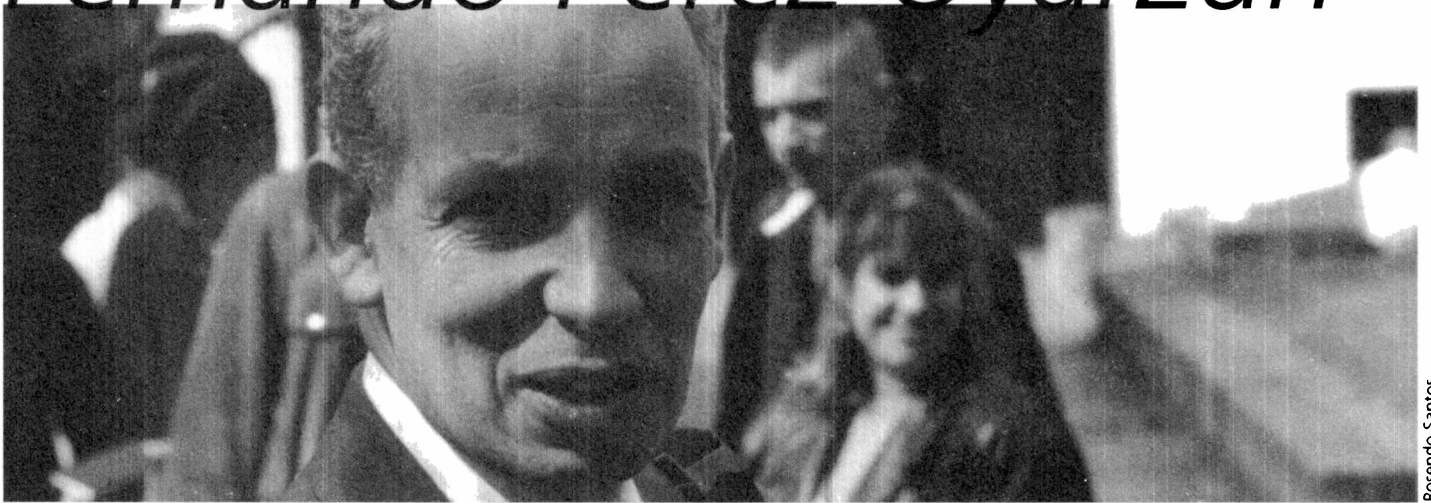


*A Elmer López de León, arquitecto y profesor cubano. A su estímulo debo el haber escrito este texto. Sin su presencia y su entusiasmo por la Arquitectura, La Habana ya no será la misma.*

# Enseñanza como obra de arquitectura: Un inicio desde la proposición<sup>(1)</sup> / *Fernando Pérez Oyarzun*



Rosendo Santos

*Fernando Pérez Oyarzun es arquitecto y profesor titular de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Chile. Entre 1982 y 1994 tuvo a su cargo la dirección del Taller de primer año de esa escuela de Arquitectura. Actualmente es Decano de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes.*

## Enseñanza y Disciplina

Suele considerarse que la posibilidad de ser transmisible es una de las notas fundamentales que definen la condición propia de una disciplina. De este modo, la calidad de enseñable y la actividad de enseñanza de la Arquitectura no son cuestiones anexas, sino que forman parte de su núcleo más íntimo. Si la Arquitectura se considera una disciplina, ella no sólo puede ser enseñada sino que el problema de su enseñanza se perfila como fundamental. De hecho, puede decirse que, históricamente, en la medida que se hace más consciente la condición disciplinar de la Arquitectura, más se acentúa la importancia atribuida a su enseñanza.

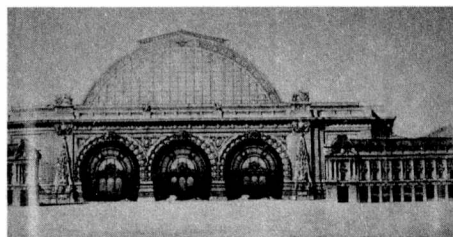
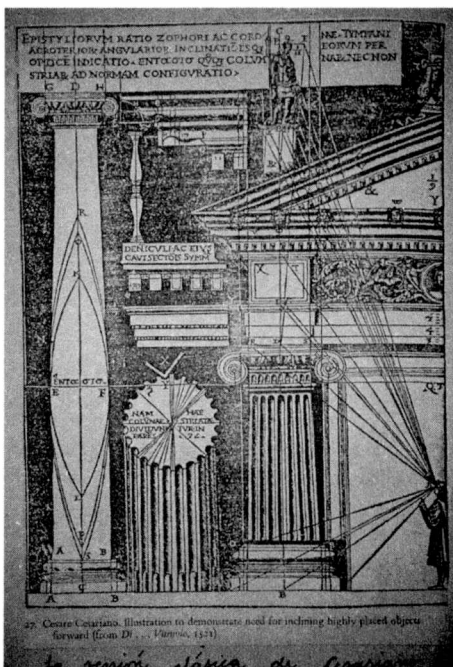
Esta conexión entre enseñanza y disciplina parece haber sido percibida desde muy antiguo. Tal como ha destacado Kostoff, tanto la teoría como la enseñanza, parecen haber llegado a adquirir forma mucho más temprano de lo que suele pensarse<sup>(2)</sup>. Actividad teórica y actividad docente aparecen entonces íntimamente vinculadas desde sus inicios. El dar forma a un saber y el impulso de transmitirlo aparecen, así, como dos momentos de un mismo movimiento. Esto no significa que haya existido siempre entre los arquitectos una coincidencia entre el talento profesional y la capacidad docente. De hecho, ésta es más bien excepcional. Pero resulta significativo que el título de maestro haya quedado reservado para quienes alcanzan un gran dominio de la disciplina y, a la vez, una capacidad privilegiada para transmitirlo.

Es este panorama de conjunto el que nos permite postular la idea de una obra de enseñanza o, lo que es lo mismo, entender la actividad de enseñanza como una determinada forma de obra arquitectónica. Ella reclama, de este modo, un ámbito y un valor propio y se separa de lo que pudiera ser una pura actividad instrumental. Tal vez la distinción establecida por Hannah Arendt entre labor y work sea útil aquí para poner de manifiesto lo que pueda ser la identidad y permanencia de la obra de enseñanza<sup>(3)</sup>. La forma más elemental de asociar la noción de obra a la actividad de enseñanza es atender a las obras -aún en la condición de proyectos o dibujos- que resultan de ese esfuerzo de enseñanza. Otra conexión posible es la que surge de la capacidad generadora de obras de Arquitectura que tiene la actividad de enseñanza. Esto, ya sea por la fuerza paradigmática que determinados proyectos de escuela puedan tener en la práctica profesional, o por el influjo de un maestro o una escuela en la obra de determinados arquitectos. Por último, la propia actividad pedagógica puede ser pensada desde categorías y estrategias similares a las que se ponen en juego en un proyecto de Arquitectura. En cualquier caso, queda claro que las relaciones mutuas enseñanza y producción arquitectónica son evidentes. De este modo, enseñar aparece como una manera de ejercer la Arquitectura. Y la enseñanza, como uno de los planos en que la actividad del arquitecto puede desplegarse.

1. Ilustración de Los Diez Libros de la Arquitectura de Marco Lucio Vitruvio en la edición de Cesare Cesariano.

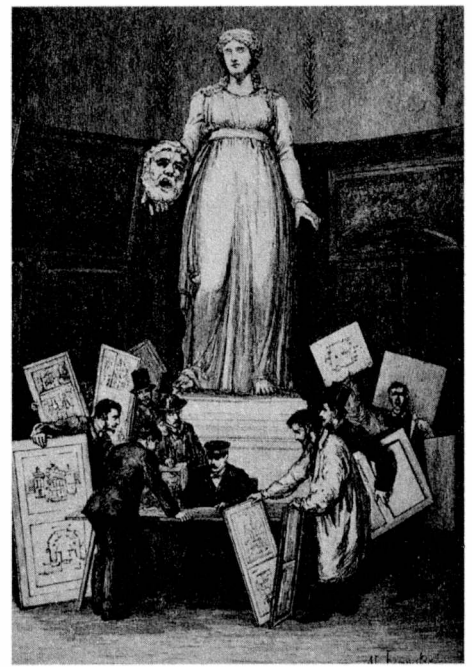
2. H.T.E. Eustache: Estación con Hotel. Grand Prix 1891.

3. Entrega de trabajos por parte de estudiantes de la Ecole des Beaux Arts a fines del siglo XIX. Dibujo de época.



2

La tradidística, desde Vitruvio en adelante, manifiesta esa intención de comprender y formalizar el contenido de la disciplina, a la par que, la decisión de trasmitirla y difundirla. Es como si la dificultad propia de enseñar Arquitectura fuese el estímulo decisivo para intentar clarificar, y al clarificar dar forma, a los contenidos de un saber, de orientación claramente operativa y carácter fuertemente empírico. Por más diversos que trabajos como los de Alberti o Serlio, de Guarini o Blondel, nos puedan parecer, todos ellos pueden ser inscritos dentro de ese mismo intento por comprender y simultáneamente



3

(1) Una versión preliminar de este texto fue presentada al Segundo Seminario Internacional de La Habana sobre pedagogía de la Arquitectura, desarrollado en esa ciudad entre el 18 y el 20 de Abril de 1995.

(2) "Aunque no se acercaba al plan de estudios ideal establecido por Vitruvio, la educación general del futuro arquitecto tenía la obligación de incluir, como correspondía a un joven caballero griego, el sometimiento a uno o más instructores privados. Podía también asistir a una escuela profesional de Arquitectura, o más bien, un taller dirigido por un arquitecto en ejercicio. Teodoro de Samos había creado una escuela de este tipo en Esparta. Y aparte, existían libros, encabezados por las monografías y los tratados escritos por arquitectos". KOSTOF, Spiro, El Arquitecto, Historia de una Profesión, Cátedra, Madrid, 1984, pág. 29.

(3) ARENDT, Hannah The Human Condition The University of Chicago Press, Chicago and London, 1958. En una de las distinciones más notables de este trabajo, Arendt propone la diferencia entre la actividad humana que no deja nada tras de sí (labor), asociada a la idea de animal laborans y aquella que genera un producto que permanece (work), correspondiente a la idea de homo faber. Ver pág. 79 y ss.

4. Exposición de proyectos de estudiantes en la Biblioteca de la Universidad Católica de Chile, siguiendo el formato de Beaux Arts, con motivo del Congreso Panamericano de Arquitectos de 1923.

5. Charles Garnier: boceto para un monumento funerario a Victor Hugo. El contraste entre la simplicidad y racionalidad de las líneas del arco, frente a la complejidad y libertad de los drapeados, ejemplifica bien la dialéctica entre racionalidad de organización y fantasía de caracterización de la arquitectura Beaux Arts.

6. Bolsa de Comercio. Proyecto de Título realizado alrededor de 1920 por Alberto Risopatrón -futuro decano de la Facultad de Arquitectura- en la Universidad Católica de Chile. Demuestra la rápida asimilación sudamericana de los estándares de la enseñanza clásica.

transmitir una cierta visión de la Arquitectura. Cuando bajo Luis XIV se organiza la Academia de Arquitectura en Francia, es esta misma situación la que se hace presente. En el origen de lo que es la concepción moderna de la enseñanza, a través de la Academie y la Ecole des Beaux Arts, aparece la doble pretensión de constituir la disciplina y sistematizar su enseñanza. La difusión de los proyectos que obtenían el Grand Prix de Rome por parte de la Academia es una prueba interesante de las complejas relaciones existentes entre enseñanza y profesión. De una parte, los proyectos premiados ponen en evidencia la atención de la escuela hacia las ideas estéticas vigentes y, por la otra, estos proyectos servían de inspiración a muchos profesionales<sup>(4)</sup>.

No es extraño, entonces que, dentro de este ámbito, aparezca una figura como la de Etienne Louis Boullée. De Boullée puede decirse que es uno de los primeros arquitectos modernos que constituye su obra teórica y proyectual fuertemente apoyado en su condición docente. El origen de muchos de sus proyectos, como también de sus escritos, puede vincularse a su condición de profesor que, vista en una perspectiva histórica, es más significativa que su acción como profesional independiente o como funcionario del estado.

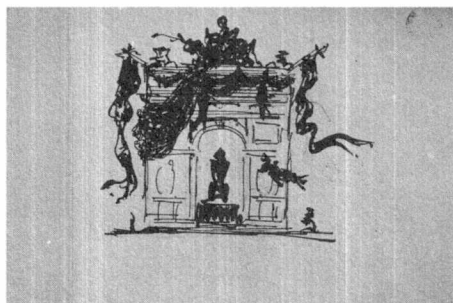
Otro tanto puede decirse de J.N.L Durand, cuya obra teórica, de reconocida influencia, nace no solamente de su condición de profesor del Politécnico, sino aún de las

la Arquitectura moderna. La responsabilidad de su formación ha sido vinculada principalmente, en cambio, a la influencia de determinados maestros: Behrens y Perret para Le Corbusier; el mismo Behrens para Gropius y Mies van der Rohe; Sullivan para Wright. Su educación ha sido vista, entonces, como una suerte de aprendizaje tradicional en el taller, marcado por una fuerte relación maestro discípulo. Esta situación ha sido presentada, no sin cierta razón, como una crítica a la excesiva academización de las escuelas de Arquitectura de la época. Sin embargo, la formación personal de los maestros, así como su relación con la universidad y con los problemas culturales, es mucho más compleja de lo que suele pensarse. En todo caso, resulta curioso que, finalmente, casi todos ellos terminaran relacionados con la enseñanza.

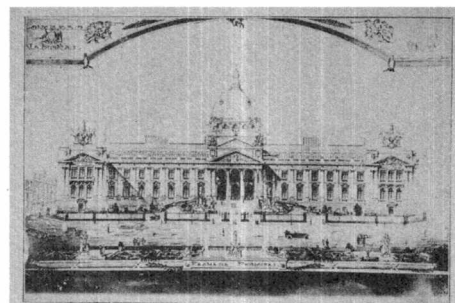
Le Corbusier el más renuente de todos a asumir la condición docente, rechazó una posición de profesor en la Ecole, pero no resistió escribir algunos textos explícitamente dirigidos a los estudiantes de Arquitectura y de formular en ellos sus propias ideas acerca de lo que debía ser la enseñanza. Además, convirtió, con gran habilidad, su taller de arquitecto en una suerte de curso de postgrado por el cual pasaron un número significativo de los más talentosos arquitectos jóvenes del momento<sup>(6)</sup> Wright instituyó una comunidad autónoma de enseñanza en Taliesin, que perdura hasta hoy, y que contribuyó de manera significativa a perfilar su propia figura de



4



5



6

condiciones precisas en que debió realizar su enseñanza. Obras como el *Precis...* o el *Paralell...*<sup>(5)</sup>, se entienden mucho mejor si se las inscribe dentro de la situación pedagógica de Durand en el Politécnico, debiendo sistematizar y en cierto modo simplificar la enseñanza de la Arquitectura, para conseguir transmitirla a quienes tenían una formación técnica previa.

#### Los Maestros Modernos y la Enseñanza

Se ha destacado frecuentemente la ausencia de formación universitaria de los maestros de

maestro. Su caso pone en evidencia hasta qué punto una obra tan monumental como la suya no parece suficiente para justificar y culminar su tarea. La presencia de discípulos, la articulación y la transmisión de un saber parecen, en cambio, decisivos para afianzar su maestría.

La vinculación de Mies van der Rohe a la enseñanza no sólo se relaciona con su papel en la dirección de la Bauhaus sino, sobre todo, con su enseñanza posterior en el IIT, en Chicago, donde hizo escuela en un sentido auténtico. Allí no sólo construyó un campus

(4) Un caso cercano se presenta en el edificio de la Estación Mapocho en Santiago de Chile. El proyecto realizado por Emilio Jecquier a comienzos del presente siglo presenta impresionantes semejanzas, hasta en los detalles, con el proyecto de una estación ferroviaria y hotel de Eustache, que obtuvo el Grand Prix en 1891.

(5) DURAND, J.N.L., *Precis des Leçons d'Architecture*, Paris 1823-25 (versión española en *Pronaos*, Madrid 1981), *Recueil et Parallele des Edifices Anciens et Modernes*. Paris 1801.

(6) LE CORBUSIER, *Mensaje a los Estudiantes de Arquitectura*, Ediciones Infinito, Buenos Aires, 1993. En el prólogo a su *Mensaje...*, escrito en 1957, con motivo de su edición, Le Corbusier deja prístinamente claras sus críticas relaciones con la enseñanza de la Arquitectura tal como se daba en las escuelas. Pero además de bocetar sus ideas acerca de cómo enseñaría él la Arquitectura, sitúa el trabajo en su taller de la Rue de Sevres, sus libros y sus obras completas como instrumentos de enseñanza.

que puso a prueba sus ideas en el terreno del edificio universitario moderno. A través de su docencia, convirtió su opción arquitectónica personal en una corriente establecida dentro de la Arquitectura americana y contemporánea.

Por último, de Gropius, ha dicho el propio Mies que su condición docente es tal vez el rasgo más decisivo de su perfil de arquitecto<sup>(7)</sup>. Su labor al frente de la Bauhaus, su rol en la estabilidad de su delicado equilibrio, tal vez sea la más grande de sus obras. Posteriormente, su tarea en la reforma de la Graduate School of Design de la Universidad de Harvard, constituirá un hito fundamental en su carrera y tendrá una influencia fundamental en la renovación de la enseñanza de Arquitectura en Norteamérica. La lista se prolonga en las generaciones siguientes. No es difícil seguir encontrando fuertes vinculaciones entre la actividad profesional y la enseñanza. Por mencionar una sola figura, Louis Kahn nos pone frente a una brillante trayectoria y una significativa actividad teórica que, de nuevo, se constituye desde la enseñanza, aunque la exceda significativamente.

Entre tantos arquitectos actuales que han compartido su actividad docente con la de proyectos, podrían mencionarse nombres tan significativos como los de Rafael Moneo, Peter Eisenman, John Hedjuk o Aldo Rossi, y en generaciones siguientes, otros como Francesco Venezia o Rem Koolhaas. Ellos no sólo han sido capaces de balancear una obra docente y una actividad de proyecto, sino que han logrado cargar su actividad docente

formas que asume este proceso de iniciación a la Arquitectura, son reveladoras de la idea de Arquitectura que se procura transmitir.

La dificultad pedagógica de estos primeros años tiene que ver, entre otros motivos, con la necesidad de salvar esa inevitable brecha entre la formación previa del estudiante, ya sea ésta de carácter humanista o técnico, y las formas propias del pensamiento arquitectónico. A ello, se agregan los problemas derivados de articular la enseñanza específica de la Arquitectura con la de disciplinas complementarias, que van desde las artísticas a las técnicas.

Tal vez sea esta misma dificultad la responsable de que el examen de las formas de iniciación a la Arquitectura entregue tan valiosos datos acerca de la concepción de la Arquitectura que está tras de ella.

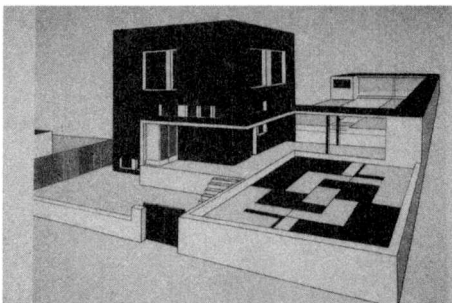
Las dos versiones fundamentales que nuestro siglo ha conocido en la educación arquitectónica son la formación clásica, en sus versiones de Beaux Arts y del Politécnico, y la de la Bauhaus. Ambas son suficientemente conocidas para requerir ser descritas en detalle aquí. Intentemos, en cambio, poner atención a sus supuestos de base. Concretamente, a la forma diversa en que ambos sistemas plantean ese momento peculiar de la iniciación.

Los dos supuestos básicos de la enseñanza clásica, aquellos que soportan todo su edificio pedagógico, son la adhesión a un lenguaje consagrado, y la opción por una concepción de la Arquitectura como arte

7. *Farkas Molnar: El Cubo Rojo (1923). Evidencia de la influencia de las vanguardias pictóricas y concretamente del arte abstracto sobre la Bauhaus.*

8. *Enrique Siefert: Dibujo del Curso de Primer Año en la Escuela de Arq. de la Universidad Católica de Chile, a comienzos de la década del cuarenta. El paradigma del lenguaje clásico y el papel formativo atribuido al dibujo muestran claramente la persistencia del modelo beuxartiano en las escuelas latinoamericanas a mediados de siglo.*

9. *Josef Hartwig: Juego de Ajedrez (1924). Estrecha relación del diseño de objetos y la arquitectura en el ámbito de la Bauhaus.*

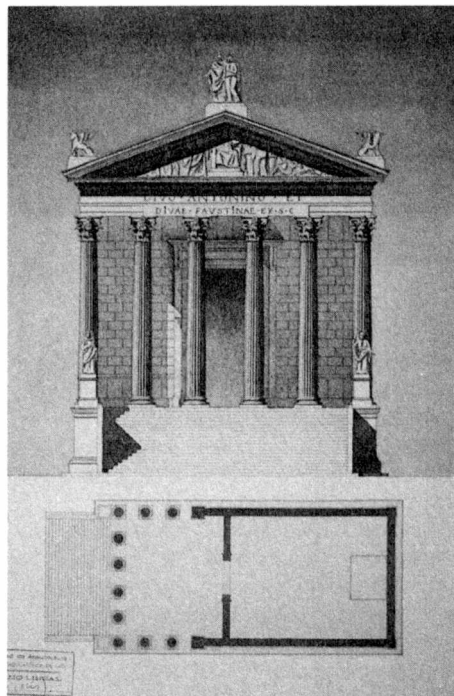


7

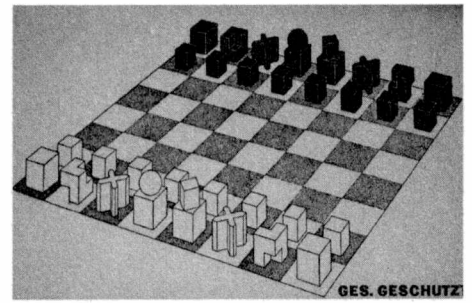
con una dosis de creatividad y autonomía que le da esa condición de auténtica obra.

### Los Estudios Iniciales de Arquitectura

Dentro del proceso de enseñanza de la Arquitectura, el periodo de iniciación de los estudios es particularmente importante. Ello, en primer lugar, porque sus dificultades intrínsecas han obligado a construir formas pedagógicas peculiares y, además, porque su carácter fundante, lo hace un síntoma muy claro de las ideas que subyacen a los distintos sistemas de enseñanza. De este modo, las



8



9

(7) MIES VAN DER ROHE, Ludwig, "Walter Gropius" conferencia pronunciada en el Hotel Blackstone de Chicago con motivo del cumpleaños nº 70 de Walter Gropius. En NEUMAYER, Fritz, Mies van der Rohe, El Croquis Editorial, Madrid 1995. "...No necesito decir que Walter Gropius es uno de los mayores arquitectos de nuestro tiempo. Al mismo tiempo es el mayor educador en nuestra materia- también eso lo saben..." p. 499

(8) Las múltiples conexiones de la Arquitectura con las Artes plásticas, especialmente con la escultura, han sido percibidas desde la antigüedad. En el Renacimiento, es frecuente encontrar el caso de pintores y escultores que ejercen además la Arquitectura. Sin embargo, y a pesar de ello, algunos tratados clásicos, como por ejemplo el de Alberti, hacen esfuerzos considerables por aclarar la especificidad de la Arquitectura. La visualidad a que se alude en el caso de Beaux Arts, tiene más específicamente que ver con el valor atribuido a la representación pictórica de la Arquitectura. Con la confianza en la capacidad de la imagen visual para dar cuenta de la naturaleza y condición de un edificio.

(9) Se entiende aquí lenguaje clásico en un sentido amplio a la manera en que lo hace, por ejemplo, John Summerson en El Lenguaje Clásico de la Arquitectura, Ed. Gustavo Gili, Barcelona 1979.

10. *Curso Preliminar de Albers. Ejercicios tridimensionales en papel plegado. Este mismo tipo de ejercicios, así como el curso de color, se comenzarán a realizar en Chile a partir de la visita de Albers en 1954.*

11. *Alberto Cruz Covarrubias. Croquis de la Bahía de Valparaíso, que forma parte de la fundamentación del proyecto de urbanización en Achupallas, Viña del Mar.*

12. *Recorrido lineal estructurado a partir de la articulación de un muro continuo, haciendo evidente las consecuencias sobre verso y anverso que tiene cualquier operación de composición arquitectónica.*

visual, fuertemente conectado, por tanto a las Artes plásticas<sup>(8)</sup>. Ese lenguaje consagrado es, normalmente, el lenguaje clásico<sup>(9)</sup>, enriquecido con diversas variantes estilísticas, que van reflejando la evolución de las preferencias de los arquitectos en cada época<sup>(10)</sup>.

El paradigma de la pintura y la escultura, como formadores de una sensibilidad, así como la insistencia en la importancia de la representación, y muy especialmente del dibujo, son un buen reflejo de esa concepción de la Arquitectura como arte preponderantemente visual. A ello, habría que agregar, todavía, un fuerte racionalismo en la concepción de la estructura formal del proyecto. La insistencia de la crítica moderna sobre las vinculaciones de esta pedagogía con un historicismo, considerado fenecido y decadente, ha pasado por alto este otro aspecto de la enseñanza, que lo liga a un racionalismo vigente en el pensamiento de los siglos XVIII y XIX. Esta dialéctica entre una concepción racionalista de la estructura, tanto material como formal, que se expresa en la forma que asume la obra gruesa, y la potencia de caracterización, pensada en términos de dibujo, que incorporan las terminaciones, vincula en una sola concepción la enseñanza de la escuela y la obra profesional de los arquitectos formados en beaux-arts.

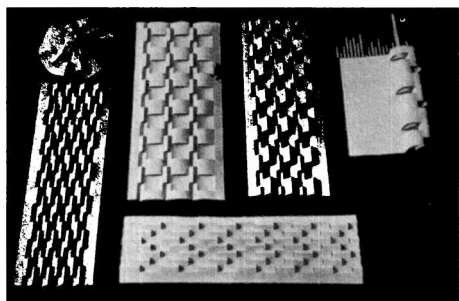
De manera contrastante, la iniciación a la enseñanza de la Bauhaus, se produce a través de un curso inicial y del paso por una serie de talleres vinculados a materiales y oficios específicos. Tras esta actitud aparece clara la

pensamiento alemán, al menos desde Semper en adelante.

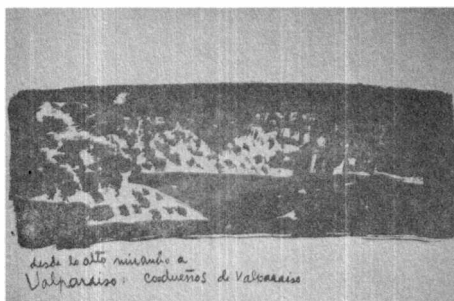
### La Batalla de la Enseñanza

Es un hecho conocido que el tercio central del siglo XX asiste a una suerte de batalla pedagógica entre la opción clásica y la moderna, entendida ésta última, en general, en su versión bauhausiana. La mayoría de las escuelas sudamericanas fueron escenarios de esta batalla. El resultado de estos conflictos es también conocido: el reemplazo de la pedagogía clásica por una moderna. Sin embargo, una descripción tan simple no pone de manifiesto el conjunto de problemas y de situaciones producidas por este cambio.

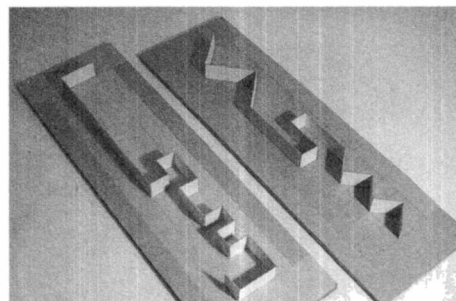
Uno de ellos tiene que ver precisamente con el inicio de los estudios. En Europa, la renovación pedagógica significó la supresión de los academias privadas, esa instancia informal, pero fundamental, en que se preparaba a los alumnos para la admisión a Bellas Artes o Arquitectura. Esta preparación, al margen de su validez o vigencia específica, hacía que el alumno contara con una base previa antes que comenzara sus estudios formales. Había, de este modo, una serie de conocimientos y, sobre todo de habilidades, que no hacía falta considerar en los estudios formales de Arquitectura. La renovación significó también la desaparición de la enseñanza del dibujo clásico, del desnudo, del modelado, y su reemplazo por cursos de iniciación, incluidos formalmente en el curriculum y frecuentemente concebidos como variantes



10



11



12

opción por algo más que una propuesta figurativa: la noción de la Arquitectura como culminación de otros oficios; así como su vinculación a las Artes de la construcción y la fabricación. Por su parte, el arte abstracto, aparece como paradigma formal y la creatividad, como la virtud fundamental a desarrollar en el estudiante. Todo ello va acompañado de una suerte de recuperación, algo mítica, de la vinculación de la Arquitectura a la artesanía, y su inscripción en el mundo de la producción. Esta es una noción de gran persistencia en el

del famoso *vorkurs* de Albers. En nuestro medio estos cursos introductorios se conocieron como cursos o talleres de plástica<sup>(11)</sup>. Se proponían como una introducción a las leyes generales de la forma, aprehendidas de un modo empírico a través de una serie de ejercicios bidimensionales y tridimensionales de complejidad creciente. Los métodos de *plástica* debieron enfrentar dos grandes desafíos: por un lado, la inespecificidad de su orientación, supuestamente válida por igual para la

(10) Bastaría seguir la evolución de los Grand Prix para descubrir la conexión que existe entre los paradigmas de la escuela y las preferencias profesionales en cada época.

(11) En la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Chile el profesor Piwonka dirigió un curso de este tipo desde la visita de Albers a Chile en 1953 hasta 1967.

(12) Esta idea se hace pública, tal vez por primera vez en los discursos de fundamentación del proyecto para la capilla de Pajaritos y la urbanización de Achupallas, publicados en los Anales de la Universidad Católica de Valparaíso N° 1, 1954. En todo caso, la noción de acto con que trabaja la Escuela de Valparaíso tiene peculiaridades que la separan de la idea difundida de función a la que pudiera asociarse.

(13) El autor de este texto estuvo a cargo de este taller de Arquitectura. El taller tuvo uno o dos semestres de duración. Los alumnos que ingresaban carecían de toda preparación previa. Los restantes miembros del equipo variaron a lo largo del tiempo. Queremos recordar aquí los nombres de Pedro Bannen, Andrés Cox, Sara Cruzat, Patricio del Real, Cristina Felsenhradt, Germán Hidalgo, Antonio Lama, Rigotti, Germán Squella, Florentino Toro y Pilar Urrejola, quienes, en

pintura o la escultura; para el diseño de objetos o edificios. Por el otro, la inevitable estilización de sus métodos y de sus formas. Enfrentando las dificultades propias de cualquier proceso de sistematización, lo que había sido originalmente un proceso de investigación acerca de la forma, primordialmente de la forma abstracta, terminó casi inevitablemente, y en corto tiempo, estilizándose, transformándose en gesto, en rictus, en solución. La contribución de estos cursos a la educación de la percepción parece haber sido significativa, pero su conexión con la problemática del proyecto arquitectónico mucho más difícil. No siempre se ha percibido con claridad cuán híbrida resultó, en definitiva, la enseñanza de muchas de las escuelas renovadas, incluyendo la inmensa mayoría de las escuelas sudamericanas. Ellas contaban con una suerte de *vorkurs* inicial, pero continuaban, en los cursos siguientes, con el trabajo convencional de proyectos que, aunque empleaban un lenguaje supuestamente moderno, operaban bajo el mismo esquema de ficciones de encargo, a partir de un programa dado, que había sido el modo de trabajo empleado por beaux arts.

En el medio chileno una variante específica hace más compleja la discusión al interior de las escuelas renovadas. Ella surge del método de la observación del acto propuesto por la Escuela de Valparaíso, a comienzos de los años cincuenta. Este entrará en conflicto no sólo con la enseñanza tradicional, sino también con los

### Un Inicio a la Arquitectura desde la Arquitectura

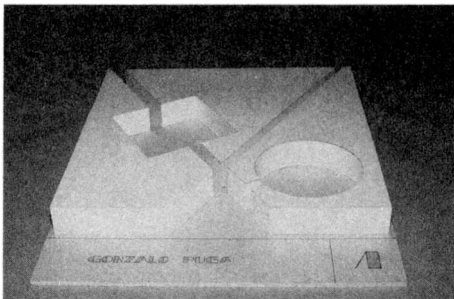
Entre 1982 y 1994, realizamos en la Escuela de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica de Chile, junto a un equipo de colaboradores, un intento, hasta cierto punto peculiar, de abordar el inicio de la enseñanza de Arquitectura<sup>(13)</sup>. Este surgió del interés por enfrentar algunos de los problemas que hemos descrito y de tener que trabajar con alumnos que, en principio, carecían de preparación específica previa. La experiencia de este taller volvió a demostrarnos hasta qué punto pensar en torno a estos problemas hace evidente que la enseñanza de la Arquitectura, en general, y su iniciación, en particular, nos sitúan frente a cuestiones centrales de la disciplina: a sus formas de pensamiento y a su relación con otras Artes y técnicas. Por otra parte, el taller intentó ser concebido en sí mismo como una propuesta con un contenido arquitectónico; una suerte de proyecto de enseñanza.

La presencia de unos alumnos sin preparación y la situación del taller en el primer año de la carrera, nos enfrentaba a un problema de ribetes similares a los del curso de preliminar de Albers. Sin embargo, a diferencia de la opción asumida por éste, se renunció a partir por una exploración genérica y abstracta de los problemas de la forma. Se propuso, en cambio, el desafío de intentar un inicio a la enseñanza desde la especificidad de la propia Arquitectura. Para ello, fue necesario elementalizar con delicadeza y reducir a lo esencial, el

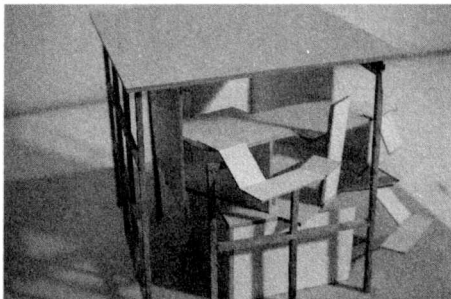
*13. La localización e interconexión de tres espacios vaciados en un volumen lleno propone un juego complejo de posibilidades de recorrido, incluyendo pasos y circuitos.*

*14. Una escalera de paso pensada desde las posibilidades propuestas por el corte y pliegue de una lámina de papel. Un juego formal de reglas estrictas y un peculiar ejercicio de representación.*

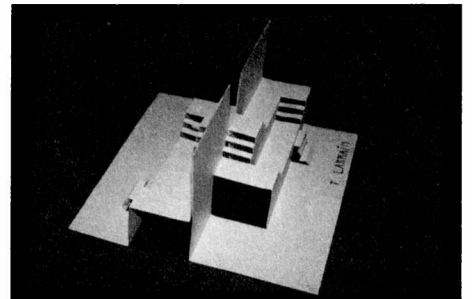
*15. Plantearse el problema de un ascenso al interior de un volumen prismático, además de hacer evidente las características de un recorrido tridimensional, permite abordar otros asuntos que van desde la constitución física de ese mismo prisma hasta las relaciones entre el interior y el exterior.*



12



13



14

cursos de plástica, al suponer que no existían leyes generales de la forma. Por el contrario, la forma arquitectónica es concebida como un soporte adecuado de los actos humanos y por tanto debe derivarse de su observación directa<sup>(12)</sup>. En su diversidad, la dificultad central de todas estas opciones de enseñanza termina siendo la misma: el salto desde los métodos preparatorios, ya sean clásicos o contemporáneos, al abordaje de la Arquitectura como tal que, de hecho, ningún método ha conseguido borrar por completo.

contenido del proyecto arquitectónico. Elementalizar, sin banalizar el sentido y los contenidos fundamentales de la Arquitectura fue, en el fondo, el desafío permanente de este taller de iniciación<sup>(14)</sup>.

El punto de partida fue considerar la condición propositiva e intencional como núcleo central del proyecto arquitectónico. No fueron la imitación de modelos, o la legibilidad de la forma, asociada a las leyes de la percepción, entonces, las que inspiraron los ejercicios propuestos, sino más bien la noción de un orden arquitectónico posible,

diversos momentos participaron del equipo. Los contenidos y resultados del taller fueron producto de un proceso de discusión continua con este equipo. En 1993, como resultado de un proyecto de desarrollo de la docencia respaldado por la propia universidad, se editó un documento de circulación restringida, titulado *El Taller de inicio a la Arquitectura*, una experiencia de doce años. En dicho documento se plantean con cierto detalle los fundamentos y métodos puestos en juego por el taller. Se incluye también el texto de una presentación hecha por el arquitecto Pedro Bannen a las Sextas Jornadas de Enseñanza de la Arquitectura realizadas en la Universidad de Belgrano, Buenos Aires en Setiembre de 1993: *La cualidad Integradora de la Arquitectura: una exploración a partir del análisis de un ejercicio integrado de taller.*

(14) Poco antes de hacernos cargo de este taller, Montserrat Palmer había dirigido un taller de iniciación organizado a partir de ejercicios breves que los alumnos resolvían básicamente en maquetas. Esta experiencia, unida a los cursos de proyectos realizados por Rafael Moneo en Barcelona durante la década del setenta, en los que se formulaban ejercicios breves de proyecto que abordaban aspectos acotados pero significativos de la Arquitectura estuvieron presentes en los inicios de nuestra propuesta.

16. Un volumen cúbico virtual mínimamente indicado por algunas aristas de alambre, conteniendo en su interior el trazo abstracto de una figura humana.

17. Recorrido de ascenso en un volumen cúbico de hormigón. A la dificultad de ordenar un recorrido desde la radical oposición lleno-vacío se añade la de imaginar la forma inversa del moldaje y los problemas constructivos de vaciar un volumen de hormigón.

18. La localización de un ejercicio resuelto con anterioridad en un contexto de características determinadas, es el detonante para disponer una serie de volúmenes que ordenan recorridos lineales, superficiales y tridimensionales tejidos entre sí en una configuración más compleja.

expresable en una proposición intencional<sup>(15)</sup>.

El supuesto fundamental de este punto de vista es que la idea de un orden intencional está en la base de la experiencia arquitectónica. De este modo, los actos de pro-poner, pro-gramar y pro-yectar, operaciones todas habituales de un arquitecto, implican llevar adelante una intención que es a la vez modificadora y configuradora. Ella no se considera meramente, como ocurre en una visión de corte más funcionalista, como el fin natural de un proceso que obedece a razones externas. Ese orden arquitectónico es, simultáneamente, germen y meta de la actividad del taller<sup>(16)</sup>. Es, entonces, desde ese requerimiento de orden que surge de lo más íntimo de la proposición de Arquitectura, que se ilumina el proceso heurístico y aún el de desarrollo que ella pide.

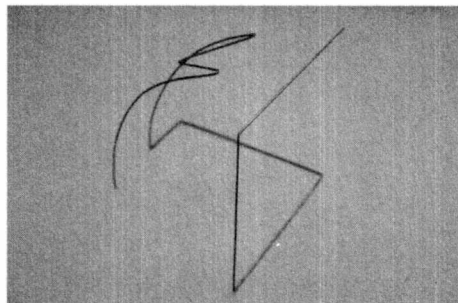
La noción de orden arquitectónico, no entendida como modelo dado, sino más bien como un nuevo estado de cosas propuesto, resulta fundamental. Se trata de un orden con sentido. Orden que debe ser descubierto y en cierto sentido es siempre regalado; orden capaz de ser formulado en una proposición; nunca mera aplicación mecánica; expresión de una visión iluminadora y la voluntad de un autor. La tarea arquitectónica se concibe, en el taller, como un pensar haciendo y un hacer pensando, procurando construir una cercanía máxima entre estas dos dimensiones. A diferencia de las experiencias de los cursos de plástica, los objetos producidos en el taller

como respuesta a los problemas propuestos, representan siempre situaciones arquitectónicas, con una escala y unas medidas precisas.

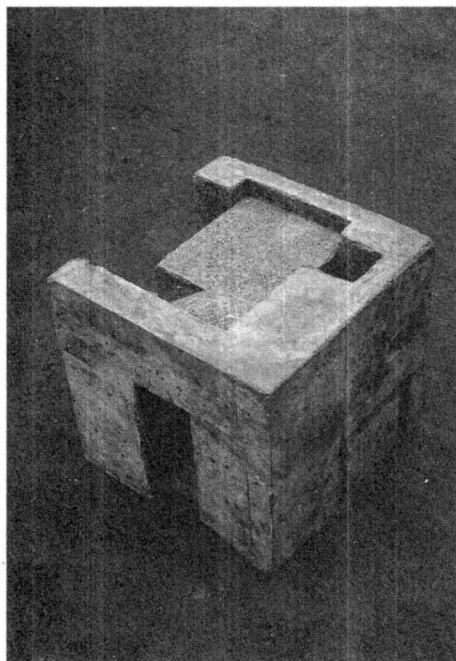
En un sentido similar, la decisión de trabajar inicialmente con objetos-modelos de dimensiones y materialidad concretas, no persigue el efecto ilusión espacial que puede proporcionar una maqueta, sino un enfrentamiento a esa dimensión constructiva que el modelo arquitectónico históricamente tuvo. Igualmente un abordaje directo, y sin mediaciones, de esa condición tridimensional que tan fuertemente marca a la Arquitectura. Es desde esta experiencia constructiva y tridimensional que el taller va paulatinamente abordando la representación más abstracta del dibujo<sup>(17)</sup>.

#### Cuatro Aproximaciones Significativas al Proyecto<sup>(18)</sup>

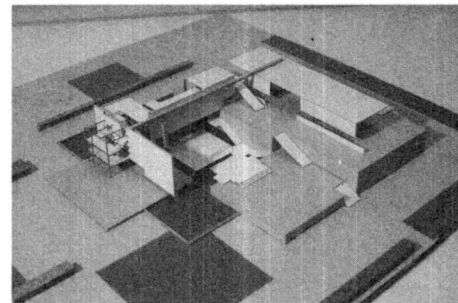
El taller que hemos planteado, se estructura a partir de lo que consideramos son aspectos significativos del fenómeno arquitectónico. Se trata de cuestiones, por así decirlo, básicas y que en diversas formas aparecen prácticamente en cualquier proyecto de Arquitectura. Ellas adquieren más o menos protagonismo en diversas situaciones arquitectónicas, pero, de manera más evidente o más oculta, están siempre presentes. Entre los aspectos más fundamentales, aparecen la condición de espacio recorrible de la Arquitectura; su carácter de objeto material y construido; las relaciones formales y dimensionales que establece con el cuerpo humano y, por último



16



17



18

la dialéctica texto-contexto. Ellas no son materias sujetas a lo que podríamos llamar un saber normativo susceptible de ser aplicado. Más bien, se ven como planos posibles para desplegar ese orden intencional que hemos descrito como núcleo de la proposición arquitectónica. Alrededor de la Arquitectura como espacio recorrible, se hace presente, en esencia, esa compleja y multifacética dimensión de uso que tan fuertemente marca a la Arquitectura.

(15) Esta noción de orden está, probablemente, cerca de algunas de las nociones planteadas por Louis Kahn. Ver al respecto, PEREZ, Fernando, "Teoría y Proyecto en Louis Kahn" en ARQ n° 10, 1985, págs. 25-34.

(16) Isidro Suárez solía afirmar que el programa de Arquitectura -definido por Juan Borchers como "algo que hace que una obra caiga en su esfera propia y no en otra parte"- era la entelequia del proyecto, esto es a la vez su motivación inicial y su meta final. Ver SUAREZ, Isidro, "Organización Filosofía Lógica de la Programación Arquitectural" Vol. I Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Chile, 1976 Y BORCHERS, Juan, Institución Arquitectónica, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1968, p.151.

(17) De forma paralela al taller inicial se dicta en el primer año un curso de dibujo. De este modo, también por razones prácticas, pasado un tiempo, los alumnos están mejor preparados para utilizar el dibujo como herramienta de representación.

Al mismo tiempo, la configuración de un recorrido plantea la cuestión de una posible estructura secuencial y temporal de la obra arquitectónica. Este es un fenómeno que ha sido reconocido como fundamental desde la *marche beauxartiana* a la *promenade le corbusiana*. La pregunta fundamental planteada por el taller, en este plano, es aquella relativa a los instrumentos y posibilidades a través de los cuales es posible caracterizar, cualificar, dar sentido a un recorrido. Más que un problema de eficiencia o aún de calidad estética, es la pregunta por las alternativas de orden posibles la que se hace presente en torno al problema de la recorribilidad.

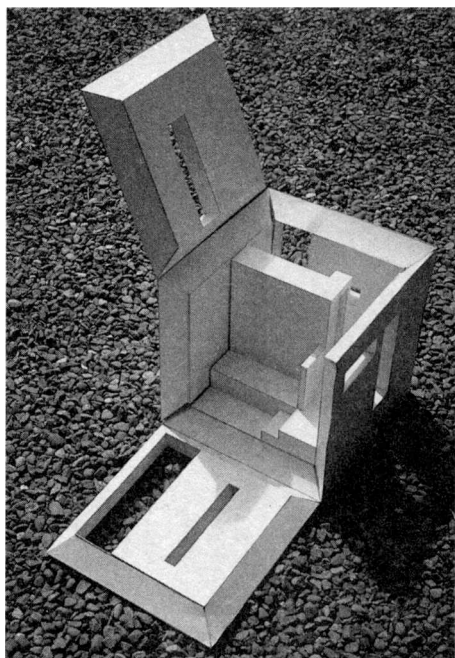
A propósito de la constructibilidad de la Arquitectura, es la dialéctica entre materia y forma, uno de sus problemas más centrales y permanentes, la que se hace presente ¿Cuáles son los grados de autonomía o dependencia mutua? Un trato sensible, directo y manual con materiales diversos puede ser una experiencia fecundante para que un estudiante se aproxime a esta problemática.

El acercamiento a la realidad del cuerpo humano, a sus dimensiones, sus posibilidades perceptivas y motrices, hace presente con fuerza las cuestiones de la escala y la dimensión que tan decisivamente afectan a la arquitectura. Se trata de centrar la mirada sobre ese juego sutil y ajustado de medidas cambiantes generadas por el cuerpo humano, para descubrir su sentido y verter esa experiencia sobre la ordenación de una porción de Arquitectura.

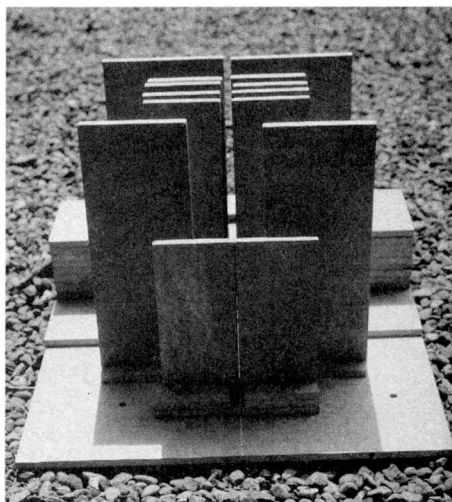
Por último, alrededor de las relaciones entre texto y contexto, se quiere poner de relieve hasta qué punto la obra de Arquitectura es un objeto en relación con otros objetos y cómo esta situación puede constituir ya un origen ya una determinación del proyecto. En términos generales, el taller que hemos descrito se plantea como una toma de posición, ciertamente entre otras posibles, frente a los problemas propuestos por la enseñanza de la Arquitectura y de manera concreta por ese momento peculiar que es su inicio. Se ha procurado, de este modo, abrir un campo de trabajo que, con la adhesión y el entusiasmo del equipo docente y el intenso trabajo de los alumnos, ha producido un material sugerente y ha planteado también nuevas preguntas sobre los problemas de la enseñanza y los alcances de la disciplina. En todo caso, él ha pretendido ser una demostración viva y patente del hecho central que hemos querido destacar aquí: que enseñar y aprender Arquitectura, no es un problema esencialmente diverso de hacer Arquitectura o pensar la Arquitectura y que esta actividad de enseñanza puede ser concebida, construida y aún presentada a la manera de una obra de Arquitectura. ■

*19. Un cubo desplegable manifiesta hasta qué punto su constitución como total depende de la configuración de cada una de las superficies que lo componen. Las perforaciones mediante las cuales se establece un contacto entre interior y exterior representan la posibilidad de configurar ese espacio desde las posibilidades de la visión entre interior y exterior.*

*20. Constitución de un volumen habitable a partir de un "juego" dado de placas y barras de madera, propone las posibilidades arquitectónicas abiertas por la composición a partir de la combinación de elementos.*



19



20

(18) El proceso que se describe aquí corresponde a una primera parte de un taller de dos semestres de duración. Ella está caracterizada por encargos muy elementales y en ocasiones muy abstractos, que, por lo general, carecen de una localización precisa. La segunda parte del taller, cuya descripción se omite, parte de supuestos similares y se propone la difícil tarea de avanzar desde estos primeros tanteos pre-proyectuales, hasta abordar la problemática de localizaciones precisas y contenidos programáticos algo más complejos. El dibujo tiene un rol mucho más protagónico en esa segunda parte.