. 105).

Finalmente, se considera que pensar en una arquitectura para el bien común, no solo es posible, sino que resulta necesario. Tal exigencia debe partir de los tres ámbitos que se han mencionado aquí: formación académica, investigación y práctica profesional, como explica Sarquis (Pizoni, 2020); de manera complementaria, comprometida, amplia y compleja, en términos de evitar simplificaciones o reduccionismos y se integre este pensamiento a la realidad contextual presente.●

NOTAS

- 1- Para Cirvini “los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, “principios de visión y de división” del mundo, que promueven prácticas e ideologías diferentes” (2014, p. 73).
- 2- Se considera el *academicismo* como el fundamento teórico rector de la formación disciplinar ligado al vitruvianismo. Esto refiere a las categorías vitruvianas –firmitas, utilitas, venustas– que permanecen como principios universales de la arquitectura, y como principales componentes de la misma (Ben Altabef, 2018).
- 3- Se entiende como *buenos profesionales* a los que ejercen la arquitectura proyectual y su consecuente ejecución en obra, o bien aquellos que lideran o se asocian a estudios de arquitectura reconocidos a diferentes escalas: local, nacional, regional e internacional.
- 4- Ver más en: *En el círculo mágico del lenguaje: La teoría de la arquitectura contemporánea* (Silvestri, 2003).
- 5- Esto coincide con lo expuesto por Galán (2018) acerca del reduccionismo en la era de la complejidad, tema sobre el que se volverá más adelante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ben Altabef, C. (2018). Intenciones para una didáctica proyectual. Caso: asignatura Proyecto y Forma en la FAU-UNT. *Cuaderno 67*, 18(67), 101-133. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Boggio Videla, J. M. (s.f.). *Otra pequeña historia. Facultad de Arquitectura y Urbanismo 1953 - nueva junada*. Recuperado de <https://www.modernabuenosaires.org/textos>
- Cirvini, S. (2004). *Nosotros los arquitectos. Campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna*. Buenos Aires, Argentina: Zeta Editores.
- Corona Martínez, A. (1998). *Ensayo sobre el Proyecto*. Buenos Aires, Argentina: Librería técnica CP 67.
- Correal Pachón, G. D. y Verdugo Reyes, H. (2011). Sobre modelos pedagógicos y el aprendizaje del proyecto arquitectónico. *Revista de Arquitectura*, 13, 80-91.
- Cravino, A. (2007). La ley y el orden: Rene Karman enseñanza de la arquitectura 1913-1946. *Forma y Simetría: Arte y Ciencia*, Congreso de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.mi.sanu.ac.rs/vismath/BA2007/si08.pdf>
- Cravino, A. (2012). *Enseñanza de Arquitectura. Una aproximación histórica: 1905-1955. La inercia del modelo Beaux Arts*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Cravino, A. (2018). Enseñar Diseño: La emergencia de la teoría. *Cuaderno 67*, 18(67), 163-185. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Doberti, R. (2003). El espacio social: forma, proyecto y ciudad. En J. Sarquis. (Ed.), *Coloquio Teoría de la arquitectura y teoría del proyecto* (pp. 65-80). Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Eujanian, A. (noviembre, 2020). Taller de tesis. *Seminario del Doctorado de Arquitectura FAPyD*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Fernández, R. (2018). *Teoría e historia del proyecto arquitectónico y urbano moderno*. Seminario de Doctorado. Universidad Abierta Interamericana, Universidad de Concepción del Uruguay y Universidad de Flores. Recuperado de https://caeau.com.ar/wp-content/uploads/2018/04/TEORIA-E-HISTORIA-DEL-PROYECTO-ARQUITECTONICO-Y-URBANO-MODERNO_

- Fernández.pdf
- Galán, B. (2018). Reconstruyendo el entramado de una sociedad creativa. Estrategias para la formación de diseñadores en contextos de complejidad. *Cuaderno 67*, 18(67), 63-100. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Jaime, E. (Comp.). (2016). *Habitar en contextos de desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Proyecto Habitar.
- Ledesma, M. (2020). Didáctica del proyecto. Seminario del Doctorado de Arquitectura FADU. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
- López, M. (2018). Modos de decir y modos de ser: palabra e ideología en el taller de diseño. En La dimensión ideológica de la enseñanza del diseño. *Cuaderno 67*, 18(67), 187-213. doi: <https://doi.org/10.18682/cdc.vi67>
- Moisset, I. (2013). Enseñar-investigar arquitectura. *Limaq*, 1, 49-65.
- Peralta, E. (2021, diciembre 6). UBA 200 años: La FADU, de sus inicios Beaux Arts al proyecto moderno. *Clarín ARQ*. Recuperado de https://www.clarin.com/arq/fadu-inicios-beaux-arts-proyecto-moderno_0_GO-62cGBEL.html
- Pizoni, C. (2020). Enseñanza del proyecto y tecnologías. *Registros*, 16(1), 18-35.
- Samaja, J. (2004). *Proceso, diseño y proyecto en investigación científica: cómo elaborar un proyecto sin confundirlo con el diseño ni con el proceso*. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
- Samaja, J. (2021). Hacer de la ciencia un espacio habitable. *A&P Continuidad*, 8(15), 102-117.
- Silvestri, G. (2003). En el círculo mágico del lenguaje: La teoría de la arquitectura contemporánea. En J. Sarquis. (Ed.), *Coloquio Teoría de la arquitectura y teoría del proyecto* (pp. 43-56). Buenos Aires, Argentina: Nobuko.
- Silvestri, G. (2014). Alma de arquitecto. Conformación histórica del “habitus” de los proyectistas del habitat. *Registros*, 10(11), 72-97.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CDMX, México: Siglo XXI/Clacso

- Vallaey, F. (2008). Responsabilidad social universitaria, una nueva filosofía de gestión ética para las universidades, *Educación Superior y Sociedad. Nueva Epoca*, 13(2), 193-220.
- Webster, H. (2008). Enseñanza de la Arquitectura después de Schön: grietas, indefiniciones, límites y más (V. Miglioli, Trad.). *Journal for Education in the Built Environment*, 3(2) 63-74.
- Zaera Polo, A. (1998). Un mundo lleno de agujeros, *El Croquis*, 88/89, 308-323.
- Zaera-Polo, A. (2016). Ya bien entrado el Siglo XXI. Las arquitecturas del Post-Capitalismo. *El Croquis*, 187, 252-287.



Daiana Zamler. Arquitecta. Doctoranda en la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Becaria CONICET-Universidad Abierta Interamericana (UAI). Profesora de Morfología y Taller de Integración Proyectual II (TIC) en la Facultad de Arquitectura, UAI. Publicaciones en revistas nacionales e internacionales entre ellas: *DAYA, Diseño, Arte y Arquitectura; Ciudades, Estado y Política; As-trágalo*. Directora del proyecto de investigación Contribuciones desde la Psicología Ambiental hacia la Arquitectura para el diseño de espacios públicos, radicado en el Centro de Altos Estudios y Urbanismo (CAEAU, UAI). daianazamler@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-8084-8700>

Ferreira Martins, C. A. (2023). Lúcio Costa y Vilanova Artigas. Dos momentos en la enseñanza de la arquitectura moderna brasileña. *A&P Continuidad*, 10(18), 82-93. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.409>



Lúcio Costa y Vilanova Artigas

Dos momentos en la enseñanza de la arquitectura moderna brasileña

Carlos A. Ferreira Martins

Recibido: 14 de febrero de 2023

Aceptado: 04 de julio de 2023

Español

Este artículo, elaborado desde una perspectiva de revisión historiográfica, presenta algunos apuntes para comprender las circunstancias, impactos y consecuencias de dos momentos asumidos de manera general en la historiografía de la arquitectura moderna en Brasil, a lo largo del siglo XX, como los más significativos para entender los vínculos y desdoblamientos de la relación entre enseñanza profesional, institucionalización de la profesión y la consolidación de poéticas arquitectónicas o *escuelas*.

Nos interesa destacar el paso de Lúcio Costa por la dirección de la Escuela Nacional de Bellas Artes, en 1930, normalmente considerado en la historiografía como uno de los antecedentes fundamentales para la constitución de la *escuela carioca*, que hasta el evento límite de Brasilia será asimilada a la idea de una arquitectura moderna y brasileña y, dos décadas después, la llamada Reforma de 1962 en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de São Paulo que marcará la consolidación del liderazgo de Vilanova Artigas y el surgimiento de la llamada *escuela paulista* o *brutalismo paulista*.

Palabras clave: formación profesional, arquitectura moderna, Brasil siglo XX, escuela carioca, escuela paulista.

English

This article, produced from the perspective of a historiographical revision, presents some remarks in order to understand the circumstances, impacts and consequences of two moments generally assumed, in the historiography of modern architecture in Brazil throughout the 20th century, to be the most significant to understand the bonds and unbindings of the relationship between professional education, institutionalization of the profession and the consolidation of architectural poetics or *schools*.

We are interested in highlighting the role of Lúcio Costa as principal of the National School of Fine Arts, in 1930, usually considered, in historiography, one of the fundamental precedents for the constitution of the *carioca school* which, until the ultimate event of Brasilia, will be assimilated to the idea of a modern Brazilian architecture and, two decades later, the so-called 1962 Reform in the Faculty of Architecture and Urbanism of São Paulo that will mark the consolidation of the leadership of Vilanova Artigas and the emergence of the so-called *paulista school* or *paulista brutalism*.

Key words: professional training, modern architecture, Brazil 20th century, *carioca* school, *paulista* school.

» Una educación superior tardía y conflictiva

La creación de instituciones de enseñanza superior en los dominios portugueses es bastante tardía, respecto a lo que ocurre bajo la corona española. La familia real portuguesa llega a Río de Janeiro, huyendo de la invasión napoleónica, en 1808 y en 1815 Brasil pasa a ser la sede del Reino Unido de Brasil, Portugal y Algarve hasta 1822, cuando se declara la independencia bajo el control político de la misma casa dinástica portuguesa¹.

Pese a eso, la implantación de la enseñanza superior se dará de manera puntual y limitada, con las elites locales teniendo a la antigua Universidad de Coimbra como referencia fundamental. Aunque la enseñanza de la arquitectura militar venga del final del siglo XVII, las primeras escuelas superiores de Medicina, en Bahía y Río de Janeiro, son creadas ya en 1808, y las escuelas de Derecho de Recife y São Paulo en 1827; en el área tecnológica, la pionera es la Escuela de Minas de Ouro Preto, implantada solamente en 1876. Proclamada la República en 1889, bajo el signo modernizador del positivismo, se crearon la Escuela Politécnica en São Paulo (1893) y,

por iniciativa privada, la Escuela de Ingeniería Mackenzie (1896). La primera universidad fue creada en 1920 y tuvo como única finalidad, según algunos autores, ofrecer un título *honoris causa* al rey de Bélgica en su visita al país. Solamente con el régimen autoritario y modernizador de Getúlio Vargas, que asume el poder central por medio de un golpe militar en 1930, se creará el Ministerio de Educación y Salud Pública y se definirá, en 1931, el Estatuto de las Universidades Brasileñas, episodio conocido como Reforma Francisco Campos, nombre del ministro.

Durante la llamada Primera República, dominada por las oligarquías de São Paulo y de Minas Gerais, la enseñanza pública estaba bajo responsabilidad de los gobiernos provinciales. Su centralización a nivel federal bajo el gobierno de Vargas no fue, sin embargo, suficiente para la aplicación, al menos de inmediato, de una política coherente de enseñanza universitaria. En 1935 se creó la Universidad del Distrito Federal, a cargo del educador progresista Anísio Teixeira, bajo la inspiración de John Dewey y el aplauso de la intelectualidad progresista; pero la opo-

sición de la Iglesia Católica, que reivindicaba su primacía en la enseñanza y cuyo apoyo era fundamental para Vargas, llevó a su parálisis y disolución formal en 1939.

Curiosamente, la primera universidad estabilizada con una configuración moderna surgiría en São Paulo, el estado derrotado en 1930 y nuevamente en la guerra civil de 1932, llamada por los paulistas como Revolución Constitucionalista. En 1934, bajo la conducción política del interventor Armando de Salles Oliveira, fue creada la Universidad de São Paulo (USP), que además de agregar las escuelas aisladas existentes (Medicina, Derecho, Odontología y Politécnica) creó la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, de inspiración humboldtiana, que contó para su implantación con la presencia de los entonces jóvenes académicos europeos Fernand Braudel, Claude Levi-Strauss, Pierre Monbeig y otros.

» El doble origen de la enseñanza de arquitectura

En las tres primeras décadas del siglo XX, mientras el ambiente europeo vivía un agitado debate sobre las posibilidades y propuestas del arte y de

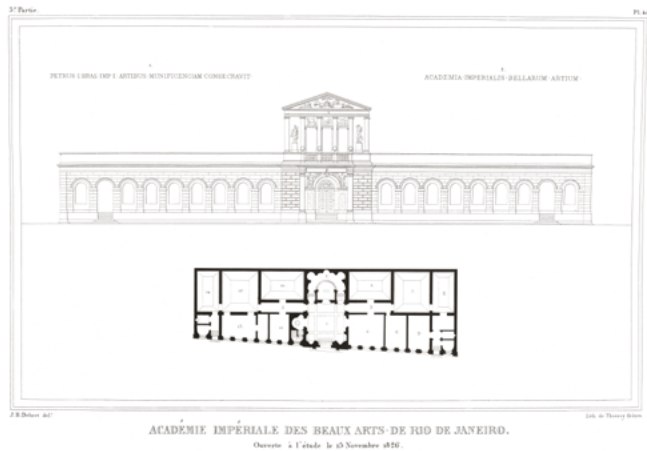


Figura 1. Academia Imperial de Bellas Artes. Arq. Grandjean de Montigny. Fuente: Instituto Moreira Salles. | Figura 2. Escola Nacional de Bellas Artes. Foto Marc Ferrez. Fuente: Archivo Instituto Moreira Salles.

la arquitectura frente al nuevo mundo surgido de la Guerra Mundial, y el ámbito latinoamericano se interrogaba sobre la articulación entre modernidad e identidades nacionales o regionales, la enseñanza profesional en Brasil se encontraba, como la de otros países, marcada por un doble origen: el heredero de las tradiciones de enseñanza de las Academias de Bellas Artes y aquel oriundo de las Escuelas de Ingeniería o Politécnicas de inspiración alemana. Quizás lo específico de Brasil sea la curiosa asimetría vivida en las dos ciudades donde más pulsan las experiencias de modernización social y cultural, directamente vinculadas a la disputa por la hegemonía económica y cultural que se desarrollará en las décadas siguientes. Mientras en Río de Janeiro, la capital de la República, la formación de arquitectos se produce en el ámbito de la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA), en São Paulo predomina la formación del ingeniero-arquitecto ofrecida por la Escuela Politécnica. El proceso de autonomización de la enseñanza de arquitectura respeto a Bellas Artes o las ingenierías y su relación con la organización gremial y las luchas por la reglamentación del ejercicio profesional merece un relato más amplio. Para los objetivos de este texto, importa destacar

que esos movimientos mutuamente imbricados presentan cambios significativos a partir de los años 30. En esta fecha tiene lugar la creación de la primera escuela autónoma de arquitectura, la de Belo Horizonte, la nueva capital de Minas Gerais, inicialmente una institución aislada que posteriormente será incorporada a la Universidad Federal de Minas Gerais. Casi dos décadas más serán necesarias para la creación, en São Paulo, de dos escuelas de arquitectura autonomizadas de las escuelas de ingeniería: una, perteneciente a la Universidad Mackenzie en 1948 y otra, a la Universidad de São Paulo, en 1949. En el ámbito de la enseñanza pública les seguirán la de Porto Alegre en 1952, y la de Bahía, en 1959. Cada una de ellas tiene naturalmente historia y perfil propios, pero nos atendremos a lo que la historiografía de la arquitectura moderna brasileña asume de manera relativamente consensual como los dos paradigmas que han marcado la relación entre enseñanza y profesión en Brasil hasta por lo menos los años 1990: el paso de Lúcio Costa por la dirección de la ENBA en 1930 y la reorganización del curso de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la USP en 1962, doctrinariamente liderada por João Batista Vilanova Artigas.

La creación, en 1962, del Instituto de Artes y Arquitectura de la Universidad de Brasilia (UnB), bajo las directrices de Anísio Teixeira y Darcy Ribeiro, significó, en su momento, la promesa de una alternativa a esos dos paradigmas. Pero la rica experimentación interdisciplinaria que caracterizó la propuesta de la UnB fue muy pronto interrumpida de manera violenta por el golpe militar de 1964.

» La Escuela Nacional de Bellas Artes: de Grandjean de Montigny a Lúcio Costa

La llegada de la familia real y de la Corte Portuguesa en 1808 viene a transformar, física y culturalmente, a la modesta y colonial ciudad de São Sebastián de Río de Janeiro. La adecuación de la provisión de agua potable, la sustitución forzada de las antiguas celosías por ventanas vidriadas, las normativas respecto a comportamientos públicos y a servicios, inician un intento de europeizar la capital, que seguirá hasta principios del siglo XX. El paso siguiente será aprovechar la disolución del imperio napoleónico para atraer a Brasil a algunos intelectuales y artistas que llegarán, en 1816, como Misión Artística Francesa. Dirigida por Joachim Lebreton, del Institut de France, encargado

por el monarca de implantar una institución para la enseñanza de las bellas artes, era además integrada, entre otros, por los pintores Jean-Baptiste Debret y Nicolas-Antoine Taunay y por el arquitecto Auguste Henry Grandjean de Montigny. La Escuela Real de Ciencias, Artes y Oficios, que a partir de la independencia de Brasil pasaría a llamarse Academia Imperial de Bellas Artes, fue inaugurada en 1826 por el emperador D. Pedro I, en un edificio proyectado por Montigny. Marco importante del neoclásico en Brasil, estaba ubicado en el centro de la ciudad y fue demolido en 1938 cuando ya no abrigaba la entonces llamada Escuela Nacional de Bellas Artes. Solamente se ha preservado el frontón del edificio mediante su traslado al Jardín Botánico. A Montigny se le deben además importantes obras, como la Aduana Imperial, hoy Casa Francia-Brasil, y la bella residencia que construye para sí mismo, donde hoy está ubicado el campus de la PUC Río. Los trabajos de investigación sobre la trayectoria de la Academia dejan claro que no se trató de la institución monolítica y limitada a la mera reproducción del gusto internacional que un sector de la historiografía modernista intentó establecer. Uzeda (2005) indica que el curso seguía el modelo de París, apoyándose en “clases de

diseño, elementos geométricos, plan, elevación y ornatos, con la evaluación de contenidos por un boceto mensual y un proyecto detallado a cada año de los cinco que totalizaban el curso”. Pero añade que había una cierta libertad y autonomía:

rían en la *École des Beaus Arts* solamente cuatro décadas mas tarde por intermedio de la reforma de Viollet-le-Duc)].

Trajano (2010) destaca que ya en la segunda mitad del siglo XIX, Manuel de Araujo Porto Alegre, director de la Academia entre 1854 y 1857, proponía una modernización de la enseñanza que tuviera en cuenta tanto los nuevos procesos constructivos demostrados en el Palacio de Cristal de Joseph Paxton, como la adecuación a las condiciones históricas, culturales y climáticas del país. Uzeda (2005) ya señala, en la reforma de 1855, la separación completa del curso de Arquitectura respecto a Bellas Artes y la incorporación de asignaturas técnicas como Diseño geométrico e industrial, Diseño de ornatos y Arquitectura civil. El advenimiento de la República y consecuente fortalecimiento de las tendencias positivistas, además de una política de negación de todo lo que recordara a la monarquía, hizo que se llegara a proponer su cierre (Uzeda, 2010). Curiosamente, fue una de las acciones más significativas de la Primera República, la reforma urbana llevada a cabo en la primera década del siglo por el alcalde Francisco Pereira Passos, que recuperó el prestigio de la entonces llamada Escuela Nacio-

nal de Bellas Artes. La reorganización del centro de la ciudad con la apertura de la Avenida Central y la construcción de nuevos edificios monumentales ofreció la posibilidad de reconocimiento y prestigio a los profesores de la ENBA, como Adolpho Morales de los Ríos, quien proyectó, entre otros, la nueva sede de la Escuela en un sitio privilegiado, donde hoy se ubica el Museo Nacional de Bellas Artes.

» Lúcio Costa y la Reforma de 1931

Durante las tres primeras décadas del siglo, la ENBA es el espacio de convivencia –y disputa– entre un amplio conjunto de referencias. Atique (2008) identifica una presencia cada vez más frecuente de la literatura norteamericana y añade que eso significa tanto la actualización de los aspectos técnicos en la formación profesional como la divulgación de los “estilos hispanizantes”. Así, no es extraño que la ENBA haya representado uno de los focos más importantes de la elaboración teórica y experimental de lo llamado neocolonial. José Marianno Filho, médico oriundo de una tradicional familia de políticos e intelectuales de Pernambuco, desde temprano se interesó más por los temas de la crítica de arte y de arquitectura que por la pro-

fesión de elección paterna. Concluidos los estudios en Río, pronto se casó y adquirió el área en la cual construiría el famoso Solar do Monjope (1920-28), obra emblemática del movimiento, equipada con elementos constructivos y muebles de antiguas construcciones coloniales, que hacía venir de todo el país. Seguramente, tuvo contacto con el proselitismo en favor de un *arte nacional* que desde 1914 hacía en São Paulo el arquitecto y arqueólogo Ricardo Severo, con fuerte apoyo de la elite paulista y, en particular, de Washington Luis Pereira de Souza, alcalde de São Paulo y futuro presidente de la República hasta ser depuesto por el golpe militar de 1930. Como mecenas y presidente de la Sociedad Brasileña de Bellas Artes, Marianno patrocinaba personalmente viajes de estudio de los alumnos de la ENBA a las ciudades históricas, con el objetivo de compilar elementos para un catálogo sistemático de la arquitectura colonial. Es de esa época el famoso viaje de Lúcio Costa a Diamantina y el establecimiento de una relación de mutua admiración que haría del joven discípulo un fervoroso defensor del lenguaje nacional. Marianno dirigió la ENBA entre 1926 y 1927, cuando además de reforzar institucionalmen-

te el trabajo por la *arquitectura nacional*, creó la disciplina de Urbanología, con el objetivo de implantar “el estudio de la ciudad al lado del estudio del edificio [...], que incluye las cuestiones de saneamiento de la ciudad y de arquitectura paisajística, y debe constituir una cátedra de frecuencia obligatoria con largo desarrollo práctico” (Uzeda, 2005, p. 247). Así, la nominación de Costa para el decanato de la Escuela en 1930, de la que recién había egresado, fue considerada, a la vez, resultado de la voluntad del nuevo régimen de *modernizar la enseñanza* y una victoria política de Marianno y de la arquitectura neocolonial. No fueron necesarios más que seis meses para que el antiguo jefe iniciara una feroz campaña periodística contra el antiguo discípulo que se había convertido en traidor de la causa nacional (Kessel, 2008). La reacción de Costa tardó más de cuatro décadas y constituye un episodio poco dignificante de su biografía. Cuando la presión inmobiliaria amenazaba el solar y movimientos de conservación patrimonial pugnaban por su preservación, pesó en contra la manifestación de Costa, entonces la voz más respetada del Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), en el sentido de que el Solar no tenía

atributos históricos ni estéticos que justificaran su conservación (Atique, 2016). Abelardo de Souza fue alumno de la ENBA a partir 1928 y ofrece un testimonio personal, aunque marcado por un cierto proselitismo modernista, del momento de la transformación. Recuerda el edificio de la Escuela, con sus grandes galerías, “donde se disponían modelos de la estatuaría clásica, una pinacoteca con valiosísima colección de cuadros de artistas nacionales y extranjeros” como un buen ambiente para el estudio de las artes, pues creaba “la convivencia directa de los alumnos con las artes” (Souza, 1978, p. 14). Atento a la complejidad de la relaciones entre enseñanza y formación, describe la enseñanza de la Escuela como fuertemente marcada por el eclecticismo, en que “el libro sagrado de los arquitectos era el Vignola, dictador supremo de la composición de las fachadas”, pero también alerta que esa orientación, que los alumnos ya intuían como anacrónica, no había dejado de resultar en la formación de arquitectos tan importantes para la modernidad como Lúcio Costa, Affonso Eduardo Reidy, Marcelo Roberto, Attilio Corrêa Lima, Paulo Antunes Ribeiro o Jayme da Silva Telles (Souza, 1978, p. 24). Para él, Lúcio Costa, “famoso cultor de ‘nuestro



Figura 3. Nueva sede de la ENBA. Arq. Adolpho Morales de los Ríos. Foto: Marc Ferrez. Fecha: 1908. Fuente: Archivo Instituto Moreira Salles. | Figura 4. Costa, Wright, Warchavchik en la inauguración de la Casa Modernista. Fuente: Ferraz, G. (1965).

colonial’, consiguió transformar un museo en una escuela viva, donde se empezaba a enseñar arquitectura”. Eso no ocurrió en función de una transformación estructural del currículo, más allá de la formalización de la asignatura de Urbanismo, sino en la incorporación de jóvenes profesores, como Gregori Warchavchik, autor de las primeras casas modernistas en São Paulo y Río; el ex alumno de la Escuela, Affonso Eduardo Reidy o Alexandre Budeus, joven arquitecto alemán, autor del Instituto del Cacao, en Salvador, Bahía. Para la enseñanza de estructuras vino Emílio Baumgart, responsable más tarde por el proyecto estructural del Ministerio de Educación y del Pabellón de Brasil en la Feria Internacional de Nueva York. En resumen, dice Souza (1978, p. 26), se ha pasado “de una larga fase de copias de modelos y fórmulas arquitectónicas para la creación”. En ese clima efervescente se formaría la siguiente generación, de Oscar Niemeyer, Carlos Leão, Luís Nunes, Jorge Moreira, Alcides da Rocha Miranda, entre otros, que vendrían a constituir la línea de frente de lo que la historiografía llamó la escuela carioca, y la recepción internacional especialmente a partir de la exposición *Brazil Builds*, en el Museo de Arte

Moderna de Nueva York (MoMA) y el libro de Goodwin (1943) establecería como el canon de la arquitectura moderna brasileña. En realidad, el paso de Costa por la dirección de la Escuela fue breve (de diciembre de 1930 a septiembre de 1931) y turbulento, primero por el feroz ataque de José Marianno al sentirse traicionado y luego por la oposición de los viejos catedráticos. Como se pudo constatar, su estrategia ha sido contraproducente:

Para evitar fricciones iniciales no cambió a ninguno de los profesores del cuadro, pero implantó un régimen en que los estudiantes podían elegir entre profesores de distintas orientaciones para las mismas asignaturas. Eso ha tenido el efecto de desagradar a los catedráticos cuando los alumnos eligieran en masa a los nuevos docentes. El hecho de que tres de ellos fueran extranjeros también exacerbó el ánimo de los críticos de la presencia de tendencias ‘futuristas’ en la Escuela. (Martins, 2015).

Paradójicamente, los antiguos catedráticos, deseosos de retomar el control de la Escuela, se



Figura 5. La Escuela Politécnica. Edificio Ramos de Azevedo. C. 1950. Fuente: Servicio de Bibliotecas, EPUSP.

servirán del nuevo reglamento general de la enseñanza superior que establecía que el cargo de decano era privativo de los docentes catedráticos y Costa se había negado a asumir la cátedra de Urbanismo en dos oportunidades. El impasse político lleva Costa a renunciar y los alumnos reaccionan mediante una huelga que duró varios meses y contó con el apoyo explícito de Frank Lloyd Wright, quien estaba en Río de Janeiro para participar con Eiel Saarinen y otros arquitectos, del jurado del Concurso internacional de proyectos para la construcción del Faro de Colón. Además de visitar a la Casa Nordschild, proyecto de Warchavchik inaugurado como la primera Casa Modernista en Río, Wright presenta, por invitación de los estudiantes, una conferencia en el Salón de Actos de la ENBA el 14 de noviembre de 1931 (Pereira, 2003). Un hecho no directamente vinculado a la enseñanza de arquitectura, pero de gran importancia para el cambio cultural brasileño fue la 38ª Exposición General de Bellas Artes, que quedó conocida como el Salón Revolucionario o Salón de 31. La Exposición era la muestra más importante del sistema institucional de las artes plásticas en Brasil y su organización estaba bajo la responsa-

su mismo carácter de escuela nacional, la ENBA funcionó como un dispersor geográfico de las nuevas propuestas, como lo muestran las experiencias de Luiz Nunes en Recife, Hélio Duarte en Bahía, Abelardo de Souza en São Paulo y tantos otros por todo el país. Así, parece razonable concluir que una evaluación más completa de esa experiencia supone

una reflexión sobre las complejas y no lineales relaciones entre enseñanza formal y formación profesional. Pero también pone de manifiesto una singularidad de la ‘escuela carioca’: sus principales mentores, Costa y Niemeyer al frente, han sido maestros, pero no profesores. En 1954, ya con reputación internacional consolidada, Costa rechazó una vez más la invitación para enseñar en la Facultad Nacional de Arquitectura (institución derivada de la ENBA) por, en sus palabras, ‘falta congénita de vocación para el magisterio’ (Martins, 2015, p. 315).

Otras condiciones y otras vocaciones marcarían la actuación de João Batista Vilanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha y otros protagonistas de la enseñanza y de la producción de lo se conoce, a partir de finales de los años 50, como la escuela paulista.

» Artigas, la FAU USP y la reforma de 1962

En São Paulo ha predominado la Escuela Politécnica como referente de la enseñanza profesional. Creada en 1893, preveía en su reglamento la convocatoria a cuatro cursos: ingeniero civil, industrial, agrónomo e ingeniero-arquitecto. La estructura didáctica estaba propuesta en tres ciclos: el fundamental, dividido en un año de curso preliminar y dos años de curso general para, en seguida, dar lugar a los cursos especiales, volcados a las cuatro especialidades. Ficher (2005) destaca que la estructura curricular no seguía estrictamente a su homóloga francesa, sino que se alineaba a la propuesta alemana de integrar en una sola escuela los cursos fundamentales y los especiales, y sugiere que eso pudo haberse debido a que su fundador y primer decano, Francisco Antonio de Paula

Souza, se había recibido como ingeniero civil en Karlsruhe, quince años antes. En su trabajo, la autora indica la distinción respecto a París o Río de Janeiro, donde la formación del arquitecto se daba en una escuela integrada a la enseñanza artística, mientras que en São Paulo la arquitectura se concibe originalmente como una especialización de la ingeniería, una vez que la Escuela Politécnica “visaba formar ingenieros arquitectos para *proyectar* y *construir* edificaciones, en contraste con sus colegas ingenieros civiles, que deberían proyectar construir obras de ingeniería: puentes, viaductos, puertos, canales, ferrocarriles y carreteras de rodaje, etc.” (Ficher, 2005, p. 26). Esa caracterización es importante no solamente porque define un perfil más tecnológico de los ingenieros arquitectos formados en São Paulo, sino también porque resultará en una superposición parcial de atribuciones profesionales entre arquitectos e ingenieros civiles, en el ámbito del proyecto de edificación, que la reglamentación de la profesión de arquitecto en los años 1930 no resolverá y que continúa hasta los días de hoy. El nuevo reglamento de 1918 coincide con la apertura de concursos para ingreso de docentes que, por primera vez, son egresados de la misma Escuela. Entre ellos, será de gran importancia para el futuro de la enseñanza el ingreso de Luis Inácio de Anhaia Melo, recibido en 1913 y que ya en 1926 será investido como catedrático de Composición Arquitectónica, Estética y Urbanismo. Anhaia fue también el responsable por la carrera académica del joven Vilanova Artigas, al invitarlo a ser su asistente en la cátedra de Urbanismo tan pronto egresó en 1937. Decano de la Politécnica en 1930, actuará en la nueva Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la USP en 1941 y será el gran articulador político y primer decano de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo al momento de su separación de la Politécnica en 1949. Pero la creación de la FAU USP no se ha dado exclusivamente por la evolución interna de la Universidad sino por el complejo contexto del ambiente cultural y profesional de São Paulo, de que al menos cuatro aspectos merecen ser mencionados, aunque de modo muy somero.



Figura 6. Homenaje a Anhaia Melo por la creación de la FAU USP. 1947. Fuente: Archivo de la EPUSP. (Artigas es el tercero de la izquierda a la derecha en primera fila y Anhaia el cuarto) | Figura 7. Vila Penteado. Arq. Carlos Eckman. 1902. Foto: s.a. Fuente: Biblioteca da FAU USP.

El primero es el proceso de organización gremial, que gana impulso adicional a partir de la reglamentación de la profesión por el decreto presidencial 23.569/1933, que establece la diferenciación de las atribuciones profesionales de arquitectos e ingenieros civiles. La consolidación del Instituto de Arquitectos de Brasil (IAB) como órgano central después de un período de disputas internas fue fundamental para la realización del I Congreso Brasileño de Arquitectos, realizado a inicios de 1945 en São Paulo. El éxito del evento y el progresivo grado de afirmación de la diferenciación profesional respecto a los ingenieros resultó en una delegación encargada de solicitar al presidente de la República la creación de una facultad autónoma de arquitectura. Eso será atendido por el decreto presidencial de agosto de 1945, que establece la Facultad Nacional de Arquitectura y le transfiere la responsabilidad por el curso hasta entonces ofrecido por la ENBA (Ficher, 2005, pp. 239-254). El segundo fue el prestigio internacional que la arquitectura ofrecía al país y al régimen varguista. Además de la exposición del MoMa y del impacto internacional del libro de Goodwin, la invitación a Oscar Niemeyer para participar en el equipo encargado de proyectar el edificio sede las Naciones Unidas en Nueva York consolida la reputación de la arquitectura *carioca* entonces asimilada a la idea de una arquitectura moderna brasileña (Martins, 2015, p. 315).



El tercero es el papel particular que empezaba a jugar la emergente metrópolis paulista. Como sintetizamos en un trabajo anterior:

Si la gran proyección internacional de la arquitectura brasileña todavía se daba a costas del grupo carioca, el ambiente de la arquitectura paulista se adensaba en condiciones muy particulares. A partir de la segunda postguerra, São Paulo caminaba para superar a Río como metrópolis económica pero también cultural. El intenso crecimiento demográfico y económico atraía arquitectos venidos de otras regiones del país y de Europa. Llegados desde Italia (Lina Bo Bardi, Daniele Calabi, Giancarlo Pianti), Francia (Jacques Pilon), Alemania (Franz Heep), Austria (Bernard Rudofski), Polonia (Lucjan Korngold) o Hungría (Francisco Beck), estos y otros menos conocidos encuentran y se asocian a los arquitectos paulistas de formación politécnica y a los profesionales formados en la tradición carioca, haciendo de São Paulo un verdadero crisol donde se mezclan las más distintas tradiciones de la cultura arquitectónica moderna (Martins, 2015, p. 315).

El cuarto es la adhesión de la mayoría de estos arquitectos, de inclinación moderna, al esfuerzo



Figura 8. Edificio de la FAU Ciudad Universitaria. Arq. Vilanova Artigas. Salón Caramelo. C. 1970. Fuente: Biblioteca de la FAU USP. |Figura 9. Edificio de la FAU Ciudad Universitaria. Arq. Vilanova Artigas. Talleres 1 y 2. C. 1970. Fuente: Biblioteca de la FAU USP.

de crear la primera sección estadual de IAB, realizada bajo la presidencia nacional de Paulo de Camargo e Almeida, pionero carioca de la prefabricación, que se transferiría a São Paulo pocos años después. El episodio del proyecto y construcción de la sede del IAB São Paulo, en que participan una decena de arquitectos, de distintas posiciones políticas, pero de igual adhesión a los postulados modernos es muy significativo del *esprit de corps* de la categoría en São Paulo (Ciampaglia, 2021).

La creación de la Facultad Nacional de Arquitectura de la Universidad de Brasil (hoy Facultad de Arquitectura y Urbanismo da la Universidad Federal de Río de Janeiro) abre el camino institucional que es muy prontamente aprovechado en el ámbito paulista. La Universidad Mackenzie logra la autorización federal para su Facultad de Arquitectura, que es instalada en julio de 1947 y dirigida por Christiano Stockler das Neves, quien lideraba el curso hacía dos décadas. Eso hará que, a diferencia de la FAU USP, la enseñanza, en los primeros años, esté tensionada entre la orientación más académica del cuerpo docente y el interés de los alumnos por las proposiciones modernas.

La articulación de los arquitectos paulistas generó la solicitud al gobernador José Carlos de

Macedo Soares para que determinara la remodelación de la enseñanza en los moldes establecidos formalmente por la creación de la Facultad Nacional. Esa solicitud fue encaminada al entonces decano de la Escuela Politécnica, Paulo de Menezes Mendes da Rocha, padre del casi homónimo arquitecto, que indicó una comisión de estudios formada, entre otros, por Anhaia Melo y Ariosto Mila, quienes vendrían a ser decanos de la nueva Facultad, fundada formalmente en junio de 1948. Para la creación contribuyó también una cláusula del contrato de donación a la Universidad de la Villa Penteado, excelente ejemplar del Art Nouveau en São Paulo, propiedad de tradicional familia terrateniente, condicionada a la implantación del curso de arquitectura. En este edificio funcionan hoy las actividades de postgrado. Los primeros años de la nueva facultad estarían marcados por la contradicción entre el prestigio y los profesionales comprometidos con la afirmación nacional e internacional de la arquitectura moderna y los reglamentos de la Universidad, que garantizaban el poder de los catedráticos oriundos de la Politécnica, los únicos con acceso a los puestos de mando. Ese descompás entre las aspiraciones –y el ya conquistado prestigio profesional– de los jóvenes

profesores y de los estudiantes y la estructura de poder de la Universidad llega a un punto máximo en 1956. Anhaia Melo, que había traído de la Politécnica a su asistente Vilanova Artigas y era el catedrático más cercano a los jóvenes arquitectos, acepta la propuesta de contratar a Oscar Niemeyer como docente de la FAU. El Consejo Universitario, que inicialmente había aprobado la propuesta, da vuelta atrás por la alegada filiación de Niemeyer al Partido Comunista, que, luego de un breve período de legalidad al final de la Segunda Guerra, volvía a estar en la clandestinidad.

El gremio estudiantil reacciona realizando en ese mismo año el primer Seminario de Enseñanza. Presentando un conjunto de cuestiones que serán comentadas por profesores como Mario Vagner Vieira da Cunha, Luiz Saia, Vilanova Artigas y Lina Bardi y darán origen a una publicación de septiembre de 1956 donde queda claro el grado de alejamiento entre las expectativas de estudiantes y docentes y la estructura de enseñanza de la Facultad (Prestes, 2011, pp. 47-73). Cinco años más tarde, en vísperas del retiro compulsorio de Anhaia Melo, los 25 docentes arquitectos envían al rectorado de la USP la solicitud de indicación de un arquitecto para director de la escuela y la creación de una Co-

misión de Enseñanza con autoridad para redefinir los planes de estudio.

No será todavía un arquitecto, pero por primera vez lo será un docente del área de Humanidades, el historiador del arte Lourival Gomes Machado, quién nombrará una comisión “encargada de presentar un primer estudio y una estructura preliminar para el Taller” (Millan, 1962).

Formada inicialmente por Jon Maitrejean, Gian Carlo Gasperini, Lucio Grinover y Carlos Millan, la comisión incorpora una propuesta más detallada sobre la estructura y funcionamiento del taller elaborada por Roberto Cerqueira César, asociado de Rino Levi, que constituye el documento base para el Fórum de Enseñanza de 1962. En este se establece por primera vez la centralidad de Taller para la formación profesional, a raíz del avance de la lucha por afirmar el proyecto y no la construcción como responsabilidad central del arquitecto, estableciendo así de manera definitiva la separación de las atribuciones profesionales con los ingenieros civiles (Millan, 1962).

De forma resumida, el taller pasa a ser “el eje dorsal de la enseñanza de arquitectura, incorporando en función de sus objetivos y su dinámica, los aportes de las asignaturas técnico-construtivas o de las ciencias sociales” (Martins, 2015).



Figura 10. La gran asamblea proamnistía. Salón Caramelo. FAU Ciudad Universitaria. C. 1975. Fotografía: Raul Garcez. Fuente: Archivo de la FAU USP.

Millan lo caracteriza como “el lugar de estudio, de investigación y trabajo del planeamiento del medio físico en sus relaciones directas con el hombre, donde el alumno entrará en contacto con los problemas vivos de la arquitectura y el urbanismo, en la manera más próxima a como los enfrentará en cuanto profesional” (Millan, 1962). Aunque considerada la reforma fundacional de la enseñanza de la arquitectura moderna en São Paulo, incluso por ocurrir en el momento en que la producción proyectual de Vilanova Artigas da lugar a la caracterización de una escuela paulista que él mismo nunca aceptó, la implantación plena de las propuestas sufrió los percances de la inestable situación política en los años que anteceden el golpe militar de 1964. El proyecto del nuevo edificio de la FAU, trasladado del magnífico Art Nouveau de la Villa Penteadó en el centro de la capital a la nueva Ciudad Universitaria, y desarrollado por Vilanova Artigas en ese período (Contier, 2015) es, quizás, la mejor traducción de la nueva concepción de enseñanza, “organizada alrededor del Salón Caramelo, el gran atrio central, sobresalen los volúmenes de la biblioteca y del Taller Integrado y el coronamiento por los cinco talleres, centro de la vida de la escuela” (Martins, 2015, p. 318). Cinco años después, el Fórum de Enseñanza de 1968 ocurre en un cuadro de cuestionamiento de la hegemonía de Vilanova Artigas por Sergio Ferro y los jóvenes arquitectos del grupo Arquitetura Nova. La ruptura entre el Partido Comunista y las disidencias a la izquierda, armadas o no, así como divergencias respecto a la función social del arquitecto en un cuadro de resistencia al régimen militar, muestran una escuela dividida pero aún capaz de acordar la organización de la Facultad en los tres departamentos que la estructuran hasta hoy: Tecnología; Historia y Estética y Proyectos, este último subdividido en cuatro áreas de actuación: Edificación, Planeamiento, Diseño del Objeto y Comunicación Visual. Una vez más, la situación política del país se interpone. Con el Ato Institucional no. 5, de 13 de diciembre de 1968, considerado *el golpe dentro del golpe*, el régimen militar inicia su fase más represiva, con muertes, tortura y la institución de la censura sobre la actividad

artística y las universidades. A mediados de 1969, Artigas, Maitrejean y Mendes da Rocha son jubilados compulsivamente, al lado de decenas de otros docentes y alejados de la universidad a la que solamente volverán después de la amnistía, aprobada en 1979 luego de intenso movimiento social que el mismo edificio de la FAU abriga de manera especial. Eso no es, sin embargo, el final de las tensiones entre reconocimiento profesional y la burocracia universitaria. Artigas, como Mendes da Rocha y Maitrejean, no había realizado los estudios formales de posgrado ahora necesarios y es contratado como auxiliar de enseñanza, el grado más bajo de la carrera. Solamente en 1984, en vísperas de la jubilación compulsiva por edad, y por presión política externa a la escuela, se le reconoce el *notorio saber* que permite acceder al rango de catedrático. Mendes da Rocha fue readmitido en 1980, pero solamente dieciocho años después, cuando ya era internacionalmente reconocido, se le otorgó el notorio saber y la condición de catedrático. Mientras Costa alegaba, a mediados de los 50, la “falta congénita de vocación para el magisterio” y Oscar Niemeyer emprendió una carrera en el *star system* internacional, impulsado desde el exilio, Artigas y Mendes da Rocha siempre afirmaron la formación de las nuevas generaciones como una acción inherente a la transformación de la arquitectura. Quizás sea esto lo que permite reconocer en el trabajo de las nuevas generaciones de arquitectos paulistas, las bases de procedimientos proyectuales establecidos casi medio siglo antes, en la primera reforma de enseñanza de 1962 y en el progresivo reconocimiento nacional del llamado brutalismo paulista. •

NOTAS

1- Una primera aproximación a este tema fue presentada como conferencia en el VIII Congreso DOCOMOMO Ibérico, realizado en Málaga, España, en 2013. Una versión resumida de la presentación está en las Actas del Congreso, publicadas en 2015. Disponible en <https://docomomoiberico.com/publicaciones/la-arquitectura-del-movimiento-moderno-y-la-educacion-2/>. En el texto será citado como (Martins, 2015). Para esta versión agradezco la lectura atenta de Otávio Leonidio y Roberto Conduru.

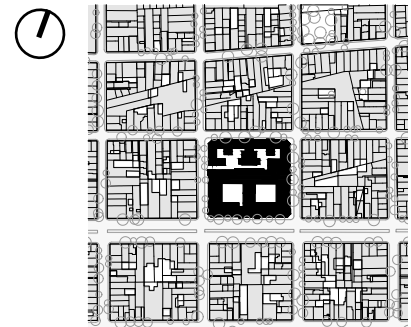
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Atique, F. (2008). Um Sotaque Disfarçado: A recepção de referências americanas no curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. 19&20, III(2). Recuperado de: http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/ad_atique.htm.
• Atique, F. (2016). De “casa manifesto” a “espaço de desafetos”. *Estudos Históricos* (Rio J.) 29 (57). Recuperado de <https://www.scielo.br/j/eh/a/Cn-rjV4s3ZgSH4th6hKjQxj/?lang=pt>
• Ciampaglia, F. (2021). *Movimento Sede Própria IAB São Paulo: por uma nova arquitetura*. (Tesis Doctoral, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.16.2021.tde-10012022-165917. Recuperado de www.teses.usp.br
• Contier, F. A. (2015). *O edifício da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo na cidade universitária: projeto e construção da Escola de Vilanova Artigas*. (Tesis Doctoral), Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos. doi:10.11606/T.102.2016.tde-23032016-120753. Recuperado de www.teses.usp.br
• Costa, L. (1952). *Arquitetura Brasileira*. Rio de Janeiro, Brasil: MEC (Os Cadernos da Cultura).
• Ferraz, G. (1965). *Warchavchik e a introdução da nova arquitetura no Brasil, 1925-1940*. São Paulo, Brasil: MASP.
• Ficher, S. (2005) *Os arquitetos da Poli. Ensino e profissão em São Paulo*. São Paulo, Brasil: EDUSP.
• Goodwin, P. (1943). *Brazil Builds. Architecture old and new, 1653-1943*. New York, USA: MoMA.
• Kessel, C. (2008). *Arquitetura neocolonial no Brasil: entre o pastiche e a modernidade*. Rio de Janeiro: Jauá.
• Martins, C.A. F (2015). Apuntes sobre enseñanza y arquitectura moderna en Brasil: Lucio Costa y Vilanova Artigas. En *La Arquitectura del Movimiento Modeno y la educación*. Conferencia presentada al VII Congreso Docomomo Ibérico, Málaga, España. pp. 311-320. recuperado de: <https://docomomoiberico.com/publicaciones/la-arquitectura-del-movimiento-moderno-y-la-educacion-2/>
• Millan, C. (1962). *O Atelier na formação do arquiteto*. São Paulo, Brasil: GFAU. (mimeo).
• Mindlin, H. E. (1956). *L'Architecture Moderne au Brésil*. Rio de Janeiro/Amsterdam, Brasil/Países Bajos: Colibris.

• Pereira, M. S. (org) (2003). 1931. *Arte e Revolução*. Rio de Janeiro: PROURB. CD-ROM.
• Prestes, L. F. (2011) (org.). *Faculdade de Arquitetura e Urbanismo: Documentos Históricos*. São Paulo, Brasil: FAUUSP.
• Souza, A. (1978). *Arquitetura no Brasil. Depoimentos*. São Paulo, Brasil: EDUSP.
• Trajano Filho, F. S. (2010). *Tentativas de enraizamento: arquitetura brasileira e formação nacional*. (Tesis Doctoral), Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos. doi:10.11606/T.18.2010.tde-03102011-152849
• Uzeda, H. C. (2005). Inovações Acadêmicas: O curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes como catalizador de inovações. En *Revisão Historiográfica: O Estado da Questão- 2004*, Ponencia presentada al I Encontro de História da Arte IFCH – Unicamp, Campinas, Brasil, pp. 238-248. Recuperado de: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2004/DE%20UZEDA,%20Helena%20Cunha%20-%20IEHA.pdf>
• Uzeda, H. C. (2010). O Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes e processo de modernização do centro da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. 19&20, V(1). Recuperado de: http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/ad_huzeda.htm
• Vieira, L. G. (1984). *Salão de 1931. Marco da revolução da arte moderna em nível nacional*. Río de Janeiro, Brasil: Funarte.



Carlos A. Ferreira Martins. Arquitecto por la Faculdade de Arquitetura e Urbanismo / Universidade de São Paulo (FAU USP) (1974). MsC en Historia por la Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP) (1988). Doctor Arquitecto por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura- Universidad Politécnica de Madrid (ETSAM/UPM) (1992). Catedrático por la Universidade de São Paulo (USP) (2006). Fundador y decano del Instituto de Arquitetura e Urbanismo (IAU/ USP São Carlos) (2011-2016). Coordinador de Grupo de Investigación en Arquitectura y Urbanismo en Brasil y América Latina (ArqBras/ Lablat) (1994-2019). Presidente de la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Arquitectura y Urbanismo (ANPARQ (2007-10). Consejos Editoriales: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP) (2016-22); Risco (IAU USP) y Arquitextos (Vitruvius). Consejo Asesor del Foro de Historia de la Arquitectura (México). Investigador y supervisor de postgrado, con énfasis en vanguardias europeas y arquitectura y urbanismo modernos en Brasil y América Latina. cmartins@sc.usp.br <https://orcid.org/0000-0003-4321-2057>



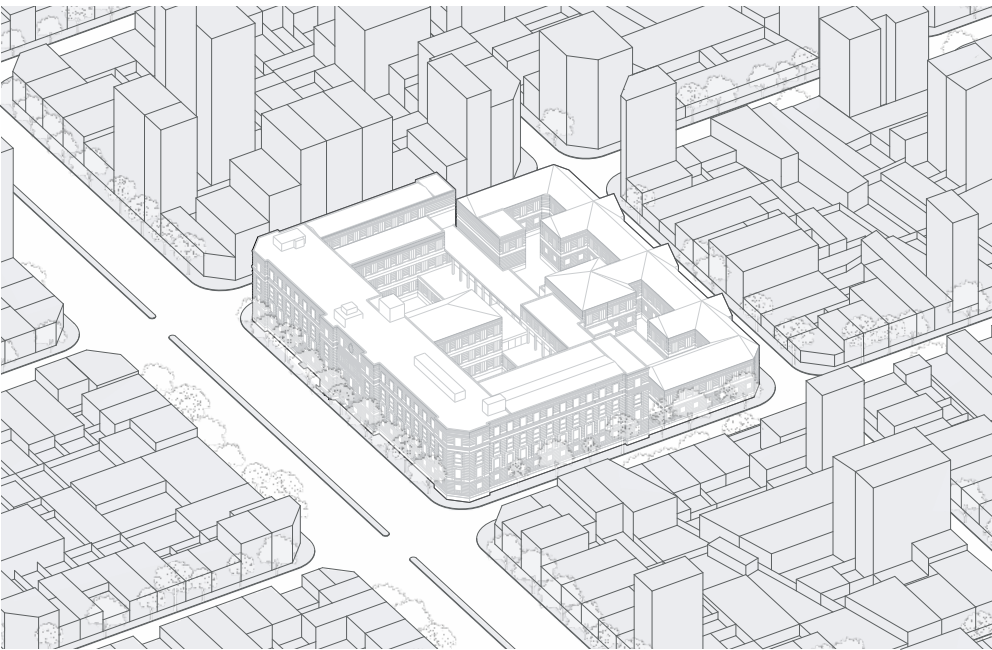
Obra:
Facultad de Ciencias Matemáticas y Escuela Industrial (actual Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, e Instituto Politécnico Superior General San Martín, Universidad Nacional de Rosario)

Ficha técnica:
Ubicación: Av. Pellegrini entre Ayacucho y Colón, Rosario, Argentina.
Proyecto: Dirección Nacional de Arquitectura - Ministerio de Obras Públicas (1913, proyecto original no realizado; 1924-1951) / en adelante Oficina Técnica de la Facultad y Oficina de Construcciones Universitarias.

Equipo de trabajo
Arq. Lara Pendino (coordinación)
Arq. Maria Florencia Ciceri (edición gráfica)
Sofía Buffarini (dibujos)
Julia Guillar (dibujos)
Giuliana Soler (dibujos)
Fiamma Giandana (esquemas)
Arq. Walter Gustavo Salcedo (fotografías)

Agradecimientos:
Centro de Documentación e Investigación de la Arquitectura Pública (CeDIAP).
Lic. Andrea Insani – Coordinadora del Área de Comunicación y Prensa, Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura (FCEIA), UNR.
Unidad de Restauración de Edificios de Valor Patrimonial, Universidad Nacional de Rosario.

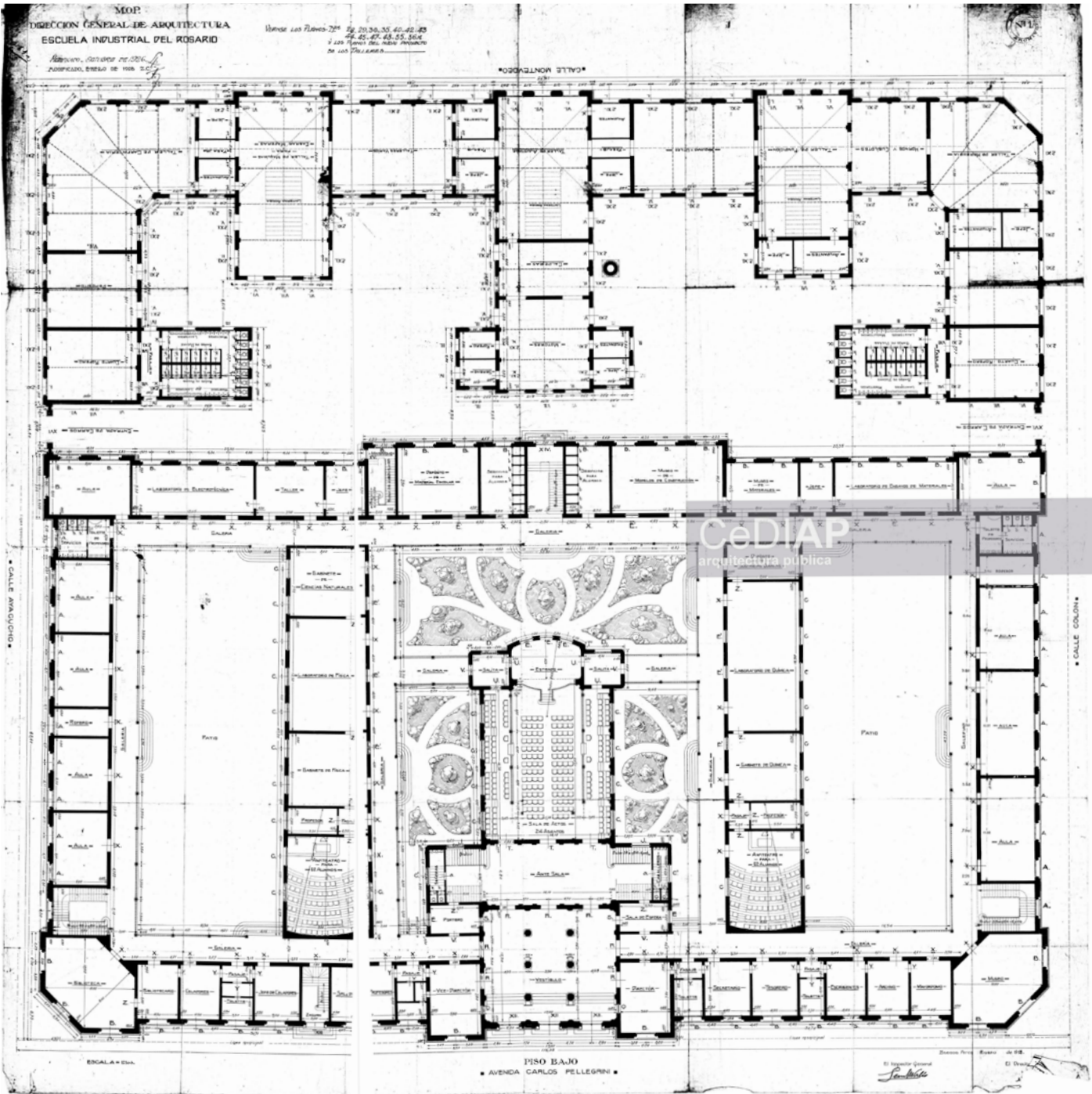
»
doi:<https://doi.org/10.35305/23626097v10i18.410>



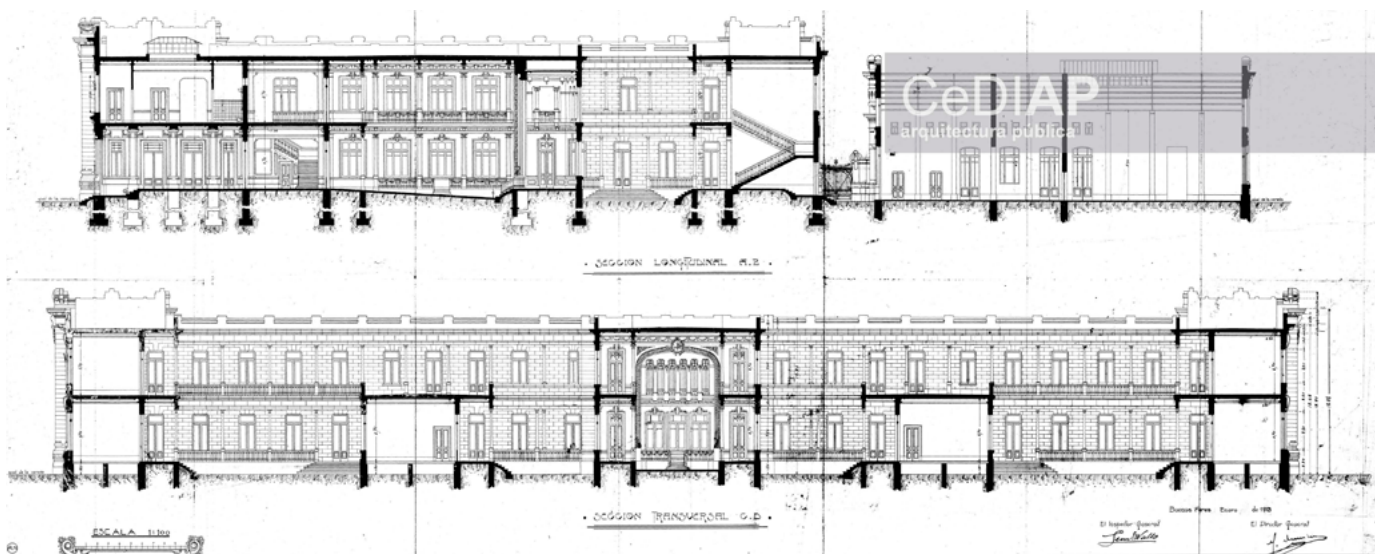
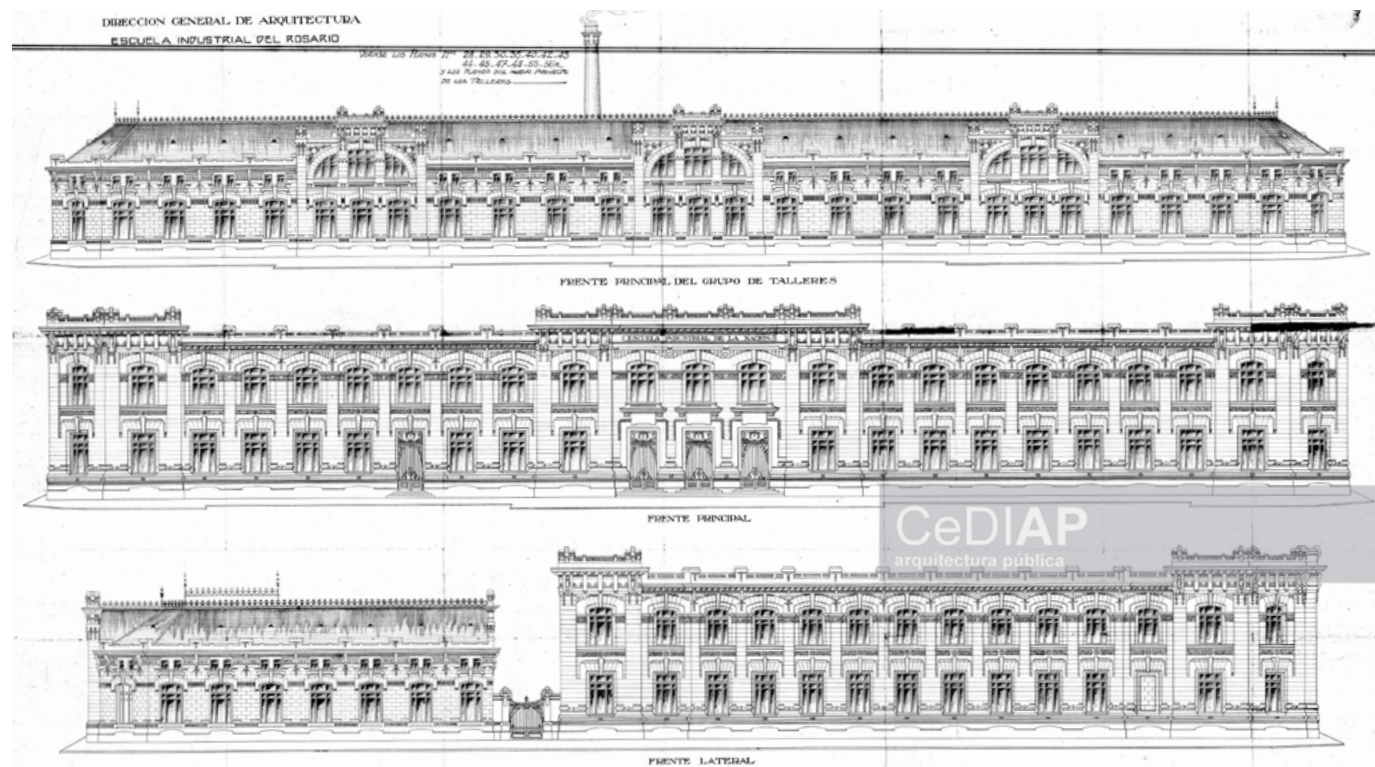
Arriba izquierda: Ubicación de la obra en la planta urbana actual. | Arriba: Vista axonométrica de la obra y su entorno urbano actual.



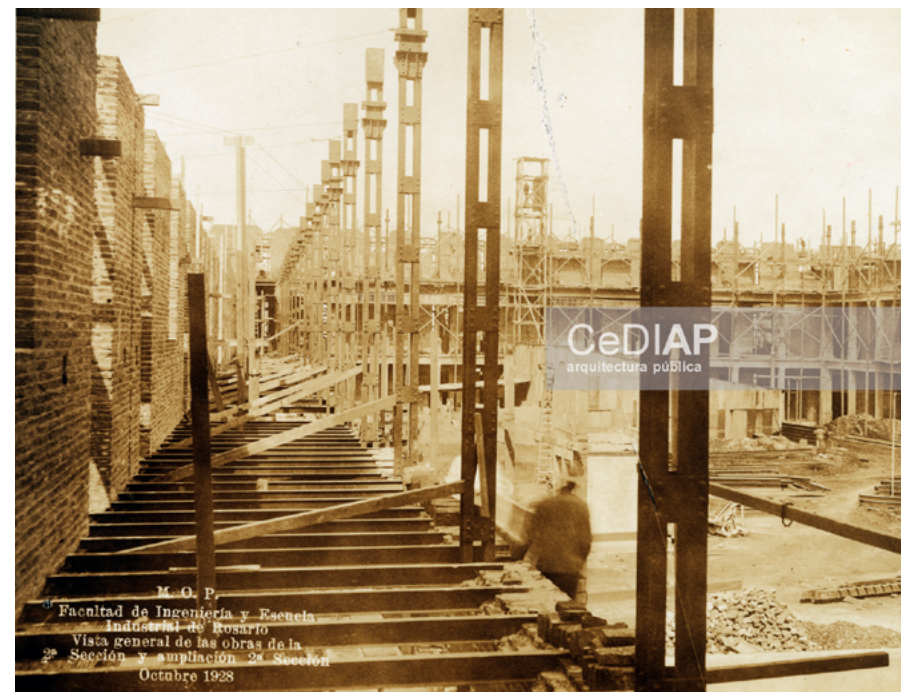
Imagen actual esquina Av. Pellegrini y Ayacucho.



Planta baja proyecto para Escuela Industrial de la Nación (1913), base del proyecto para la Facultad de Ciencias Matemáticas. Fuente: Archivo CeDIAP.

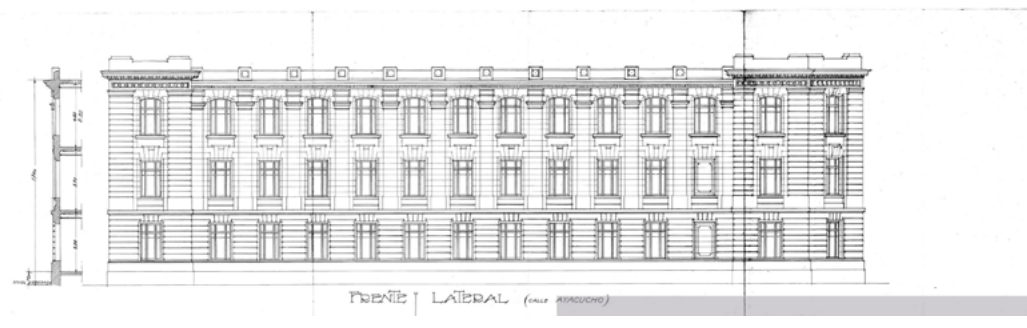
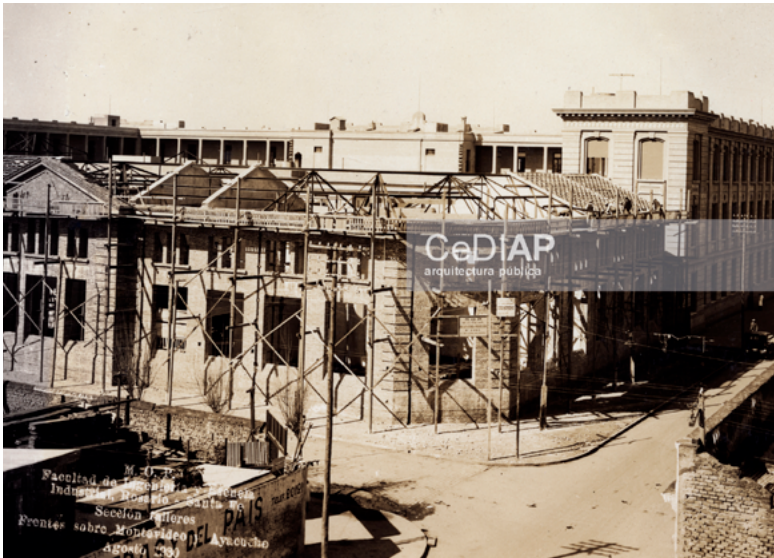


Vistas y cortes proyecto para Escuela Industrial de la Nación (1913). Fuente: Archivo CeDIAP.

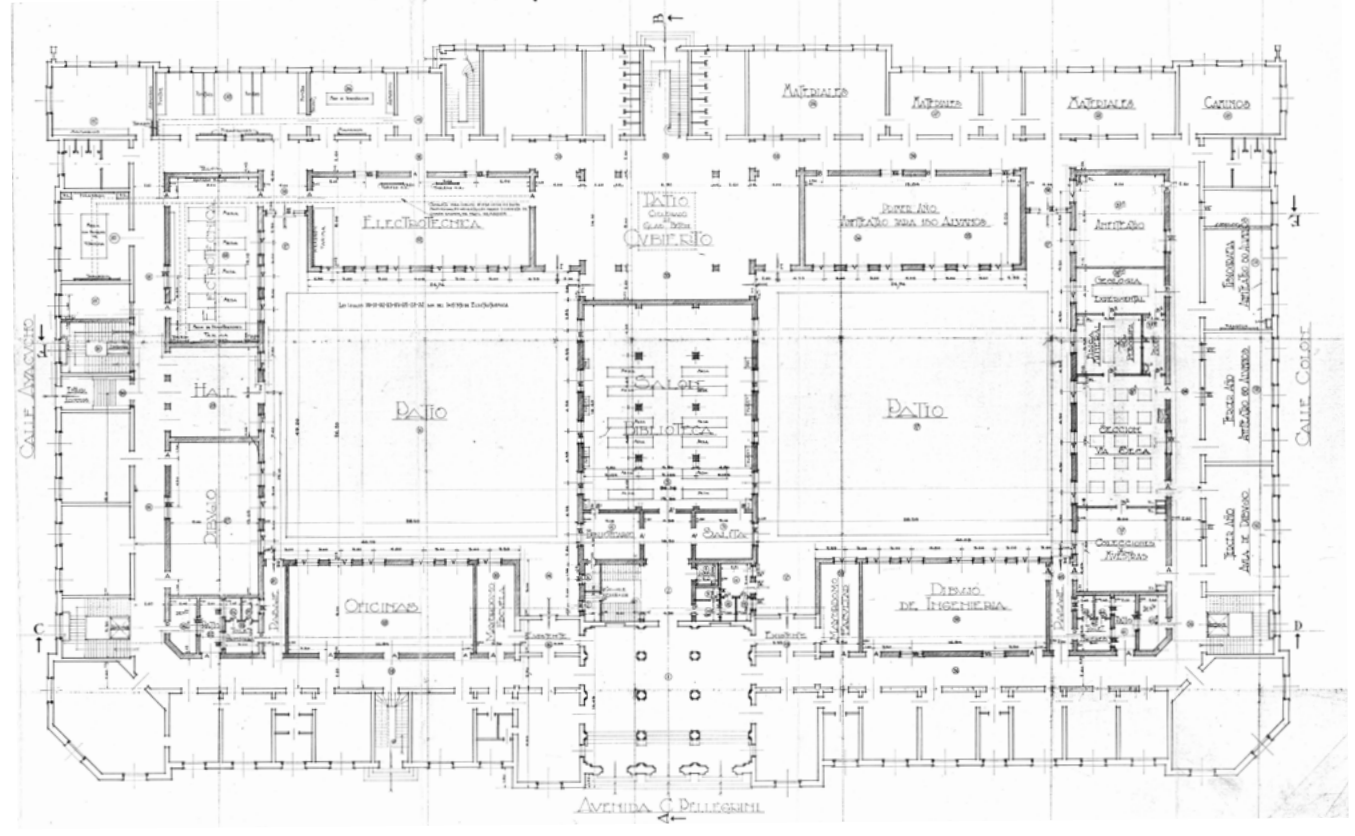
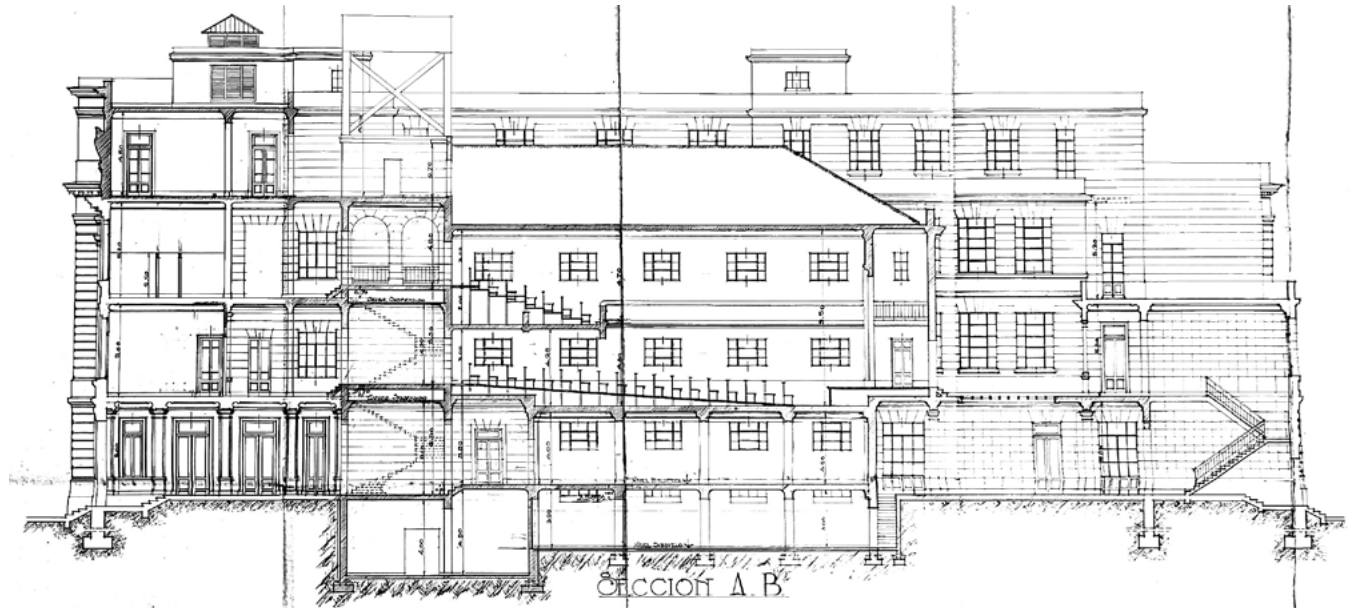


Construcción de edificio para Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico - Químicas y Naturales aplicadas a la Industria y Escuela Industrial de la Nación (1928). Fuente: Archivo CeDIAP.

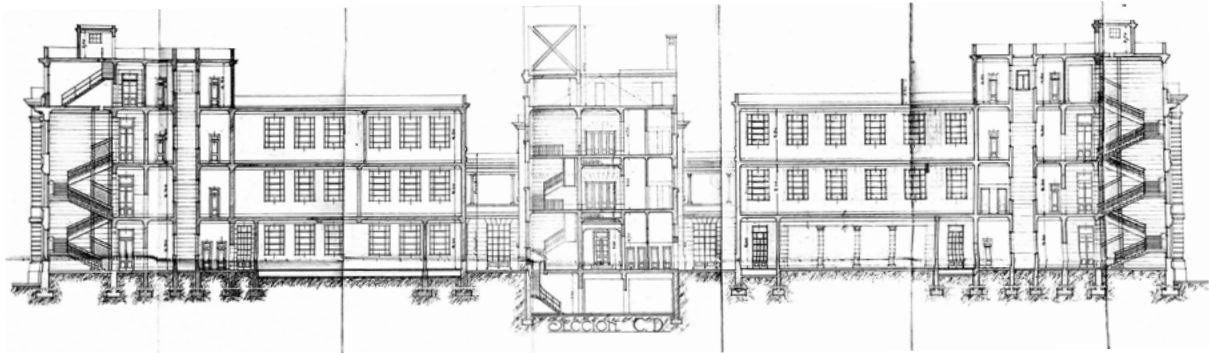




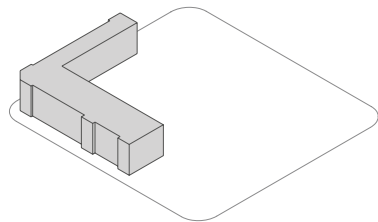
Arriba: Construcción de edificio para Facultad de Ciencias Matemática, Físico-Químicas y Naturales aplicadas a la Industria y Escuela Industrial de la Nación (1928-1930). | Abajo: Proyecto 1924. Fachada sobre calle Ayacucho. Fuente: Archivo CeDIAP.



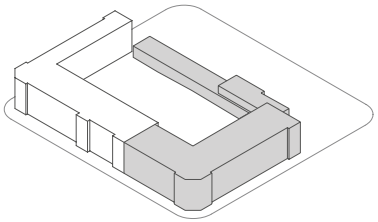
Ampliación edificio (1936-1941). Construcción nuevas aulas sobre patios, y salón de actos. Arriba: Corte transversal. Fuente: Archivo CeDIAP. | Abajo: Planta baja. Fuente: Archivo Centro Universitario Rosario de Investigaciones Urbanas y Regionales (CURDIUR), UNR.



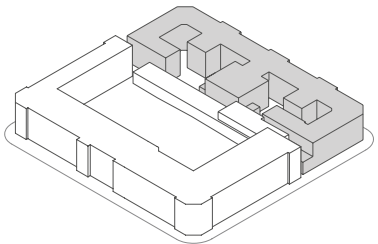
Arriba: Ampliación edificio (1936 -1941). Cortes longitudinales. Fuente: Archivo CeDIAP. | Abajo: Patios interiores del edificio en la actualidad.



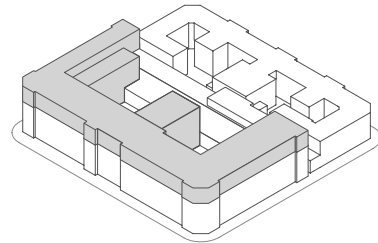
Etapla 1 (1924-1928): Ejecución y habilitación sección I.



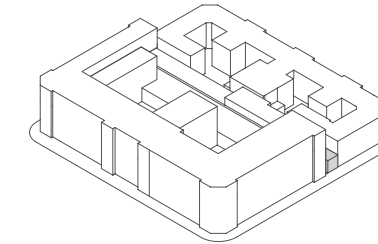
Etapla 2 (1928-1930): Ejecución y habilitación sección II (ala Colón), correspondiente a la Facultad de Ciencias Matemáticas.



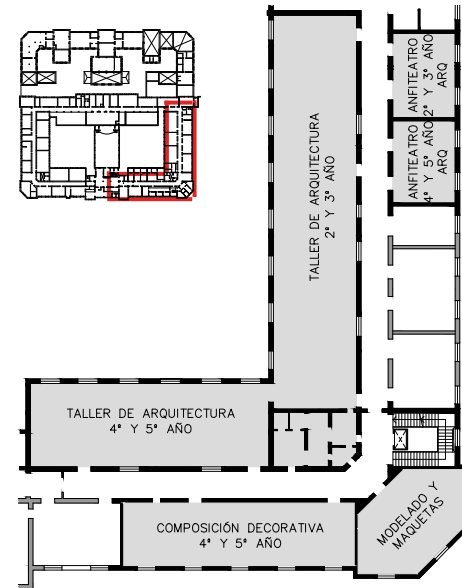
Etapla 3 (1930-1933): Ejecución y habilitación sección III (ala Montevideo), correspondiente al área de talleres.



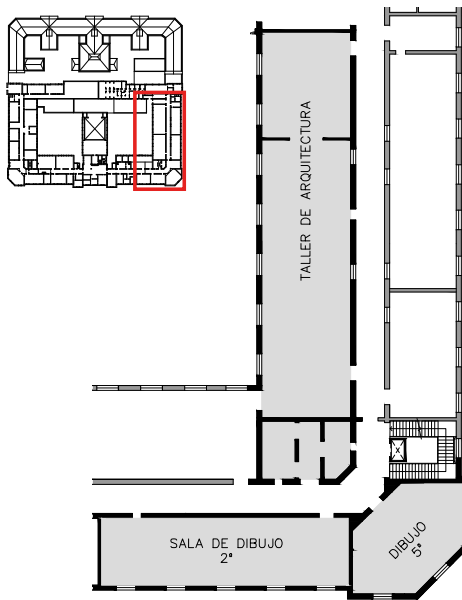
Etapla 4 (1936-1941): Ejecución y habilitación sección IV, correspondiente a ampliación aulas sobre patios, construcción tercer piso y salón de actos.



Etapla 5 (década 1980): Cierre del paso hacia calle Colón.



1° piso Arquitectura



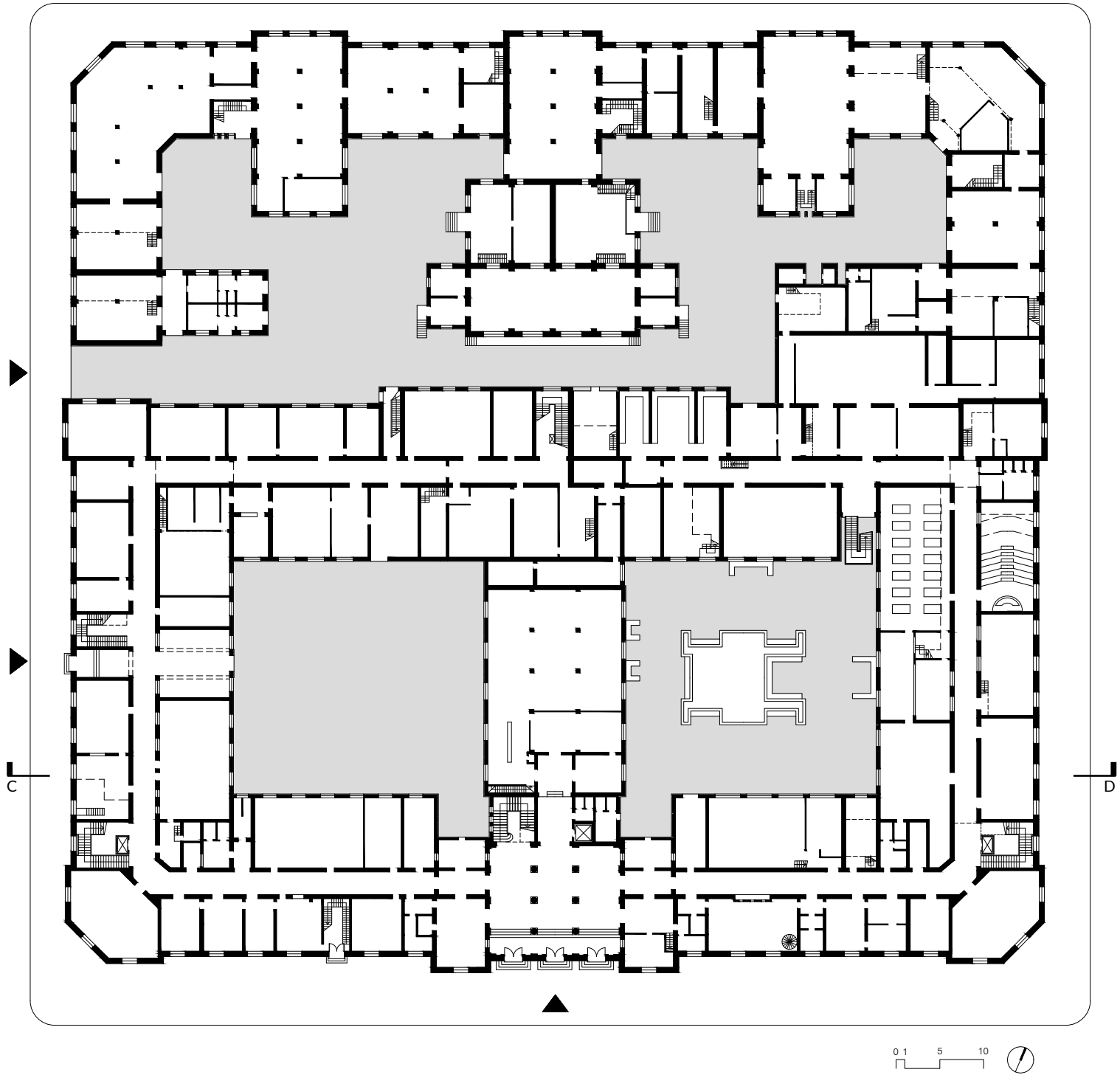
2° piso Arquitectura



Izquierda: Esquemas de etapas de construcción del edificio. | Derecha: Esquemas ubicación Escuela de Arquitectura hacia 1936.



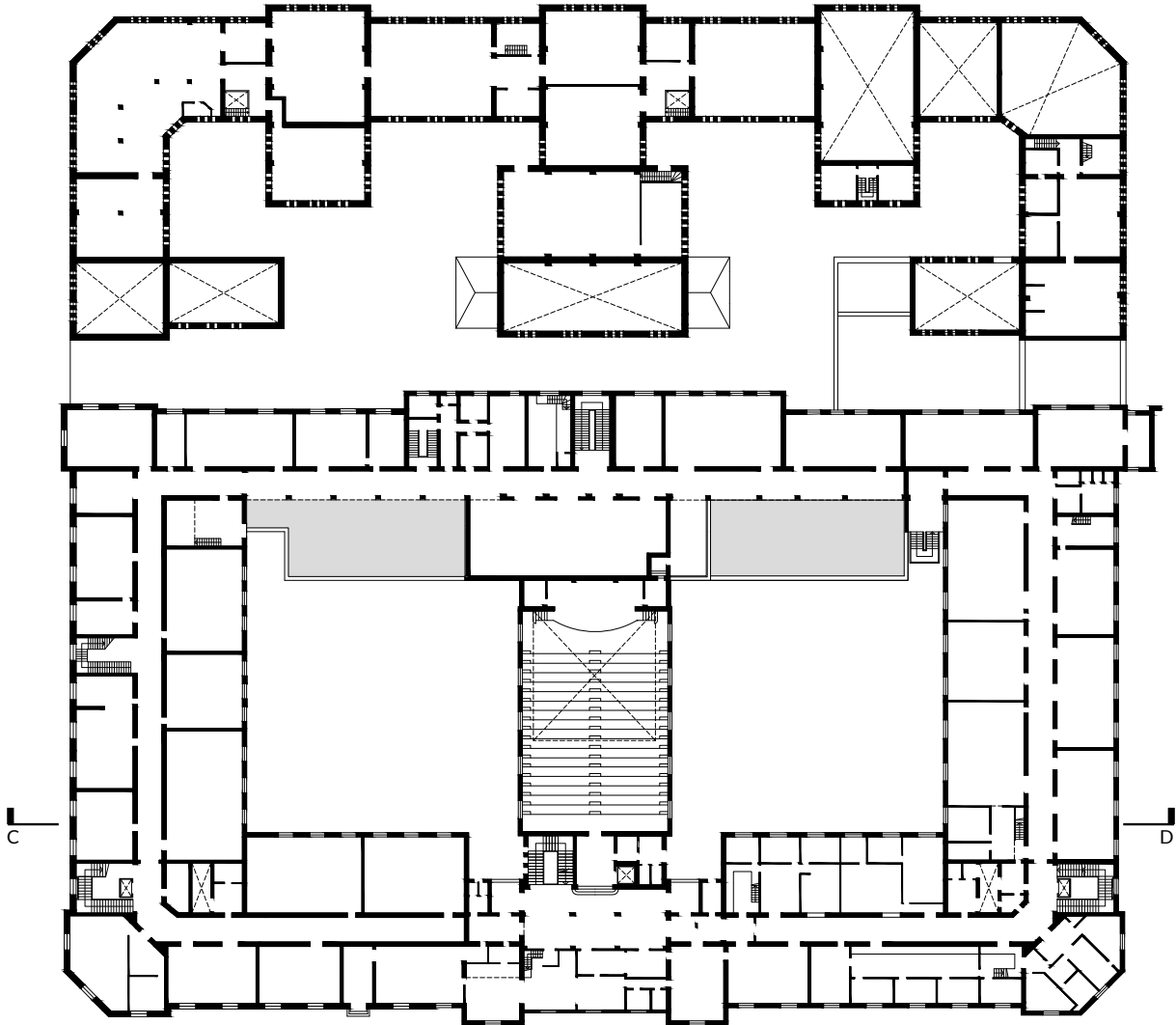
Estado actual del edificio.



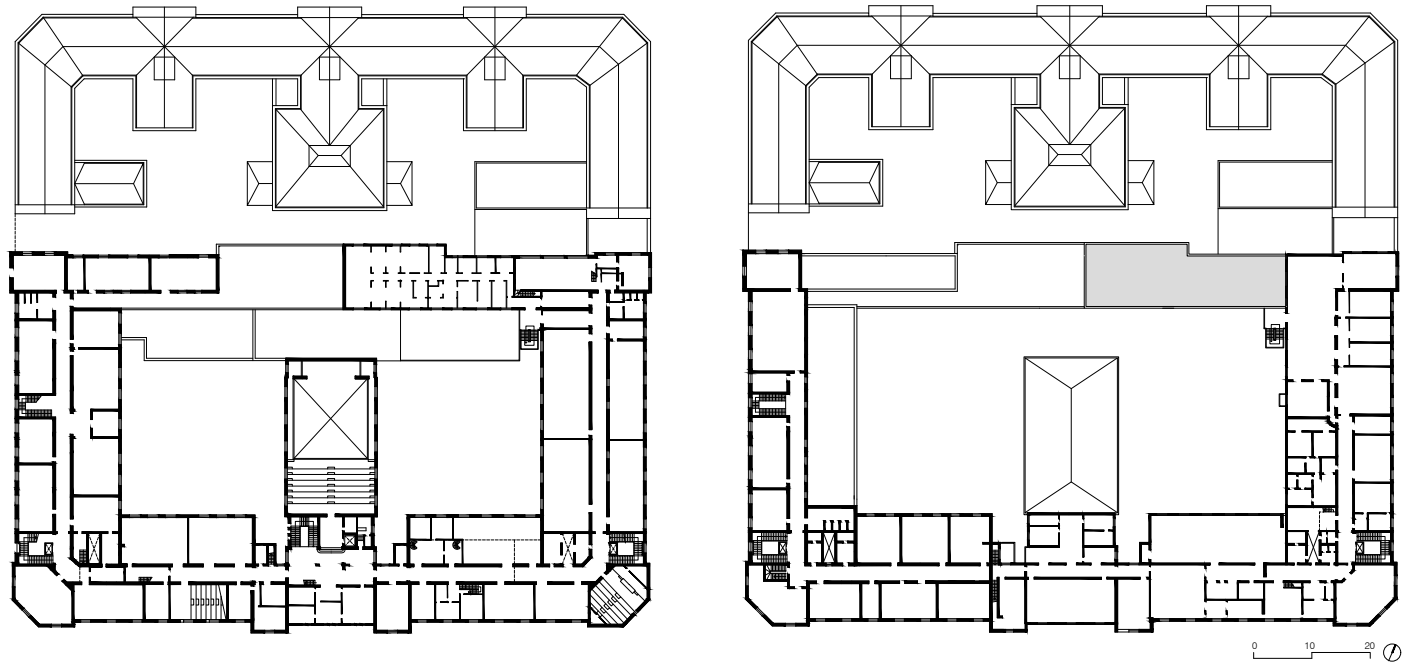
Planta baja del edificio en la actualidad.



Imagen y fachada actual del edificio sobre Av. Pellegrini.



Planta 1er piso y corte C-D edificio actual.



Arriba: Plantas 2do y 3er piso en la actualidad. | Abajo: Patio de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura en la actualidad.



Arriba izq.: Escalera en hall 1er piso. | Arriba der.: Circulación hacia calle Colón desde hall 1er piso. | Abajo: Salón de actos en la actualidad.

Normas para la publicación en *A&P Continuidad*

» Definición de la revista

A&P Continuidad realiza dos convocatorias anuales para recibir artículos. Los mismos se procesan a medida que se postulan, considerando la fecha límite de recepción indicada en la convocatoria.

Este proyecto editorial está dirigido a toda la comunidad universitaria. El punto focal de la revista es el Proyecto de Arquitectura, dado su rol fundamental en la formación integral de la comunidad a la que se dirige esta publicación. Editada en formato papel y digital, se organiza a partir de números temáticos estructurados alrededor de las reflexiones realizadas por maestros modernos y contemporáneos, con el fin de compartir un punto de inicio común para las reflexiones, conversaciones y ensayos de especialistas. Asimismo, propicia el envío de material específico integrado por artículos originales e inéditos que conforman el dossier temático.

El idioma principal es el español. Sin embargo, se aceptan contribuciones en italiano, inglés, portugués y francés como lenguas originales de redacción para ampliar la difusión de los contenidos de la publicación entre diversas comunidades académicas. En esos casos deben enviarse las versiones originales del texto acompañadas por las traducciones en español de los mismos. La versión en el idioma original de autor se publica en la versión on line de la revista mientras que la versión en español es publicada en ambos formatos.

» Documento Modelo para la preparación de artículos y Guía Básica:

A los fines de facilitar el proceso editorial en sus distintas fases, los artículos deben enviarse reemplazando o completando los campos del Documento Modelo, cuyo formato general se ajusta a lo exigido en estas Normas para autores (fuente, márgenes, espaciado, etc.). Recuerde que *no serán admitidos otros formatos o tipos de archivo y que todos los campos son obligatorios*, salvo en el caso de que se indique lo contrario. Para mayor información sobre cómo completar cada campo puede remitirse a la Guía Básica o a las Normas para autores completas que aquí se detallan, disponibles en: <https://www.ayp.fapyd.unr.edu.ar/index.php/ayp/about>

» Tipos de artículos

Los artículos postulados deben ser productos de investigación, originales e inéditos (no deben haber sido publicados ni estar en proceso de evaluación). Sin ser obligatorio se propone usar el formato YMRYD (Introducción, Materiales y Métodos, Resultados y Discusión). Como punto de referencia se pueden tomar las siguientes tipologías y definiciones del Índice Bibliográfico Publindex (2010):

Artículo de revisión: documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

Artículo de investigación científica y tecnológica: documento que presenta, de

manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Artículo de reflexión: documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

» Título y autoría

El **título** debe ser conciso e informativo, en lo posible no superar las 15 palabras. En caso de utilizar un subtítulo debe entenderse como complemento del título o indicar las subdivisiones del texto. *El título del artículo debe enviarse en idioma español e inglés.*

La autoría del texto (máximo 2) debe proporcionar tanto apellidos como nombres completos o según ORCID. ORCID proporciona un identificador digital persistente para que las personas lo usen con su nombre al participar en actividades de investigación, estudio e innovación. Proporciona herramientas abiertas que permiten conexiones transparentes y confiables entre los investigadores, sus contribuciones y afiliaciones. Por medio de la integración en flujos de trabajo de investigación, como la presentación de artículos y trabajos de investigación, ORCID acepta enlaces automatizados entre quien investiga o ejerce la docencia y sus actividades profesionales, garantizando que su obra sea reconocida.

Para registrarse se debe acceder a <https://orcid.org/register> e ingresar su nombre completo, apellido y correo electrónico. Debe proponer una contraseña al sistema, declarar la configuración de privacidad de su cuenta y aceptar los términos de usos y condiciones. El sistema le devolverá un email de confirmación y le proporcionará su identificador. Todo el proceso de registro puede hacerse en español.

Cada autor o autora debe indicar su filiación institucional principal (por ejemplo, organismo o agencia de investigación y universidad a la que pertenece) y el país correspondiente. En el caso de no tener afiliación a ninguna institución debe indicar: “Independiente” y el país. Asimismo, deberá redactar una breve nota biográfica (máximo 100 palabras) en la cual se detallen sus antecedentes académicos y/o profesionales principales, líneas de investigación y publicaciones más relevantes, si lo consideraran pertinente. Si corresponde, se debe nombrar el grupo de investigación o el posgrado del que el artículo es resultado así como también el marco institucional en el cual se desarrolla el trabajo a publicar. Para esta nota biográfica, se deberá enviar una foto personal y un e-mail de contacto para su publicación.

» Conflicto de intereses

En cualquier caso se debe informar sobre la existencia de vínculo comercial, financiero o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses relacionados con los trabajos que se publican en la revista.

» Normas éticas

La revista adhiere al Código de conducta y buenas prácticas establecido por el *Committee on Publication Ethics (COPE) (Code of Conduct and Best Practice*

Guidelines for Journal Editors y Code of Conduct for Journals Publishers). En cumplimiento de este código, la revista asegurará la calidad científica de las publicaciones y la adecuada respuesta a las necesidades de lectores y autores. El código va dirigido a todas las partes implicadas en el proceso editorial de la revista.

» Resumen y palabras claves

El resumen, escrito en español e inglés, debe sintetizar los objetivos del trabajo, la metodología empleada y las conclusiones principales destacando los aportes originales del mismo. Debe contener entre 150 y 200 palabras. Debe incluir entre 3 y 5 palabras clave (en español e inglés), que sirvan para clasificar temáticamente el artículo. Se recomienda utilizar palabras incluidas en el tesauro de UNESCO (disponible en <http://databases.unesco.org/thessp/>) o en la Red de Bibliotecas de Arquitectura de Buenos Aires Vitruvius (disponible en <http://vocabularyserver.com/vitruvio/>).

» Requisitos de presentación

Formato:

El archivo que se recibe debe tener formato de página A4 con márgenes de 2.54 cm. La fuente será Times New Roman 12 con interlineado sencillo y la alineación, justificada. Los artículos podrán tener una *extensión mínima de 3.000 palabras y máxima de 6.000* incluyendo el texto principal, las notas y las referencias bibliográficas.

Imágenes, figuras y gráficos:

Las imágenes, *entre 8 y 10 por artículo*, deberán tener una *resolución de 300 dpi* en color (tamaño no menor a 13X18 cm). Los 300 dpi deben ser reales, sin forzar mediante programas de edición. *Las imágenes deberán enviarse incrustadas en el documento de texto –como referencia de ubicación– y también por separado, en formato jpg o tiff.* Si el diseño del texto lo requiriera, el Secretario de Redacción solicitará imágenes adicionales a los autores. Asimismo, se reserva el derecho de reducir la cantidad de imágenes previo acuerdo con el/la autor/a.

Tanto las figuras (gráficos, diagramas, ilustraciones, planos mapas o fotografías) como las tablas deben ir enumeradas y deben estar acompañadas de un título o leyenda explicativa que no exceda las 15 palabras y su procedencia.

Ej.:

Figura 1. Proceso de.... (Stahl y Klauer, 2008, p. 573).

La imagen debe referenciarse también en el texto del artículo, de forma abreviada y entre paréntesis.

Ej.:

El trabajo de composición se efectuaba por etapas, comenzando por un croquis ejecutado sobre papel cuadriculado en el cual se definían las superficies necesarias, los ejes internos de los muros y la combinación de cuerpos de los edificios (Fig. 2), para luego pasar al estudio detallado.

El/la autor/a es el responsable de adquirir los derechos o autorizaciones de reproducción de las imágenes o gráficos que hayan sido tomados de

otras fuentes así como de entrevistas o material generado por colaboradores diferentes a los autores.

Secciones del texto:

Las secciones de texto deben encabezarse con subtítulos, no números. Los subtítulos de primer orden se indican en negrita y los de segundo orden en *bastardilla*. Solo en casos excepcionales se permitirá la utilización de subtítulos de tercer orden, los cuales se indicarán en caracteres normales.

Enfatización de términos:

Las palabras o expresiones que se quiere enfatizar, los títulos de libros, periódicos, películas, shows de TV van en *bastardilla*.

Uso de medidas:

Van con punto y no coma.

Nombres completos:

En el caso de citar nombres propios se deben mencionar en la primera oportunidad con sus nombres y apellidos completos. Luego, solo el apellido.

Uso de siglas:

En caso de emplear siglas, se debe proporcionar la equivalencia completa la primera vez que se menciona en el texto y encerrar la sigla entre paréntesis. En el caso de citar personajes reconocidos se deben mencionar con sus nombres y apellidos completos.

Citas:

Las citas cortas (menos de 40 palabras) deben incorporarse en el texto. Si la cita es mayor de 40 palabras debe ubicarse en un párrafo aparte con sangría continua sin comillas. Es aconsejable citar en el idioma original. Si este difiere del idioma del artículo se agrega a continuación, entre corchetes, la traducción. La cita debe incorporar la referencia (Apellido, año, p. n° de página).

1) Cita en el texto:

a) Un autor/a:

(Apellido, año, p. número de página)

Ej.

(Pérez, 2009, p. 23)

(Gutiérrez, 2008)

(Purcell, 1997, pp. 111-112)

Benjamin (1934) afirmó....

b) Dos autores/as:

Ej.

Quantrín y Rosales (2015) afirman..... o (Quantrín y Rosales, 2015, p.15)

c) Tres a cinco autores/as:

Cuando se citan por primera vez se nombran todos los apellidos, luego solo el primero y se agrega et al.

Ej.
Machado, Rodríguez, Álvarez y Martínez (2005) aseguran que... / En otros experimentos los autores encontraron que... (Machado et al., 2005)

d) Autor corporativo o institucional con siglas o abreviaturas: la primera citación se coloca el nombre completo del organismo y luego se puede utilizar la abreviatura.

Ej.
Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP, 2016) y luego OPEP (2016); Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) y luego OMS (2014).

e) Autor corporativo o institucional sin siglas o abreviaturas
Ej.
Instituto Cervantes (2012), (Instituto Cervantes, 2012).

f) Traducciones y reediciones. Si se ha utilizado una edición que no es la original (traducción, reedición, etc.) se coloca en el cuerpo del texto: Apellido (año correspondiente a la primera edición/año correspondiente a la edición que se utiliza)
Ej. Pérez (2000/2019)
Cuando se desconoce la fecha de publicación, se cita el año de la traducción que se utiliza
Ej.
(Aristóteles, trad. 1976)

2) Notas

Las notas pueden emplearse cuando se quiere ampliar un concepto o agregar un comentario sin que esto interrumpa la continuidad del discurso. Solo deben emplearse en los casos en que sean estrictamente necesarias para la intelección del texto. No se utilizan notas para colocar la bibliografía. Los envíos a notas se indican en el texto por medio de un supraíndice. La sección que contiene las notas se ubica al final del manuscrito, antes de las referencias bibliográficas. No deben exceder las 40 palabras en caso contrario deberán incorporarse al texto.

3) Referencias bibliográficas:

Todas las citas, incluso las propias para no incurrir en autoplagio, deben corresponderse con una referencia bibliográfica ordenada alfabéticamente. No debe incluirse en la lista bibliográfica ninguna fuente que no aparezca referenciada en el texto.

a) Si es un/a autor/a:
Apellido, Iniciales del nombre. (Año de publicación). *Título del libro en cursiva*. Lugar de publicación: Editorial.
Ej.
Mankiw, N. G. (2014). *Macroeconomía*. Barcelona, España: Antoni Bosch.
Apellido, A. A. (1997). *Título del libro en cursiva*. Recuperado de http://

www.xxxxxxx
Apellido, A. A. (2006). *Título del libro en cursiva*. doi:xxxxx

b) Autoría compartida:
Ej.
Gentile P. y Dannone M. A. (2003). *La entropía*. Buenos Aires, Argentina: EU-DEBA.

c) Si es una traducción:
Apellido, nombre autor (año). *Título*. (iniciales del nombre y apellido, Trad.). Ciudad, país: Editorial (Trabajo original publicado en año de publicación del original).
Ej.
Laplace, P. S. (1951). *Ensayo de estética*. (F. W. Truscott, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1814).

d) Obra sin fecha.
Ej.
Martínez Baca, F. (s. f.). *Los tatuajes*. Puebla, México: Tipografía de la Oficina del Timbre.

e) Varias obras de un/a autor/a con un mismo año:
Ej.
López, C. (1995a). *La política portuaria argentina del siglo XIX*. Córdoba, Argentina: Alcan.
López, C. (1995b). *Los anarquistas*. Buenos Aires, Argentina: Tonini.

f) Si es compilación o edición:
Apellido, A. A. (Ed.). (1986). *Título del libro*. Lugar de edición: Editorial.
Ej.
Wilber, K. (Ed.). (1997). *El paradigma holográfico*. Barcelona, España: Kairós.

g) Libro en versión electrónica
Apellido, A. A. (Año). *Título*. Recuperado de http://www.xxxxxx.xxx
Ej.
De Jesús Domínguez, J. (1887). *La autonomía administrativa en Puerto Rico*. Recuperado de http://memory.loc.gov/monitor/oct00/workplace.html

h) Capítulo de libro:
-Publicado en papel, con editor/a:
Apellido, A. A., y Apellido, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellido. (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad, país: editorial.
Ej.
Flores, M. (2012). Legalidad, leyes y ciudadanía. En F. A. Zannoni (Ed.), *Estudios sobre derecho y ciudadanía en Argentina* (pp. 61-130). Córdoba, Argentina: EDIUNC.
-Sin editor/a:
McLuhan, M. (1988). Prólogo. En *La galaxia de Gutenberg: génesis del homo*

typografifcus (pp. 7-19). Barcelona, España: Galaxia de Gutenberg.

-Digital con DOI:
Albarracín, D. (2002). Cognition in persuasion: An analysis of information processing in response to persuasive communications. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 3, pp. 61–130). doi:10.1016/S0065-2601(02)80004-1

i) Tesis y tesinas
Apellido, A. (Año). *Título de la tesis* (Tesina de licenciatura, tesis de maestría o doctoral). Nombre de la Institución, Lugar. Recuperado de www.xxxxxxx
Ej.
Santos, S. (2000). *Las normas de convivencia en la sociedad francesa del siglo XVIII* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Recuperado de http://www.untref.edu.ar/5780/1/ECSRAP.F07.pdf

j) Artículo impreso:
Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*(número si corresponde), páginas.
Ej.
Gastaldi, H. y Bruner, T. A. (1971). El verbo en infinitivo y su uso. *Lingüística aplicada*, 22(2), 101-113.
Daer, J. y Linden, I. H. (2008). La fiesta popular en México a partir del estudio de un caso. *Perífrasis*, 8(1), 73-82.

k) Artículo online
Apellido, A. A. (Año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen*, número, páginas. Recuperado de http://
Ej.
Capuano, R. C., Stubrin, P. y Carloni, D. (1997). Estudio, prevención y diagnóstico de dengue. *Medicina*, 54, 337-343. Recuperado de http://www.trend-statement.org/asp/documents/statements/AJPH_Mar2004_Trendstatement.pdf

Sillick, T. J. y Schutte, N. S. (2006). Emotional intelligence and self-esteem mediate between perceived early parental love and adult happiness. *E-Journal of Applied Psychology*, 2(2), 38-48. Recuperado de http://ojs.lib.swin.edu.au/index.php/ejap

l) Artículo en prensa:
Briscoe, R. (en prensa). Egocentric spatial representation in action and perception. *Philosophy and Phenomenological Research*. Recuperado de http://cogprints.org/5780/1/ECSRAP.F07.pdf

m) Periódico
-Con autoría explícita
Apellido A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*, pp-pp.
Ej

Pérez, J. (2000, febrero 4). Incendio en la Patagonia. *La razón*, p. 23.
Silva, B. (2019, junio 26). Polémica por decisión judicial. *La capital*, pp. 23-28.
-Sin autoría explícita
Título de la nota. (Fecha). *Nombre del periódico*, p.
Ej.
Incendio en la Patagonia. (2000, agosto 7). *La razón*, p. 23.
-Online
Apellido, A. A. (Fecha). Título del artículo. *Nombre del periódico*. Recuperado de
Ej.

Pérez, J. (2019, febrero 26). Incendio en la Patagonia. *Diario Veloz*. Recuperado de http://m.diarioveloz.com/notas/48303-siguen-los-incendios-la-patagonia
-Sin autor/a
Incendio en la Patagonia. (2016, diciembre 3). *Diario Veloz*. Recuperado de http://m.diarioveloz.com/notas/48303-siguen-los-incendios-la-patagonia

n) Simposio o conferencia en congreso:
Apellido, A. (Fecha). Título de la ponencia. En A. Apellido de quien presidió el congreso (Presidencia), *Título del simposio o congreso*. Simposio llevado a cabo en el congreso. Nombre de la organización, Lugar.
Ej.
Manrique, D. (Junio de 2011). Evolución en el estudio y conceptualización de la consciencia. En H. Castillo (Presidencia), *El psicoanálisis en Latinoamérica*. Simposio llevado a cabo en el XXXIII Congreso Iberoamericano de Psicología, Río Cuarto, Argentina.

ñ) Materiales de archivo
Apellido, A. A. (Año, mes día). Título del material. [Descripción del material]. Nombre de la colección (Número, Número de la caja, Número de Archivo, etc.). Nombre y lugar del repositorio.

Carta de un repositorio
Ej.
Gómez, L. (1935, febrero 4). [Carta a Alfredo Varela]. Archivo Alfredo Varela (GEB serie 1.3, Caja 371, Carpeta 33), Córdoba, Argentina.

Comunicaciones personales, emails, entrevistas informales, cartas personales, etc.
Ej.
K. Lutes (comunicación personal, abril 18, 2001)
(V.-G. Nguyen, comunicación personal, septiembre 28, 1998)
Estas comunicaciones no deben ser incluidas en las referencias.

Leyes, decretos, resoluciones etc.
Ley, decreto, resolución, etc. número (Año de la publicación, mes y día). *Título de la ley, decreto, resolución, etc*. Publicación. Ciudad, País.

Ej.
Ley 163 (1959, diciembre 30). *Por la cual se dictan medidas sobre defensa y conservación del patrimonio histórico, artístico y monumentos públicos nacionales*. Boletín oficial de la República Argentina. Buenos Aires, Argentina.
Cualquier otra situación no contemplada se resolverá de acuerdo a las Normas APA (*American Psychological Association*) 6° edición.

» **Agradecimientos**

Se deben reconocer todas las fuentes de financiación concedidas para cada estudio, indicando de forma concisa el organismo financiador y el código de identificación. En los agradecimientos se menciona a las personas que habiendo colaborado en la elaboración del trabajo, no figuran en el apartado de autoría ni son responsables de la elaboración del manuscrito (Máximo 50 palabras).

» **Licencias de uso, políticas de propiedad intelectual de la revista, permisos de publicación**

Los trabajos publicados en *A&P Continuidad* están bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial- Compartir Igual (CC BY-NC-SA) que permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de una obra de modo no comercial, siempre y cuando se otorgue el crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. Al ser una revista de acceso abierto garantiza el acceso inmediato e irrestricto a todo el contenido de su edición papel y digital de manera gratuita. Quienes contribuyen con sus trabajos a la revista deben remitir, junto con el artículo, los datos respaldatorios de las investigaciones y realizar su depósito de acuerdo a la Ley 26.899/2013, Repositorios Institucionales de Acceso Abierto.

Cada autor/a declara:

- 1) Ceder a *A&P Continuidad*, revista temática de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario, el derecho de la primera publicación del mismo, bajo la Licencia *Creative Commons* Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional;
- 2) Certificar que es autor/a original del artículo y hace constar que el mismo es resultado de una investigación original y producto de su directa contribución intelectual;
- 3) Ser propietario/a integral de los derechos patrimoniales sobre la obra por lo que pueden transferir sin limitaciones los derechos aquí cedidos, haciéndose responsable de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de responsabilidad a la Universidad Nacional de Rosario;
- 4) Dejar constancia de que el artículo no está siendo postulado para su publicación en otra revista o medio editorial y se compromete a no postularlo en el futuro mientras se realiza el proceso de evaluación y publicación en caso de ser aceptado;
- 5) En conocimiento de que *A&P Continuidad* es una publicación sin fines de lucro y de acceso abierto en su versión electrónica, que no remunera a los autores, otorgan la autorización para que el artículo sea difundido de forma

electrónica e impresa o por otros medios magnéticos o fotográficos; sea depositado en el Repositorio Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario; y sea incorporado en las bases de datos que el editor considere adecuadas para su indización.

» **Detección de plagio y publicación redundante**

A&P Continuidad somete todos los artículos que recibe a la detección del plagio y/o autoplagio. En el caso de que este fuera detectado total o parcialmente (sin la citación correspondiente) el texto no comienza el proceso editorial establecido por la revista y se da curso inmediato a la notificación respectiva al autor o autora.

Tampoco serán admitidas publicaciones redundantes o duplicadas, ya sea total o parcialmente.

» **Envío**

Si el/la autor/a ya es un usuario registrado de *Open Journal System* (OJS) debe postular su artículo iniciando sesión. Si aún no es usuario/a de OJS debe registrarse para iniciar el proceso de envío de su artículo. En *A&P Continuidad* el envío, procesamiento y revisión de los textos no tiene costo alguno para quien envíe su contribución. El mismo debe comprobar que su envío coincida con la siguiente lista de comprobación:

El envío es original y no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista.

Los textos cumplen con todos los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las Normas para autoras/es.

El título del artículo se encuentra en idioma español e inglés y no supera las 15 palabras. El resumen tiene entre 150 y 200 palabras y está acompañado de entre 3/5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave se encuentran en español e inglés.

Se proporciona un perfil biográfico de quien envía la contribución, de no más de 100 palabras, acompañado de una fotografía personal, filiación institucional y país.

Las imágenes para ilustrar el artículo (entre 8/10) se envían incrustadas en el texto principal y también en archivos separados, numeradas de acuerdo al orden sugerido de aparición en el artículo, en formato jpg o tiff. Calidad 300 dpi reales o similar en tamaño 13x18. Cada imagen cuenta con su leyenda explicativa.

Los/as autores/as conocen y aceptan cada una de las normas de comportamiento ético definidas en el Código de Conductas y Buenas Prácticas.

Se adjunta el formulario de Cesión de Derechos completo y firmado por quienes contribuyen con su trabajo académico.

Los/as autores/as remiten los datos respaldatorios de las investigaciones y realizan su depósito de acuerdo a la Ley 26.899/2013, Repositorios Institucionales de Acceso Abierto.



Utiliza este código para acceder a todos los contenidos on line
A&P continuidad



