

A&P

continuidad

Publicación temática de arquitectura
FAPyD-UNR

LA FORMACIÓN EN ARQUITECTURA. REVISIONES EN SU DEVENIR

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



N.17/9 DICIEMBRE 2022

[J. OCKMAN] [J. J. LAHUERTA / J. NUDELMAN / A. CRAVINO / M. C. BLANC] [C. A. KOGAN] [J. P. PEKAREK]
[L. A. MÜLLER / C. PARERA] [M. E. DURANTE] [M. P. BARRIENTOS DÍAZ / C. R. ARANEDA GUTIÉRREZ] [J.
MUNTAÑOLA THORNBERG] [P. AZARA] [F. LIBERATORE / A. AGUIRRE / H. CAGGIANO / Á. ABBATE / C.
BORSANI / H. QUIROGA]



N.17/9 2022
ISSN 2362-6089 (Impresa)
ISSN 2362-6097 (En línea)

revista

A&P

continuidad

Publicación semestral de Arquitectura
FAPyD-UNR





Imagen de tapa :

Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. Desarrollo del espacio de la escalera de la biblioteca.

Fotografía: Arq. Walter Gustavo Salcedo.

A&P *Continuidad* fue reconocida como revista científica por el Ministerio dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) de Italia, a través de las gestiones de la Sociedad Científica del Proyecto.

El contenido de los artículos publicados es de exclusiva 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 identificarse en los textos publicados.

Las imágenes que acompañan los textos han sido proporcionadas 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 parcialmente 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*.



Universidad Nacional de Rosario

Rector

Franco Bartolacci

Vicerrector

Darío Masía

Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño

Decano

Mg. Arq. Adolfo del Rio

Vicedecano

Arq. Jorge Lattanzi

Secretario Académico

Arq. Sergio Gustavo Bertozzi

Secretaria de Autoevaluación

Mg. Arq. Bibiana Ada Ponzini

Secretaria de Asuntos Estudiantiles

Arq. Leandro Peiró

Secretario de Extensión Universitaria, Vinculación y Transferencia

Arq. Aldana Prece

Secretaria de Postgrado

Dra. Arq. Jimena Paula Cutruneo

Secretaria de Ciencia y Tecnología

Mg. Arq. Gabriel Chiarito

Secretario Financiero

Cont. Jorge Luis Rasines

Secretario Técnico

Lic. Luciano Colasurdo

Secretaria de Infraestructura Edilicia y Planificación

Arq. Luciana Tettamanti

Director General Administración

CPN Diego Furrer

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

ISSN 2362-6089 (Impresa)

ISSN 2362-6097 (En línea)

Próximo número :

CONTINUIDADES Y DISRUPCIONES EN LA FORMACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN ARQUITECTURA. ENERO-JULIO, AÑO X - N°18 / 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. María 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. Sofía Lombardich

Dirección de Comunicación FAPyD

Comité editorial

Arq. Sebastián Bechis

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Arq. Ma. Claudina Blanc

(CIUNR. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Daniela Cattaneo

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Jimena Cutruneo

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Dra. Arq. Cecilia Galimberti

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Arq. Gustavo Sapiña

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Comité científico

Julio Arroyo

(Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe, Argentina)

Renato Capozzi

(Universidad de Estudios de Nápoles "Federico II". Nápoles, Italia)

Gustavo Carabajal

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Fernando Diez

(Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina)

Manuel Fernández de Luco

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Héctor Floriani

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Sergio Martín Blas

(Universidad Politécnica de Madrid. Madrid, España)

Isabel Martínez de San Vicente

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Mauro Marzo

(Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia. Venecia, Italia)

Aníbal Moliné

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Jorge Nudelman

(Universidad de la República. Montevideo, Uruguay)

Alberto Peñín

(Universidad Politécnica de Cataluña. Barcelona, España)

Ana María Rigotti

(CONICET. Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Sergio Ruggeri

(Universidad Nacional de Asunción. Asunción, Paraguay)

Mario Sabugo

(Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina)

Sandra Valdettaro

(Universidad Nacional de Rosario. Rosario, Argentina)

Federica Visconti

(Universidad de Estudios de Nápoles "Federico II". Nápoles, Italia)



Revistas UNR



ÍNDICE

EDITORIAL

08 » 11

Jorge Nudelman, Ana Cravino
y María Claudina Blanc

REFLEXIONES DE MAESTROS

12 » 21

El giro de la educación

Joan Ockman
Traducción por María Sara Loose
(Cuerpo de Traductores UNR)

CONVERSACIONES

22 » 29

Conversación con Juan José Lahuerta, en torno al estudiante de arquitectura Antoni Gaudí

Juan José Lahuerta por Jorge
Nudelman, Ana Cravino y
María Claudina Blanc

DOSSIER TEMÁTICO

30 » 39

El *partido* en crisis Transformaciones en la didáctica del proyecto arquitectónico en el cambio de milenio

Carolina Andrea Kogan

40 » 51

Ingenieros, entre arqui- tectos y empresarios

Juan Pablo Pekarek

52 » 61

Arquitectura: cien años de formación en la provincia de Santa Fe

Luis Alberto Müller y
Cecilia Parera

62 » 71

Exilio y circulación de profesionales en las escuelas de arquitectura, de Argentina a México (1974-1983)

María Eugenia Durante

72 » 81

Espíritu universitario en tiempos de cambio

Macarena Paz Barrientos Díaz
y Claudio Rodrigo Araneda
Gutiérrez

ENSAYOS

82 » 91

El futuro de la formación de los arquitectos y de las arquitectas tras cincuenta años de investigación

Josep Muntañola Thornberg

92 » 99

Notas sobre la pasada y presente enseñanza de la estética y la teoría de las artes y la arquitectura en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (UPC-ETSAB, España)

Pedro Azara

ARCHIVO DE OBRAS

100 » 113

Biblioteca Popular Constancio C. Vigil

Fernando Liberatore, Alberto
Aguirre, Hugo Caggiano, Ángel
Abbate, Carlos Borsani,
Horacio Quiroga

114 » 119

Normas para autores

»

Nudelman, J.; Cravino, A. y Blanc, M. 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>



La formación de los arquitectos ¿anarquía o revolución?

por Jorge Nudelman, Ana Cravino y María Claudina Blanc

Burton Clark (1991) oportunamente definió al sistema universitario como una “anarquía burocratizada”. Anarquía porque los docentes y estudiantes deberían sentir un cierto grado de insatisfacción para intentar transformar la enseñanza, modificar los contenidos, las didácticas y los modos de construir conocimiento compartido. Burocratizada porque la universidad es una institución conservadora y milenaria que se apega a leyes, normativas y reglamentos. La puja entre la innovación y la tradición se da en nuestras casas de estudio. Y en el caso de arquitectura, disciplina poliédrica donde los profesionales al decir de Donald Schön (1992) operan con la incertidumbre, las tensiones se acumulan. Desde este lugar, los artículos que constituyen esta publicación quieren dar cuenta de las transformaciones que afectaron la enseñanza disciplinar, construyendo un relato más o menos completo pero revisable de cómo los acontecimientos singulares se transformaron muchas veces en hitos institucionales o en tradiciones pedagógicas, susceptibles de ser revisados al momento de considerar sus implicaciones actuales.

Este número de *A&P Continuidad* se enmarca en las celebraciones por los 100 años de la formación en Arquitectura en la provincia de Santa Fe, en la sede Rosario de la Universidad Nacional del Litoral primero (1923-1968) y luego en la Universidad Nacional de Rosario (1968-presente). Por ello, se convocó a reflexionar sobre las instituciones que han llevado adelante esta tarea, principalmente en América Latina. Estas dan cuenta de trayectorias vitales, complejas y heterogéneas, en algunos casos aún poco difundidas y en consonancia con experiencias en todo el mundo.

A partir de la red que se teje desde las escuelas de arquitectura –o que confluye en ellas–, es posible individualizar a los distintos actores que han contribuido a construir la institucionalidad de estos espacios de formación, así como identificar una diversidad de matices que dan cuenta de la excepcionalidad de cada experiencia. Atender, además, a la complejidad colectiva de las historias intrauniversitarias y a las relaciones interinstitucionales que colaboran en la formación de los arquitectos habilita a reflexionar con la Historia desde el presente multicultural que nos atraviesa. 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 sobresimplificaciones en el análisis de las asimetrías que pudieran existir entre la formación y la realidad profesional.

La notable cantidad de trabajos recibidos dará lugar a la publicación de dos números consecutivos sobre la temática, abriendo para la revista un camino hacia la publicación continua. En la primera sección de este volumen, *Reflexiones de maestros*, se presenta una síntesis de la introducción del libro *Architecture school: three centuries of educating architects in North America*. Joan Ockman propone allí una mirada panorámica sobre los contenidos del libro e invita a reflexionar sobre el devenir de la formación en Norteamérica derribando algunos mitos a través de una investigación que

trabajó principalmente con documentos de las escuelas e instituciones involucradas en las decisiones sobre la formación de los arquitectos.

La sección *Conversaciones* propone un diálogo con Juan José Lahuerta sobre el estudiante de arquitectura Antoni Gaudí, donde se despoja al personaje de su aura de genio sobrenatural y demás mitos acumulados por las hagiografías. Gaudí se presenta como un ser talentoso pero terrenal, intelectualmente inquieto pero pragmático, preocupado por la competencia y por destacar como intérprete intelectual de la burguesía catalana del 900. Y esta vocación se presenta en su etapa estudiantil, dentro de una escuela en formación, en la frontera de las *Beaux Arts* con los maestros de obras.

Para iniciar con el *Dossier temático*, Carolina Kogan pone en crisis la idea de partido, cuestionando esa vieja concepción idealista, totalizadora, producto de la inspiración del artista que suponía una enseñanza repleta de sobreentendidos. Se describen así las operaciones críticas encaradas por las distintas exploraciones pedagógicas que se dieron dentro y fuera del ámbito institucional en torno a los procesos proyectuales no apriorísticos productores de forma, el posterior giro material del proyecto y el empleo de las herramientas digitales.

El trabajo de Juan Pablo Pekarek se aproxima al tema de esta convocatoria desde la labor de los constructores y de la historia de las técnicas tomando como caso de estudio a Carlos Agote. A partir de su paso por la Escuela Central de Artes y Manufacturas de París se propone una mirada que difiere de aquella construida a partir del sistema *Beaux Arts* para reflexionar sobre la formación de los ingenieros civiles/ingenieros-cons-

tructores en la escuela francesa. El trabajo da cuenta de la heterogeneidad de saberes y prácticas que convergen en el campo de la construcción a través de la trayectoria de Agote; también de las distintas alianzas que tejió mientras estudiaba en Francia y que se visibilizan en las obras construidas posteriormente en Buenos Aires. En los albores del siglo XX “el conocimiento práctico de condiciones de mercado, en la administración de recursos y también en el uso astuto de vínculos comerciales y profesionales” que Agote aportó al medio local propició la colaboración con los arquitectos formados en el sistema *Beaux Arts*.

Cecilia Parera y Luis Müller nos ponen frente al dilema institucional y sus vaivenes revisando el devenir de la formación de los arquitectos en la provincia de Santa Fe. La propuesta panorámica del artículo, en consonancia con el marco de esta convocatoria de *A&P Continuidad*, repasa el recorrido institucional de la formación que se inició el 13 de junio de 1923 al crearse la carrera de Arquitectura en la Universidad Nacional del Litoral. Como señalan los autores, al crearse la carrera en Rosario, se suma a la oferta de formación de la Escuela de Arquitectura que venía funcionando en Buenos Aires desde principios de siglo y a la de Córdoba que comenzará a otorgar el título de arquitecto también a partir de 1923. Estas tres escuelas lideraron la enseñanza de la arquitectura hasta fines de la década de 1930 cuando se creó la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional de Tucumán y a partir de ella el Instituto de Arquitectura y Urbanismo en la década siguiente. Será recién en la década de 1950 cuando se multipliquen y diversifiquen la creación de

escuelas de arquitectura en consonancia con un plan de creación de universidades por parte del estado nacional. El trabajo deja entrever cómo la formación de los arquitectos se fue independizando de la de los ingenieros hasta lograr autonomía y especificidad disciplinar al tiempo que los acontecimientos políticos que inciden en las políticas universitarias otorgan la posibilidad de reformar los planes de estudio y renovar las plantas docentes en consonancia con esos cambios.

Un poco más acá en el tiempo, María Eugenia Durante describe la trayectoria de aquellos arquitectos que participaron de diversas instancias disruptivas en la enseñanza durante los primeros años setenta y que debieron exiliarse en México por razones políticas, muchos de los cuales se insertaron, no fácilmente, como docentes e investigadores en universidades de ese país. Esto permite a la autora definir la experiencia del exilio, los mecanismos de inserción, las redes profesionales, las vías de contacto y las experiencias laborales, eludiendo la definición de los exiliados como víctimas, para caracterizarlos como sujetos activos, que asumen acciones de resistencia, subsistencia e integración.

Para cerrar el *Dossier*, Macarena Paz Barrientos Díaz y Claudio Araneda Gutiérrez exploran, a partir de la voz de veinte docentes y académicos españoles y chilenos, la percepción impresa en ellos –la muestra está conformada en su mayoría por hombres– de los cambios en la estructuras y políticas universitarias que han catalizado hacia el interior de las escuelas de arquitectura desde una mirada actual. En este trabajo la tensión se presenta entre la norma y su ejercicio, articulando el campo dis-

ciplinar con el institucional. Los autores presentan sus reflexiones tras comparar las respuestas de sus entrevistados a partir de cuatro dimensiones consideradas como principales vías de análisis para este trabajo: los elementos a favor y en contra presentes en las estructuras universitarias, los cambios en la formación, en el perfil del profesorado y en el de los estudiantes. Entre la mirada macro del problema, que involucra también la preocupación por la masificación de la enseñanza, y la micro que introduce a los estudiantes en tanto a ellos van dirigidos los cambios que se proponen, los autores nos alertan acerca del impacto que los sistemas universitarios tienen en la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura.

En la sección *Ensayos* dos trabajos invitan a reflexionar sobre la temática del número. Josep Muntañola Thornberg analiza el futuro de la formación de los profesionales de la arquitectura. Reflexionando sobre la construcción de conocimiento disciplinar, afirma que el mismo no es ni genético ni determinado por una historia cultural, sino que resulta fruto de una dialogía social que se desarrolla entre el pensamiento crítico individual y la historia cultural colectiva. Por su parte, Pedro Azara pone el acento en el cultivo de la relación clásica de la estética iluminista, entre el objeto y el sujeto, reservando la arquitectura al restringido círculo de lo potencialmente artístico y escindiéndola de la utilidad o la tecnología. Recurriendo a lo esencialmente filosófico, si es posible hoy sostenerlo, la tarea es construir una teoría que asegure, mediante un duro entrenamiento, la fluidez de comunicación entre la obra y la persona, quizás prescindiendo de mediadores, como los críticos y aún su autor.

El *Archivo de obra* de este número de *A&P Continuidad* está dedicado a la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. Su trayectoria se podría pensar comparativamente al de parte de la historia de la escuela de arquitectura, al reflexionar sobre los vaivenes por los que atravesaron ambas instituciones entre mediados de la década de 1950 y mediados de la década de 1970. El registro y recomposición del material gráfico persigue dar cuenta de las tres etapas de construcción del edificio de *la Vigil*. Estas señalan las tensiones entre el desarrollo de una idea de algunos jóvenes comprometidos con la realidad local y el *peligro* que esas ideas representaban al ir materializándose. Primero fue solo la construcción de una biblioteca. Luego se añadió el proyecto de una escuela secundaria, una universidad popular con docentes que también compartían las aulas de la universidad nacional, un teatro, observatorio astronómico, museo de ciencias naturales, gimnasio y una unidad administrativa desde donde se gestionaban las múltiples actividades que propiciaba la institución. La tercera etapa contemplaba la construcción de una escuela primaria y la ampliación de la biblioteca original dada la incorporación de una imprenta y el trabajo creciente con las publicaciones enmarcadas en convenios internacionales. Así en el proyecto de unos jóvenes arquitectos que luego conformarán el Departamento de construcciones de la Vigil, la biblioteca original se transformaría en una calle interior que conectaría toda la manzana que se aspiraba a ocupar. El viernes 25 de febrero de 1977 la intervención cívico-militar paralizó todas las actividades que llevaba adelante la Biblioteca Vigil.

Con la casi certeza que se está abriendo en el panorama global un camino de pragmatismo que simplifica el poder cultural de la arquitectura, haciéndola cada día más inocua, pretendemos abrir algunos debates que podríamos llamar *de resistencia*: las relaciones con la sociedad como un todo, y no solo con sus vectores productivos, o la exploración de las didácticas como dato político, tan devaluadas y mitificadas, al mismo tiempo, que no abandonan la obstinación disciplinar de alternar entre la renovación y la tradición. •

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clark, B. (1991). *El Sistema de Educación Superior Una visión comparativa de la organización académica*. Ciudad de México, México: Editorial Nueva Imagen, Universidad Autónoma Metropolitana Azapozalco.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós

»

Ockman, J. (2022). El giro de la educación. *A&P Continuidad*, 9(17), 12-21. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.395>



El giro de la educación

Joan Ockman (Universidad de Pennsylvania, Escuela de Diseño, Estados Unidos)

Traducción por María Sara Loose (Cuerpo de traductores, Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

En este número, la sección *Reflexiones de Maestros* presenta un fragmento en español de la introducción del libro *Architecture school: three centuries of educating architects in North America* publicado en el marco de las celebraciones del centenario de la Asociación de Escuelas Universitarias de Arquitectura (ACSA) en 2012. Al iniciarse los preparativos de los festejos por el centenario de la institución en 2008 y con el objetivo de reflejar el pasado, el presente y el futuro de la educación en arquitectura se realizó un estudio exploratorio a partir del cual se identificó que, más allá de la existencia de trabajos notables que reflexionaban sobre la educación arquitectónica en Norteamérica, no había un libro que abordara la problemática de manera integral. Para el trabajo de investigación que demandaría la realización del libro fue elegida Joan Ockman. Cabe destacar que se buscaba un editor que tuviera una perspectiva amplia sobre la arquitectura, capaz de problematizarla tanto desde el punto de vista de la profesión como desde la disciplina y que también contara con una experiencia editorial

significativa que permitiera trabajar con rigurosidad en la complejidad de los debates que atravesaron a las escuelas de arquitectura. La propuesta que la editora hizo para el armado del libro contemplaba dos modos posibles de leer el problema. La de la narrativa cronológica y la del léxico temático. El libro recoge el trabajo de 35 autores, 7 de los cuales trabajaron en la primera parte del libro mientras el resto de los especialistas se dedicó a la escritura de la segunda parte. El libro documenta las discusiones, pone en relación a los actores que las llevaron adelante en el plano histórico y también sugiere cómo la enseñanza de la profesión podría enfrentar los desafíos futuros -aun sin pretenderlo- en diálogo con las múltiples identidades del arquitecto que, por momentos, coexistieron y, por otros, han entrado en conflicto provocando tensión entre el campo de la práctica y el académico. Las derivas de la formación que se suceden en el libro y de las que da cuenta la introducción que presentamos aquí, aunque centradas en la experiencia norteamericana nos permiten reflexionar sobre el

devenir de nuestras propias instituciones, sus agentes y sus prácticas considerando que no hay lugar tan autosuficiente como para ser local ni tan suficiente como para ser global, como sugiere Bruno Latour. Es entre la suficiencia y la autosuficiencia que tenemos la posibilidad de construir las historias de nuestras escuelas que en muchos casos aún necesitan de un libro como el que Ockman propuso, ACSA promovió y el Instituto de Tecnología de Massachusetts, la primer escuela de arquitectura con sede en una universidad americana, publicó.

Jorge Nudelman, Ana Cravino
y María Claudina Blanc

Las escuelas de arquitectura han ido experimentando profundas transformaciones desde principios del siglo XXI y entre las fuerzas poderosas que redefinen la academia se destacan la globalización, la tecnología digital y una economía de la educación cada vez más dirigida por el mercado. Por su parte, los desastres naturales y aquellos causados por el hombre en esta última década también han tenido su impacto y han hecho que los educadores se focalizaran en el cambio climático, el desempeño técnico de los edificios y su papel representacional. Este libro no pretende abordar todos estos desarrollos de manera explícita [...] ni hacer recomendaciones para el futuro de la formación en arquitectura, sino que tiene como objetivo brindar un espacio para reflexionar sobre ellos y la forma en que, históricamente, las escuelas de arquitectura han preparado a sus estudiantes para enfrentar los desafíos del día a día. La historia, como señaló Benedetto Croce, siempre se escribe desde la perspectiva del presente. Y este libro no es la excepción [...] La formación del arquitecto ha estado sujeta a presiones externas a la disciplina, pero también

ha tenido que enfrentar continuas fricciones internas; algunas datan de sus inicios coloniales y se extienden hasta fusionarse con un sistema de educación moderno. Suele decirse que la centralidad del taller de diseño en el plan de estudios de la carrera de arquitectura es lo que hace única a esta formación, sin embargo, la *cultura del taller*, con sus convenciones pedagógicas y prácticas especializadas —el método proyectual, el intercambio *sobre el tablero* entre el docente y el estudiante, los rigores del método *Charrette* y el jurado— solo surgió en el último tercio del siglo XIX. Podría decirse que lo que más la destaca de otros tipos de formación profesional y de posgrado es su naturaleza sincrética. Dirigida a producir profesionales cualificados y basada en conceptos y formaciones discursivas que fueron evolucionando desde la época de Vitruvio, la arquitectura combina técnicas y estéticas, ciencias y humanidades. Las escuelas son llamadas a impartir tipos de conocimiento muy dispares, en los que dialogan las múltiples identidades del arquitecto: artesano, técnico y artista creativo; profesional e intelectual; funcionario público y empresario¹.

Estas identidades no solo han coexistido, sino que a veces han entrado en conflicto. La naturaleza híbrida de la arquitectura desafía de manera implícita la definición misma de la disciplina; de hecho, cabe preguntarse si alguna vez ha constituido realmente un campo unificado de conocimiento. La falta de definición de sus límites ha propiciado la tensión entre la práctica y la academia, ha complicado también los intercambios con áreas de estudio complementarias, del diseño del paisaje al diseño urbano y, a veces, ha derivado en intentos por integrar todas las disciplinas del diseño bajo un único paraguas arquitectónico que los englobara [...]

» Comienzos heterogéneos

[...] El desarrollo de la formación en arquitectura en Estados Unidos y Canadá fue bastante menos sencillo de lo que sugeriría el paso de las Beaux-Arts al Bauhaus. El origen heterogéneo que tuvo esta formación en América del Norte refleja no solo su sincretismo sino también el semblante de un continente construido por inmigrantes provenientes de diversas tradiciones culturales.

Allí, los inicios de la formación en arquitectura moderna se remontan a tres siglos. Los jóvenes que querían tener las habilidades del *arquitecto* adquirirían sus conocimientos prácticos siendo aprendices en oficios de la construcción, como la carpintería y la albañilería [...]

En 1758, un topógrafo neoyorkino, Theophilus Hardenbrook, puso un anuncio en *The New-York Mercury* indicando que había “abierto una escuela cerca de la Iglesia New English donde enseña Arquitectura de 6 a 8 de la noche” (Singleton, 1913, p. 283) [...] estos hombres —no hay registro de mujeres en el campo en esa época—marcaron la transición del artesano al arquitecto. Asegurando que aportaban ciencia o arte de diversas formas, creían que su trabajo consistía en realizar los bocetos y estimaciones necesarias para levantar edificios y supervisar el proceso de construcción. No obstante, buscaron rápidamente aumentar su capital social y cultural, y complementaron su práctica con un arsenal de manuales, itinerarios de viaje y, en los centros urbanos, institutos y bibliotecas para los *oficios mecánicos*. También surgió la figura del caballero-arquitecto, cuyo más famoso exponente fue Thomas Jefferson (1743-1826). Hijo de un topógrafo adinerado, Jefferson adquirió sus conocimientos de arquitectura por haber sido un ávido lector de los clásicos y haber recorrido Europa. A principios de 1814, promovió la enseñanza de la arquitectura civil y militar en la Academia Albemarle en Charlottesville, que, dos años más tarde, se convertiría en la Universidad de Virginia. Al trazar los planos de la nueva universidad, Jefferson le dio forma de *aldea académica*. Destinada a brindar a los estudiantes “lecciones perdurables y objetivas sobre los verdaderos principios de la arquitectura”, la aldea académica constituyó una manifestación de la filosofía educativa jeffersoniana en forma de edificio (Adams, 1888, p. 100)².

[...] Pero el factor determinante para el desarrollo de la formación en arquitectura en América del Norte durante el último tramo del siglo XIX fue el surgimiento de la universidad con características propiamente americanas [...] hubo tres concepciones diferentes de la universidad (Vey-

sey, 1965). La primera, veía la educación superior como preparación práctica para la función pública. La segunda, privilegiaba la investigación científica *pura* siguiendo el modelo técnico universitario alemán. La tercera sostenía que la misión universitaria era elevar el buen gusto del público y difundir una cultura humanista liberal [...]. Cada concepción tendría sus propias implicaciones con respecto a la arquitectura, como se refleja en los primeros programas que se estrenaron en las principales universidades como planes de estudio formales: en el Instituto de Tecnología de Massachusetts en 1865, la Universidad de Illinois en 1868, de Cornell en 1871, de Siracusa en 1873, y la de Columbia en 1881 [...]. Durante el período comprendido entre 1860 y 1920, fue la segunda concepción la que prevaleció inicialmente en las nuevas escuelas de ingeniería que funcionaron dentro de las universidades, la del modelo politécnico identificado con la ciencia y la investigación alemanas.

En 1881 el arquitecto Leopold Eidlitz (1881, p. 479) puso en palabras el dilema al que se enfrentaba el estudiante de arquitectura:

[S]i el estudiante de arquitectura pudiera dominar las matemáticas y ciencias que se enseñan en las escuelas politécnicas modernas, aprender a dibujar con experticia, asistir a una academia de arquitectura y luego convertirse en un buen carpintero, albañil, picapedrero, pintor, escultor y decorador, sin duda alguna, un estudiante así estaría eminentemente bien preparado para la vida profesional y produciría maravillas del arte de la arquitectura. Pero como la vida humana es demasiado corta como para que un hombre domine la práctica de tantas artes, la pregunta a responder se reduce a si el alumno de arquitectura debe formarse en un taller mecánico, en un estudio de arte o en una escuela politécnica.

[...] Sin embargo, para otro arquitecto de los más destacados de la época, tanto el modelo politécnico como el de las Beaux-Arts carecían de inspiración auténtica. Louis Sullivan (1856-1924)

también concibió el aprendizaje como el vehículo principal para inculcar el genio y la poética de la arquitectura en los jóvenes aprendices. Maestro formidable para los dibujantes de la oficina de Chicago que compartió con Dankmar Adler, inculcó entre aquellos *lápices* más receptivos —sobre todo en el joven Frank Lloyd Wright— la creencia en el valor del autoaprendizaje y “un sentido radical de las cosas” (Wright, 1943, p. 103). Sullivan comenzó a estudiar arquitectura en 1872 en el M.I.T. bajo la tutela de Ware y el francés Eugène Létang, pero no llegó a recibirse porque el plan de estudios le parecía una “mezcla confusa de teología arquitectónica” (Sullivan, 1956, p. 188) [...]

Pero Sullivan y Wright no fueron los únicos apóstoles del excepcionalismo estadounidense [...] ya en 1894, el historiador de la arquitectura Barr Ferree (1894, p. 161) había protestado: “el sistema de educación más en boga en Estados Unidos está en total desacuerdo con las condiciones y limitaciones que prevalecen en la vida estadounidense”. Cuatro años después, el crítico del *Atlantic Monthly*, Russell Sturgis (1898, p. 255), escribiría:

[H]aría bien el arquitecto joven en no aprender lo que sus contemporáneos y otros un poco mayores que él han estado haciendo. Lo que se ha estado haciendo desde 1815 en las bellas artes arquitectónicas no ha valido la pena, y sería mejor barrerlo todo. Se perderían algunos edificios interesantes, pero sería mejor para el futuro inmediato del arte si los edificios erigidos desde ese entonces hubieran parecido fábricas de ladrillo con agujeros cuadrados por ventanas...El estudiante de arquitectura no tiene nada que aprender de la época en la que se encuentra³.

Esta recomendación tan radical de Sturgis anticipa la célebre prohibición de enseñar historia de la arquitectura a los ingresantes de la carrera que Walter Gropius impondría tres décadas después en Harvard.

[...]



Figura 1. Portada del libro *Architecture School Three Centuries of Educating Architects in North America*, editado por Joan Ockman y publicado por The MIT Press en 2012. Fotografía A&P Continuidad.

»Diferentes tipos de modernización

Dos situaciones decisivas que afectaron la educación superior en arquitectura, una específica de la profesión y la otra, más general, acompañaron el ascenso de la universidad en los Estados Unidos de la posguerra. La primera fue la fundación del Instituto Americano de Arquitectos (AIA), que tuvo sustento en dos organizaciones precursoras que habían fracasado décadas antes. Trece arquitectos destacados de Nueva York organizaron el AIA en 1857, entre ellos Leopold Eidlitz y Richard Morris Hunt, con el fin de “promover la perfección científica y práctica de sus miembros y jerarquizar la profesión”⁴. Consagraron los estatutos del instituto en un acto solemne en una capilla neogótica diseñada por Alexander Jackson Davis, ubicada en el campus de la Universidad de Nueva York, y rápidamente este grupo de caballeros nombró un Comité de Educación. La Guerra Civil restringió las actividades previstas por la incipiente organización, pero una década más tarde, en 1867, el AIA propuso fundar una gran escuela que funcionaría bajo su

órbita. Sin embargo, este proyecto no contó con los fondos necesarios, lo que llevó al Instituto a canalizar todo su peso hacia los incipientes planes de estudio de arquitectura del M.I.T. y otras universidades. En los ciento cincuenta años que siguieron, el AIA, autoproclamado custodio de la jerarquización de la profesión, tendría un papel a veces progresista; otras, conservador en la evolución de la enseñanza de la arquitectura.

La segunda situación tuvo el impacto contrario. La Ley Morrill, promulgada por Abraham Lincoln en 1862, impulsó la creación de un sistema nacional de escuelas y universidades con fondos obtenidos de la venta de terrenos fiscales, que eran destinados a crear y financiar de forma permanente instituciones de educación superior estatales. Aunque se la asoció con acercar la educación universitaria a las áreas alejadas de los centros cosmopolitas (en un momento en que la mayoría de los ciudadanos de la nación eran agricultores), la Ley Morrill le dio igual importancia a las necesidades educativas de una sociedad industrializada, contemplando en su letra la enseñanza “de las ramas del aprendizaje relacionadas con la agricultura y las artes mecánicas, en la manera en que las legislaturas de cada Estado así lo prescriban, para promover la educación liberal y práctica de las clases industriales en las diversas ocupaciones y profesiones de la vida” (Hofstadter y Smith, 1961, p. 568). En ese entonces, el término *artes mecánicas*, cuyos orígenes datan de la Edad Media y que se puede contrastar con las artes liberales, era más o menos sinónimo de ingeniería mecánica y civil [...]

La Ley Morrill promovió la enseñanza técnica en el currículo universitario estadounidense, lo cual llevó a una educación más práctica y más democrática [...] [A]penas algunos años después de la Guerra Civil, el número de universidades que otorgaban títulos en ingeniería casi se cuadruplicó [...] Los docentes de arquitectura de las nuevas escuelas construidas gracias a la Ley Morrill no tardaron en definir su disciplina como una rama de la ingeniería moderna. Si los politécnicos alemanes proporcionaron el modelo primario para el nuevo plan de estudios orientado a la investigación en ingeniería arquitectónica, la Ley Morrill [...] hizo especial énfasis en el

rasgo *estadounidense* de la practicidad [...]. En este contexto, en la exposición del Centenario en Filadelfia en 1876, la presentación de Victor Della Vos, innovador educador y director de la Escuela Técnica Imperial de Moscú, fue recibida con gran entusiasmo. Con su método educativo basado en herramientas, demostró que [con el enfoque vocacional] era posible enseñar de forma sistemática las habilidades mecánicas en el entorno educativo como alternativa efectiva a la capacitación en el lugar de trabajo [...] Una influencia bastante menos conocida que la de los modelos británicos, alemanes y franceses fue la que ejercieron los talleres de oficios en la formación en arquitectura en América del Norte. Significaron un esfuerzo por parte de los educadores de una sociedad industrializadora en dos sentidos; por un lado, para cerrar la brecha entre las prácticas artesanales tradicionales y la instrucción científica y, por otro, para extender la formación en arquitectura a un segmento más amplio de la población. El debate sobre lo que implicaba el *vocacionalismo* en términos filosóficos y de clase atraería posteriormente al filósofo de la educación más influyente de la época, John Dewey, padre del movimiento educativo progresista en Estados Unidos. Defensor del *aprender haciendo*, Dewey rechazaría la formación profesional por considerarla una solución estrictamente utilitaria y socialmente estratificadora para las necesidades de la democracia industrial, así como para el potencial humano (Dewey y Dewey, 1915, pp. 287-316).

»Modernización y modernismo

La Asociación de Escuelas Universitarias de Arquitectura fue el siguiente hito en la institucionalización de la enseñanza de la arquitectura en Estados Unidos [...] Para 1912 había veintisiete escuelas universitarias en el país. Ese año, ocho profesores se reunieron en la cuadragésimo sexta convención anual del AIA y acordaron formar una organización que abordara las problemáticas educativas. Eligieron a sus autoridades y se programó una reunión para el año siguiente. En la segunda reunión, celebrada [...] en la Universidad de Columbia, diez escuelas se convirtieron en miembros fundadores: el Instituto

Carnegie de Tecnología, Columbia, Cornell, Harvard, M.I.T., la Universidad Washington de Saint Louis y las universidades de California, Illinois, Michigan y Pennsylvania, que representaban alrededor del setenta y cinco por ciento de los estudiantes de arquitectura del país en ese momento. De estas primeras reuniones surgió la idea de establecer requisitos curriculares básicos para admitir otras escuelas como miembros; estos *estándares básicos* serían el equivalente a los criterios de acreditación hasta 1932⁵. [...]

El día predicho por Talbot Hamlin, en el que la arquitectura americana sería capaz de destacarse por sus propios méritos, estaba llegando. En 1920 y de forma constante, arquitectos asociados con el movimiento moderno europeo cruzaron el Atlántico en una especie de *Grand Tour*, esta vez por Estados Unidos, haciendo paradas obligatorias en ciudades como Nueva York, Pittsburgh, Chicago y Detroit, pero visitando también obras de ingeniería —lugares que Reyner Banham celebraría más tarde como la *Atlántida de hormigón*— en Buffalo, Minneápolis y Montreal. Mientras en 1923 Le Corbusier le aconsejaba a los lectores de su *Vers une architecture* que pusieran atención a los logros de la ingeniería estadounidense pero no tuvieran en cuenta los arquitectónicos, los primeros encuentros transatlánticos entre arquitectos europeos y estadounidenses recuerdan la ocurrente salida de Gertrude Stein (1928, p. 19), cuando dijo que Estados Unidos era el país más viejo del mundo por haber entrado primero al siglo XX⁶. [...]

Al mismo tiempo, comenzaron a filtrarse las no-

vedades de la pedagogía arquitectónica experimental que se forjaba en la Bauhaus de Alemania a través de la creciente red de contactos transatlánticos, así como de los primeros *modernists émigrés*, entre ellos Richard Neutra y Knud Lönnberg-Holm. Al momento de cierre de la Bauhaus en 1933, más de una docena de estudiantes estadounidenses se habían matriculado o hecho cursos allí (Kentgens-Craig, 2001, pp. 91-94). La pedagogía de la Bauhaus llegaría con toda su fuerza a los Estados Unidos durante la siguiente década, a medida que los principales docentes de la escuela buscaban refugio del fascismo europeo [...] Sin embargo, la infusión de la Bauhaus no fue monolítica, sino que tomó diferentes formas, en Harvard con Walter Gropius, en el Instituto de Tecnología de Illinois bajo Ludwig Mies van der Rohe, en el Instituto de Diseño de Chicago bajo László Moholy-Nagy y en lugares de avanzada más pequeños, como la Black Mountain College, en Carolina del Norte, con Josef Albers, y el Laboratorio de Diseño (luego Escuela Laboratorio de Diseño Industrial) de Nueva York. En cada caso, la naturaleza del plan de estudios dependió de cada una de estas personalidades, pero también del carácter imperante de las instituciones. En su conjunto, la estética de la Bauhaus tendría el efecto de eclipsar por un tiempo la *iniciativa estadounidense totalmente nativa* de Hamlin, aunque no por completo. El contexto nihilista de *grado cero* en el que había surgido la Bauhaus en Alemania era completamente diferente del entorno universitario liberal en el que había ingresado en el continente americano. Por eso, como afirmó Marcel Breuer, “La idea de la Bauhaus tal cual

como era no podía ser trasplantada” (Jordy, 1968, p. 507). Cada una de sus variantes se sometería a un proceso de adaptación e hibridación y, de hecho, los principales temas que habían surgido en los debates académicos anteriores en los Estados Unidos —en relación con la investigación abstracta versus la formación de tipo taller, el racionalismo científico versus los ideales humanistas, el esfuerzo colaborativo versus el genio individual, las concepciones jerárquicas de la organización versus las democráticas, la tradición europea versus la americana— ahora se repetirían en nuevos contextos y constelaciones.

Gropius (1883-1969), que asumió la dirección de la carrera de arquitectura de la flamante Escuela de Graduados de Diseño de Harvard en 1937 por invitación de su decano, el progresista Joseph Hudnut (1886-1968), sería el portavoz más destacado de la *idea Bauhaus* —o al menos de su mito— durante las siguientes tres décadas. En la declaración programática de 1939, *Training the Architect*, describió el rol del arquitecto como el de “un organizador coordinador con la más amplia experiencia, que, partiendo de las concepciones sociales de la vida, logra integrar todos los problemas sociales, formales y técnicos de nuestro tiempo en relaciones orgánicas” (Gropius, 1939, p. 143)⁷. Esta concepción *orgánica* del rol del arquitecto en la sociedad moderna exigía, según su opinión, una completa reorganización de la formación en arquitectura, que debía comenzar con los *juegos* en la guardería y el jardín de infantes para, eventualmente, canalizar a los estudiantes hacia un trayecto técnico o profesional basado en las habilidades exhibidas. [...] Inclu-

so quienes iban camino a ser parte de la élite arquitectónica debían ser formados en talleres de construcción y en la obra: “el joven arquitecto de hoy necesita ser capacitado de manera práctica en el uso de herramientas y materiales”, enfatizó, en lugar de ser encadenado al *exánime* tablero de dibujo y al *fantasma de la tradición* (Gropius, 1939, pp. 148-151). El aspirante a arquitecto también debía recibir formación previa en “un lenguaje común de comunicación visual”, asignatura en la que fue pionero el *Vorkurs* de la Bauhaus, un curso básico de diseño requerido en Weimar y Dessau para todos sus ingresantes. Si bien esta doble articulación de Gropius sin duda habría sido una anatema para John Dewey, suena por demás deweyano al argumentar que “sería incorrecto colocar la idea de ‘oficio’ o de cualquier especialización al comienzo de la formación [del arquitecto]”, en cambio, se debería alentar al estudiante a “comprender la vida como un todo” [...]

Los puntos de vista universalizadores de Gropius sobre la educación terminaron conduciéndolo a una amarga confrontación con su antiguo partidario, Hudnut, que llegó a concebir la filosofía del arquitecto alemán, a pesar de su motivación ética, como un psicologismo falso, que conducía a un formalismo vacío⁸.

A mediados del siglo XX, estas vicisitudes de la Bauhaus en Estados Unidos serían registradas en una investigación exhaustiva a cargo del AIA. El primer volumen del informe titulado *The Architect at Mid-Century*, un ambicioso libro que llevó cinco años de preparación, apareció en 1954 [...] y concluía con una extensa lista de recomendaciones por parte del comité del Instituto pidiendo el fin

del *laissez-faire* en la educación profesional. Instaba a una mayor eficiencia funcional e integración con respecto a cuestiones como las pruebas de aptitud y la selección de estudiantes; la orientación vocacional; la formación de formadores y la práctica profesional; la calidad de los edificios educativos; la relación de las escuelas con la industria de la construcción; el desarrollo de estudios de posgrado e investigaciones académicas y futuras encuestas estadísticas. Para esta fecha, casi 9500 estudiantes estaban matriculados en escuelas universitarias de arquitectura, privadas y públicas, en los Estados Unidos [...]

»Un nuevo paisaje académico

El paradigma de la posguerra desencadenaría una fuerte reacción en los años 60. Fue una década turbulenta, marcada por convulsiones sociales y políticas, tanto dentro como fuera de la universidad, y sacudió los cimientos de la formación en arquitectura. Los estudiantes de todas las carreras —los de arquitectura no fueron la excepción— se unieron para protestar contra las formas de tradicionalismo y elitismo representadas por el *establishment*, incluido el modernismo, visto ahora como un falso mensajero de los ideales democráticos y la reforma social. Surgieron una serie de enfoques pedagógicos alternativos, aunque muchos resultaron efímeros. A mediados de la década de 1970, como detalla Mary McLeod en su capítulo sobre el período que pasaría a ser ampliamente conocido como posmodernismo, el nuevo populismo fue absorbido por una formación académica y cultural pluralista. En este contexto, una exposición sobre la arquitectura de la

École des Beaux-Arts, celebrada en el Museo de Arte Moderno en 1975, y publicitada como una “revisión de la teoría arquitectónica y los principios de enseñanza dominantes del siglo XIX contra los que se rebeló el siglo XX”, demostró un retorno marcadamente simbólico de lo reprimido (Museo de Arte Moderno, 1975, p. 1). Los movimientos sociales liberadores surgidos durante la década de 1960, desde los derechos civiles y el feminismo hasta el ambientalismo, sí tendrían un impacto más duradero, incluso aunque sus efectos dentro de las escuelas de arquitectura —todavía mayoritariamente blancas y dominadas por hombres— se retrasaran algunos años.

Mientras tanto, uno tras otro hasta finalizar el siglo, diferentes grupos de trabajo designados institucionalmente producirían pilas de informes y evaluaciones sobre el estado de la formación en arquitectura en el país. Los dos que recibieron más atención fueron el Informe Princeton de 1967, titulado oficialmente *A Study of Education for Environmental Design*, elaborado por el decano de arquitectura de Princeton, Robert L. Geddes, en coautoría con su colega docente, Bernard P. Spring; y el Informe Boyer, *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice*, publicado en 1996 por Ernest L. Boyer y Lee D. Mitgang. Una vez más, ambos documentos fueron avalados por el AIA y la Fundación Carnegie, respectivamente, y cada uno plasmó el espíritu de su época.

Con la intención de responder a la creciente complejidad del entorno físico desde “la época de Thomas Jefferson” hasta las más cercanas “explosión de conocimiento” y “revolución de las expec-

tativas” que se habían desencadenado desde la Segunda Guerra Mundial, los autores del Informe Princeton asimilaron una serie de recomendaciones presentadas en diversos estudios anteriores, en particular respecto del creciente consenso sobre un currículo combinado de cuatro años más dos, que conferiría el título final de Magíster en Arquitectura (en reemplazo de la Licenciatura en Arquitectura, de cinco años) (Geddes y Spring, 1967, pp. 1-5). De manera más radical, pensaron una reconfiguración a gran escala de la formación, bajo una nueva rúbrica disciplinaria, la del diseño ambiental. Destinado a reemplazar la arquitectura, el *diseño ambiental* prepararía a los estudiantes, de acuerdo con la propuesta de Geddes y Spring, para más de doscientas tareas diferentes relacionadas con el diseño [...] el informe fue recibido con hostilidad en el clima antiautoritario de fines de 1960. Sin embargo, hizo eco en una serie de estudios arquitectónicos de base sociológica que aparecerían con posterioridad⁹. Tres décadas después, el Informe Boyer [...] se autodescribiría como un documento “que se construía en las tradiciones, historia y críticas” de sus precursores. No obstante, reflejaba en sus conclusiones la influencia de las críticas recientes del modernismo arquitectónico, instando a las escuelas a “reafirmar su objetivo de construir no solo edificios majestuosos, sino también comunidades íntegras.” (Boyer y Mitgang, 1996, pp. 26, 28) [...] En la tarea de preparar una “misión enriquecida” para la formación en arquitectura del siglo XXI, [los autores] propusieron una lista de objetivos que, aunque predecibles, eran moralmente éticos, e instaban a las escuelas a promover la diversidad y la sustentabilidad, forjar vínculos productivos con la profesión, crear un clima más humano para el aprendizaje y fomentar una mayor participación ciudadana. Para ese entonces, la *generación del 68* había accedido a posiciones de poder tanto en las escuelas como en el ámbito profesional, y [...] arquitectos experimentales de vanguardia que antes habían operado en los márgenes de la cultura arquitectónica ahora encontraban la forma de superar el abismo entre la academia y la práctica real. Las políticas de la identidad y las estéticas del pluralismo que habían impulsado el surgimiento de

una especialización académica *teórica* durante la década de 1980 dieron paso al enfoque pragmático de las nuevas tecnologías y la construcción. Los procesos mencionados al comienzo de esta introducción —la globalización, informatización, comercialización, *revolución verde*— estaban produciendo cambios y fisuras en los límites de la formación en arquitectura, tanto de índole geográfica como ideológica.

»Problemas de historiografía

El Informe Boyer comienza acreditando lo que llama “la tradición del autoexamen”. De hecho, los autores de los otros informes mencionados tuvieron una visión sobre la formación en arquitectura que estuvo orientada más a la política que a la historiografía. Una rara excepción a esta tendencia fue la disertación doctoral de Arthur Clason Weatherhead, de 1941 [...], titulada *The History of Collegiate Education in Architecture in the United States*, que contó con el aval del Comité Conjunto de Formación de Posgrado de la Universidad de Columbia. [...] Basada en una década de investigación, se encuentra dentro [...] del tercer momento de la periodización que el mismo Weatherhead articuló, el “Período Moderno”. [...] El autor detalló “los experimentos pioneros” que se llevaron a cabo en la década de 1930, en “algunas de las universidades más progresistas de Estados Unidos” como, por ejemplo, las de Oregon, Yale, Cornell, Cincinnati, Kansas, Columbia, Harvard, y su propia universidad, la del Sur de California [...]

Con sus ramas más profesionales, la nueva formación tiene ahora un realismo intenso. Los proyectos, que son el núcleo del currículo, se basan en situaciones reales que implican un estudio minucioso de las necesidades funcionales intrínsecas de la vida moderna y los procesos científicos de construcción que deben ser comprendidos por el arquitecto, los materiales disponibles hoy y los factores económicos que deberían tenerse en cuenta en este momento. En todas las escuelas progresistas, la arquitectura se relaciona con las íntimamente aliadas bellas artes y artes

industriales, y con los problemas vitales socioculturales de toda la comunidad (Weatherhead, 1941, p. 249).[...]

[...]

Es justo mencionar otra iniciativa para producir una historia sintética de la educación en arquitectura. [...] El libro de Kenneth Frampton y Alessandra Latour, *Notes on American Architectural Education: From the End of the Nineteenth Century until the 1970s*, apareció en 1980 como introducción a un número especial de la revista italiana *Lotus*, dedicado a presentar el trabajo de tres escuelas de arquitectura contemporánea, Columbia, Cooper Union y Cornell. Un ensayo ampliado, necesariamente selectivo en sus ejemplos, la narrativa de Frampton y Latour pone de relieve el ascenso de las Beaux-Arts y el ascenso del postmodernismo que, debido al abordaje crítico de los autores, era de esperar que concluyera con una nota bastante menos afortunada que la de Weatherhead:

en un clima político y económico en el que resulta complicado aislar la estrategia profesional y cultural que parece ser relevante para los diversos dilemas de cara al capitalismo tardío, lo mejor que se puede esperar es una operación dilatoria inteligente y que surjan programas educativos nuevos que rechacen la indulgencia ilusa y oportunista de un historicismo que no tiene otra intención más que reducir la arquitectura, de una vez por todas, a la condición de mercancía (Frampton y Latour, 1980, p. 33).

[...] Si bien en las últimas décadas han aparecido numerosos libros dedicados a una escuela en particular —muchos publicados por las propias instituciones, sus profesores o exestudiantes—, así como monografías sobre figuras y episodios pedagógicos significativos, por definición este material es incompleto y no siempre ha sido desinteresado¹⁰. Más recientemente, el hecho de que cada escuela haya conservado sus archivos y se hayan producido relatos orales ha arrojado luz sobre contextos particulares. Esto generó que los estudiantes de doctorado comenzaran a abordar temas de la historia de la formación en

arquitectura con renovado interés en los últimos años. Este libro, entonces, representa solo una incursión inicial en un territorio muy vasto, y con mucho material inexplorado.

Vale la pena reflexionar un poco más sobre la brecha que existe en la formación a través de la historia. Esta formación es única no solo por la especialización de su práctica sino, como se mencionó, por la variedad de identidades y tipos de conocimiento que abarca y eso es, justamente, lo que hace difícil escribir una historia uniforme. Además, toda historia de la educación idealmente requiere una teoría bien desarrollada de las instituciones, tanto académicas como profesionales, y una epistemología del conocimiento. El diálogo permanente entre la diversificación del conocimiento y la experiencia arquitectónica, por un lado, y las exigencias por mantener la autonomía del arquitecto y su posición de experto, por el otro, han hecho que se produjera un continuo tira y afloja dentro de la disciplina. Hoy en día, muchas escuelas de arquitectura desearían que hubiera una mayor porosidad con otras disciplinas y campos de la práctica, deseo que se expresa en una notable variedad de propuestas para superar las limitaciones del ámbito arquitectónico en la universidad moderna tardía. La popularidad de los planes de estudio de diseño/construcción basados en la comunidad, la llegada del taller global o *taller sin paredes*, el renacimiento de los valores del oficio a la luz de los métodos contemporáneos de fabricación y (a la inversa) la transferencia del pensamiento tridimensional a los medios virtuales también sugieren que algunos de los primeros paradigmas educativos no han desaparecido, sino que han encontrado nuevas formas de reafirmar sus lógicas. Por ejemplo, la reciente reconfiguración de los talleres de diseño como *laboratorios* en muchas escuelas y la preocupación por la *investigación* se remontan al experimentalismo de la Bauhaus, así como al modelo politécnico anterior, mientras que la tienda digital de hoy con su fresadora CNC y su cortadora láser se remontan al taller del siglo XIX, con sus tornos y equipos de carpintería. Incluso aquellas formas olvidadas de formación, por ejemplo el curso por correspondencia de principios del siglo XX, que allanó el camino de la movilidad ascendente para muchos

afroamericanos, mujeres y otros a quienes se les negaba un lugar en las universidades de élite¹¹, bien podrían disfrutar de un renacimiento en el contexto de los programas educativos contemporáneos de *aprendizaje a distancia* y las aulas virtuales. Como escribió un docente e historiador de la arquitectura contemporánea sobre los límites en expansión de las escuelas de arquitectura:

La actual generación de docentes, que exploran diversos nuevos paradigmas para enseñar diseño en la era digital en muchas instituciones líderes, junto con las conexiones interdisciplinarias entre paisaje y arquitectura, entre planificación regional y análisis económico, entre el diseño y la actual crisis demográfica, hace que las universidades se conviertan en laboratorios con un potencial de diseño de lo más interesante del mundo. Si algo queda claro, es que las diferentes profesiones que se enseñan en las escuelas de diseño solo prosperarán y solo alcanzarán su potencial transformador si se practican en diálogo y colaboración, en retroalimentación con las demás (Bergdoll, 2012).

[...] Y aunque siempre existieron grandes hombres (y mujeres) que han tenido un impacto poderoso en la formación en arquitectura, también es cierto que ellos han ejercido su agencia en el marco de redes profesionales y agendas institucionales establecidas, tendencias culturales y estéticas, ideologías sociales y políticas y circunstancias económicas. Si bien la historia de las personas e instituciones individualmente sigue ofreciendo una rica forma de descripción, debe ser compensada y cuestionada por otros tipos de investigación.

La historia de la educación es siempre la historia de un encuentro entre generaciones sucesivas y, en un sentido más amplio, del relato de un encuentro entre el pasado y el futuro. En este sentido, la historia de la educación puede considerarse paradigmática del concepto de historia misma. Como instituciones, las escuelas internalizan la contradicción entre reproducción y producción;

tienen un papel fundamental en perpetuar sus propios valores pero, al mismo tiempo, la obligación de ir más allá de sí mismas para cultivar nuevos conocimientos y a nuevos profesionales. Las relaciones entre generaciones a veces pueden estar plagadas de impulsos rebeldes o incomprensión, como en la década de 1960, cuando las escuelas de arquitectura se vieron divididas por una *brecha generacional*, o en la década de 1990, cuando la *brecha digital* se manifestó en el taller de diseño. Desde esta perspectiva, el concepto de Raymond Williams (1977, pp. 121-127) de la historia como una interacción de fuerzas dominantes, residuales y emergentes es particularmente útil. La educación profesional es también *formativa* por naturaleza propia; su impacto en el joven arquitecto es intenso y perdurable. La formación de Louis I. Kahn en el ámbito de las Beaux-Arts en la Universidad de Pensilvania en la década de 1920, por ejemplo, siguió siendo fundamental para su cosmovisión mucho después de *convertirse* al modernismo, una década más tarde; de hecho, las tensiones en su trabajo más maduro entre el modernismo y el clasicismo constituyen el *quid* de su originalidad. [...]

El auge y la caída de las escuelas de arquitectura en relación con las personalidades que las recorrieron requieren un tipo especial de mapeo histórico, sensible a la red de relaciones personales y de poder entre los protagonistas y a la movilidad de profesores y estudiantes¹². Asimismo, el movimiento de ideas e imágenes de una escuela a otra debe trazarse históricamente; los libros, revistas y catálogos de exposiciones —junto con las bibliotecas de la escuela de arquitectura— han desempeñado durante mucho tiempo un papel importante en la circulación y transmisión de las pedagogías, y siguen haciéndolo, solo que, en el entorno mediático amplificado de hoy en día, las ideas y las imágenes viajan mucho más rápida y fluidamente.

Y por último, el tránsito entre el mundo académico y el profesional constituye una dinámica continua e intrincada. Como se ha visto, la profesión ha sido en cierto momento una fuerza de cambio educativo. [...] En otras ocasiones, las escuelas han insistido en la autonomía de la profesión o bien han aspirado a jugar un papel de

vanguardia con respecto a la misma. En la actualidad parece estar en vigencia cierta tregua entre las dos, que sin duda será objeto de nuevas inflexiones en los próximos años.

[...]

La escuela de arquitectura sigue siendo, al menos por ahora, el sitio decisivo donde se formula y difunde el discurso de la arquitectura. Más que la suma de sus componentes curriculares, es el lugar donde los estudiantes toman conciencia de sí mismos como miembros de una comunidad preexistente de profesionales e intelectuales, donde empiezan a ordenar las múltiples identidades que tienen a su disposición, y donde se constituye, de manera colectiva, el futuro campo de la arquitectura, en todas sus analogías disciplinarias y profesionales. Para todos estos propósitos las lecciones de la historia resultan indispensables. El título de esta introducción alude a una mayor comprensión del papel histórico de la escuela, a un *giro de la educación* en arquitectura.

Joan Ockman, septiembre de 2011

NOTAS

1 - Para un análisis original de las diversas identidades, véase Andrew Saint (1986).

2 - Es interesante observar que George Washington —al igual que Jefferson, un adinerado terrateniente y productor agrícola de Virginia— se formó como topógrafo y cartógrafo y tenía un destacado talento arquitectónico,

como se puede ver en los diseños que hizo para su casa de Mount Vernon y el paisaje circundante, y en su colaboración con Peter Charles L'Enfant en el plano de Washington, D.C. Véase Allan Greenberg (1999).

3 - Véase también Sturgis (1898, enero; 1898, febrero 7).

4 - Sobre la fundación del AIA, véase Henry H. Saylor (1957) y Woods (1999). El principal impulsor del AIA fue el arquitecto Richard Upjohn.

5 - En 1940 se creó la Junta Nacional de Acreditación Arquitectónica, que asumió la responsabilidad de acreditar a las escuelas [...]

6 - Sobre este tema, véase también Jean-Louis Cohen (1995).

7 - Gropius hizo eco de esta definición en expresiones posteriores, incluyendo “Blueprint for an Architect’s Training”, *L’Architecture d’Aujourd’hui*, febrero de 1950, edición especial bilingüe sobre “Walter Gropius et son école” editado por Paul Rudolph, 73; y “Blueprint of an Architect’s Education”, en Walter Gropius (1956, p. 43).

8 - Respecto al conflicto entre Gropius y Hudnut sobre diseño básico, véase Jill Pearlman (2007, p. 200-38); y el capítulo de Anthony Alofsin en este libro (N. de T.: se refiere al capítulo 1920-1946 *Challenges to Beaux Arts dominance*)

9 - Uno de los primeros sociólogos estadounidenses que se dedicó especialmente a la formación en arquitectura en su país fue Robert Gutman, colega de Geddes en Princeton. Para conocer cómo los docentes y profesionales del rubro aplicaron la sociología en las décadas de 1960 y 1970, véase uno de los primeros ensayos de Gutman (1975, pp. 219-228).

10 - Algunas producciones en este género, sin embargo, han sido ejemplares. Véase, por ejemplo, Caragonne (1995), texto de autoridad y gran reflexión; y la muy bu-

na investigación sobre la historia de la formación en arquitectura en la Universidad de Michigan, de Nancy Ruth Bartlett, *More than a Handsome Box*.

11 - Sobre este tema, véase el interesante artículo de James D. Watkinson (1996, pp. 343-369). El programa Scranton [...] se jactó de tener más de un millón de inscripciones para 1910 en más de cuarenta materias de ingeniería, así como otras áreas de estudio, incluida la arquitectura [...]

12 - Para un fascinante intento por mapear la influencia de una pedagogía en particular, y sus consecuentes dificultades, véase el “árbol genealógico” en *Texas Rangers*, de Alexander Caragonne, pp. 338 -43.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

· Adams, H.B. (1888). *Thomas Jefferson and the University of Virginia*. Washington, Estados Unidos: Government Printing Office.

· Allen, S. (2012). 1990-2012. The future that is now. En J. Ockman (ed.) *Architecture School. Three centuries educating architects in North America (202-229)*. Cambridge y Londres, EEUU e Inglaterra: MIT Press.

· Alofsin, A. (2012). 1920-1945. Challenges to Beaux-Arts dominance. En J. Ockman (Ed.) *Architecture School. Three centuries educating architects in North America* (pp. 90-119). Cambridge y Londres, Estados Unidos e Inglaterra: MIT Press.

· Bartlett, N. R. (1995). *More than a Handsome box: Education in Architecture at the University of Michigan 1875-1986*. Michigan, USA: University of Michigan College of Architecture and Urban Planning.

· Bergdoll, B. (2012). Discurso de apertura en la Es-

cuela de Diseño de la Universidad de Pensilvania. En M. Born, H. Furján y L. Jencks (Eds.). *Dirt*. Filadelfia y Cambridge, EEUU: PennDesign y MIT Press.

· Boyer, E. L. y Mitgang, L. D. (1996). *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice. A Special Report*. New York, USA: Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

· Caragonne, A. (1995). *The Texas Rangers: Notes from an Architectural Underground*. Cambridge, USA: MIT Press.

· Cohen, J-L. (1995). *Scenes of the World to Come: European Architecture and the American Challenge, 1893-1960*. París y Montreal, Francia y Canadá: Flammarion y Canadian Centre of Architecture.

· Dewey, J. y Dewey, E. (1915). *Schools of tomorrow*. New York, USA: E. P. Dutton.

· Eidlitz, L. (1881). *The Nature and Function of Art, More Specially of Architecture*. Londres, Inglaterra: Sampson Low, Marston, Searle & Rivington.

· Ferree, B. (1894, mayo). Architectural Education for America. *Engineering Magazine*.

· Frampton, K y Latour, A. (1980). Notes on American Architectural Education: From the End of the Nineteenth Century until the 1970s. *Lotus*, 27.

· Geddes, R. L. y Spring, B.P. (1967). *A Study of Education for Environmental Design: Final Report*. New York, USA: Universidad de Princeton.

· Greenberg, A. (1999). *Georges Washington, Architect*. Londres, Inglaterra: Andreas Papadakis Publisher.

· Gropius, W. (1939). Training the Architect. *Twice a Year: A Semi-Annual Journal of the Arts and Civil Liberties*, 142-151.

· Gropius, W. (1950). Blueprint for an Architect’s Training. *L’Architecture d’Aujourd’hui* (28), 69-75.

· Gropius, W. (1956). Blueprint for an Architect’s Education. En *Scope of Total Architecture* (pp. 44-58). Nueva York, USA: Harper & Brothers.

· Gutman, R. (1975). Architecture and Sociology. *The American Sociologist* (10), 219-28.

· Hofstadter, R. y Smith W. (Eds.). (1961). *American Higher Education: A Documentary History*, vol. 2. Chicago, USA: University of Chicago Press

· Jordy, W. H. (1968). The Aftermath of the Bauhaus in America: Gropius, Mies, and Breuer. En D. Fleming y B. Bailyn (Eds.), *Perspectives in American History. The Intellectual Migration: Europe and America, 1930-1960* (pp. 485-543). Cambridge, USA: Charles Warren Center for Studies in American History, Harvard University.

· Kentgens-Craig, M. (2001). *The Bauhaus and America: First Contacts 1919-1936*. Cambridge, USA: MIT Press.

· Museo de Arte Moderno de Nueva York. (1975). Comunicado de prensa 34.

· Pearlman, J. (2007). *Inventing American modernism: Joseph Hudnut, Walter Gropius, and The Bauhaus Legacy*. Charlottesville, USA: University of Virginia Press.

· Saint, A. (1986). *The image of the architect*. New Haven, USA: Yale University Press.

· Saylor, H. H. (1957). *The A.I.A.’s First Hundred Years*. Washington D.C., USA: The Octagon.

· Singleton, E. (1913). *The furniture of Our Forefathers*. New York, USA: Doubleday, Page & Company.

· Stein, G. (1928). Why I don’t live in America. *Transition* 14, 97-98.

· Sturgis, R. (1898, enero). The True Education of an Architect. *Atlantic Monthly*.

· Sturgis, R. (1898, febrero 7). An Architect’s Education. *New York Times*

· Sullivan, L. (1956). *The Autobiography of an Idea*. New York, USA: Dover Publications.

· Veysey, L. (1965). *The Emergence of the American University*. Chicago, USA: University of Chicago Press.

· Watkinson, J.D. (1996). Education for Success: The International Correspondence Schools of Scranton, Pennsylvania. *The Pennsylvania Magazine of History and Biography*, 52(4), 343-369.

· Weatherhead, A.C. (1941). *History of Collegiate Education*. New York, USA: Columbia University.

· Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. Oxford, UK: Oxford University Press

· Woods, M. (1999). *From Craft to Profession*. California, USA: University of California Press.

· Wright, F. L. (1943). *An Autobiography*. New York, USA: Duell, Sloan y Pierce.

Este texto es un fragmento de la Introducción del libro *Architecture School: Three Centuries of Educating Architects in North America*, editado por Joan Ockman y publicado por The MIT Press en 2012. Traducción al español de María Sara Loose, Cuerpo de Traductores, Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Todas las obras citadas están en inglés.

»

Lahuerta, J. J.; Nudelman, J.; Cravino, A.; Blanc, M. C. (2022). Conversación con Juan José Lahuerta, en torno al estudiante de arquitectura Antoni Gaudí. *A&P Continuidad*, 9(17), 22-29. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.397>



Conversación con Juan José Lahuerta, en torno al estudiante de arquitectura Antoni Gaudí

Juan José Lahuerta por Jorge Nudelman, Ana Cravino y María Claudina Blanc

Recibido: 07 de agosto de 2022
Aceptado: 15 de noviembre de 2022

Español

El rescate de los dibujos escolares de un Antonio Gaudí estudiante es una llave para abrir esta conversación. A partir de ellos se indaga en el mito del genio centrado en la figura de este arquitecto catalán. A través del recorrido que se propone en la entrevista se develan otros mitos relacionados con los cambios de paradigma en la enseñanza de la arquitectura y el diseño y que figuras como las de Gaudí contribuyen por una vía a alimentar y, por otra, a desandar volviendo a mirar los documentos de archivo.

Palabras clave: Gaudí, proyecto, genio, naturaleza, mitos

English

The rescue of the school drawings of a student Antonio Gaudí gives rise to this conversation. They are taken as the starting point for the exploration of the myth of the genius centered on the figure of this Catalan architect. The journey proposed in the interview reveals other myths related to paradigm shifts in the teaching of architecture and design. It also shows how figures such as Gaudí contribute simultaneously to their fostering and retracing by means of the review of archival documents.

Key words: Gaudí, project, genius, nature, myths

Los mitos sobre un cambio de paradigma en la enseñanza de la arquitectura y el diseño que identifican a las *arts and crafts* y el *art nouveau* como las señales que llevarían a la supuesta derrota de los métodos *beaux arts*, y finalmente a la Bauhaus, se alimentan de figuras como Antonio Gaudí, quizás uno de los más, justamente, mitificados representantes del modernismo catalán. A partir del archivo de la Cátedra Gaudí y el rescate de sus dibujos escolares, Juan José Lahuerta publicó en 2020 “Sobre los proyectos de Gaudí estudiante”, un capítulo del lujoso libro *Gaudí en primer plano* de Editorial Artika de Barcelona. Entre otras cuestiones, Lahuerta apunta a la construcción del *mito del genio*, tratando de evidenciar el trasfondo ideológico de la burguesía catalana que lo impulsó.

Editores asociados A&P Continuidad. Has publicado en plena pandemia, en un libro ciertamente muy impresionante, los resultados de una investigación en el archivo de la Cátedra Gaudí de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (ETSAB) [Nos referimos

a “Sobre los proyectos de Gaudí estudiante”, en *Gaudí en primer plano* (2020)] ¿Cómo es que llega a ustedes el archivo y finalmente cómo gestionan la creación de la Cátedra Gaudí en la estructura académica de la ETSAB? ¿Qué rol didáctico juega en la Escuela?

Juan José Lahuerta. La Cátedra Gaudí fue fundada por una orden ministerial en 1956. La fecha no es casual. Por un lado, en 1952 se había celebrado el centenario del nacimiento de Gaudí y, por otro, como consecuencia, habían tenido lugar importantes exposiciones y visto la luz publicaciones que aún hoy son determinantes en la bibliografía gaudiniana y en la interpretación de su vida y obra. Se celebra una muy importante exposición en Barcelona, en el Salón del Tinell, un gran escenario gótico, en la que participan personajes como Josep M. Sostres y Oriol Bohigas, y en 1957 se abre en el MoMA de Nueva York una exposición monográfica coordinada por Henry-Russell Hitchcock. Además, aparecen, a partir de este mismo momento y en pocos años, también en Nueva York, las mo-

nografías de George R. Collins, la de Josep Lluís Sert y James S. Sweeney, o, en Barcelona, los textos de Juan Eduardo Cirlot o libros como el *Gaudí* de Fotoscop, prologado por Le Corbusier. De lo que se trata, en fin, en todas estas publicaciones, es de *recuperar* a Gaudí para la historia de Movimiento Moderno, interpretando su obra desde las perspectivas de la vanguardia y del formalismo. En este contexto, la fundación de la Cátedra Gaudí supone un apoyo académico a esta estrategia y, además, su misión explícita es defender, conservar y valorizar la obra de Gaudí, con el fin de impedir, incluso, su destrucción –una amenaza que entonces era bien real y que ahora se ha llevado a cabo por otros medios: los del turismo masivo–, y de hacer evidente la necesidad de su protección patrimonial. Desde su fundación, también, sobre todo durante la larga época en que fue dirigida por Joan Bassegoda, la Cátedra Gaudí fue acumulando toda clase de materiales y objetos relacionados con Gaudí y su obra, desde sus dibujos, sobre todo los de la época de estudiante, que se conservaban en la propia Escuela de Arquitectura, hasta elemen-

tos de ornamentación, arquitectura y mobiliario, pasando por extensas colecciones de documentos y un inmenso archivo fotográfico, hasta una extensa biblioteca de arte, arquitectura y técnica, esencialmente centrada en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX. El papel que la Cátedra Gaudí tiene en la Escuela no es propiamente didáctico, en el sentido de participar del día a día de los cursos, sino que se trata de un archivo y una biblioteca cuya función principal es científica, abierta a los docentes y estudiantes de la Escuela, además de a toda la comunidad académica y a todos los estudiosos e interesados en Gaudí y su época.

EA&P. En ese texto sostienes que para 1878, cuando Gaudí se diploma, surge un 'nuevo arquitecto' (Lahuerta, 2020, p. 15), un nuevo profesional que Barcelona necesitaba. En él convergen la amalgama de las bellas artes y las politécnicas, a lo que se suma, en el caso español, la formación de los maestros de obras. ¿Este nuevo arquitecto se identifica con Antoni Gaudí? ¿O acaso Gaudí está rompiendo incluso con el modelo que se construye institucionalmente? ¿podrías ahondar en los cambios de perfil profesional que la escuela ha ido formando? ¿Identificas otros momentos de cambio en el perfil, tan notorios como ese, a lo largo de los años?

JJL. La Escuela de Arquitectura de Barcelona proviene del Aula de Arquitectura que desde los primeros años del siglo XIX había sido fundada en la Llotja, una especie de academia general del artes, oficios e ingenierías promovida por los comerciantes, los mercaderes y los fabricantes de la ciudad –por su burguesía comercial e industrial, en fin– para formar los cuadros artísticos y técnicos que necesitaban. Pero es en la mitad de la década de los 70 del XIX cuando se fundó la llamada Escuela Provincial de Arquitectura de Barcelona –después se convertiría en la ETSAB que ahora conocemos–, que tenía permitido expedir títulos oficiales de arquitecto: se trataba, por un lado, del reconocimiento oficial, y ya sin ningún tipo de interferencia, de la profesión de arquitecto como una profesión liberal, con todas las ven-

tajas que esto implicaba, y, por otro, lo que la burguesía barcelonesa conseguía con esto, era formar a la medida de sus necesidades un personaje que ya no podía ser ni el tradicional maestro de obras, ligado sobre todo a los aspectos más técnicos y disciplinares de la construcción, ni el no menos tradicional arquitecto *bellas artes*, ligado tan solo a la parte *monumental* de la arquitectura y, en definitiva, a una visión del mundo moldeada por el *antiguo régimen*. La Escuela de Arquitectura, pues, se funda solo unos años después del derribo de las murallas y de la expansión aparentemente sin límites de la ciudad según los criterios de infinitud, homogeneidad e isomorfismo establecidos por el Plan Cerdà. La superficie y la población de Barcelona se multiplican exponencialmente en pocas décadas –en la segunda del siglo XX alcanza el millón de habitantes–, y la burguesía de la ciudad precisa de un tipo de arquitecto que va mucho más allá del simple diseñador de edificios: tiene que ser un técnico y un artista a la vez, un historiador, el que inventa el pasado de la ciudad y del país restaurando sus monumentos –sobre todo medievales– y, al mismo tiempo, el que diseña todo aquello que la nueva ciudad moderna –esta es la palabra clave– necesita: desde los quioscos, los anuncios, las farolas, los bancos, los jardines, las fuentes... que tienen que hacer de Barcelona una ciudad equiparable a las grandes capitales europeas, hasta los nuevos monumentos y los nuevos edificios institucionales o funcionales –desde la Universidad hasta los mercados y las estaciones–, hasta, naturalmente, los nuevos edificios de vivienda que, en el Ensanche, adoptan rápidamente una tipología inaudita. Es una ciudad entera que hay que construir, desde el mosaico del pavimento de las aceras hasta la cúpula que tendrá que coronar los nuevos hospitales, palacios de justicia o prisiones panópticas; y es una historia entera la que hay que construir, en un esfuerzo de producción simbólica sin precedentes, desde la restauración de los monasterios medievales hasta los *estilos* que la modernidad más cosmopolita exige. Solo un nuevo tipo de profesional –liberal, flexible, *optimista*– puede llevar a cabo esa tarea, y ese es

el arquitecto que tiene que surgir de la nueva Escuela: el que responda a todas esas solicitudes, cargadas, claro está, de ideología.

EA&P. Es interesante pensar que una figura como la de Gaudí forma parte de los inicios de esta nueva y autónoma Escuela de Arquitectura de Barcelona y es, a su vez, el símbolo de toda una ciudad, a pesar de haber sido un arquitecto resistido por sus propios profesores. Pensemos por ejemplo en su participación en el concurso de la Exposición Universal de 1888 ¿Cuán distante está el rol ideológico de aquella Escuela de Arquitectura con el de hoy?

JJL. Gaudí forma parte de la segunda promoción de arquitectos surgidos de esa Escuela que os comento. Eran solo cuatro arquitectos los que acabaron su carrera en esa promoción. De manera que, visto así, había más profesores que estudiantes en la Escuela. En la primera promoción fueron siete. Nada que ver, pues, con las escuelas de arquitectura masificadas que ahora conocemos. Y, ¿quiénes eran los profesores? Naturalmente, los arquitectos de la ciudad de Barcelona, los mismos que construían los nuevos monumentos, los nuevos jardines y fuentes, los mismos que construían los nuevos edificios institucionales, los mismos que restauraban los monumentos históricos, los mismos que realizaron los proyectos para la Exposición Universal de 1888, los mismos que construían las nuevas casas burguesas en las calles del Ensanche. Un ejemplo: Elies Rogent, restaurador del Monasterio de Poblet, considerado, según las necesidades ideológicas del momento, *la cuna de Cataluña*, es el arquitecto que proyecta y edifica el nuevo edificio de la Universidad de Barcelona –en el que estaban las aulas de la Escuela de Arquitectura–. Es el primer director de la Escuela, es el director general de las obras de la Exposición Universal, etc. Estudiar cualquier carrera, y arquitectura en particular, en ese último cuarto del siglo XIX significaba entrar a formar parte, más pronto que tarde, de las élites rectoras de la ciudad. Nada que ver, repito, con la masificación actual y con el papel totalmente marginal, y hasta invisible, que ahora la Escuela juega en

la ciudad. Bien: la Escuela y la Universidad en general que, más allá de las condiciones radicalmente distintas de una época y otra, han sabido ganarse a pulso su desprestigio.

EA&P. Existe una especie de mito sobre los arquitectos (modernos) autodidactas, con el cual sobrevuela el desprestigio de las Escuelas de bellas artes, eclécticas e historicistas. Posiblemente Le Corbusier haya sido un paradigma de esta actitud (ver, por esto, la minuciosa demolición que hace en *Cuando las catedrales eran blancas*). Descubrir que los dibujos de un Gaudí 'revelan un esfuerzo y un cuidado que van mucho más allá de lo convencional, y, de hecho, la búsqueda de novedad con respecto a los modelos tipológicos corrientes, o el interés por la decoración y por el uso *arquitectónico* de materiales nuevos, como el hierro, o inesperados, como el agua, sitúan a estos proyectos, al contrario de lo que se ha dicho, muy lejos de las soluciones corrientes' (Lahuerta, 2020, p. 21) impone desandar algunos mitos a partir de los cuales se ha construido lo que sabemos sobre los procesos de la formación en arquitectura. ¿Qué aportes pueden hacerse a esta deconstrucción desde el archivo Gaudí?

JJL. Uno de los mitos que persiguen a Gaudí –uno de los que lo hacen más intratable– es el mito del genio. Ya se imaginarán ustedes que no voy a decir que Gaudí no sea un genio, que sí lo es, obviamente; no voy a poner en duda la genialidad de Gaudí, primero porque no dudo de ella, pero además porque eso sería algo absurdo, sin sentido, si entendemos el genio como ese talento excepcional, como esa fuerza creativa –genio viene de *genius*, que quiere decir engendrar–, como esa fuerza de la inteligencia capaz de inventar, de dar a luz, de crear cosas inéditas y admirables, todo lo que, en fin, dice la RAE. Está claro que Gaudí es un genio. Pero yo no hablo de la definición de las palabras, sino –como Bataille– de su valor de uso y, aún más, de su valor de cambio. No hablo de esa definición, sino de una concepción mitificada, en efecto, que hace surgir el genio de la nada, de una especie de ciencia infusa, o de un tipo de inspiración *sin ciencia*, que tiene más que ver con la Providencia, con las



Figura 1. Antoni Gaudí. Proyecto de fuente para la plaza de Catalunya. Barcelona, junio de 1877. Fuente: Archivo Cátedra Gaudí ETSAB UPC.

señales del destino ya escrito, con la Fortuna, que con el *trabajo* –subrayo la palabra–, trabajo artístico en su sentido real, de aprendizaje, adquisición de experiencia y de conocimiento, y de esfuerzo. Una obra, pues, que surge no de la nada ni de un misterioso *fatum*, sino del conocimiento de la disciplina –la arquitectura–, de sus técnicas, de su historia, en el sentido en el que el propio Gaudí lo escribe, dejándolo bien claro, en sus manuscritos de juventud: 'Hay que trabajar mucho para –como él dice– salir del paso', o en otro lugar: 'hacerse un nombre y una clientela'. Por ejemplo, y para empezar por el principio: siempre se ha dicho que Gaudí fue un mal estudiante. Igual que con el mito de la naturaleza, el mito del genio nos tiene que hacer ver la obra de Gaudí como surgida de la pura inspiración, de la nada, de la tabula rasa. Despreciar la enseñanza de los maestros, despreciar la escuela y la academia, mostrarse superior a todo lo que se puede aprender, a todo lo que puede ser enseñado, como si antes de él no hubiera existido el

mundo, es la base de un tópico tan viejo también como la propia historia del arte: tantos artistas, en las vidas de Vasari, por no ir más lejos, que tienen que colgar los pinceles cuando ven a sus jovencísimos discípulos pintar mejor que ellos, superarlos: eso es lo que le ocurrió a Cimabue ante Giotto, por ejemplo. ¿Qué les parece esta leyenda? ¿Y qué les parecería si además la situáramos en nuestra época, en nuestra modernidad perfectamente freudiana, es decir, que cree en verdad que cualquier liberación pasa por *matar al padre*? Estaríamos ante el mito del genio *natural, providencial, predestinado*. Eso es lo que dice el mito del Gaudí como genio intransitivo. Pero en realidad basta ver el expediente académico de Gaudí para comprobar su interés por lo que se enseñaba en la Escuela: notas, proyectos, etc. Gaudí como estudiante inteligente que mide su tiempo y sus esfuerzos y que pone su tiempo y sus esfuerzos donde más le conviene, es decir, donde puede polemizar con sus profesores, que es la manera más elevada no de matar al padre,

sino de aprender. La excentricidad del genio se valora siempre positivamente en esa segunda mitad del siglo XIX en la que Gaudí se formó y empezó su carrera, y también en esa Barcelona burguesa para la que él trabajó. Pero, ¿por qué insistir tanto en Gaudí como en un genio intransigente, un genio predestinado por un *fatum* misterioso, por una necesidad inexorable y fatal? ¿En un Gaudí, en fin, como genio inaccesible, intratable, superior? Evidentemente, para simplificar sus complejidades reales: para convertirlo en producto, sin problemas, fácil de vender. En cierta manera eso supone *ocultar* los archivos: por eso es importante ir a ellos, descubrir los dibujos y los proyectos de Gaudí una vez más contra sus mitos, que se basan en el humo de las *leyendas de artista*, de las *vidas ejemplares* y de la hagiografía.

EA&P. Asociado a esto, ¿presentas a Gaudí como una excepción, un genio malinterpretado por sus docentes o sus compañeros? ¿Es Gaudí una excepción entre sus compañeros, como parece deducirse de tus palabras al describir el ejercicio de la fuente para la plaza de Cataluña? (Fig. 1): ‘en este trabajo estudiantil absolutamente extraordinario, Gaudí no se contenta con la *forma*: cayendo el agua desde más de 50 metros, y expandiéndose por fuentes y estanques hasta los 70 metros de diámetro del perímetro más exterior, hay que imaginar el ruido ensordecedor de esos chorros y cascadas, y cómo el viento las habría hecho cambiar de dirección, salpicándolo todo alrededor, envolviendo en su atmósfera, y moviendo a todo el que se acercase a esa magnífica y paradójica *arquitectura cinética*’ (Lahuerta, 2020, p. 39). Y, además, ¿es posible considerar estas primeras escuelas como academias irremediablemente elitistas, dado el contacto íntimo entre los profesores y los escasos primeros alumnos?

JJL. ¿Genio malinterpretado...? Voy, si me lo permiten, a derivar un poco el tema hacia unos contextos mucho más generales, pero que dan buena cuenta de lo que me preguntan, desde el genio malinterpretado hasta el *elitismo* y mucho más. No será necesario recordar tantos ejemplos a lo largo de la Historia del Arte en los que se basa este mito, el mito del artista incompre-

hendido: bastaría remontarse a la famosa *incomprensión* del genio de Miguel Ángel por parte del Papa Julio II, tan popularmente explicada en una película de Hollywood en la que Charlton Heston hace de Miguel Ángel y Rex Harrison de Julio II, titulada nada menos que *La agonía y el éxtasis*. Ya ven, pues, la dimensión popular de estos mitos: ¿qué tienen de extraño aplicados a Gaudí? Pero el caso es que este es un mito que se exagera en la modernidad, en el romanticismo y que, de nuevo, alcanza su culminación en la bohemia del siglo XIX. Bastaría recordar simplemente, cosa que nunca se hace, que Gaudí es absolutamente contemporáneo de los artistas malditos por antonomasia del final de ese siglo: Gaudí nació en 1852, Gauguin en 1848 y Van Gogh en 1853. Son artistas, dice la leyenda, que nunca vendieron ni una sola obra, despreciados por todos, suicidas. Algo por cierto difícil de encajar en la *incomprensión* de Gaudí, amado por la más alta burguesía y por la Iglesia, pero ahora iremos a eso. Antes, preguntémosnos: ¿cuál es la esencia del artista bohemio? En la mitad del siglo XIX –cuando nacen Gauguin, Van Gogh y Gaudí– los sistemas artísticos del antiguo régimen ya han pasado a la historia: el artista que trabajaba por encargo, dando forma a los programas simbólicos del príncipe, de la Iglesia, del Estado, se ha extinguido, y el arte se ha convertido en una mercancía que, aunque puede ocupar el vértice de los mercados del lujo, no por ello deja de ser una mercancía. Como quien produce cualquier tipo de mercancía, el artista trabaja para un público anónimo, la burguesía, y llega a ese público a través de unos mecanismos de producción, distribución y venta, característicos del mercado. El artista trabaja encerrado en su taller, en su buhardilla (no en el palacio o en el templo) y decide lo que va a pintar, que tenderá a ser de pequeño formato, guiándose por lo que puede venderse, por la moda (la competencia entre artistas es tremenda y, en un centro como París, la oferta excede absolutamente a la demanda, de ahí la identificación del artista como paria). En todo caso, una vez salida de sus manos, la obra de arte pasa a través de un amplio sistema de distribución inventado justo en aquel momento: los marchantes, los galeristas, los

salones, las revistas de arte, las reseñas en los diarios, los críticos especializados... hasta llegar al coleccionista o, simplemente, al cliente anónimo, que colgará en cuadro en el comedor de su casa, encima del papel pintado, junto a otros cuadros igual de anónimos. En todo este proceso, ¿qué ha sido de la trascendencia del arte, a dónde ha ido a parar la magnitud, la influencia, la gravedad de su misión superior? Es frente a esta banalización que los artistas del siglo XIX inventan una ideología paliativa, consoladora, incluso apotropaica: la del *arte por el arte*, la de la *religión del arte*, etc., esas formas características, en fin, de la bohemia. El artista, como les decía, ante el mercado anónimo, se convierte en su propio sacerdote, y se identifica con los marginados de la sociedad: él es un paria –de ahí el calificativo bohemio, gitano, o de ahí la importancia de la figura de la prostituta en el imaginario literario y artístico del siglo XIX– ya saben que Van Gogh envió su oreja cortada, envuelta en papel de diario, a una prostituta llamada Rachel. El artista es un proscrito, pues, que se enfrenta al adocenamiento, a la vulgaridad, a la hipocresía de la sociedad burguesa. De manera que el lema del artista bohemio es el insulto al público. Lo malo, claro, es que ese público, esa burguesía ramplona, mediocre e hipócrita, es el cliente del artista, su mercado, quien paga por sus obras, quien habla de ellas, quien las adora y disfruta. Ese es el contexto en el que hay que situar la incompreensión de Gaudí ya desde sus proyectos de estudiante; una incompreensión buscada por el propio arquitecto, puesto que en ella está la clave de su nuevo y contradictorio prestigio. En la modernidad, en fin, el escándalo siempre proporciona buenos réditos.

EA&P. ‘A lo largo del último cuarto del siglo XIX, pues, la invención de una arquitectura se había convertido para las nuevas generaciones de la burguesía de Barcelona en una necesidad, que llegaría a tomar las características de un deseo exasperado’ (Lahuerta, 2020, p. 19). Al ir transitando los distintos proyectos que Gaudí realizó como estudiante, es posible ir identificando temas y búsquedas que luego irá retomando en sus obras construidas. Parece haber un reciclaje de

sus ideas de estudiante atento a lo que sucedía en su ciudad y a los valores/símbolos culturales que se materializan en sus proyectos profesionales. ¿Es posible imaginar a un Gaudí estudiante tan perceptivo a su contexto político/cultural?

JJL. En sus proyectos de estudiante y en toda su carrera, hay unas condiciones absolutamente establecidas y que tienen que ver con el espacio en el que se mueve ese nuevo arquitecto liberal: la segunda revolución industrial, la nueva división del trabajo en la que el intelectual ocupa un papel de productor de símbolos bien establecido, y, sobre todo, la ascensión de una sociedad de lo popular –en el sentido de lo que luego será llamado sociedad de consumo– en la que Gaudí ocupa un lugar preponderante. Los valores/símbolos, como ustedes los llaman, con los que trabaja Gaudí están presentes en su obra de estudiante como en un laboratorio, y el contexto político-cultural del que ustedes hablan, también. Gaudí dio forma y símbolo a Barcelona –a aquella Barcelona violenta del paso de los dos siglos– y esa forma y símbolo había madurado en sus proyectos estudiantiles, sin duda. Como decíamos antes, Gaudí es todo lo contrario de un incomprendido, pero no solo por lo más obvio: porque es el artista preferido de la alta burguesía y de la Iglesia barcelonesa, y de sus intelectuales. También porque es uno de los representantes más populares de aquella Barcelona, y permítanme que insista en lo popular, algo que está en la esencia misma de la fundación de la Escuela de Arquitectura en aquel momento y en aquel lugar de la transformación de Barcelona sobre el vacío del Ensanche. La obra de Gaudí aparece en miles de tarjetas postales, pero también –su obra o él mismo como personaje, como actor– en caricaturas en revistas y diarios de todo tipo, en aleluyas, en canciones, cuentos, leyendas, novelas... ¿Por qué Gaudí es tan, tan popular? Porque su mundo imaginario y su mundo de formas y símbolos viene de lo más popular, de lo más *mediático*, como diríamos ahora, de su época; algo que él vivió y vio desde el principio mismo de sus estudios y de su carrera. Bastaría echar, por ejemplo, una ojeada a las exposiciones universales, y sobre todo a la de París de 1900, que tuvo 50.000.000 de visitas –¡en 1900!–, para

darse cuenta: exotismos de todas clases, montañas artificiales, grutas, especialmente grutas submarinas, luz de acuario por todas partes... Exactamente lo que se intuye en sus proyectos de estudiante –embarcaderos, fuentes monumentales, ornamentación– es lo que vemos en el Park Güell, en la Casa Batlló –que es literalmente una casa submarina–, en La Pedrera, cuya fachada es un oleaje petrificado del que los balcones de forja son la espuma... No hablo en términos formales, sino ideológicos y simbólicos, pero, aun así: ¿dónde veía Gaudí esas imágenes? La propaganda era tan grande, la dictadura de la imagen a través de los media de la época era ya tan poderosa, que podemos decir que en todas partes. En los años 20, Paul Morand, en un libro titulado 1900, decía que toda Europa se había impregnado, embebido, empapado de esa luz de acuario que venía de París, como si hubiera sido una lluvia fina que cala y cala. En las muchas y muy exitosas revistas ilustradas de la época, en esos medios impresos modernos y masivos que llegaban al interior de todas las casas de la burguesía y de las ya abundantes clases medias, aparecían esos mundos maravillosos que eran los mismos de las novelas, por ejemplo, de Julio Verne y que, a través de magníficos grabados, llevaban a las gentes a dar la vuelta al mundo en 80 días, o a viajar a la luna, al centro de la tierra o al fondo del mar. Por ejemplo, cuando abrimos una novela de Verne como *20.000 leguas de viaje submarino*, justo anterior a la época en que Gaudí estudiaba, nos encontramos con esas ilustraciones, esos magníficos grabados en los que a través de una ventana oblonga con delgadas columnitas huesosas el capitán Nemo y sus invitados contemplan un fondo submarino repleto de seres maravillosos: toda clase de protozoos, radiolarios, corales, anémonas, algas, medusas que agitan sus larguísima tentáculos al ritmo ondulante de las olas marinas... Cuando vemos láminas como estas, digo, ¿en qué nos hacen pensar sino en la tribuna de la Casa Batlló, por ejemplo, un edificio pensado por Gaudí exactamente como aquel famoso *salón al fondo de un lago* del que hablaba Rimbaud en uno de sus poemas más famosos de *Una temporada en el infierno*? Y detrás de la tribuna oblonga con columnitas óseas, el salón de la Casa Batlló, ¿qué tiene en el

techo, sino un remolino, un torbellino, el *maelstrom*? ¿Y esas estrellas de mar, esas caracolas, esos pulpos del pavimento... Batlló... Pedrera... Paseo de Gracia? Pongan la lupa en sus proyectos de estudiantes y verán el huevo de esta serpiente... marina, o acuática, si me lo permiten. Todas son, en efecto, temporadas en el infierno.

EA&P. ‘Gaudí ha querido demostrar cómo su control se extiende desde lo más grande a lo más pequeño’ (Lahuerta, 2020, p. 43). En algunos de tus textos anteriores sobre Gaudí has destacado su relación con lecturas no tan heterodoxas, o, al menos, no muy diferentes a las de sus contemporáneos: Viollet-le-Duc, Ruskin, Wagner (nos referimos al excelente catálogo de la muestra Universo Gaudí, ¡que ya tiene 20 años!). Efectivamente, allí se relataba la comunidad de intereses y un cierto finalismo que parecen señalar el camino a los tópicos modernos de la Bauhaus. ¿Es posible sostener esta tesis, pensando además en un Gropius fascinado por España desde el temprano artículo sobre el castillo de Coca? (Medina Warmburg, 2018) ¿O es solo una ‘escena (más) de vanguardia’ (Lahuerta, 1999)?

JJL. La verdad es que, para responder a esta cuestión, importantísima, hay que mirar esas lecturas *no tan heterodoxas* de las que ustedes hablan desde una posición un tanto más escorzada, para que resulten *más heterodoxas* de lo esperado, bien lejos de cualquier *finalismo*, aunque tal vez sí en una *comunidad de intereses*, totalmente inesperada. Quiero decir que para *inventar* el mito de la Bauhaus hubo que hacer desaparecer esas lecturas más heterodoxas de los ortodoxos de la modernidad, y, sobre todo, hubo que dejar muchos cadáveres por el camino. En ese recorrido, Gaudí es un *resucitado*, pero con su cuerpo desmembrado. Les propongo un repaso de esta historia –la del Movimiento Moderno y sus *intereses*– partiendo de otro de los grandes mitos de Gaudí: el de la naturaleza. Nos dicen sus biógrafos, y se repite siempre, que Gaudí lo aprendió todo de la naturaleza. Nos presentan a Gaudí como un niño enfermizo y solitario que, en el Mas de la Calderera, miraba los troncos de los árboles, las hojas, las flores, los pájaros, los

insectos... Pero que la naturaleza es la escuela del arte es un mito tan antiguo como el arte mismo, y un tópico imprescindible de ese género hagiográfico que son las vidas de artista. Baste recordar lo que dice Plinio cuando habla de Eupompos quien, preguntado por Lisipo sobre a qué maestro tenía que seguir para ser un buen artista, le contestó que el único maestro por el que guiarse era la naturaleza. Según sus hagiógrafos, Gaudí tampoco estudiaba *en las letras*, sino que copiaba la naturaleza, añadiendo, además, al mito clásico de la *natura magister artis*, el mito romántico y bohemio del artista enfermizo, que es capaz de sacar todo de su propia enfermedad (la ecuación romanticismo, bohemia, tuberculosis, no necesita demasiadas explicaciones), y, aún más, añadiendo también el mito del niño, que con su ingenuidad sin mancha es capaz de ver las cosas tal como son: de ver la verdad de las cosas. Bien: ese es el mito. Pero la verdad puede ser muy distinta. La naturaleza es el gran tema de la revolución del ornamento, de las nuevas reflexiones alrededor de la ornamentación –que es como decir alrededor de las capacidades elocuentes del arte y la arquitectura– en la mitad del siglo XIX. La inspiración del arte en la naturaleza, la *imitatio naturae*, viene de lejos, ya lo acabamos de ver. Lo que ocurre es que en el s. XIX, en medio de los cambios radicales de la revolución industrial, se convierte en una cuestión altamente intelectualizada y que adopta tonalidades claramente moralistas. Regresar, (esa es la idea: regresar) a la inspiración de la naturaleza, supone regresar a una verdad primordial, a la propia obra de Dios. Los estetas del siglo XIX, los grandes renovadores del gusto, del arte, de la arquitectura y de sus funciones, propugnan ese *regreso* a la naturaleza como maestra: Pugin, Ruskin, Morris –no por casualidad también los inventores del mito del artesano–, son los más famosos, pero no los únicos, ni mucho menos. Pero si es cierto que las teorías de Ruskin o de William Morris lo impregnaban todo en aquella época –es decir, que nadie, ni Gaudí, podía escapar a ellas–, hay algo aún más impresionante. Un grupo de teóricos, artistas y arquitectos ingleses que fue conocido como *Aesthetic Movement*, fueron borrados de la historia operativa del Mo-

vimiento Moderno. Y ahora verán por qué. De un modo u otro, personajes como Henry Cole, Owen Jones, Christopher Dresser, promotores de la exposición universal de Londres de 1851, que tuvo lugar en el Crystal Palace, y de una serie de instituciones que acabarían convirtiéndose en el Victoria & Albert Museum, dedicado, como ustedes saben, a la artesanía y los oficios. Ellos fueron también los fundadores de la escuela de diseño de Londres –una escuela de lo que era conocido como artes prácticas– y, de hecho, los inventores de lo que ahora conocemos como diseño industrial o, en fin, del diseño y del diseñador, que son conceptos que antes de ellos, en verdad no existían como tales, en su sentido perfectamente moderno. Al contrario de Pugin, Ruskin o Morris, no eran unos moralistas que creían estar redimiendo al mundo de su fealdad y de sus miserias, sino que eran funcionarios del estado cuya misión consistía en unir la producción industrial –sobre todo de objetos domésticos– y el arte, o en elevar la calidad artística, la belleza, del producto industrial, a través de la invención de esa figura intermedia entre el arte y la industria que ahora llamamos diseñador. ¿Y cuál podría ser el modelo por antonomasia de ese plus de belleza que necesita el producto industrial para alcanzar una dignidad que por sí mismo no tiene? La naturaleza, evidentemente. Pues bien, Gaudí no encontró la inspiración siendo un niño enfermo y paseándose entre los troncos de los avellanos, belloteros y olivos de Riudoms, sino en las *letras*, en los libros de Viollet, pero también en los de Jones o Dresser, en la biblioteca de la Escuela de Arquitectura: es decir, en las teorías altamente intelectualizadas y dirigidas a la facilitación de la producción industrial, del *regreso a la naturaleza* y de la *invención del diseño industrial*. No hay finalismo, en eso. Más bien, mirar la obra de Gaudí ya desde sus proyectos estudiantiles a la luz de estas interpretaciones, es un modo de romper los *eslabones* de esa cadena fatalista, o los *escalones* de esa escalera al cielo de la arquitectura.

EA&P. Y para cerrar: acabas de curar una muestra en el Museu Nacional d'Art de Catalunya (*Gaudí. Fuego y cenizas*, también montada en

París) que justamente destaca ese arco de tiempo que ha pasado desde el año Gaudí a la actualidad... ¿hay novedades?

JJL. Si intentamos ver a Gaudí lejos del mito del genio, del mito de la naturaleza, del mito del incomprendido, del mito del santo, y de todos los mitos que lo rodean –como buen producto comercial en el que ha sido convertido– siempre habrá novedades. •

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lahuerta, J. J. (1999). *Decir anti es decir pro. Escenas de la vanguardia en España*. Teruel, España: Museo de Teruel.
- Lahuerta, J. J. (2020). "Sobre los proyectos de Gaudí estudiante". En *Gaudí en primer plano* (pp. 12-49). Barcelona, España: Editorial Artika.
- Medina Warmburg, J. (2018). *Walter Gropius, proclama de modernidad: escritos y conferencias, 1908-1934*. Barcelona, España: Reverté.



Juan José Lahuerta. Doctor arquitecto. Profesor titular de Historia del arte y de la arquitectura en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona. Es director de la *Cátedra Gaudí*, en la misma ETSAB. Ha sido asesor del Reina Sofía de Madrid y curador del *Museu Picasso* de Barcelona. Es autor de numerosos textos de referencia en cultura, arte y arquitectura. Desde los años setenta participa en proyectos colectivos, como la revista *Carrer de la Ciutat*, hasta hoy, formando parte del comité científico de la revista milanesa *Casabella*. Ha sido curador de numerosas exposiciones: la más reciente, *Gaudí. Fuego y cenizas* en 2020.
<https://orcid.org/0000-0003-0701-8812>



Jorge Nudelman. Arquitecto por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (UPC), 1986. Doctor por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (UPM), 2013. Profesor titular en Régimen de Dedicación Total en el Instituto de Historia, y adjunto en el Taller Danza, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, UDELAR. Investigador Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores. Ha publicado libros individuales y en colectivo, así como en revistas especializadas nacionales y extranjeras. Actualmente investiga sobre historia de la enseñanza de la arquitectura.
jnudelma@farq.edu.uy
<https://orcid.org/0000-0001-5734-8348>



Ana Cravino. Arquitecta. Profesora Superior Universitaria (Universidad de Morón). Magíster en gestión de proyectos educativos (CAECE). Doctora en Arquitectura (FADU-UBA). Profesora del Taller de Historiografía y del Taller de Tesis y miembro de la comisión académica de la Maestría en Historia y Crítica de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Profesora del Laboratorio II del Doctorado en Diseño de la Universidad de Palermo. Investigadora categorizada en el programa de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación, Categoría III. Docente-investigadora de las Universidades de Buenos Aires, Palermo y el ITBA. Autora de numerosas publicaciones en su especialidad.
cravino.ana@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4770-9274>



María Claudina Blanc. Arquitecta y doctoranda en Arquitectura por la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora adjunta del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora Editorial de *A&P Continuidad*. Jefa de Trabajos Prácticos en Historia de la Arquitectura. Codirectora del proyecto "Escuelas públicas históricas de la ciudad de Rosario. Una revisión arquitectónico-pedagógica en clave de justicia espacial". Campo de investigación actual referido a la historia, teoría y crítica de la enseñanza de la arquitectura en vinculación con el campo profesional y pedagógico.
claudinablanc@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1017-4525>

»

Kogan, C. A. (2022). El partido en crisis. Transformaciones en la didáctica del proyecto arquitectónico en el cambio de milenio. *A&P Continuidad*, 9(17), 30-39. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.386>



El partido en crisis

Transformaciones en la didáctica del proyecto arquitectónico en el cambio de milenio

Carolina Andrea Kogan

Recibido: 31 de julio de 2022

Aceptado: 11 de octubre de 2022

Español

En los últimos años, el discurso sobre el proyecto arquitectónico –al menos en ciertos ámbitos de Buenos Aires– comenzó a prescindir de la enunciación de un *partido*, como hasta entonces podía esperarse; es decir, ya no interesa que los arquitectos expliquen, a partir de unas pocas palabras y un croquis sintético, la idea totalizadora inicial –el partido– a la que todas las decisiones proyectuales debieron responder. En el presente, el discurso se ha desplazado hacia la narración de un proceso proyectual que no suele ser ni apriorístico ni idealista como el que la noción de partido supone. Desde una perspectiva histórica, este artículo pretende examinar algunos cambios que se produjeron en la cultura del proyecto, revisando sobre todo ciertas experiencias académicas que tuvieron lugar en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires hacia el cambio del milenio. Se sostiene que la crisis del partido responde a varios factores: a la crítica a una didáctica establecida, a las condiciones de producción arquitectónica en el país, a los cambios más amplios de sensibilidad que surgieron tras la *crítica posmoderna* y también a los avances tecnológicos vinculados a la informática, que comenzaron a trastocar la práctica proyectual.

Palabras clave: arquitectura, proyecto, partido, proceso, didáctica

English

In recent years, the discourse on the architectural project –at least in certain groups of architects in Buenos Aires– have begun to step out of the enunciation of a *parti* idea, just as it could be expected until then. This means that it has no longer been interesting for architects to explain, in a few words and with a synthetic sketch, the initial totalizing idea –the *parti*– to which all the design decisions responded. The present discourse has moved towards the narration of the design process, which is usually neither *a priori* nor idealistic, *i.e.*, it has left behind the features underlying the notion of *parti*. From a historical perspective, this article aims to examine some changes in the project culture through the review of certain academic experiences that took place in the Faculty of Architecture, Design and Urbanism of the University of Buenos Aires at the turn of the millennium. It is argued that the crisis of the *parti* idea is due to several factors: the criticism of an established project didactics, the conditions of architectural production in Argentina, the wider changes in sensitivity arising after the *postmodern criticism* as well as the technological advances linked to information technology which, in turn, have been disrupting the design practice.

Key words: architecture, project, parti, process, didactics

» Introducción

Juan Molina y Vedia explicaba que la idea de *partido* “es una cosa que se puede entender de muchas maneras, pero se entendía de una manera muy precisa, como una decisión medio autoritaria que se tomaba en un momento inicial, y que tenía que ser el rumbo para terminar” (Jacubovich y Molina y Vedia, 2006). En otras definiciones recientes, no solo aparece esta caracterización como una idea *autoritaria*, sino también como una decisión que compromete fuertemente todos los requerimientos particulares del proyecto: para Claudio Vekstein (Corti y Vekstein, 2005) el *partido* “no es ni más ni menos que una toma de decisiones omnipotentes sobre el proyecto, que fuerza las distintas necesidades de las situaciones internas y temas particulares a esa totalidad”. Por su parte, Graciela Silvestri (2008), recuperando el origen clásico del concepto, lo define como: “un método puesto a punto por la academia francesa, que asegura el orden, la claridad y la legibilidad del conjunto. Supone la elección de una idea inicial, expresada en un tema dominante que resume el

destino del edificio, subordinando –a veces sacrificando– las partes al todo” (p. 8). Efectivamente, la noción de partido tiene su origen en la tradición académica: un edificio francés podía entenderse entonces, “como el resultado de una idea. Cada porción, cada ornamento del edificio, el suelo donde se asienta y los jardines que lo rodean sostienen esa idea” (Van Zanten, 1978). Recuperando estas palabras de un estudiante de fines del siglo XIX, David Van Zanten agrega: “Hubo una palabra que se usó en la École para enunciar este concepto: *parti*”. El autor explica que esta noción implicaba “tomar un bando o tomar una decisión. En diseño significa[ba] la selección de un concepto básico inicial de la naturaleza de un edificio en particular [...]”. El *parti* guiaba, así, el proceso compositivo (aquel compendiado por Durand en 1805) y era de central importancia en los concursos del Grand Prix de Rome que la École des Beaux Arts promovía: en un ambiente altamente competitivo, era un instrumento efectivo que permitía anticipar el resultado final de un proyecto desde la primera etapa. Para un profesor de esta escuela

como Georges Gromort, el rol del *parti* en la instancia inicial del proceso suponía un momento de inspiración: “en la génesis de una planta, la elección del partido es de mayor importancia –especialmente en el principio– que es lo que llamaré composición pura [...] Esto último es fundamentalmente una cuestión de ajuste de partes, donde el partido juega el rol de la inspiración en una composición musical [...]” (Van Zanten, 1978). En nuestro país, la Arquitectura se constituyó como institución a principios del siglo XX adoptando las normas de la École parisina y, por lo tanto, asignando una gran importancia al *parti*. Una de las transformaciones más importantes respecto de esa tradición clásica se dio a mediados de la década del cincuenta, cuando la idea de *diseño* –abonada desde las páginas de *nueva visión* por Tomás Maldonado– comenzó a reemplazar a la *composición*. A diferencia de esta última, el *diseño* implicaba un proyecto ex novo, una “investigación artística [que] se aplica para arribar, por caminos racionales, a la buena forma” (Silvestri, 2008, p. 6). Fernando Aliata (2006) señala que

entonces comenzó a insistirse “en el análisis funcional del programa y en la posibilidad de que el resultado formal fuese producto de una buena interpretación de los contenidos del mismo. De allí en más la arquitectura dejó de ser composición para transformarse en organización” (p. 46). Pero el diseño arquitectónico, aunque dejó de lado un procedimiento que ordenaba elementos ya existentes, no olvidó la noción de parti. En clave moderna –al menos tal como fue entendida en Buenos Aires– la idea de partido puede ser comprendida como la “equivalencia entre la claridad de las ideas expresadas en palabras y la de las formas plásticas” (Silvestri, 2008, p. 12). Pero si las ideas que guiaban la concepción clásica del edificio apuntaban a mantener una coherencia entre función, organización de planta, técnica adoptada y ornamentación, en la segunda mitad del siglo XX, la búsqueda de impacto y originalidad propias de las vanguardias artísticas –que entonces iniciaban sus incursiones *pop*– llevaron a “invertir la apariencia, alterar la organización funcional consuetudinaria, o modificar la expresión indicada por el material” (Silvestri, 2008, p. 8), permitiendo que aflorara, así, la expresión del *arquitecto-artista*. Como bien observa Aliata (2006), este instrumento proyectual venía a resolver la monotonía alcanzada por el modernismo, devolviendo a la arquitectura una capacidad comunicativa (aquella que en el mundo clásico se resolvía mediante el *carácter*). Por otro lado, el partido fue muy funcional a la gran cantidad de concursos que se realizaron durante los años 60 y 70 en nuestro país, al mismo tiempo que permitió enfrentar la enseñanza del proyecto en un contexto de creciente masividad de la universidad pública. Como observa Pablo Sztulwark en un artículo publicado en 2001 en la propia revista de la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo (FADU), *Contextos*, “para un arquitecto formado en la escuela de Buenos Aires, la noción de idea y la noción de partido son decisivas” (Lewkowicz y Sztulwark, 2003, p. 89). Y agrega que el partido “no se trata solo de un comienzo sino, más radicalmente, de un origen. Un origen es un pensamiento que si uno supiera deducirlo ya contiene todo el desarrollo posterior” (p. 90). El au-

tor advierte que justamente por esta razón, las contradicciones que pudieran presentarse en el proceso proyectual serán siempre atribuidas a la “debilidad del pensador” o a la “falta de oficio” (p. 90). Pero lo que más nos interesa de su artículo, es que allí proponía una historicidad para la noción de partido, ofreciendo una explicación de por qué este concepto ya no se adecuaba a nuestro mundo contemporáneo. Fue la crítica más explícita a la noción de partido en el ámbito académico, que se correspondió, además, con una serie de cambios en los ejercicios que introducen cada año a cientos de estudiantes en la carrera de Arquitectura (Sztulwark es Profesor Titular de Introducción al Conocimiento Proyectual (ICP) del Ciclo Básico Común (CBC)). Volvamos ahora a las definiciones con las que iniciamos este trabajo: ¿a qué se debió ese énfasis puesto en el carácter autoritario y forzoso de este concepto?; aspectos que no aparecen en las definiciones del parti académico. ¿Y por qué un profesor como Sztulwark señalaba que una concepción idealista y totalizadora de la arquitectura –como la que el partido supone– resulta hoy insuficiente? No es difícil constatar que en las últimas dos décadas –al menos en algunos ámbitos universitarios de Buenos Aires– el discurso sobre el proyecto comenzó a prescindir de la clara enunciación de un partido como antes podía esperarse; es decir, pareciera que ya no interesa que los arquitectos expliquen, a partir de unas pocas palabras y desde un croquis sintético, la idea totalizadora inicial –el partido– a la que todas las decisiones proyectuales debieron responder. En efecto, el discurso se ha desplazado, en el presente, hacia la narración del proceso que conduce a una forma arquitectónica determinada; un proceso que, en crecientes casos, no es precisamente apriorístico ni idealista como el que la noción de partido supone. La pregunta central que guía este trabajo es entonces: ¿por qué esta noción tan central para nuestra cultura disciplinar fue puesta en crisis en el cambio de milenio?¹. Sostenemos que, sobre todo desde la década del noventa, en algunos espacios académicos de Buenos Aires, las prácticas proyectuales predominantes –asociadas a la noción de parti-

do– comenzaron a ser fuertemente criticadas, dando lugar a otras aproximaciones proyectuales. Abandonando un fundamento basado en ideas totalizadoras y apriorísticas, la atención de estas aproximaciones alternativas comenzó a centrarse en las cualidades –materiales, tectónicas, espaciales, topográficas, paisajísticas, fenomenológicas– que pueden informar un proceso proyectual. La importancia asignada al registro de dichas cualidades desplazó la confianza que los arquitectos habían depositado en la fuerza de un *gran gesto*, que es como finalmente se comprendió el partido. Este desplazamiento supuso eludir el momento de *inspiración* del arquitecto-artista, aun cuando la importancia otorgada al autor no fuera puesta en crisis, ya que el relato de sus acciones pasó a ocupar un lugar central en el discurso disciplinar. En el ámbito local, este corrimiento –que puede ser constatado no solo en los discursos que entonces circularon sino también en los modos de representación privilegiados, indefectiblemente involucrados en las prácticas proyectuales– puede vincularse, en primer lugar, con los cambios que se dieron en las condiciones de producción arquitectónica en las décadas del ochenta y noventa en el país: como consecuencia del retiro del Estado de la construcción material del espacio habitable, el sistema de concursos públicos –para los que el partido es un instrumento proyectual efectivo– dejó de funcionar como mecanismo de acceso a las grandes obras. A la vez, como ya se ha señalado en otro artículo (Kogan, 2020), la crisis del partido está ligada a la crítica a una didáctica establecida, demasiado recostada sobre el talento innato de los estudiantes y su capacidad para concebir ideas geniales. Al mismo tiempo, al privilegiar una lectura clara de estas ideas, esta didáctica desatendió la complejidad de la forma arquitectónica. En segundo lugar, y corriendo ahora la mirada hacia transformaciones disciplinares más amplias, este desplazamiento debe ponerse en relación con los cambios de sensibilidad producidos desde la llamada *crítica posmoderna*: la atención hacia la ciudad construida; la crisis del objeto y el aplazamiento del programa; el interés por profundizar en un conocimiento

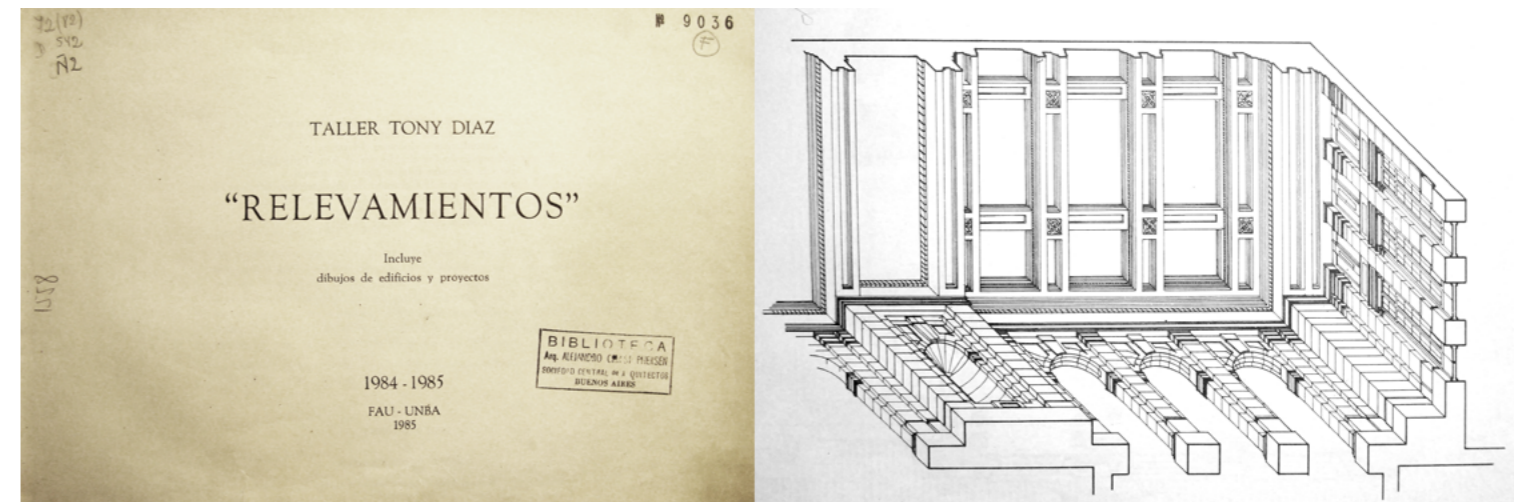


Figura 1. Relevamientos del Taller Tony Díaz. Fuente: Taller Tony Díaz (1985).

disciplinar específico. Ya hacia los años 90, está también vinculado con lo que podríamos llamar un *giro material* –en sintonía con la crítica que Frampton realizó a partir de sus estudios sobre cultura tectónica–, así como también con la relectura que en esos años hicieron los arquitectos de la expansión del campo del arte iniciada en los años sesenta. Por último, estos cuestionamientos en diferentes direcciones se tramaron, en el contexto de un capitalismo tardío, con los acelerados avances tecnológicos vinculados a la informática: aunque algunos arquitectos habían comenzado a utilizar la computadora desde fines de los setenta, para la última década del siglo, esta comenzaba a ser una herramienta ineludible de la práctica proyectual; una nueva herramienta que vendría a trastocar definitivamente la praxis proyectual. En lo que sigue nos detendremos en estas transformaciones.

» **Transformaciones en las condiciones de producción y crítica a una didáctica establecida**
Aliata (2006) señala que el partido como herramienta proyectual se consolidó en la cultura local tras el concurso de la Biblioteca Nacional de 1961, especialmente a partir de los dos proyectos ganadores. Desde entonces, la gran cantidad de concursos que se promovieron desde el Estado no solo produjo para los arquitectos una inserción productiva que garantizó movili-

dad generacional y social (ya que la mayoría de esos concursos devinieron en obras), sino que también fortaleció la centralidad de la noción de partido. Efectivamente, como explica Oscar Fuentes (entrevista, mayo 29, 2015), “la arquitectura de *partido* era muy práctica, muy rápida, muy fácil de transmitir. Había muchos concursos, había poco tiempo para todo”. Así, el procedimiento de partido se fue esquematizado hasta ser comprendido como la ideación de un *gran gesto* capaz de producir el golpe de efecto que esas competencias requerían (Aliata, 2006). Sin embargo, también dio lugar a un debate sobre la posibilidad de definir una *Escuela de Buenos Aires* fundada en aquella noción. Es así como Roberto Fernández (1981) se preguntaba sobre la existencia o no de dicha escuela; si acaso podía estar representada por las obras de Clorindo Testa, Miguel Ángel Roca, Rafael Viñoly, Ignacio Petchersky, Javier Sánchez Gómez, Josefina Santos y Justo Solsona, tal como había sugerido Frampton (1981) en *L'Architecture d'Aujourd'hui*. Fuentes recuerda que la idea de una Escuela de Buenos Aires se debatió mucho en esos años, en especial en un curso que dictaba Molina y Vedia en la Sociedad Central de Arquitectos sobre Historia de la arquitectura en la Argentina, donde justamente se la asoció a una “arquitectura de partido” (entrevista, mayo 29, 2015). Pero cuando en 1983 Raúl Alfonsín ganó las

elecciones democráticas, el Estado, que en las décadas anteriores había motorizado esa enorme cantidad de obra pública a través de los mencionados concursos, se encontraba completamente debilitado y continuaría en un proceso de creciente destrucción. Los concursos prontamente dejaron de ser ese medio efectivo para insertarse en un mundo laborar de prestigio: mientras que en el período que va de 1956 a 1975 se realizaron un promedio de 10,5 concursos por año; entre 1983 y 2001, ese promedio descendió a la mitad: 5,4 (Scherre, 2008). Sumado a ello, muy pocos proyectos concursados se construyeron. De hecho, uno de los concursos más significativos de los primeros años de la democracia fue de ideas: el concurso 20 ideas para Buenos Aires de 1986, que evidenció un giro hacia los fragmentos urbanos. En buena parte de las críticas del jurado de los concursos del período 1983-2001, aún encontramos referencias al concepto de partido y una valoración de las ideas claras, sintéticas, simples o potentes. En este contexto, las generaciones que comenzaron a formarse en la facultad de la posdictadura se encontraron con un problema: mientras los concursos ya no garantizaban la inserción laboral, la enseñanza del proyecto seguía –como la crítica de los jurados– fuertemente anclada en el concepto de partido. Los ejercicios académicos replicaban la aproximación típica de las

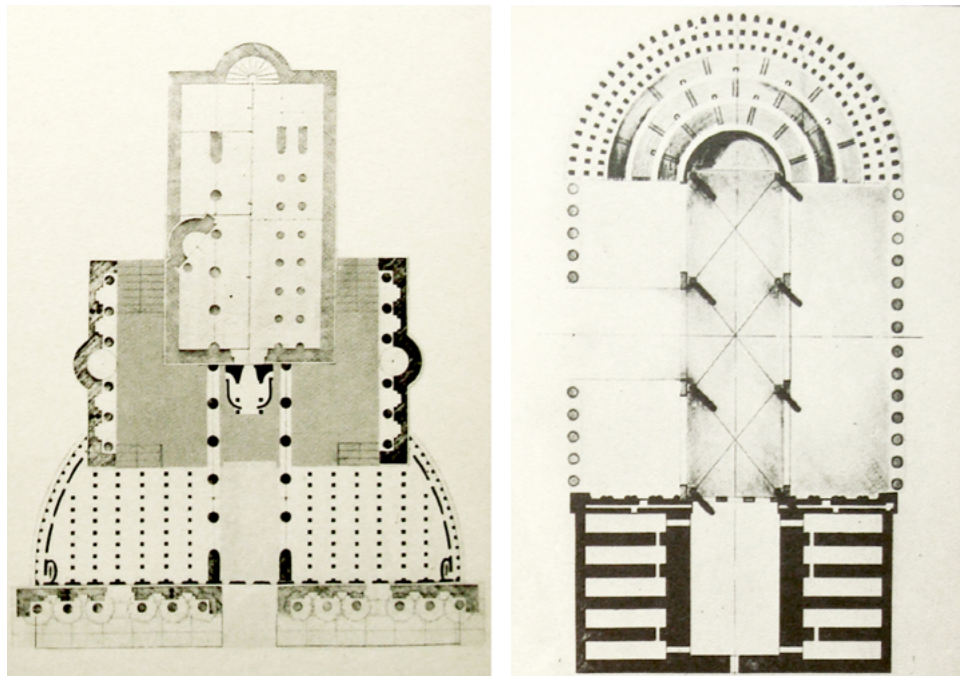


Figura 2. Ejercicios de collage realizados en el taller de Antonio Díaz. Fuente: Díaz, Katzenstein, Solsona y Viñoly (1981).

competencias que los profesores titulares habían ganado tantas veces; los proyectos se iniciaban con el requerimiento de un programa de áreas funcionales que debía ser organizado en un sitio dado. Como recuerda Ariel Jacobovich (2006):

lo que se hacía en la Facultad parecía un entrenamiento para hacer concursos. Y después el sistema de concursos decayó; o sea, dejó de funcionar como sistema para ingresar a un circuito de producción. Sin embargo, en la facultad se seguía estudiando como si fuera un entrenamiento en hacer concursos. [...] cuando yo cursaba no sé si estaba clara la relación de la tradición y la práctica que habían tenido los Titulares de cátedras de diseño, pero sí que la idea de Partido estaba en crisis, que había que buscar otro tipo de formas de hacer.

Efectivamente, en el ámbito académico se produjo un enorme vacío cuando la posibilidad de

construir pasó definitivamente hacia el sector privado, en un contexto social que tendería cada vez más a la polarización y al empobrecimiento. Pero el partido no solo era un buen entrenamiento para hacer concursos: era, además, funcional a la enseñanza masiva de la universidad pública. En este sentido, el problema que identifica Jacobovich se articuló, como observa Leston (entrevista, abril 17, 2015), con el cuestionamiento a una enseñanza repleta de sobreentendidos y muy recostada sobre el talento de los estudiantes. Una didáctica que no explicitaba sus fundamentos ni sus objetivos, que suponía la ocurrencia de ideas originales y formas contundentes, y que, en pos de esas búsquedas, relegaba un abordaje complejo de la forma arquitectónica.

Es cierto que las ideas provenientes del campo del diseño industrial de algún modo también colaboraron con cierta esquematización al enfatizar una concepción objetual de la obra arquitectónica. Liernur (2004) explica que “el mismo método debía ser capaz de resolver desde un barrio hasta un ventilador. Las obras se configuraron como metáforas de objetos, y fueron

entonces tubos, platos, paraguas, cajas, botes, tabletas, bandejas, vagones, serruchos, carpas, mesas o globos” (p. 156). Objetos que encarnaron partidos arquitectónicos; imágenes orientadas “a transformar al propio edificio en signo publicitario” (Liernur, 2001, p. 306).

Pero la esquematización fue también producto de una interpretación simplificada del procedimiento que suponía el parti: si en la École, luego de ese “enfoque inicial, totalizador [...], de esa primera toma de posición frente a un problema [empezaban] varios caminos, varios desarrollos”, la interpretación esquemática que se hizo del partido en Buenos Aires dio por sentado “que con esas primeras ideas estructurantes bastaba. Todo lo demás era absolutamente secundario” (Leston, entrevista, abril 17, 2015). Rafael Viñoly (1999) coincide en parte con esta interpretación: “En realidad, la llamada ‘arquitectura de partido’ creó la idea de que la claridad en el esquema organizativo era suficiente para articular la totalidad de una experiencia arquitectónica. Esa rigidez, intrínseca en la noción de diagrama, produjo como consecuencia un lenguaje desconectado de la realidad tecnológica local, y destinado a convertirse en derivativo” (pp. 14-15). Ahondando en el problema de la esquematización, Leston (entrevista, abril 17, 2015) apunta también a la escala de aproximación que implicó esta simplificación: si con la simple enunciación de un partido bastaba, “eso obligaba a pensar en los proyectos y en los edificios con una escala que era compatible con esta idea, que son en general las escalas grandes. Esto era incompatible con la escala 1:10, 1:20. Con el 1:50... ahí estaba más o menos. 1:100 y para arriba todo mejora”. En definitiva, se trata de la escala del gran gesto, del trazo rápido de lápiz grueso que descuida el detalle. En este mismo sentido, Liernur (2001) también observa que muchos edificios se pensaron como “grandes maquetas” (p. 308), indiferentes a su materialidad. Finalmente, el diálogo sobre la base de *sobreentendidos* coincide con una concepción elitista de la enseñanza del proyecto para la que solo algunos han sido elegidos y, al mismo tiempo, ubica a los docentes en una situación de poder, al exigir un conocimiento críptico que no pueden precisar.

El reclamo “sin reglas no hay partido” –frase escrita en el pizarrón del taller de Arquitectura III de la cátedra del arquitecto Solsona en 1995 por algunos de sus estudiantes (Deswarte, entrevista, abril 10, 2015)– puede entenderse como una protesta contra ese modo de enseñanza: como hemos advertido en otro trabajo (Kogan, 2020), se trata de un cuestionamiento a los criterios por los cuales los docentes evalúan una entrega de proyecto; criterios que nunca pueden supeditarse a un problema de gusto –justamente Pierre Bourdieu (2010) nos recuerda la importancia del aprendizaje adquirido y de la autoridad pedagógica en la conformación de la percepción legítima–. Entonces, aún inmersos en la lógica del partido, resulta necesario enseñar de un modo explícito qué procedimientos, qué reglas, permiten llegar de esa idea a un edificio. Baliero (1984) daba cuenta de este problema de la enseñanza del proyecto cuando decía: “se han escrito sonetos extraordinarios y nadie se ha quejado porque para que un soneto sea tal deben cumplirse claras y precisas reglas”. Pero las reglas, continuaba, “no son solo para escribir sonetos, sirven también para hacer consciente en los alumnos y en los docentes la relación frente a la propia obra y frente a la sociedad”. Vale aclarar, entonces, que la explicitación de las reglas que entran en juego en la *praxis* proyectual no es condición de buena arquitectura –sobran ejemplos de edificios surgidos de una idea de partido que lo son–; sin embargo, esta clarificación y precisión es fundamental en un taller de proyecto.

» **Cambios de sensibilidad en la cultura disciplinar**
La atención hacia la precisión y clarificación de reglas no fue una preocupación novedosa de esos años. Un interés por dilucidar el conocimiento preciso y específico que se juega en la *praxis* proyectual se dio, en consonancia con algunas críticas posmodernas que atravesaron a la disciplina en el plano internacional –especialmente aquellas vinculadas al *Institute for Architecture and Urban Studies*–, en experiencias como las de La Escuelita (1977-1983) y el Laboratorio del Centro de Arte y Comunicación (1980-1983): ambas desarrolladas por fuera de la enseñanza

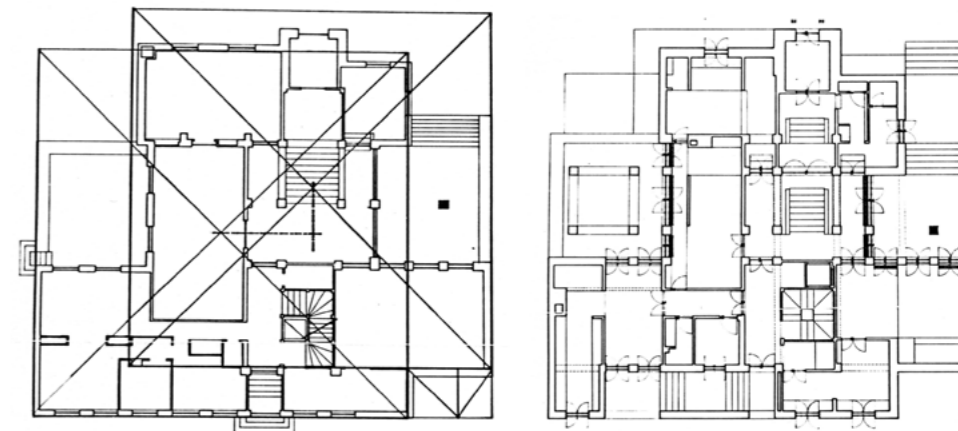


Figura 3. Trabajo realizado en el Taller de Leston y Liernur sobre la planta de la casa de la hermana de Wittgenstein. Alumno: Fernando Aliata. Fuente: archivo de Fernando Aliata.

oficial de la arquitectura y dirigidas a estudiantes avanzados o jóvenes arquitectos. Muchas de las indagaciones proyectuales surgidas en esos espacios continuaron abiertas en los años sucesivos –especialmente en las cátedras que Alberto Varas, Solsona o Tony Díaz llevaron adelante en la facultad de la posdictadura– y explican, en parte, las críticas hacia la noción de partido. Como se sabe, una de las transformaciones más relevantes que se dio en la cultura proyectual en los años en que transcurrieron aquellas experiencias tiene que ver con el lugar central que pasó a ocupar la historia disciplinar. En las experiencias señaladas, la historia se introdujo como una relectura crítica de las primeras vanguardias –rescatando arquitecturas que la historiografía había pasado por alto–, recuperando una tradición compositiva y tipológica que la *arquitectura moderna* había olvidado, y atendiendo a la ciudad construida. En otro artículo (Kogan, 2017) hemos señalado cómo Díaz rechazó desde sus talleres de La Escuelita y la FADU (entre 1983 y 1987) la posibilidad de un proceso proyectual basado en la invención, como el que la idea de partido supone. En sintonía con las ideas rossianas, esa *base real y concreta* estaba conformada, para Díaz, por toda la arquitectura construida y proyectada. De allí la importancia otorgada a los *relevamientos* como parte fundamental de toda práctica proyectual (Fig. 1).

Bajo estas premisas es que deben entenderse los ejercicios de *collage* (Fig. 2) que, según el propio Díaz (1987), surgieron como “unos juegos compositivos [...] con figuritas” que había hecho primero con sus hijas y “que luego [llevó] a La Escuelita” (p. 234). En esos trabajos tuvo la posibilidad de ensayar ejercicios proyectuales que prescindieran de los condicionantes del programa y del sitio. Simplemente se planteaba componer un proyecto a partir de recortes de plantas de obras preexistentes como punto de partida para un trabajo de no invención. Por otra parte, en el taller dirigido primero por Ernesto Katzenstein y Liernur (1977 y 1978), y por Liernur y Leston después (1980 y 1981) –también en La Escuelita–, la atención se centró en las reglas que regulan un proceso proyectual. Introduciendo los debates y ejercicios proyectuales desarrollados por arquitectos como John Hejduk y Peter Eisenman, los ejercicios propuestos también partían de transformaciones de una obra preexistente (Fig. 3). Al mismo tiempo, se insistió en un trabajo proyectual fundado en un sólido conocimiento de la cultura disciplinar (Delecave, 2020; Kogan, 2017): los estudiantes contaron con un renovado material teórico conformado por textos de Tafuri, Porphyrios, Colquhoun, Rowe y Koetter, al que se sumaba un importante catálogo de obras de distintas épocas representadas casi exclusivamente en plantas.

Si bien estas indagaciones proyectuales prescindieron de la idea de partido, lo cierto es que siguieron girando en torno a los aspectos más abstractos de la forma arquitectónica. Fue recién en la década del 90 que estos cambios de sensibilidad comenzaron a articularse con lo que podríamos llamar un *giro material* (Kogan, 2020). La crítica que había iniciado Frampton (1990) contra el carácter escenográfico de la arquitectura de la década anterior, fomentó aproximaciones proyectuales más interesadas por los aspectos materiales y tectónicos, que por las ideas formales abstractas, como las de partido. Esta concepción de la arquitectura como *poética material* encontró un terreno fértil en Rosario, especialmente en los trabajos de algunos arquitectos del *Grupo R*. Sus obras no solo influyeron a la próxima generación de arquitectos de esa ciudad, sino que también sacudieron la dispersa escena porteña.

Por otra parte, puede observarse una atención hacia los aspectos materiales-constructivos en ciertos espacios de la FADU. Puede mencionarse, por ejemplo, un ejercicio denominado *Arquitecton*, realizado desde 2001 en el taller de Arquitectura IV de la cátedra de Varas (a cargo de Roberto D'Amico, Leandro López, Fernán Goldín y Federico Borghini), que consistía en la producción de intervenciones materiales en escala 1:1, en distintos sectores del taller. Asimismo, desde el área de Morfología (Fig. 4) Javier García Cano y Roberto Lombardi iniciaron un temprano cuestionamiento al abordaje idealista de la forma arquitectónica instalado en la facultad: Lombardi (entrevista, febrero 6, 2015) recuerda que entonces comenzó a ser necesario "cruzarle a esa especie de abstraccionismo que se había vuelto muy platónico y muy funcional a la idea de partido, una versión más informada por una producción crítica, por modelos un poco más interesados por [...] la relación entre forma y materia".

Si en los años de La Escuelita y del Laboratorio los dibujos habían ganado un renovado interés, se puede advertir que hacia el fin de siglo ese interés se desplazó hacia las maquetas (Fig. 5): estas fueron entendidas no solo como representaciones de edificios, sino como cons-

trucciones materiales en sí mismas. El Arquitecton, las transformaciones mencionadas en el área de Morfología y otros tantos ejercicios que comenzaron a aparecer hacia el cambio de milenio –y que no es posible desarrollar aquí–, comenzaron a sentar las bases para modos de enseñanza del proyecto alternativos al implicado en el concepto de partido.

Los Talleres de experimentación proyectual organizados por Jorge Sarquis entre 1992 y 1999 desde el Área de Investigaciones Proyectuales de la FADU también hicieron su aporte, en la medida en que funcionaron como un productivo muestrario de prácticas diversas. De estos talleres, los de Eisenman (1992) y Enric Miralles (1994) tuvieron un enorme impacto en la cultura porteña (Kogan, 2020).

La presencia de Eisenman centró la atención en los procesos proyectuales y en las reglas con las que los arquitectos se aproximan a la forma arquitectónica. Por su parte, el taller de Miralles restó importancia a los momentos de inicio y de conclusión ya que, para el catalán, cualquier comienzo podía ser entendido como una excusa para movilizar un proceso que en todo caso será abandonado o retomado como inicio de otros procesos. En su taller se realizó un trabajo que partía del registro del lugar y se introdujo un interés por las condiciones materiales y tectónicas de la arquitectura que no había estado presente en las décadas anteriores. Allí aparecieron *piezas* (Fig. 6) que permitieron adelantar la escala del detalle hasta el inicio del proceso proyectual. Este interés, que hoy encontramos en muchas propuestas didácticas contemporáneas (Castillo, 2019), apareció tempranamente en un laboratorio proyectual que Najle dirigió en 1994 dentro de la cátedra de Solsona (Kogan, 2020).

Por otro lado, el conocido artículo de Rosalind Krauss "La escultura en el campo expandido" (1985) circuló en algunas redes de arquitectos docentes de los años noventa e introdujo las categorías *arquitectura-paisaje* y *arquitectura-no arquitectura*, poniendo en crisis una concepción objetual de la arquitectura al diluir sus límites en el medio. Por ejemplo, la noción de "campo expandido" estuvo presente en la experiencia que Vekstein, junto a Lombardi y el rosarino Hernán

Díaz Alonso, llevaron adelante en la Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto De La Cárcova en 1996 y 1997 (Kogan, 2020); mientras que Daniel Ventura (entrevista, mayo 15, 2015) recuerda que por esos mismos años la obra de Serra, junto a las de Chillida y Oteiza, "empezaron a aparecer en algunos grupos en el taller de Solsona", introduciendo un abordaje fenomenológico.

Una aproximación no objetual a la arquitectura apareció también en el proyecto que en 1998 obtuvo el segundo premio del concurso para Ciudad Universitaria (Fig. 7). Allí, Najle junto a Sergio Forster y Martín Ibarlucía, presentaron las instrucciones –descritas en una serie de diagramas notacionales– para operar sobre ese paisaje. En la memoria (1998) se explicaba que:

El proyecto presenta distintos niveles de organización simultáneos, como una acumulación de diagramas, que buscan sacar provecho de las condiciones existentes, al mismo tiempo que contienen en sí la posibilidad y la necesidad de su transformación, tanto en su construcción como durante su vida útil. Esta cualidad del proyecto permite que en cualquier estadio de su evolución se encuentre siempre actualizado y funcionando, siendo capaz de incorporar sin resistencia las modificaciones que hagan falta. La inexactitud es entonces la condición a priori de la forma del proyecto, que nunca es definitiva sino más bien una aproximación constante.

El procedimiento proyectual a partir de los diagramas evitaba todo intento de prefiguración: nada más alejado del partido. Aunque la imagen nos remite hoy al uso de herramientas digitales, la entrega fue realizada a mano: efectivamente, en los años analizados en este trabajo (y aun en el momento en que se realizó el concurso) la computadora –que ya comenzaba a invadir los estudios de arquitectura– se utilizaba principalmente como una herramienta de documentación. Sin embargo, el proyecto anticipaba las posibilidades que abrieron algunos años más tarde (al menos de un modo

masivo) las nuevas herramientas CAD –sobre todo aquellas vinculadas a procedimientos algorítmicos y paramétricos–, brindando otras posibilidades a la práctica proyectual.

» Partido, roto

Haciendo un juego de palabras, en el artículo citado al comienzo de este trabajo, Sztulwark proponía una interpretación contemporánea para el *partido*. Remitiendo a otras de sus acepciones, lo definía como lo "fragmentado", "roto", "deshilachado", "desunido", en fin, "partido". Según su argumento, esta acepción sería consecuencia de un mundo que se nos presenta como fragmentado e incoherente; de allí que la práctica proyectual no pueda más que implicar un pensamiento "paradojal", una "lógica inconsistente" donde "pensar" equivaldría a "ligar", a "hacer que elementos hasta entonces heterogéneos pasen a estar unidos. Pero ese estar unidos puede borrar o afirmar la heterogeneidad de la que parten los elementos" (Lewkowicz y Sztulwark, 2003, p. 93). Desde esta nueva acepción, dice el autor, una idea puede ser valorada por "un rasgo, una parte, un fragmento que enfatiza una parte del problema como manera de comenzar a pensarlo" (p. 94). Su artículo adquiere relevancia porque, como dijimos, sus reflexiones se corresponden con cambios significativos en la didáctica del proyecto de los talleres de ICP. El principal de ellos puede observarse en el ejercicio sobre materialidad: un ejercicio que se despliega como todo lo contrario a un proceso de invención y prefiguración formal (Fig. 8). El proyecto surge de un dispositivo cuyo objetivo es suspender los prejuicios: una caja "de 30 cm. de lado, a la que se le hace un agujero por el cual se introduce una cámara digital con el fin de registrar lo que sucederá en su interior" (Sztulwark, 2015, p. 127): "Con este dispositivo intentamos capturar la luz en ese estado finito para hacer con ella un material de construcción. Todo lo capturable dentro de la caja comienza a ser material de construcción de un espacio humano y se constituye en material de proyecto" (p. 128). La novedad residía en el camino no apriorístico que la cátedra comenzaba a proponer: lejos

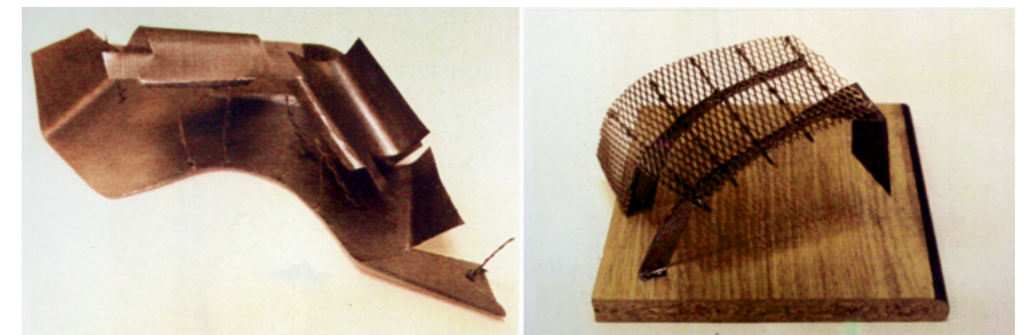
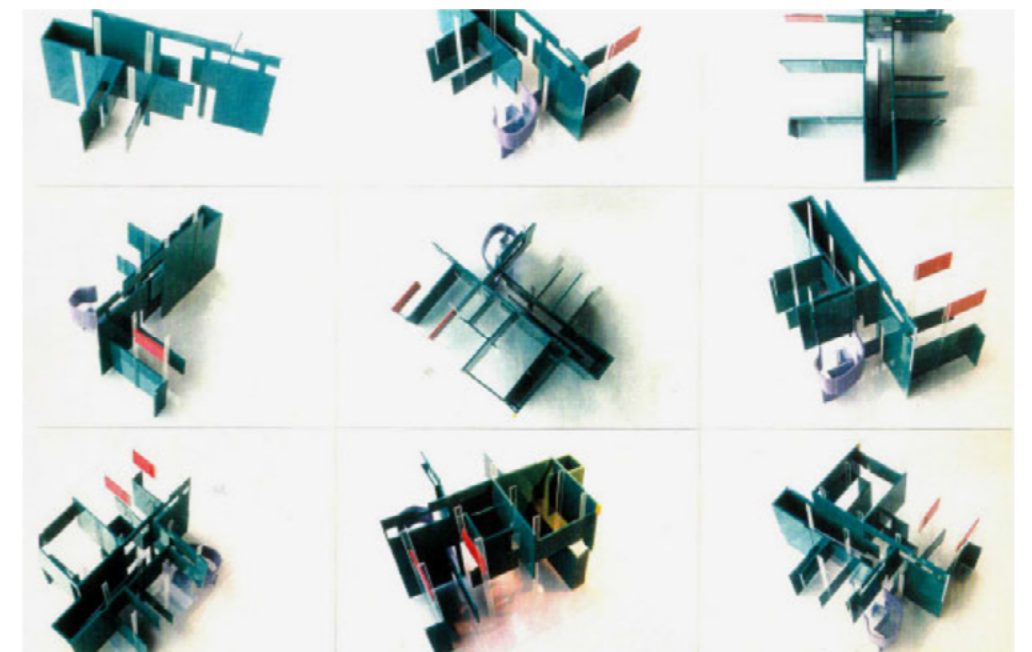
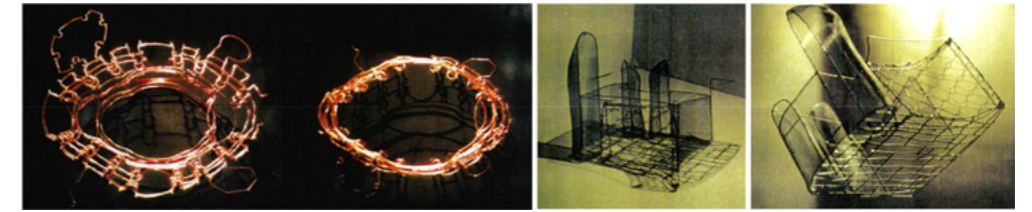


Figura 4. Maquetas de Morfología de la cátedra García Cano. Fuente: archivo de Roberto Lombardi. | Figura 5. Maquetas de Morfología de la cátedra García Cano. Fuente: archivo de Roberto Lombardi. | Figura 6. Maquetas producidas para el Taller de Miralles La travesía de Lola Mora. Fuente: archivo de Jorge Sarquis.

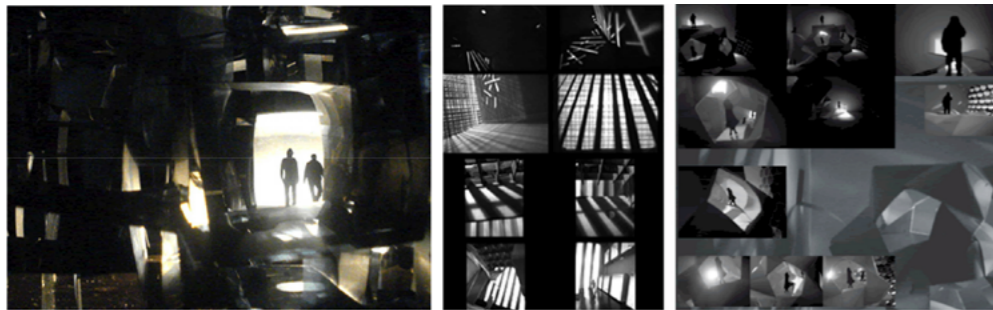
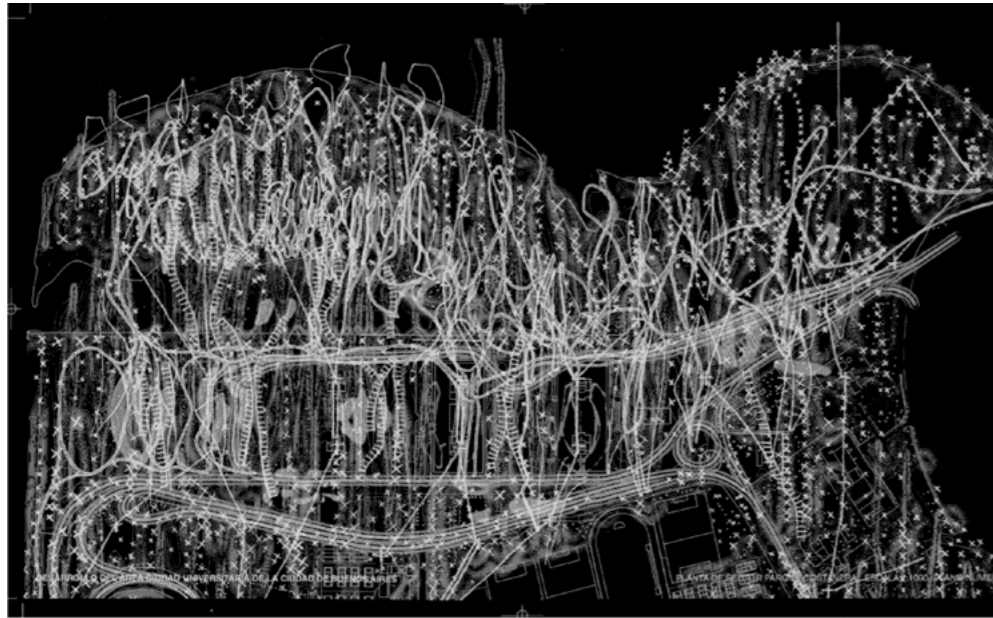


Figura 7. Segundo premio Concurso de Ciudad Universitaria, 1998. Autores: Sergio Forster, Martín Ibarlucía y Ciro Najle. Colaboradores: C. Caparelli, Gabriela Cárdenas, Pablo Lorenzo Eiroa, D. Mendelson, M. Mercer. Fuente: archivo de Sergio Forster.
Figura 8. Ejercicios realizados sobre la luz, taller de ICP a cargo de la profesora Claudia Tchira. Fuente: archivo de Claudia Tchira.

de las ideas de partido con las que insistía en sus comienzos, se esperaba que “el sentido o la constitución de la idea [sean] posteriores a las operaciones, y no anteriores a ellas [...] cuando esto sucede las operaciones nos proveen materiales de proyecto, muchas veces novedosos” (p. 148).

Así, en el mundo contemporáneo –afirmaba Sztulwark– el proyecto se presenta ya “no como un camino, sino como una estela” (p. 95); ya no como un despliegue progresivo, aunque sí como un trabajo retroactivo. En su lectura, la crisis del partido no respondería tanto a su comprensión esquemática como a su

inadecuación a un pensamiento contemporáneo, posestructuralista. Finalmente, como Liernur (2001) afirma, en las últimas dos décadas del siglo XX “en la noción de partido sobrevivieron la potente tradición de unidad y la utopía de un único sentido y de una única dimensión comunicativa” (p. 311); si bien es cierto que el partido no desapareció, podemos afirmar –tal como hemos visto– que esa tradición comenzó a resquebrajarse: los discursos sobre los procesos no apriorísticos, sobre los referentes arquitectónicos, sobre una realidad compleja y dinámica, sobre el detalle constructivo y las piezas, comenzaron

desde entonces a multiplicarse. •

NOTAS

1 - Este artículo recupera parte de mi tesis de maestría: *De la idea de partido a los procesos no apriorísticos. Transformaciones de las prácticas proyectuales en algunas experiencias didácticas de Buenos Aires hacia el fin de siglo*. Directora: Graciela Silvestri. Maestría en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad. Universidad Torcuato Di Tella. Defendida en Buenos Aires, 2016.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliata, F. (2006, septiembre). Lógicas proyectuales. Partido y sistema en la evolución de la arquitectura contemporánea en la Argentina. En Aliata, F. (2013). *Estrategias proyectuales. Los géneros del proyecto moderno*. Buenos Aires, Argentina: Diseño.
- Baliero, H. (1984). Taller Baliero. Propuesta. Recuperado de: <http://www.tallerbaliero.com.ar/>
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Castillo, M. de la P. (2019). Referente y proyecto arquitectónico. *Arquisur Revista*, 9(16), 82-93. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/ar.v9i16.8106>
- Corti, M. y Vekstein, C. (2005, abril). La mano de Dios. Experimentación arquitectónica, integración del cuerpo y estética particularista en la obra de Claudio Vekstein. *Café de las Ciudades*, 30. Recuperado de: http://www.cafedelasciudades.com.ar/arquitectura_30.htm
- Delecave, J. (2020). ¿Cuál La Escuelita? Silencio, fragmentación y denuncia en los talleres de Ernesto Katzenstein, Francisco Liernur y Eduardo Leston (1977-1981). *Registros. Revista De Investigación Histórica*, 16(2), 124-150. Recuperado de: <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/452>
- Díaz, A., Katzenstein, E., Solsona, J. y Viñoly, R. (1981). *La Escuelita. 5 Años de enseñanza alternativa de arquitectura en la Argentina 1976/1981*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editora.
- Díaz, A. (1987). *Textos de Arquitectura*. Buenos Aires, Argentina: CP 67.
- Fernández, R. (1981). La escuela de Buenos Aires. *Dos Puntos*, (1), 10-18.
- Frampton, K. (1981). Du néo-productivisme au post-modernisme. *L'Architecture d'Aujourd'hui*,

213, 2-7.

- Frampton, K. (1990). Rappel à l'ordre: the case for the tectonic. *Architectural Design*, 60(3-4), 19-25.
- Jacobovich, A. y Molina y Vedia, J. (2006, septiembre 1). Entrevista al arquitecto Ariel Jacobovich. Archivos DAR - FADU UBA, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.archivosdar.com.ar/entrevistas/jacobovich.html>
- Kogan, C. (2017). El diseño como colección intencionada de arquitectura: el proyecto en los talleres que Tony Díaz dirigió en La Escuelita y en la nueva FADU (1976-1987). *Estudios Del Hábitat*, 15(1), 1-24.
- Kogan, C. A. (2020). Explorando otras posibilidades para la práctica proyectual: Notas sobre los Talleres Experimentales Proyectuales (Buenos Aires, 1992-1999). *Registros. Revista De Investigación Histórica*, 16(2), 151-175. Recuperado de: <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/478>
- Krauss, R. (1985). *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Lewkowicz, I. y Sztulwark, P. (2003). *Arquitectura plus de sentido*. Buenos Aires, Argentina: Altamira.
- Liernur, J. F. (2001). *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo Nacional de las Artes.
- Liernur, J. F. (2004). Contemporánea (Arquitectura). En Aliata, F. y Liernur, J. F. (Comp.) *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, vol. c/d. Buenos Aires, Argentina: Clarín Arquitectura - Agea.
- Schere, R. (2008). *Concursos 1825-2006*. Buenos Aires, Argentina: SCA.
- Silvestri, G. (2008). *Arquitectura argentina: las palabras y las cosas. Punto de Vista*, 90.
- Sztulwark, P. (2015). *Componerse con el mundo. Modos de pensamiento proyectual*. Buenos Aires, Argentina: SCA/Diseño.
- Taller Tony Díaz. (1985). *Relevamientos (1984-1985)*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Arquitectura y Urbanismo.
- Van Zanten, D. (1978). El sistema de Beaux Arts. *Architectural Design*, 48, 11-12.
- Viñoly, R. (1999). Katzenstein y el Valor del Fragmento. En I. Katzenstein (Ed), *Ernesto Katzenstein arquitecto* (13-17). Buenos Aires, Argentina: Fondo Nacional de las Artes.



Carolina Andrea Kogan. Arquitecta (UBA) y magister en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad (UTDT). Profesora Titular en las Maestrías en Proyecto Arquitectónico (UBA) y en Proyecto de Intervención en el Patrimonio Territorial, Urbano y Arquitectónico (UNSAM). Profesora Adjunta de Teoría de la Arquitectura II y III; y docente de Introducción a la Historia de la Arquitectura y de Historia de la Arquitectura V (UNSAM). Socia fundadora del estudio Castillo Kogan arquitectas; estudio con el que ganó el primer premio del Concurso Plaza Boedo (obra construida). carokogan@gmail.com

»

Pekarek, J. P. (2022). Ingenieros, entre arquitectos y empresarios. *Constructeurs de la École Centrale de Paris en Buenos Aires, 1890-1920. A&P Continuidad*, 9(17), 40-51. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.377>



Ingenieros, entre arquitectos y empresarios

Constructeurs de la École Centrale de Paris en Buenos Aires, 1890-1920

Juan Pablo Pekarek

Recibido: 02 de mayo de 2022

Aceptado: 20 de octubre de 2022

Español

La incidencia de la tradición francesa en la formación de los arquitectos en la Argentina de finales del siglo XIX y principios del XX es estudiada mayormente desde la perspectiva del *sistema Beaux-Arts* y desde los sucesivos intentos por separarse de la ingeniería tanto a nivel académico como profesional. Este trabajo reconoce que en Francia misma había distintos abordajes de la arquitectura, propuestos por diversas escuelas, e invita a enfocarse precisamente en la cultura de los ingenieros civiles de la École Centrale des Arts et Manufactures de París. Se busca examinar la trayectoria escolar de un argentino *centralien*, Carlos Agote (1866-1950), y su carrera en Buenos Aires, ligada a una red de contactos con exalumnos a ambos lados del Atlántico. Especializado como *constructeur*, Agote se ubica en el cruce de saberes y prácticas diferentes y facilita inéditas colaboraciones entre actores diversos: arquitectos *Beaux-Arts*, constructores, empresarios, fabricantes. Siguiendo métodos y conceptos de la historia de las técnicas, se propone indagar estos intercambios apoyándose en el fondo documental de la École Centrale y en archivos de empresas.

Palabras clave: enseñanza de la arquitectura, École Centrale de Paris, historia de las técnicas

English

The role of the French tradition in the education of architects in Argentina in the late nineteenth and the early twentieth century is studied mainly from the perspective of the *Beaux-Arts system* and its successive attempts to separate from engineering at both the academic and professional levels. This work acknowledges that in France itself there were different approaches to architecture which were proposed by different schools, and it leads to focus on the culture of civil engineers from the École Centrale des Arts et Manufactures de Paris. It seeks to examine the school experience of an Argentinian *centralien*, Carlos Agote (1866-1950), and his career in Buenos Aires which was linked to a network of former students on both sides of the Atlantic. Specialized as a *constructeur*, Agote positioned himself at the crossroads of different *savoirs* and *savoir-faire* enabling rich collaborations from diverse actors: *Beaux-Arts* architects, builders, entrepreneurs, manufacturers. Following the methods and concepts of the history of techniques, the proposal is to study this interaction through the archives of the École Centrale as well as business archives.

Key words: architecture education, École Centrale de Paris, history of techniques

» Introducción

¿Puede pensarse que, al comenzar el siglo XX en Buenos Aires, las formaciones en arquitectura y en ingeniería, más que suscitar divisiones, promovieron alianzas y colaboraciones? Esto es difícil de comprobar a través de los debates en los círculos académicos y sobre todo en la Sociedad Central de Arquitectos (SCA). La relación de los arquitectos con colegas graduados en escuelas extranjeras mostraba puntos de tensión, al igual que con los ingenieros, que estaban también habilitados a firmar proyectos (Liernur, 2001, pp. 38-40). La enseñanza de la arquitectura, entonces encapsulada dentro de la carrera de Ingeniería de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, era calificada por aquellos que militaban en favor de su autonomía como la de “un ingeniero que se ha quedado corto” (Chanourdie, 1895). Este trabajo propone mostrar que, sin embargo, aquella circunstancia propició cruces inéditos entre distintos saberes, examinando la presencia en Argentina de profesionales formados en Francia, donde, por cierto, los recorridos académicos de quienes practicaban la arquitectura

eran también divergentes. El objetivo es reconocer, además de la fuerte incidencia del *sistema* de la École des Beaux-Arts, otra tradición del mismo origen: aquella de los ingenieros civiles de la École Centrale des Arts et Manufactures de Paris (ECP). El foco se pondrá en tres *centraliens*¹: el argentino Carlos Agote (1866-1950), y los hermanos franceses Émile Bétard (1875-1921) y Jules Bétard (1885-1932), diplomados respectivamente en 1890, 1898 y 1908. Agote es conocido por su sigiloso rol de *director técnico* en obras estudiadas por su pertenencia al llamado academicismo francés, encargadas por familias de la élite porteña, en particular los Paz: tanto la sede (1898) y la usina (1909) del diario *La Prensa*, como su *hôtel particulier* (1912), la Rambla Bristol (1913), la Ciudad de Invierno en Corrientes (1912). Pero además de ofrecer sus servicios como ingeniero civil para proyectos Beaux-Arts como Louis Sortais, Émile Dupuy, Maurice Sanson y Paul-Ernest Sanson, se observa que actuaba como arquitecto a cargo del proyecto y como importador, concesionario y representante de técnicos y fabricantes fran-

ceses. Esto invita a examinarlo como director de obra y arquitecto, pero también como *entrepreneur* (Nègre y Victor, 2020). ¿Cómo se relaciona su formación en la ECP con este perfil profesional notoriamente multifacético? Frecuentemente Agote trabajaba ligado a establecimientos cuyos propietarios y directores técnicos pertenecían a la gran comunidad de exalumnos de la ECP: la metalúrgica Moisant, la fábrica de calderas Delaunay-Belleville, la famosa difusora del hormigón armado Hennebique, y la empresa constructora Bétard y Bouissou, instalada en Buenos Aires y dirigida por los hermanos Bétard. La trayectoria del ingeniero permite reconstruir una “microhistoria global” (Bertrand y Calafat, 2018) e indagar la figura del *go-between* (Raj, 2016), un *intermediario móvil* en dos sentidos: por un lado, articulando saberes y prácticas entre formaciones, tradiciones y profesiones distintas y, por el otro, facilitando su circulación a través del Atlántico. Sobre enseñanza y cultura arquitectónica francesa en relación con su proyección internacional y con Argentina, se identifica un vasto corpus

de estudios, mayormente centrado en las ideas y los modos de proyectar del sistema *Beaux-Arts*: composición, programas, tipologías, carácter, la circulación de *modelos*, la formación de *arquitectos-artistas* (Garric, 2017; Shmidt, 2012), la elaboración de programas de estudio (Rojas, Shmidt y Silvestri, 2004). Se reconoce también que las transferencias de saberes y prácticas no son unidireccionales ni se producen sin la presencia de complejas tramas de resistencias e interferencias transnacionales (Almandoz, 2002; Gorelik y Arêas Peixoto, 2016). En este sentido, los métodos y conceptos de la historia de las técnicas permiten abordar desde una perspectiva material este panorama expandido, tomando a la técnica y la tecnología como punto de articulación entre teoría y práctica de la arquitectura, y ofreciendo un enfoque cultural de la historia de la construcción (Lambert y Nègre, 2012). Esto lleva a repensar los vínculos con Francia focalizándose en el rol de actores menos referenciados, tales como las empresas constructoras y los ingenieros.

En cuanto a la formación de estos últimos en la ECP, existen numerosas biografías de exalumnos como el conocido Gustave Eiffel, *constructor y empresario*, o estudios de los rasgos de la *culture centralienne* al servicio del desarrollo industrial francés (Belhoste, 2004), dentro de los que vale resaltar los que tratan la enseñanza (Hamon, 1997; Picon, 1998; Nègre, 2018). El fondo documental de esta institución hoy se encuentra en los Archivos Nacionales de Francia (AN) y ofrece pistas de investigación cruciales para la elaboración de este trabajo. Allí se consultaron los programas de estudio, las carpetas de los profesores, producción escolar y un documento particularmente valioso: los proyectos finales de Agote y sus colegas de promoción². Para el análisis de las carreras profesionales de estos ingenieros ha sido fundamental el archivo de la firma francesa de hormigón armado Hennebique, a la cual ellos representaban en Argentina, guardado en el Centre d'Archives d'Architecture Contemporaine en París. El fondo se compone de carpetas correspondientes a cada proyecto de construcción, tanto con dibujos y textos enviados por los concesionarios diseminados en el mundo, como con cálculos y detalles

Ecole Centrale de Paris Cursos teóricos y prácticos		Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas de Buenos Aires Cursos teóricos		
Año		Año		
1	Cursos teóricos	1	Complementos de Aritmética y Álgebra	
			2	Álgebra superior
			3	Cálculo infinitesimal
			2	Introducción al Cálculo y a la Mecánica racional
			1	Complementos de Geometría, Trigonometría y Cosmografía
	Cursos teóricos	2	Geometría analítica	
			2	Geometría proyectiva y descriptiva I
			3	Geometría proyectiva y descriptiva II
			1	Complementos de Física
			1	Complementos de Química inorgánica y orgánica
	Prácticas	4	Mineralogía y Geología	
			2	Construcciones I
			4	Arquitectura (historia y teoría)
			1	Dibujo lineal y a mano levantada
			3	Topografía
2	Cursos teóricos	5	Geodesia	
			2	Dibujo de lavado de planos
			3	Estática gráfica
			5	Teoría de la elasticidad
			4	Mecánica racional
	Prácticas	4	Resistencia de materiales	
			6	Construcción de máquinas
			4	Física industrial I (Calor)
			6	Física industrial II (electricidad)
			2	Química aplicada y analítica I
3	Cursos teóricos	3	Química aplicada y analítica II	
			3	Construcciones II
			4	Construcciones III
			5	Arquitectura II (teoría y composición)
			5	Teoría de los mecanismos
	Prácticas	6	Construcciones IV	
			5	Hidráulica
			6	Puertos y canales
			6	Ferrocarriles
			6	Proyecto de doctorado

Figura 1. Comparación de programas y cursos anuales de la carrera de Ingeniería civil en la ECP (1888) y en la UBA (Facultad de Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas de Buenos Aires, 1896). Fuente: Elaborado por el autor.

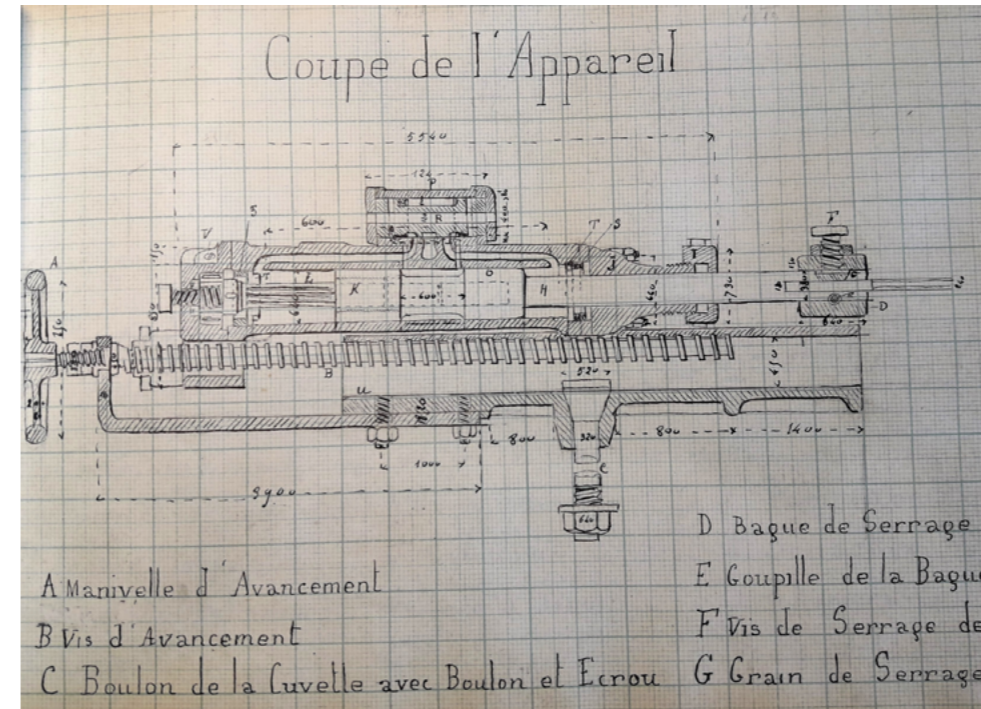


Figura 2. Algunos cahiers de croquis se conservan en los Archivos Nacionales. Este dibujo del detalle de una máquina en corte pertenece al cuaderno del estudiante Paul Portier. Fuente: Portier (1887).

constructivos realizados por la oficina técnica de París. La documentación revela en estas asociaciones transatlánticas numerosos y sugerentes problemas en la aplicación de saberes y competencias profesionales en obras concretas.

» **La cultura centralienne y la conformación de una élite transnacional de las ciencias industriales** Desde su *prospectus* de fundación como escuela privada en 1829, e incluso luego de su incorporación como *grande école* estatal en 1857, la ECP se focalizó en el concepto de *ciencias industriales* al servicio del desarrollo francés siguiendo el *modelo inglés* y diferenciándose del sistema político-técnico, de carácter más abstracto y destinado a formar funcionarios técnicos de Estado (Vérin, 1992; Grelon, 2000). Se priorizaba la instrucción de constructores o directores de fábricas y de capitalistas industriales. La carrera duraba tres años, y durante el último se elaboraba un proyecto de graduación, sometido a concurso interno, cuya temática definía una de las espe-

cializaciones posibles: mecánica, metalurgia, química y construcción.

¿Qué buscaba en un establecimiento como este el joven Agote? No fue el primer centralien argentino, pero sí el primero especializado constructor en ejercer como arquitecto en su país natal. Había comenzado sus estudios de ingeniería en la Facultad de Ciencias Fisicomatemáticas de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1883, pero antes de finalizar partió a París. En 1887, tras unos meses de cursos preparatorios en la escuela secundaria Monge, fue uno de los 507 candidatos que se presentaron al concurso de admisión de la ECP. Ingresó en el puesto 220 de 238 seleccionados. No pidió beca. En cambio, en sus cartas de presentación exhibió sus fuertes vínculos: su padre, Pedro Agote, presidente del Crédito Público Nacional y su *correspondant* en París, José Paz, ministro plenipotenciario argentino desde 1885 (Agote, 1887). Si bien no se conocen con precisión los cursos prácticos de la UBA, dado que no estaban es-

trictamente organizados como en París, puede observarse que los seis años de carrera abarcaban contenidos teóricos similares a los tres años de la ECP (Fig. 1). La mayor carga horaria de esta se debe sobre todo a la presencia de numerosas prácticas, en especial de dibujo, relevamientos y experimentos. En Buenos Aires el diploma de Arquitecto equivalía a los primeros cuatro años de Ingeniería, al que se sumaba un curso teórico de Composición. Allí, cuatro cursos de Construcciones suplantaban los contenidos que en París se enseñaban de modo más práctico en las clases de Arquitectura. La ECP completaba estos contenidos con el proyecto de especialización como *constructeur*, que naturalmente no era realizado por quienes elegían otra especialización. Pero a pesar de las similitudes en cubrir un panorama completo de ciencias fundamentales junto con prácticas científicas, en 1884 la escuela parisina se había instalado en una nueva sede concebida ad hoc, sus egresados se consagraban en los preparativos de la

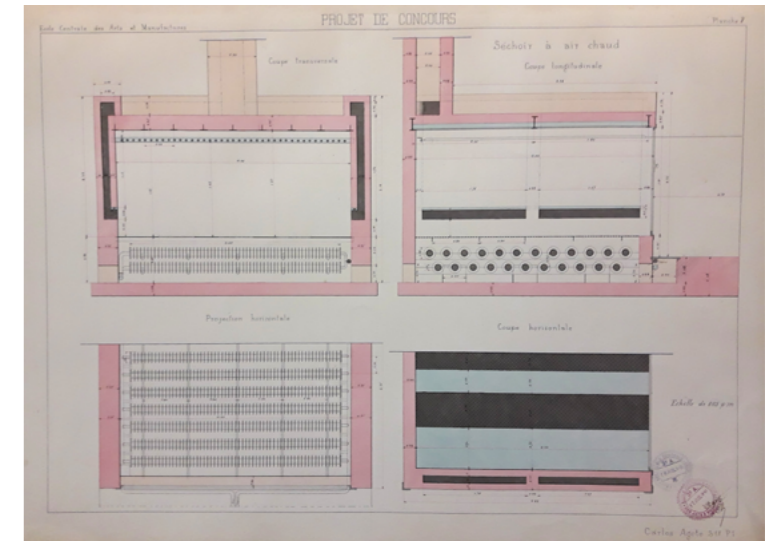
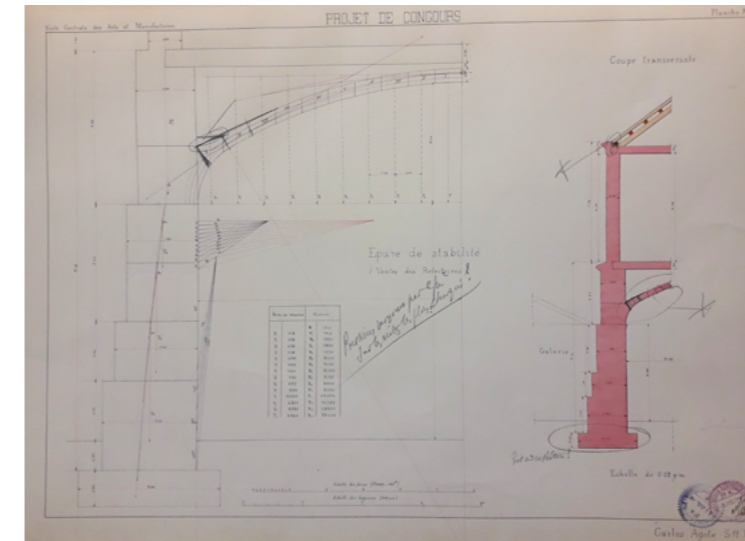
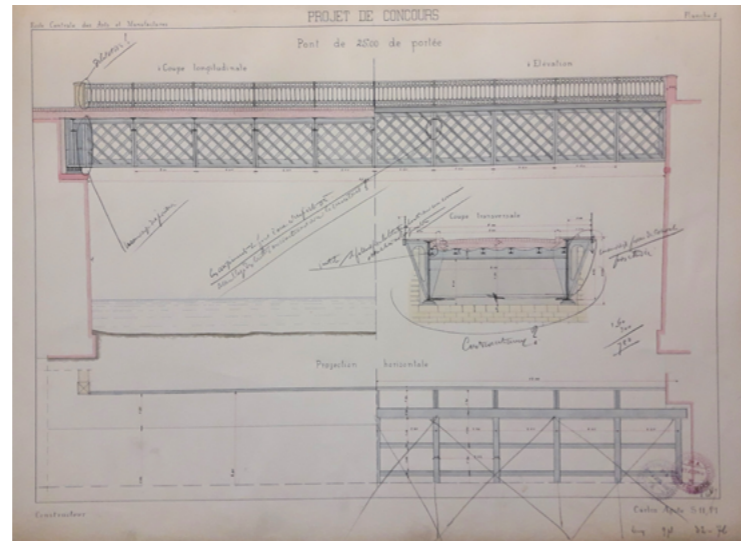
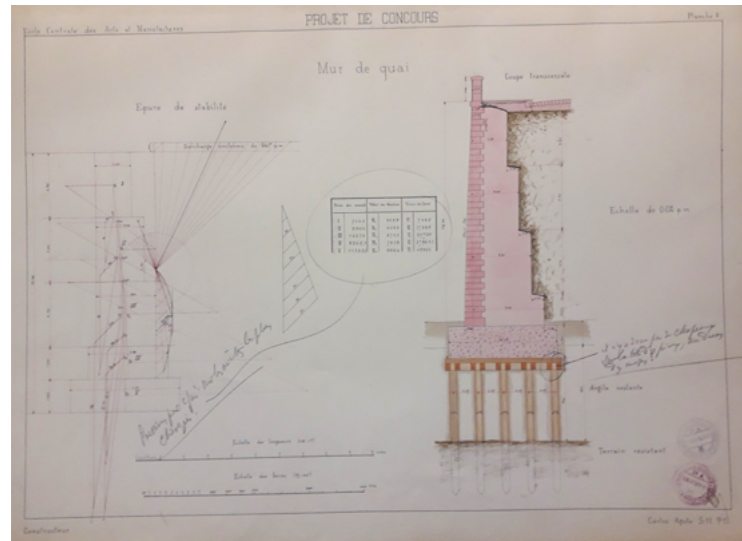


Figura 3. Muro de contención en el borde del hospicio, frente a un hipotético río, proyecto final de la ECP. Fuente: Agote (1890). | Figura 4. Puente metálico de 25 metros de largo sirviendo de entrada al hospicio, proyecto final de la ECP. Fuente: Agote (1890).

Figura 5. Cálculo y diseño de la bóveda de ladrillo que sirve de cubierta al comedor del hospicio, proyecto final de la ECP. Fuente: Agote (1890). | Figura 6. Diseño de un secadero a aire caliente según el uso de fórmulas y tablas, proyecto final de la ECP. Fuente: Agote (1890).

Exposición Universal de 1889 y, sobre todo, la condición de exalumno ofrecía incorporarse a una red de grandes empresas y fabricantes que facilitarían lo que Agote haría tras su regreso a la Argentina: no convertirse en funcionario, sino más bien en un empresario ubicado entre clientes de la élite porteña y proveedores de la élite de industriales franceses.

Jules Denfer y Émile Muller. El arte de construir en la École Centrale, 1890-1910

La enseñanza en la ECP puede dividirse entre los cursos matutinos de anfiteatro y las prácticas de la tarde. Los profesores de la mañana encabezaban una jerarquía seguida por asistentes (*répétiteurs*), *chefs de travaux*, *préparateurs* y *aide-préparateurs*. Los répétiteurs controlaban los cuadernos de notas y de ejercicios realizados en clase en lápiz y pasados a tinta por la noche (ECP, 1888). Los otros estaban a cargo del seguimiento de las prácticas, dentro de las cuales vale destacar Dibujo Arquitectónico. Agote siguió en el año 1887-1888 el curso de Arquitectura y Construcciones Civiles I (AI) con Jules Denfer (1839-1914), y el de Arquitectura y Construc-

ciones Civiles II (AII) de 1888-1889 con Émile Muller (1823-1889). Ambos habían sido discípulos en la ECP del ingeniero politécnico Louis Charles Mary. Al haber sido incorporado en 1872 bajo el nombre Elementos de Arquitectura y en 1884 fue rebautizado y ampliado. Allí existía desde 1830, se organizó especialmente con Mary entre 1833 y 1864, y luego fue tomado por Muller, quien lo escindió del curso de Obras Públicas y dio un lugar protagónico al répétiteur Fernand Delmas. Los cursos de Mary articulaban dos conceptos clave: *composición* y *construcción*, el primero a partir de los principios que Durand impartía en la École Polytechnique y el segundo, de la enseñanza de Rondelet sobre los materiales en la École des Beaux-Arts (Nègre, 2018). Pero Denfer, que luego de diplomarse en la ECP se había graduado como arquitecto Beaux-Arts, perseguía objetivos más prácticos. En el programa de estudios de AI, apenas la primera lección definía a la arquitectura como *art de construire* y trataba sintéticamente la noción de composición (Denfer, 1881). El resto de sus treinta lecciones se basaba en un atlas de litografías, material básico

de consulta. Allí la información estaba apenas sistematizada por tipos de técnicas y materiales constructivos, con tablas sobre propiedades, tiempos y modos de fabricación y aplicación, precios y marcas. Y el *modelo* a seguir más clara no estaba en el atlas ni en la *revue des édifices* sino a simple vista: era el mismo edificio que albergaba la École, que Denfer había proyectado recientemente junto al profesor Demimuid y cuyos materiales e instalaciones habían sido provistos mayormente por fabricantes *centraliens*. Al igual que Mary, Denfer no ponía el foco en cálculos fisicomatemáticos. Se concentraba en el buen uso de tablas dadas y en el conocimiento astuto y criterioso de las condiciones concretas de mercado, ejecución, higiene, mantenimiento. Muller, al igual que Émile Trélat, era un industrial ceramista graduado de la ECP en 1844. Cuando tomó la cátedra de AII (1864), Trélat ya llevaba una década enseñando el curso análogo en el Conservatoire National des Arts et Métiers y participaba a la fundación de la École Centrale d'Architecture, luego conocida como École Spéciale. Los contenidos rivalizaban y, aunque las fuentes son escasas (Muller, 1888), se observa

que Muller enseñaba en base a su propia obra, en particular la fábrica de chocolates Menier en Noisiel (1872), ejecutada con la estructura metálica del centralien Armand Moisant y con sus propias cerámicas. Cuando Agote llegó a París, ya no se trataba de una construcción novedosa, pero para Muller el "conocimiento de los materiales" era "resultado de la experiencia": materiales testeados, conocidos, seguros. A su muerte fue reemplazado por Denfer, quien dejó a su vez al Delmas. Bajo este nuevo orden se formaron los hermanos franceses Émile y Jules Bétard (1895; 1905), este último diplomándose constructeur apenas antes de que Edouard Arnaud (1864-1943), ingeniero de la promoción 1888 y arquitecto Beaux-Arts, se hiciera cargo del curso y pusiera el foco en los alcances formales y técnicos del hormigón armado. A los trabajos de la tarde se les daba igual importancia que a los teóricos. Había dos tipos principales: los *levés* (relevamientos de máquinas, edificios, topografía) y las *manipulations* (experimentos de observación activa y memorización de instalaciones y máquinas). Los registros de estas actividades estaban definidos por normas

de presentación estrictas (ECP, 1888): debían hacerse en cuadernos de croquis, álbumes de 15 x 20 cm con hojas blancas para los trabajos del año, y cuadrículadas para los trabajos a realizar durante el verano (Fig. 2). El *recto* debía contener dibujos realizados a mano en lápiz y luego pasados a tinta, con cotas en milímetros, y el *verso*, textos descriptivos. Pero al igual que las prácticas de Dibujo de Máquinas, las de Dibujo de Arquitectura incluían además otro tipo de registro. Se trataba del *épure*, de mayor formato, basado en la proyección geométrica. Cuadernos de croquis, láminas de *épures* y memorias descriptivas, todo formaba parte de los trabajos que debían entregarse tras las excursiones de las vacaciones de verano, registrando detalladamente fábricas, estaciones, edificios, instalaciones o equipamientos. Desde 1853, las mejores entregas eran seleccionadas al comenzar el ciclo lectivo y se publicaban en portafolios litografiados (ECP, 1890).

Disposition, Distribution, Emploi de matériaux. Claves de la especialización como ingeniero constructor
La puesta a prueba por excelencia de este entrenamiento era el concurso de egreso, condición

para obtener el diploma según un orden de mérito definido, sobre todo, por esta nota. El *Conseil* de la ECP formaba cada año varios jurados por cada una de las especialidades elegidas, y el que examinó el proyecto de Agote, quien optó la especialidad de constructeur, estaba presidido por Maurice Lévy, ingeniero politécnico y profesor de Mecánica Aplicada (Agote, 1890). Los otros tres miembros del jurado eran graduados de la ECP: Fourchotte, répétiteur de Física Industrial y especialista en calefacción, Forge, répétiteur de Construcción e Instalación de Máquinas y empleado de los talleres ferroviarios Paris-Lyon-Méditerranée, y el antes mencionado Fernand Delmas, quien en ese momento ascendía de répétiteur a profesor y cobraba renombre dirigiendo la construcción del Hôtel des Sociétés Savantes (Guillet, 1929, p. 107). El programa del proyecto elaborado por el profesor Lévy se tituló: Construcción de un hospicio de ancianos y de niños con enfermedades incurables³. En las consignas se acusa recibo tanto de temas de higienismo desarrollados en Francia a lo largo de todo el siglo XIX, como de cuestiones de actualidad, sobre todo las rela-

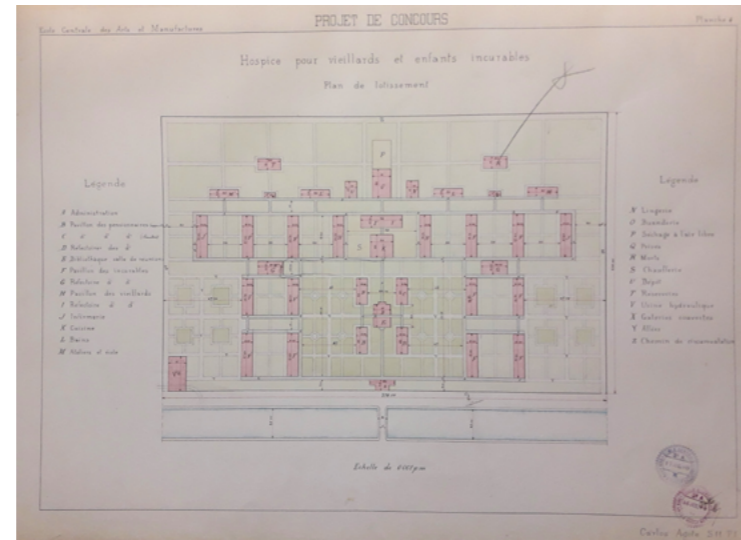
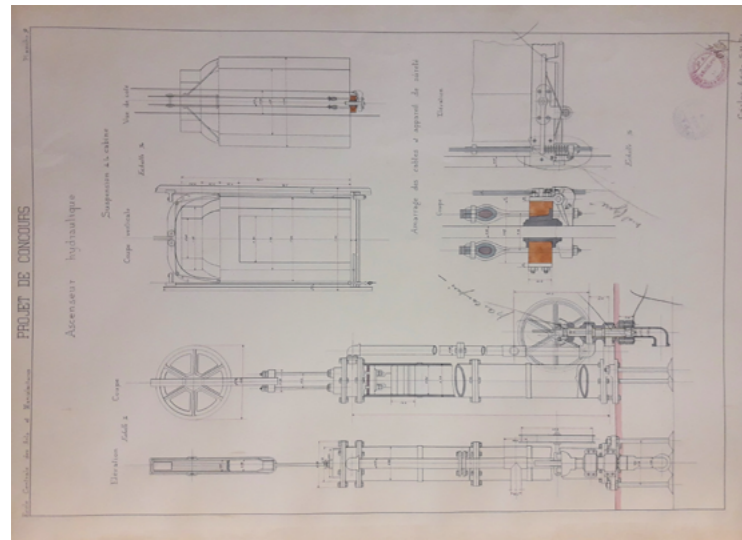


Figura 7. Meses después de la Exposición Universal, el ascensor hidráulico como tema de actualidad, proyecto final de la ECP. Fuente: Agote (1890). | Figura 8. Ante la posibilidad de elegir un terreno hipotético para su proyecto final de construcción en la ECP, Agote opta por una planicie con “condiciones similares a las de París”, y dibuja un rectángulo cuyos bordes son meras líneas abstractas. Fuente: Agote (1890).

tivas a las instalaciones. Ejemplo de aquello es la incorporación de pensionados a establecimientos hospitalarios y la clasificación de los hospicios civiles según sexo, enfermedad, edad y condición socioeconómica (Ermakoff, 2014; Grand, 2005)⁴. También la supuesta importancia del cielorraso abovedado para la calidad del aire, una idea presentada poco antes en el Pabellón de la Higiene de la Exposición Universal de París (Tollet, 1894).

El proyecto de Agote consta de nueve láminas de *épreuves* y una gruesa memoria con croquis en tinta y textos descriptivos redactados en primera persona. La memoria se divide en cuatro capítulos, cada uno dirigido a un miembro del jurado. El capítulo I, para el profesor Lévy, trata la resistencia de materiales, ejercitada con el cálculo de muros de contención de mampostería sobre pilotis (Fig. 3), un puente metálico (Fig. 4) y una bóveda de ladrillo en el pabellón destinado a comedores (Fig. 5). El capítulo II, dirigido a Delmas, aborda la “construcción propiamente dicha”, mientras el III y el IV, para Fourchotte y Forgue, tratan respectivamente el cálculo de instalaciones de calefacción a

vapor, hidroterapia, conductos de ventilación, lavadero y secadero (Fig. 6), y la producción de fuerza motriz para ventiladores y ascensores en base a energía hidráulica (Fig. 7).

El capítulo II determina la totalidad del trabajo, que se presenta como un verdadero diálogo con Fernand Delmas, sin citas ni referencias explícitas, sino con datos tácitos que se deducen de la bibliografía aportada por los docentes. Es en esta sección donde se utilizan tres nociones que definen las competencias que debía manejar un ingeniero-constructor centralien: disposición, distribución, y empleo de materiales. Disposición no alude a la terminología académica, sino a la elección del sistema de pabellones de pequeñas dimensiones y fácilmente aislables, y a la manera de ubicarlos en el terreno según el “ánimo de las personas”, determinado por las condiciones de humedad, orientación y vientos. El dibujo de la planta muestra la diferencia de sentidos respecto de los conceptos y los modos de representación *Beaux-Arts*: apenas rectángulos pintados de rosa, galerías que optimizan distancias de circulación, jardines con *parterres* pintados su-

tilmente de verde (Fig. 8). Las correcciones en lápiz de Delmas no dan importancia a esto. En cambio, buscan hacer más eficaz el movimiento del personal hospitalario entre los pabellones. La simetría, la axialidad, la centralidad responden aquí a criterios de economía.

Distribución refiere a la relación entre las partes del edificio, en este caso pabellones, determinadas estrictamente por el módulo de las camas y de los pasillos, las distancias a los artefactos de calefacción y a las ventanas (Fig. 9 y 10). Por su parte, empleo de materiales es concretamente el detalle constructivo, la articulación de elementos de arquitectura correspondientes a los gremios de obra. La evaluación de este punto se centra en los “criterios de elección” de procedimientos, equipamientos, insumos. Si bien esto está determinado por cálculos matemáticos, se trata del uso de tablas y fórmulas dadas, y la posterior elección según productos existentes en el mercado, siguiendo lo impartido en los cursos de Denfer y Muller. Clasificado en el puesto 76 entre 202 egresados -y en el 32 entre los 108 que optaron la especialización *constructor*, Agote vivió sus úl-

timos meses en París alojado en la embajada argentina, aún comandada por José Paz (ECP, 1890). Apenas volvió a Buenos Aires en 1891 revalidó su título con una tesis sobre estaciones ferroviarias en la UBA y se incorporó a varias asociaciones: el Centro Argentino de Ingenieros, del que fue presidente entre 1909 y 1910, la SCA y la prestigiosa asociación de exalumnos de la ECP (Lappas, 1950; SCA, 1904).

» **El modus operandi centralien en Buenos Aires: los múltiples roles del director técnico de obra**

Carlos Agote formó una sociedad con Alberto de Gainza⁵, yerno de José Paz, para quien proyectaron y construyeron la sede del diario *La Prensa* (1896-1898), en cuyo frente imprimieron su firma como ingenieros-arquitectos. Su fachada, celebrada como un digno homenaje al maestro francés Charles Garnier en el año de su muerte (Le Monnier, 1898), había sido diseñada en París y adaptada por los ingenieros a un proyecto que abarcaba numerosos otros aspectos. En la prensa científica el flamante edificio se analizaba tanto por su suntuosidad como por su eficiencia (Canovi y Damianovich,

1898). Se trata de artículos elaborados con información provista por el mismo Agote, nombrado director técnico de la obra, quien ofrecía visitas a ingenieros locales y extranjeros. Las descripciones revelan su perfil netamente centralien y no suelen mencionar aspectos relativos a la decoración ni a los estilos.

El edificio se presenta inicialmente según los principios de la *Disposition*: adaptado a un terreno con salida a la Avenida de Mayo y a la calle Rivadavia, en la organización de las funciones se articulan usos productivos, de servicios, administrativos y ceremoniales sin interponerse entre sí⁶. Columnas sanitarias, de escaleras, montacargas y ascensores se disponen alrededor de un patio central. El *palacio* funcionaba como una fábrica en la que se destacaban tres circuitos independientes: el de impresión, el de montaje y el de la red de comunicación por tubos neumáticos. Y, como en los trabajos prácticos de la ECP, las descripciones enumeran al final aspectos destacables de *innovación*: estructura metálica provista por la firma francesa Moisant⁷, motores, calderas, bombas, fuerza motriz e instalaciones

eléctricas. Si bien los elementos del edificio eran diseñados y fabricados por proveedores, los ingenieros hacían los cálculos previos de dimensionamiento para encargarlos, y luego dirigían su montaje en la obra.

Una tarea llamó la atención tanto al mundo científico como al público en general: el montaje de la escultura-farola alegórica de *La Prensa* en la cima de la cúpula. Realizada en París por Maurice Bouval y fundida en los talleres Thiébaud frères, fue cargada desde la vereda por un sistema de vigas *Fischbauträger* activadas por poleas y motores eléctricos que Agote diseñó ad hoc (Fig. 11) (Chanourdie, 1898). Valorado internacionalmente como el primer edificio destinado íntegramente a funcionar como sede de un diario, a *La Prensa* de Buenos Aires le sucedieron dos llamativos concursos en París en los que se trataron palacios para empresas periodísticas, tanto en la *École des Beaux-Arts* (1906-1907) como en la misma ECP, que hacia 1905-1906 proponía como programa para proyecto de egreso la sede y los talleres de un “rico diario” (Boussois, 1908; Delamare, 1906).

» ¿Rivales o aliados? Las figuras del arquitecto-artista y del ingeniero-empresario

A inicios del siglo XX, dos episodios marcaron los intentos por fortalecer y delimitar los alcances de la arquitectura en Argentina: la refundación de la SCA (1904) y la creación de la Escuela de Arquitectura (1901). En el programa de estudios participaron Alejandro Christophersen (1866-1946), formado en el atelier parisino de Jean-Louis Pascal, y Pablo Hary (1875-1956), que cursó Composición en la Académie Royale de Bruselas luego de diplomarse ingeniero en la UBA. A cargo de los cursos de teoría, Hary (1916, p. 12) acudía a Julien Guadet y tomaba el dibujo arquitectónico como metáfora de la división entre la ingeniería y la faceta *artística* de la arquitectura. En sus composiciones, escribía, los arquitectos debían trazar las líneas de envolvente interior y exterior, dentro de las cuales “allá se las entienda un ingeniero para poner el acero o el cemento armado que haga falta”. Pero examinando el intercambio entre ingenieros y arquitectos, esta línea simbólica se desdibuja. Basta con observar que Hary mismo, como ingeniero, dirigió la construcción de proyectos residenciales que René Sergent (1865-1927) enviaba desde París.

En este tipo de colaboraciones participaba también Agote. Gracias al archivo de la empresa Hennebique puede identificarse un episodio que lo unía a Christophersen y que permite repensar esta clase de alianzas entre disciplinas. Se trata de la licitación para construir la Bolsa de Comercio de Buenos Aires, en la que Christophersen aparecía como “eminente arquitecto” y Agote como *ingénieur-conseil*, “la persona cuyos consejos prevalecerán” (Hennebique, 1913). La empresa constructora que preparaba su oferta de precios bajo el amparo extraoficial de estos profesionales, Bétard y Bouissou, concesionaria de Hennebique en Buenos Aires, solicitaba a la oficina técnica central de París el cálculo, diseño y presupuesto de la estructura en hormigón armado del gran hall del edificio. El intercambio consta de *blueprints mudos* enviados desde Buenos Aires, a los que se respondía con planillas, detalles e indicaciones para que se ejecutara la obra respetando la patente francesa. Pero vale

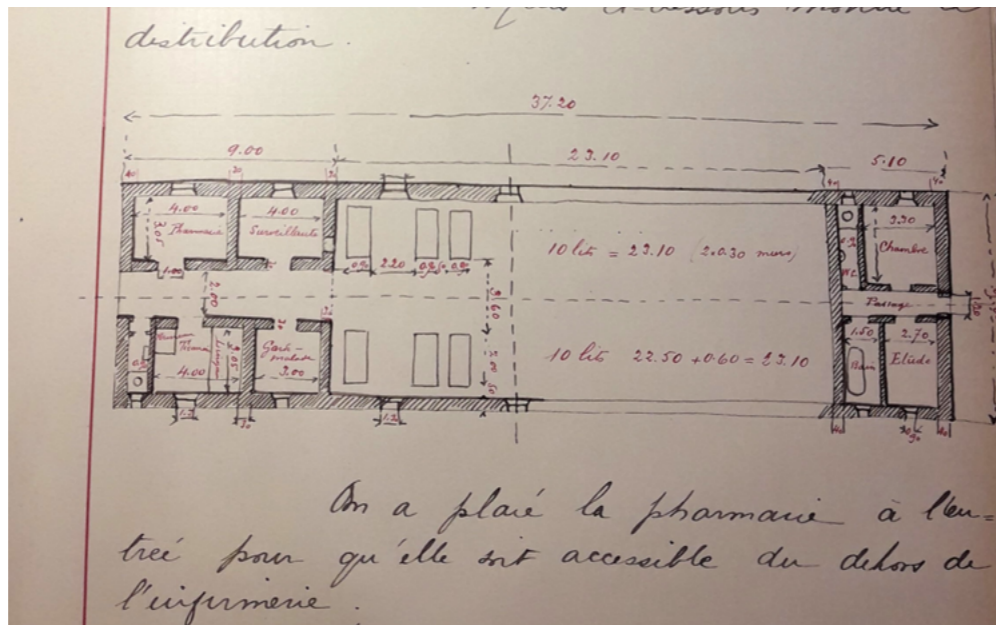


Figura 9. Criterios de dimensionamiento y modulación de los pabellones tipo, explicados con croquis a mano en tinta, cotas y textos, en la memoria descriptiva del proyecto final de la ECP. Fuente: Agote (1890). | Figura 10. Pabellón de incurables. En relación con los cálculos realizados en la memoria descriptiva se dibujan los épures en láminas de gran formato del proyecto final de la ECP. Fuente: Agote (1890).



Figura 11. La escultura alegórica de La Prensa a poco de ser colocada en la cúpula de la flamante sede con un sistema diseñado por Carlos Agote. Fuente: La estatua de La Prensa (1898, noviembre 12, p. 13).

la pena detenerse en la correspondencia escrita. Los mensajes sugieren que, por recomendación de Agote, los Bétard, antes de llegar a Argentina, habían sido entrenados por la empresa en París para hacer “cálculos sencillos”. Bétard y Agote resaltaban la necesidad de elaborar una oferta que pudiera competir con firmas alemanas e italianas como Philipp Holzmann, Wayss & Freytag, Baldassare Zani y Pedro Vasena. En el contrato transatlántico, los Bétard asumirían la responsabilidad financiera y material de la obra, mientras Hennebique, la garantía técnica de sus servicios de cálculo y diseño estructural. Además de contactarlos con Hennebique, Agote apadrinaba a los Bétard ante el cliente, y les había facilitado el pliego de condiciones antes de que se publicaran. También había convencido a Christophersen para sumarse a lo que llamaba una “entente” francesa con esta red de empresas e ingenieros centraliens. A tal punto, que los mensajes entre

los ingenieros de París y Buenos Aires cuestionaban al arquitecto por confiarse demasiado del nuevo material. El proyecto se había concebido a partir de un bloque de oficinas de renta montado sobre el hall de la planta baja, sin que las columnas interiores de aquél interfirieran en éste, gracias a su descarga en grandes vigas de transición, criticadas por no ser la solución más económica posible. El criterio adoptado para el uso del hormigón era polémico para los técnicos parisinos, quienes a regañadientes propusieron un diseño de estructura ad hoc que terminó perdiendo el concurso ante la propuesta de esqueleto metálico tradicional de Zani y Vasena. Sin embargo, los italianos usaron los planos de Hennebique de referencia, no sin el repudio de los franceses, para poder ejecutar con hormigón una parte del sistema portante. A pesar del resultado adverso, esta experiencia, documentada discretamente en correspondencia confidencial, revela la pre-

disposición del arquitecto a la influencia de los ingenieros no solo en la ejecución sino también en la concepción de la obra.

» Conclusiones

Las múltiples aristas que muestra el examen de la trayectoria de un ingeniero como Carlos Agote y su red de colegas exalumnos de la ECP permiten abordar problemas relativos tanto a la enseñanza como a la aplicación práctica de la formación de los arquitectos alrededor de 1900. Se ha observado desde este punto de vista que, en ciertos casos, las rivalidades no se dan entre disciplinas, tradiciones e instituciones distintas. En cambio, esta heterogeneidad de saberes y prácticas, en el ámbito de la construcción, propicia alianzas poco visibles. Arquitectos como Christophersen mostraban públicamente su preocupación por consolidar y delimitar la arquitectura en lo académico y en lo profesional. Sin embargo, se ve en las fuentes consultadas que, lejos de ser reticente, estaba abierto a colaborar e intercambiar con personajes que complementarían sus propias competencias.

Un arquitecto Beaux-Arts podía encontrar en la igualmente francesa tradición centralienne una manera de llevar a buen término la materialización de su proyecto. Se ha observado que el ingeniero-constructor de la ECP no era precisamente un científico ni un experto en un campo particular. Su gran activo radicaba en una peculiar ambivalencia entre la formación generalista de las grandes écoles francesas y un pragmatismo basado en el conocimiento práctico de condiciones de mercado, en la administración de recursos y también en el uso astuto de vínculos comerciales y profesionales. Argumentando que la aplicación a una rama de la ingeniería no se hacía efectiva en la École sino en la genuina práctica profesional, el célebre centralien Edmond Coignet señalaba en 1910 que “la especialización no forma líderes” (Guillet, 1929, pp. 99-100). •

NOTAS

- 1 - Término con el que se autodenominaban los egresados de la ECP.
- 2 - Los archivos de la ECP guardan los proyectos finales

de los estudiantes pertenecientes a las promociones de años terminados en 0 y 5. A pesar de la pérdida de la mayoría de los documentos, debe celebrarse que Agote perteneció a la promoción 1890. De los hermanos Bétard solamente pudieron consultarse los dossiers individuales y boletines de notas.

3 - Ubicado hipotéticamente junto a un río, debía incluir camas para ancianos indigentes y para niños con enfermedades crónicas, alojamiento para ancianos pensionistas, espacios comunes (comedor, salón), oficinas administrativas, servicios anexos (hidroterapia, baños, lavadero), jardines, galerías, morgue, entre otros.

4 - Los hospicios se diferencian de los hospitales por tratar enfermedades consideradas incurables.

5 - De Gainza (1860-1915) obtuvo el diploma de ingeniero en la UBA en 1886.

6 - Algunas funciones: oficinas de dirección y recepción, administración, redacción, comedores, biblioteca y archivos, sala de conferencias, sala de armas, departamentos para invitados, talleres de fotografía, montaje, impresión y grabado, garaje y caballerizas, museo, consultorios y laboratorios médicos y químicos.

7 - Moisant también tuvo a cargo el edificio de la ECP. Otras firmas francesas mencionadas entre los proveedores de *La Prensa*: Guilbert-Martin (mosaicos), Boulangier (cerámicas), Guillot-Pelletier (cerramientos metálicos), Farcot (motores), Jomain (persianas), Val d'Osne (fundición).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agote, C. (1887). [Dossier de estudiante]. Archivo de la ECP (AN 20170270/908), París.
- Agote, C. (1890). [Proyecto final, memoria y atlas]. Archivo de la ECP (AN 20170270/1935-2333), París.
- Almandoz Marte, A. (Dir.). (2002). *Planning Latin America's Capital Cities*. Londres y Nueva York, Inglaterra y EEUU: Routledge.
- Belhoste, J.-F. (Dir.). (2004). *Le Paris des Centra-liens, bâtisseurs et entrepreneurs*. París, Francia: Action artistique de la ville de París.
- Bertrand R. y Calafat G. (2018). La microhistori-re globale: Affaire(s) à suivre. *Annales. Histoire, Sciences Sociales EHESS*, (1), 1-18.
- Bétard, É. (1895). [Dossier de estudiante]. Archivo de la ECP (AN 20170270/1218), París.
- Bétard, J. (1905). [Dossier de estudiante]. Archivo de la ECP (AN 20170270/1253), París.

· Boussois, C.-L. (1908). *Les concours d'architecture de l'année scolaire 1907-1908*. París, Francia: Auguste Vincent.

· Canovi A. y Damianovich E. (1898). La nueva casa de La Prensa. *Anales de la Sociedad Científica Argentina* 46, 257-264.

· Chanourdie, E. (1895). Arquitectura y arquitec-tos. *Revista técnica*, (9), 135-137.

· Chanourdie, E. (1898). Erección de la estatua de La Prensa. *Revista técnica*, (72), 268-269.

· Delamare, R. (1906). [Proyecto final de Imprimerie d'un journal quotidien]. Archivo de la ECP (AN 20170270/2032-2408), París.

· Denfer, J. (1881-1883). [Carpeta del curso de arquitectura]. Archivo de la ECP (AN 20170270/2791), París.

· École Centrale des Arts et Manufactures de París (1888). [Programa y reglamento para estudiantes]. Archivo de la ECP (AN 20170270/2648), París.

· École Centrale des Arts et Manufactures de París (1887-1890). [Dossier de la promoción 1887-1890]. Archivo de la ECP (AN 20170270/1184), París.

· École Centrale des Arts et Manufactures de París (1890). [Trabajos de vacaciones de los estudiantes]. Archivo de la ECP (AN 20170270/1623-1651), París.

· Ermakoff, A. (2014). Trier, soigner, administrer. Savoirs et pratiques du Conseil général des hospices de París (1801-1848). *Presses Universitaires de France, Cahiers du Centre Georges Canguilhem*, 1(6), 27-46.

· Facultad de Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas de Buenos Aires. Reforma del plan de estudios. (1896). *Revista técnica*, (14), 28-29.

· Garric, J.-P. (2017). The French Beaux-Arts. En M. Bressani y C. Contandriopoulos. (Ed.), *The Companion to the History of Architecture III*. Chichester/Malden, Inglaterra/EEUU: John Wiley & Sons.

· Gorelik A. y Arêas Peixoto, F. (Dir.). (2016). *Ciudades sudamericanas como arenas culturales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

· Grand, L. (2005). L'architecture asilaire au XIXe siècle, entre utopie et mensonge. *Bibliothèque de l'École des chartes*, 163(1), 165-196.

· Grelon, A. (2000). Du bon usage du modèle

étranger: la mise en place de l'École centrale des arts et manufactures. *Bulletin de la Sabix*, (26), 47-52.

· Guillet, L. (1929). *Cent ans de la vie de l'École centrale des arts et manufactures, 1829-1929*. París, Francia: M. de Brunoff.

· Hamon, F. (1997). *L'enseignement de l'architecture industrielle à l'École centrale des arts et manufactures 1832-1914* (Tesis doctoral). Université Paris IV Sorbonne, Francia.

· Hary, P. (1916). Curso de teoría de la arquitectura. *Revista de Arquitectura*, (5), 12.

· Hennebique, Bétons armés (1913). [Dossier la Bolsa de Comercio de Buenos Aires]. Centre d'archives d'architecture contemporaine (76 lfa 2570), París.

· La estatua de La Prensa. (1898, noviembre 12). *Caras y Caretas*, 13.

· Lambert, G. y Nègre, V. (2012). L'histoire des techniques. *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine*, (26-27), 76-85.

· Lappas, B. (1950). Carlos Agote. Notice nécrologique. *Bulletin de l'Association Amicale des Anciens Élèves de l'École Centrale des Arts et Manufactures*, 615, 159.

· Le Monnier, E. (1898). Garnier y la arquitectura bonaerense. *Revista Técnica*, (70), 231-232.

· Liernur, J. F. (2001). *Arquitectura en la Argentina del siglo XX. La construcción de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo Nacional de las Artes.

· Muller, É. (1888). [Atlas del curso de arquitectura]. Archivo de la ECP (AN 20170270/2977), París.

· Nègre, V. y Sandrine, V. (2020). L'Entrepreneur de bâtiment: nouvelles perspectives (Moyen Âge-XXe siècle). *Aedificare. Revue internationale d'histoire de la construction*, (5), 23-39.

· Nègre, V. (2018). La arquitectura y la construcción en los cursos de la École Centrale des Arts et Manufactures y del Conservatoire National des Arts et Métiers en París durante el siglo XIX (Traducción Andrés Ávila Gómez y Diana Carolina Ruiz). *A&P Continuidad*, (9), 10-21. [versión en francés, INHA, 2011]

· Picon, A. (1998). *L'invention de l'ingénieur moderne: l'École des Ponts et Chaussées, 1747-1851*.

París, Francia: Presses de l'ENPC.

· Portier, P. (1887). [Cuaderno de croquis]. Archivo de la ECP (AN 20170270/1621), París.

· Raj, K. (2016). Go-Betweens, Travelers, and Cultural Translators. En B. Lightman. (Ed.), *A Companion to the History of Science*. Chichester/Malden, , Inglaterra/EEUU: John Wiley & sons.

· Rojas, M., Shmidt, C. y Silvestri, G. (2004). Enseñanza de arquitectura. En F. Aliata y J. F. Liernur. (Ed.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina. Estilos, obras, biografías, instituciones, ciudades*, 3. Buenos Aires, Argentina: AGEA.

· Shmidt, C. (2012). *Palacios sin reyes. Arquitectura pública para la capital permanente*. Buenos Aires, 1880-1890. Rosario, Argentina: Prohistoria.

· Sociedad Central de Arquitectos (1904). [Ficha de Socio de Carlos Agote]. Biblioteca Alejandro Christophersen, Buenos Aires.

· Tollet, C. (1894). *Les hôpitaux modernes au XIXe siècle : description des principaux hôpitaux français et étrangers*. París, Francia: Tollet.

· Vérin, H. (1992). L'identité de "l'ingénieur": quelques repères historiques. *Recherche & Formation*, (29), 11-20.



Juan Pablo Pekarek. Arquitecto por la Universidad de Buenos Aires (2012) y Magíster en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad por la Universidad Torcuato Di Tella (2019). Doctorando en Historia en el Institut d'Histoire Moderne et Contemporaine, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, con una investigación de tesis en curso sobre arquitectos, ingenieros y empresas de construcción francesas entre París y Buenos Aires (1890-1930) sostenida por el Institut National d'Histoire de l'Art (INHA) y el Ministerio de Enseñanza Superior e Investigación (MESRI) de Francia. jppekarek@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9789-7384>

»

Müller, L. A. y Parera, C. (2022). Arquitectura: cien años de formación en la provincia de Santa Fe. Instituciones, actores y debates en la definición del espacio académico en la región del Litoral. *A&P Continuidad*, 9(17), 52-61. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.390>



Arquitectura: cien años de formación en la provincia de Santa Fe

Instituciones, actores y debates en la definición del espacio académico en la región del Litoral

Luis Alberto Müller y Cecilia Parera

Recibido: 07 de agosto de 2022

Aceptado: 01 de noviembre de 2022

Español

En el marco de la convocatoria para celebrar el centenario de la formación de profesionales de la arquitectura en la región del Litoral, el presente artículo analiza una serie de factores que jalonaron distintos momentos relevantes en la definición de su perfil. En particular, el arco temporal del trabajo se inicia con la creación de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral en 1923, articulando su paso a la Universidad Nacional de Rosario en 1968 y el restablecimiento de esta carrera en la Universidad Nacional del Litoral en 1985, con la actual Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Interesa considerar las características que definieron los distintos planes de estudios y propuestas de modificación, los actores a cargo de políticas institucionales, el estudiantado como protagonista, entre otras condiciones que, en conjunto, a lo largo de un siglo y en distintas instituciones, contribuyeron a definir el perfil de la formación disciplinar en la región.

Palabras clave: arquitectura, enseñanza, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe

English

Within the framework of the call to celebrate the centenary of architecture professional education in the Littoral Region, this article analyzes a series of factors featuring different relevant moments in the definition of this professional profile. In particular, the time frame of the text begins with the creation of the School of Architecture of the National University of Littoral in 1923, articulating its transition to the National University of Rosario in 1968 and the reinstatement of this career at the National University of Littoral in 1985, in the current Faculty of Architecture, Design and Urbanism. It is interesting to consider the characteristics that defined the different curricula and the modification proposals, the actors in charge of institutional policies, the key role of the student body. These are among other conditions that, all together, contributed to shape the profile of disciplinary education in different institutions of the region throughout a century.

Key words: architecture, education, National University of Littoral, Santa Fe

» Primeras instituciones para la formación de arquitectos en Argentina

En las primeras décadas del siglo XX la oferta para la formación de arquitectos en Argentina era limitada¹. En 1901, se había creado la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires (EA UBA) en el seno de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, contando entre sus primeros egresados a Manuel Torres Armengol, quien a finales de la década de 1920 sería el proyectista del edificio para el Rectorado y Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral en la ciudad de Santa Fe. Por su parte, desde 1892 la Facultad homónima de la Universidad Nacional de Córdoba otorgaba el título de ingeniero arquitecto, como el obtenido por Ángel Guido, profesional fuertemente comprometido con las instituciones académicas y profesionales de la provincia de Santa Fe. Ambas propuestas, nacidas en espacios de formación de ingenieros, respondían al modelo politécnico centroeuropeo, que se caracterizaba por el predominio de las asignaturas técnicas en el plan de estudios, con

un abordaje eminentemente basado en la adquisición de instrumentos analítico-científicos capaces de abstraer el conocimiento empírico. Sin embargo, el reconocimiento de la progresiva diferenciación en las prácticas y la demanda por una especialización disciplinar estimularon sendos debates, impulsando procesos de transformación institucional. Por un lado, la EA UBA encargó una sustancial revisión del Plan de estudios en 1914, acentuando la formación artística y el dominio de la técnica de composición de la mano de nuevos docentes fieles al modelo impartido en L'École des Beaux Arts de París. Por otro lado, el título de Ingeniero Arquitecto que ofrecía la UNC fue suprimido en 1918, incorporándose en 1923 la formación especializada con la creación de la Escuela de Arquitectura (EA UNC) (Núñez, 2015). También en esta línea puede entenderse la creación en 1923 de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral (EA UNL) en el marco de la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales Aplicadas a la Industria (FCMFQN) con sede en Rosario, donde se dictaba la carrera de Ingeniería Civil.

Estas tres instituciones, ubicadas en las ciudades de Buenos Aires, Córdoba y Rosario, constituyeron la oferta inicial para la formación de arquitectos en el país, convencidas que “no debía el arquitecto aprender ni menos materias, ni materias menos difíciles que el ingeniero; debe aprender otras materias, tener otras aptitudes”, como afirmaba por estos años el arquitecto Carlos Altgelt (1909, p. 150), activo agente del campo profesional argentino.

» Debates en torno del modelo formativo de la EA UNL

El proceso de creación de la EA UNL se jalonó con numerosos acontecimientos institucionales sucedidos en pocos años. Con el impulso de los debates en torno a la Reforma Universitaria de 1918, al año siguiente se inició el proceso de nacionalización de la Universidad de Santa Fe, fundando la UNL. Esta fue considerada *hija de la Reforma*, ya que fue la primera en organizarse luego de aquel hito democratizador de la enseñanza universitaria iniciado en Córdoba y sostenido con el convencimiento de profesores

y estudiantes². Al momento de su concepción la cobertura regional de la UNL fue amplia; estaba compuesta por una sede central en la ciudad de Santa Fe –donde funcionaba el rectorado– y filiales en las ciudades de Rosario, Paraná y Corrientes. Entre sus primeras facultades es posible mencionar la de Ciencias Jurídicas y Sociales y la de Química Industrial y Agrícola, con asiento en la ciudad de Santa Fe; la de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales Aplicadas a la Industria, y la de Ciencias Médicas, en Rosario; la de Ciencias Económicas y Educacionales en Paraná, así como la de Agricultura, Ganadería, Industria y Afines en la ciudad de Corrientes, buscando sentar bases sólidas para el desarrollo social, económico y productivo del área de influencia (Piazzesi y Bacolla, 2015). En 1922 se aprobó el primer Estatuto que, directamente basado en los principios reformistas, instituía el cogobierno de una comunidad universitaria laica, abierta, libre y autónoma. Ese mismo año se produjo su inauguración oficial y un año después la asunción de su primer Rector electo por el Consejo Superior, Pedro Ernesto Martínez. Retomando el objeto de estudio, la EA UNL fue gestada dentro de la FCMFQN solo cuatro años después de la creación de la universidad, bajo el impulso de numerosos técnicos constructores egresados de la Escuela Industrial de la Nación anexa, que no querían trasladarse a Buenos Aires para continuar sus estudios. También formaron parte de la iniciativa dos profesores de la carrera de Ingeniería Civil, los arquitectos Ángel Guido y Juan B. Durand, que identificaban la necesidad de una formación independiente (Cicutti, 1984). En su primera cohorte se inscribieron cuarenta y tres estudiantes, dejando en evidencia el interés suscitado por la propuesta. Sin embargo, las limitaciones presupuestarias existentes en la nueva institución forzaron a que se mantuviera un fuerte tronco común con la carrera de Ingeniería Civil (Ordenanza, 1924) Esto explica el innegable peso alcanzado por las asignaturas tecnológico-constructivas que definieron su plan de estudios inicial, como puede observarse en la Figura 1.

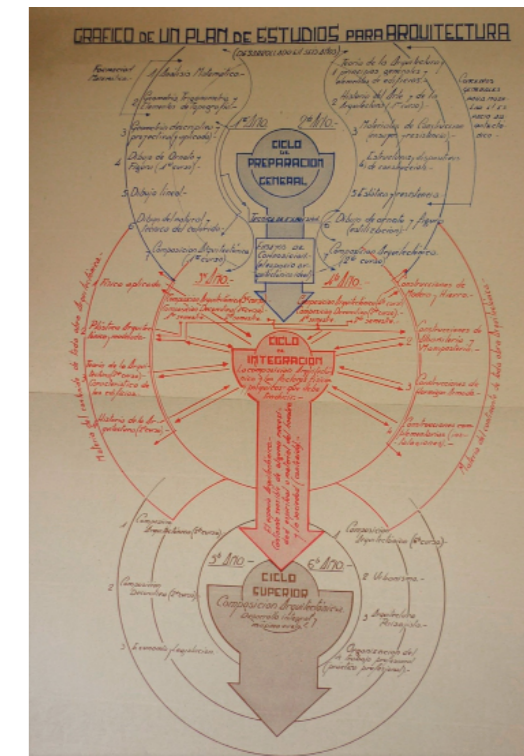
Sin embargo, a poco de ser creada la EA UNL algunos docentes y un grupo de estudiantes

cuestionaron el sesgo técnico del plan de estudios vigente, presentando en 1925 un proyecto que aspiraba marcar un perfil diferenciado de los arquitectos en relación de aquel de los ingenieros civiles. Con esta misma idea es posible identificar en los años siguientes una sucesión de cambios, mayormente a partir de la inclusión de nuevas asignaturas de carácter teórico, como Teoría de la Arquitectura, Historia de la Arquitectura y Urbanismo, que buscaban equilibrar la balanza en la doble naturaleza –arte / técnica– de la disciplina (Müller y Parera, 2010). Indudablemente, se trataba de una inquietud generalizada. Diversas reflexiones reproducidas por estos años en revistas especializadas argentinas permiten identificar la preocupación por definir las características específicas que debía tener la formación de los arquitectos, dejando en evidencia incluso posicionamientos críticos a la modalidad local. Esto queda reflejado, entre tantos otros, en el artículo “La crisis arquitectónica”, de Wladimiro Acosta, publicado por *Nuestra Arquitectura* en 1930, en el que denostaba abiertamente al modelo Beaux Arts, que proponía “conocimientos incompletos en cuestiones de técnica e higiene” (Constantinowsky, 1930, p. 591). También se evidencia en el artículo “El nuevo camino en la enseñanza de la arquitectura”, incluido en *Revista de Arquitectura* en 1936, en el que Eugenio Steinhof acusaba al mencionado modo como “estéril método de la copia o adaptación de estilos históricos” (p. 295). A su vez, el tema había sido eje de discusión en encuentros profesionales, como el III Congreso Panamericano de Arquitectos realizado en 1927 en Buenos Aires, en el que se propuso establecer las “formas y orientación para la enseñanza de la ciencia de la Construcción en las facultades de Arquitectura de América” (III Congreso, 1927, p. 314). Lo mismo sucedió en el Congreso Internacional de Arquitectos, realizado en la ciudad de Milán en 1933, cuyas conclusiones en torno a la necesidad de “un tipo de estudios que proporcione sobre la base de una vasta cultura general, una sólida preparación científica complementada con los estudios de arte” (p. 18) fueron analizadas por el arquitecto Rafael Sanmartino en 1936. Por último, también

es posible mencionar el análisis del plan de estudios vigente en la EA UNL realizado por uno de sus docentes, el arquitecto Ermete De Lorenzi, quien en 1932 presentó un informe para su modificación, destacando “la imperiosa necesidad de intensificar la enseñanza de los cursos interesantes a la profesión y aliviar aquellos que constituyen especialidad de otras actividades” (p. 13). Con un posicionamiento similar pocos años después el arquitecto José Micheletti, también a cargo de algunas asignaturas en la escuela litoral, sugirió un nuevo plan en el que se profundizaran los aspectos artísticos y teóricos de la disciplina (Micheletti, 1942), extendiendo la carrera a seis años y organizando ciclos de profundización que tras su aprobación permitieran a los estudiantes dominar cabalmente la composición arquitectónica (Fig. 2). Las múltiples opiniones sobre los modelos formativos estimularon el debate y contribuyeron a definir un nuevo plan de estudios para la EA UNL, que fue aprobado en 1935 (“Aprobación del Plan”, 1935). La nueva estructura incluyó pocas modificaciones en cuanto a asignaturas, siendo el aspecto más sustancial la extensión del cursado a cinco años a partir de la reducción de las horas semanales, en sintonía con la duración de las EA UBA y EA UNC. Esta medida redundó en un aumento de la matrícula, ya que habilitaba la posibilidad de estudiar a aquellos interesados que necesitaban trabajar para sostenerse. Si para 1930 se habían recibido los primeros nueve arquitectos, para finales de la década se había acumulado más de un centenar (Bragagnolo, 1994). La década de 1930 fue un período de consolidación para la Escuela en particular, y para la Universidad en general, concretamente tras la superación de los avatares económicos generados con la crisis financiera disparada por la quiebra de la bolsa de valores en Nueva York y, en el contexto interno, tras la estabilización institucional posterior al golpe de Estado de 1930. En estos años, numerosas facultades como la de Química Industrial y Agrícola en Santa Fe, y la FCMFQN en Rosario (Fig. 3) pudieron trasladarse a sus nuevas sedes recientemente construidas. Lo mismo sucedió con el



Figura 1. Plan estudios de la EA UNL aprobado en 1923. Fuente: Elaboración propia. | Figura 2. Propuesta de plan de estudios para la EA UNL. Fuente: Micheletti (1942).



Rectorado en la capital provincial, el edificio más representativo para la UNL desde el plano simbólico (Collado, 2019).

» Quiebres políticos y transformaciones curriculares

El golpe de Estado que derrocó al gobierno constitucional en 1943 marcó el cierre del período de estabilidad institucional descrito. En los dos años siguientes, se sucedieron cuatro interventores en la gestión rectoral de la UNL. En febrero de 1945, ante la crítica situación interna provocada por la resistencia de los estamentos docente y estudiantil, y también por un cambio de las políticas del gobierno militar en relación a las universidades, se resolvió volver a llamar a elecciones de estudiantes y profesores para reponer los Consejos Directivos, y normalizar el gobierno universitario. Como consecuencia, en abril de ese año fue electo Josué Gollán y repuesto en su cargo de Rector. Sin embargo, un nuevo cambio de rumbo en las

disposiciones federales fue definido mediante la Ley Nacional nº 13.031 de 1947, la que –entre tantas otras medidas– dictó la supresión de la autonomía de las universidades y la elección de sus autoridades. Es por ello que, en 1948, el arquitecto Ángel Guido, docente de la EA UNL y protagonista de su gestación, fue designado como Rector por el Poder Ejecutivo Nacional. Desde este cargo destacado impulsó el pedido de independización de la EA UNL respecto de la FCMFQN, tomando como referencia el logro obtenido por su colega Ermete De Lorenzi, quien también había sido docente en Rosario, al conseguir en 1948 la emancipación de la EA UBA respecto de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, y su transformación en Facultad de Arquitectura y Urbanismo (Cravino, 2012). Guido también encabezó la demanda por el desarrollo de un proyecto para una Ciudad Universitaria, la que concentraría las diversas unidades académicas dispersas en la región. Si bien ninguna de estas dos gestiones logró

frutos durante su mandato, sentaron las bases de anhelos futuros.

La mencionada legislación sobre la educación superior también plasmaba cuestiones centrales del ideario peronista en relación a la ampliación de las posibilidades de acceso a las universidades. En este marco, la escuela litoral promovió cambios en su propuesta formativa a partir de una reducción en los requisitos de ingreso y un incremento en las asignaturas obligatorias del plan de estudios (Blanc, 2022)³. El cursado de la carrera de arquitectura se extendió a seis años, contando con un ciclo preparatorio en los dos primeros años y un ciclo de aplicación en los cuatro restantes; rasgos afines a la propuesta recientemente publicada por el arquitecto rosarino José Micheletti (1942).

La celeridad en los cambios se mantuvo por estos años, ganando en intensidad con el golpe de Estado de 1955. Tras el derrocamiento del Presidente constitucional Juan D. Perón la nueva ley sobre la educación superior fue

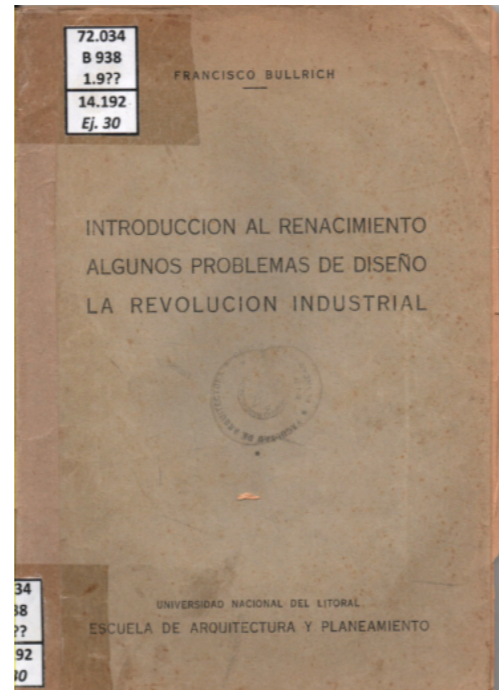


Figura 3. Foto aérea de la FCMFQN, sede de EA UNL, Rosario, 1936. Fuente: Dirección (1936, p. 1). | Figura 4. Portada de material de cátedra elaborado por Francisco Bullrich, EAyP UNL, s/f. Fuente: Biblioteca FAPyD UNR.

derogada, a partir de lo cual las universidades recuperaron su autonomía. A su vez, gran parte de los cuerpos docentes de las universidades argentinas fue removido. En el caso de la Escuela de Arquitectura y Urbanismo UNL (EAyU UNL), como ya era denominada por estos años, implicó el apartamiento de profesores con amplia trayectoria académica, como fue el caso de Ángel Guido, y el ingreso de jóvenes profesionales. A su vez, un destacado arquitecto de Buenos Aires, Jorge Ferrari Hardoy, fue convocado en 1956 por las autoridades interventoras como Delegado organizador. Es así que desde esa función fueron convocados –entre otros egresados de la UBA– Carlos Méndez Mosquera, Alberto Le Pera, Juan Manuel Borthagaray y Francisco Bullrich, incorporando un posicionamiento renovado a la propuesta formativa vigente. Si bien estos profesores solo participaron pocos años en la escuela rosarina, marcaron fuertemente el perfil de sus ayudantes de cátedra, quienes tras su partida asumieron los cargos titulares (Cicutti, 1984). El arquitecto

Bullrich, quien había cursado estudios en la Hochschule für Gestaltung de Ulm entre setiembre de 1954 a junio de 1955, fue designado decano entre 1958 y 1959. Según expresa Claudia Schmidt, “el aporte de Bullrich a esta experiencia colectiva se verifica en la puesta en práctica de programas tomados del modelo conocido en su posgrado en Ulm” (2015, p. 108). De este modo, los contenidos de la carrera se orientaron según referencias contemporáneas, pensadas para un ejercicio profesional concreto, con fuerte acento en lo técnico y en relación con el contexto productivo. Desde esa perspectiva encaró también los cursos de historia a su cargo (Fig. 4). En esta línea debe ser leído el nuevo plan de estudios aprobado en 1957, el que buscaba redefinir el perfil profesional de los egresados; “el arquitecto contemporáneo debe poseer un serio dominio de su técnica, una metódica capacidad creadora y un profundo conocimiento del medio y sus problemas” (Plan, 1957). La incorporación de algunas asignaturas, como Visión –a partir de la experimentación con materiales

y sus expresiones– o Integración Cultural –tomando conceptos de la sociología y la filosofía–, también respondían a la renovada mirada aportada por el cuerpo docente recientemente consolidado. A su vez, como parte de la reestructuración se volvió a cambiar la denominación de la Escuela, reemplazando Urbanismo por Planeamiento, en consonancia con la mirada técnica que predominaba por estos años sobre la ciudad (Rigotti, 2012).

» Diversificación de la oferta académica

A lo largo de la década de 1950 y principios de la siguiente se multiplicaron y se consolidaron las opciones para cursar la carrera de Arquitectura en las universidades del país, dejando en evidencia el reconocimiento de la necesidad de formar profesionales capacitados en esa disciplina para desarrollar las políticas de reconversión económica encaradas por el Estado (Parera, 2020). En 1950 se creó la Escuela de Arquitectura y Urbanismo en la Universidad de Cuyo con sede en San Juan, mientras que en 1952 sucedió lo

propio con el Departamento de Arquitectura de la Universidad de La Plata. Ese mismo año el Instituto de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Tucumán –creado como Escuela de Arquitectura en 1939– fue transformado en Facultad de Arquitectura y Urbanismo; asimismo, en 1954 la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional de Córdoba fue convertida en facultad. Por otro lado, con la autorización de crear universidades en el ámbito privado a partir de la Ley Nacional nº 14.557 de 1958, se acentuó el proceso de expansión del sistema universitario nacional. Bajo el amparo de esta legislación, en los años siguientes se crearon numerosas instituciones laicas, entre ellas la Universidad de Mendoza –con la innovadora propuesta formativa del arquitecto italiano Enrico Tedeschi–, la Universidad de Belgrano y la Universidad Argentina de la Empresa, y también confesionales, como la Universidad del Salvador y la Universidad Católica de Salta. De interés para el tema abordado en este artículo resulta la creación de la Universidad Católica

de Santa Fe en 1960, en la que fue organizada la Facultad de Arquitectura (FA UCSF) con sede en la ciudad de Santa Fe. El joven arquitecto Efrén Lastra, graduado de la FAU UBA en 1957, fue convocado para definir un perfil de formación disciplinar en el que los principios confesionales ocuparan un rol destacado. Más allá de estos contenidos diferenciadores, el plan de estudios había sido organizado en torno a asignaturas muy similares a las que eran ofrecidas a menos de 200 kilómetros en la EAyP UNL, según comentó Lastra en una entrevista personal realizada por Cecilia Parera en 2007. Con una decena de ámbitos para la formación de arquitectos, cuyos modelos formativos no diferían en gran medida entre sí, serían otros aspectos los que permitirían la individualización de cada institución. En el caso litoraleño, los últimos años de la década de 1950 y los primeros de la siguiente constituyeron un período de estabilización. En términos generales, el desarrollo de la propuesta para la construcción de la Ciudad Universitaria en Rosario, en terrenos

ferroviarios en desuso, generó gran expectativa en relación a la posibilidad de contar con espacios de enseñanza propios y adecuados a las necesidades específicas de la disciplina (Fig. 5). En particular, el proceso de consolidación se verificó en EAyP UNL en diversas cuestiones, como la estabilización del cuerpo profesoral local –entre ellos César Benetti en las asignaturas de Arquitectura e Iván Hernández Larguía en las de Historia– tras la progresiva partida de los docentes porteños. En esta línea amerita mencionarse la creación del Instituto de Arquitectura y Planeamiento en 1957 –a partir de las gestiones de Jorge Ferrari Hardoy– y del Instituto de Diseño Industrial –propuesto por Gastón Breyer y Jorge Vila Ortiz, entendiendo a la investigación y a la extensión como piezas claves para el mejoramiento del medio (Monti, 2013). La consolidación del renovado espacio académico también se manifestó en la publicación, desde 1963, de la revista *Arquitectura y Planeamiento* –de la que *A&P Continuidad* es heredera–, creada con la voluntad de contribuir en la circulación de ideas



Figura 5. Ciudad Universitaria Rosario, década de 1990. Fuente: Archivo Centro de Documentación Visual de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, UNR. | Figura 6. Portadas de los primeros números de la Revista Arquitectura y Planeamiento, 1963-1965. Fuente: Biblioteca FAPyD UNR.

relacionadas con las áreas disciplinares abordadas en la EAYP UNL (Fig. 6)⁴. También fueron relevantes las visitas de reconocidos personajes de la teoría, la historia y la crítica internacional para dictar seminarios y conferencias, como Nikolaus Pevsner en 1960 y Reyner Banham en 1968. Estas visitas eran organizadas por el Instituto Interuniversitario de Historia de la Arquitectura (IIDEHA), agrupación universitaria creada en 1957 para fomentar la capacitación de docentes. También en este marco se realizaron encuentros, seminarios y conferencias en distintas sedes, como Tucumán, Córdoba, La Plata, por ejemplo, contando con la visita de Giulio Carlo Argan, en 1961, Joshua Taylor en 1963, Fernando Chueca Goitia en 1964 y Vincent Scully en 1965 (Gutiérrez y Paterlini, 2007). Teniendo en cuenta que Francisco Bullrich e Iván Hernández Larguía se encargaban de organizar las actividades del IIDEHA en Rosario, va de suyo que su inserción como docentes de la EAYP UNL significó un gran aporte a los campos de la historia, la teoría y la crítica. Este período de expansión y consolidación de la cultura, en general, y de las universidades, en particular, se vio cercenado en 1966 con un nuevo golpe de Estado. La virulencia alcanzada durante la dictadura encabezada por el general Juan Carlos Onganía puede ser ilustrada con la represión sufrida por estudiantes y profesores que se movilizaron para manifestarse en contra de una nueva intervención a las universidades, violento acontecimiento conocido como La noche de los bastones largos (Buchbinder, 2005). A pesar del clima de incertidumbre generado en el ámbito universitario, hacia finales de la década de 1960 se concretó una demanda que las siete dependencias de la UNL ubicadas en la ciudad de Rosario venían solicitando hacía tiempo, la creación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)⁵. Con esta medida la UNL dejó de contar con numerosas carreras en su oferta académica, entre ellas arquitectura y medicina⁶. Dos años después, en 1970, el reciente rector José Luis Cantini aprobó la independización de la ahora EAYP UNR, transformándose en Facultad de Arquitectura y Planeamiento (FAPyD UNR, 1970). Estos desdoblamientos, auspicio-



Figura 7. Movimiento estudiantil en la Plaza de Mayo de Santa Fe, 1985. Fuente: Reinante (2003, p. 15). | Figura 8. Plaza del Bicentenario frente a ingreso a la FADU, Ciudad Universitaria UNL, Santa Fe. Créditos: Rubén Suppo (2021).

so en el plano organizativo para las unidades académicas del sur provincial, implicaron un debilitamiento del movimiento estudiantil, lo que indudablemente resultó beneficioso para el gobierno de facto (Piazsesi y Bacolla, 2015). Los acontecimientos en torno al segundo gobierno constitucional del Presidente Juan D. Perón –iniciado en 1973– y el golpe de Estado de 1976 abrieron un nuevo período de agitación e inestabilidad política. Las universidades argentinas se vieron fuertemente afectadas por una permanente política represiva, así como la inmediata imposición de la pérdida de autonomía y la amplia cesantía del personal docente y no docente por una supuesta seguridad nacional. En este marco, las facultades de arquitectura más pequeñas se constituyeron en espacios propicios para recibir docentes expulsados de los grandes centros de agitación política; tal fue el caso de Adrián Caballero e Iván Hernández Larguía, hasta ese momento vinculados respectivamente a las cátedras de Urbanismo e Historia en FAPyD UNR, que encontraron acogida en FA UCSF. El retorno a la democracia en 1983 fue una oportunidad para recuperar el pleno ejercicio de las libertades cívicas, en general, y plantear un reacomodamiento de las estructuras académicas existentes, en particular. En el caso de la UNL, generó el marco adecuado para el re-

torno de la carrera de Arquitectura a su oferta académica (Molina, 2003).

» 1985: la carrera de Arquitectura nuevamente en la Universidad Nacional del Litoral

En el breve período democrático de la década de 1970, entre julio de 1973 y marzo de 1976, en el seno de la FA UCSF, algunos grupos de estudiantes generaron una tibia expectativa acerca de que se pudiera contar con la enseñanza de la carrera en la universidad del Estado. Si bien esta idea no alcanzó a tener ni fundamentos ni consecuencia, permaneció latente entre algunos docentes y profesionales del medio. Al llegar a su fin la larga y cruenta dictadura, el optimismo generado por los primeros años del gobierno del presidente Raúl Alfonsín renovó las expectativas de aquellos que anhelaban una facultad de arquitectura estatal en la capital santafesina. Por otra parte, a mediados de 1984 se profundizó una crisis en la FA UCSF; los estudiantes habían comenzado a organizarse reclamando –entre otras cuestiones– la normalización de las cátedras, pidiendo que los cargos fueran concursados. Sin embargo, un cambio en la política interna del Arzobispado provocó que las tensiones aumentaran sin resolverse. La situación se agravó, los estudiantes montaron carpas frente a la sede arzobispal –en la pla-

za en la que coincide también la Casa de Gobierno provincial– e iniciaron una huelga de hambre, entre otras acciones que fueron acompañadas por algunos profesores (Fig. 7). El conflicto escaló, tomando estado público en los medios de comunicación, y se comenzaron tratativas con el Dr. Benjamín Stubrin, entonces Rector Normalizador de la UNL, a quien se le hizo llegar la propuesta de crear una Facultad de Arquitectura en la universidad nacional. Numerosos docentes y estudiantes avanzaron con esta idea hasta presentar un plan de factibilidad al Ministerio de Educación de la Nación, mientras las expectativas iban adquiriendo condiciones cada vez más favorables. La solución comenzó a tener consistencia, la noticia de que se podía garantizar la continuidad de los estudios en la universidad nacional provocó que estudiantes, profesores y destacados profesionales fueran convocados para preparar un plan de la carrera y la organización institucional de una nueva facultad, que fue elaborado en los meses del verano entre 1984 y 1985. La Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (FAU UNL) comenzó a funcionar en marzo de 1985, ocupando como su sede el Comedor Universitario, de alto valor simbólico para la unidad académica naciente por *recuperar* un espacio cerrado por

la dictadura. Una característica singular es que la carrera de Arquitectura debió desarrollarse en todos sus niveles y al año siguiente tuvo sus primeros egresados, ya que a los estudiantes que migraron de la FA UCSF se les reconocieron las materias aprobadas mediante una tabla de correspondencias definida por un consejo de asesores. Este primer ciclo fue llevado adelante por el arquitecto César Carli, designado decano normalizador. En 1989 se produjo la normalización definitiva siendo elegido el arquitecto Hugo Storero como primer decano de la FAU UNL (Consejo Superior UNL, 1985). Años más tarde, al incorporar a su oferta académica carreras de diseño –Comunicación Visual e Industrial– pasaría a ser Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional del Litoral (FADU UNL). En términos edilicios la consolidación también se vio verificada con el traslado a la Ciudad Universitaria UNL en 1998, logrando así espacios más adecuados para el desarrollo de las actividades de docencia e investigación (Fig. 8).

Revisiones

En coincidencia con la expresión del ingeniero Gabriel del Mazo –uno de los protagonistas de la Reforma Universitaria de 1918– al referirse a que la UNL “fue levantada por muchachos” (Conti, 2005, p. 15), se podría decir lo mismo de la institución analizada en este artículo. La EA UNL fue creada en 1923 a partir de un reclamo estudiantil por un espacio académico con independencia disciplinar. En esta línea también es posible mencionar los sustanciales cambios introducidos en el plan de estudios y en las líneas de líneas de investigación en la segunda mitad de la década de 1950, vinculados a la consolidación de un cuerpo docente joven. Finalmente, la restitución de la carrera en 1985 también fue gestada por un nutrido grupo de estudiantes que anhelaban una propuesta formativa laica y gratuita. Este ciclo que se cumple en 2023 –los cien años de la enseñanza de la carrera de arquitectura en la provincia de Santa Fe, que se inician con la creación de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Nacional del Litoral– es testi-

monio tanto de los avatares, transformaciones, y debates de la disciplina y de la arquitectura misma, así como de los vaivenes sociales, políticos y económicos de la República Argentina. •

NOTAS

- 1 - Desde finales del siglo XIX la UBA era la encargada de la reválida de títulos de arquitecto obtenidos en el extranjero, como fuera el caso de Ernesto Bunge, que estudió en la Real Academia de Berlín, o Alejandro Christophersen, que obtuvo su título en la Real Academia de Bruselas.
- 2 - La UNL fue creada a partir de la promulgación de la Ley Nacional n° 10.861 del 17 de octubre de 1919.
- 3 - Aprobado por Resolución del Consejo Directivo. Resolución del Consejo Directivo n° 40, 6 de mayo 1953.
- 4 - La fecha de inicio de la publicación no es un dato menor, ya que en 1963 también comentó a publicarse la revista *Summa*.
- 5 - Ley Nacional n° 17.987, sancionada el 29 de noviembre de 1968.
- 6 - Cabe mencionar que con la creación de la Universidad Nacional del Nordeste en 1956 la UNL ya había perdido otras carreras, como Agronomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altgelt, C. (1909, noviembre). Necesidad de deslindar. *Arquitectura*, (59), 145-153.
- Aprobación del plan de estudios para la Escuela de Arquitectura, proyectado por la Facultad de Ciencias Matemáticas. (1935). En *Boletín de la Universidad Nacional del Litoral* (pp. 22-23). Santa Fe, Argentina: UNL.
- Blanc, M. (2022). La formación de los arquitectos. Notas curriculares de un cambio de época. Rosario, 1953-1957. *Módulo Arquitectura, CUC* (28), 73-102.
- Bragagnolo, E. (1994). Una reseña histórica. En AA.VV. *70 aniversario de la creación de la carrera de Arquitectura en Rosario. 1923 - 1993* (pp. 11-36). Rosario, Argentina: FAPyD / UNR.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Cicutti, B. (1984). *Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Rosario: Su formación y desarrollo 1923 - 1980*. Rosario, Argentina: Mimeo.
- Collado, Adriana (Dir.) (2019). *La manzana histórica de la Universidad Nacional del Litoral*. Santa

Fe, Argentina: Ediciones UNL.

- Consejo Superior UNL, (1985, 29 de marzo). Resolución n° 10. Colección Ordenanzas y resoluciones de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Constantinowsky, W. (1930, octubre). La crisis arquitectónica. *Nuestra Arquitectura*, (15), 591-592.
- Conti, J. (2005). Lux Indeficiens. La juventud que no puede faltar. *Conciencia*, 2(4), 14-15.
- Cravino, A. (2012). *Enseñanza de arquitectura, una aproximación histórica 1901-1955. La inercia del modelo Beaux Arts*. Buenos Aires, Argentina: SCA/Nobuko.
- De Lorenzi, E. (1932, diciembre). Los equipos de arquitectura. *El Constructor Rosarino*, (110), 13-19.
- Dirección General de Arquitectura (1936). Construcción del Edificio para la Facultad de Ingeniería y Escuela Industrial de Rosario. *Boletín de Obras Públicas de la República Argentina*, (21), 1.
- FAPyD UNR (1970, 6 de junio). Ordenanza Rectoral n° 40. Archivo Secretaría Académica FAPyD, UNR, Rosario.
- Gutiérrez, R. y Paterlini, O. (Eds.) (2007). *Historia de la Arquitectura en la Argentina. Reflexiones de medio siglo, 1957-2007*. IIDEHA. Buenos Aires, Argentina: CEDODAL, Centro Marina Waisman, UNT.
- III Congreso Panamericano de Arquitectos. (1927, agosto). *Revista de Arquitectura*, (80), 311-316.
- Micheletti, J. (1942). *El arquitecto, su vocación, su preparación, su actuación profesional*. Rosario, Argentina: UNL.
- Molina, M. (2003). Una historia sobre la creación de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. *Polis*, 4(7), 22-25.
- Monti, A. (2013). Una escuela, dos institutos: Hardoy + Hardoy en Rosario. (1955-1965). *Registros*, (10), 24-37.
- Müller, L. y Parera, C. (2010). Aproximaciones a un espacio académico cambiante. Escuelas y facultades de arquitectura en la provincia de Santa Fe (1923 - 1985). *Estudios del Hábitat*, (11), 23-35.
- Núñez, M. V. (2015). Un momento arquitectónico en Córdoba: 1916-1926. *Síntesis*, (6), 221-243.
- Ordenanza creando la Escuela de Arquitectura y aprobando el plan de estudios para la misma.

- (1924). En UNL. *Ordenanzas y resoluciones de la Universidad Nacional del Litoral* (1923, 22 de mayo a 1924, 1° enero) (pp. 11 - 12). Santa Fe, Argentina: Imprenta Provincial.
- Parera, C. (2020). El rol de los arquitectos como técnicos del Estado desarrollista. En L. Müller y C. Shmidt (Comps), *Arquitecturas de Estado: empresas, obras e infraestructuras (1955 - 1975), casos y debates en Sudamérica* (pp. 55-75). Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Piazzesi, S. y Bacolla, N. (Eds.) (2015). *El reformismo entre dos siglos. Historias de la UNL*. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL.
- Plan de estudios (1957). Archivo Secretaría Académica FAPyD UNR, Rosario.
- Reinante, C. (2003). Imaginarios que rodearon la lucha por la creación de la FADU en UNL. *Polis*, 4(7), 14-17.
- Rigotti, A. M. (2012). Un foco de innovación. Urbanismo en la Escuela de Arquitectura de Rosario (1929-1980). *Cuadernos del CIESAL*, 9(11), 61-82.
- Sammartino, R. (1936, enero). Alrededor de la formación del arquitecto. *Revista de Arquitectura*, (181), 15-18.
- Shmidt, C. (2015). Francisco Bullrich y la historia de la arquitectura. Anotaciones en tres momentos. *Vitruvia*, 2(II), 101-114.
- Steinhof, E. (1934, julio). El nuevo camino en la enseñanza de la arquitectura. *Revista de Arquitectura*, (163), 295-297.



Luis Alberto Müller. Doctor en Arquitectura (UNR). Magíster en Ciencias Sociales (UNL). Arquitecto (UCSF). Profesor de grado y posgrado e investigador en FADU UNL. Director de la Maestría en Arquitectura en la misma facultad. Ha publicado libros, capítulos y artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha dirigido y dirige proyectos de investigación sobre procesos de modernización de la arquitectura y la ciudad. Es evaluador de distintos organismos científicos y académicos. Ha sido profesor visitante en diversas universidades del país y del extranjero. luisnuller.arq@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5811-6899>



Cecilia Parera. Doctora en Arquitectura (UNLP). Master in Architecture, University of Utah. Arquitecta (UNL). Profesora de grado y posgrado, e investigadora de la FADU-UNL en el área de ciencias sociales. Ha escrito numerosos trabajos, publicados en libros y en revistas científicas nacionales e internacionales. Ha participado en conferencias y congresos, y ha formado recursos humanos en temáticas relacionadas con los procesos de modernización de la arquitectura y la ciudad. Dirige el Instituto de Teoría e Historia Urbano Arquitectónica FADU-UNL y es Coordinadora Académica de la Maestría en Arquitectura FADU UNL. ceciliaparera@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-9880-4896>

»

Durante, M. E. (2022). Exilio y circulación de profesionales en las escuelas de arquitectura, de Argentina a México (1974-1983). *A&P Continuidad*, 9(17), 62-71. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.385>



Exilio y circulación de profesionales en las escuelas de arquitectura, de Argentina a México (1974-1983)

María Eugenia Durante

Recibido: 30 de julio de 2022

Aceptado: 20 de octubre de 2022

Español

El exilio forzado por la persecución política y la dictadura cívico-militar generó el arribo de muchos profesionales arquitectos/as argentinos/as a México desde 1974. Gran parte de ellos provenía de las escuelas argentinas donde se daban procesos de discusión y ensayo de nuevas formas de enseñanza de la arquitectura, vinculándola a las problemáticas de la realidad social y la práctica militante, como el Taller Total de Córdoba, los talleres de La Plata y los Talleres Nacionales y Populares de Buenos Aires. Al arribar a México, algunos se insertaron a trabajar en diversas universidades del país donde también ocurrían procesos de renovación como el Autogobierno Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las discusiones en Puebla y la creación de las Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Azcapotzalco y Xochimilco. A partir de un trabajo de entrevistas a varios arquitectos/as exiliados/as, el artículo apunta a caracterizar y dimensionar la circulación de profesionales e identificar los diálogos entre dichas experiencias significativas, lo que permite conocer el impacto de las trayectorias exiliarias en las continuidades y transformaciones de la enseñanza latinoamericana de arquitectura.

Palabras clave: exiliados, escuelas de arquitectura, profesionales, historia latinoamericana

English

Forced exile due to political persecution and the civic-military dictatorship gave rise to the arrival of many Argentine architects in Mexico from 1974 onwards. Many of them came from Argentine schools where discussion processes and testing of new ways of teaching architecture had taken place linking it to social reality and militant practice issues such as *Taller Total* of Córdoba, the Workshops of La Plata and the National and Popular Workshops of Buenos Aires. Once in Mexico, many architects worked in various universities where renewal processes had also taken place, for example, the Self-Government Architecture of the National Autonomous University of Mexico, the discussions in Puebla and the creation of the Metropolitan Autonomous University Azcapotzalco and Xochimilco. Based on interviews with several exiled architects, the article seeks to characterize and measure the circulation of professionals as well as to identify the dialogues dealing with their significant experiences, which, in turn, enables to know the impact of exile trajectories on continuities and transformations in the Latin American teaching of architecture.

Key words: exiled, architecture schools, professionals, Latin American history

» Introducción

El arribo de arquitectos/as argentinos/as a México, a partir de 1974, se produjo en el marco de una persecución política y de violencia paraestatal desatadas con fuerza en Argentina, apuntando fundamentalmente a quienes militaban en sectores de la izquierda y el peronismo, tanto estudiantes y profesores universitarios, como trabajadores y sindicalistas, así como también a sus familiares y allegados/as, tal como lo muestra el número de desaparecidos/as. Esto generó un proceso de exilio masivo de argentinos/as a diversos países de la región y Europa, junto con chilenos y uruguayos, quienes también escapaban de la persecución y violencia instaurada por los gobiernos militares. En este contexto, México se convirtió en uno de los principales países receptores de la región, lo cual era coherente con su larga trayectoria como país receptor de los exilios políticos durante el siglo XX –basta recordar el arribo de Trotsky o la recepción del exilio español–, pero contradictorio con una política represiva y excluyente hacia el interior (Yankelevich, 2002, p. 9). En Argentina, en

1974, tras la muerte del presidente Gral. Juan D. Perón y la asunción de su vicepresidenta, Isabel Martínez de Perón, se consolidó un andamiaje paraestatal de persecución, detención, tortura, desaparición y asesinato, a través de organismos como la Triple A y la Concentración Nacional Universitaria (CNU), que se profundizó e institucionalizó con el gobierno militar, instaurado desde el golpe del 24 de marzo de 1976. Este proceso llevó a muchos a optar por el exilio de manera forzada, lo cual implicó no solo la distancia con los afectos y lugares cotidianos, sino también “el progresivo abandono de las certezas con las que se había construido el mundo radicalmente politizado de los años sesenta y setenta” (Casco, 2008, p. 149).

Los exiliados/as aterrizaron en México de manera individual o con sus familias y se fueron encontrando con muchos/as otros/as, favoreciendo el armado de redes de solidaridad y espacios de encuentro, como la Casa Argentina de Solidaridad (CAS) y el Comité de Solidaridad con el Pueblo Argentino (COSPA). A su vez, ciertos sectores profesionales se agruparon

para generar acciones de visibilidad y/o tender redes laborales, como el Grupo de Arquitectos e Ingenieros Argentinos en el Exilio en México (GAIAM). De este espacio surgió la participación colectiva en el XIII Congreso de la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) en 1978, realizado en el Auditorio Nacional de la Ciudad de México: allí se llevaron declaraciones de denuncia sobre los crímenes de lesa humanidad, pero también ponencias conjuntas en torno a ciertos debates disciplinares (Durante, 2021, p. 10). En este contexto, entraron en acción diversas redes profesionales que se habían configurado durante los años anteriores y que tuvieron un papel importante en la facilitación de la inserción de los arquitectos/as en las instituciones mexicanas.

Previo al exilio, hacia fines de los años sesenta y principios de los setenta, en Argentina se multiplicaron los cuestionamientos y construcción de espacios alternativos en la enseñanza de arquitectura. Las experiencias del Taller Total de Córdoba, los talleres verticales en La Plata y Rosario, los Talleres Nacionales y Populares de

Buenos Aires buscaron constituirse en alternativas para vincular la formación de arquitectura a los problemas sociales del hábitat y la lucha política revolucionaria que permeó en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Los protagonistas de estas experiencias fueron los primeros en ser perseguidos por la violencia desatada, y muchos de ellos/as se exiliaron del país. Este proceso de radicalización política del sector universitario y profesional se encontró expresado de maneras diversas en toda Latinoamérica. Durante los años que arribaron los exiliados/as, en México se encontraban en pleno desarrollo diversas experiencias de enseñanza de arquitectura que buscaban formas de vincularse al problema social y político, haciendo eco de los reclamos del movimiento estudiantil de fines de los sesenta. Las experiencias de Autogobierno Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la creación de la Universidad Autónoma de México (UAM), la reformulación de los planes de estudio de arquitectura en Puebla, Toluca, Nueva León, entre otras, muestra que los cuestionamientos a la formación eran moneda común en gran parte de las escuelas de arquitectura para inicios de los setenta. El presente artículo apunta, principalmente, a analizar aquellas trayectorias que se insertaron en las universidades mexicanas, sin embargo, se reconoce que hubo muchos/as arquitectos/as exiliados/as que no se insertaron en los ámbitos académicos, sino en el campo profesional privado u oficinas estatales. Gracias al listado facilitado por uno de los entrevistados (Fig. 1), se reconocen unos setenta arquitectos/as argentinos/as que arribaron a México¹, entre los cuales, al menos, la mitad se insertó en alguna de las escuelas de arquitectura para realizar tareas de docencia, investigación y/o a realizar un posgrado. Para el presente trabajo, se recuperan las trayectorias de Isabel Briuolo, Daniel Schavelson y Delia King de Beato, para este último caso, se hace referencia a la entrevista realizada a su hija Raquel Beato. Estas tres trayectorias² dan cuenta de la complejidad del proceso de inserción en las instituciones mexicanas, los diálogos e intercambios, así como sus pasos previos al exilio en las universidades argentinas.

Además de las tres trayectorias que se recorren en el artículo, otros profesionales se insertaron en las escuelas de arquitectura de México. Entre ellos, encontramos que en la UNAM dieron clases Mario Molina y Vedia, Gustavo Zilocchi, Alfredo Valladares, Claudia Gola, entre otros. En la UAM, tanto Azcápatzalco como Xochimilco, estuvieron Tulio Fornari, Chel Negrin (Carranza, 2019), Ilse Fisher, Elsa Larrauri, Irma Plaza, Ricardo Sandler y otros/as, ya que la UAM fue de las principales receptoras de los exiliados/as conosureños. En la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) estuvieron Alejandro Manchon, Martha Marcó del Pont y Susana Rappo. En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) fueron profesores Elsa Ruth Martínez Conde y Leo Carlos Stellino Ferraris. En el Colegio de México (COLMEX) ingresó Martha Schteingart, quien continúa hasta la actualidad realizando tareas de investigación y docencia de posgrado. Por último, resulta interesante los casos de Isolda Maur y Gustavo Brito, quienes participaron junto al mexicano Rafael López Rangel en la formulación del plan de estudios de la carrera de arquitectura en Sinaloa, durante su exilio en suelo mexicano. Se recurre a una metodología cualitativa apoyada en entrevistas en profundidad para recuperar las trayectorias de arquitectos/as y sus miradas sobre sus experiencias individuales y colectivas; miradas atravesadas por la violencia política y los traumas que generó el exilio forzado. Algunos de los entrevistados/as nunca regresaron a vivir a Argentina, otros/as volvieron de manera parcial o retornaron en 1983 cuando se consolidó la vuelta a la democracia. Esto obliga a mirar los testimonios a la luz de las particularidades de sus trayectorias, sin generalizar, ni homogeneizar sus experiencias exiliares. Se realizó también un trabajo de archivo, sobre fuentes documentales y en revistas especializadas, sin embargo, a los fines del presente artículo, se evaluó la necesidad de hacer foco en las perspectivas biográficas para dar cuenta de la diversidad y complejidad de las experiencias vividas en torno al tránsito por los diferentes campos académicos en sus trayectorias exiliares.

» Construcción del objeto exiliar

La multiplicidad de trayectorias identificadas al observar un sector profesional en particular, obliga a recuperar la noción de exilio como fenómeno plural, compuesto de múltiples exilios, de miles de historias individuales, lo que permite responder a “aquellas imágenes simplistas y cristalizadas entre los extremos de la demonización castrense (‘subversión en fuga’, agente de la ‘campana antiargentina’) y la idealización surgida en el contexto de la temprana transición (víctimas, jóvenes, idealistas, mártires, héroes)” (Jensen y Lastra, 2015, p. 104). Para entender el exilio, es necesaria una perspectiva que combine niveles y escalas de análisis, entre el territorio que expulsa y la sociedad de destino, “aprehender el objeto exiliar comporta interesarse por la experiencia de aquellos que viven entre un ‘aquí’ y un ‘allá’, dos geografías, pero también dos tiempos políticos, existenciales y simbólicos” (Jensen y Lastra, 2015, p. 100). Observar los nexos a escala regional, los mecanismos de circulación, las estrategias de resistencia y las redes de solidaridad obliga a trascender el análisis dentro de las fronteras nacionales, “los exilios permiten pensar en un espacio público supranacional y en la constitución de solidaridades colectivas, redes intelectuales internacionales, protección universal de derechos y culturas políticas supranacionales” (Jensen, 2011, p. 2). En este sentido, la historia transnacional permite recuperar la circulación y enriquecer los análisis políticos a partir de “una consideración más cuidadosa de los intercambios culturales y el papel de la cultura en los proyectos interamericanos” (Weinstein, 2013, p. 5). El objeto exiliar exige una revisión permanente de sus fuentes y metodologías, donde la escala y dimensiones de análisis se convierten en parte del problema; es poliédrico, complejo y contradictorio (Jensen y Lastra, 2015). Esta mirada poliédrica permite identificar “momentos de reconfiguración de subjetividades y de rearmado de proyectos políticos, dispositivos de represión y estrategias de resistencia, confrontación de memorias y de historias en colectividades que décadas después de su constitución, continúan generando ansiedades y despertando interrogantes”

Figura 1. Listado de arquitectos/as argentinos/as exiliados/as en México realizado por el arquitecto Fermín Estrella y Carlos Lavore en 1978 para organizar un grupo previo al Congreso de la UIA. Fuente: Archivo Carlos Lavore.

(Yankelevich, 2016, p. 24). Por último, interesa señalar una serie de trabajos que estudian el exilio de intelectuales de campos profesionales particulares, los cuales permiten reflexiones valiosas para analizar los materiales generados. Situados en el campo de la educación, por un lado, se encuentran los trabajos de Suasnábar (2009; 2016) quien se centra en las revistas político-culturales, para poder pensar el campo de ideas y sus transformaciones en sus contextos de producción, alejándose de las subjetividades particulares de los actores. Por otro lado, el trabajo de Romo Beltrán (2016) se centra en un caso particular de innovación institucional en la Facultad de Filosofía y Letras de Nuevo León, a través de la reconstrucción de la historia de vida de una de sus académicas, exiliada argentina. Yendo al campo del psicoanálisis,

se encuentran los trabajos de Blanck-Cerrejido (2002) quien parte de su propia experiencia personal y da cuenta del impacto en la conformación del campo y de la configuración de ese “psicoanalista-exiliado”. Manzanera Ruiz (2019) aporta a la historiografía del psicoanálisis, desde una perspectiva que amplía la mirada indagando en los aportes de diversas disciplinas, temporalidades más largas y múltiples escalas. En este sentido, también podemos ubicar al libro reciente, compilado por Lastra (2021), donde trabajos de diferentes investigadores permiten reconstruir el proceso de transformaciones en el campo de la salud mental. Por último, hay una serie de trabajos que indagan en los exiliados/as de la literatura argentina (Lorenzano, 2002) y de carreras humanísticas (Fernández, 2002) que arribaron a México.

» Las experiencias de salida, territorio de militancia y expulsión
La realización de entrevistas a personalidades con trayectorias muy diversas permite complejizar la mirada del exilio, salida, expulsión, así como de la recepción, inserción, etc. Lejos de encontrar una voz unisona y coincidente sobre las experiencias vividas, se detectan múltiples formas de circulación y tránsito a través de las instituciones. El escenario previo a la salida del país encontraba en las escuelas de arquitectura locales diversas experiencias que indagaban en nuevas formas de enseñanza, motivadas por la radicalización política de estudiantes y docentes, y la necesidad de vincular sus perspectivas transformadoras a su formación y práctica profesional. En esta dirección, es posible encontrar diversas lecturas sobre ese proceso previo que se vivía, que

tiene sentido en el marco de trayectorias que dan cuenta de generaciones distintas (algunos/as, docentes de varios años; otros/as, estudiantes avanzados o recientes ingresantes), formas de militancia diversas (no todos participaron en las organizaciones, y quienes participaron lo hicieron en diferentes espacios políticos), y de vinculación con otras instituciones y redes regionales (quienes tenían experiencias previas de intercambios en diversos ámbitos académicos). En sus pasos previos al exilio, el *adquirir conciencia* se configuró a partir de formas muy diversas de vincularse a ese debate político y a la militancia. Según las entrevistas realizadas, cuando devino el golpe, algunos eran estudiantes avanzados; otros graduados/as recientes; en su mayoría, correspondientes a un sector que tenía una activa militancia dentro de las organizaciones políticas. Por ejemplo, aquí se puede recuperar la historia de Isabel Briuolo, junto con la de sus compañeros Andrés Weiger y su compañera Virginia Barrios, quienes formaron parte de la conducción de la Juventud Universitaria Peronista (JUP) en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la UBA³. Isabel cuenta “que nada era con una conciencia política hasta el año 71, que por invitación de una compañera de la facultad, muy querida, [...] me invitó a un Campamento Universitario de Trabajo” (CUT, Isabel). Los CUT fueron espacios de socialización política motivados por el cura *Macuca* Llorens, donde los jóvenes iban a convivir con sectores rurales y/o urbanos populares, generando aprendizajes a partir de una experiencia directa con la situación de pobreza y marginalidad (Baraldo, 2019). Su militancia comenzó en un sector cercano a la nueva izquierda⁴, y luego se sumó a las filas de la JUP, donde tuvo una importante actividad durante lo que fueron los Talleres Nacionales Populares (TANAPO), siendo la secretaria del decano Ibarlucía⁵. A este grupo lo echan en la intervención de la UBA en septiembre de 1974. Isabel había logrado graduarse unos meses antes y siguió militando. Este grupo tuvo prácticas relacionadas con las barriadas populares, y se desvincularon de la militancia cuando se decidió el paso a la clandestinidad. Para aquellos años, “habían empezado a caer muchos compañeros, a

cada rato estábamos yendo a velorios cuando se podía, era muy terrible” (Briuolo, comunicación personal, marzo 25, 2022), por lo que debieron vivir de manera clandestina. En un contexto que se recrudeció con el golpe de marzo del 76, y ante recurrentes amenazas e información de que Andrés, su compañero de entonces, era buscado, decidieron irse del país. Dentro de este grupo generacional, podríamos ubicar a Daniel Schavelzon quien se graduó en 1975, un año antes de irse a México. Sin embargo, su historia es muy diferente, cuenta que no tuvo una militancia activa, aunque sí vinculaciones con algún sector del Partido Comunista Revolucionario (PCR), “pero sí estaba en todas, porque estaba en la facultad a la mañana, a la tarde, me movía. En el Centro de Estudiantes colaboraba, participaba, pero nunca fui un militante de la facultad, militante de lo que se llamaba militante” (Schavelzon, comunicación personal, mayo 27, 2022). Daniel quería estudiar antropología, pero la carrera se encontraba desarticulada por la intervención de la dictadura de Onganía. Eligió Arquitectura, donde ingresó en 1968, pero siempre con una mirada más orientada hacia la historia, lo que lo llevó, desde muy joven, a involucrarse en tareas de investigación. Allí trabajó en dos espacios muy distintos, colaboró con Jorge Enrique Hardoy⁶ en el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR) ubicado en el Instituto Di Tella y en el Instituto de Arte Americano (IAA) de la FAU-UBA. En este último, tuvo diferencias con su dirección, que derivó en un enfrentamiento que, según Daniel, “la salida, la ida a México, no fue por la militancia en la facultad, porque no llegaba al nivel de otras personas que sí estaban jugadas, sino por el enfrentamiento con Gazaneo y Scarone”⁷. Ante las persecuciones e intimidaciones que sufrió parte de su familia, la advertencia de que se venía el golpe militar y la situación de tensión y conflicto en la facultad, decidió irse del país una semana antes del 24 de marzo de 1976. Daniel explica que, en aquel momento, “aunque no esté primero en la lista, voy a estar tercero, sumado a lo que estaba pasando en la facultad, los desaparecidos, y que todo el tiempo faltaba alguno... aunque no sea el primero, en algún momento llega”.

A otra serie de personalidades se las podría agrupar en una generación que eran docentes o investigadores/as al momento de irse de Argentina, pero que, nuevamente, encontramos profundas diferencias en sus trayectorias previas y motivos de la salida. Aquí se ubica Delia King de Beato. Se recibió de arquitecta en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) a fines de la década del cincuenta, en 1961 se fue a realizar un posgrado a Río de Janeiro, para luego regresar a Córdoba a dar clases, como recuerda su hija Raquel Beato, “cada vez que venía cada dictadura militar, los echan, y luego se vuelven a presentar a exámenes de oposición” (Beato, comunicación personal, abril 17, 2022). El esposo de Delia, papá de Raquel, era Guillermo Beato, historiador que llegó a ser decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la UNC. Guillermo y Delia no tenían una militancia en una organización política específica, pero sí expresaban una coincidencia con las ideas vinculadas al marxismo y al compromiso con las problemáticas sociales. Como cuenta su hija, su papá “era una persona con un tipo de ideología, [...] era una persona socialista, pero no estaba en la militancia total, pero tenía muy claro su posicionamiento. [...] Y mi mamá no era activista política, pero siempre estuvo trabajando con esta línea social”. Delia fue docente en el Taller Total de Córdoba⁸, de hecho, participó en el armado y organización previa de la propuesta. Su salida comienza con el exilio de Guillermo en diciembre de 1974, luego de recibir sendas amenazas, principalmente de parte de la Triple A, que decían por la radio local “Beato, vamos por ti”. Raquel comenta que su papá decía: “hay que irse, esto no es los golpes militares anteriores”, él era historiador, y veía que le empezaron a desaparecer los estudiantes que estaban metidos en estas organizaciones políticas, ya no importaba, agarraban con todo”. En junio de 1975, Delia junto a sus dos hijas, Raquel y Carmen, se exiliaron a México donde se encontraron con Guillermo.

» Complejas formas de inserción en las escuelas de México

Una vez en suelo mexicano, la situación también fue muy diversa para cada uno/a de los exiliados/

as. Hubo diferentes formas, tiempos y lugares de inserción en las universidades, y a la vez se encontraron con diversas dificultades y posibilidades, las cuales se vincularon a sus contactos y redes tanto previas como construidas en el exilio. A continuación, se vuelve sobre las trayectorias recorridas en el apartado anterior, para discutir cómo fue su inserción en las escuelas de arquitectura mexicanas. Isabel, Virginia y Andrés ingresaron a la Facultad de Arquitectura (FA) de la UNAM. Primero llegaron Andrés e Isabel, y unas semanas después Virginia y su compañero, ambas parejas encontraron alojamiento en la casa de “una amiga de una amiga”, que era uno de sus pocos contactos que tenían en México. Era un departamento pequeño, pero rentaron la habitación y la dividieron en dos con unas cortinas para que cada pareja tuviera su lugar. Una vez en suelo mexicano, tuvieron que salir a buscar trabajo, porque ingresaron con un supuesto vuelo de salida a Guatemala y debían formalizar su situación de papeles. La búsqueda fue como pudieron, con lo poco que tenían a mano, “Andrés tenía un traje, entonces el traje de Andrés lo usábamos todos. [...] Teníamos que escribir nuestro currículum, entonces íbamos a Santo Domingo, a los portales, donde están los escritorios públicos” (Briuolo, comunicación personal, marzo 25, 2022). Desplegaron sus contactos y pidieron otros contactos, a quienes visitaron con los currículums, y, en pocos días, consiguieron entrar a una empresa de planificación urbana, como dibujantes. Además, gracias a un contacto en la UNAM, consiguieron entrar como docentes en uno de los talleres de letras⁹. Sin embargo, el profesor titular tenía muy malos tratos con ellos, por lo que buscaron otro taller, que consiguieron gracias a una de las docentes, Olga, quien los insertó en el Taller A, de Álvaro Sánchez, del turno mañana. Se mantuvieron un tiempo en ambos talleres, y se sumaron a otro más en el 79, y, a la par, debían mantener otros trabajos profesionales para poder subsistir. Isabel señala que “no existes, y vas siendo cuando te van conociendo. [...] Entonces estaba en tres talleres, y además tenía clases, llegó un momento en que tenía mil horas”.

Debido al contacto inicial que tenían y al desconocimiento de la situación de la FA-UNAM, aterrizaron en los talleres de letras, que eran la contrapartida del Autogobierno Arquitectura y sus talleres de números. Isabel señala que “Álvaro Sánchez era un tipo muy particular, estaba en letras pero era mucho más parecido al Autogobierno. Era el taller A pero era un tipo muy particular”. Sin embargo, debido a su trayectoria militante, se hicieron la pregunta de por qué no estaban en el Autogobierno: “la duda era dónde estar, en el lugar donde todos piensan como vos o más parecido, o el lugar es aquel donde puedas abrir brechas con otros, aunque no piensen exactamente así. Digamos que de los talleres de letras, el más numeroso era este”. Unos años después, en 1985, realizó la Maestría en Arquitectura del Autogobierno, donde conoció a sus profesores más reconocidos. Virginia también ingresó como docente en la FA en los talleres de letras, y Andrés fue invitado a participar en la escuela de arquitectura de Toluca, especialmente en la reelaboración de su plan de estudios. En el ámbito laboral privado, Isabel y sus compañeros/as pudieron ingresar rápidamente a un despacho donde eran valorados por sus formas de trabajo. En la empresa “entramos como dibujantes, a la semana éramos planificadores, y al mes me dijeron si no quería ser la directora de una cuestión de planificación” (comunicación personal, 25 de marzo de 2022). Sobre esto reflexiona que no debe “caer muy bien, que llegues y...”, haciendo alusión a la actitud de sus colegas. Para ella, había una valoración de su actitud de trabajo, responsabilidad, compromiso; de hecho, relata la anécdota de cuando cruza un día al director de la FA, dos años después de ingresar, y “me dice ‘la quiero felicitar’, ‘¿por qué?, le digo yo; ‘porque tienes el 98% de asistencia’. [...] Era como una actitud diferente. Además, en el exilio tienes que remar para adelante porque todo está por hacer”. Otra serie de dificultades se le presentaron por ser extranjera. Isabel recuerda que en el 79 hubo una huelga fuerte de docentes, donde participaron porque “ni Andrés ni yo éramos de quedarnos quietos ni callarnos la boca. En el 79

hubo una huelga [...] necesariamente para nosotros no había compartimentos estancos entre la política, la vida, lo que pasaba, la ideología”. Sin embargo, tuvieron que sortear algunas amenazas de sus colegas, que le decían “te voy a hacer aplicar el 33”, un artículo que prohibía a los extranjeros participar en cuestiones de política en México. Unos años más tarde, en el 83 la invitaron a ser secretaria académica de la FA, lugar que no pudo tomar por su condición de extranjera, cuestión que la UNAM no permitía. Al poco tiempo, Isabel se nacionalizó, al casarse con su compañero mexicano. Isabel nunca volvió a vivir a Argentina, solo ha regresado por períodos cortos a visitar familia, amigos o hacer colaboraciones con algunas cátedras de arquitectura en la UBA. Daniel, por su parte, se fue primero a Ecuador, donde vivió dos años en Quito. Arribó a suelo ecuatoriano con las cartas de recomendación que le había hecho Jorge Enrique Hardoy, quien tenía contactos en toda Latinoamérica. Hardoy le dio cartas para el decano de la facultad de arquitectura de Quito y para el director del museo del Banco Central. En la primera ingresó a pocos días de llegar, y en el segundo estuvo realizando trabajos particulares. Se fue de Ecuador porque “al poco tiempo de empezar a trabajar, la facultad entró en una huelga muy grande, entonces no pagaban los sueldos, y estuve como 8 meses sin cobrar el sueldo. Entonces cuando al final me pagaron todo junto, dijimos nos vamos” (Schavelzon, comunicación personal, mayo 27, 2022). Para México también contaba con un par de cartas de Hardoy, las cuales le permitieron el acceso a sus primeros trabajos. Al poco tiempo, ingresó a dar clases en el Autogobierno Arquitectura de la FA-UNAM, en la materia historia de la arquitectura, junto con Jorge Ramos de Dios. También ingresó a dar clases en la Escuela de Churubusco del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), donde dictó historia y teoría de la restauración. Daniel señala que en México era “increíble que llegabas y a las 48hs estabas trabajando”, según su opinión esto se debía a la solidez de las instituciones mexicanas, “yo creo que México es un país de construcción de instituciones. Es decir, el Instituto Nacional de Antropo-

logía e Historia lo fundaron en el año 35 y sigue funcionando, sigue existiendo y cada vez es más grande”, como contracara de esa realidad señala el ejemplo del CEUR de Hardoy, el cual siempre tuvo dificultades en su país.

A pesar de irse de Argentina, es posible identificar ciertas prácticas de control e intimidación que sufrieron los exiliados/as en suelo mexicano. Esto es visible en una anécdota que relata Daniel, cuando un día visita su lugar de trabajo –la Escuela de Churubusco– la profesora Mabel Scarone, quien era integrante del equipo de Gazaneo, y solicitó hablar con el director. Al enterarse de esta situación, Daniel pidió estar presente en la visita de la profesora haciéndose pasar por el secretario del director, sentado en un escritorio a un costado. La profesora ingresó a la oficina y no lo reconoció, se acercó al director “sacó un papel y dijo ‘estos arquitectos están acá, es gente que está en una campaña antiargentina’, entonces yo ahí me paré y le dije mira soy... y se armó un quilombo”. Gazaneo era parte del equipo de gestión de Héctor Mario Corbacho, decano interventor de la FAU-UBA, al cual se lo vinculó con el señalamiento de estudiantes y docentes vinculados a la militancia¹⁰. El regreso de Daniel al país también tuvo que ver con sus redes profesionales. Luego de la guerra de Malvinas, Hardoy junto a Ramón Gutiérrez fueron a México y convencieron a Daniel que regresara, comentándole que ya lo habían recomendado con el decano interventor de la

FAU-UBA, Dujovne. Daniel cuenta que Gutiérrez “hizo todo un recorrido por América Latina, al igual que Hardoy, hablando con distintas personas para que vuelvan, para convencerte, tenían una cierta relación con Alfonsín”. El regreso efectivo lo realizó en febrero de 1984, luego de defender su tesis de doctorado en México, con apenas 34 años.

Volviendo a la historia de Delia, una vez en México, le fue muy difícil ingresar a dar clases. Guillermo ingresó en la Dirección de Estudios Históricos del INAH como investigador rápidamente, mientras que para Delia implicó presentarse varias veces a concursos en diferentes universidades. Raquel cuenta que “para mi papá fue muy fácil, pero para mi mamá fue muy difícil, perdía los exámenes de oposición. Quizás los había ganado, pero tenía que entrar el hijo de fulanito, o este otro, y ella era mujer” (Beato, comunicación personal, abril 17, 2022). Finalmente, logra ingresar a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en la sede de Azcapotzalco¹¹, donde se vinculó al profesor Pepe Tercero quien trabaja la temática de la vivienda popular. Luego se trasladó a la sede de Xochimilco, por cercanía a su hogar, pero siempre continuó con prácticas en barrios populares, lo que le permitió continuar con su línea de trabajo social que realizaba en Córdoba. Para su hija, Delia era pionera en tratar “de ver problemáticas más allá de lo que se hacía [...] Esta inquietud de irse a unos barrios populares, y con los estudiantes, para que los

estudiantes también se formaron bajo sus criterios. Había mucho trabajo detrás, de campo, docencia, teoría”. Esta labor social de Delia, al igual que en Córdoba, no estaba vinculada a una militancia política en alguna organización. Raquel, que es historiadora, sostiene que el hecho de estar en México le facilitó a su mamá la realización de “este tipo de trabajos hacia las comunidades, o sea la cuestión social en México si se atiende más o por lo menos la legítima el régimen, que en otros países no”. Ella sostiene que el hecho de que en México se dio una de las pocas revoluciones del siglo XX (en 1910), que marcó el tinte nacionalista de los gobiernos que le sucedieron a la misma. Esto permitió hacer el trabajo con las comunidades “de manera institucional, a través de universidades, [...] las cuales no son elitistas. [...] Ve cómo les fue a los que recalaron en España, los argentinos no tuvieron las posibilidades de aquí”. Delia y Guillermo decidieron volver a Argentina a retomar sus espacios de cátedras que habían dejado al partir de la UNC, sin embargo, iban temporalmente a dar clases y regresaban a México donde habían quedado sus dos hijas, quienes transitaban sus carreras universitarias, “durante muchos años estuvieron yendo mucho tiempo para allá, hasta que recuperaron sus cátedras para que se jubilaran, porque le reconocieron sus años de exilio dentro de su jubilación” (Beato, comunicación personal, abril 17, 2022). Para los hijos/as de exiliados/as era muy duro

pensar el regreso, porque varios de ellos/as habían echado raíces fuertes en suelo mexicano, por lo que no querían regresar, para varios era como “un doble exilio”. Finalmente, cuando Delia y Guillermo se jubilan de la UNC, cerca del año 2000, vuelven a vivir a la Ciudad de México.

» Reflexiones finales

Estas diversas trayectorias, las experiencias que hilvanan y los contextos donde se inscriben, dan algunas pistas para caracterizar la circulación de ideas por Latinoamérica. Como se puede ver, las instituciones recibieron a los profesionales argentinos/as exiliados/as, no sin complicaciones, ni de manera sencilla. Cada uno/a tuvo que activar sus mecanismos de inserción, vías de contactos, redes profesionales, estrategias laborales. En el recorrido de las trayectorias seleccionadas, se pueden ir divisando diversas complejidades y dificultades que sortearon, a la par de las potencialidades y posibilidades que tuvieron. Las entrevistas permiten reconocer sus percepciones y experiencias personales, allí es posible identificar diversas miradas sobre las formas de integración en las instituciones mexicanas, haciendo énfasis en diferentes aspectos y dificultades. Por ejemplo, la cuestión de género, el hecho de ser mujer, la condición de extranjeros/as, la intimidación de profesionales vinculados a la dictadura, las dificultades económicas, la falta de contactos y redes al arribar. Esto último parece ser clave en

todos los casos, los contactos previos o realizados una vez en México, así como las redes profesionales de las que participaban, permitían el acceso a otras posibilidades de inserción laboral. Este artículo da cuenta de la dimensión del fenómeno, pero a la vez de su heterogeneidad y sus múltiples facetas, actores y posicionamientos, que se seguirán profundizando en otros trabajos. Es interesante recuperar, siguiendo a Jensen (2011), a los exiliados/as como *actores activos* y no solo como *víctimas*, lo cual es posible identificar en sus múltiples estrategias y formas de resistencia, subsistencia, integración. Emergen también diversas formas de entender la “práctica militante” y una “estrategia de conversión de capitales” (Fernández, 2002, p. 271) que despliegan los sujetos para insertarse en el campo académico provenientes de la militancia, o al menos arribando de un país donde se desplegaba una persecución política contra la militancia y diversas formas de compromiso social. Estos primeros apuntes de la investigación permiten identificar la circulación y diálogos entre diversos profesionales que participaron tanto del Taller Total de Córdoba, como del Autogobierno Arquitectura de la UNAM. A pesar de reconocer que la configuración de procesos como el de Autogobierno son previos al arribo de los exiliados/as –deudores del movimiento estudiantil mexicano del 68–, la apertura a la participación de quienes arribaban al país da cuenta de ciertas vinculaciones previas –directas e indi-

rectas– y del reconocimiento de experiencias de otros países. De aquí se desprende la tarea de poder profundizar en los diálogos y redes entre estudiantes, graduados/as y docentes durante los años sesenta y principios de los setenta, que permitan comprender en profundidad la emergencia y recurrencia de estas prácticas de formación alternativas en las escuelas de arquitectura. Las trayectorias en el exilio dan cuenta de conexiones, continuidades, particularidades y transformaciones que se inscriben en temporalidades más amplias, sobre las que es necesario seguir profundizando. •

NOTAS

1 - El listado fue brindado por Carlos Lavore y fue realizado junto a Fermín Estrella (ambos arquitectos argentinos exiliados en México) previo al encuentro de la UIA de 1978 para reagrupar a todos/as y armar las intervenciones y ponencias. El listado contiene 65 nombres, a los cuales se sumaron otros 6 nombres que se fueron conociendo en el trabajo de campo y que no estaban en dicha lista. Se cree que aún faltan algunos, sobre todo de aquellos/as que eran estudiantes al momento que se exiliaron.

2 - Se han realizado quince entrevistas hasta el momento a las personas que figuran en el listado, de esas se seleccionan tres que se cree son significativas para divisar los tránsitos por el campo académico.

3 - La Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) se transforma en Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), como se la conoce hoy en día, durante el proceso de normalización que se inicia en 1983, con el de-

cano Bernardo Dujovne, cuando se crearon las carreras de Diseño Gráfico y Diseño Industrial (Brandariz, 2016).

4 - Concepto acuñado por Tortti (2009) para las organizaciones de izquierda que toman impulso luego de la caída del peronismo en 1955, que se desprenden de los históricos Partido Socialista y Partido Comunista.

5 - Los TANAPO se generan con la subida de Cámpora a la presidencia y en un clima de radicalización política que llevó a generar una estructura de talleres que se vincularon estrechamente con la militancia política y las prácticas que se venían desarrollando en las villas de la ciudad de Buenos Aires (Durante, 2021).

6 - Jorge Enrique Hardoy es una figura destacada en el debate latinoamericano sobre la planificación urbana y las ciudades, tuvo un papel importante en la generación de redes e instituciones como la Sociedad Interamericana de Planificación (SIAP), para conocer su trayectoria ver Monti (2015).

7 - Hace referencia a Jorge Oscar Gazaneo y Mabel Scaroni quienes eran profesores de historia de la FAU-UBA e investigadores en el Instituto de Arte Americano.

8 - La experiencia del Taller Total de Córdoba va de 1970 a 1974 y fue una experiencia innovadora de formación de arquitectura que se construyó entre un sector crítico de docentes, para generar otras formas de estructurar la carrera y forjar un aprendizaje junto con las comunidades y sus problemáticas. Ha sido largamente estudiada por Lamfri (2007), Pedano (2010) y Malecki (2016).

9 - La propuesta del Autogobierno Arquitectura se comienza a formular en 1972, y se logra institucionalizar en 1976. Esto implicó la coexistencia de dos modelos de facultad distintos, con autonomía y planes de estudio particulares. Los *talleres de números* eran los que formaban parte del Autogobierno, y los *talleres de letra* los que estaban por fuera del mismo, en el armado tradicional de la FAU-UNAM. La experiencia de autogobierno ha sido largamente estudiada, algunos trabajos son Montes (2012), Macías (2015) y Vargas Pellicer (2019).

10 - Para profundizar en su historia, es interesante el documental que realiza su nieto Mariano Corbacho, llamado *70 y pico* (2016).

11 - La UAM se creó en 1974, por lo que en los años que arribaron los exiliados/as conourseños era un espacio nuevo que necesitaba incorporar docentes a sus planteles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

· Baraldo, N. (2019). La 'universidad' del Barrio San Martín: Saberes y aprendizajes en los "Campamentos Universitarios de Trabajo"

Mendoza, 1964-1972. En P. Chaves, L. Rodríguez · Agüero y A. Paredes. (Comp.), *Memorias sumergidas: Redes barriales en la Mendoza de los setenta* (pp. 111-129). Guaymallén, Argentina: Qellqasqa.

· Blanck-Cereijido, F. (2002). El exilio de los psicoanalistas argentinos en México. *Psicoanálisis*, 199-216.

· Brandariz, G. A. (2016). *Breve historia de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires*. Recuperado de: <http://catedrabrandariz.blogspot.com>

· Carranza, M. (2019). Chel Ita Negrin. *Anales del IAA*, 1, 49, 77-93. Recuperado <http://www.iaa.fadu.uba.ar/ojs/index.php/anales/article/view/305>

· Casco, J. M. (2008). El exilio intelectual en México. Notas sobre la experiencia argentina 1974-1983. *Apuntes de Investigación*, 13, 148-164.

· Durante, M. E. (2021). Profesionales-militantes de la arquitectura argentina en el exilio en México, aportes al debate de la ciudad y el hábitat popular (1975-1986). *V Jornadas de Trabajo sobre Exilios Políticos del Cono Sur en el siglo XX*, Ciudad de México, México.

· Fernández, G. D. (2002). Un mundo de actos. Prácticas de compromiso y exilio de agentes universitarios argentinos. En F. Beigel. (Dir.), *Autonomía y dependencia académica. Universidad e investigación científica en un circuito periférico: Chile y Argentina (1950-1980)* (pp. 271-313). Buenos Aires: Editorial Biblos.

· Jensen, S. (2011). Exilio e Historia Reciente. Avances y perspectivas de un campo en construcción. *Aletheia*, 1, 2.

· Jensen, S. y Lastra, M. S. (2015). El problema de las escalas en el campo de estudio de los exilios políticos argentinos recientes. *Avances del Cesor*, 12(12), 97-115.

· Lamfri, N. (2007). *Urdimbres. El Taller Total. Un estudio de caso* (Tesis de Maestría). Maestría en Investigación Educativa, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

· Lastra, S. (2021). *Exilios y salud mental en la historia reciente*. Los Polvorines, Argentina: Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

· Lorenzano, S. (2002). Testimonios de la memoria. Sobre exilio y literatura argentina. En P. Yankelevich. (Coord.), *México, país refugio. La experiencia de los exiliados en el siglo XX*. (pp. 321-338). CDMX, México: INAH-Plaza y Valdés.

· Macías, A. (2015, noviembre 13). El autogobierno en la Escuela Nacional de Arquitectura-UNAM (1972-1990). *Bloque Libertario México*. <https://bloquelibertariomexico.wordpress.com/2015/11/13/el-autogobierno-en-la-escuela-nacional-de-arquitectura-unam-1972-1990>

· Malecki, S. (2016). Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba, 1970-1975. *Prohistoria: historia, políticas de la historia*, 25, 79-103.

· Manzanares Ruiz, M. (2019). Divanes des-patriados. El exilio de los psicoanalistas del Río de La Plata. *Revista Praxis y Culturas Psi*, 2, 1-25.

· Montes, J. V. A. (2012). Arquitectura autogobierno 40 años. *Archipiélago*, 76, 58-60.

· Monti, A. I. (2015). *Jorge Enrique Hardoy, promotor académico, 1950-1976*. Rosario, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

· Pedano, G. (septiembre, 2010). *El Taller Total, 1970-1976*. III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

· Romo Beltrán, R. M. (2016). Procesos de exilio e innovación universitaria. El encuentro intelectual en México y Argentina. Análisis de un caso. *Horizontes Sociológicos*, 4, 7, 47-55.

Suasnábar, C. (2009). *Intelectuales, Exilios y Educación: producción intelectual e innovación conceptual durante la última dictadura militar (1976-1983)* (Tesis de Doctorado). Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Sede Argentina.

· Suasnábar, C. (2016). Intelectuales, exilio y educación. La producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar. *Horizontes Sociológicos*, 4(7), 56-60.

· Tortti, M. C. (2009). *El "viejo" partido socialista y los orígenes de la "nueva" izquierda (1955-1965)*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.

· Vargas Pellicer, J. M. (2019). *La experiencia del autogobierno en la Escuela Nacional de Arquitectura, UNAM, 1972-1992: gobierno y formas pedagógicas* (Tesis de Maestría). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

· Weinstein, B. (2013). Pensando la historia más allá de la nación: la historiografía de América Latina y la perspectiva transnacional. *Aletheia*, 6.

· Yankelevich, P. (2002). México, tierra de exilios: a manera de presentación. En P. Yankelevich. (Coord.) *México, país refugio: la experiencia de los exilios en el siglo XX* (pp. 9-17). CDMX, México: INAH-Plaza y Valdés.

· Yankelevich, P. (2016). Los exilios en el pasado reciente sudamericano. *Migraciones y Exilios*, 16, 11-31.

Agradecimientos:

Se agradece la colaboración de Isabel Briuolo, Daniel Schavelzon, Raquel Beato y Juan Ignacio Del Cueto, quienes me brindaron su valioso tiempo para ser entrevistados. Y, especialmente, a Carlos Lavore quien me brindó el listado de los arquitectos/as exiliados/as que se constituyó en el norte de esta investigación.



María Eugenia Durante. Arquitecta por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctora en Estudios Urbanos por la Universidad Nacional de General Sarmiento. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Docente, investigadora y extensionista del Centro Interdisciplinario de Estudios Complejos (UNLP) e integrante del colectivo Agite Territorio. Desarrolla temas vinculados a la dimensión histórica y debates actuales en torno a la arquitectura abocada a la producción social del hábitat. Cuenta con diversos artículos publicados en revistas y ponencias en eventos que investigan experiencias de Argentina y Latinoamérica, así como trabajos que apuntan a sistematizar las propias experiencias socio-territoriales. durantemariaeugenia@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5827-8812>

»

Barrientos Díaz, M. P. y Araneda Gutiérrez, C. R. (2022). Espíritu universitario en tiempos de cambio. Una aproximación intimista a las escuelas de arquitectura. *A&P Continuidad*, 9(17), 72-81 . doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.384>



Espíritu universitario en tiempos de cambio

Una aproximación intimista a las escuelas de arquitectura

Macarena Paz Barrientos Díaz y Claudio Rodrigo Araneda Gutiérrez

Recibido: 28 de julio de 2022

Aceptado: 11 de octubre de 2022

Español

El siguiente artículo reflexiona en torno a determinados cambios que las actuales estructuras y políticas universitarias han catalizado transversalmente al interior de las escuelas de arquitectura. A partir de los resultados de una investigación doctoral (Barrientos, 2020) y una serie de entrevistas realizadas en Chile y España a académicos de diversas escuelas que se consignan en esta comunicación, se develan relaciones entre el contexto eminentemente práctico e íntimo del proceso formativo y aquel administrativo e institucional, los que en conjunto definen un espectro dentro del cual las comunidades formativas disciplinares devienen. Desde una mirada intimista y un enfoque cualitativo, osamos aproximarnos a un sondeo del inefable espíritu universitario contemporáneo que, dentro de este espectro, emerge en las escuelas de arquitectura. Esto, con el objetivo de enunciar un principio de reflexión informada y actualizada en torno a los efectos que tienen los abstractos marcos normativos en el mundo dinámico y eminentemente vital de la formación universitaria y vislumbrar futuros posibles en tiempos de cambio.

Palabras clave: enseñanza de la arquitectura, escuelas de arquitectura, estructuras universitarias, comunidades formativas

English

The following article reflects on certain changes that the current university structures and policies have transversely catalysed in architecture schools. Based on the results of a doctoral research and a series of interviews carried out in Chile and Spain with academics from various schools, it reveals the relationships between the mainly practical and intimate context of the formative process and that one shaped by the administrative and institutional sphere. Both contexts define a spectrum in which disciplinary training communities develop. From an intimate, qualitative approach, we dare to explore the ineffable university spirit arising in architecture schools under the influence of this spectrum. The aim is to set a starting point for an informed and contemporary reflection on the effects of the abstract regulatory frameworks for the dynamic and vital world of university education. This, in turn, seeks to envisage the possible futures in times of change.

Key words: architecture education, architecture schools, university structures, training communities

» Introducción

Joan Ockman (2012) sostiene que el discurso de la arquitectura es fundamentalmente formulado y diseminado en las escuelas. Esta afirmación respalda la importancia del ejercicio docente y se radicaliza al cruzarse, por ejemplo, con lo que sugiere Josep Quetglas (2012) cuando declara que una buena escuela es aquella que distingue adiestramiento de formación. En palabras del autor, “la formación tendría que explicar dos cosas: la profesión como ya no se hace, y la profesión como todavía no se hace”. Debido a esto sostiene Quetglas, “la enseñanza es doblemente anacrónica, hacia atrás y hacia adelante”. Este doble anacronismo calza con la idea de que nuestras herramientas arquitectónicas y nuestro rol como arquitectos se encuentran en constante revisión y reconfiguración (Nieto, 2022). Y pone acento en la idea de apostar por un presente emergente y activo por definición, es decir, enfatiza el aspecto “poiético” del acto creativo (Sarquis, 2008). La intención de innovar, explorar y posiblemente ampliar los márgenes de la disciplina desde

el ámbito formativo, mediante el ejercicio de la práctica de la enseñanza-aprendizaje en talleres y aulas, se puede observar en una serie de iniciativas y encuentros académicos (como los JIDA, EDUMEET, entre otros latinoamericanos como los Encuentros de Iniciación a la Enseñanza de la Arquitectura). Y así como se enmarcan en el renovado interés por discutir en torno a la responsabilidad social de la arquitectura (Doucet, 2017), han ganado relevancia a posteriori del advenimiento de la educación a distancia en 2020. Sin embargo, esta tendencia parece colisionar, o al menos entrar en contradicción de forma sistemática, con un aspecto poco discutido y revisado cuando se habla de formación universitaria, a saber: las políticas y estructuras que hoy buscan reglar el ejercicio de esta (Fuentelba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019). Además de esta consideración, y desde un punto de vista puramente disciplinar, las ideas antes expuestas también suponen un riesgo a correr frente a las competencias profesionales de rigor ético y técnico relativas al ejercicio tradicional y normado de la arquitectura. Al respec-

to, Cunningham (2005) establece que, si bien toda formación siempre se verá influenciada por la profesión respectiva, hay una cuota de conformidad y de certeza relativas al campo laboral que difieren de la cuota de exploración e innovación que nutre a la formación. Cómo ponderar esta cuota entre tradición y exploración, es algo que nos ocupa desde hace décadas. No obstante, en los últimos veinte años esta cuestión ha venido a tensarse aún más porque el sistema universitario global nos ha impuesto estructuras que irritan la norma que ordena la docencia y el ejercicio de esta. Ya desde el año 1990 en Chile, una pionera de la investigación en docencia de la arquitectura, Ángela Schweitzer, apuntaba a la necesidad de situar a los estudiantes delante y no detrás de los cambios requeridos por la profesión. Tres décadas después, desde España y dentro del editorial número 12 de la revista ZARCH dedicada al aprendizaje de la arquitectura, se hace un llamado a promover la diversidad y sobre todo el debate, la reflexión y la investigación de forma cruzada entre formación, profesión

y todos los actores del medio arquitectónico en perspectivas de un mejor avance disciplinar (Bardí, García Escudero y Labarta, 2019). Sin embargo, esta invitación esconde un desafío mayor, uno que Bilello (1991) describe como de carácter estructural cuando nos recuerda cuán doloroso y particularmente difícil ha sido para la arquitectura “el paso de una disciplina con base práctica a una disciplina con base en el conocimiento”. Lo que Bilello constata es precisamente lo que permite entender por qué es tan complejo administrar esta cuota a ponderar entre certeza y exploración o conformidad e innovación. He aquí una primera dimensión, si se quiere *propriadamente arquitectónica*, que Javier Monedero (2003) también resume tajantemente al declarar que la arquitectura “es una profesión mucho más conservadora de lo que les gusta reconocer a los arquitectos”. Una segunda dimensión avanza desde la escala disciplinar a la institucional y enmarca a las investigaciones responsables del material recopilado en las entrevistas en un contexto universitario signado por el avance de estructuras y políticas que a nivel global han impactado en la enseñanza aprendizaje de la arquitectura. Si bien, a través de las entrevistas realizadas y presentadas en este artículo no es posible ilustrar el panorama completo¹, las investigaciones realizadas permiten afirmar que el impacto de los sistemas universitarios en la enseñanza aprendizaje de la arquitectura es mayor de lo que suele estimarse (Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019). Bajo la noción de universidad compleja, articulada en torno a las misiones de formar profesionales, investigar y establecer vinculación con el medio, como docentes y/o académicos arquitectos, ya no basta con repensar las escuelas como comunidades afectas a los vaivenes profesional/disciplinarios solamente. A esta polaridad, que parece haber reducido el debate sobre nuestras escuelas a un binomio simplista entre modelos profesionales o modelos experimentales (Nieto, 2022), habrá que sumar otro de alcance institucional. Uno que, a raíz de la exigencia no solo de normas administrativas, sino también de cumplimiento de estándares

globales de excelencia, ha instalado un “modelo basado en el rendimiento individual” que ha desplazado la idea de la escuela como “una organización con identidad, una comunidad reunida en torno a un proyecto de enseñanza y aprendizaje de la disciplina” (Barros, 2015).

» Metodología

Para abordar una reflexión informada de la problemática enunciada, la investigación doctoral de la que deriva este artículo trabajó con entrevistas, análisis documental y observación directa de 4 escuelas españolas y 8 chilenas². Esta muestra permite dar cuenta de dos contextos que responden a los estándares de homologación derivados del Acuerdo de Bolonia (1999) y relativos respectivamente al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 1999) y al Proyecto Tuning Latinoamérica (2005). No obstante, ambos países presentan dos sistemas educacionales disímiles: el estatal normado español y el neoliberal chileno (Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019), lo que aporta un alcance panorámico a lo acá presentado.

Las entrevistas posibilitan una mirada intimista y un enfoque cualitativo que busca aproximarse y sondear de forma crítica lo que podría caracterizarse como el *espíritu universitario* contemporáneo de las escuelas de arquitectura estudiadas. Espíritu universitario entendido como aquello que subyace de forma tácita y transversal y que, sin embargo, informa de forma efectiva la práctica del cuerpo docente. Con este objetivo, esta comunicación se focaliza prioritariamente en lo relevado a través de las entrevistas. Aquello que, argumentamos, nos permite auscultar el *aura* de las escuelas. Se busca así también complementar otros análisis recurrentemente cuantitativos del estado de la formación disciplinar, con el fin de dar voz a los responsables de la formación de los futuros arquitectos. De este modo, buscamos indagar en la percepción que las escuelas tienen de sí mismas y del contexto en que se inscriben; algo que podríamos definir como una *propiocepción* de escuela (Barrientos, Araneda y Goycoolea, 2022).

Siguiendo la línea argumental de Awan,

Schenider y Till (2011), consideramos que los inéditos desafíos que se presentan para nuestra disciplina y su base de formación no pueden ser vistos como una amenaza sino como una variable contextual más con la que debemos trabajar. En este sentido, la reflexión presentada pone de relieve y observa con atención la tensión e interacción que ocurre entre lo práctico y lo administrativo, entre la norma y el ejercicio de esta, articulando las dimensiones disciplinar e institucional o bien la escala de la escuela de arquitectura con la institucional. Como referencia se toman una serie de 7 dimensiones críticas que surgieron del análisis de entrevistas realizado a raíz de la investigación doctoral (Barrientos, 2020). Este análisis identificó una mayor recurrencia de 7 dimensiones en las conversaciones (Fig. 1), que dan cuenta de aspectos relativos a la escala de la escuela de arquitectura y otros relativos a escala institucional.

Para profundizar en la discusión que nos convoca, este artículo se focaliza en 4 de las 7 dimensiones identificadas en las conversaciones con docentes y académicos de las escuelas de arquitectura tanto chilenas como españolas. Dichas dimensiones permiten abordar la tensión entre la praxis de escuela y la burocracia institucional como condicionantes o determinantes del espíritu universitario actual (Barrientos, Araneda y Goycoolea, 2022).

» Resultados

La primera dimensión se considera una condicionante contextual y transversal a ambos países en estudio: la generalización (o masificación) de la educación. Posteriormente, la reflexión pivota en torno a 4 cambios observados como principales: (1) los pro y contras de las estructuras universitarias; (2) los cambios en la formación, como dimensiones críticas o cambios que enmarcan la tensión o fenómeno observado; los cambios en cuanto al (3) perfil del profesorado y; (4) los cambios en cuanto al perfil de los estudiantes, como dimensiones más específicas que caracterizan y se relacionan en términos más profundos con los cambios en la formación (Fig. 2).



Figura 1. Esquema de dimensiones críticas de la investigación en tensión. Fuente: Elaboración propia (2022).

Generalización de la educación

La generalización de la educación condiciona tanto los cambios en la formación como la implementación de estructuras universitarias que buscan establecer ciertas garantías para ordenar y fiscalizar la formación universitaria. A modo de antecedente, presentamos extractos de conversaciones sostenidas entre 2017 y 2018 con algunos de los entrevistados que ilustran este cambio de base. Todas forman parte de la tesis doctoral de Barrientos (2020) *Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España*³. Ricardo Aroca plantea que “cuando deciden que toda la gente puede ir a la universidad; ni re-organizan la universidad ni explican al país (España) que esta universidad ya es otra cosa”, resaltando que en términos disciplinares esto es problemático porque dio continuidad a un modelo disciplinar con base práctica en un contexto de avance de la universidad compleja orientada fuertemente a promover el conocimiento disciplinar (Bilello, 1991). El aumento en el número de estudiantes y de escuelas de arquitectura, por otro lado, implica una serie de cambios (desde administrativos hasta prácticos) frente a los que se ha reaccionado más que accionado

propositivamente. Javier Monedero apunta, por ejemplo, a la atomización de una formación arquitectónica integral en relación a la aparición de los departamentos académicos (que en las escuelas españolas determinan la existencia de una escuela desde el departamento de proyectos, otra desde el de expresión gráfica, otra desde el de estructuras, etc.), develando que “el problema de fondo es que no se puede hacer una escuela de arquitectura con más de 1.000 estudiantes”. Respecto de esta última idea, Antonio Maciá recalca que, en el contexto actual de grandes transformaciones, “las escuelas de tamaño más reducido lo tienen más fácil”, pues pueden acordar e implementar cambios de manera más ágil que aquellas que se enfrentan a enormes aparatos administrativos. Además del incremento en la matrícula de estudiantes se observa un aumento en el número de escuelas de arquitectura chilenas, lo que José Quintanilla califica de “pecado social”. Que actualmente existan 31 universidades que ofertan la carrera, alcanzando un total de 40 programas en curso⁴, genera por una parte una diversidad digna de estudio. Y por otra, una dificultad a la hora de proveer garantías de calidad (Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019). Frente a este panorama, José Rosas augura que “pro-

blemente vamos a asistir a un escenario de mayor cantidad de profesionales de la arquitectura, donde no todos tienen el mismo estándar formativo y eso nos hace daño.”

Pro y contras de las estructuras universitarias

La reflexión anterior permite plantear el vínculo entre la generalización de la educación y la irrupción de las nuevas estructuras y políticas universitarias que actualmente operan en un contexto de masividad. Estructuras y políticas derivadas de Bolonia y que se han desarrollado con el objetivo de promover la homologación de estudios, así como de dar garantías en relación con la calidad de la docencia pero que, sin embargo, a menudo terminan traducidas en una serie de exigencias que sobrecargan a académicos y docentes de tareas administrativas impuestas en una lógica *top down*. Respecto de esto, tanto en Chile como en España, la percepción de los entrevistados es más bien de crítica y de resistencia.

Desde una primera mirada a los estándares institucionales, José Guerra declara que para el caso chileno “primero tenemos que ganar la pelea interna con la universidad, para que entiendan que están haciendo un solo traje, que efectivamente a nosotros como escuela de arquitectura no nos cabe”. Ampliando esta idea un

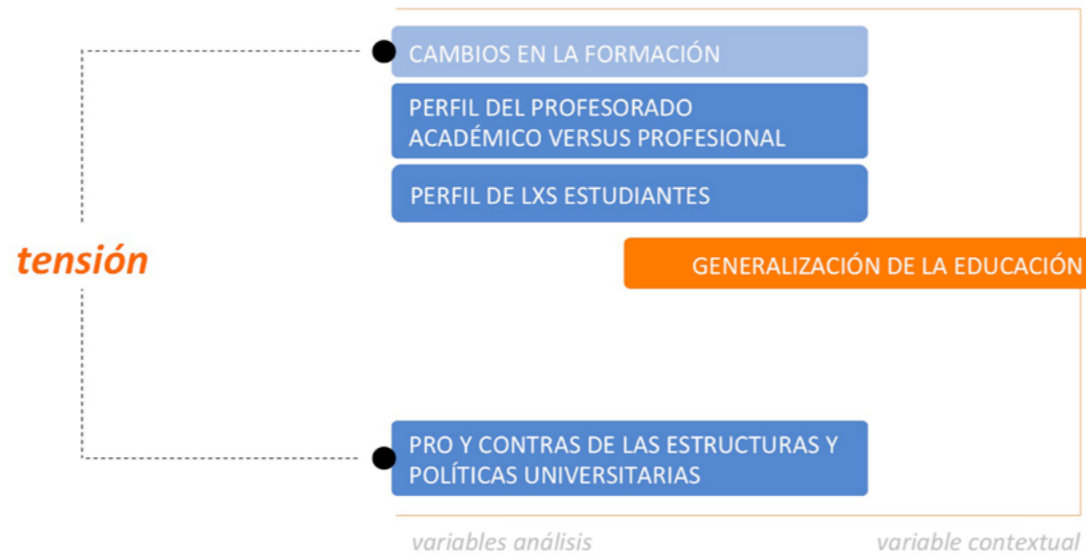


Figura 2. Esquema de relación entre variables de análisis y contextuales. Fuente: Elaboración propia (2022).

marco transversalmente disciplinar, José Juan Barba cuestiona la implementación de ciertos parámetros planteando que “no todos los conocimientos, ni todas las carreras, ni todas las ramas de la ciencia demandan las mismas necesidades [...] por lo tanto estas visiones escolásticas de que todo tiene que estar pautado en una especie de manual no me parecen pertinentes”. Frente a esta resistencia crítica, Fernando Pérez indica que la incidencia que las estructuras universitarias tienen sobre la formación es un fenómeno de la universidad actual, y que es ineludible. Y advierte que el estar “bajo el fuego del *accountability*, es decir, del dar cuenta y razón de los recursos y de las tareas que recibes”, no debiera confundir nuestra atención a cuestiones adjetivas por sobre sustantivas. En este sentido, Carlos Miranda advierte que estas políticas están orientadas a “administrar asuntos universitarios, pero no hacen universidad”, y ello deriva en un desgaste sobre las comunidades formativas. Desde Alicante (España), Enrique Nieto acota que “el hecho de que todas las taxonomías estén vigiladas, estén negociadas, estén acabadas y clausuradas, impide que la propia institución vaya más allá de donde ya está”, acusando en este sentido a las estructuras universitarias y

sus relativos elementos garantistas en exceso como responsables de cierta inercia y rigidez académica. Además de referir a las exigencias de estructuras y políticas institucionales, aquí se acusan otras de tipo pedagógico y *garantista*, que muchas veces prescriben los alcances de cursos y talleres, rigidizando el desarrollo más exploratorio de algunas apuestas docentes. Finalmente, y a modo de corolario optimista de esta conversación, Roberto Burdiles declara que tanto las estructuras como las políticas universitarias actuales “son como el cuerpo que da forma a un plan, pero no son el espíritu o alma que los mueve [...] quienes ponen en práctica estos planes son los que tienen que ser capaces de darle el alma o el espíritu en cómo se desarrollan”. En la misma línea, pero abogando radicalmente por la validación de la práctica docente como un acto de compromiso personal y político, Atxu Amann señala que se puede ser disruptivo sin ser ilegal: “a mí me encanta encontrar los agujeros de la ley”, e invita a distinguir entre la concreción tácita de las prácticas y la abstracción de las normas administrativas.

Cambios en la formación
La tensión observada entre los espacios y tiem-

po dedicados a las tareas impuestas por las estructuras universitarias y la institución versus los de la práctica cotidiana de la docencia, derivan en una serie de cambios en la formación. Cambios que a continuación se enunciarán, y que más que un contrapunto de lo expuesto anteriormente, se presentan como reflejo concreto de las políticas que han orientado el desarrollo de las universidades en los últimos veinte años, afectando a las escuelas de arquitectura. Identificar los cambios en torno a la formación en arquitectura presupone primeramente reconocer una idea de Torres y Nieto (2012) que resignifica a la docencia de la arquitectura como una práctica arquitectónica de pleno derecho. Esto implica no solo valorar el ejercicio de las y los arquitectos ampliamente, sino que también implica ser conscientes de que en las escuelas de arquitectura “lo que hacemos en realidad es formar ciudadanos que se expresan políticamente a través de unas herramientas que son las herramientas disciplinares. Unas herramientas, además, que se hacen y deshacen constantemente”, en palabras de Nieto. De acuerdo con Fernando Pérez, parte del conservadurismo observable en la enseñanza de la arquitectura tiene que ver con la intención “de

conservar un saber que siempre se tiene mucho miedo de perder”. Las y los entrevistados, por su parte, reconocen de forma transversal que es también el ámbito formativo el que tiene mayores potencialidades para catalizar avances dentro de la disciplina. Desde Chile, Juan Pablo Urrutia señala que “la pérdida de liderazgo disciplinar es un asunto que puede ser resuelto por la formación, en cuanto las carreras de arquitectura entiendan que arquitectura no es solo obra”. Agrega: “Nuestros referentes en la carrera son los arquitectos de oficio, de lápiz, escuadra, compás y edificios. Pero no tenemos referentes de arquitectos políticos, arquitectos desarrolladores de materiales, arquitectos activistas, arquitectos académicos o investigadores. Si tuviésemos esos referentes, tomar esas posiciones de poder dadas nuestras posibilidades, no sería entrar en un camino desconocido”. Desde España, y en una mirada más crítica, pero en la misma línea, Miguel Mesa opina que “esto de apostar por las cuestiones ‘propias’ de la arquitectura en términos funcionales o en términos de la responsabilidad del arquitecto tradicionalmente entendido, es un blindaje ideológico que permite dejar ciertas cuestiones y ciertos debates fuera”, recalando que esto es precisamente lo que nos excluye de los debates más complejos y relevantes del mundo actual.

Cambios en el perfil del profesorado
La discusión anterior encuentra reflejo concreto en el cambio del perfil del profesorado que se observa actualmente en las escuelas de arquitectura, el que, por un lado, ha ido abandonando el perfil clásico del maestro arquitecto con reconocido ejercicio profesional y obras relevantes para avanzar hacia el perfil de un académico investigador que tal vez no ha ejercido nunca de forma tradicional. Y, por el otro, ha ido modificando sus maneras de relacionarse con el estudiantado, pasando de una dinámica vertical de enseñanza muy al estilo del maestro-aprendiz, a una más horizontal y colaborativa a modo de guía o acompañante (Barros, 2011). Las entrevistas se focalizaron más en el primer aspecto, que obliga a ponderar entre un perfil profesional versus uno académico. Juan Román

señala que actualmente “es muy difícil tener ejercicio profesional, (porque en la universidad) una jornada completa muy absorbente, [es] casi incompatible con tener una oficina”. Fernando Pérez contextualiza el escenario, apuntando a que el perfil de contratación cambia al adoptarse el concepto de la Universidad de Humboldt y que la arquitectura, además, al insertarse tardíamente en la formación normativa ha tenido que adaptarse forzosamente a ello. Reconociendo el avance de esta tendencia, Roberto Burdiles reconoce que “hemos pasado de un profesor al que le bastaba con tener conocimientos; y conocimientos que provenían además de la experiencia y del hacer, a una mayor profundización en el plano de la didáctica”. Valorando esto último, Daniel García Escudero apunta que al menos “hoy más que nunca la gente es consciente de cómo estructura sus asignaturas, los contenidos, la metodología”. Mientras que Miguel Mesa, coincidentemente pone en valor la configuración de un tejido académico integral que difiere de antaño cuando “la implicación de los profesores con la propia institución era prácticamente cero”. Si bien esta discusión tiene grandes implicancias prácticas y didácticas al interior de las aulas y talleres, Joaquín Sabaté, pone su atención también en la escala institucional. Declara que la importancia de la contribución de los profesores asociados, es decir de quienes reparten su jornada entre academia y profesión, siempre ha sido muy significativa, lo que, no obstante, no se condice con el reconocimiento por parte de la universidad. Coincidiendo con esta mirada crítica respecto a las políticas de contratación, Alberto Fernández comenta que, para la arquitectura, el problema es aún más grave cuando lo que se quiere es “eliminar la carrera docente; que es la carrera que reconoce el ejercicio profesional externo” priorizar únicamente las relativas al perfil académico de investigador. En términos generales, en la mayoría de las entrevistas la tendencia es a reconocer que esta pugna entre perfiles es confusa y simplista. Roberto Burdiles lo resume al acotar que “la ecuación no es cuantitativa, es cualitativa”, lo que se condice con la máxima consensuada

de que no todo buen profesional es necesariamente un buen docente ni viceversa. Finalmente, José Rosas destaca la importancia de contar con “un cuerpo académico muy variado y multigeneracional” subrayando que el equilibrio en la conformación del cuerpo académico es vital porque “el currículo son las personas puestas en el currículo”.

Cambios en el perfil del estudiante
Esta última acotación refiere nuevamente a la necesidad de distinguir entre norma abstracta y su aplicación para poner el foco sobre las personas y su subjetividad y es también pertinente en relación a otra arista del fenómeno: el cambio en el perfil del estudiante, condición derivada también de la generalización de la educación. De acuerdo con Brunner (2016), Chile presenta un sistema de educación superior anclado en el pregrado y la mayor tasa de participación de estudiantes universitarios más pobres en Latinoamérica. Esto supone la incorporación de un nuevo perfil de estudiante proveniente de las familias de menores ingresos a un sistema educacional orientado y diseñado para un perfil de estudiante de clase media y dedicación absoluta que ya no es el único que accede a la formación universitaria (Bernasconi, 2017). En España, el proceso de expansión del sistema de educación superior presentó un particular incremento luego de la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (Algaba Garrido, 2015). Junto con esto, desde 1984 se han creado 32 nuevas universidades, las que partir del proceso de adaptación al EEES en el 2000 y a las normativas recogidas en el Acuerdo de Bolonia, se han debido adaptar a un nuevo modelo educativo (Algaba Garrido, 2015). En términos transversales a ambos países, el cambio observado en el perfil de los estudiantes se caracteriza por una mayor diversidad, una variada versatilidad en el manejo de herramientas, técnicas e intereses y responde a transformaciones socioculturales de carácter global. Esto implica la necesidad de una educación disciplinar pertinente (Butragueño, Raposo y Salgado, 2018), aspecto que se relaciona con el enfoque de la ya consolidada formación



Figura 3. Conversaciones cruzadas. Selección de entrevistados de España y Chile. Fuente: Elaboración propia (2022).

por competencias que en palabras de Jiménez (2010) “propone la puesta en valor de otras formas de aprendizaje que integran el conocimiento con aspectos actitudinales y valóricos como un saber actuar complejo”. Esta nueva mirada que pone en valor la subjetividad, que centra su atención en las personas, y que por tanto es cualitativa, es también la que interesa atender. Santiago de Molina, consultado en relación al cambio en el perfil del estudiante, señala que estos cambios “no son solo los tecnológicos, [...] sino, sobre todo, son cambios de relación con el mundo”. Acotación fundamental y que coincide con lo que ya en el 2012, Preston Scott Cohen recalca al decir que el desafío para enseñar a las nuevas generaciones no consistía en enseñarles a utilizar las últimas herramientas, sino en enseñarles a ser parte de un nuevo mundo (Greene, Scheerlinck y Schoonjans, 2012). Un nuevo mundo que Bauman (2001) ha caracterizado como “líquido”, suponiendo esto una dilución de los márgenes antes establecidos. En esta línea, Enrique Nieto advierte que “hoy en día las referencias que usan los estudiantes ya no están

enclaustradas por los límites de la academia, sino que son muy variadas y heterogéneas”, lo que Santiago de Molina denomina como el “desdoblamiento del currículo” y que se articula en base al “currículo que imparten los planes de estudio y el currículo que son capaces de fabricarse los estudiantes a través de sus intereses”. Esta pérdida de centralidad de la universidad evidencia otro cambio relativo a la formación que es una condición derivada también de la generalización del acceso a la universidad. Gonzalo Herrera, desde el contexto chileno indica, “antes éramos pocos los que entrábamos a la universidad y era un asunto muy vocacional. Hoy no es así. Actualmente pasar del colegio a la universidad es como una cosa lógica, sin pensar mucho qué se va a estudiar”. Desde el contexto español, Enrique Nieto hace un llamado a repensar entonces la formación profesional en arquitectura desde las universidades, para “reformular el papel que podemos cumplir”. Como cierre de esta conversación, José Guerra vuelve a relacionar este aspecto con otra condición que las estructuras universitarias han posibilitado

en este contexto de masificación. A la supuesta “falta de vocación”, según él se suma la mayor flexibilidad en cuanto al itinerario formativo, ya que actualmente “los estudiantes van probando, hay mucha movilidad dentro de la misma universidad. Y creo que eso ha generado una suerte de aprovecharse un poco del sistema”.

» **Discusión**

De un total de 20 entrevistas realizadas en Chile y 24 en España, que conformaron una de nuestras fuentes centrales de investigación, este artículo presentó resultados bajo un formato de conversaciones o discusiones cruzadas en donde se exponen las ideas y reflexiones de 20 docentes y académicos en total (Fig. 3). En perspectiva, nos gustaría apuntar que lamentamos el nulo equilibrio de género en la muestra. Pero aún con la distancia agudizada por la pandemia entre el 2022 y el 2017 (año en que se iniciaron estas conversaciones), la investigación permite respaldar asuntos críticos que insoslayablemente debemos enfrentar desde las comunidades formativas. Frente a la

pregunta ¿qué formas ha ido tomando el espíritu universitario desde el punto de vista de la formación de los arquitectos? O al cuestionarnos el cómo se ha ido construyendo y deconstruyendo la institucionalidad de las escuelas de arquitectura para continuar siendo un espacio pertinente, innovador y sustancial al avance de la disciplina, develamos la relevancia de las estructuras universitarias en relación con las prácticas docentes. O como lo hemos llamado, la norma y el ejercicio de esta. Las reflexiones que aquí se ofrecen se nutren de dos contextos disímiles en términos de sistema. Por un lado, Chile, que posee un sistema educativo neoliberal. Por el otro, España que posee uno estatal y normado. Así y todo, ambos comparten una historia iberoamericana a la que las didácticas de la formación arquitectónica aplicadas en aula no escapan. Y comparan condicionantes transversales derivadas del Acuerdo de Bolonia (1999). En ambos casos, nos parece necesario, sino urgente, acostumbrarnos a auscultar la dimensión cotidiana de nuestras escuelas y socializar los resultados de

ese ejercicio para el mejor devenir no solo del ámbito formativo, sino de la disciplina arquitectónica de forma integral. Finalmente –y a modo de ejemplificación de esta tensión entre la esfera práctica e íntima de la docencia y la más administrativa e institucional que afecta a las comunidades formativas disciplinares– quisiéramos traer a la presencia la protesta de abril 2019 protagonizada por estudiantes de la carrera de arquitectura de la Universidad de Chile. Los estudiantes se manifestaron abiertamente y sin pudor contra la presión a que estaban sometidos: la falta de sueño y ocio, el desgaste físico y mental y otros aspectos que por años hemos normalizado dentro de nuestros espacios de enseñanza-aprendizaje. Dicha protesta, a la que pronto se sumaron estudiantes de otras escuelas del país, visibilizó una situación que cabe entender como síntoma de un descalce entre la institucionalización universitaria, la enseñanza de la arquitectura y el nuevo sujeto estudiantil (Fuentealba, Barrientos, Goycoolea y Araneda, 2019). Nos preguntamos si esto acaso no es un síntoma

directo de lo que planteaba Pérez cuando decía: “El academicismo es un mal, en definitiva, también lo digo con prudencia porque algunas virtudes debe tener, pero es un mal que suele afectar a las universidades; que al intentar fijar y sistematizar el conocimiento para transmitirlo muchas veces lo congelan, lo secan y hasta lo matan. Por eso es por lo que muchas veces las renovaciones se producen por fuera de los ámbitos universitarios estrictos”. Síntoma de que algo no anda bien. O bien, síntoma de que alguna vez algo anduvo bien y que hoy se encuentra fuera de contexto. A fin de cuentas, la definición de patología refiere precisamente a desviaciones estructurales y funcionales de algo que, en un determinado momento, en un determinado contexto, estuvo sano pero que hoy se encuentra fuera de lugar. Nos preguntamos si acaso nuestras escuelas han perdido su capacidad de propiocepción; de percibirse a sí mismas como entidades sanas, *salutogénicas* y en permanente devenir. Si acaso, en el afán de normar y sobre estructurar todo, perdieron de vista las relaciones sistémicas

micas vitales que las mantienen vivas y coherentes. Nos preguntamos, de hecho, si acaso no asistimos a una eventual crisis producto de tendencias polares que, de no ser atendidas, podrían gatillar un colapso anímico –diríamos en inglés, un *breakdown*–, con las devastadoras consecuencias que esto acarrearía para nuestras comunidades académicas. Y nos preguntamos si gran parte de la solución a este problema –como todos los problemas de naturaleza anímica– yace precisamente en sincerarnos y, de una vez por todas, enfrentar y, sentados en círculo, comenzar a conversar sobre aquello que nos aqueja.

En definitiva, nos preguntamos si el espíritu universitario en general y el de una escuela de arquitectura en particular no depende justamente de aquello sobre lo cual los arquitectos parecemos no tener disposición alguna. A saber, disposición a conversar de forma sistemática y sostenida en el tiempo sobre aquello que pensamos, sentimos, decimos y hacemos tan pronto como cerramos las puertas de nuestros talleres. En suma, conversar sobre nuestras prácticas docentes. Hacia el cierre, nos limitamos a postular que conversar, entendido como el acto social primordial, presupone escuchar con la misma intensidad e intención con la que se habla (Kaplan, 2015). Solo una escucha atenta permite comenzar a crear un espacio conversacional en el que nos podemos comenzar a sentir acogidos y al que, por tanto –a diferencia de nuestras normalmente prosaicas reuniones de facultad o departamento– nos sentimos genuinamente convocados a volver una y otra vez. Tornar el encuentro con el otro en una necesidad, promover la salutogénesis de esos microcosmos sociales que son nuestras escuelas, departamentos y facultades: he aquí los desafíos supremos para nuestras fragmentadas comunidades académicas. •

NOTAS

1 - Las investigaciones relativas a este artículo consideraron como fuentes, además de las entrevistas, a un estudio documental tanto en términos del estado del arte como informativo en relación a los márgenes normativos de cada caso y también a un trabajo en terreno de observación directa de prácticas docentes.

2 - La muestra total de escuelas chilenas incorporó 8 instituciones (Universidad de Chile, Universidad Católica de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Valparaíso, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Talca, Universidad del Bío Bío) y en España a otras 4 (Universidad Politécnica de Madrid, Universidad Politécnica de Barcelona, Universidad de Alicante y Universidad de Alcalá).

3 - Nota de la editora: Para optimizar la lectura, y debido a que el artículo presenta múltiples fragmentos de entrevistas sostenidas entre los años 2017 y 2018, hemos optado por no agregar en cada caso que las entrevistas transcritas forman parte de los anexos de la tesis doctoral de Barrientos (2020) *Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España*. La lista de entrevistados incluye a los siguientes profesionales: Ángela Schweitzer, Ricardo Aroca, José Quintanilla, Antonio Maciá, José Rosas, José Guerra, José Juan Barba, Fernando Pérez, Juan Pablo Urrutia, Miguel Mesa, Joaquín Sabaté, Santiago de Molina, y Roberto Burdiles, entre otros.

4 - Según datos del CNED, Consejo Nacional de Educación para el año 2021.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Algaba Garrido, E. (2015). Universidad pública y privada en España: Dos modelos distintos con objetivos similares. *Encuentros Multidisciplinarios*, 49, 1-10.

• Awan, N., Schenider, T. y Till, J. (2011) *Spatial Agency: other ways of doing architecture*. Londres, UK: Routledge.

• Bardí B., García Escudero, D. y Labarta, C. (2019). El aprendizaje de la arquitectura. *ZARCH*, 12, 2-7. Recuperado de: https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2019123387

• Barrientos, M. (2020). *Titulación y habilitación profesional del arquitecto en la era post Bolonia: Revisión y análisis comparativo de dos modelos representativos: Chile y España*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, España y Universidad del Bío Bío, Chile. Recuperado de: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/45188?locale-attribute=es>

• Barrientos M., Goycoolea R. y Araneda C. (2022). Modelo universitario y prácticas docentes: Una mirada introspectiva de ocho escuelas de arquitectura chilenas. *Revista AUS*,

31,105-114.

• Barros, L. P. (2011). *Ideas en torno al Taller de Arquitectura*. Valparaíso, Chile: Editorial USM.

• Barros, L. P. (2015). *Agenda propia*. Recuperado de <http://pablobarros.cl/files/writings/Agenda%20propia.pdf>

• Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid, España: Cátedra.

• Bernasconi, A. (2017). *Desafíos del futuro de la educación superior chilena*. Santiago de Chile, Chile: Centro de políticas públicas UC. Recuperado de: Paper-Nº-96-Desafíos-del-futuro-de-la-educación-superior-chilena.pdf

• Bilello, J. (1991). *Interaction and Interdependence: University-based Architectural Education and the Architectural Profession*. Washington DC, USA: American Institute of Architects.

• Brunner, J. (Ed). (2016). *Educación superior en Iberoamérica [Informe 2016]*. Santiago de Chile, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

• Butragueño, B., Raposo, J. F. y Salgado, M. A. (2018) Yes, we draw! El papel del dibujo en la pedagogía contemporánea de Arquitectura. *JIDA*, 18, 210-223.

• Cunningham, A. (2005). Notes on education and research around architecture. *The Journal of Architecture*, 10(4), 415-441.

• Doucet, I. (2017). Learning in the 'Real' World: encounters with radical architectures (1960s–1970s). *Journal of Educational Administration and History*, 49(1), 7-21.

• Fuentealba, J., Barrientos, M., Goycoolea, R. y Araneda, C. (2019). El decisivo pero desatendido rol del sistema universitario en las escuelas de arquitectura. *JIDA*, 19, 168-179.

• García Escudero, D. y Bardí, B. (2019). Conversación con Eva Franch i Gilabert: la pedagogía como espacio de experimentación. *ZARCH* 12, 200-209.

• Greene, M., Scheerlinck, K. y Schoonjans, Y. (2012). The new architect. Towards a shared authorship. En D. Boutsen (Ed.) *Good practices best practices. Highlighting the Compound Idea of Education, Creativity, Research and Practice* (17-24). Bélgica, Bruselas: KU Leuven.

• Jiménez, R. (2010). Formación por competencias en la enseñanza de la Arquitectura: ¿Un aporte? ¿Una necesidad? ¿O una moda? *Revista*

Electrónica de Desarrollo de Competencias RE-DEC, 2(6), 65-83.

• Kaplan, A. (2015). *Artistas de lo invisible*. Buenos Aires, Argentina: Antroposófica.

• Monedero, J. (2003). *Enseñanza y práctica profesional de la arquitectura en Europa y EEUU*. Barcelona, España: Departament d'Expressió Gràfica Arquitectònica I, ETS d'Arquitectura de Barcelona.

• Nieto, E. (2022). ¡Prescindible organizado! *Agenda docente para una formulación afectiva y disidente del proyecto arquitectónico*. Santiago de Chile, Chile: Editorial LOM.

• Ockman, J. (Ed) (2012). *Three Centuries of Educating Architects in North America*. Cambridge, EEUU: The MIT Press.

• Quetglas, J. (2012). La evolución de las escuelas de arquitectura. *Palimpsesto*, 4, s/d.

• Sarquis, J. (2008). *Producción de conocimiento en arquitectura, diseño y urbanismo*. Buenos Aires, Argentina: Nobuko.

• Torres, J. M. y Nieto, E. (2012). El modelo Alicante: disidencias espaciales en la enseñanza del proyecto de arquitectura [en línea]. Estudio Torres Nadal. Recuperado de: <http://www.torresnadal.com/el-modelo-alicante-disidencias-espaciales-en-la-ensenanza-del-proyecto-de-arquitectura/>



Macarena Paz Barrientos Díaz. Profesora del Departamento de Arquitectura de la Universidad Técnica Federico Santa María (Valparaíso) en donde colabora en el Área de Profundización en Territorio y Gestión. Es Doctora en Arquitectura por la Universidad del Bío Bío (Chile) y por la Universidad de Alcalá (España). Sus intereses de investigación se orientan a temas de docencia en arquitectura, perspectiva de género y ciudad. Actualmente es parte del grupo/colectivo Aulaboratorio, en donde se reflexiona, acciona e investiga en torno a la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura desde el enfoque de las pedagogías críticas y del GIDPRO (Grupo de Investigación en Didáctica del Proyecto, de la UBB). macarena.barrientos@usm.cl <https://orcid.org/0000-0002-3903-4502>



Claudio Rodrigo Araneda Gutiérrez. Ph.D. Architectural Association, School of Architecture, Londres, Inglaterra (2008). Arquitecto en la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile (1997). Profesor visitante Architectural Association (2000). Beca Chevening Consejo Británico posgrado Reino Unido (2001). Investigador posdoctoral Programa de Reinserción Posdoctoral en la Academia (2008-2011). Investigador FONDECYT (2011-2013) (Ambos ANID, ex CONICYT). Investigador proyecto SUSTENTO (Código IDRC 109448-001, IRDC, Canadá). Director Grupo de Investigación en Didáctica Proyectual de la Facultad de Arquitectura de la UBB (2022-2024). caraneda@ubiobio.cl <https://orcid.org/0000-0001-8619-8465>

»

Muntañola Thornberg, J. (2022). El futuro de la formación de los arquitectos y de las arquitectas tras cincuenta años de investigación. *A&P Continuidad*, 9(17), 82-91. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.383>



El futuro de la formación de los arquitectos y de las arquitectas tras cincuenta años de investigación

Josep Muntañola Thornberg

Recibido: 21 de julio de 2022

Aceptado: 05 de octubre de 2022

Español

Tras cincuenta años de investigación sobre el futuro de la formación del arquitecto ha llegado el momento de hacer una síntesis de lo que esta investigación ha descubierto sin intentar en absoluto dar el tema por concluido, sino todo lo contrario. Se trata de vislumbrar el futuro desde un presente complejo con la ayuda inestimable de los datos producidos por el pasado. Primero analicé la arquitectura desde un punto de vista psicogenético y, más tarde, desde un punto de vista filosófico más complejo, adicionando la visión neokantiana de Bakhtin al trabajo reciente de Paul Ricoeur, desde una hermenéutica radical aplicada a una visión intersubjetiva del espacio humano contemporáneo.

Desde esta perspectiva teórica, esta reciente implicación del prestigioso filósofo francés Paul Ricoeur en el campo de la arquitectura y del urbanismo se ha convertido en una ayuda inestimable que completa los muchos años de trabajo en el análisis psicogenético sobre la emergencia del conocimiento en arquitectura y urbanismo en la infancia en diferentes países. Todo ello, para expandir la enseñanza de la arquitectura y del urbanismo hasta los límites del estado actual de las ciencias cognitivas y de los recientes avances neurológicos interdisciplinarios. De este modo, un nuevo modelo de enseñanza en el que innovación y cultura no sean conceptos contradictorios puede salir a la luz súbitamente.

Palabras clave: formación del arquitecto, conocimiento y espacio, dimensión social de la arquitectura.

English

After fifty years of research on the future of architect education, it is time to make a synthesis of what has been found without attempting to conclude the subject at all, quite the contrary. This means glimpsing into the future from a complex present through the invaluable contribution of the data produced by the past. First, I analyzed architecture from a psychogenetic point of view and, later, from a more complex philosophical one, adding the Bakhtin's neo-Kantian vision of the recent work of Paul Ricoeur that is grounded on a radical hermeneutics applied to an intersubjective vision of contemporary human space.

From this theoretical perspective, the recent involvement of the prestigious French philosopher Paul Ricoeur in the field of architecture and urban planning has become an important contribution to complete many years of work dealing with the psychogenetic analysis of the emergence of knowledge in architecture and urban planning in childhood across different countries. The aim is to expand the horizons of architecture teaching and urban planning towards the current state of cognitive sciences and the recent interdisciplinary neurological advances. In this way, a new teaching model in which innovation and culture are not contradictory concepts can suddenly come to light.

Key words: architectural education, space and knowledge, social dimensions of architectural design.

» Capítulo primero: luces y sombras de los últimos cincuenta años

No me resisto a una participación, en parte muy biográfica, en un tema al cual he dedicado gran parte de mi investigación como arquitecto¹. El tema propuesto, en clave de futuro, se adapta a mi propia situación, a los 82 años y con una salud ya no tan buena y con datos inéditos que desaparecerán conmigo.

Comparando el año 1974 cuando publiqué *La arquitectura como lugar* con la actualidad, mi apreciación general es que el tema es hoy mucho más fundamental que hace cincuenta años, cuando Jean Piaget me dijo por teléfono que era demasiado viejo para investigar la arquitectura desde un punto de vista psicogenético y que me pasaba a mí el trabajo deseándome suerte. Las razones de esta importancia remiten al desarrollo espectacular de las ciencias sociales, de las ciencias cognitivas y de las ciencias neurológicas, todas ellas anunciadas por el mismo Jean Piaget ya desde los años veinte y treinta cuando de forma insistente advertía que el fascismo y una anarquía radical en la educación, llevarían a la humanidad,

en ambos casos, a la guerra y a la ignorancia.

Mis apreciaciones son, a la vez, amargas y esperanzadoras. Amargas, porque la educación en arquitectura y urbanismo sigue siendo, como advirtió en vano Paul Ricoeur, la hermana pobre de la educación en general, como prueba el excelente y reciente trabajo de Stanislas Dehaene (2020), sobre el cerebro y la educación hoy, en el que ni una sola vez se usa la palabra *espacio* y mucho menos la palabra *arquitectura*, aunque miles de veces se tenga en cuenta el tiempo, el lenguaje verbal y las matemáticas. Esto no evita que su capítulo sobre *la consolidación* del proceso educativo actual con la importancia científica del *sueño* en el aprendizaje y la memoria, es una maravilla cultural, que reafirma la importancia del espacio en el desarrollo de la mente humana apoyando, quizás sin saberlo, los resultados psicogenéticos y las opiniones de Paul Ricoeur, quizás el mejor filósofo sobre lo que el mismo llama "la potencia filosófica de Freud", también olvidada. Asimismo, mi amigo por muchos años Lewis Mumford se sentiría reivindicado en sus amplios trabajos antropológicos sobre la impor-

tancia del sueño en el espacio humano, reafirmados, más tarde, por otro amigo común, Amos Rapoport, tal como se demuestra en mi citada obra del año 1974.

También contrasta la amargura de comprobar que en mi propio país no se enseña ni arquitectura ni urbanismo en las escuelas infantiles, por una parte, contrastando con la cantidad de excelentes investigaciones realizadas durante estos años por arquitectos que he invitado varias veces a congresos en Barcelona como Kevin Lynch, Víctor Gómez Pin, Bill Hillier, Ashraf Salama, Alberto Magnaghi, Jan Gehl, Juhani Pallasmaa, o también de disciplinas afines como Paul Ricoeur, Roger Hart, Amos Rapoport, Karl Friston, Hans Ibelings y Rainer E Zimmermann, sin olvidar los arquitectos ya icónicos, Aldo Siza Viera, Steven Holl, Jacques Herzog, Aldo Rossi, Marc Mack, Carlos Ferrater, Enric Miralles, Rogelio Salmona, Juha Leiviska, Hosie Semper, Mikko Heikkinen, Barrozi-Veiga o German del Sol, algunos de ellos invitados cuando aún eran estudiantes de arquitectura o totalmente ignorados, y otros muchos como ya consagrados. Lo que decía: luces

y sombras pues... los trabajos y los proyectos de muchos de ellos están publicados en la serie *Arquitectonics mind land and society* hoy en el volumen 33 dedicado a la inteligencia artificial para arquitectos y diseñadores (Iniciativa Digital Politécnica UPC) y que empezó en el año 2001.

Dejo el tema que yo llamo "El Gulag en la Formación del Arquitecto o Arquitecta" para el próximo capítulo y voy a resumir algunos logros. En los diagramas I, II y III (Fig. 1, 2, 3 y 4) están resumidas las características fundamentales del desarrollo psicogenético de la cognición en arquitectura y urbanismo (Muntañola, 1980, 2012, 2016). Este desarrollo a nivel ontogenético, es decir a nivel de cada sujeto humano, sigue las etapas del conocimiento fundamental espaciotemporal, con transiciones fundamentales en los pasos que indica el diagrama adjunto comprobado en centenares de escuelas infantiles, en diferentes países. El diagrama adjunto se estructuró en California los años 1971-1972, pero amplios estudios confirmaron la importancia del teatro, la música y los proyectos en equipo con relación a la capacidad dialógico-social de construir en equipo una ciudad entre 3 niños y tres niñas, realizados en Barcelona y en Méjico entre el año 1995 y el 2020.

La capacidad de coordinar objetos y sujetos en un mismo espacio-tiempo, que yo denomino capacidad interlocativa para distinguirla de la capacidad interlocutiva verbal, no es una capacidad genética individual, sino que se adquiere a través de la educación sociofísica, con grandes diferencias comprobadas científicamente entre las escuelas que realizan actos artísticos, musicales, teatrales etc. y las que no. Cada maqueta que construyen tres niños y tres niñas es un laboratorio sociofísico que confirma el último libro de Sigfried Giedion (1975) sobre las etapas históricas de la arquitectura consideradas como transiciones sociofísicas intersubjetivas, que son un desafío constante a su estudio con la inteligencia artificial del ordenador.

La demostración científica de que las relaciones sociales entre los tres niños y las tres niñas que construyen la maqueta de ciudad son diferentes, dependiendo de la capacidad dialógica de las escuelas se corresponde con la explicación verbal interlocutiva que se hace tras la experiencia

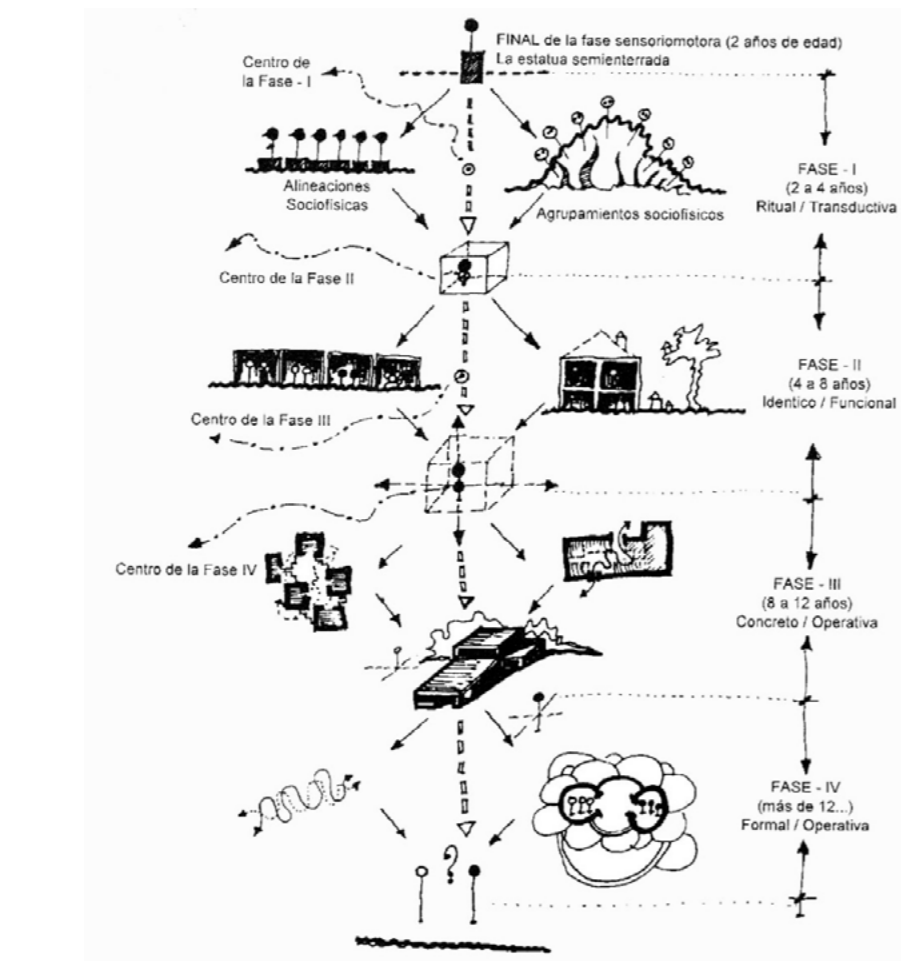
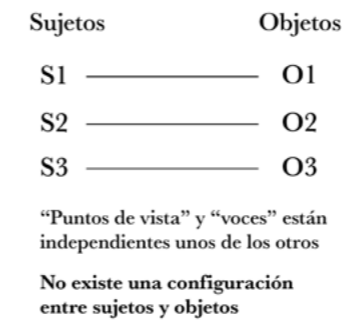
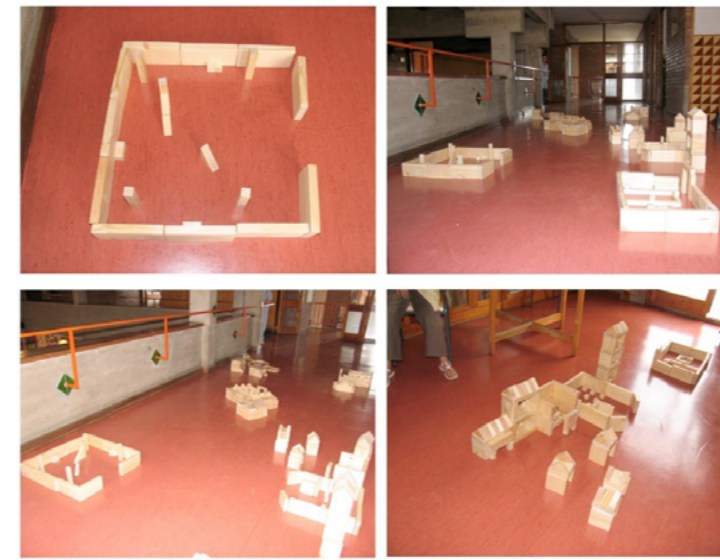


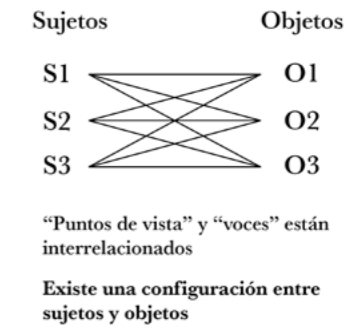
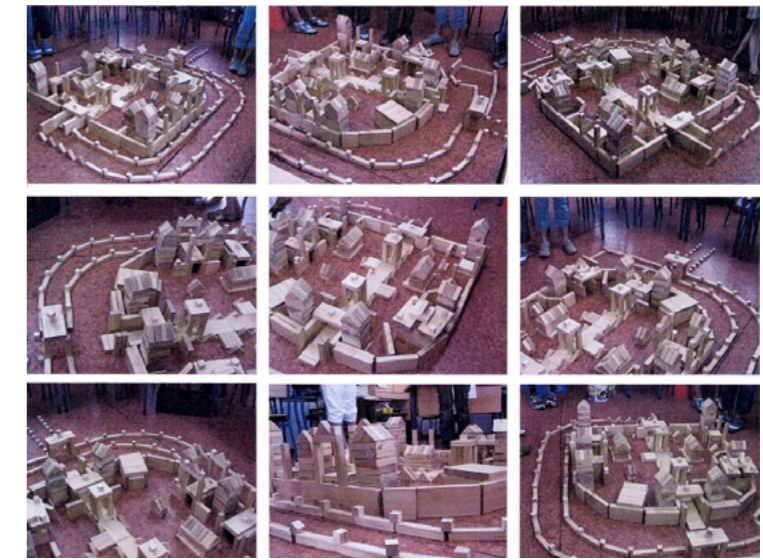
Figura 1. Diagrama I: El desarrollo psicogenético del conocimiento en arquitectura y urbanismo. Fuente: Muntañola (1974, p. 158).

constructiva. En el caso monológico, no hay nada que explicar ni que pensar (la escuela es un gulag), solamente la competencia entre géneros y el orgullo de la obra individual. En las escuelas dialógicas la experiencia es rica, científica, artística y socialmente, y no solamente a nivel individual: es un logro colectivo también, que se manifiesta en las fiestas, viajes colectivos etc. Tal como define excelentemente Bill Hillier (1989) el conocimiento arquitectónico y urbanístico es *genérico* en un sentido muy cercano a la consideración de Paul Ricoeur de que siempre funciona mediante *trazas*, que son específicas clases de signos en los que la causa que ha producido el signo es asimismo su significado, como en los casos obvios de la huella de un animal en la

arena. *Genérico* no tiene nada que ver con *genético* como vamos a ver, siendo este un error común. Por otro lado, el diagrama IV (Fig. 5) resume la posición de Ricoeur (2000) sobre las diferencias fenomenológicas entre la *interlocación* entre cuerpos y lugares espaciales y la *interlocución* entre cuerpos humanos que hablan (Muntañola, 2022a). Todo ello fue analizado, en una forma muy incipiente, en el prefacio que hice a la publicación en Barcelona en el año 1975 de la obra póstuma de Sigfried Giedion en la que el autor cambia por completo la explicación de la historia de la arquitectura introduciendo la dialogia sociofísica de corte husserliano como eje del desarrollo histórico cultural de la arquitectura y del urbanismo (Giedion, 1975). La conclusión



El espacio y el tiempo físicos y el espacio y el tiempo "sociales" solamente están relacionados a nivel individual. Las relaciones entre objetos no tienen correlaciones con las relaciones entre sujetos. Las normas para objetos están independientes de las normas para sujetos. Los objetos sin contexto. Los sujetos sin contexto.



El espacio y el tiempo físicos y sociales están interrelacionados cronotópicamente. Las normas para objetos están interrelacionadas con las normas entre sujetos. Los objetos y los sujetos configuran un contexto.

Figura 2. Diagrama II A: La estructura social y dialógica en las ciudades monológicas. Fuente: Muntañola (2012, p. 47). | Figura 3. Diagrama II B: Estructuras sociales en las ciudades dialógicas. Fuente: Muntañola (2012, p. 47).

principal es que el conocimiento en arquitectura y urbanismo, a partir de estas bases científicas, no es genético, o sea fruto directo de la herencia biológica, a partir de una interpretación falsa del conocimiento puro de E. Kant, ni tampoco está determinado por una historia o una arquitectura anterior, es decir: no es fruto de una teoría hegeliana de la historia como precedente determinante del futuro. Si este conocimiento no es ni genético ni determinado por una historia cultural, es porque es fruto de una dialogia social que se desarrolla entre el pensamiento crítico individual y la historia cultural colectiva, haciendo de puente entre ambas y produciendo los documentos innovadores de las ciudades, edificios, diseños, partituras etc., tal como plantea, entre

otros, el trabajo pionero de Mijail Bajtin (1985). En la derecha está el espacio-tiempo verbal interlocutivo en el que el espacio existe siempre de forma metafórica, en la izquierda está la arquitectura y el urbanismo interlocutivos en los que es el tiempo el que es metafórico. En el centro, la realidad dialógica y social entre ambos procesos intersubjetivos en una realidad humana y viva, representada en todos los documentos culturales, sean ciudades, textos literarios, partituras musicales etc. Por lo tanto, es Ashraf Salama (2016) el que en un libro reciente ha acertado plenamente al considerar que la síntesis entre la capacidad crítica del futuro arquitecto y la necesaria base social e histórica, se da dentro de los cursos de proyectos en

las universidades, a partir de la dialogia social que emerge del mismo curso en su conjunto. Se abre aquí un trabajo fundamental sobre cómo la arquitectura y el urbanismo del futuro manipulan, y sincronizan, las tres clases de *trazas* que construyen la memoria personal e histórica en la educación del arquitecto. Estas tres clases de trazas, según Paul Ricoeur, son: a) la cortical en el cerebro; b) la traza afectiva y reflexiva, psicosocial e histórica, y c) las trazas documentales, ciudades, libros, edificios, partituras, etc. Las tres coexisten y producen la cultura humana, y están claramente definidas en la excelente conferencia que Paul Ricoeur realizó el año 2000 en Barcelona (Ricoeur, 2001) Estoy analizando este triple sistema de trazas en

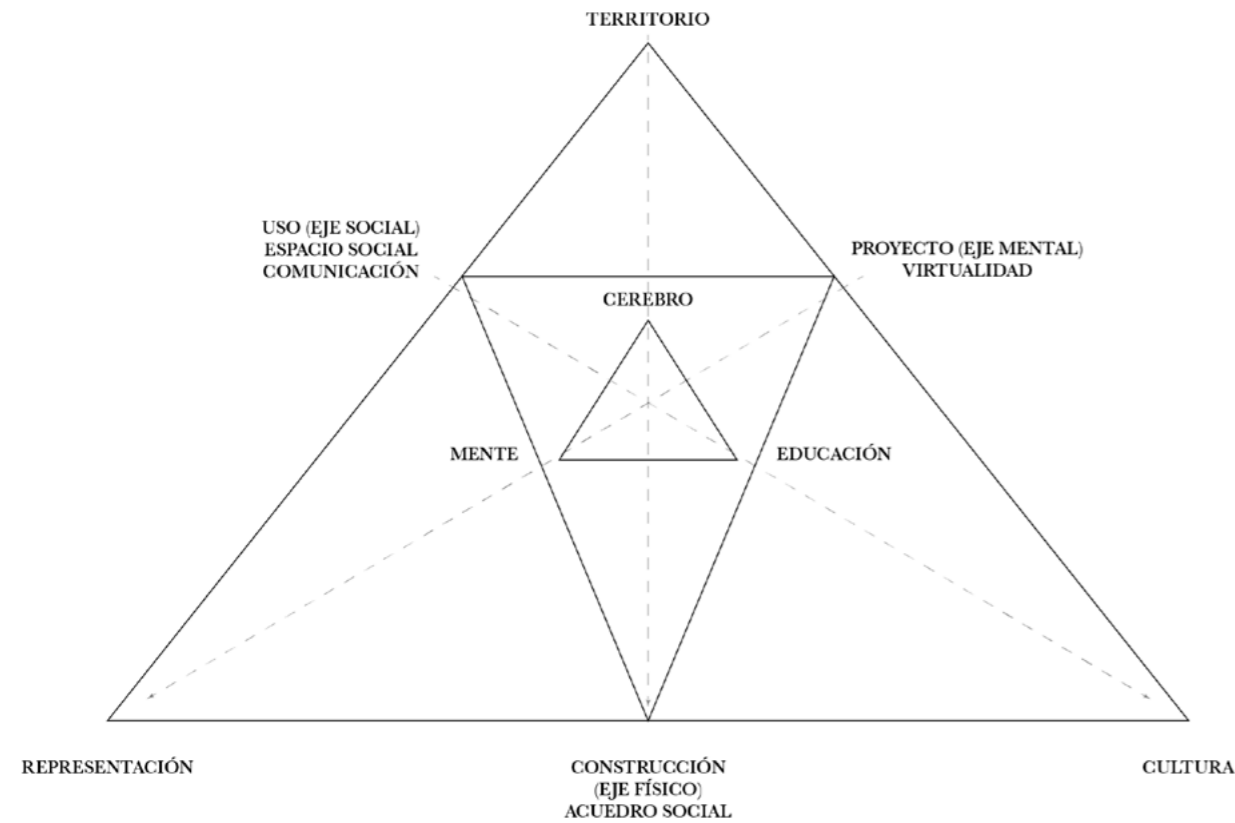


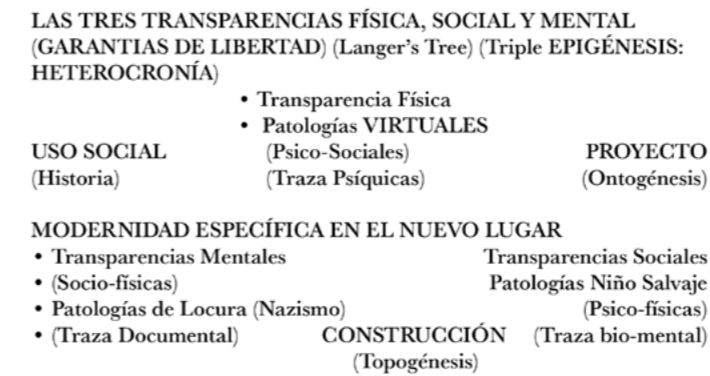
Figura 6. Diagrama V: Los tres ejes hermenéuticos de Paul Ricoeur proyectar, construir y usar el espacio-tiempo humano en el que el triángulo intermedio de la arquitectura hace de puente entre el desarrollo del individuo y el desarrollo social, todo ello coordinado simultáneamente tanto físicamente como social y mentalmente. Fuente: Muntañola (2022b, p. 131).

en su crecimiento. El primero es el de los orígenes y desarrollo de la cognición de lo físico, lo lógico y lo aritmético en los seres humanos desde la más temprana infancia en adelante. El segundo brote es el estudio comparativo del desarrollo cognitivo en humanos chimpancés y monos. El tercer brote, que es totalmente nuevo y que apenas empieza, comprende la simulación con el ordenador de experimentos para modelizar y experimentar aspectos de la evolución, los orígenes y el desarrollo de la cognición humana que no pueden ser estudiados en tiempo real con sujetos reales.

De acuerdo con este texto, en los diagramas V, VI y VII (Fig. 6, 7 y 8) se pueden comprobar las correspondencias de este árbol del conocimiento

de tres ramas con mi propio trabajo en las teorías de la arquitectura sobre psicogénesis, sociogénesis y topogénesis, y así se descubre cómo estas tres ramas están entrelazadas entre ellas mediante unas *transparencias* que consolidan su eficacia conjunta en el lugar humano construido y renovado, que yo he definido como lugares consolidados gracias a una *modernidad específica* de las obras de arquitectura, sean pequeñas o grandes. Las tres trazas de la memoria que define Paul Ricoeur, y que hemos descrito en el capítulo primero de este artículo se corresponden con las tres emergencias de las ramas del árbol de Langer y nos aboca a un complejo y largo proceso de investigación del impacto del espacio que construimos sobre la salud, la belleza y la paz humanas y sociales. El futuro de la formación del arquitecto depende de la manera en que el árbol de Langer

se desarrolle, y el espacio arquitectónico y urbanístico es parte fundamental de este desarrollo, puesto que, como puente, *topogenético*, entre el desarrollo individual y el colectivo puede consolidar o dificultar el futuro de la humanidad (Fig. 8, diagrama VII). Todos los trabajos de Lewis Mumford fueron en este sentido, al considerar la tecnología como un puente entre vida y civilización demostrando, por ejemplo, cómo el invento de la rueda llevó pueblos a la civilización y pueblos a la guerra, todo dependió del uso de la rueda, no de la rueda en sí misma. Tenemos pues el diálogo con la naturaleza, las relaciones entre innovación e historia de la cultura, y finalmente, el papel de edificios y ciudades de ser documentos físicos, sociales y mentales de las culturas humanas (Mumford, 1934). Los límites entre los que se mueven estas inno-



Enlace psico-socio-físico: patologías en la salud del árbol de Langer

- Los niños salvajes no desarrollan intersubjetividad social, solo autonomía (enlace psicofísico cortical destruido)
- Los niños virtuales no desarrollan experiencia física, solo cuerpos pasivos (enlace sociopsíquico cultural destruido) en el campo de concentración los niños distorsionaron completamente los contextos mentales (contextos nazis), no existe el desarrollo mental (enlace socio-físico documental destruido)
- La salud psico-social-mental es destruida porque el árbol de Langer muere en los tres casos (estudios de indicadores de peligro urbano crítico para la salud infantil (los ACES -Indicadores Medioambientales de Agresión a la Salud Infantil- en Columbia University Medical Center)

Figura 7. Diagrama VI: Las tres patologías educativas fundamentales. Estas tipologías se corresponden con las deficiencias de origen social de los seres humanos dejados solos en la selva, de las de origen físico en los dejados ante el ordenador horas y horas y las de origen mental en los sometidos en gulag que se rige por no pienses y haz lo que te decimos los sabios en el poder: No existen opiniones diferentes válidas solamente es válida la nuestra, tú eres un judío de raza inferior. Fuente: Elaboración del autor | Figura 8. Diagrama VII: El futuro de la formación del arquitecto bajo una memoria innovadora con triple epigénesis y con dialogía social entre algoritmos y cronotopos. Fuente: Elaboración del autor.

vaciones están definidos por las tres degeneraciones del desarrollo del conocimiento recogidas en los diagramas VI y VII (Fig. 7 y 8), que se corresponden asimismo con las tres ramas del árbol de Langer. Es decir, el ser humano abandonado en el bosque sin interacción social, el ser humano abandonado a vivir en un mundo virtual sin realidades físicas y, finalmente, el ser humano que no puede vivir en un gulag, en el que no puede pensar porque no existen relaciones sociofísicas mentales posibles, no hay documentos vivos, todos son falsos. Ello explica que los supervivientes de los campos de concentración a pesar de escribir libros, y quizás por escribirlos, luego se suiciden. En cada caso se degeneran las trazas de la memoria correspondientes, según el diagrama VI (Fig. 7), y el árbol del conocimiento de Langer, enferma hasta morir, y su curación exige un trabajo

complejo de recuperación sincronizando mejor, de nuevo, las tres ramas de conocimiento y los tres tipos de trazas de la memoria humana. Para acabar, un micro ejemplo de este juego a tres bandas del arquitecto suizo Peter Zumthor en su proyecto de 1997 para el Museo Kolumba (Colonia, Alemania) con ayuda de la tesis doctoral de Josué Nathan Martínez Gómez (2019), leída en Barcelona hace pocos años. La figura 9 consiste en una fotografía histórica del edificio de la Holland House library de Londres tras la destrucción por parte de los bombardeos alemanes en la Segunda Guerra Mundial, seguida de una composición fotográfica entre esta fotografía e imágenes del uso del Museo Kolumba de Peter Zumthor, construido sobre las ruinas de la iglesia de Santa Kolumba, bombardeada esta por los aliados. Se demuestra la capacidad de transmitir cultura desde la interpretación, y no

la copia, del uso anterior, a partir de las escasas ruinas que quedaron en pie y se incorporan sin problemas en el nuevo museo. La arquitectura no es puro-visual es mucho más que esto. Por otro lado, la figura 10 representa la planta baja del Museo Kolumba con la pasarela que sobrevuela las ruinas, construida por Zumthor para tener una experiencia de visibilidad e interpretación correcta de las mismas. En el dibujo se superpone un análisis de visibilidad de todo el espacio realizado con el *space syntax*, herramienta digital con inteligencia artificial. Se observa que el máximo de visibilidad no ha de coincidir con la lectura directa del algoritmo informático. La pasarela construida proyecta una experiencia sin apoyarse siempre en una visibilidad máxima, por lo que recorre lugares con mucha visibilidad sobre las ruinas y otros con baja visibilidad, o con una visibilidad localizada en unas ruinas determinadas. Zumthor interpreta

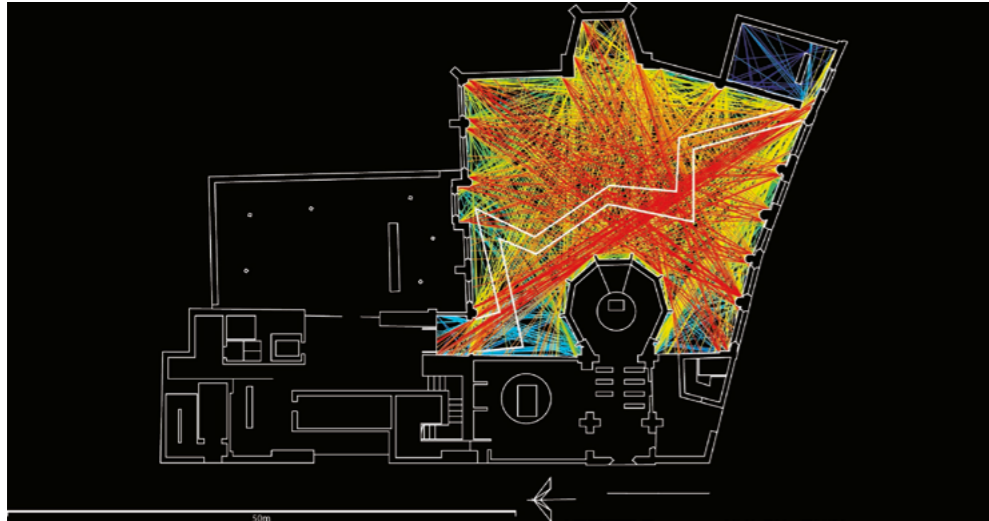


Figura 9. A la izquierda, la Holland House library destruida. A la derecha, montaje realizado por Josué Nathan Martínez Gómez a partir de la fotografía anterior y la propuesta de Peter Zumthor para el Museo Kolumba. Fuente: Martínez Gómez (2019, p. 377). | Figura 10. Análisis de visibilidad en la planta baja del Museo Kolumba. Fuente: Martínez Gómez (2019, p. 354).

las ruinas, no sigue un determinismo matemático-visual a-priori. Se inicia así un diálogo máquina-cerebro que puede llevar muy lejos a ambos, no se trata de confrontar dos modos de analizar sino de aprender de su interacción, sin perder la libertad creativa del cerebro y, en último caso, extenderla más allá de los límites anteriores. Al igual que en la simulación de la música de Bach, puede conseguirse una duplicación más y más perfecta de su música, pero nunca suplantar el cerebro de Bach y su creatividad, algo inútil, por otro lado, ya que ya tenemos su música, lo que hace falta es la nueva música de otros cerebros diferentes y vivos. En absoluto el árbol de Langer desprecia la AI (la inteligencia artificial); al contrario, la coloca con todo respeto en su sitio, aquel en el que el

desarrollo, la emergencia y las estructuras del conocimiento humanos no se pueden analizar científicamente desde y dentro de un cerebro vivo, y de su experiencia y capacidad de cálculo científicos subjetivos. La pregunta clave, que dejo sin respuesta, es si en este exacto punto el arte puede dialogar con la máquina más allá de la ciencia, apoyando una humanización de las relaciones dialógicas y sociales entre culturas. Todo ello bajo el paraguas de una ética libremente definida, sin gulags que la deformen.

» **Capítulo cuarto: conclusión sin final, más bien como principio**

El futuro de la formación del arquitecto/a está pues, por escribir y por construir, por todos los

que se dediquen a la educación de los futuros miembros de esta digna y milenaria profesión. Mi humilde aportación durante estos cincuenta años ha sido comprobar la naturaleza específica de esta profesión, a caballo entre ciencias, artes y políticas diversas, que está sometida de vez en cuando por gulags poderosos, pero siempre con ganas de extender las fronteras de estos gulags más allá, de forma democrática, explorando nuevas posibilidades y libertades. A estos nuevos arquitectos dedico este artículo. •

NOTAS

1 - Se agradece a la arquitecta Regina García, estudiante de doctorado bajo mi dirección en la Universidad Internacional de Cataluña, por su colaboración en la edición de este artículo. Su ayuda ha sido totalmente necesaria en estos momentos históricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakthin, M. (1985). *Speech genres and other late essays*. Austin, USA: University Press.
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn*. Londres, Inglaterra: Penguin Books.
- Giedion, S. (1975). *La arquitectura y los fenómenos de transición*. Barcelona, España: Gustavo Gili.
- Hillier, B. (1989). *The social logics of space*. Cambridge, UK: University Press
- Langer, J. (2003). *Early Cognitive Development: Ontogeny and Phylogeny* En J. Valsiner y K. Connolly (Eds.) *The handbook of developmental psychology*. Nueva York, Estados Unidos: Sage publications.
- Martínez Gómez, J. N. (2019). *Integración contemporánea con edificios antiguos. La intervención como síntesis histórica*. (Tesis doctoral). Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, España. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/182134?show=full>
- Mumford, L. (1934). *Technics and civilization*. New York, USA: Harcourt.
- Muntanola, J. (1974). *La arquitectura como lugar*. Barcelona, España: Gustavo Gili. Barcelona.
- Muntanola, J. (1980). *Developmental Architecture Cognition in Children's conception of Place*. En G. Broadbent, R. Bunt y T. Llorens (Eds.) (1980), *Meaning and Behavior in the Built Environment*. Chichester, UK: Wiley and Sons.

- Muntanola, J. (Ed.) (2012). *Arquitectura e investigación*. Barcelona, España: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Muntanola, J. (2016). *Arquitectura y modernidad ¿Suicidio o reactivación?* Barcelona, España: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Muntanola, J. (ed.) (2021). *The New Sense of Place*. Barcelona, España: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Muntanola, J. (2022a). Lotman and Bakhtin in the architectural design theories of today. *Human being: Image and essence. Humanitarian aspects*, 49(1), 7-27. DOI 10.31249/chel/2022.01.011. 30
- Muntanola, J. (ed.) (2022b). *Artificial intelligence for architects & designers*. Barcelona, España: Universitat Politècnica de Catalunya.
- Pollack, M. (1963). *The Education of the Architect*. Boston, Estados Unidos: MIT Press.
- Ricoeur, P. (2001). *Discurs d'acceptació del doctorat honoris causa. Comprendre: revista catalana de filosofia*, 3(2), 97-99.
- Ricoeur, P. (2000). *La Memoire, l'Histoire et l'Oublie*. Paris, France: Editions de Seuil.
- Salama A, (2016). *Spatial design education*. Nueva York: Estados Unidos: Routledge Press.
- Sennett, R. (2019). *Building and Dwelling: Ethics for the City*. Londres: Penguin Books.



Josep Muntanola Thornberg. Presidente de La Real Academia Catalana de las Bellas Artes y de San Jorge. Director de Escuela de Arquitectura de Barcelona de 1980-1984. Director del departament de projectes de la Escuela de Arquitectura de Barcelona de 1984-1994, 2000-2010. josemuntanola@upc.edu <https://orcid.org/0000-0002-1536-0901>

»

Azara, P. (2022). Notas sobre la pasada y presente enseñanza de la estética y la teoría de las artes y la arquitectura en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (UPC-ETSAB, España). *A&P Continuidad*, 9(17), 92-99. doi: <https://doi.org/10.35305/23626097v9i17.396>



Notas sobre la pasada y presente enseñanza de la estética y la teoría de las artes y la arquitectura en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (UPC-ETSAB, España)

Pedro Azara

Recibido: 07 de agosto de 2022

Aceptado: 24 de noviembre de 2022

Español

¿Enseñar a construir o a pensar? ¿A proyectar y edificar o a reflexionar? La arquitectura ¿requiere paredes y techos? Los materiales con los que se edifica ¿son solo los que habitualmente se utilizan en obra? Las imágenes gráficas y escritas ¿pueden suscitar imágenes de bienestar, configurando espacios soñados, lugares donde soñar, donde soñar que se podría soñar? Los estudios de arquitectura se hallan en una encrucijada entre la práctica y la teoría, entre la construcción y la reflexión, la vida activa y la vida contemplativa. La conjunción entre la acción y la reflexión es incierta y difícil, sobre todo cuando los conocimientos técnicos son los que se exigen al arquitecto en España, pero cabría preguntarse si los estudios no deberían enseñar también a dar un paso atrás para considerar o reconsiderar la obra en ciernes o ejecutada.

Palabras clave: arquitectura, construcción, estudios, enseñanza, escuelas de arquitectura

English

Is teaching intended to build, or to think; to project and to build, or to reflect? Does architecture require walls and ceilings? Are building materials only those that are usually used? Can graphic and written images evoke images of well-being that are able to shape dreamed spaces; places where to dream, i.e., where to dream that it would be possible to dream? Architecture studies are at the crossroads between practice and theory, construction and reflection, active life and contemplative life. The action-reflection conjunction is uncertain and complex, especially when architects in Spain are required technical knowledge. Thus, one might wonder if studies should also teach to take a step back to consider or reconsider the building work in progress or the already built work.

Key words: architecture, construction, studies, learning, schools of architecture

“À Combray, tous les jours dès la fin de l'après-midi, longtemps avant le moment où il faudrait me mettre au lit et rester, sans dormir, loin de ma mère et de ma grand-mère, ma chambre à coucher redevenait le point fixe et douloureux de mes préoccupations. On avait bien inventé, pour me distraire les soirs où on me trouvait l'air trop malheureux, de me donner une lanterne magique, dont, en attendant l'heure du dîner, on coiffait ma lampe; et, à l'instar des premiers architectes et maîtres verriers de l'âge gothique, elle substituait à l'opacité des murs d'impalpables irisations, de surnaturelles apparitions multicolores, où des légendes étaient dépeintes comme dans un vitrail vacillant et momentané [En Combray, todos los días, desde que empezaba a caer la tarde y mucho antes de que llegara el momento de meterme en la cama y estar me allí sin dormir, separado de mi madre y de mi abuela, mi alcoba se convertía en el punto céntrico, fijo y doloroso de mis preocupaciones. A mi familia se le había ocurrido, para distraerme aquellas noches que me veían con aspecto más tristón, regalarme una linterna mágica; y mientras llegaba la hora de cenar, la

instalábamos en la lámpara de mi cuarto; y la linterna, al modo de los primitivos arquitectos y maestros vidrieros de la época gótica, substituida la opacidad de las paredes por irisaciones impalpables, por sobrenaturales apariciones multicolores, donde se dibujaban las leyendas como en un vitral fugaz y tembloroso] (Proust, 1913, pp. 10-11)

“La ville est un poème...” [La ciudad es un poema] (Barthes, 1970-1971, p. 24)

A partir de la ya casi olvidada experiencia como estudiante de arquitectura, en la segunda mitad de los años setenta y la primera mitad de los ochenta del siglo pasado, en las escuelas de arquitectura de Montpellier y Barcelona –con unos programas y unos enfoques muy distintos de los actuales, que no querría magnificar ni rescatar con nostalgia, pero que sí constituyen referencias personales a partir de los cuales juzgar las enseñanzas y métodos seguidos en los últimos años (en Barcelona, principalmente), unos comentarios que posiblemente no den

cuenta de la riqueza, variedad y complejidad de las enseñanzas en otros centros u otras ciudades–, junto con la experiencia como docente, y en conversación con estudiantes, presentes y del pasado, y con profesores, algunos de los cuales fueron estudiantes míos, teniendo en cuenta sus juicios, comentarios y críticas, quisiera exponer unas consideraciones sobre la enseñanza de la arquitectura que practico, que practicamos, desde un punto de vista crítico, en la Escuela de Arquitectura. El texto no se presenta como un análisis objetivo de cómo se enseña, ni se postula cómo debería enseñarse, no da cuenta de los diversos métodos, enfoques y definiciones de la arquitectura, sino que tan solo refleja y reflexiona sobre la visión de la arquitectura que se comunica –sin imposiciones, a los estudiantes–, a fin de enriquecerles, si fuera posible, su propia consideración de lo que es la arquitectura, de cómo se construye y se percibe. La disciplina se inscribe así en un marco más grande que engloba la acción o la creación humana, en la que participa tanto el artista como el espectador, siendo ambos intérpretes, *construc-*

tores de la arquitectura, presentada como una *construcción* subjetiva, como el resultado de un juicio, y como unos recuerdos, de lugares en los que vivimos, o pensamos que viviríamos, bien, si pudiéramos volver o acceder a dichos espacios propios. Este texto es así una reflexión sobre las enseñanzas de la arquitectura y las artes en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (España), que quizá entre en resonancia con las enseñanzas en otras escuelas.

Los planes de estudio comunes de Bolonia, aplicados ya en el siglo XXI, permiten que cada escuela pueda interpretarlos. Los programas de teoría de la Escuela de Arquitectura de Barcelona como, sin duda, de cualquier escuela, están marcados por las enseñanzas de estética previas a la unificación europea, de las que bebe, pero también se desmarca, dejando la libertad de cátedra y, por tanto, la libertad de transmitir una determinada visión de las artes y la arquitectura y de cómo interpretarlas. La bondad de la relación entre los estudios actuales y de los del pasado queda a merced de cada docente.

El programa de estudios de las escuelas de Arquitectura en España hoy, no enseña arquitectura; enseña construcción. Apenas se distingue de los programas de las escuelas de Ingeniería y de Aparejadores (o Arquitectura Técnica, como se denominan estos estudios en España, una expresión que es un oxímoron, en verdad: la Arquitectura requiere un hacer, sin duda, un hacer poético que la imaginación activa, una *poiesis* antes que una *tekné*).

En Bagdad, en Iraq, por ejemplo, no existe la facultad de Arquitectura, sino de Ingeniería, que comprende un departamento de Arquitectura con unas asignaturas que los estudiantes de arquitectura, a diferencia de los de Ingeniería, deben seguir. Estas asignaturas se limitan a dos: Historia y, sobre todo, Teoría. Son estas, en particular las asignaturas de teoría, las que marcan la diferencia entre programas dedicados a la construcción de equipamientos, a cargo de ingenieros, y programas dedicados a la formación de los arquitectos. La teoría es lo que distingue las formaciones de los constructores (de obras públicas y privadas) de las de los arquitectos. Se diría, entonces, que los arquitectos no constru-

yen. ¿Es cierto? Pero, antes: ¿qué es la teoría?

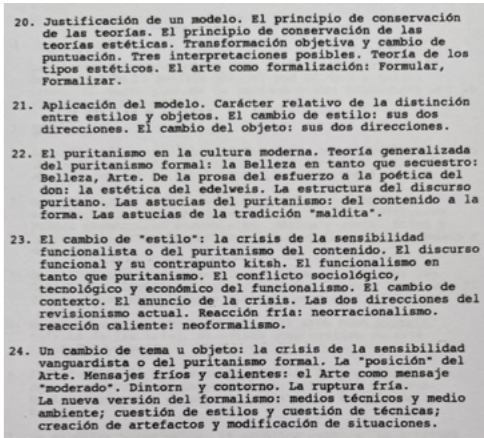
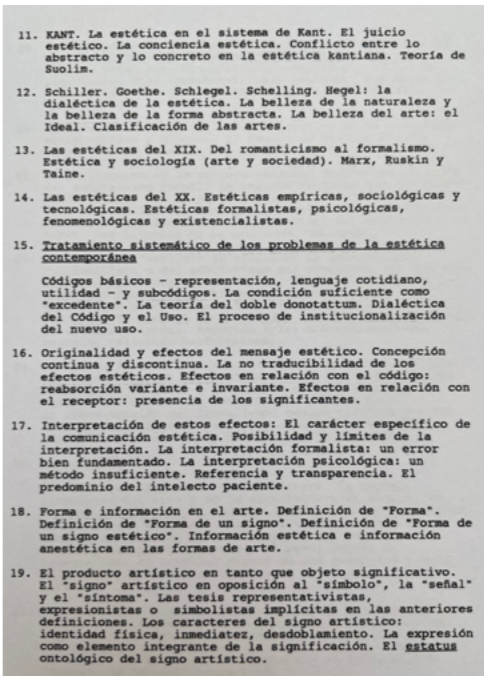
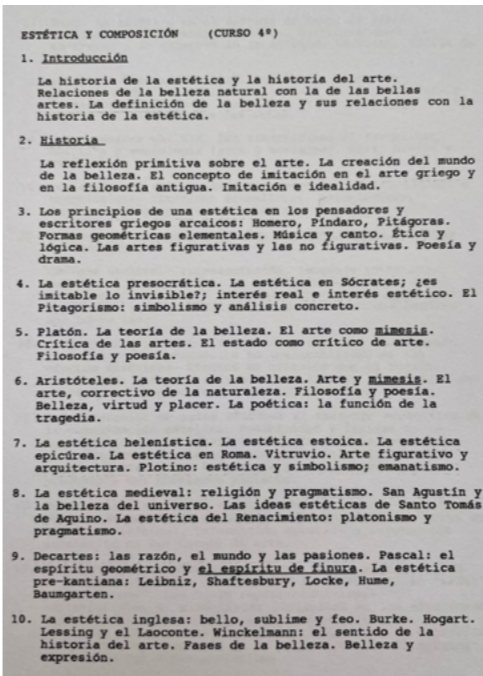
Teorizar, habitualmente, significa reflexionar y, sobre todo, abstraer. La teoría necesita del alejamiento de los casos concretos para englobarlos todos en una misma visión, prescindiendo de cualidades particulares cuya ausencia no daña la valoración de las cosas. La teoría se ejerce *desde lo alto*. Los ejemplos concretos solo ilustran la teoría y facilitan su comprensión. Pero se suele considerar con condescendencia a una ilustración. Se recurre a esta, como ya observara Platón, cuando somos incapaces de remontarnos a la altura desde la cual el teórico analiza las cosas, prescindiendo de la concreción, las delimitaciones, y las limitaciones materiales o sensibles de aquellas.

Mas, teoría, en griego antiguo, significa observación y no solo reflexión: una reflexión alumbrada por una visión. La teoría se sustenta, en este caso, en la vista. Consiste en escudriñar las cosas, sin tocarlas ni forzarlas, en estar atentos a ellas, atentos a lo que tienen a bien decirnos, siendo atentos con ellas. La teoría se fija y se detiene en lo que encuentra, en lo que le sale al encuentro; atiende a lo que se le muestra. La teoría nace de un diálogo entre un observador y un observado, siendo ambos dialogantes a la vez observadores y observados. Las cosas también nos contemplan.

La *theoría*, en la Grecia antigua, por fin, designaba un espectáculo digno de verse. Un teórico era, entonces, un espectador. ¿Cabía espectáculo más singular que una procesión (un acontecimiento que aún hoy se puede designar con el sustantivo teoría)? La teoría formaba parte de un ritual gracias al cual se entraba en contacto con el mundo sobrenatural para expresar respeto y rogarle protección. La vida de una comunidad dependía de la correcta ejecución de una teoría. Cualquier gesto o palabra fuera de lugar rompían el cordón umbilical que los mortales mantenían con los inmortales. Una teoría era un gesto de buena voluntad para con el mundo natural o sobrenatural. La teoría se basa en una atención minuciosa, cuidadosa hacia cada cosa que digna revelarse. Se centra, se concentra en un ente o una persona. Atiende a lo que muestra, a su imagen o su

cara, tratando, sin faltarle al respeto, de descubrir lo que dicha imagen o apariencia significa, traduce o esconde. La teoría no atiende a lo general, sino a lo particular. Cada ente o cada ser tiene algo que decirnos, aunque no esté siempre dispuesto a contarnos lo que porta o encierra. Algunos encuentros topan con un muro, una negativa a cualquier apertura. La teoría no considera a las cosas y los seres ejemplos. Las cosas no son casos. No son intercambiables ni prescindibles. No se recurre a ellos debido a nuestra incapacidad de pensar sin ver, sin tener algo tangible a nuestro alcance. Muy al contrario, si nada se nos revela, la teoría no tiene sentido, no tiene nada que decir.

Teorizar, en suma, es escuchar y descifrar lo que los entes y los seres aceptan decirnos. La teoría se sustenta en la vista, como ya hemos dicho, pero también en el oído. Implica un esfuerzo contante para estar a la escucha del mundo, y la modestia de dejar que las cosas hablen si quieren. La teoría no impone modelos, no modela el mundo, sino que trata de aprender el lenguaje de las cosas, lo que implica estar callado y receptivo. La teoría no nos aleja del mundo, remontándonos a las alturas, sino que nos pone en sintonía con este, nos acerca al mundo, para que podamos escuchar por primera vez, y en ocasiones, por única vez, la voz, única y singular, de las cosas, el tono personal con la que aceptan dirigirse a nosotros. No nos dirigimos a ellas, no las dirigimos, no las organizamos a nuestra medida y voluntad. Se nos dirigen, a veces. La teoría es una apertura al mundo y una lección de humildad. Hay cosas, obras de arte, por ejemplo, del pasado o del presente, de culturas lejanas en el tiempo o el espacio, que requieren por nuestra parte que esperemos a que, quizá, se pongan en contacto con nosotros. Teorizar, entonces, consiste en estar atento a lo que acontece, lo que se muestra. Teorizar es dialogar. El diálogo se establece entre el espectador y la obra. Esta no se somete a la contemplación y la interpretación del espectador, sino que ambos, obra y espectador, se tienen respeto, se *observan* y se abren el uno a la obra. Teorizar es prestar atención; y la atención se *presta*. Se trata de un bien que se cede, se con-



Figuras 1, 2 y 3. Programa de la asignatura troncal de Estética y Teoría de las Artes, Plan de estudios 1974-2010, Escuela Técnica Superior de Arquitectura (UPC-ETSAB), Barcelona.

Recuperado de https://etsab.upc.edu/ca/estudis/estudis-extingits/pdf/1_4_79.pdf

cede; un regalo, una ofrenda. Revela el pleno reconocimiento del ente o el ser a quien se confía la atención. Nuestra atención, nuestra capacidad de atender (a los deseos y necesidades del otro o de lo otro) se deposita en este o esto. Nos entregamos, confiamos lo que nos permite estar atentos, en contacto con el mundo. Nunca nos sentiremos más frágiles, afectados, expuestos y, al mismo tiempo, en confianza que en esta relación con la obra de la que esperamos que nos atienda y nos responda. La teoría abre, así, un espacio de diálogo. La obra es portadora de un mensaje que tiende al espectador si este lo o la acepta. La obra pone a prueba la capacidad de aceptación y comprensión del observador, quien debe asumirla, reconociendo que la obra puede cerrarse en banda y no revelar todo lo que encierra. La teoría, por tanto, nos invita a salir de nosotros mismos y a observar el mundo. Nos obliga a aceptarnos, y a reconocer nuestros límites y limitaciones. El diálogo tiene lugar en un espacio compartido. Pero debemos ser capaces de escuchar y de aceptar que la obra es un otro yo cuya comple-

jidad, cuyas contradicciones, cuya reserva no podremos solventar ni vencer. La teoría invita a cuidar a lo que se revela. La obra pide respeto, una actitud respetuosa ante ella. Invita a escuchar lo que tenga a bien contarnos. Debemos también aceptar sus silencios. En ningún caso debemos forzar su significado. La obra tiene múltiples caras de las que muestra algunas si somos capaces de atenderla. La teoría es una invitación a atender a lo que se me abre. Aspectos, amables o dolorosos de la realidad, se descubren a través de la obra, aspectos que la obra recoge y muestra, si sabemos atenderla. Miramos o sentimos la obra, pero también ella nos siente y nos observa. La teoría es un cruce de miradas que expone, por medio de dicho encuentro, lo que de otro modo permanecería oculto. Invita a ir al encuentro del mundo al mismo tiempo que permite a este revelar lo que encierra para nosotros. Las cosas, las obras adquieren sentido cuando nos acercamos, siempre manteniendo cierta distancia; distancia que no implica distanciamiento, sino que invita a que nos coloquemos a la distan-

cia adecuada para la obra respire y nos expire. Teorizar es asumir la complejidad humana y del mundo que la obra expresa o simboliza, actuar como un ser humano, reconociendo en el otro, en la obra, a un igual que merece el mismo trato que nosotros y al que debemos exigir que nos trate bien. La teoría es un trato entre iguales que se confiesan, que confiesan lo que tienen a bien contar, cuidando tanto la expresión como el silencio. La teoría es la asunción de que no estamos solos ni podemos actuar como si estuviéramos solos. Invita a quedarse (quieto) y a escuchar, a aceptar que nuestra vida está guiada por los otros, y por las obras, que nos trazan un camino. La capacidad de teorizar, de atender y mirar con cuidado, de tener cuidado, es lo que nos define como humanos. El arte y su contemplación nos constituyen.

La teoría del arte trata de hallar un sentido a la acción humana o de dotarla de sentido, tanto a la creación cuanto a la interpretación de la misma. La teoría es *sensible* a lo que la obra encierra. La creación debe ser libre. El sentido o el signi-

ficado no deben ser asignados sino encontrados o desvelados durante la creación o el juicio que la obra, fuere cual fuere, merece. Nietzsche denunciaba las obras modernas, sometidas a la política y a la policía; sometidas a designios externos a la obra, convirtiéndola en propaganda o en publicidad. La obra, empero, no se *vende*; puede responder a un encargo, muy preciso incluso (los contratos de obras clásicas señalaban hasta la cantidad de materiales costosos que debían utilizarse), pero no puede ilustrarlo. Las obras políticas –puestas al servicio de ideas ajenas, consideradas como un *servicio*, según Proust–, exhiben la misma falta de gusto que un regalo en el que hubiéramos dejado la etiqueta con el precio: “Une oeuvre où il y a des théories est comme un objet sur lequel on laisse la marque du prix” [Una obra de arte que encierre teorías es como un objeto sobre el que se ha dejado la etiqueta del precio] (Proust, 1927, p. 29). La obra de arte se basaba en un enunciado por escrito de especificaciones; pero el artista (el pintor, el escultor, el músico, el escritor) tenía que operar de tal modo que pareciera que era la obra, y no el comitadario, la que requería determinados materiales, colores y formas. La obra tenía necesidades que el artista debía colmar; la obra dictaba lo que tenía que acoger y mostrar. Si la creación no era libre, la coacción no venía impuesta desde fuera sino desde la misma obra. Dichas exigencias o limitaciones formales y materiales tienen como fin la mejor *expresión* de un contenido, de modo que la obra *llegue* al es-

pectador (es la obra que se acerca al visitante y lo recibe, o se cierra en banda) y este tenga la sensación que extrae un sentido o lo infunda a la obra: es decir que la interprete. Interpretar es teorizar: relacionarse sensiblemente con una obra para *entenderla*; entender *sus razones*, lo que contiene, lo que tiene a bien comunicarnos, lo que pone o dispone a nuestro alcance, a nuestra capacidad de sentir y de pensar. Razones que dar *sentido* a su presencia en el mundo, que dan fe de su necesidad. Aunque la obra *tenga razones que la razón no entiende* (parafraseando a Pascal), la obra no es gratuita, caprichosa ni está sometida a los designios y las voluntades de quienes han *ordenado* su existencia. Antes bien, la obra existe para someter a quienes la contemplan, sean comitadarios, espectadores o artistas, incluso (como bien muestran el mito de Pigmalión, o el maldito retrato de Dorian Grey descrito por Oscar Wilde). Las obras se imponen. Animán, seducen, retan, provocan hasta lograr una reacción, sea física (Pigmalión a los pies de la estatua, abrazándola, Verónica besando el paño en el que la Santa Faz se había inscrito) o reflexiva, es decir, teórica, aceptando el poder de la imagen, su presencia, y tratando de *entenderla*. Teorizar es dialogar con una obra, sabiendo que nunca llegaremos a descifrarla enteramente, porque la obra posee recovecos a los que nunca tendremos acceso, ni siquiera destruyéndola. Quienes destruyen las imágenes revelan, por un lado, el embrujo en el que han caído, en la pro-

vocación en la que se han hundido, y por otro, el miedo que sienten ante una obra que les puede perturbar. Recordemos el final de Dorian Grey o de la madrastra de Blancanieves rompiendo el espejo que no le revela lo que espera. Como la cara es el espejo del alma, en cuanto el espejo se quebró, el rostro de la madrastra.... La teoría descubre el sentido de las cosas; en verdad, les da sentido. La teoría, por tanto, es creadora, creadora de sentido. Entes sin sentido, contruidos material, mecánicamente, cobran vida. Se vuelven portadores de sentido. Dialogan con nosotros. Tienen algo que decirnos. Nos aportan una visión del mundo, nos abren al mundo, a fin de facilitar una relación de buena convivencia. Podemos entender y habitar el mundo, gracias a la reflexión, que nos permite entenderlo y aceptarlo. La arquitectura es construcción animada, hecha a la medida del hombre: un lugar, que la teoría descubre o funda, en el que tenemos la sensación que podremos vivir *bien*, en el que ya nos *vemos* viviendo. La arquitectura, que la teoría descubre o crea, es una promesa de bien estar, de estar a buenas con el mundo. Como las ideas, la arquitectura existe y se percibe, se habita con los ojos cerrados. Quisiera echar una mirada hacia atrás para evaluar el presente, y contrastar ambas aproximaciones a la teoría del arte y de la arquitectura, de la creación humana, de su inserción en el mundo. Durante años, la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (UPC-ETSAB) fue una *rara avis* en los estudios de arquitectura

españoles, europeos y quizá mundiales. Lo característico de sus programas de estudio, entre 1974 y 2010 (Fig. 1, 2 y 3), fueron la presencia y la importancia de asignaturas teóricas, en concreto, de estética y teoría de las artes. Estas eran asignaturas obligatorias. Se acompañaban de un programa de asignaturas optativas y de libre elección. Todas desaparecieron de los nuevos planes de estudio europeos de arquitectura, al menos en España, al igual que las asignaturas de estética. Dichas asignaturas se impartían también en facultades de filosofía y letras (hoy, Humanidades) y de Bellas Artes. Su inclusión en los programas de la Escuela de Arquitectura de Barcelona era una singularidad. Y desde luego, una excepción o casi: en el curso de 1973-1974, el primer curso de la Escuela de Arquitectura de Montpellier se dividía en un trimestre de asignaturas *de pizarra*, llamadas *teóricas*, y dos trimestres de prácticas. Las clases teóricas comprendían desde Economía y Propedéutica a las Ciencias Humanas (o Iniciación a estas), entre la filosofía –la Fenomenología– y la antropología, impartidas, bajo un árbol frondoso, en un prado cercano al modesto edificio de la escuela, por un discípulo del filósofo francés Gaston Bachelard (autor del célebre ensayo *La poética del espacio* (1957), hoy raramente citado en la Escuela de Arquitectura de Barcelona: el silencio de los estudiantes ante la mención de este texto, en clase, es ilustrativo). En Barcelona, durante dos años, el programa de estudios incluyó la especialidad de Teoría, que se impartía en

quinto y sexto cursos. El título siguió siendo de Arquitectura Superior, pese a que la formación del arquitecto varió en función de la especialidad escogida. La línea de Teoría reforzaba las asignaturas y contenidos teóricos –de arte y arquitectura– en detrimento de los propiamente técnicos. Un año, un año tan solo, se permitió que el Proyecto Fin de Carrera, a cargo del profesor de Historia de la arquitectura Josep Quetglas, consistiera en un ejercicio escrito, cercano a una tesina de máster (o una tesis doctoral), salvo por el hecho que dicho trabajo debía versar sobre un tema propiamente arquitectónico, un proyecto desarrollado y justificado mediante la palabra escrita. El proyecto estaba en el texto; era el texto. Su lectura debía ser capaz de suscitar la impresión de estar ante o en una obra. La presencia de la teoría en los estudios de arquitectura españoles ha desaparecido, no tanto por las exigencias de los planes de estudio europeo, los llamados planes de Bolonia, (puesto que incluyen la necesidad de asignaturas o de contenidos teóricos y estéticos, que hubieran permitido la prosecución de las asignaturas de estética), sino por las exigencias de los ineludibles colegios oficiales de arquitectos quienes, derivados de los gremios de constructores medievales, siguen ejerciendo un férreo control sobre el ejercicio de la profesión del arquitecto, al menos sobre su tarea de constructor. Todo proyecto previo a una obra construida con materiales de construcción, entre los que no se encuentran las palabras, debe ser sometido a con-

sideración, evaluado y visado por el colegio de arquitectos. Este férreo control que obliga incluso al arquitecto a colegiarse, como en la Edad Media, se ejerce porque, según la ley española, los arquitectos son los últimos responsables de las obras durante los diez años siguientes a su finalización. Lo único que no se controla es la cualidad formal de la construcción. Se entiende así que un arquitecto es una figura que construye con determinados materiales, entre los que se excluyen las palabras, de lo que se deduce que las asignaturas teóricas o reflexivas no se consideran necesarias. El arquitecto como pensador no se concibe, una afirmación que es un pleonismo, porque la arquitectura es reflexión, construcción o proyección mental. ¿Existe alguna diferencia entre la arquitectura y la construcción? En caso afirmativo, ¿cuál sería? Esta diferencia, que sí se considera que existe, ha sido comparada con la que se establece, a partir del siglo XVIII en la Estética occidental, entre el arte y la artesanía, o entre el arte y lo utilitario. La diferencia consistiría en un añadido ornamental al útil para convertirlo o transmutarlo en una obra de arte. Esta estaría mejor hecha, con materiales de más calidad y con el añadido de ornamentos. Por el contrario, la obra de arte libre de artificios añadidos volvería a ser una simple obra artesana. Esta definición de la diferencia entre la arquitectura y la construcción recuerda la que Monsieur Jourdain, protagonista de la comedia *El burgués gentilhomme*, del siglo XVII, del autor

francés Molière, observaba, con sorpresa y admiración, entre la prosa y la poesía. La poesía, explicaba Monsieur Jourdain, era prosa escrita en verso: es decir, una prosa artificiosa, alambicaba, antinatural, que no respondía al habla común, esforzadamente compuesta.

La diferencia entre el arte y la artesanía podría residir en una manera distinta de expresarse, denotando una visión distinta del mundo. La manera de tratar un tema es tan distinta en poesía en y prosa que afecta el contenido del texto. No se trata de contar de un modo determinado, sino de contar distintas historias. La manera incide en el contenido, que solo existe en función de cómo se comunica. Un criterio parecido para distinguir entre arquitectura y construcción afectaría –y determinaría– lo que una obra es. Una construcción no tiene *sentido*: no expresa ni denota nada. No puede ni tiene porqué *contar* nada. No es o no encierra un mundo. No acoge ningún contenido; no propone punto de vista alguno, ni brinda ninguna revelación sobre el mundo. Una construcción no ilumina ni mejora el mundo. Cumple estricta y eficazmente con la finalidad que se persigue –un abrigo–, pero no media entre el hombre y el mundo. No constituye ningún lugar. Una construcción se habita, sin más, pero no se considera un lugar propio, no ofrece al ser humano un espacio propio. En una obra de arquitectura confluyen la realidad y los sueños, el pasado, el presente y el futuro, los mortales y los inmortales. Se trata de un lugar en el que se vive, pero también donde se sueña. Cubre necesidades básicas, físicas, pero también espirituales. Una construcción acoge cuerpos, la arquitectura alberga mentes (sueños, esperanzas). En la arquitectura se puede soñar, y proyectarse en el futuro. “Una construcción solo puede ser material. Una obra de arquitectura es, puede o debe ser un sueño, un espacio imaginado: un lugar, real o soñado, en el que se querría estar para siempre, un lugar quizá inalcanzable pero que nos mantiene en vida por la promesa que ofrece de una vida plena” (Azara, 2021). La construcción no es un lugar. Solo cuando sentimos que hemos hallado nuestro lugar en

la tierra, este, físico o imaginado –pero sentido plenamente–, deviene una obra de arquitectura. De modo que el arquitecto *construye* sueños en los que uno descubre qué significa vivir y morir. Arquitectura es –y no solo está en– un poema. En el célebre poema de Antonio Machado (1903), “Recuerdo infantil”, la clase (donde adormecen los estudiantes, una tarde mortecina) es. Es en y por el poema. Lo que constituye y define la clase se revela en el verso. El poema no describe, sino que funda la clase, tras cuyos cristales llueve de verdad, mientras el hastío la invade. La clase del y por el poema, la modesta aula, se abre de pronto. Todas las sensaciones que suscitaba se despliegan, desde el plomizo aburrimiento de un día de lluvia y canturreo, hasta la sensación de fragilidad y absurdidad que un recitado mecánico causa. La clase, en la que estábamos, y que revive gracias al poema, la clase que habíamos olvidado, como si no hubiéramos estado nunca en ella, se halla, en este momento, cuando la escucha o la lectura de los versos, entre nosotros, o alrededor nuestro. Nos acoge, nos acoge como un aula real quizá no lograría hacerlo, ni podría, pues son los espacios soñados o recordados los que nos invitan a acceder a ellos, a adentrarnos y detenernos, descubriéndolos, y descubriendo, como hasta entonces no lo habíamos hecho, la íntima relación que mantienen con nosotros, pues hacen parte de nuestra vida. Se abren también, al mismo tiempo, en este caso, los recuerdos de infancia. La lectura del poema nos *proyecta* en el tiempo y el espacio. Regresamos donde estuvimos sin que fuéramos conscientes de dónde estábamos. El disfrute –o el malestar: sensaciones, al menos, que nos hacen vibrar, sentirnos vivos– del aula se da cuando una imagen gráfica o escrita abre la puerta. La arquitectura es un proyecto, ciertamente, un proyecto de vida: un sueño, una imagen *imaginada* de un lugar añorado, o de un lugar en el que quisiéramos estar. Las salas de estar, del bienestar, están en nosotros, en nuestros recuerdos, nuestros sueños y nuestros anhelos, que una imagen vista, leída o escuchada, despierta. La arquitectura se construye con la memoria y la imaginación. Puede o tiene que ser plasmada para poder ser habitada. He aquí que las palabras, las

notas musicales, y las imágenes plásticas, quietas o en movimientos, nos descubren lugares en los que querríamos morar, y que ya habitamos mentalmente apenas los descubrimos. La arquitectura es, al mismo tiempo, el acicate de la memoria y la imaginación, y el resultado de la activación de estas facultades¹

Teorizar, reflexionar, pensar: actividades mentales que son o deberían ser propias del arquitecto, y la obra de arquitectura es el resultado de dicho pensamiento. Arquitectura es un pensamiento comunicado, proyectado, a fin de dotar de sentido el mundo. El verbo pensar viene del verbo latino *pensare*. Mas, *pensare* no significa pensar, sino pesar. No se trata de un trabalenguas, un juego de palabras, una etimología equivocada o un error. Existe una estrecha relación entre la acción física de pesar, y la mental de pensar. *Pensare*, en latín, es sinónimo de *pendere*, que también significa pesar. Para pesar, hay que colgar de una cadena, exponiendo una cosa a su observación, exponiendo sus virtudes y sus miserias, facilitando su conocimiento, su reconocimiento. Por el *pendere* o suspender, un objeto o una persona queda expuesta a las miradas y a los pensamientos. No puede esconder nada. Las trampas, los embustes, las ilusiones caen por su propio peso. Pensar, en latín, se decía *cogitare* o, mejor dicho, *cogitare*, con el paso de los siglos, ha acabado por significar pensar o, al menos, la concepción del pensamiento ha evolucionado. La célebre expresión de Descartes, en el siglo XVII, no significaba que Descartes *era* (existía, era o estaba presente) porque soñaba, sino porque no soñaba. Las ilusiones, las ensoñaciones habían sido proscritas o disueltas, y solo quedaba la clara imagen mental, el concepto. Pero, sin embargo, *cogitare*, en latín, significaba soñar, representarse, hacerse una imagen. La evaluación justa no implicaba el destierro ni el desdén de la imagen, sino su recurso. Se pensaba a través y gracias a la imagen. Un pensamiento que hoy calificaríamos de imaginativo. La imagen –o el proyecto– como medio para reflexionar sobre el mundo, reflejado y puesto al alcance en y por una imagen. *Pensare*, en cambio, como hemos precisado, significa pesar en latín. ¿Qué hacemos cuando pesamos (un ente, pero también una propuesta)?

Sopesamos. Pesar exige una balanza. Lo que se pesa o se sopesa se dispone de un lado, que se equilibra con un peso, tabulado. La balanza debe equilibrarse. No puede inclinarse en favor de un lado. El peso que se calcula debe ser el justo. Pesar tiene que ver con la justicia. No hace falta recordar la personificación de la justicia, una deidad femenina togada, de pie, los ojos vendados, una balanza equilibrada en la mano. Para poder pensar (o pensar, diríamos hoy) es necesario poder tener una visión completa de la balanza. Debemos retirarnos para poder observar *bien*. No podemos tomar partido, ni tocar la balanza. Debemos ser *objetivos*, lo que nos permite evaluar el peso, en todos los sentidos de la palabra (el peso físico, pero también espiritual), la importancia, el valor, de lo que evaluamos, sin incidir en el resultado. Pesar y pensar implica una observación atenta, una mirada cautelosa, prudente, medida, es decir una teoría. Con el pensamiento, descubrimos el peso, la razón de ser de las cosas, de los abrigos, por ejemplo. Podemos medir su capacidad protectora, lo que nos ofrece y aporta, la seguridad y la confianza que nos despierta. Gracias al peso –al pensamiento– nos sentimos de pronto en confianza, y sentimos que el lugar ante nosotros está hecho para nosotros, nos puede acoger y defender. El adjetivo latino *pensus* se aplica a lo que tiene valor, a lo que es precioso, a lo que suscita aprecio y emoción. Y este aprecio solo se obtiene tras haber bien calibrado o pesado lo que nos disponemos a hacer entrar en nuestras vidas. Pensar y sopesar no son acciones o meditaciones que se puedan realizar a la ligera. Conlleva cierto tiempo. La premura, las prisas, las ocurrencias no son de recibo. Tenemos que esperar que los brazos de la balanza se equilibren, lo que ha exigido, previamente, seleccionar el peso adecuado que se dispone sobre el brazo contrario de la balanza. Pesar exige alcanzar un equilibrio, y saber mantener la calma, la cabeza fría. Las cabezonadas tampoco tienen sentido. Pesar exige tiempo, tomarse el tiempo necesario para dar con el peso, el valor de las cosas y los espacios. Estos se dotan de cualidades (sensibles) gracias nuestra acción de pesar o de pensar. El pensamiento transfigura el mundo, la construcción inerte en arquitectura (viva), valiosa, significativa. •

NOTAS

1 - Recordemos los versos de Luis Bagué (2011, pp. 52-55) del poema *De Construcción*: “Cuando la arquitectura de los sueños/ ha producido monstruos de hormigón,/ es preciso mudarse de metáfora/ (ya que no de paisaje)/ y recorrer los tópicos/ que intuye la experiencia/ y que el amor confirma:/ cimentar las ideas, amueblar/ las palabras/ y empezar a vivir por el tejado./ Quisiéremos también/ edificar la historia,/ ladrillo tras ladrillo,/ y levantar la casa de la edad./ Habitarla/ apenas cuesta nada./ Un solo verso/ o, como mucho, dos:/ construir un monumento/ que no destruya el tiempo ni el cemento”. La relación entre la arquitectura y la poesía son particularmente evidentes en la métrica árabe. *Beit*, casa, también designa a un dístico cuya superposición, bien trabada, permite levantar un poema. Que se presenta como una torre, como quien construye un alto edificio (Azara, 2021, p. 25).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• Azara, P. (2021). Arquitectura. En *La mirada atenta*. Barcelona, España: Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado en: <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/343170>

• Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace*. París : Presses Universitaires de France. Recuperado de <http://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/BACHELARD-Gaston-La-poetique-de-l-espace.pdf>



• Bagué Quilez, L. (2011). *Página en construcción, XXV Premio Unicaja de Poesía*. Madrid, España: Visor.

• Barthes, R. (1970-1971). Sémiologie et urbanisme. *Architecture d'aujourd'hui*, (153), 11-24.

• Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (UPC-ETSAB). Programas. Disponible en: https://etsab.upc.edu/ca/estudis/estudis-extingits/pdf/1_4_79.pdf

• Machado, A. (1989). Recuerdo infantil. En *Poesía y Prosa. Volumen II: Poesías Completas*. Madrid, España: Espasa-Calpe y Fundación Antonio Machado (Trabajo original publicado en 1903)

• Proust, M. (1913). *Du côté de chez Swann. À la recherche du temps perdu*. París, Francia: Bernard Grasset. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1049566j>

• Proust, M. (1927). *Le temps retrouvé. À la recherche du temps perdu*. París, Francia: Bernard Grasset. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56794150/f275.double>

Pedro Azara. Es doctor en arquitectura y profesor titular de estética en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (España). Director del Departamento de Teoría e Historia de la Arquitectura (THATC) de dicha Escuela. Es miembro de la misión arqueológica de Qasr Shemamok (Kurdistan, Iraq), y ha comisariado exposiciones y ha escrito sobre arquitectura y ciudad en el Próximo Oriente antiguo. Estuvo becado por la Fundación Getty de Los Ángeles y la fundación Gerda Henkel de Düsseldorf. pedro.azara@upc.edu <https://orcid.org/0000-0001-5666-7013>



Obra:

Biblioteca Popular Constancio C. Vigil

Ficha técnica:

Año de proyecto: 1958 (etapa 1); 1965 (etapa 2); 1969 (etapa 3).

Finalización: 1963 (etapa 1); viernes 25 de febrero de 1977 (intervención Biblioteca Vigil).

Ubicación: Alem y Gaboto. Rosario, Santa Fe, Argentina.

Proyecto:

Etapa 1 - Arqs. Fernando Liberatore y Alberto Aguirre.

Etapa 2 - Arqs. Hugo Caggiano y Ángel Abbate.

Etapa 3 - Arqs. Carlos Borsani y Horacio Quiroga.

Comitente: Biblioteca Popular Constancio C. Vigil.

Equipo de trabajo:

Arq. Lara Pendino (coordinación)

Arq. María Florencia Ciceri (edición gráfica)

María Eugenia Uliassi (dibujos)

Gianluca Bella (dibujos)

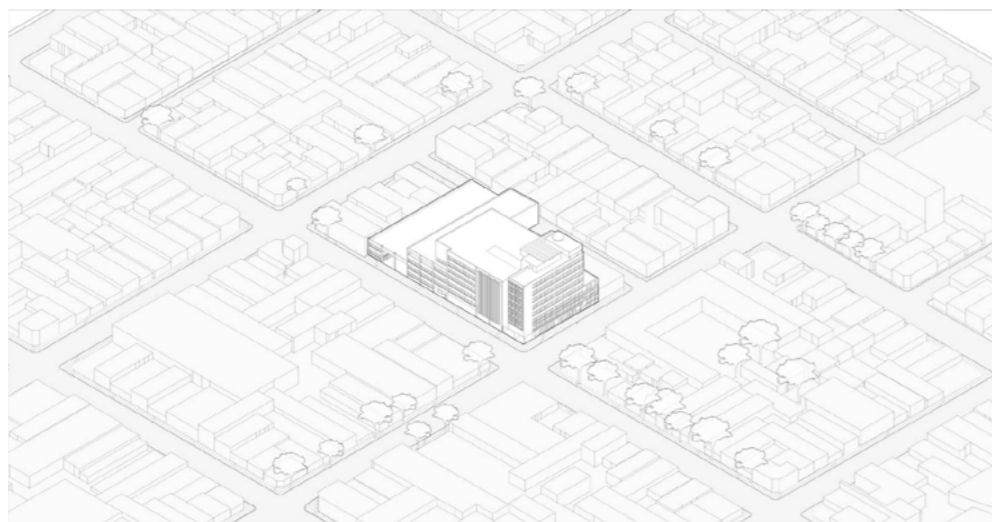
Arq. Walter Gustavo Salcedo (fotografías)

Arq. Emilio Rodríguez Tarantino (fotografías aéreas)

Agradecimientos:

Arq. Susana Paganini (Directora del proyecto de extensión "Recuperación colectiva de la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil").

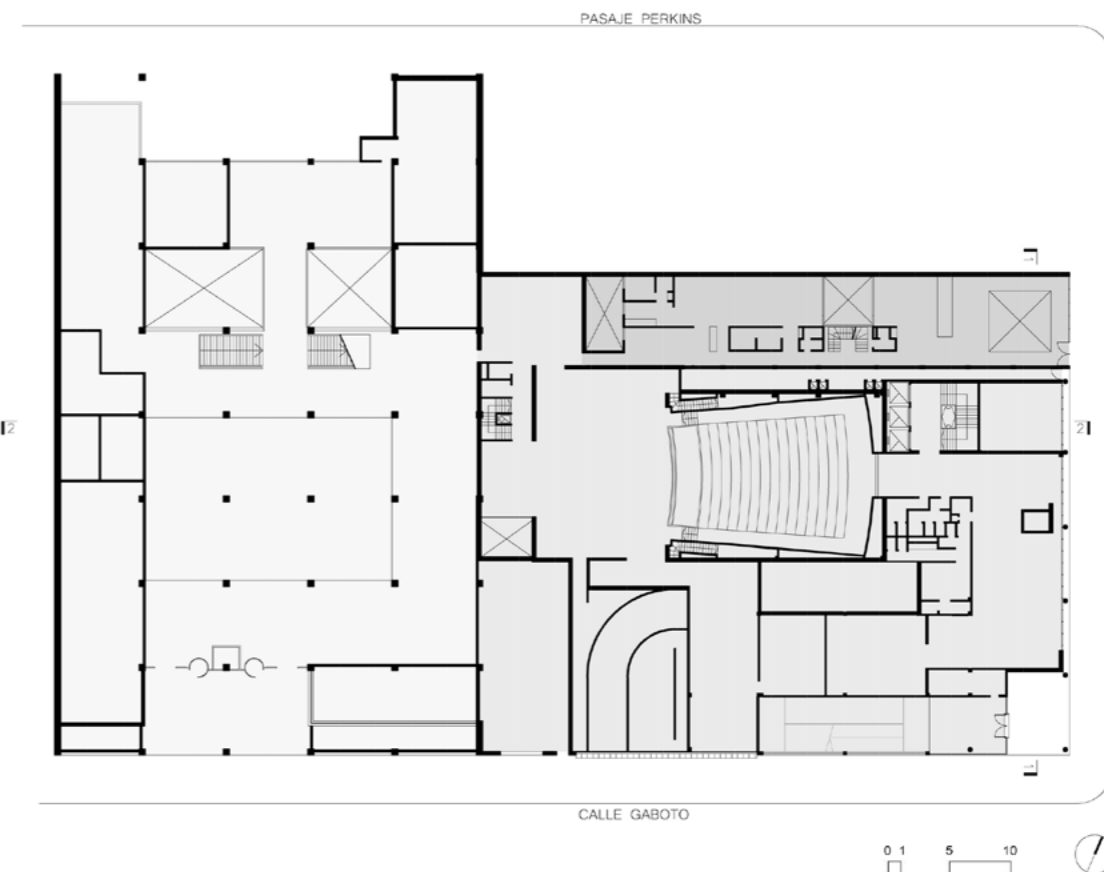
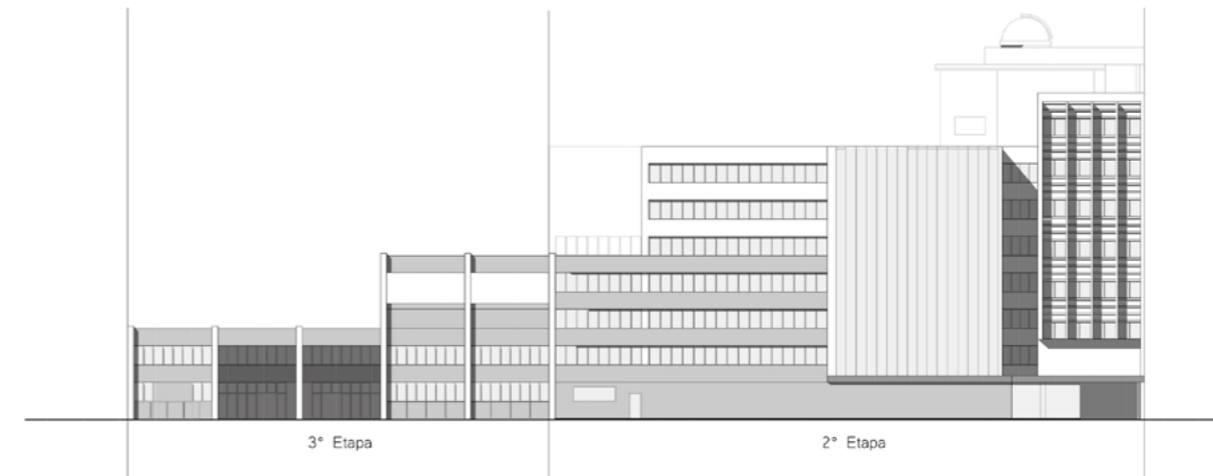
Roberto Frutos (Presidente de Comisión Directiva Biblioteca Vigil), Dra. Natalia García y Nadina Mottura (Espacio de Memoria y Archivo Histórico Biblioteca Vigil).



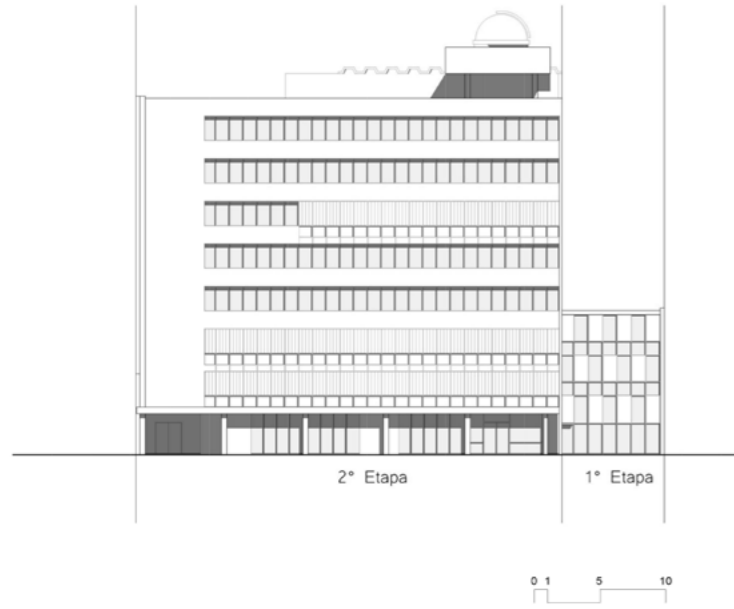
Arriba izquierda: ubicación de la obra en la planta urbana actual. | Arriba: vista axonométrica de la obra y su entorno urbano actual.



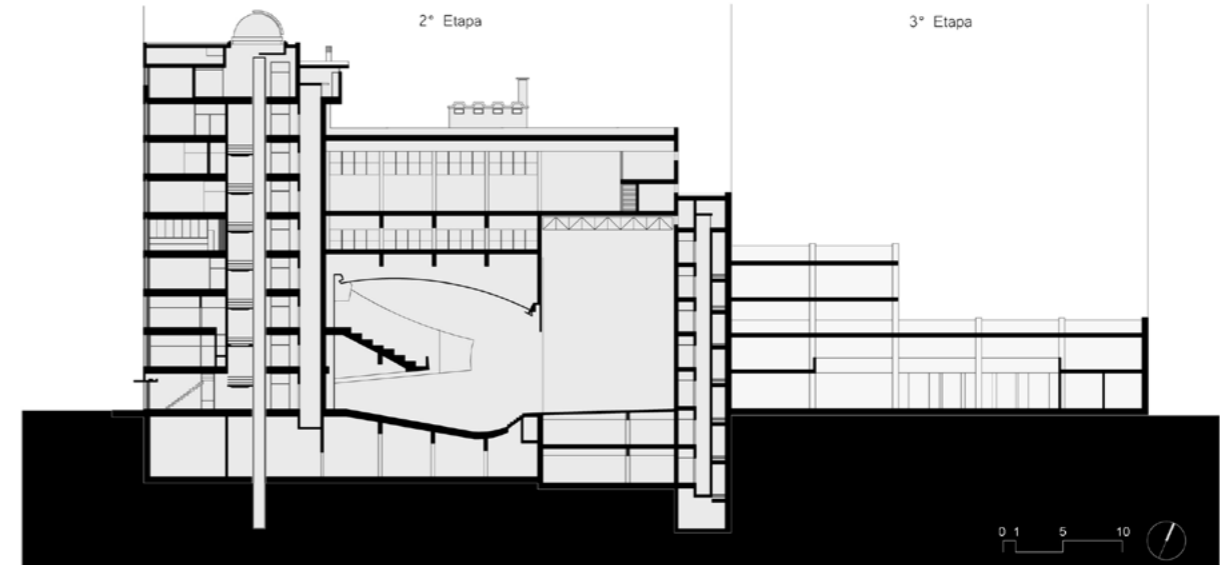
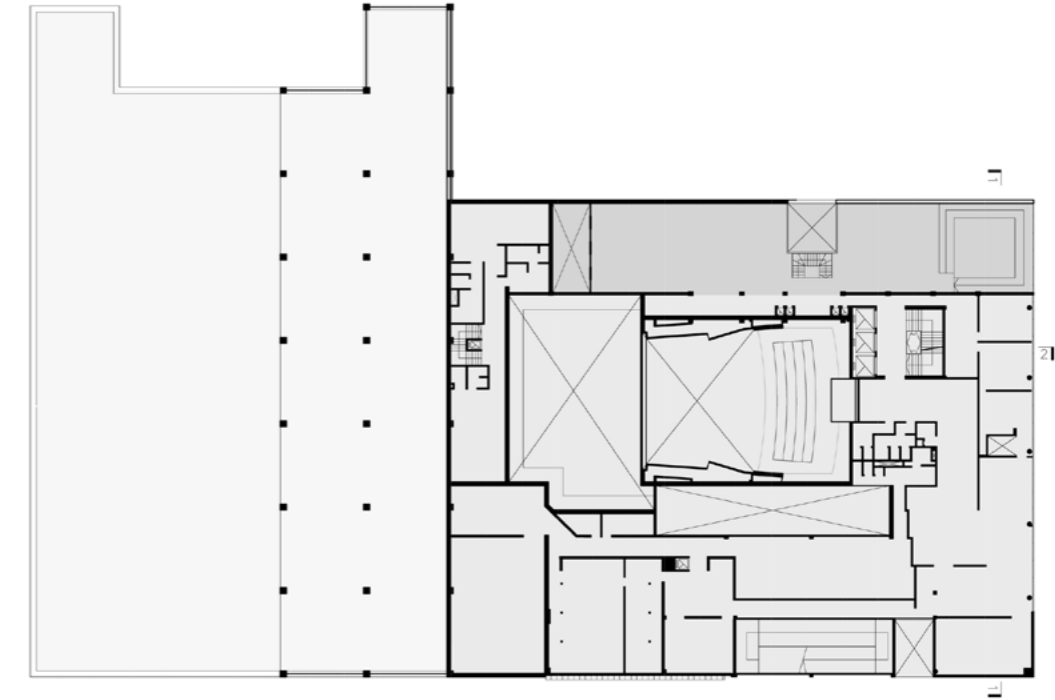
Imagen actual esquina Alem y Gaboto.



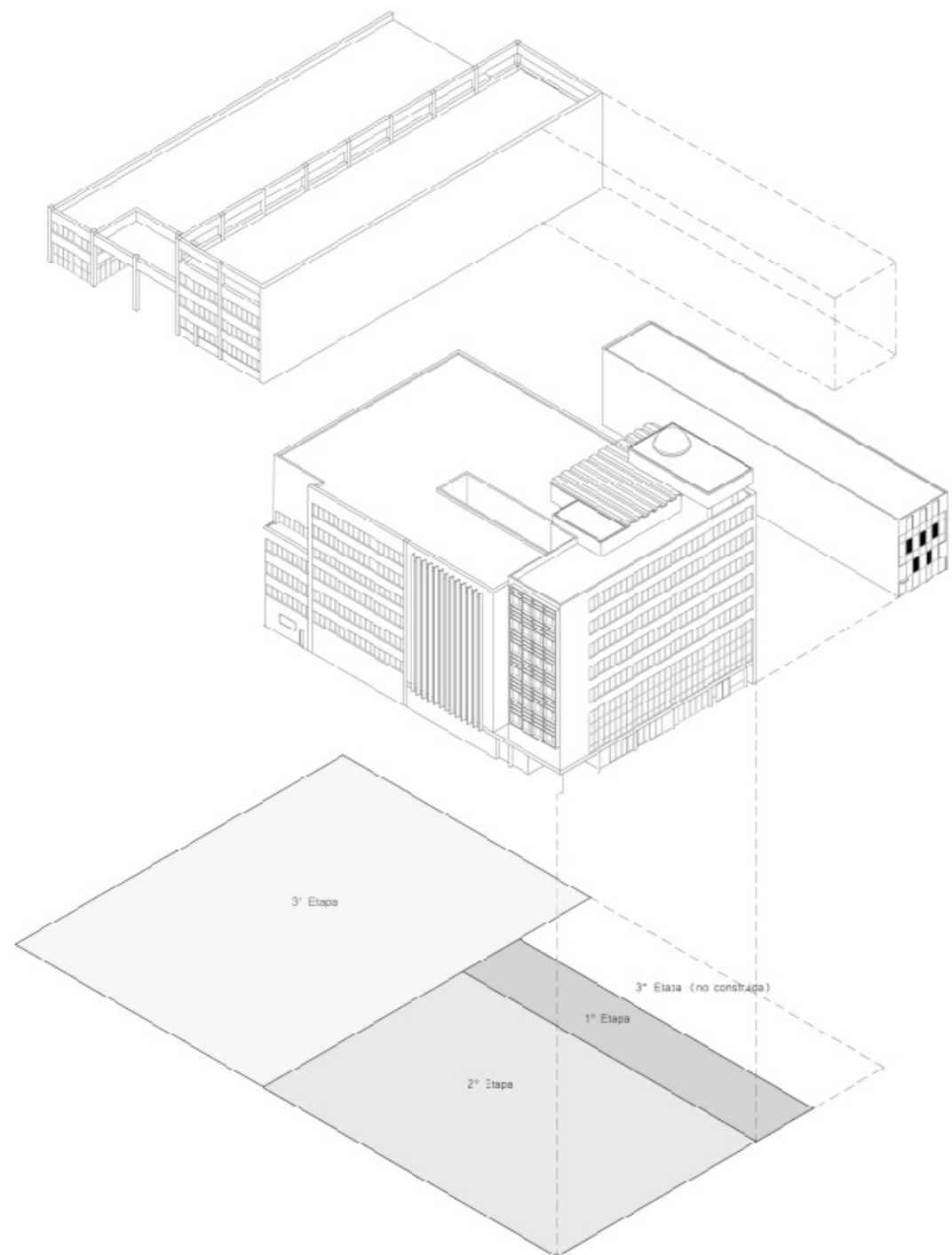
Arriba: fachada sobre calle Gaboto. | Abajo: planta baja general, estado actual del edificio.



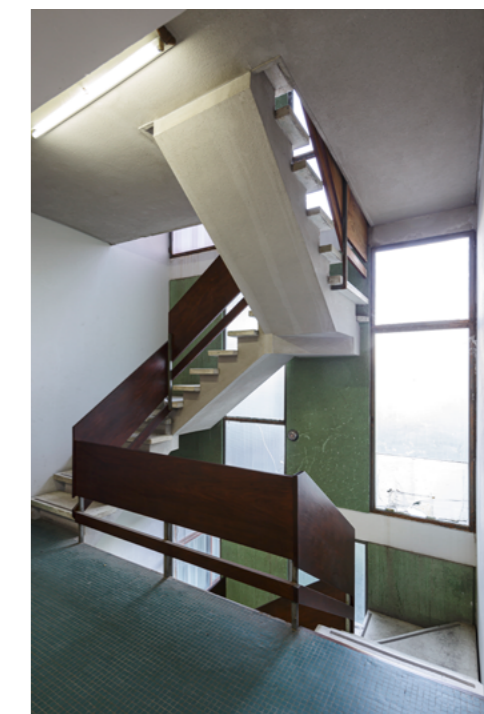
Arriba izquierda: fachada sobre calle Alem. | Arriba derecha y abajo: vistas hacia la ciudad.



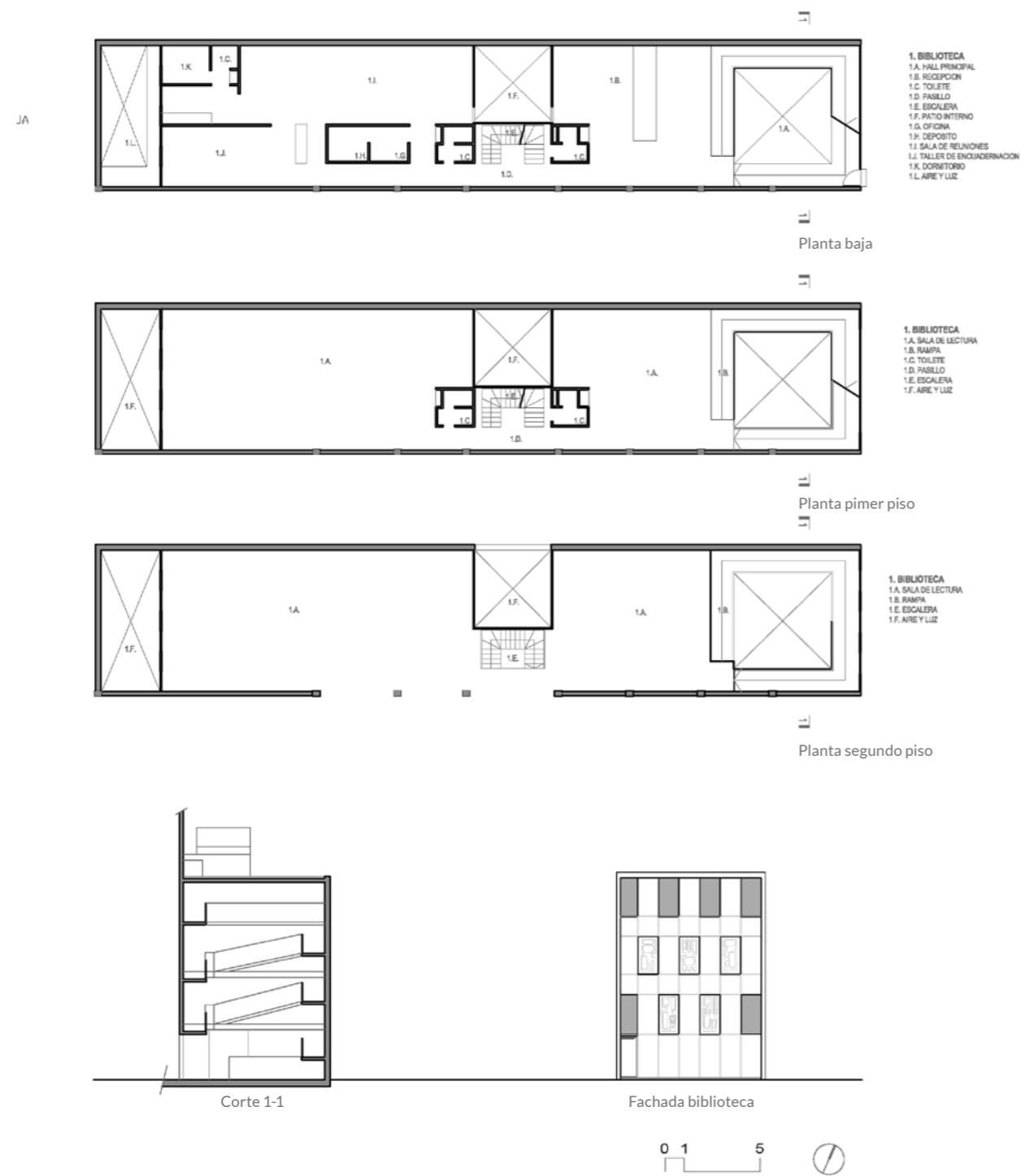
Arriba: planta segundo piso estado actual del edificio. | Abajo: corte longitudinal atravesando la sala Saulo Benavente.



Despiece axonómico de las etapas constructivas del edificio.



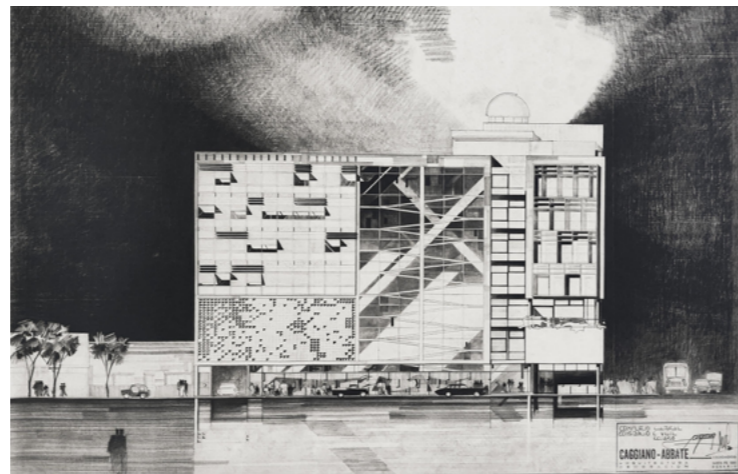
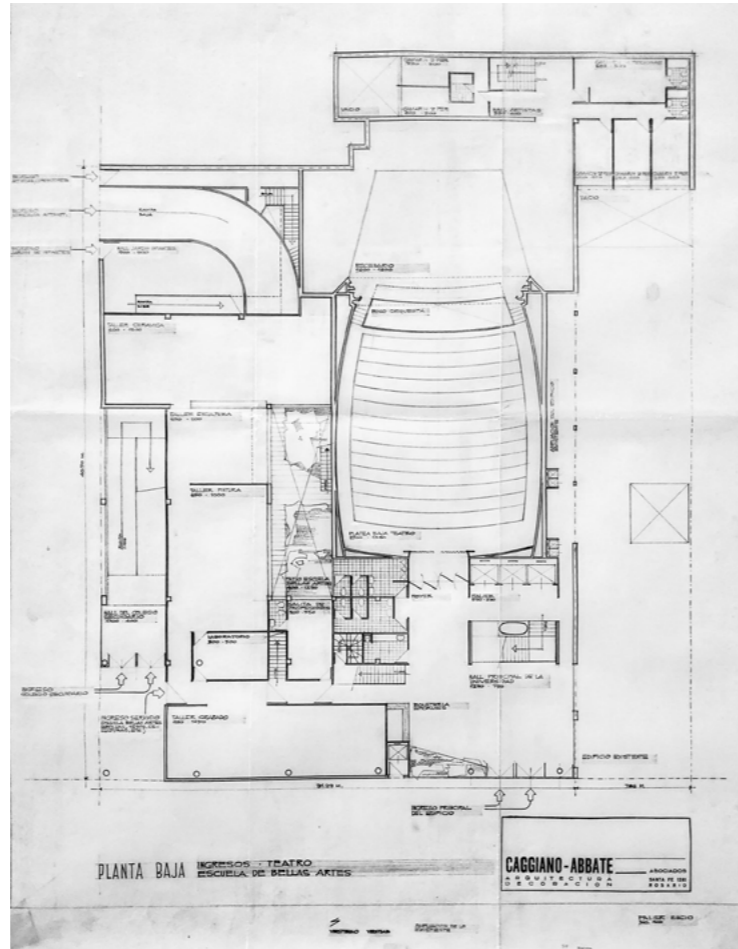
Desarrollo del espacio de la escalera de la biblioteca.



Plantas, corte y fachada edificio biblioteca 1958-1963.

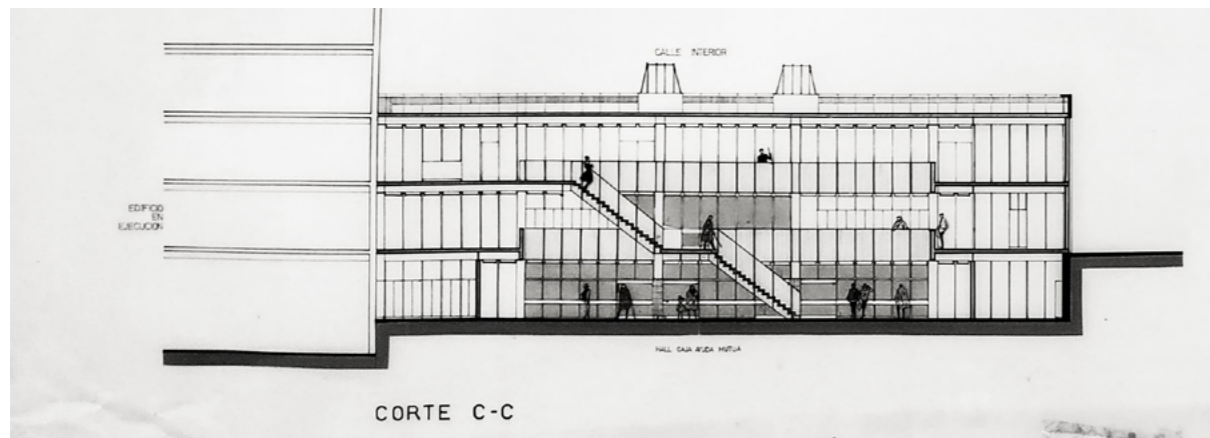
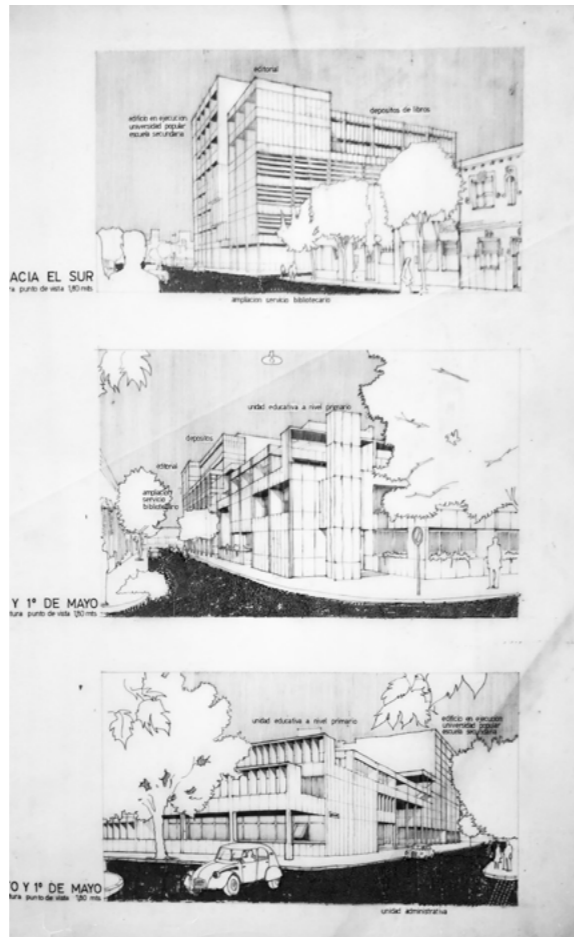
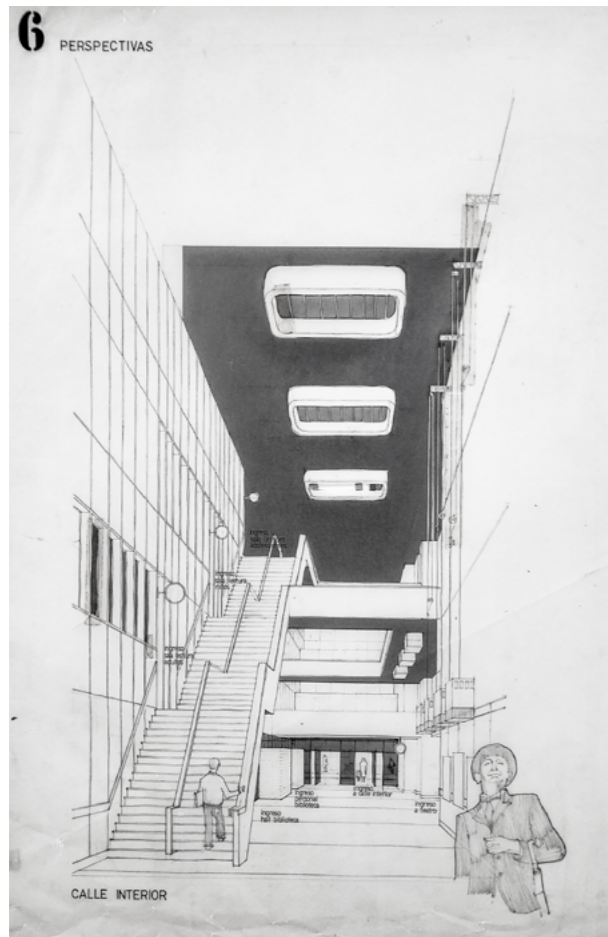


Arriba: sala de lectura y tramo rampa primer piso biblioteca. | Abajo izquierda: estructura de la primera etapa de la Biblioteca. Fuente: Archivo Histórico Biblioteca Vigil (AHBV), Subfondo Liberatore y Aguirre. | Derecha: vista de frente de la fachada-mural de la biblioteca realizada por Rubén Naranjo y Osvaldo Boglione (1963). Fuente: AHBV, Serie Registro Actividades Institucionales. Álbum 1, Fotografía 19.



Arriba izquierda: imagen rampa acceso escuela secundaria. | Arriba derecha y abajo: dibujos originales propuesta Caggiano-Abbate (1965). Fuente: AHBV, Subfondo Caggiano-Abbate. Dibujo original propuesta Caggiano-Abbate (1965). Fuente: AHBV, Subfondo Caggiano-Abbate.

Arriba izquierda: vista hacia la ciudad | Arriba derecha: avance de obra a inicios de la década de 1970 | Abajo: la estructura del edificio levanta por sobre la altura de las casas del barrio. Fuente fotografías: AHBV, Subfondo Caggiano-Abbate.



Dibujos originales del proyecto presentado por los arqs. Borsani y Quiroga (1969). Arriba izquierda: perspectiva calle interior | Arriba derecha: perspectiva desde pasaje Perkins (arriba), perspectiva desde esquina calle Gaboto hacia calle 1º de mayo (medio), perspectiva desde esquina 1º de mayo y Gaboto mirando hacia Alem (abajo). | Abajo: corte calle interior. Fuente de los dibujos: AHBV, Subfondo Quiroga.



Imágenes aéreas del edificio.

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 italia-no, 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. Tanto el Documento Modelo como la Guía Básica se encuentran 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 tipolo-gías y definiciones del Índice Bibliográfico Publiindex (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 es-

tructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

• ***Artículo de reflexión:*** documento que presenta resultados de investigación termina-da 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. Pro- porciona 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 com- pleteo, 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 condicio- nes. El sistema le devolverá un email de confirmación y le proporcionará su identifica- dor. Todo el proceso de registro puede hacerse en español.

Cada autor o autora debe indicar su filiación institucional principal (por ejemplo, or- ganismo o agencia de investigación y universidad a la que pertenece) y el país corres- pondiente. En el caso de no tener afiliación a ninguna institución debe indicar: “Inde- pendiente” 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, financie- ro o particular con personas o instituciones que pudieran tener intereses relaciona- dos con los trabajos que se publican en la revista.

» **Normas éticas**

La revista adhiere al Código de conducta y buenas prácticas establecido por el *Com- mittee 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 có- digo, la revista asegurará la calidad científica de las publicaciones y la adecuada res- puesta 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 origi- nales 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 artí- culo. 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* in- cluyendo 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 de- ben ser reales, sin forzar mediante programas de edición. *Las imágenes deberán en- viarse 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 ex- plicativa 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 cuadrículado en el cual se definían las superficies necesas- rias, 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 repro- ducción 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 nú- meros. 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 títu- los 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 com- pleta 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 incor- porar la referencia (Apellido, año, p. nº 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 prime- ro y se agrega et al.

Ej.

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

d) Autor corporativo o institucional con siglas o abreviaturas: la primera citación se co- loca 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 (traduc- ción, 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 li-bro 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: EUDEBA.

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: Editor, 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 typhograficus (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 XVI-II (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

Ej.

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 indexación.

» **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:

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

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

3- 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.

4- Se proporciona un perfil biográfico de cada autor, de no más de 100 palabras, acompañado de una fotografía personal, filiación institucional y país.

5- 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.

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

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

8- 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



