

Fernando Pérez Oyarzún



Arquitecto, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1977; Doctor Arquitecto de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona, UPC, 1981.

Ha ejercido como académico en la Escuela de Arquitectura desde 1974, siendo actualmente Profesor Titular. Fue Director de la Escuela entre 1987 y 1990, y Decano de la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes entre 1990 y 2000. Paralelamente ha ejercido profesionalmente como arquitecto, habiendo sido algunos de sus trabajos expuestos y publicados en Chile y en el exterior. Ha sido Visiting Design Critic de la Universidad de Harvard en 1990 y Simón Bolívar, y Profesor de la Universidad de Cambridge el año 2000.

Sus investigaciones se han centrado en temas de teoría e historia del proyecto arquitectónico, publicando artículos en revistas como Casabella, Arquitectura Viva, Projeeto, Block, Harvard Architecture Review, CA y ARQ.

Actualmente se desempeña como profesor titular de la Facultad de Arquitectura Diseño y Estudios Urbanos, Jefe del Programa de Doctorado en Arquitectura y Estudios Urbanos, PUC.Chile. Director del Centro de Patrimonio Cultural de la PUC. Chile.

Entrevista realizada el 31 de octubre 2012 en la oficina de la Universidad Católica, por el profesor Arq. Rodrigo Martín.

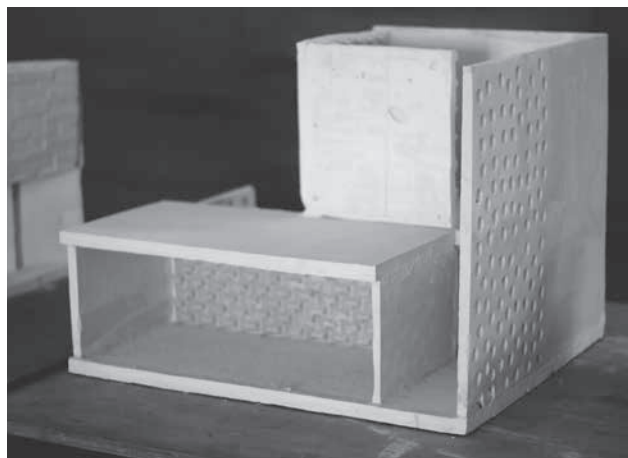
Rodrigo Martín: Cómo se enseña/aprende la arquitectura?

Fernando Pérez: Primero, comenzar aclarando que pienso que la arquitectura no se enseña de un solo modo, y que tampoco se enseña como una sola arquitectura. Hoy día si uno viese un panorama de las escuelas de Arquitectura, que es mal que mal el lugar en donde se aprende arquitectura, por lo menos formalmente, sus objetivos no son siempre los mismos. Digamos que un alumno no aprende lo mismo en Sheffield que en Harvard, no aprende lo mismo en la ETH de Zúrich que en la UNAM. Son mundos más o menos diversos, y la arquitectura incluye una cantidad de problemas que hace razonable y hasta afortunado que haya distintas maneras de entrar a ella.

La enseñanza es importante no sólo porque tiene el aspecto práctico de transmitir conocimiento y producir profesionales, sino también porque al enseñar algo nos obligamos a pensar con cuidado lo que eso es, y al decidir qué enseñar en cierto modo estoy manifestando el modo en que comprendo la arquitectura y estoy valorando comparativamente sus distintos aspectos. Eso es lo que hace tan importante la enseñanza, porque alrededor de enseñar se configura la disciplina, toma una cierta expresión. No sabemos bien a cuándo se remonta la enseñanza sistemática de la arquitectura. En el libro de Spiro Kostof: *"El Arquitecto, historia de una profesión"*, plantea la hipótesis que existieron escuelas de arquitectura muy antiguas, que quizás se perdieron, pero que es un mito este hecho de que primero se aprendió sólo con un maestro, y que después se organizó y surgieron las escuelas. Quizás todo esto ha funcionado más o menos en paralelo.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio



Si tomamos una tradición relativamente importante, la tradición moderna que conocemos como origen de muchas escuelas, como es la tradición de la academia de bellas artes y luego las escuelas de bellas artes, nos damos cuenta que consciente o inconscientemente ellos pusieron en juego varias estrategias simultáneamente. Por ejemplo, la escuela impartía cursos formales de construcción o de historia y teoría, que uno los podría asimilar a la idea de "instrucción", pero daba una importancia enorme a la ejercitación; los estudiantes tenían que aprender técnicas incluso de representación con mucho rigor, que no sólo tenían una finalidad práctica, (enseñarles a representar la arquitectura de un cierto modo), sino que les hacía adquirir una disciplina, como dibujar un capitel 20 veces hasta que se hacía correctamente.

Resumo...

Por una parte está la instrucción formal en los cursos, la ejercitación alrededor del taller (larga, como se sabe, exigente...) y por el otro lado, está la constitución de esos talleres oficiales o privados que tenía la escuela de Bellas Artes en los cuales existía una comunidad, un contagio, un ambiente, por así decir un espacio educativo que incluía que los más jóvenes ayudaran a los mayores en los exámenes. Y eso finalmente es un sistema totalmente de inmersión en una cultura, comenzaba a aprehender ciertos valores. Yo diría que un asunto que para la arquitectura es importante, es que se comienza a compartir ciertas miradas, es decir, ver un objeto de una manera compartida. Entonces yo diría que no se enseña de una u otra manera, que dependiendo de las escuelas se pone más o menos énfasis en estos aspectos y que casi veo difícil que ellos no existan, los 3 simultáneamente en dosis variables dependiendo de

los partidos y opciones educativas, y tradiciones educativas que se sigan.

RM: ¿Cómo se enfrenta la visión de lo que la arquitectura es, para un docente, al momento de enseñarla? ¿Qué herramientas son útiles en ese contexto y en ese momento?

FP: Yo planteo el definir lo que es arquitectura no desde un plano literal. Es decir que si cada uno quisiera definir lo que es arquitectura, sería probablemente un desastre. Las definiciones serían deductivas, muy incompletas. Lo que quiero decir es que, de hecho, enseñar arquitectura supone una manera de entenderla. Incluso es posible que alguien externo a la disciplina pudiese interpretar de mejor manera, qué está entendiendo uno por arquitectura según como la está enseñando. La enseñanza nos somete a optar por una cierta valoración del perfil que atribuimos a la arquitectura.

Ahora, ¿cómo se hace esto?

Se ha puesto muy de moda, yo creo que para bien, la noción de práctica reflexiva de Schön. Él fue un cientista social atento a examinar desde fuera el modo de trabajo de los arquitectos y creo que sacó muchas consecuencias de ello. Pero en definitiva, creo que es esa mezcla entre una cierta reflexión continua, un cierto espíritu crítico, una práctica de enfrentarse a los problemas que en general la arquitectura tiene. Y por otro lado un conocimiento de experiencias de arquitectura consolidadas o cristalizadas, quiero decir: edificios, situaciones, ruinas, dibujos, textos, etc. Hacen ese conjunto de cosas que le permita a uno construir de una manera más sólida lo que la arquitectura es. Por supuesto que toda esa construcción supone también un recorte y una opción, porque también los modos

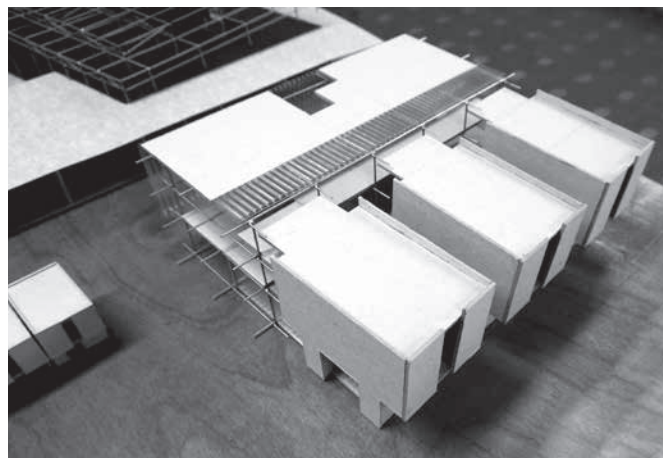
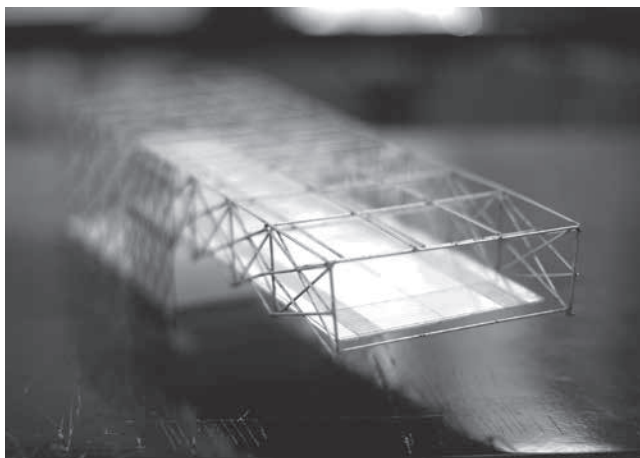
de ejercer la arquitectura no son únicos. La arquitectura a la que elijo enfrentarme no es la única. Según qué realidades de arquitectura conozco es el perfil de arquitectura que puedo construir.

RM: Cuáles son las herramientas fundamentales para primer año?

FP: Puedo decir en esa época (cuando fui profesor de primer año en la PUC) las que elegí poner en juego. Pero vuelvo a insistir en que no creo que haya una sola manera. Por ejemplo, muchas escuelas en el mundo han optado y optan, como hacían las escuelas de medicina y hacen las escuelas de ingeniería, postergar el enfrentamiento del alumno con la arquitectura a fin que adquieran lo que a ellos les aparece son las herramientas fundamentales. Es decir, plantean que no se puede hacer arquitectura si no se sabe dibujar, si no se sabe construcción, estructuras, etc. Nosotros, porque no fue una decisión que tomé, fue una decisión que adoptó la escuela, habiendo pasado por alternativas de ese tipo, optamos por hacer un taller de inicio. Es decir, algo que el estudiante pudiese "hacer" a pesar de saber poco o nada. Y eso ya es un desafío enorme, fue una decisión colectiva, fue una decisión institucional. Y uno tiene que plantearse frente a eso.

¿Qué hago para enfrentar al alumno a algo que sea por un lado bastante simple, y por otro lado, al simplificar no desnaturalice la complejidad propia de la arquitectura? Primer punto.

Segundo punto. ¿Cómo hago yo, al mismo tiempo (simultáneamente), la introducción en ciertas técnicas de representación, porque la representación, la adquisición de un lenguaje es como un *sine qua non* para la arquitectura. Parecido a lo que Wittgens-



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

tein sostiene, en cuanto a que la filosofía se mueve dentro de las posibilidades del lenguaje, la arquitectura también se mueve dentro de las posibilidades de la representación. Si yo no puedo representar la idea que tengo, ésta no surge, y además no la puedo transmitir a otros, que son quienes la hacen. La arquitectura tiene esa complicación tremenda, distinta de otras artes, oficios y prácticas.

¿Cómo simultanear eso, y hacer al alumno enfrentarse con lo que uno estima es el núcleo fundamental de la arquitectura. Yo en ese momento (he escrito hace años un texto sobre esto, para una revista Argentina que se llama algo así como “La enseñanza desde la proposición”), tomé una opción y estimé que el punto fundamental, el momento originario de la arquitectura era esa idea de “tener que proponer algo”. Y que desde los requerimientos de esa proposición uno podía entender qué debía saber para eso, y qué debía hacer a continuación. En vez de pensar en un esquema de información, conclusión, proposición que es el esquema tradicional lineal, a mi me pareció después de mirar muchos ejercicios de taller, que ese esquema contenía saltos ocultos, casi diría que ilegítimos, engañosos digamos. Por ejemplo: tengo que informarme antes de proponer, pero ¿sobre qué debo informarme? Es muy difícil saber.

Entonces a mi me pareció, (y eso es lo que hice en aquellos años que hice esa secuencia de talleres), que yo tenía que inventar un sistema en que pusiera al alumno sobre la proposición y desde ella fuera hacia atrás y hacia adelante. Fue una opción, no digo que sea una receta única o universal. Y por eso que comenzábamos con pequeños proyectos siempre desde el comienzo.

RM: ¿Es esto similar al PBL (problem ba-

sed learning) de la ingeniería: enfrentar primero la pregunta, y desde ella decir hacia dónde se va?

FP: Coincide con el PBL, pero justamente tiene un fruto adicional, permitía mostrar de qué manera en arquitectura la pregunta se puede responder de varias maneras. Entonces en el taller, al ser de numerosos estudiantes y proponerles a todos una misma pregunta, el hecho de que se responda de maneras muy distintas, y que no necesariamente una manera sea correcta y otra incorrecta, sino que tienen por así decir grados variables de intensidad, de perfección o de logro, es de suyo, un aprendizaje para el estudiante. Y eso es una cuestión central de la arquitectura. ¿Por qué no hay en ingeniería el mismo tipo de concursos que hay en arquitectura? Porque, sin ser tan taxativo, uno podría decir que en el campo de la ingeniería se tiende a un “óptimo” o a encontrar una respuesta, y en el campo de la arquitectura siempre se tiene que optar en un abanico de posibles respuestas validas.

RM: La arquitectura como obra está centrada en las respuestas, pero, la arquitectura como enseñanza ¿tendría que estar centrada en los procesos? ¿Y el campo de los procesos? Además de plantear la pregunta y definir su campo de búsqueda, ¿cómo se enfrenta el proceso, cómo se hace profundo y enriquecedor?

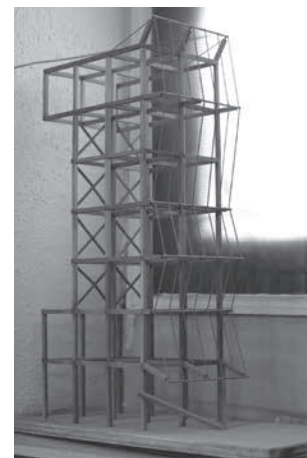
FP: Quizás desde el siglo XVIII en adelante, desde lo que entendemos por modernidad, ha habido intentos por formular de manera más explícita o implícita, procesos de generación del proyecto, por ejemplo, no es otra cosa el “*Précis des leçons d’architecture*” de Durand en que propone generar metódicas, que siempre han tenido contra argumentaciones, y se han conside-

rado reductivas. Ahora, las últimas que nosotros conocemos son derivadas de alguna manera del énfasis en los procesos y los métodos que surgen a mediados del siglo XX, especialmente en los años cincuenta o sesenta. Que de alguna manera son derivados de los sistemas de industrialización, es decir, una secuencia de acciones para obtener un resultado final. Todo proceso tiene algo de eso, es una secuencia, por así decirlo. Pero esa sistematización de los procesos, no los procesos propiamente tal, demostraron pronto sus limitaciones, porque lo procesos eran muy perfectos y los resultados muy imperfectos en casi todos los casos. Entonces, eso llevó a pensar que, quizás, no es tan así la cosa.

Quizás este proceso es un poco más iterativo, quizás un poco más cíclico y cada arquitecto se ha encargado de decir cuál es la metódica que él emplea. Por ejemplo, he tenido una conversación reciente con Rafael Moneo que me decía que él había tenido una experiencia de proyecto en estos últimos meses, al trabajar con otras oficinas, distinta a la que él ejercía natural y acostumbradamente. Que era, con bastante lentitud plantearse los problemas que creía que estaban en juego, luego las sugerencias o el repertorio de soluciones que la arquitectura en general, conocida o histórica, le ofrecía frente a esos problemas, y luego encontrar algún tipo de síntesis que sea apropiada a eso. Por tanto, en cierto modo, demorando un poco la versión terminada del proyecto, demorando diría yo, todo lo que fuera posible porque pensando que retardando un poco eso, el asunto podía surgir más maduro. Y él me decía, ha sido muy interesante probar todo lo contrario, es que hay que producir un proyecto en muy poco tiempo, por tanto optar por una cierta configuración y alrededor de esa configuración testear los problemas que



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio



están implícitos en las aptitudes o ineptitudes que ese esquema o proyecto pudiese tener respecto del problema. Y eso tiene que ver con los sistemas de trabajo de hoy, con los sistemas de representación, con la capacidad de producir imágenes muy rápido. Entonces creo que procesos hay muchos y que no necesariamente uno es mejor que otro. Quizás hay procesos que se adaptan mejor o peor a los modos de trabajo de cada uno, y por otro lado hay procesos que se adaptan mejor o peor a los problemas de arquitectura que se tiene que enfrentar, tampoco es independiente. Pongo por ejemplo, el campo de la escritura: yo muchas veces digo a mis estudiantes que tienen que escribir trabajos, que hay muchos modos de escribir un trabajo. Pero hay dos que son contrastantes, y que los escogen de un modo u otro distintas personas. Una es la manera en que yo suelo trabajar, que es escribir un "total pequeño" pero con todo, y luego ir ensanchándolo hasta alcanzar la dimensión que yo quiero. Y otra cosa es pensar en un esquema, e ir escribiendo en su dimensión final como desde la A a la Z. Uno es lineal y el otro "genético". Y no puedo decir si uno es mejor que el otro. Hay cosas buenas escritas con ambos métodos.

Yo soy flexible en pensar que uno conoce, explícita o implícitamente las posibilidades de los procesos, y que las aplica dependiendo de la situación. Es distinto el encargo que uno hace solo, a los que hace en equipo. Ese es un problema en arquitectura; el de la interacción en equipos que es muy complejo. Esa interacción en el equipo de diseño o con técnicos u otros especialistas es bonita, ya que algunos arquitectos han registrado esto. Casos célebres como los esquemas de Le Corbusier para el centro Soyuz en Moscú, o el de Louis Kahn, tiene otros de blanco y negro, o el de Ei-

senman que trabaja sistemáticamente con eso, o ese diario que hizo Rem Koolhaas para el proyecto de la biblioteca de París, que muestra cómo fue llegando a una cierta conclusión en una bitácora casi diaria que es un caso bien bonito.

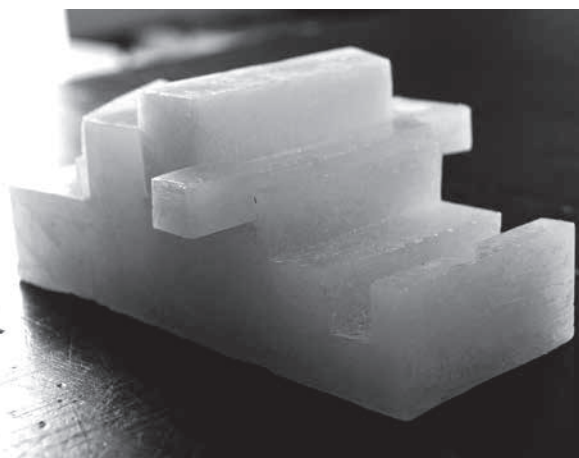
RM: ¿Son métodos didácticos que aparecen entre pregunta y respuesta? O son momentos del proceso?

Esos son más bien registros de formas de producción que uno puede utilizar o no en el campo de la didáctica. Es bueno tenerlos en cuenta para saber cómo sacar a un alumno de un atolladero, que es lo que un profesor tiene que hacer. Wittgenstein decía que el filósofo tiene que desenredar los problemas, yo diría que un profesor de taller, lo que tiene que hacer es sacar a un alumno de un atolladero. Y entonces ¿cómo es la salida de un atolladero? Varía de alumno a alumno, uno tiene un repertorio de salidas que tampoco son infinitas. Yo recuerdo haber empleado un método muy distinto dependiendo de los estudiantes o del problema, por ejemplo las formas de representación. Recuerdo una estudiante en Harvard hace muchos años, que verdaderamente estaba muy complicada con un proyecto, y le sugerí sólo hacer modelos de papel, hechos con mano y tijera. Y eso efectivamente la liberó y la sacó. Uno podría explicar muchas razones del porqué. Porque eran modelos que se producían rápido, porque le permitían tener un repertorio de soluciones, porque la forma de producción era relativamente sencilla, porque tenía algo de juego, de liberador y le abría su cabeza. Las razones pueden ser muchas, pero uno tuvo en ese momento la iluminación de decir "le voy a decir que haga esto", porque si la pongo a dibujar una planta y un corte vamos a estar atascados. En el campo del taller yo diría que ese

es el arte de la enseñanza, saber qué botón apretar para que otra persona pueda tener realmente una iluminación y pueda ver lo que quiere. Y eso es muy complejo, porque es esa relación entre la visión y la voluntad que están alternándose.

RM: ¿El fenómeno del manejo de condiciones humano-emocionales, contrastado con la construcción de una teoría didáctico - docente?

FP: Hay una historia que no sé dónde la escuché, muy bonita, que me trae recuerdos de un profesor mío en el ámbito de la música, no de la arquitectura. Que alguien la habría preguntado a Mozart cómo se podía aprender composición. En una época en que la enseñanza de la composición no estaba tan sistematizada. Y Mozart le habría contestado una cosa muy lógica, que es ir de lo más simple a lo más complejo. Entonces le dijo, primero haz una pequeña danza o una pequeña pieza, y después junta 2 o 3 danzas y haz una suite, y poco a poco puedes ir progresando hacia formas más complejas. La persona se quedó muy triste porque pensó que era una respuesta tan obvia y esperaba que le respondiera algo más atractivo algo más mágico. Entonces le dijo a Mozart: "Bueno pero usted no lo hizo así", y Mozart le contestó: "Pero yo no le pregunté a nadie". Yo creo que allí hay un asunto muy importante, y me recuerda a mi viejo profesor de composición, muerto hace poco, un gran maestro, Gustavo Becerra. Que en una ocasión me dijo: "Los procesos de composición y las reglas de composición no importan mucho cuando uno está produciendo. Lo importante de conocerlos es para cuando uno se queda trancado", y entonces recurre intelectualmente a decir: ¿Qué tengo que hacer aquí? ¿Cuál es el próximo paso? ¿En qué estoy mal? ¿Dónde estoy trancado? Pero en mu-



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

chas partes del proceso, siendo procesos tan complejos, tienen una componente emocional inconsciente de carácter, que opera verdaderamente de una forma orgánica muy compleja que es difícil de describir en pasos elementales.

RM: ¿Cuáles son las evidencias del correcto aprendizaje?

Es interesante la diferencia entre enseñanza y aprendizaje, ya que en el campo de la arquitectura y en el terreno de la producción arquitectónica del taller, uno siempre duda cuánto enseña, cuánto puede enseñar o cuánto puede poner al estudiante en condición de aprender. Porque en definitiva está haciendo que otro desarrolle una capacidad productiva, entendiendo por producción toda la riqueza poética en el terreno en que la comprendían los griegos. Y yo diría que la efectividad, si se quiere decir, se muestra en ese milagro de ver lo que la gente hace. Cuando alguna vez tuve que expresar el objetivo del primer año, fue en convertir a un estudiante de enseñanza media en un estudiante de arquitectura, y eso en un año se puede lograr. No un arquitecto, pero sí, un estudiante de arquitectura y lo que recibí no era un estudiante de arquitectura. ¿Y en qué lo detectaba? Es bastante milagroso porque los que llegan son muy jóvenes todavía, están creciendo, transformándose físicamente, son como adolescentes. Entonces uno ve que al cabo de un año han cambiado su modo de hablar, su modo de moverse, su modo de mirar, su modo de juzgar, su modo de discutir y su modo de producir. Y lo más fantástico que le puede ocurrir a un profesor, y ocurre sobre todo cuando se tiene buenos estudiantes, es tener productos inesperados, tener productos que son mejores de lo que uno había imaginado, que van más allá de lo que uno pensó cuando

diseñó un ejercicio. Y creo que esa es la mejor prueba de que se está consiguiendo algo. Ahora uno siempre tendrá la duda de cuánto uno hizo por eso, y quizás no hay que ni contestarla. Uno no debe atribuirse como enseñanza cosas que el alumno ha aprendido, uno tiene la esperanza de haber contribuido a que el alumno haga esas maravillas que es capaz de hacer, comparado con las capacidades con que llegó. Y creo que no hay mejor prueba, la única prueba es la obra que un estudiante puede hacer dentro o luego de la universidad. Es lo único que pone a prueba el aprendizaje. Y yo soy muy dudoso de todos estos esquemas de mediciones, si al final se convierten en metalenguajes, en otras formas de decir lo mismo de manera más complicada. Hay ámbitos en donde ese tipo de estrategias o ese tipo de categorizaciones funcionan bien, pero otras donde no funcionan bien. Y hay que saber emplearlo justo y no convertirlos en un gran edificio que quiere contenerlo todo. Porque al final es tan ridículo como en el burgués gentilhomme cuando el protagonista dice: "no me di cuenta que estaba hablando en prosa". A veces es una gran construcción para decir lo que todos sabíamos.

Pero hay ocasiones en que si son útiles, hay cuestiones en el terreno profesional o de la responsabilidad social en la formación de un profesional, es importante expresar en términos de determinadas competencias. Pero en otros ámbitos se convierte en una herramienta muy incómoda para expresar algunos de los temas que tiene que tratar en la enseñanza. 