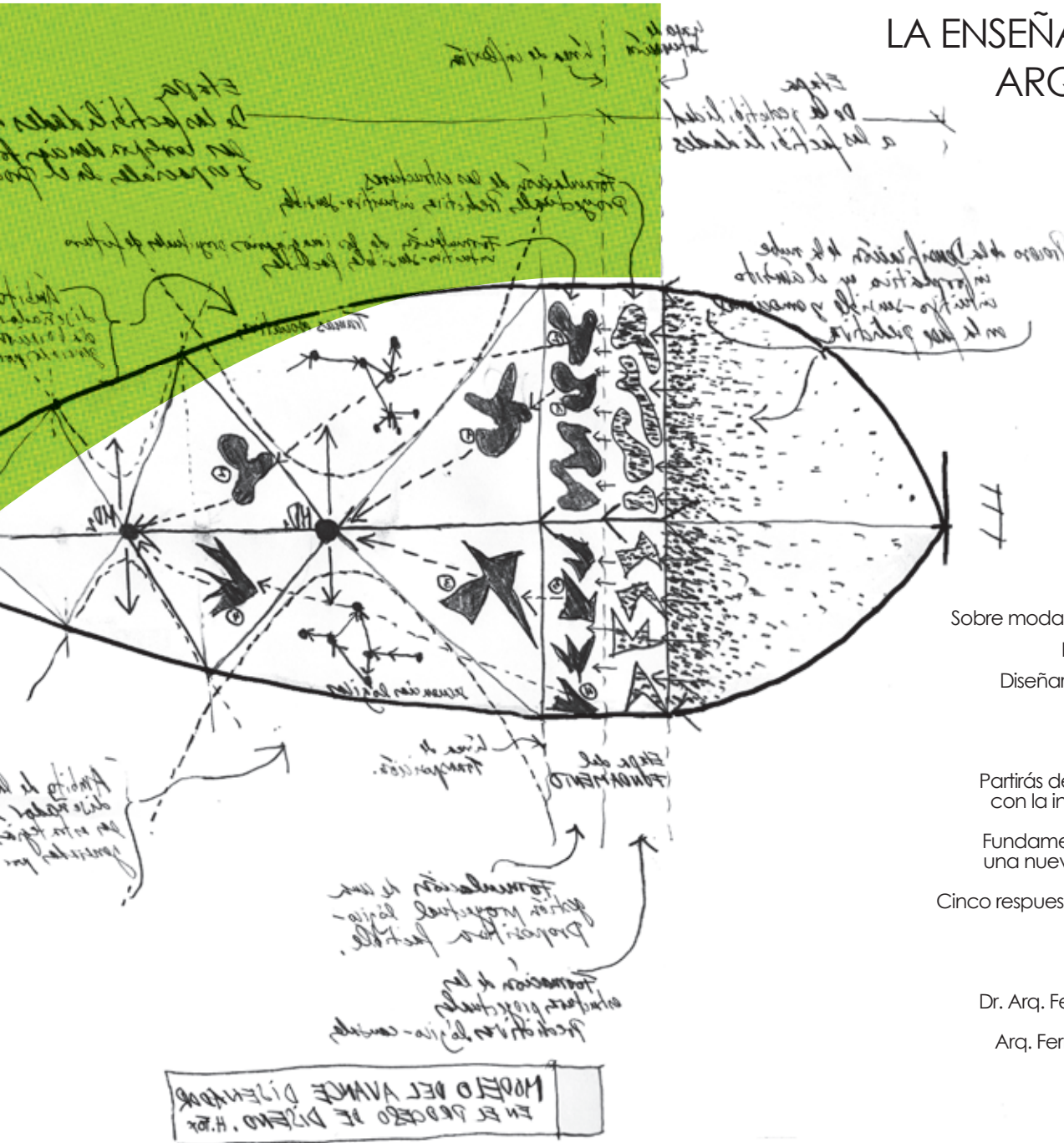


# ARTE OFICIO | 10

## CUADERNOS

### LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA



#### EXPLORACIONES

Sobre modalidades de aprendizaje  
 Perfil (de egreso) Difuso  
 Diseñar - Conversar - Conocer

#### APLICACIONES

Partirás de los intereses y motivos  
 con la intención de cambiarlos  
 Fundamentos y cuestiones para  
 una nueva escuela integradora  
 Cinco respuestas para tres preguntas

#### ENTRE-VISTAS

Dr. Arq. Fernando Pérez Oyarzún  
 Arq. Fernando Castillo Velasco

#### CONCURSOS

ESCUELA DE ARQUITECTURA  
 UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE



TEORIA Y PRÁCTICA  
EN ARQUITECTURA

**EL ESPACIO DE LA  
HABITACIÓN HUMANA**

ESCUELA DE  
ARQUITECTURA  
USACH

SUMARIO

**ARTEOFICIO**

Publicación de la  
Escuela de Arquitectura de la  
Universidad de Santiago de Chile

[www.arteficio.cl](http://www.arteficio.cl)  
[arteficio@usach.cl](mailto:arteficio@usach.cl)

**Comité Editorial**

Dr. Arquitecto Hans Fox  
Profesor EAUSACH

Arquitecto Roberto Secchi  
Profesor Universidad de Roma "La Sapienza"

Mg. Arquitecto Hemán Barría  
Profesor Universidad del Bío Bío

Dr. Arquitecto Pedro Alonso  
Profesor Universidad Católica de Chile

Dr. Arquitecto Fidel Meraz  
Profesor University Campus Suffolk

Arquitecto Pablo Brugnoli  
Profesor Universidad San Sebastián

**Edición General**

Mg. Arquitecto Rodrigo Aguilar  
Subdirector Académico EAUSACH

**Editor de este Número**

Arquitecto Rodrigo Martín  
Profesor EAUSACH

**Producción Gráfica**

Rodrigo Calderón

Fotografía Talleres EAUSACH 2013  
Daniela Galdames

Registro Propiedad Intelectual N°116018  
ISSN Versión Impresa: 0717 - 5590  
ISSN Versión Electrónica: 0718 - 9362



Escuela de Arquitectura USACH  
[www.arquitectura.usach.cl](http://www.arquitectura.usach.cl)  
Alameda 3677 - Estación Central  
Teléfono: 27184303 Fax: 27792732  
SANTIAGO DE CHILE

Imagen de portada: Visión parcial sobre un modelo teórico  
del proceso de diseño en arquitectura.  
Prof. Dr. Hans Fox T.

Editorial 2

**EXPLORACIONES**

Sobre modalidades de aprendizaje 5  
Aldo Hidalgo

Perfil (de egreso) Difuso 8  
David Cabrera

Diseñar - Conversar - Conocer 1 2  
Ricardo Martínez

**APLICACIONES**

Partirás de los intereses y motivos  
con la intención de cambiarlos 1 7  
Alfonso Raposo

Fundamentos y cuestiones para  
una nueva escuela integradora 2 5  
Gustavo Munizaga

Cinco respuestas para tres preguntas 2 9  
Matías Dziekonski

**ENTRE-VISTAS**

Dr. Arq. Fernando Pérez Oyarzún 3 5  
Entrevista realizada por Rodrigo Martín

Arq. Fernando Castillo Velasco 4 0  
Entrevista realizada por Rodolfo Jiménez

**CONCURSOS 4 6**

# ARTE OFICIO | 10

CUADERNOS



## LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

La presente edición de la revista ARTEOFICIO tiene como tema la enseñanza de la Arquitectura, cuestión que se abordó en el IV Seminario de Enseñanza, desarrollado el 2011 en la EAUSACH. Allí se planteó la búsqueda de estructurar, discutir y hacer explícitos los métodos y didácticas que utilizamos los arquitectos, al momento de enfrentarnos a la docencia. En respuesta a esta inquietud encontramos visiones diferentes; arquitectos que, en el ejercicio de la profesión, encuentran el sentido de la enseñanza y los que, desde una carrera docente, han profundizado en los aspectos pedagógicos del “enseñar a hacer”.

La gran pregunta de cómo enseñar la Arquitectura es tan imposible de responder, como también lo es definir la propia Arquitectura. Tal vez no exista un método, quizás sólo se trate de un maestro conversando con el aprendiz, y que en esa conversación el maestro sea capaz de descubrir lo que el aprendiz necesita y el aprendiz visualice lo que está en sí mismo.

En el segmento EXPLORACIONES de este número, se presentan algunas ponencias del seminario, comenzando con la presentación a cargo del director de la escuela, Aldo Hidalgo quien nos invita a meditar sobre tres mensajes al espíritu para entrar en el espacio del aprendizaje: Vaciar, Escuchar y Hacer la Experiencia. Luego, el profesor David Cabrera nos presenta una intencionada visión “difusa” del perfil de egreso como medio para permitir las búsquedas personales de los estudiantes y, en consecuencia, su crecimiento en autonomía. En su ponencia, el profesor Ricardo Martínez establece la relación entre “Diseñar, Conversar y Conocer”, triada que permite enfrentar el proceso de enseñanza desde el “hacer diseñador”, como medio del aprendizaje.

Por otro lado el segmento de APLICACIONES, abre con el artículo del profesor y arquitecto Alfonso Raposo, él nos presenta una visión introspectiva de la enseñanza desde su extensa experiencia docente, planteando un pensamiento reflexivo sobre las tareas de un académico. El profesor y arquitecto Gustavo Munizaga nos entrega una visión general de la enseñanza de la Arquitectura a nivel nacional, con las recomendaciones y pensamientos planteados por la comisión de docencia del Colegio de Arquitectos en la XVIII bienal de arquitectura. Por último el profesor Matías Dziekonski nos propone un método para enfrentar el proceso de diseño en el taller. Cinco respuestas a las tres preguntas fundamentales ante cualquier acción diseñadora: ¿Qué, dónde y cómo?

En la sección de ENTREVISTAS se presenta la conversación con el arquitecto Fernando Pérez, sobre su visión de la enseñanza de la Arquitectura. Para finalizar, la publicación de una entrevista realizada por el profesor de la EAUSACH, Rodolfo Jiménez, al arquitecto Fernando Castillo Velasco, poco antes de su fallecimiento.

Finalmente, en la sección RESEÑAS, se presentan 3 proyectos destacados, desarrollados por estudiantes de la escuela, que han recibido premios a nivel nacional: segundo lugar del concurso CAP y dos menciones honoríficas, una también en el concurso CAP y otra en CORMA.

Arq. Rodrigo Martín  
Editor Invitado

## TEACHING/LEARNING ARCHITECTURE

This issue of the journal ARTEOFICIO is themed on the subject of teaching/learning architecture, question that was addressed in the IV Seminar "*La Enseñanza de la Arquitectura*", developed in 2011 in the EAUSACH, which was raised to structure search, discuss and make explicit the methods and didactics we architects face when teaching. In response to this concern we found different views, ranging from architects who in the exercise of the profession find the sense of teaching and others who from a teaching career have deepened into the pedagogical aspects of "teaching how to DO."

The big question of how architecture is taught is perhaps as impossible to answer as the definition of architecture itself. Perhaps if there is a method, it could just be a teacher talking to a student, and in that conversation the teacher is able to discover what the learner needs, and the apprentice is able to see what is in itself.

In the segment EXPLORATIONS the journal presents papers of this seminar, beginning with the general presentation of the School Head, architect Aldo Hidalgo, who invites us to meditate on three messages to the spirit, to enter the learning space: "to empty yourselves, to listen and to do the experience". After, the Professor David Cabrera presents a "diffuse" vision of the graduate profile as a mean to allow personal searches of students, and consequently improve their growth in autonomy. And then, in his presentation, Professor Ricardo Martinez establishes the relationship between "Design, Dialogue and Discern" as the triad which can cope with the teaching process, from the "designer doing" as a mean of learning.

The segment APPLICATIONS, opens with the article by professor and architect Alfonso Raposo who presents an introspective view of teaching from his extensive teaching experience, posing a reflective thinking about the academic tasks. The professor and architect Gustavo Munizaga presents an overview of the national architectural education with the recommendations and thoughts raised by the teaching committee of the Architects College at the XVIII Biennial. Then, Professor Mathias Dziekonski poses a method of dealing with the design process in the workshop. Five answers to three fundamental questions before any designer action: What, where and how?

Then, the INTERVIEW section presents a conversation with architect Fernando Perez about his vision of architectural education, to end with the publication of an interview made by the professor of the EAUSACH, Rodolfo Jimenez, to the architect Fernando Castillo Velasco, shortly before his death.

Finally, in Section REVIEWS, three projects developed by students of the school that have received national awards. The second place in the CAP contest. And two honorable mentions, one also in the CAP and the other in CORMA.

Arq. Rodrigo Martin  
Guest Editor

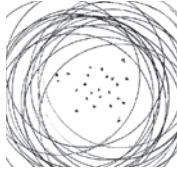
# EX EXPLORACIONES

Aldo Hidalgo



Sobre modalidades de aprendizaje  
**5 - 7**

David Cabrera



Perfil (de egreso) Difuso  
**8 - 11**

Ricardo Martínez



Diseñar - Conversar - Conocer  
**12 - 15**



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

## SOBRE MODALIDADES DE APRENDIZAJE

Dr. Arq. Aldo Hidalgo\*  
aldo.hidalgo@usach.cl

Atendiendo a la continuidad de un evento que quiere ser tradición en nuestra escuela, les doy la bienvenida a este **IV Seminario de Enseñanza de la Arquitectura**<sup>1</sup>.

Comenzaré con una afirmación arriesgada. En sus veinte años de vida, nuestra escuela ha orientado su docencia preferentemente al hecho de potenciar más el camino del *aprendizaje* que a instituir un método de *enseñanza*. Aunque a menudo estas formas pueden mezclarse, resulta notorio que, en el primer caso, el protagonista central del proceso docente sea el estudiante y, en el segundo, el profesor. Dada esta premisa, el objetivo del seminario es reflexionar sobre nuestra particular *modalidad de aprendizaje*; lo cual significa pensar en sus alcances y en las variantes que enriquecen los argumentos y la práctica de los estudiantes.

Nace esta modalidad luego de observar la frustrante linealidad de los procesos de diseño que se enseñan en las escuelas de arquitectura, y la poca integración de estos métodos con respecto a la vida; simplifican la experiencia con el espacio, con los lugares. La realidad es más compleja, como la del espacio de la habitación humana, nuestro campo de estudio.

Por otra parte, esta modalidad nace de la urgencia por contar con un pensamiento que guíe la acción académica, el cual podría derivar en ideas y prácticas que marquen el sentido de existencia de lo que entendemos por *Escuela*. Es decir, por la urgencia de seguir un *Sello* que, a la vez, genera tareas bajo la exigencia de ser responsables socialmente; el diseño, la técnica, la teoría. Centrarse en estos conceptos derivados del sello, ha posibilitado articular un ámbito de aprendizaje en el que se instituye la experimentación como modalidad.

Una mirada a los modos en que se ha efectuado el aprendizaje en la escuela, demuestra un continuo interés por su producción e implementación. Desde que inició sus actividades como unidad académica en 1993, el Ciclo Básico de Taller, que corresponde a los tres primeros años de enseñanza, se observa el desarrollo de diversas prácticas de aprendizaje que encuentran en la experimentación su objetivo pedagógico central. Al paso, mencionemos técnicas como la del *pliegue*, la *estructura espacial*, el *artefacto*. Aunque también se pueden mencionar otras; el ensayo en teoría, los *experimentos* de estructuras en el laboratorio de fábrica y la *experiencia* en las prácticas profesionales.

<sup>1</sup> Texto leído el 9 de abril del 2013, en la inauguración del Seminario.



Curso de dibujo EA USACH 2013, archivo Arteoficio



En lo referente al taller, la escuela ha creído necesario potenciar procesos experimentales, como procesos individuales de los alumnos para dar respuestas de diseño; técnicas y espaciales. Asimismo, los talleres se han organizado en torno a tres ideas-conceptos para conducir las ejecuciones; *Lugar, Artefacto y Contexto*. Respectivamente, de 1° a 3° año. Cada taller posee un perfil y un propio territorio de experimentación. Estos conceptos los hemos considerado motivos primeros necesarios para que el alumno emprenda su aprendizaje.

A la luz de estos años de experiencia docente, podemos decir que, en virtud a la experimentación, la escuela ha podido definir caminos propios para potenciar el aprendizaje. Paradójicamente, sin embargo, este proceso se ha convertido en el *modo* con el cual enseñamos la arquitectura.

En términos teóricos, y parafraseando al pensador italiano Luigi Pareyson,<sup>2</sup> podríamos decir que la escuela ha hecho suyos los atributos de una escuela de la “formación y de la producción”. Buscamos una manera de “hacer” para dar “forma”. A diferencia de otras modalidades que conciben anticipadamente los pasos del proceso, en nuestro caso queremos encontrar en el hacer mismo el *modo* de hacer. Este camino que lleva a la realización, no tiene otra explicitación que el ensayo constante hacia una realización.

Siguiendo a Pareyson, el aprendizaje se ha

centrado en las “operaciones propias” de los alumnos; y los profesores no enseñan teorías y no se apuran en dar explicaciones, sino que buscan promover un modo de “operar”, tratando que los alumnos “sean fieles a su propio hacer”. El profesor acompaña, suscita conversaciones sobre el significado que pueda surgir de los pasos que da el alumno, buscando el momento más propicio para mostrar o indicar, con el fin que el estudiante pueda “hacer por sí mismo”. En música, el aprendiz siempre está tocando el instrumento, día y noche; el maestro muestra e indica.

En resumen, en esos primeros años la escuela ha buscado conquistar un método de enseñanza de la arquitectura, proponiendo la experimentación y el hacer por sí mismo. Esta es la modalidad de aprendizaje en nuestra escuela.

Queda en el aire, sin embargo, la pregunta: qué pensará el estudiante de todo esto. O bien ¿qué puede encender su interés por el *hacer por sí mismo*? O, ¿cómo despertar algo en él que lo conduzca y lo absorba hacia un aprender? Lo verdadero del aprendizaje está en lo que pueda desarrollar y reconocer en su ser interior. Allí, donde se desata la lucha consigo mismo, allí donde está el origen de lo que lo enciende. ¿Cómo acceder a ese mundo? Leyendo unos pequeños cuentos Zen me viene una ayuda.<sup>3</sup> Sus tramas permiten trazar una senda, un estímulo hacia el aprendizaje en donde tanto vale el camino como el destino. Cada cuento ilumina un aspecto que puede tocar el ser interior y encender en el

estudiante un pensamiento, desarrollar su imaginación, o bien, abrirlo a las cosas y a los fenómenos. Al citar estos cuentos sólo quisiera indicar que queremos ir *hacia allá*.

### Tres sendas para despertar el aprendizaje.

#### VACIARSE: La prédica del vacío.

*El joven discípulo le pregunta a su Maestro a qué se debía su constante prédica del vacío. Y por qué recomendaba “vaciar-se”. El maestro como única respuesta le pide que al día siguiente reúna a todos los demás discípulos en la sala y que cada uno traiga una copa de cristal colmada de agua y una cuchara. El discípulo, perplejo ante semejante solicitud, decidió acatarla igualmente. Así, al día siguiente por la mañana, tal como lo había pedido el maestro, los veinte discípulos se hallaban sentados sosteniendo cada uno la copa de cristal colmada de agua. A los pocos segundos, el Maestro ordena que cada uno golpear la copa de cristal con la cuchara. Inmediatamente cundió en la sala un ruido apagado, sordido e inarmónico y grotesco. Luego de ello, el Maestro ordena vaciar las copas y golpearlas nuevamente con la cuchara. Súbitamente, la sala se pobló con un sonido delicado, cristalino y sutil. Luego dijo el Maestro: La mente atestada de razones y argumentos jamás podrá brillar.*

Interpretamos de este cuento la necesidad de vaciar la mente y el alma de tantas razones, a veces innecesarias, para dejar espacio a la duda y al asombro. Estamos llenos

2 Cf. Luigi Pareyson (1988). *Estética. Teoría della formatività*. Milano, Bompiani.

3 Cf. *Cuentos ZEN*. (2007). Selección, traducción y comentarios de Guido Tavani. Buenos Aires, Quadrata.





Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

de juicios que nos imposibilitan llegar al fondo de las cosas que nos atañen de cerca. Aquellas que nos suenan como propias, y que tenemos a la mano, no están simplemente presentes; se precisa una mente libre de juicios anteriores para conocerlas.

#### LA ESCUCHA: Un pintor mediocre.

Chuang era un calígrafo experto, y confiando en el reconocimiento que suscitaba su trabajo, un día decide consagrarse por entero al complejo arte de la pintura. Sin embargo, los retratos y paisajes de Chuang eran mediocres, sus colores deslucidos y sus trazos borrosos. Desilusionado por los magros resultados obtenidos decide buscar un Maestro y colocarse bajo su tutela y enseñanza con el fin de perfeccionar su incipiente arte. Una vez que el Maestro examina las pinturas de Chuang concluye que éstas carecen del arte suficiente como para recibir su enseñanza y que aún decidiendo transmitírsela no le reportaría gran utilidad. Chuang, abatido por el lapidario juicio del Maestro, decide consultar a otro quien confirma el juicio vertido por el anterior. Así, Chuang emprende un peregrinaje por sucesivos y numerosos Maestros en la confianza de ver confirmado su arte pero, no consigue que ninguno de ellos lo admita como discípulo. Finalmente, habiendo agotado las consultas, decide acudir a un Maestro Zen. Éste examina cuidadosamente las pinturas de Chuang, y le comunica la siguiente reflexión. No se trata de la técnica, la que puedes adquirir en cualquier parte. Es cierto. Tus pinturas carecen de arte pero a éste no lo puedes adquirir como

a las técnicas. *El arte reside dentro de ti como una semilla que aún no germina. El arte de la pintura es el arte de la contemplación, y el arte de la contemplación se adquiere una vez que hayas superado el ego. Es tu ego el que ha pintado estos paisajes, y es por eso que no los puedes contemplar. Ve ahora al mar; ve a las montañas, contémpalas, y deja que el mar corra dentro de ti, y que el silencio de las montañas cunda dentro de ti. Cuando los hayas escuchado, el arte vendrá a tus pinturas.*

La escucha es una actitud de comprensión del otro, o de lo otro. De algún modo la escucha es el olvido del ego, del "yo", casi siempre inoportuno y dominante. La escucha atañe a la contemplación, a dejar que las cosas hablen, a un estar abierto a su manifestación. La escucha es también reflexión sobre sí mismo, sobre las propias pulsiones internas.

#### HACER LA EXPERIENCIA: El ciego que quería conocer el sol.

*Un ciego quiso saber qué aspecto tenía el sol, y pidió que se lo describieran. El sol es como este disco de bronce – le explicó alguien golpeando un platillo. Luego, cada vez que el ciego oía sonar una campana creía que ese sonido provenía del sol. Sin embargo, esta descripción no le satisfizo y solicitó una nueva descripción.*

*El sol brilla como una vela. El ciego, tomó una vela entre sus manos, y mientras la recorría trataba de estudiar su forma y representársela. Luego, pudo advertir que la*

*forma del cirio no coincidía con el disco de bronce. Decepcionado por la información que había reunido, solicita que se le suministre una nueva descripción.*

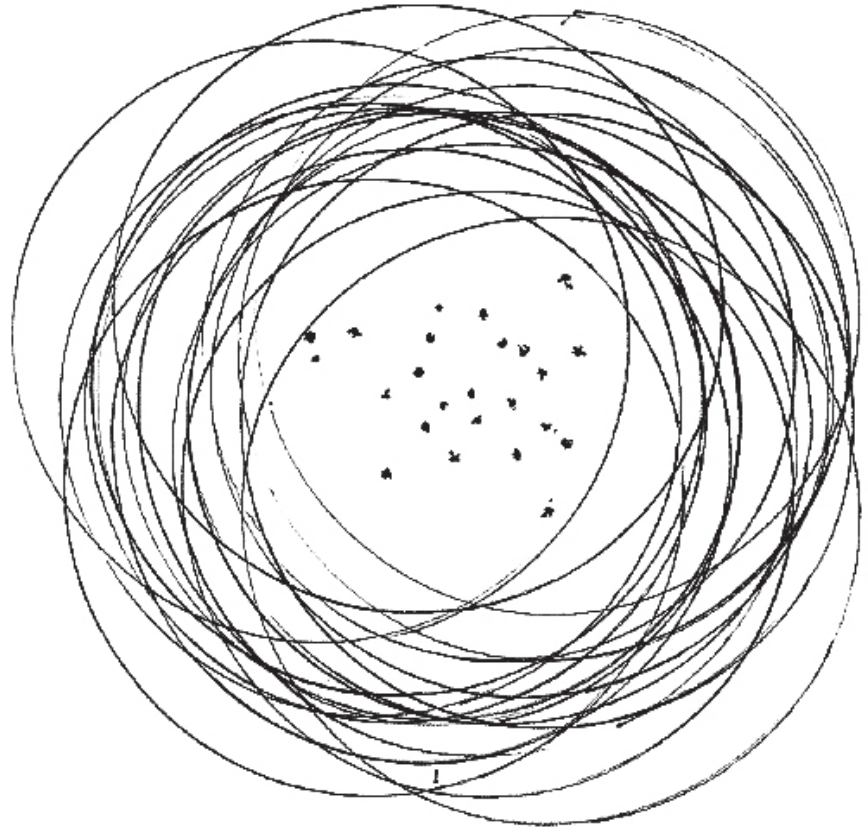
*El sol es como un inmenso disco de fuego que brilla en lo alto.*

*Y una vez que hubo reunido las tres descripciones, la imagen que obtuvo era tan absurda que finalmente ya no volvió a solicitar nuevas explicaciones acerca de la forma del sol.*

La experiencia es la medida de nuestra propia existencia. Somos si experimentamos y si conocemos por nosotros mismos las cosas, los fenómenos, las palabras, los actos. La experiencia del aprender se ofrece en el espacio y el tiempo; es un aquí y un ahora. Bajo ese prisma la comprensión parece ser un juego impreciso entre el acto de absorberse en lo cotidiano y el evento de despertarse al asombro.

Fecha recepción de artículo: 23/8/13  
Fecha aprobación de artículo: 15/11/13

\*Aldo Hidalgo es Arquitecto, Doctor y profesor de la EAUSACH.



## PERFIL (de egreso) DIFUSO: desenfoco (arquitectónico) al enfoque de formación basada en competencias

Arq. David Cabrera\*  
david.cabrera@usach.cl

Mediante estos términos (“perfil difuso”, “desenfoco al enfoque”) se intenta apuntar a las implicancias que tendría en nuestro ejercicio pedagógico el modo convencional de entender y aplicar la noción “perfil de egreso”. Cuestión que parece de interés toda vez que, en la implementación curricular de cuanto programa de pregrado de arquitectura se dicta en Chile, se tiende -en el mejor de los casos- a minimizar la preexistencia de “fortalezas” o “patrimonio personal” que cada estudiante posee al momento de iniciarse en la disciplina arquitectónica; y porque, probablemente, en un ámbito formativo sensible a esas preexistencias, tal patrimonio podría constituir potente “impronta personal” al perfilamiento genérico promovido en los currículos.

La especulación siguiente inquiriere en última instancia respecto de la empatía del profesor (capacidad para reconocer y valorar pedagógicamente los afectos y sensibilidades de sus estudiantes) a la vez que sobre la rigidez del plan curricular; y en reversa, respecto de la capacidad de empatía del plan curricular al mismo tiempo que sobre la rigidez del profesor.



Figura 1. Rueda de bicicleta

### DIFUSO... un perfil más “mundano” que “realista”

Coloquialmente llamamos realista a alguien o algo que “se ajusta a la realidad”; entendiendo por “realidad” todo aquello independiente de nuestras pretensiones, creencias o anhelos. Y, como si un mundo así de ajeno a nosotros mismos fuera posible, ejercemos recurrentemente tal “realismo” dictando sentencias del tipo ¡sé realista, no puedes pretender eso! Misma sentencia con que el gobierno de turno dio por incompetentes, en la primavera de 2011, a los estudiantes de Chile.

Este modo de ver y pensar las cosas, que suele darse a veces con extrema severidad, constituye expresión de lo que llamamos visión o pensamiento “positivista”. Con tal visión - con los ojos del positivismo diríamos- las cosas se nos aparecen tan nítidas e irrefutables que, sin más, descartamos que haya otros ojos y puntos de vista para

mirarlas. Ciertamente, esto nos viene ocurriendo reiteradamente con la educación. No tanto porque no haya visiones críticas a la tradición positivista en este ámbito sino porque, en la práctica, a pesar de esas visiones, nos inmoviliza la inercia de esa cómoda tradición; y no obstante la advertencia, de que no se trata de enseñar instruyendo, seguimos instruyendo con la pretensión de enseñar simplemente porque este modo, que ahuyenta toda incertidumbre, nos resulta terreno conocido, seguro, nítido.

Pero la “nitidez” no parece ser una cualidad estable en nuestro mundo. Cuando algo nos parece nítido, al cabo de casi nada nos percatamos que lo perfectamente perfilado era cosa de sólo un instante. Así ocurrió entonces que una esquelética rueda de rayos nos pareció irrefutablemente una “rueda de bicicleta” hasta que Duchamp decidió desbaratar y descolocar el bicicleta (fig.1 y 2); y nos sucede siempre, que no recordamos o soñamos a quien amamos como si estuvie-



Figura 2. Rueda de bicicleta (1913). M. Duchamp

ra congelado e inanimado en un único y nítido fotograma, sino todo lo contrario (fig.3).

Si tal inestable “nitidez” no sólo refiere a limpio, claro o puro (según RAE) sino también y especialmente a “simple”, en el sentido de “sin composición”, entonces, no habrá de entenderse “difuso” como vago o impreciso (siempre según RAE) sino como “múltiple” y, más todavía, como “infinitamente múltiple”. Así, ha de considerarse vaga o imprecisa la imagen de una calle a través del cristal empañado en día de lluvia y difusa o infinitamente múltiple a la mujer de Duchamp bajando la escalera (fig.4 y 5); y por cierto, así difuso será también el cómo se recuerda y se sueña a quien se ama.

Los artistas -gracias a los cuales advertimos estas cosas- no han estado solos en esta cruzada por aprehender lo difuso. Los matemáticos que, no obstante el ceño fruncido moran en nuestra mundana cotidianidad, también son recurrentemente acongojados por la bivalencia aristotélica (aquello de que algo es falso o verdadero, sin otra opción posible) y por ello se han propuesto atrapar en sus redes a la mujer de Duchamp. Con gran esfuerzo han desplegado la llamada “lógica difusa” en un intento por desentrañar matemáticamente un mundo para nada limpio, claro o puro, sino más bien “ensuciado” por gradaciones infinitas, por matices e infiltraciones sutiles entre todas las cosas. Así, si para la lógica clásica una puerta sólo puede estar abierta o cerrada; para la lógica difusa puede también estar “bastante abierta”, “abierto a medias” o “casi cerrada”. En un genuino esfuerzo por acercarse a nuestra mundanidad, la lógica difusa parte con la proposición del matemático azerbaiyano Lotfi Asker Zadeh (1960), respecto de que “un elemento siempre pertenece, en un



Figura 3. Secuencia captada por Eadweard Muybridge y abajo foto de Herlinde Koelbl



Figura 4. Cristal de auto empañado por la lluvia. Imagen del autor

cierto grado, a un conjunto y nunca pertenece del todo al mismo". Algo así como: "ni tan cerca que te quemes, ni tan lejos que te enfries". Algo que, de seguro, se nos aparece más familiar, más cotidiano, más pedestre.

Ahora bien, de lo visto -Duchamp y Zadeh de por medio- podríamos convenir que un "perfil de egreso" debiera ser explícitamente una cuestión de grado; y, por ende, no se trataría tanto de perfilar, en el sentido de delimitar el campo respecto del cuál se queda incluido o excluido, como sí de sugerir un centro de gravedad en torno al cual se evoluciona libremente. Siguiendo el método de la lógica difusa (fig.6 y 7), habríamos de visualizar un "centroide" o ámbito común conformado por los centros de las distintas órbitas o trayectorias que nuestros estudiantes trazan hasta llegar al punto o momento de titulación; no para deducir de tal centroide un perfil, sino para tenerlo nada más como lo que es: un campo de gravedad. Entonces lo que hoy llamamos perfil de egreso debiera ser sino un campo, un "sustrato" que promueve la evolución (crecimiento, desarrollo, maduración) singular de todo aquel que en él se asienta.

¿Cómo se formula semejante cosa? No hay precedente. Por ahora tal vez podríamos esperar que este "enfoco difuso" - cuando se apresta al reconocimiento, interpretación y valoración de hechos mundanos que apreciamos como relevantes- si no pone en crisis, al menos matiza el procedimiento "realista" y convencional para formular un perfil de egreso. Podríamos esperar, por ejemplo, que el cariño por las herramientas de mano o el gusto por el callejeo que "sin prisa y sin pausa" va cultivando la Escuela de Arquitectura Usach, sean, en la hora de revisar el perfil, cuando menos tan importantes como la estadística de mercado laboral. Para entonces, no sería extraño que

enunciados del tipo "será capaz de adaptarse a las diversas situaciones que impone el campo laboral" (característicos del actual perfil Usach), nos sugieran más la imagen vaga del cristal empañado que a la mujer difusa de Duchamp.

Con todo, siendo "realista", es improbable que en la formulación de un perfil se llegue a tener un enunciado difuso del tipo "desplegará talante de maestro callejero", no obstante estuviésemos convencidos que en tal enunciado hay un nutritivo sustrato en el que crecer. Pero bueno, no está demás expresar a viva voz el caro anhelo de menos realismo y más mundanidad para estos lugares que llamamos escuelas de arquitectura.

**DESENOFOQUE... un currículo más amable que flexible**

Según dicen -entre otras ventajas- la modularización no estrictamente secuencial de contenidos, o no serializada (que cons-

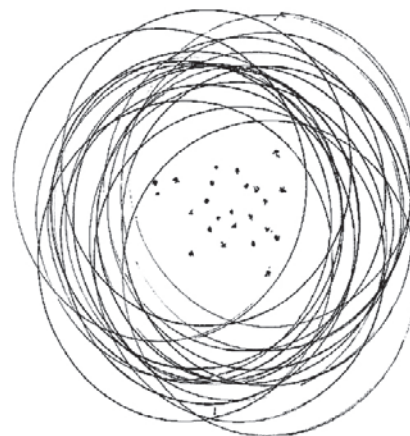


Figura 6. Dibujo del autor



Figura 5. Mujer bajando la escalera. M. Duchamp

tituye maniobra clave en la implementación de un currículo de Formación Basada en Competencias) permitiría a los estudiantes, mediante diversas opciones terminales y salidas laterales, "atender sus intereses personales". En tan amable consideración, la diversidad de opciones no es otra cosa que la disponibilidad de unas cuantas rutas posibles de trazar en la combinatoria más bien discreta de unos tantos módulos. De modo que para el despliegue de múltiples talentos, sensibilidades e intereses personales -tanto como estudiantes hay- podrá haber varios, pero siempre poquísimos carriles inevitablemente estandarizados por los cuales transitar. El asunto no es trivial, porque esto de la "diversidad de opciones", que tanto se destaca de los currículos modularizados, podría incluso interpretarse como "publicidad engañosa". En todo caso, aunque en un diseño curricular pudiera efectivamente trazarse recorridos para 100 opciones terminales y 100 salidas intermedias, se estaría lejos, muy lejos siempre de un currículo que dispusiera un sustrato



Figura 7. Duchamp bajando la escalera. Fotografía de Eliot Eliofson (Life Magazine, 1952)



Figura 8. Esgrimistas

para el desarrollo verdaderamente singular de cada estudiante. Visto así, podríamos sospechar que la modularización persigue otros fines menos difundidos; que la sobrestimada oferta de flexibilidad es una pierna con dos o tres rodillas, pero no más.

Un currículo amable, afable, que no aprieta, que no ahoga, generosamente regalaría tiempo a los estudiantes para ser ellos mismos. Parafraseando a Zadeh, podríamos decir que se trataría que los estudiantes “estuvieran inmersos en un cierto grado en el currículo y nunca inmersos del todo en el mismo”. Puesto así, podríamos intuir como la mayor y mejor flexibilidad posible el tener más “recreo” (ese mítico lugar de nuestra infancia, entre timbres o campanas) antes que tener “diversas opciones terminales y salidas laterales”; recreo para descubrirse uno mismo y para que otros también nos descubran. Podríamos imaginar un currículo amable como algo sobrio, contenido, tenue, pero intensamente nutritivo. Y por todo esto, imaginar también, desplazarse el eje de la “flexibilidad” desde el dominio de la experticia curricular (y la modularización no serializada) al dominio de la arquitectura, al ámbito de los lugares de recreo que quisieramos tener y al tiempo de ocio propicio para disfrutar intensamente de esos lugares.

### **EMPATÍA... un profesor y un currículo empáticos**

Llegados a este punto, brevemente señalemos cuatro cosas:

Primero, recordar que “empatía” es uno de los indicadores de la encuesta de percepción con que los estudiantes evalúan el desempeño de los profesores en la Escuela de Arquitectura Usach y, por tanto, un indicio

que a la cualidad de ser empático, al menos en lo formal, se le otorga cierta importancia.

Segundo, que siendo la empatía una capacidad para situarse emocionalmente en la posición y perspectiva del otro (la capacidad del profesor para reconocer y valorar pedagógicamente los afectos y sensibilidades de sus estudiantes) ella misma implica un desprendimiento radical de la tradición positivista que antes ya mencionáramos, y por tanto el abandono de certidumbres y fórmulas probadas para adentrarse en un lugar más afectivo y difuso: un espacio de noble complicidad que abre lugar a la confianza que permite a uno exteriorizar y al otro captar un amplio espectro de sensibilidades con las cuales teñir y potenciar el proceso de aprendizaje.

Tercero, señalar que un currículo empático no sería otra cosa que lo ya se ha sugerido: un currículo amable que cede lugar para el recreo, para el “ocio griego”.

Y, cuarto, expresar la convicción de que esta “doble empatía” puede constituir (parafraseando al profesor Aldo Hidalgo) un “artefacto pedagógico a reacción poética”.

### **IMPRONTA... un arquitecto que despliega capacidades por propia y genuina convicción.**

Para terminar por donde partimos, veamos otra vez el conjunto difuso de Zadeh:

Visualicemos el área desplegado por los centros de órbita (centroide) como el sello Usach de los estudiantes de la escuela de arquitectura; y en el conjunto difuso de órbitas superpuestas, veamos a cada singularísima órbita como la impronta individual de cada egresado, que habría venido forjándose

desde su nacimiento con todo lo vivido y no solamente por lo vivido aquí en esa escuela. Así visto, cuidar y ayudar a dar profundidad al calado de esa huella personal, es el rol más noble que los profesores pudieramos cumplir, poniendo en juego toda nuestra capacidad de empatía y conteniendo al currículo para que no desborde más allá del espacio centroidal (fig.8).

Invito a escuchar el tema original “Take Five” de Dave Brubeck; y escuchar luego las versiones de Quincy Jones, George Benson, Tito Puente, George Shearing, Grover Washington, Al Jarreau, Paul Desmond, Diego Figueiredo, Los Fabulosos Cadillacs (“niño diamante”), etc, etc, etc.

Haciendo analogía sobre analogía -nada más para remachar la idea central sugerida en esta exposición- podremos notar que la composición original de Brubeck conforma centroide para las indudablemente originales evoluciones de Jones, Benson, Puente y tantos otros; en todos los cuales emerge poderosa la convicción de sí mismos y el “rigor travieso” con que orbitan en torno a “Take Five”.

Fecha recepción de artículo: 22/8/13

Fecha aprobación de artículo: 15/11/13

\*David Cabrera es Arquitecto y profesor de la EAUSACH.



## Diseñar - Conversar - Conocer

Dr. Arq. Ricardo Martínez\*  
ricardo.martinez@usach.cl

La intención de este artículo es plantear una reflexión acerca de la estrecha vinculación que existe entre la *práctica del diseño* en el taller y el acto de *conocer*. Tal vinculación contrasta con lo que observamos en el ambiente de aprendizaje de la universidad moderna, inspirado en el pensamiento positivista de comienzos del siglo 19 que, aunque suele considerarse superado, en opinión de varios autores se encuentra plenamente vigente.<sup>1</sup>

El modelo educativo de *transmisión*, como producto concreto del pensamiento positivista, asume que el aprendizaje es, o debiera ser, pasivo por definición. Sobre esta premisa, en la cual el funcionamiento del sistema descansa, el estudiante es visto como un recipiente vacío o, peor aun, vaciable. Enseñar al estudiante consistiría, en consecuencia, en verter conocimiento relevante en él, una vez vaciado del no relevante, cuestión que según algunos críticos ocurre desde hace tiempo en la enseñanza de la arquitectura.<sup>2</sup>

1 Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy: Primer*. Peter Lang.

2 Crysler, C. G. (1995). *Critical pedagogy and architectural education*. Journal of Architectural Education, 208-217.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

En esta maniobra, y casi inadvertidamente, el profesor también deviene un objeto; un transmisor de información, entregada bajo la pretenciosa etiqueta de conocimiento, ni siquiera producido por él, sino por una casta de especialistas en una esfera superior.

El conocimiento sería, por lo tanto, una sustancia universal abstracta, transmisible por medios discursivos, transportable a diversos contextos, ya sea en libros o en las cabezas de los que enseñan y, lo más importante en el contexto de este artículo, independiente de la acción de quien realiza el acto de conocer.

La idea de un conocimiento concebido de esta manera ha sido abiertamente criticada por educadores en el pasado. El filósofo y matemático Alfred North Whitehead, por ejemplo, rechazó la concepción del cerebro como un órgano que pudiera ser puesto “en pausa” para prepararlo antes que la “verdadera” acción ocurriera. La información guardada en la cabeza, como aquella guardada en los anaqueles de una biblioteca a la espera de ser usada, era para él “conocimiento inerte”<sup>3</sup>. Asimismo, a comienzo del siglo pasado, el filósofo y educador John Dewey sostuvo algo revolucionario, aunque hoy nos parece natural: el aprendizaje no está confinado en la cabeza del estu-

dante, sino que ocurre en una transacción entre éste y su ambiente<sup>4</sup>. Curiosamente, muchos años después, algunos autores escogerán la misma palabra que Dewey utilizó *-transacción-* esta vez para definir con naturaleza transaccional la actividad de diseñar.

Más recientemente, y basados en conceptos ecológicos desarrollados por el psicólogo americano James Gibson<sup>5</sup>, investigadores han sugerido que el par *aprendiz-ambiente*, y no el aprendiz por sí solo, es la unidad que conoce y aprende<sup>6</sup>. Así, el ambiente de aprendizaje puede ser visto como un conjunto de ofrecimientos (affordances) con los cuales el aprendiz se acopla para *actuar* y *conocer*. Pero quizá lo más relevante de este escenario alternativo es que, en éste, al contrario del sistema educacional de transmisión, el estudiante no espera pasivamente que la información le sea suministrada, como pájaros que reciben comida regurgitada por sus padres, sino que se involucra en actividades que la producen, transformándola en conocimiento, si el ambiente se lo permite. ¿No es acaso ésto lo que pretendemos que ocurra en el taller? ¿No es acaso este involucramiento activo, mental y corporal, la característica fundamental de un estudiante en el trance de diseñar?

### Diseñar - Conversar

El par aprendiz-ambiente, que actúa como una unidad que conoce y aprende, no es una idea completamente nueva. Esta configuración ha existido antes y también en paralelo a los sistemas formales de transmisión modernos. De hecho, se le reconoce habitualmente como propia de una tradición premoderna que ha persistido hasta la actualidad en comunidades de aprendizaje informales, o no reconocidas institucionalmente<sup>7</sup>. En ellas, los procesos de aprendizaje son claramente verificables, no por la capacidad de reproducir con mínimas variaciones la información recibida y memorizada, sino mediante lo que hoy se llama *competencias*, es decir, mediante el desempeño concreto del aprendiz en una práctica.

Lo relevante para nosotros es que el taller de diseño arquitectónico pertenece a esta tradición de aprendizaje que, como tal, se resiste tenazmente a la separación posivista entre *conocer* y *hacer*. En el taller, el límite entre estas dos actividades se diluye para entrelazarse ambas en un acto único. Esto es precisamente lo que para algunos educadores convierte al taller, junto con otros *terrenos de acción*, en un ambiente paradigmático de aprendizaje. Pero el taller

3 Whitehead, A.N., (1916). *Aims of Education*, in: Presidential Address to the Mathematical Association of England. London.

4 Dewey, J., (1938). *Experience & Education*. Simon & Schuster, New York.

5 Gibson, J.J., (1979). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J.

6 Barab, S. A., & Plucker, J. A. (2002). *Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning*. *Educational Psychologist*, 37(3), 165-182.

7 Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University press. New York



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

es, al mismo tiempo, una anomalía dentro de la universidad moderna, interesada en transmitir “conocimiento” de manera eficiente. En el taller, el conocimiento no se transmite, se descubre; y la experiencia del descubrimiento, como toda experiencia, es intransferible.

¿Y cuál es la práctica central del taller de arquitectura que aglutina *conocer y hacer*? En una palabra: diseñar. En nuestro caso particular, aquel que, como dice Kostof, tiene que ver con “dar forma a las necesidades ambientales de las personas”<sup>8</sup>. Diseñar, por lo tanto, no está entendido aquí sólo en su sentido original -como dibujar- sino como una transacción o negociación<sup>9</sup>; o, como dice Donald Schon, una “conversación con los componentes de una situación”<sup>10</sup>; de la cual el dibujo -además de ser un producto en sí mismo- es también un elemento mediador, y una forma de registro del proceso.

Aunque pueda ser evidente para algunos, es conveniente recalcar que la idea de diseño a la cual nos referimos no es aquella concepción Albertiana, cuya característica central, al menos en teoría, es la capacidad del arquitecto para proyectar algo que ha concebido enteramente en su cabeza. La actitud del que conversa es otra. Proyectar algo enteramente salido de la cabeza equivale a un monólogo, con un cierto grado de arrogancia. Diseñar, en cambio, en el sentido conversacional que plantea Schon, implica escuchar y responder de acuerdo a lo que se escucha, en ciclos que evolucionan como una coreografía semi pactada. La

conversación demanda de los participantes un refinado y respetuoso sentido de la oportunidad, además de una no pequeña dosis de adaptabilidad. Si el diseño es una conversación, es entonces uno de los actos de inteligencia y flexibilidad más demandante que un ser humano pudiera acometer y, por cierto, no puede estar concebido por adelantado, al menos no enteramente.

#### Diseñar- Conocer

Ahora podemos formular algunas preguntas.

1. ¿Cuáles son los “componentes” de esta situación con la cual el diseñador conversa?
2. ¿Cómo se lleva a cabo la conversación? y, la más importante,
3. ¿Para qué?

Con la ayuda de Donald Schon podemos contestar las dos primeras; y para la tercera, nos servirán algunos planteamientos de Nigel Cross. Aunque estos autores merecen bastante más atención de la que podemos prestarle acá, podemos decir, por el momento, que:

1. Los “componentes” de la situación pueden ser, a manera de ejemplo: una topografía compleja “con” la cual hay que calzar la obra a edificar; o determinados atributos ambientales que el mandante del proyecto requiere, o una distribución programática “con” la cual hay que transar, por nombrar tres. El diseñador puede, en todos estos casos, imponer su voluntad, como algunas veces ocurre; pero lo más frecuente es que

el diseñador deba “conversar” con estos componentes de la situación, y con otros más, para arribar a una solución.

2. La conversación ocurre, por lo general, mediada por representaciones de carácter exploratorio, dibujos, modelos físicos y digitales, con los cuales el diseñador, y con mayor razón el estudiante, establece una ecología<sup>11</sup>. Hablamos de un sistema en el cual hay un organismo y una porción del ambiente que se determinan recíprocamente: el diseñador, por un lado; y los dibujos y/o modelos, por otro. El diseñador no sólo “habla”, sino que “escucha” a través de estas representaciones de la situación de diseño, que se le ofrecen para que actúe sobre y *con* ellos.

3. El objetivo inmediato de la conversación es pactar con la situación, una solución; pero en un sentido más profundo podríamos decir que el diseñador conversa con la situación como una manera de saber de ella, en definitiva, de conocer.

Este último punto es quizá el más importante. Diseñar es una manera de conocer. A este respecto, es revelador el trabajo del investigador inglés Nigel Cross, para quien el diseño emerge finalmente como un postergado paradigma de conocimiento, equivalente en importancia y potencia a la ciencia y a las humanidades, pero claramente distinto de ambos. El diseñador desarrolla lo que él llama, “a designerly way of knowing”, lo que nos permite dejar atrás el antiguo complejo de los arquitectos que no nos sentimos ni suficientemente científicos,

8 Kostof, S. (1977). *The Architect: Chapters in the History of the Profession*. University of California Press.

9 Lawson, B. (2006). *How designers think: the design process demystified*. Routledge.

10 Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.

11 Dunn, N. (2007). *The Ecology of the Architectural Model*. Peter Lang.





Taller EA USACH 2013, archivo Arteificio

ni suficientemente humanistas o artistas, en nuestros procedimientos; en definitiva, porque no somos ninguna de estas dos cosas, sino diseñadores a secas; y el diseñar es nuestra propia manera de conocer.

### Conclusión tentativa

Si juntamos algunas de las ideas esbozadas brevemente acá, podemos arribar a una conclusión que se opone a la organización curricular que impera en casi todas las escuelas de arquitectura. En tal organización, las asignaturas teóricas orbitan la centralidad del taller, con el objeto de alimentar a los estudiantes de conocimiento relevante, ojalá antes de que la acción - es decir, el diseñar- ocurra. Pero los autores que hemos citado nos dicen que: el conocer es simultáneo a la experiencia y que el conocimiento no antecede necesariamente al diseñar, como parecen creer porfiadamente quienes hacen (o hacemos) los currículos de arquitectura.

El diseñar no es el momento cuando aplicamos un conocimiento fabricado de antemano, por establecido que pudiera parecer, sino una experiencia en y de la cual el conocimiento emerge, para encarnarse en la persona que conoce y aprende. Esto plantea un desafío para los educadores de arquitectos de hoy, educados ellos (nosotros) mismos en el paradigma de la transmisión de conocimiento de los siglos pasados, poblado de supuestas verdades. Ese desafío es el de "orquestrar" los ambientes de aprendizaje, que en nuestro caso son fundamentalmente los talleres de diseño,

con sus artefactos, equipos, herramientas, métodos, discursos, set social, etc., para que el conocer ocurra, basado en aquella conversación, o transacción cuerpo a cuerpo, entre el que quiere conocer y los componentes de situaciones de diseño dinámicas e imprevistas; transacción que es, no sólo un rasgo particular del acto de diseñar mismo, sino la manera en que nos vamos encontrando con el mundo durante casi toda nuestra vida.

Fecha recepción de artículo: 23/8/13  
Fecha aprobación de artículo: 15/11/13

\*Ricardo Martínez es Arquitecto, Doctor y profesor de la EAUSACH.

Alfonso Raposo



Partirás de los intereses y motivos con la intención de cambiarlos  
**17 - 24**

Gustavo Munizaga



Fundamentos y cuestiones para una nueva escuela integradora  
**25 - 28**

Matías Dziekonski



Cinco respuestas para tres preguntas  
**29 - 33**



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

## Partirás de los intereses y motivos con la intención de cambiarlos

Mg. Arq. Alfonso Raposo\*  
araposo@ucentral.cl

### Introducción.

Delimitaciones: Estas notas, escritas en primera persona, son fruto de un ejercicio rememorativo y de reflexividad, sobre mis vivencias como docente en escuelas de arquitectura, en el espacio universitario nacional. Hay problemas invisibilizados por el discurso formal de la educación. A su análisis centrado en las regularidades suele escapársele mucho del sentido aportado por lo peculiar e imprevisto. Lo percibo en el plano de los usos y prácticas cotidianas de mi docencia como profesor de asignatura. Uno se siente inclinado a coincidir con Lindblom:

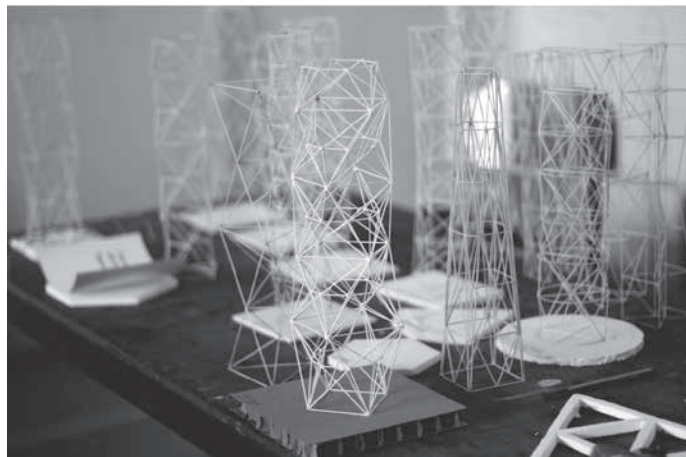
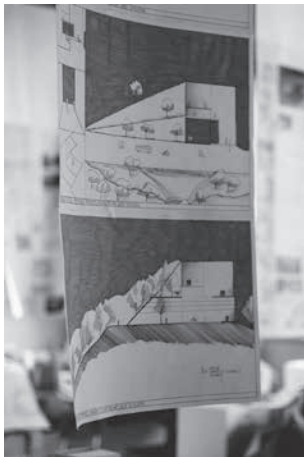
*"Para Lindblom, lo más práctico sería practicar la ciencia del "muddling through": avanzar aunque sea a tientas y, como dice Machado, haciendo camino al andar. De acuerdo a este concepto, la racionalidad de la organización ya no puede ser garantizada ex ante, sino solamente ex post. (Bardmann, 1994:34)"<sup>1</sup>*

Por cierto, no pretendo aquí ingresar al escenario de la "pedagogía crítica", aunque sí nos interesa considerar "el lugar que ocupa lo incidental, lo no planificado, en la determinación de las decisiones características de los maestros" y "la sensación de incertidumbre que embarga una y otra vez al docente"<sup>2</sup>.

Entro en materia: hay un problema reputado como característico del accionar curricular de las escuelas de arquitectura en general. Se trata del dualismo y ambivalencia que se presenta en la relación entre: i) la organización docente de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Taller de Proyecto y ii) el de los aprendizajes que operan en el marco del resto de la docencia, constituida por el accionar de las denominadas asignaturas o ramos. A continuación un sucinto bosquejo al respecto:

1 Citado por: Friedmann, Reinhard / Fernández Gasalla, Gabriel. (2008) "El espejo trisado. El lento e irreversible proceso de (auto) deconstrucción del enfoque moderno de la gestión y organización pública" En: Revista Enfoques, segundo semestre, año/vol. VI, número 09. Universidad Central de Chile Santiago, Chile. Pp. 35-77

2 Basaba, Laura y Cols, Estela (2007) "La enseñanza"



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

## 1. Contexto: El dualismo Taller – Asignaturas.

Como es sabido, la centralidad de la formación del Arquitecto se organiza con la primacía organizativa y cultural del aprendizaje de la actividad proyectual. Esta se sitúa centralmente en el accionar pedagógico del Taller y su “ethos” de “lo propio” disciplinar. Adicionalmente se constituyen periferias de aprendizajes subalternas y complementarias, constituidas por el accionar de los “ramos” o “asignaturas”. “Centro” y “periferias”, entonces, se conciben como una dualidad dotada de una vectorialidad integrativa que debiese reunirlos sinérgicamente. En la realidad del aula, este dualismo se comporta en la práctica constituyendo un clima pedagógico dicotómico que limita la integración y convergencia trans disciplinar y neutraliza las posibilidades sinérgicas del conjunto de la docencia.<sup>3</sup> (Hourigan, 2011).

Permítaseme una analogía: el Taller es la esfera espacial de los “guerreros”, el de aquellas acciones en que hay que jugarse nada más que con “lo puesto”. Está en juego la vida autoral y actoral, el espacio-tiempo del movimiento ágil para dominar el territorio, en que cuenta la entereza del ánimo y el acierto inspirado, certero y pronto. En cada Taller, el rol docente se dirige hacia la figura del “magister ludi”. El profesor de Taller puede llegar a ser, en el Taller, el “suyo”,

la voluntad generadora del “¡oh capitán, mi capitán!”. Se le recluta para eso. Se espera que lo haga. Él es, el artífice que propicia el despliegue de la trama, tácita, de flujos y entretrejimientos de poder, de conocimientos, moralidad, afectividad y emocionalidad que cristaliza como una subcultura “castaliana” dominante al interior del accionar de los Talleres de Proyecto.

La otra esfera, aquella de las periferias circundantes, constituye el entorno complementario y subalterno del anterior, es la del territorio asignatural curricularmente constituido como un agregado de cursos sobre aspectos especializados. Aquí, los afanes del docente, se constituyen en torno a la formación del “saber del estudiante” sobre “las materias” del curso. En este marco, la participación del estudiante ya no está poseída por la alerta del juego. No se trata ya de las intensidades de la ocurrencia pronta, para gestar la propositividad requerida por “el juego de los abalorios”, “juego sabio y magnífico” dirían algunos. Acá, en la periferia, los estudiantes esperan ser - enseñados. No hay estado de vigilia. Hay un marco cronológico de aula en que se espera la visita semanal del “buen profesor”.

En el marco de la reseña precedente: ¿como superar la ambivalencia disociativa curricular observada?, ¿hacia dónde apuntar el empeño integrador?. Al enfocarme en

mi rol de Profesor de Asignatura, lo haré considerando la siguiente hipótesis: Hay responsabilidades que atañen a debilidades de la práctica pedagógica de los docentes de asignatura.<sup>4</sup>

## 2. La asignatura en el aula.

En sus “*Tablas de la ley del aprendizaje*”, Juan Ignacio Pozo<sup>5</sup>, presenta un decálogo de mandamientos “para guiar la intervención de los maestros y de los aprendices que actúen felizmente como maestros de sí mismos” Las he tomado como referente de estas notas.

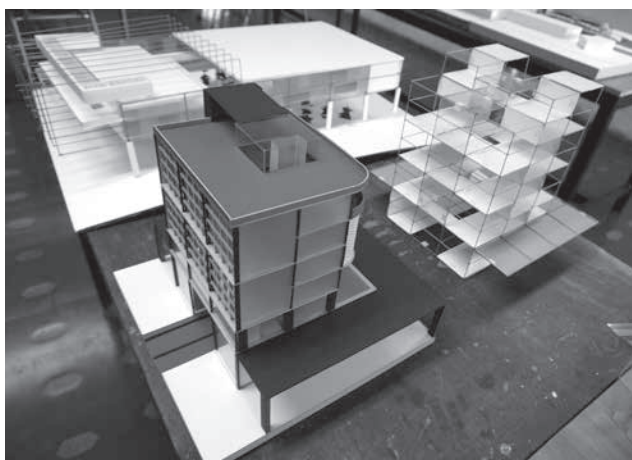
1. Partirás de sus intereses y motivos con la intención de cambiarlos.
2. Partirás de sus conocimientos previos con la intención de cambiarlos.
3. Dosificarás la cantidad de información nueva.
4. Harás que automaticen los conocimientos básicos
5. Diversificarás los escenarios de aprendizaje para un mismo contenido
6. Diseñarás las situaciones de aprendizaje en función de los contextos de recuperación
7. Organizarás y conectarás de modo explícito unos aprendizajes con otros.
8. Promoverás la reflexión sobre los propios conocimientos.
9. Plantearás problemas de aprendizaje y

3 “Dentro de la arquitectura existe una profunda diferencia entre las experiencias de aprendizaje asociados con el contexto del Taller (design studio) y las que están relacionadas con el componente Curso no-Taller (non-studio course). El proyecto se propone investigar estas áreas, las cuales son relevantes para todos los cursos de arquitectura a través de todo el Reino Unido y más allá”.

Hourigan, Neasa (Queen’s University, Belfast); McClean, David & Gordon, Robert (University, Aberdeen) CEBE Innovative Projects in Learning and Teaching “*Understanding Student and Staff Perceptions of Feedback in Architecture*”. Summary Report A collaborative project between Queens University, Belfast and the Robert Gordon University, Aberdeen, December 2011 : Extraído en mayo de 2013 de: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/disciplines/built\\_environment/Understanding\\_Student\\_and\\_Staff\\_Perceptions\\_of\\_Feedback.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/disciplines/built_environment/Understanding_Student_and_Staff_Perceptions_of_Feedback.pdf)

4 There was a perceived difference between studio and non-studio modules in the function and quality of feedback. This was seen as a function of the problem-solving nature of design studio versus the task-completion focus typical of non-studio modules. (Hourigan 2011, 19)

5 Pozo, Juan Ignacio “*Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del Aprendizaje*” Segunda edición 2008 [1996], Editorial Alianza. Cap. 14, pág. 555. Debemos decir que el maestro Pozo se gana sobradamente el derecho a expresarse en preceptos. Lo hace luego de un acucioso registro y análisis de la formación del vasto paisaje de saberes aportados por la psicología cognitiva del aprendizaje y las ciencias de la educación.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

fomentarás la colaboración para su resolución

10. Promoverás la planificación y organización de los aprendizajes.

A título de ejemplo, consideremos una brizna del primer precepto: “Partirás con los intereses y motivos con la intención de cambiarlos. Sí. Hay una partida o comienzo: la del docente y la de los estudiantes. Ambas debiesen conjugarse desde el momento de inicio. Pero reconozcamos que aquí, en los hechos de mi vida coyuntural, rara vez ocurre. No hay propiamente un momento formal del inicio. Varios estudiantes no se integran en las primeras semanas y una proporción significativa del curso mantendrá una asistencia intermitente a las actividades programadas. Hay razones de diversa índole. Las hay de orden administrativo. Transcurridas dos semanas, los estudiantes aún no terminan de inscribirse. Siempre hay rezagados. Otros retrasan deliberadamente su inscripción, esperando la tendencia de inscripción entre profesores paralelos. Suelen preferir la protección que brinda el curso numeroso y consideran también las opiniones estudiantiles pre-existentes sobre aspectos tales como efectividad de la enseñanza y nivel de exigencias de los docentes.

En general, el partir estudiantil desplazado en el tiempo, se asocia a una diversidad de posiciones actitudinales. El distanciamiento emocional o afectivo, con que algunos estudiantes se auto-protegen, se traduce en un perfil “des-comprometido” o “distante”. Algunos optan por una posición ostensi-

blemente pausada y distraída, otros desde cierta informalidad jovial y desaprensiva. Y claro, están también los que ponen la condición de posibilidad, los inapreciables “expectantes” entusiastas, tesoneros, con los que se construyen los primeros surcos y los avances en el territorio. Sin ellos el paisaje áulico se hace gris. Este distanciamiento evitativo ha sido visto en el ámbito estudiantil universitario como expresión de respuesta a la “ansiedad social” generada frente a la interacción en aula.<sup>6</sup>

Pueden señalarse otros aspectos más complejos. Obviamente las escuelas no son espacios de inocencia política. Hay actos abiertos de resistencia expresados como conducta estudiantil rebelde con la que se impugna la lógica y el discurso de las visiones liberales de la educación. Henry Giroux advierte que hay también formas menos obvias de resistencia.<sup>7</sup>

“...algunos estudiantes minimizan su participación en las prácticas rutinarias de la escuela mientras que al mismo tiempo muestran conformidad externa con la ideología de la escuela, optando por modos de resistencia que son silenciosamente (poco) subversivos en el sentido más inmediato, pero que tienen el potencial de ser progresivos políticamente a la larga. Estos estudiantes pueden usar el humor para desorganizar una clase, usar la presión colectiva para desviar a los maestros de las lecciones, y voluntariamente ignorar las direcciones del maestro mientras tratan de desarrollar es-

pacios que les permitan escapar del ethos del individualismo que penetren en la vida escolar. ...Por supuesto, en algunos casos los estudiantes pueden no ser conscientes de las bases políticas de su posición hacia la escuela, excepto por una conciencia general de su naturaleza dominante y la necesidad de escapar de ella de alguna manera sin relegarse a sí mismos a un futuro que no quieren...”

Partir, la primera instancia formal de un plan, es un momento de formalidad litúrgica, un acto de compromiso presencial y solemnidad de iniciación. Pero la realidad es otra. Sólo circunstancialmente hay un “comienzo” de ese carácter. El partir ocurre como una deriva, aleatoria y tendencial: enunciaciones de expectativas y orientaciones que escurren sobre una superficie de ambigüedad, que sólo gradualmente van formando su cauce de compromisos. No hay entonces un “estamos todos”. Hay tan sólo un “somos los que estamos” y un comencemos “un poco”, una y otra vez, con la venia de los ausentes. Se va así desplegando una secuencia de encuentros cuasi fortuitos, en cuyo interior se va recomendando y recomenzando. Gradualmente, se van perfilando roles, estableciendo compromisos, definiendo metas y perfilando tareas. Pasan 3 a 4 semanas antes que se haya establecido un esbozo de regulación inter-psicológica con un núcleo de asistentes relativamente estables, con un proceso de trabajo en marcha.

6 Al respecto, véase: Morales Olivo, Elizabeth. “La ansiedad social en el ámbito universitario”. En Revista Griot Vol. 4 N°1, diciembre 2011. Departamento de Consejería para el Desarrollo Estudiantil (DCODE) del Decanato de Estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Extraído el 10 octubre 2013 desde <http://revistagriot.uprrp.edu/archivos/2011040103.pdf>

7 Giroux, Henry. “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico” Extraído el 20 de junio desde: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf)



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio



### 3. Motivaciones e intereses.

Recordemos que se trata del encuentro de “maestros” y “aprendices”, de una conjugación de disponibilidades ambivalentes en busca de momentos de reciprocidad comunicativa: esa particular mezcla de escepticismo y esperanza, de desencuentros y consonancias entre docentes y estudiantes, en una ruta de convergencia. Tal vez se necesite explorar con mayor entendimiento la conjugación de esos universos. Destinemos aquí un momento a las motivaciones e intereses conjugados en el rol de este “Maestro”.

#### a) Del buen docente.

El buen docente aparece descrito en la literatura como un arquetipo, un modelo ideal construido. Juan Ignacio Pozo (2008; 546-548) describe cinco personajes arquetípicos de maestro: *maestro “proveedor”*; *maestro “modelo” (a emular)*; *maestro “entrenador”*; *maestro “tutor”*; *maestro “asesor”*. En su visión, el maestro debe poder asumir estos distintos roles cuando se necesite, aunque su condición de tutor y asesor debiese ser preponderante. El perfil del buen docente que concibe Pedro Demo es tanto o más exigente<sup>8</sup>, afirma que la autoría es el fundamento de la docencia, no la clase.

*“Quien no es autor, no tiene nada para decir. Sin producción propia no puede existir docencia, porque esta decaería para el mero instruccionismo. ... La mera producción propia, tampoco garantiza la docen-*

*cia adecuada, ... Un buen investigador no es necesariamente un buen docente, ... el docente necesita saber hacer al alumno aprender y esto no sigue fatalmente de saber investigar. Sin embargo, saber investigar contiene ya uno de los fundamentos cruciales de la docencia: la autoría”*

Así, de la lectura del conjunto del texto de P. Demo, surgen otros tantos personajes arquetípicos maestres: el “maestro autor investigador”, el “maestro autoridad argumentativa”, el “maestro mayéutico crítico y autocrítico”, el “maestro creativo-innovativo”, el “maestro coach”.

Ambas visiones generan un arquetipo “buen maestro” que parece deslizarse en cierto “ficcionalismo”. Implícita y explícitamente se va configurando también un “el otro” maestro, “ese que **se quedó en la clase**”, esa clase que se va transformando en **“la peor mediación posible”**, en la que **“sólo se enseña”**, en que se despliega la **“trasmisión de contenidos”**, generalmente **“secuenciales”**, **“repetitivos”**, **“algorítmicos”**. Luego de construir esta figura esperpéntica, la colocan en una vitrina con el rótulo estigmatizante de **“instruccionista reproductivista”**.

Posiblemente la invectiva dirigida a la docencia del maestro “explicador-reproductivista-instruccionista”, adquiere ya un peso estructural y filosófico en la reflexión que presenta Jaques Rancier. Paralelamente a la historización de las ideas educacionistas que el pedagogo francés Josep

Jacotot desarrollará a comienzos del siglo XIX, Rancier va desplegando el trazado de las rutas del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en vista el propósito de construir tempranamente la autoconciencia y autonomía conducentes a procesos de aprendizaje emancipados. En este contexto hasta el propio prestigio del “maestro mayéutico” queda hecho trizas: frente a la obstinación enseñadora del maestro instruccionista, Jacotot prefiere al **“maestro ignorante”**<sup>9</sup> que no puede enseñar porque no sabe la materia pero sí se las ingenia para que los estudiantes aprendan con su propio impulso.

Luego nos encontramos con “Frankenstein educador”, quien luego de pegar o suturar fragmentos conceptuales tomados de por aquí y por allá, pretende insuflarles un remedo de vida teórica. A partir de esta crítica despliega Mirieiu los grandes cuerpos de principios de la “revolución copernicana” que la docencia necesita actualmente para constituirse en una fuente auténtica de aprendizajes emancipadores<sup>10</sup>.

Tal vez esté en marcha un gran acontecimiento conducente hacia esa “revolución copernicana” en la educación. Sería inevitable entonces que surgieran reacciones “jacobínicas y robesperianas” respecto de las tradiciones docentes, o que las ideas innovativas se constituyeran como una “moda” académica. Podría ser, las ideas matrices de esta revolución de la educación se encuentran hoy enunciadas, de distintos modos, en prácticamente todos los textos

8 Demo, Pedro. “Evaluación del desempeño docente. ¿Qué es ser un buen docente?” Fotocopia texto (UnB, Brasilia, Departamento de Sociología) presentado en el Segundo encuentro de Docencia Universitaria. Universidad Central de Chile. Santiago, martes 8 de Enero de 2008

9 Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducción de Núria Estrach, EDITORIAL LAERTES, Primera edición: abril, 2003 Barcelona (Título original: Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle: © Librairie Arthème Fayard, 1987). Disponible (Febrero 2013) en: <http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2012/boletines/N47/Seccion11-RANCIERE-El-maestro-ignorante.pdf>

10 En cuanto a la figura del docente “frankensteiniano” Véase: Mirieiu, Philippe. “Frankenstein Educador” Laertes S.A. Barcelona; marzo de 2001. Traducción de Emili Olcina (Primera edición: mayo de 1998). Disponible (Abril 2013) en: <http://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/02/merieu-p-frankenstein-educador.pdf>



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

constituyentes de los proyectos educativos institucionales del mundo universitario. (*Aprendizajes como autosistema: auto suficiencia y auto regulación, por sobre las ideas de enseñanza*)<sup>11</sup>. Sin embargo, cabe advertir que esa deseabilidad habita más en los imaginarios académicos que en la práctica pedagógica de las instituciones de educación superior.<sup>12</sup>

¿Mi arquetipo del buen docente? Pareciera tratarse de personas con sus aciertos y errores, con sus debilidades y fortalezas. Siempre necesitadas de predisponer su mente para mantenerla lúcida, inquisitiva y entusiasta. Me veo esforzándome (a veces “haciendo de tripas corazón”) por sostener un temple de ánimo sólido y estable, y mantener prestos mis comandos de personalidad e intelección. Creo que con los virtuosos atributos del decir narrativo, que nos propusiera Ítalo Calvino para el tercer milenio, podría trazarse otro modelo. Su virtud estriba en que lo preside una intención de permeabilidad integrativa que asegura la dinámica de su fluidez. No proviene de una matriz de bipolaridades antinómicas, está explícitamente depurado de antagonismo y no apunta hacia un dualismo disociativo:

**Levedad, Rapidez, Exactitud, Visibilidad, Multiplicidad, Consistencia.**<sup>13</sup>

Desde la narrativa mediadora de mi parti-

cularismo subjetivo, recuerdo a uno de mis profesores de “Castellano” en la enseñanza media. Era un hombre mayor, de cabellos canos, sereno, de habla pausada y voz gastada. No pretendía que todos le prestáramos atención todo el tiempo. Era un poco lejano y a veces ausente. Esporádicamente nos reconvenía brevemente por nuestro bullicio y luego retornaba a la parsimonia de sí mismo.

En cierto modo nos ignoraba con lejanía afable. Le bastaba la atención de la audiencia espontánea. Le gustaba la poesía. Nos hacía leerla en voz alta y nos la leía él mismo. Me gustaba escucharlo. Las palabras brotaban distintas en la sonoridad y la pausa que él les daba. Creo que se tornaba “italocalvínico” cuando lo hacía. Conformó así, entonces, en algunos de nosotros, un interés por algunas dimensiones del lenguaje y la expresividad, y eso me ha acompañado hasta hoy. Pero tal vez logré algo más importante. Aprendí a reconocer a una persona. Era un buen ser humano, un buen maestro, centrado en la autenticidad de sí mismo. Tenía su estilo. Podía mirar en torno así con aplomo y tranquilidad<sup>14</sup>.

#### b) Del motivo estudiantil

La inscripción estudiantil en los cursos de la institucionalidad curricular, genera un supuesto orden de compromisos formales

explícitos y homogéneos para todos los estudiantes en todas las asignaturas. Pero, en la realidad, estos compromisos no se incorporan homogéneamente en el cuerpo de “intereses y motivaciones” de los estudiantes. Las distintas asignaturas no contarán con una cuota pareja de intereses intrínsecos de sus estudiantes. Algunas tendrán que partir haciendo que éstos construyan ese interés desde niveles muy bajos. En tanto otras contarán con él abundantemente desde el comienzo.

Al observar el conjunto de los cursos, nos percatamos que no estamos en una superficie políticamente isomorfa. Estamos en un territorio cruzado por líneas de fuerza de trayectorias deslizantes y cambiantes intencionalidades con que se estrían los móviles deslindes de “lo propio” y “lo ajeno” de la disciplina arquitectónica, configurando así zonas hegemónicas y zonas subalternas de cambiantes persistencias y sustentabilidad. Así, el propio accionar de la escuela va constituyendo, frente al transcurrir de sus cohortes estudiantiles, un paisaje mutante de “motivaciones e intereses”, conformado como un relieve complejo de planicies disciplinarias tematizadoras de baja y alta valoración, incluyendo el abandono y aún clausuras y prohibiciones de valoración en el espacio de asignaturas.

Por otra parte, la docencia no copa la agen-

11 Tan sólo un par de referencias bibliográficas:

García Martín, Maite “La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario”. En: “Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado” Vol. 16 N°1 Enero-Abril 2012. Encontrado en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART12.pdf>, mayo 2013. Véase también: Torre Puente, Juan Carlos: “La triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad”. Pontificia Universidad de Comillas. 2007, Madrid

12 García Abello, Osiris / González Peña, Arturo / Sierra Fontalvo, Rodelinda. *El proyecto educativo institucional y la práctica pedagógica en las Instituciones de Educación Superior (IES): una relación imaginaria*. En: Justicia Juris, ISSN 1692-8571, Vol. 8. N° 1. Enero - Junio 2012 Pág. 30-39.

Extraído en agosto 2013 de: [http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas\\_cientificas/juris/volumen-8-no-1/articulo3\\_rev\\_justicia\\_juris\\_vol\\_8\\_No\\_1.pdf](http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/juris/volumen-8-no-1/articulo3_rev_justicia_juris_vol_8_No_1.pdf)

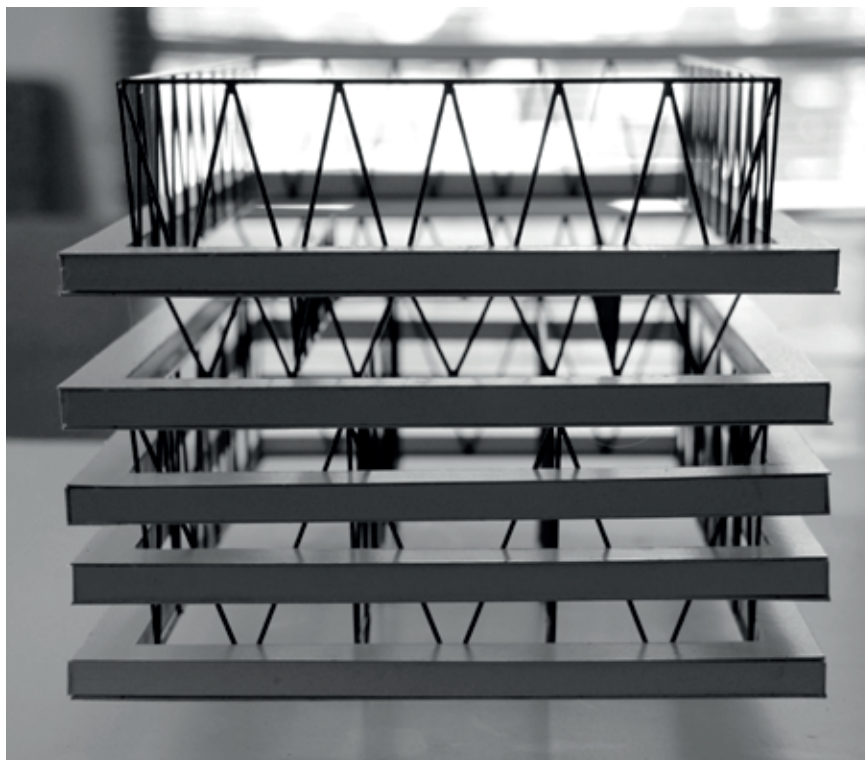
13 Calvino, Ítalo. (1989) “Seis propuestas para el próximo milenio” Traducción de Aurora Bernárdes. Ediciones Siruela, Madrid 1989.

14 Esta imagen de “buen maestro” podría ser descrita más formalmente desde varias perspectivas conceptuales. Una es la que emerge desde el discurso de la “inteligencia emocional”. Véase al respecto, por ejemplo: Vivas de Chacón, Mireya “Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde el formador de formadores” Jornadas Universitarias JUTEDU 2004 Competencias profesionales de la titulaciones de educación. UNED, Madrid, 29 y 30 de octubre de 2004. <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Comunicacion.PDF>

da de intereses y motivaciones estudiantiles. Intervienen los quehaceres regulares y acontecimientos disruptivos de su cotidiano familiar, las solicitudes propias de sus marcos de sociabilidad y los requerimientos de participación en situaciones generadas en el conjunto del sistema socio-cultural, en especial sus movilizaciones político-reivindicativas. Habrá estudiantes conscientes del relieve o perfil estructural de su agenda. Habrá otros en que la agenda no tiene un particular relieve. Creo que en algunos casos, los intereses intrínsecos del aprendizaje de asignatura no siempre estarán presentes. También está la cuestión del “bagaje”. Los intereses y motivaciones no son entidades abstractas, están “encarnadas”. Tienen una naturaleza, “sentiente” diría Zubiri y “conativa” añadiría la psicología social.

Nuevamente en casa, instalados en el universo imprevisible de la peculiaridad contingente. Recuerdo un curso cualquiera de tercer semestre: Se trata de un curso que “no es Taller”. Como no lo es, entonces, no importa mucho lo que sea, es “secundario”, casi un “distractor” soslayable<sup>15</sup>. Resulta un asunto de “logística”, más aún si no es visible e inmediata su vinculación directa con Taller de Proyecto y sus “combates” arquitecturales. Estar bien en Taller, es estar vigente. Para eso hay que tener y mostrar avances permanentemente. Esto significa que en mi grupo de estudiantes “*asignaturales*”, primarán actitudes orientadas por estrategias de sobrevivencia. Todos apostarán a Taller. Sólo contaré con disponibilidades residuales, cruzadas con predisposiciones evasivas, organizadas tácticamente como economía de esfuerzos y ajustes al mínimo. Sé que algunos estudiantes de mi lista se han inscrito sólo nominalmente, con la predisposición táctica de “*botar el ramo*” si Taller se pone muy difícil o exigente, o de volver a la asignatura, si las tareas de Taller se ponen definitivamente fuera de alcance.

Nada peculiar en el relato. Posiblemente un lugar común en la gestión docente. A veces alcanza intensidad dicotómica: “Tallerismo” V/S “Asignaturismo” y se expresa como demandas por los tiempos estudiantiles, y los horarios y créditos disponibles en el curriculum oficial de la carrera. Éste tiende así a ser nominal y el curriculum oculto se torna estructural. Los trasnoches estudiantiles prolongados asociados a los rituales y liturgias de “entregas” parciales y finales de Taller son un rasgo de identidad cultural de los estudiantes de arquitectura. Así, la periódica falta de sueño se expresa como



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

presencialidad letárgica o como ausencias, en las aulas asignaturales.

#### 4. Mis estrategias.

Reconozco que mi reflexividad, ha estado bajo el influjo de los anuncios sobre “la revolución copernicana” que remece la teoría y la práctica pedagógica. Ha influido en mi estrategia docente. Distinguí, en lo grueso, dos órdenes de asuntos. Uno de naturaleza general, derivado de la “revolución copernicana educacional”, centrado en la autonomía del aprendizaje estudiantil y otro de naturaleza específica, circunscrito a la motivación de los estudiantes de la escuela de arquitectura, en el marco de la Dicotomía Taller-Asignatura.

Con respecto al primero, entiendo el diseño del cambio educacional, como la intención de que el “**alumno**” (a-lumen), desplace su intelección a un estado progresivamente fluido de “**estudiante**” y se conecte crecientemente a un estado intra-psicológico de “**aprendiz**” (apertura al “aprendizaje” y al auto-posicionamiento de su conducción). Pareciera que el “**alumno**” no puede hacerlo solo. Se requiere del maestro, incluso del maestro ignorante como prefiere Jacotot. Aquí las obviedades

(de compleja sub-yacencia) que cabe enumerar son las siguientes: i) el maestro suele ser un explicacionista profundo, cuando no además un reproductivista-instruccionista como yo; frecuentemente inconsciente de serlo, pero también frecuentemente consciente de la comodidad de serlo ii) el alumno suele ser un “**a-lumno** profundo”, frecuentemente inconsciente de serlo, pero también, frecuentemente consciente de la comodidad de no asumirse en su rol de auto-gestor de su aprendizaje.

Con respecto a lo segundo, el diseño de mi estrategia apunta a posibilitar una integración curricular que pueda disolver la ambivalencia disociativa entre Taller y Asignatura y sus implicancias en el manejo motivacional estudiantil. Las “obviedades” podrían ser las siguientes: i) Los marcos conceptuales de nuestra disciplina y su transdisciplinariedad, suelen tener pobre y distorsionada presencia en la educación media en general. Así, el encuentro y gradual inserción de los estudiantes irroga una significativa tarea de superación de la extrañeza, la que tendrá que hacerse desde el “**habitus**” o, si se prefiere, desde la “**doxa**” estudiantil; ii) La ambivalencia disociativa “**centro-periferia**” expresada en el dualismo “**Taller – Asignaturas**” y la hegemonía moti-

<sup>15</sup> Se trata de una materia que no ha escapado a la percepción de la agencia institucional educacional en otras latitudes, sobre la experiencia de aprendizaje entre los estudiantes de arquitectura: (Hourigan 2011,19)



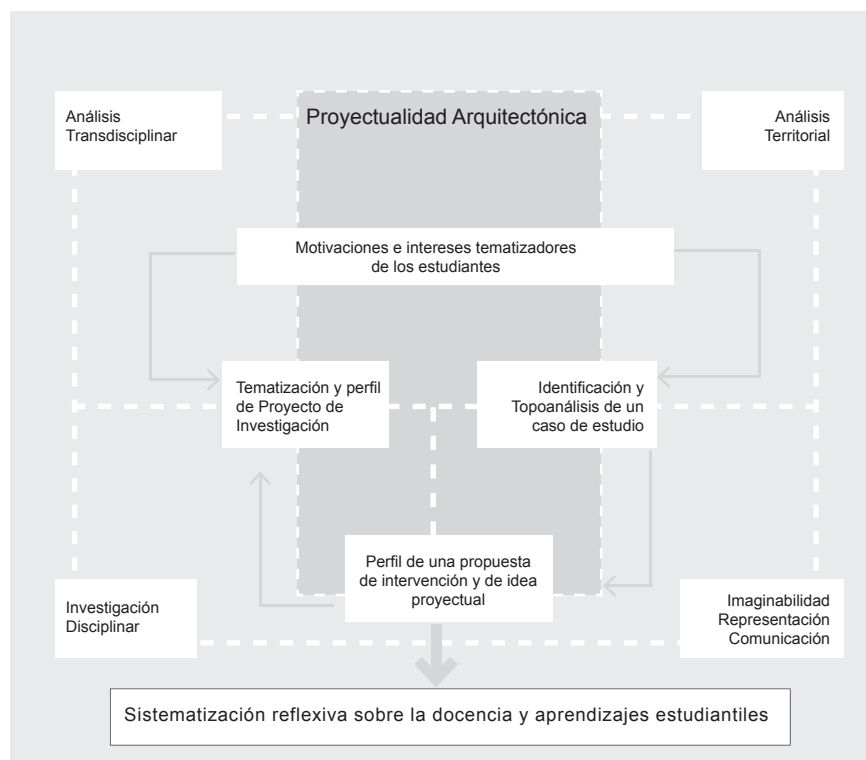


Fig. 1 Esquema operacional del Curso

vacional del Taller parece incrementarse; iii) La única unanimidad es que los estudiantes tienen intelectual y visceralmente claro su plena adscripción al Binomio: Proyectualidad Arquitectónica-Obra Arquitectónica. Veamos ambos aspectos a continuación:

#### a) Hacia la autonomía.

El asunto crucial es alcanzar consonancia con el discurso disciplinario educacional contemporáneo centrado en la mediación docente del proceso de aprendizaje estudiantil. Reconozco que mis primeras reacciones frente a este asunto pudieron ser exageradas. Me propuse hacer con mis estudiantes un Curso sin “Clases” y, por tanto, sin “Materias” y, por tanto, sin “Pruebas” y, por tanto, sin el binomio “Bibliografía-Control de lecturas”. ¿Qué sucede entonces?: Se concibe el Curso como un **espacio y tiempo de trabajo, a ocupar por el despliegue de la labor de aprendizaje de los estudiantes**, por cierto, con la guía y mediación asesora del equipo docente que resulte. No habría por tanto un *“faltar a las clases del Profe”* sino algo más complejo: *“faltar a la labor propia de aprendizaje y al compromiso con el grupo de trabajo”*.

En breve: las actividades previstas buscan lograr un clima de aprendizaje colaborativo a realizar con los estudiantes participando interactivamente en el curso, con y en su

equipo de trabajo. El curso se inició ciertamente con el primer precepto: hacer explícito los intereses y motivaciones de los estudiantes en el marco de las relaciones entre “vida urbana” y “proyectualidad arquitectónica”. Con esta explicitación, los grupos de trabajo perfilaron su proceso de tematización, orientado a constituir un cuerpo de intencionalidad propositiva de intervención arquitectónica. Este cuerpo de intencionalidad debía llegar a encontrar una recepción en el marco de una casuística, expresada en la selección de un caso de estudio. ¿Un caso de qué cosa?: un caso pertinente a la tematización en desarrollo.

Tema y caso establecen entonces su propia dialéctica, la que procuramos conducir a una síntesis constituyente de ideas de proyecto. A partir de estas ideas se elaboraron los términos de una propuesta proyectual y sus primeros avistamientos como representación y como proyección en “imagen” comunicable (Fig. 1)

En este contexto no hay por tanto “materia”, en el sentido del despliegue y presentación de conocimiento directo, secuencial, preestablecido y sistematizado. La materia surge aquí “situada”, el conocimiento concurre “mediado” por la situación y circunstancia del caso de estudio, (con cierta deriva y aleatoriedad) asociada a las presentaciones de los avances de los trabajos grupales. Re-

viste el carácter de “alcances colaterales”, “rasgos de complementariedad”, “fortalecimiento de la coherencia conceptual”, “aclaraciones”, “sugerencias de reinterpretación con otras perspectivas conceptuales”, etc., las que oportunamente se compendian, sistematizan y presentan al conjunto del curso. Correlativamente no hay propiamente “bibliografía”, en el sentido de un cuerpo pre-determinado y sistematizado de lecturas pre-seleccionadas. Lo que hay es el ejercicio de exploraciones conceptuales por los campos semánticos de las estructuras epistémicas consonantes con las tematizaciones de los grupos de trabajo. Estos arriban así a una bibliografía propia mediante búsquedas en la Web, siempre complementada por la que el equipo docente va sugiriendo en cada caso. Las consideraciones válidas para la mayor parte de los grupos, motivan algunas lecturas generales que se remiten para todos los estudiantes en el aula virtual.

Similarmente no hay “Pruebas”, en el sentido de evaluaciones referidas a conocimientos explícitos y circunscritos a materias, sino que tienen el carácter de “evaluación auténtica”, orientada a la valoración de criterios convocados en la propositividad de las entregas parciales y final de los trabajos grupales y en el portafolio individual de cada estudiante del curso.

¿Qué dicen los estudiantes? No hay una respuesta homogénea. Un grupo, no menor, percibe con relativa prontitud las ventajas de asumir con protagonismo sus aprendizajes y parecen disfrutarlo proactivamente. Otro grupo, reciente la falta de “clases” con presentación de conocimientos directos dispuestos como materia sistematizada. Prefieren la certeza de lo programático predefinido explicativista, cuyos requerimientos pueden manejar con bajo nivel de incertidumbre. Frente a la diversidad de opciones conceptuales que surgen en el marco de la propia deriva de sus rutas tematizadoras, se sienten inseguros, particularmente en lo concerniente al trabajo de exploración de eslabonamientos conceptuales. Para otro grupo de estudiantes, los menos, el curso se les presenta propicio para el ausentismo y el despliegue de estrategias evasivas siguiendo la lógica del menor esfuerzo, en el borde de la tolerancia del grupo de trabajo.

También hay resistencias a asumir su rol en el auto-aprendizaje y la auto-motivación. Pareciera que su auto-concepto estuviese organizado en torno a la imagen del “estudiante bueno”: aquel que asiste regularmente, que pone atención respetuosa al discurso expositivo del profesor, que es

participativo en el preguntar y comentar, toma apuntes ordenados, los “estudia” para “la prueba” y siente que con ello ya se ha hecho bastante para merecer auto-gratificación y satisfacción por la misión cumplida. Para este “estudiante bueno” hay que marcar la etapa siguiente: desplegarse en el aprendizaje autónomo. Al igual que en Taller de Proyecto, lo que se presente en la Asignatura ha de ser el fruto de su capacidad propositiva y de su empoderamiento cognitivo y emocional basado en la auto-determinación y auto-regulación de sus aprendizajes. Mi apreciación, no corroborada en el plano de la objetividad, es que el grueso de los estudiantes, en el transcurso del curso, arriba al avistamiento de la próxima meta del “buen estudiante”, esto es, su transformación en “el aprendiz autónomo”. Paralelamente, parte no menor del curso adquiere bases para la dinámica de trabajo colaborativo, auto-determinada y auto-regulada, alcanzando buenos niveles de propositividad.

## b) Hacia la proyectualidad

Deberé omitir considerar aquí el desarrollo histórico del cuerpo epistémico de la línea disciplinar del urbanismo y su especificidad en nuestra realidad nacional. Diré solamente que, en nuestro contexto, su desarrollo ocurre en el marco de la vitalidad transdisciplinar generada al interior de la “intra-disciplinariedad” de la Arquitectura. Sin embargo en la actualidad, si bien la línea de urbanismo se reconoce significativa para la formación del arquitecto, para las orientaciones prevaletentes en la docencia de los Talleres de Arquitectura, lo urbanístico se encuentra considerado ajeno o apenas colindante con lo propio de la proyectualidad arquitectónica y del cuerpo disciplinar que la circunda. Así, lo motivacional estudiantil, por la asignatura de Urbanismo, no es una condición dada, Hay que ganarla.

A la luz de las recomendaciones prácticas que la pedagogía suele sugerir al “maestro” en estos casos, mis estrategias no tienen mucho de nuevo. Lo que he estado ensayando con mi curso de Urbanismo en los últimos semestres es hacer un desembarco directo en el territorio de intereses del estudiante iniciático “tallerizado”, es decir en plena planicie de la actividad proyectual. Esto, claro está, significa reconocer el hecho disociativo de la dicotomía Taller-Asignatura y asumirlo en el plano personal individual como una condición de mi tarea docente en mi “aula”. Me acojo al precepto I. de las Tablas de la Ley del Aprendizaje: *“partirás con los intereses y motivaciones de los estudiantes con la intención de cambiarlos”*.

El curso, entonces, omite ingresar a las demarcaciones territoriales que definen las virtuales “reducciones” en que a veces se confina la visión urbanística en las Escuelas de Arquitectura. Evito por tanto presentar en el inicio del CURSO el anuncio de los conceptos estructurales que constituyen su perspectiva disciplinaria que el currículo institucional prescribe instalar para la línea. Postergo presentar el desarrollo del saber histórico disciplinar del Urbanismo cuyas raíces se encuentran en pleno plexo de la “intra-disciplinariedad” de la Arquitectura. Presento el CURSO mirando hacia la “proyectualidad arquitectónica”. Se procura hacer visible la estructura operativa de la actividad proyectual y su relación con el espacio de lugares de la ciudad y con la condición urbana. Claro, no se trata de emular la praxis del Taller, se trata de reducir la resistencia mediante el despliegue de un discurso reflexivo que la circunde consonantemente.

Para entrar en trato con la hegemonía del Taller y el plexo de intereses y motivos estudiantiles que allí se cultivan, se requiere naturalizar la presencia de conceptos englobantes que circundan el espacio dominante de lo “intra-proyectual”. Teniendo como soporte esta envolvente, es posible ya establecer un flujo de conceptos con los que desplegar eslabonamientos conceptuales que incrementalmente vayan dando cuenta de las consideraciones urbanas de la arquitectura

Una vez allí, hecha “la cabecera de playa” para el “desembarco”, comienza a desplegarse una estrategia que hará posible evitar la confrontación “Taller-Asignatura”. Los hechos de la ciudad comienzan a constituirse gradualmente, primero como contexto del proyecto, luego como elementos constituyentes de la “arquitecturidad”, para avanzar hacia una plataforma de encuentro entre los hechos de la arquitectura y los hechos constituyentes de la vida en la ciudad, en que se haga visible la posibilidad del proyecto arquitectónico de asumir su significado social y político y de constituirse “escaladamente” como proyecto urbano.

Para entonces la “Urbanística” puede comenzar a presentar los principales elementos disciplinarios de su saber histórico y la naturaleza de su transdisciplinariedad gestada desde la interioridad de la “intra-disciplina” de la arquitectura. Desde aquí ya podemos asomarnos a considerar cómo la actividad proyectual arquitectónica desemboca en una instancia de “master plan” para posicionar lo que se ha dado en llamar el “proyecto urbano”. La actividad proyectual arquitectónica debe in-

gresar aquí al “diseño urbano”. Claro está, el conjunto del proceso arriba al punto en que ya se divisa la necesaria conexión con la transdisciplinariedad del planeamiento, constituida, en nuestra realidad nacional, en el seno de las consideraciones profesionales de los arquitectos. Estos elementos tácticos, no tienen nada de original, no hacen más que aplicar el precepto VII de La Tablas de la Ley del Aprendizaje del Profesor J.I. Pozo: *Organizarás y conectarás de modo explícito unos aprendizajes con otros*. Así veo la posibilidad de aminorar la ambivalencia disociativa motivacional generada al interior del dualismo centro-periferia.

Creo que podría generalizarse esta idea. Las asignaturas no debiesen ser presentadas como perteneciente o concurrente a “OTRA DISCIPLINA” sino como parte constitutiva de la matriz disciplinaria de la Arquitectura, en especial **como parte de su propia dinámica transdisciplinar**, dinámica que se constituye emergente desde el binomio: Proyectualidad Arquitectónica / Obra de Arquitectura, situado en el núcleo disciplinar constituyente de la docencia de nuestra escuela. Esto no significa que ignoremos los otros campos disciplinarios próximos, o que nos esté vedado interesarnos por el estado del arte en que se encuentran el discurso teórico de esas OTRAS disciplinas y su literatura especializada.

Me atrevo a sugerir, en el marco de una analogía orgánica de orientación sistémica, que estas exploraciones constituyen la dinámica esencial EFERENTE de la investigación académica de la disciplina arquitectónica, en tanto aquella que se orienta hacia la profundización de su núcleo **Proyectualidad/Obra**, constituye su dinámica AFERENTE de investigación. Conceptualmente, lo eferente y lo aferente constituyen por tanto una dinámica conjunta en que centro y periferia buscan disolver la emergencia de oposiciones disociativas. Por cierto, si pensamos que la propia naturaleza de la relación “Proyectualidad/Obra” expresada en el Proyecto, constituye de por sí **investigación**, lo que queda pendiente en mi reflexividad es perfilar la ruta que me permita entender qué tipo de conocimiento es el que surge de esa investigación. Un asunto no menor, si consideramos el “ethos” que habita en la proyectualidad.

Fecha recepción de artículo: 22/10/12  
Fecha aprobación de artículo: 15/11/13

\*Alfonso Raposo es Arquitecto, Magister y profesor de la Universidad Central.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

# Fundamentos y cuestiones para una nueva escuela integradora

XVIII Bienal de Arquitectura y Territorio 2012

Mg. Arq. Gustavo Munizaga\*  
gustavomunizaga1@gmail.com

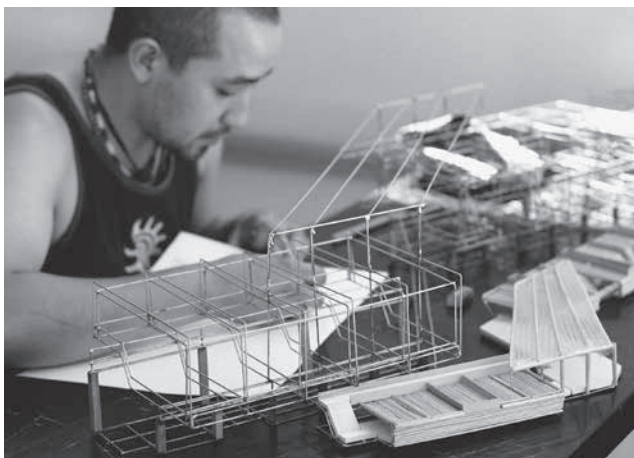
Como docente y arquitecto, quiero analizar y debatir con ustedes sobre la situación actual en las Escuelas de Arquitectura de nuestro país. Preparamos como Comisión del Colegio este panel participativo sobre temas pendientes de nuestra Profesión, de la Docencia en nuestras Universidades y la relación entre ellas que se presentan como un desafío urgente y que se extiende desde años atrás.

Deseo compartir ideas básicas sobre una proyección en la tarea renovadora de la enseñanza profesional que tenemos, docentes y alumnos, en las cuarenta y tantas escuelas de Chile. Pareció importante abrir en esta Bienal sobre "Ciudades para Ciudadanos", un objetivo adelantado, revisar el tipo y calidad de esta enseñanza y aprendizaje de la Arquitectura, para un país con un habitar incompleto de lugares diversos y todavía lleno de vacíos y contradicciones en sus ciudades y regiones.

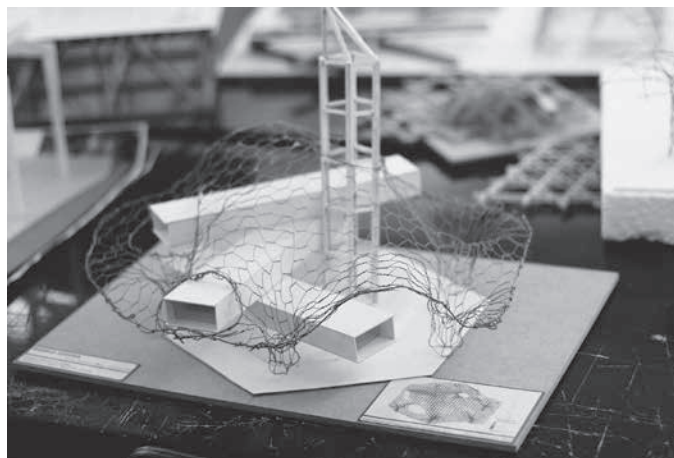
Algunas de las ideas que revisaremos se han tocado en debates de estos últimos años. Fundamentaron la discusión y acuerdos del Congreso Nacional de Arquitectos de Concepción de 1987; del Congreso de Temuco en 1991, el de Chiloé de 1996, y en el 22° Congreso de Antofagasta, de Noviembre de 2011. En estas instancias pudimos, como Colegio, constatar nuestras carencias, tanto como replantear objetivos nuevos sobre la situación de la enseñanza de la Arquitectura. Estas cuestiones, fundamentales del futuro profesional de la Arquitectura en nuestro país, fueron algunas recogidas en los últimos 15 años, y hoy aparecen con la paradoja de una destacada obra profesional de muchos profesionales chilenos en el país y en el extranjero y la carencia hasta este año, de la Política Nacional de Desarrollo Urbano para poner al día nuestras ciudades y territorio.

## 1. La Profesión de Arquitecto como Desafío

Hoy presenta la urgencia de una formación universitaria abierta y efectiva. Con la necesaria capacitación y especialización de nuestra profesión y docencia, y en el contexto de los nuevos y urgentes requerimientos sociales, y al cambio de las condiciones tradicionales de la educación y del ejercicio profesional en nuestro



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio



país. Desafío que deberá ser asumido por nuevas generaciones de Arquitectos en pocos años más, con requerimientos masivos de vivienda pública, la escasez de equipamiento urbano y condiciones ambientales de creciente complejidad. Con conflictos sociales y políticos que aparecen como contextos poco reconocidos, desembocados el pasado 2011, en una amplia protesta educacional en ciudades del país, tanto a nivel secundario como universitario.

Estas generaciones, que estarán estudiando en diferentes Escuelas de Arquitectura, se preparan a ingresar a una de las más antiguas y hermosas profesiones de la cultura humana, relacionada estrechamente al Diseño, a la Construcción y al Urbanismo. Arte y Ciencia, que se explicitó en el pasado, desde Hipódamos, Vitruvio, Alberti, Palladio y las Leyes de Indias, hasta las obras e ideas desde el siglo XIX de Cerdá, Wright, Gropius, Le Corbusier, Kahn, Maki, Rossi, Rowe, Moneo y otros contemporáneos.

El Colegio de Arquitectos de Chile, planteó en esta XVIII Bienal sobre "Ciudades para Ciudadanos", a quienes la compartimos, un diálogo sobre las nuevas situaciones de formación y capacitación, más amplias y rigurosas, de ustedes los futuros Arquitectos. Preguntamos: ¿Por qué en Escuelas de Arquitectura, cuántas y de qué manera? ¿Cómo puede ser una nueva Escuela integradora de materias básicas más generales y con una mayor adecuación a niveles de especialidades, tanto de post- grados como de las características regionales de nuestro país? Respondemos; Pero, que sean todas acreditadas y relacionadas a las condiciones básicas de niveles diferenciados y nuevos programas explicitados y reconocidos. Debemos revisar la convergencia por el

Estado de los objetivos y la asignación de responsabilidades, entre los organismos nacionales o locales de gobierno, con los centros de investigación y formación. Especialmente con nuestro Colegio, la asociación de las oficinas de Arquitectos y entre universidades chilenas, en su actual diversidad. El Estado, la profesión, las empresas afines, y las universidades, unidos en una misma vocación de servicio, para extender, de manera radical, los límites y calidad de nuestra docencia. Queremos una formación para la acción desde nuestros talleres y una experiencia académica y profesional que se debiera producir en la intervención conjunta de profesores y alumnos, como lo fue en el Renacimiento, y hace casi 100 años, en la Bauhaus, aprendiendo a trabajar, ojalá con obras y práctica permanente, investigando juntos, con perspectivas del futuro en lo que nos une, nuevos conocimientos y experiencia.

Quizás porque la materialidad de una obra es la base misma de la tarea profesional, en el ejercicio de la arquitectura se desecha a veces por inútil el planteamiento ideológico y la abstracción. De allí que tanta veces la arquitectura aparece desprovista de su esencia misma, y de una lógica que sea comprensible para todos. Esta base, es discusión sobre la materia, es tentativa de métodos, sobre todo, un compromiso estricto con un modo de saber pensar la forma misma. De constituir ley, de manejar un lenguaje formal y técnico, de ordenar el espacio, de determinar posiciones y estilo. Todo esto se refiere a condiciones culturales del acontecer contemporáneo y las Escuelas de arquitectura las deben representar en Talleres.

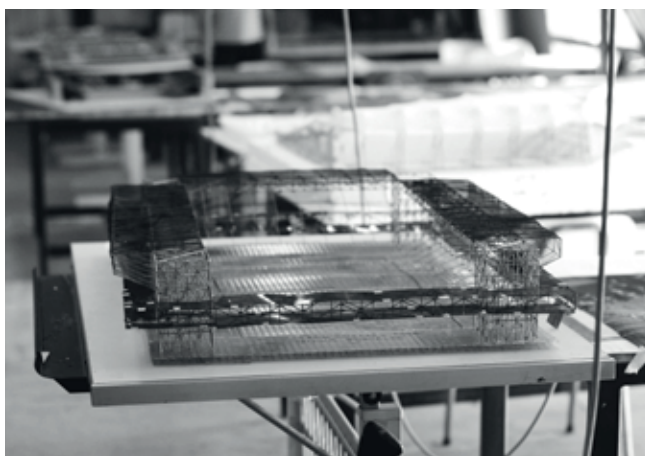
La arquitectura, además de ser obra, un "objeto producto" o de constituir "medio ambiente, ciudad y contexto", es finalmente

también lenguaje. La enseñanza entonces, se torna mucho más difícil en la medida que la materialidad y funcionalidad de una obra se traslada a los campos semiológicos de la comunicación y cultura, y a los problemas ambientales del paisaje artificial y social humano.

## 2. Fundamentos para un nuevo Programa de Arquitectura Básica (PAB).

Quiero destacar cómo el medio social, el gobierno nacional, los arquitectos y los universitarios, pueden abrir nuevas perspectivas para el futuro en seis cuestiones pendientes:

- a) La situación del campo de la Arquitectura y de la realidad del ejercicio profesional del Arquitecto no es fácil hoy en Chile, y no parece bien reconocida, a pesar de la explosión de nuevas y diferentes Escuelas en todas las regiones.
- b) La relación entre investigación, ejercicio profesional, gestión pública y docencia en nuestro país, es muy débil y no está suficientemente valorada ni acreditada.
- c) La formación "eclectica" de muchas de las Escuelas de Arquitectura en Chile es del siglo pasado. Los Arquitectos en este país somos en exceso de formación diversa, pero sin especialización. Somos de una gran variedad de estilos, que rara vez se comprenden en el contexto del país, y sin una suficiente base común de criterios objetivos y currículos compartidos y acreditados.
- d) Cada vez es más urgente y necesaria para las futuras generaciones, la capacitación profesional específica en función de las necesidades del país. Debe ser establecida en un plano de servicio público efectivo o de ejercicio privado, enmarcados en el Colegio de Arquitectos, con acreditación como en España, Reino Unido o EE.UU. por ejemplo.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

e) El rol integrado del Colegio de Arquitectos, de las Escuelas y los organismos públicos en los aspectos geográficos, sociales y medioambientales, requiere una común prospectiva del futuro y de una Arquitectura “apropiada” para el habitar suficiente de las personas de este país. Esto exige mayor integración y visiones estratégicas en las Escuelas. Que sean capaces de innovar con programas comunes y básicos, con financiamiento público y participación en concursos nacionales y regionales, coordinados por el Colegio de Arquitectos y/o Ministerios en investigación o proyectos ligados a la Construcción, Urbanismo, Infraestructura y Medio Ambiente del país.

f) Estas cuestiones todavía están sujetas a diversos modelos de gestión insuficientes, y es necesario llegar a un diagnóstico compartido de la situación presente. Intentar ajustar los recursos y medios necesarios para que el Estado, las Universidades, el Colegio de Arquitectos y otros agentes, realicen el papel protagónico que les corresponde en la planificación, el diseño y la construcción del país.

### 3. Cuestiones para un Programa de Escuela de Arquitectura Básica (PAB).

Respecto a la formación y el futuro ejercicio profesional de los nuevos arquitectos, quisiéramos plantear preguntas para discusión desde el plano ético, técnico y político de este encuentro.

3.1. ¿Qué clase de Arquitectos son necesarios? y ¿Cómo se ha abordado el problema de una Arquitectura básica e Integradora para Chile, en los últimos 25 años, desde las reformas universitarias de 1968 y 1969, las intervenciones de 1974, y ahora en la Ley General de Educación y las reformas que vendrán desde 2011 en adelante?

a) El Arquitecto “generalista” o el Arquitecto

“especializado”, con formación específica: ¿Hay especialidades en Chile? ¿Por qué no están planteadas por agentes públicos si son necesarias en todas las profesiones?

b) El Arquitecto internacional, el Arquitecto nacional o el Arquitecto con base regional, en función de la diversidad geográfica y cultural de Chile; ¿Qué pasa con las transnacionales y las acreditaciones de extranjeros?

c) El Arquitecto privado de autogestión liberal, o el Arquitecto de servicio público, en relación a la mayor participación del Estado en el diseño, la gestión, la planificación o construcción en nuestro país. Dentro de la creciente importancia del mercado inmobiliario y de la participación del sector privado ¿Cómo se preparan, se orientan y controlan sus servicios y responsabilidades?

3.2. Es necesario un acuerdo en la orientación general y acreditación más específica de la educación universitaria, que sea por carreras o profesiones, reforzando la Comisión Nacional de Acreditación Profesional. Se habla de la reducción de los años de estudio, pero poco de los contenidos necesarios y de la preparación escolar requerida, para las carreras de 5 y más años. ¿Es posible reducir los años de estudio ante la realidad de la diversidad y/o reducción del rendimiento de los alumnos provenientes del nivel secundario?

a) ¿Quiénes son y cómo se ha definido, el número de estudiantes y las posibilidades del campo profesional, la docencia y las matrículas? ¿Cómo se acreditan las Universidades, diferenciando a las Escuelas profesionales en Chile?

b) ¿Cómo se podrían regularizar los diferentes programas de Arquitectura, para marcar un nivel básico suficiente de tres años en la acreditación, nivelando las etapas y requiriendo un “Programa de Arquitectura Básica (PAB)” acreditado por

comisiones paritarias?

### 4. Las nuevas Fronteras de la Arquitectura en un mundo en desarrollo.

Hoy en Chile y en América Latina, se destacan algunos temas de “fronteras” para estudio sobre sus contenidos programáticos, que deben ser la base común ética, técnica y política de la renovación académica. Experiencia y saber, con prospectiva y propuesta, deben ser explicitados como fundamentos de nuestras Escuelas en Cursos, Seminarios y Talleres.

a) La definición psicológica, existencial y social del “espacio personal y colectivo”. El envolver mínimo y adecuado para el habitar y el ser de la persona y/o familia. Estas necesidades y funciones humanas debieran ser reconocidas en los programas de estudio de 5 años hoy extendidos por los Proyectos de Título y las no reconocidas repeticiones de curso.

b) La creación de la forma y el espacio artificial, urbano y rural, en simbiosis con la naturaleza y el medio ambiente, como un recurso escaso en el planeta, conduce a una Arquitectura ambiental en diferentes escalas como marco de la vida colectiva en la diversidad de las regiones y actividades de nuestro país.

c) La ocupación de tecnología innovativa e inteligente, los nuevos materiales y elementos constructivos (placas solares, turbinas eólicas, concreto y acero de alta resistencia, plásticos, polímeros, etc.) para renovar la construcción y aprovechar las externalidades en la gestión y equipamiento de la infraestructura, del espacio público, las áreas verdes y de la vivienda.

d) Explorar asentamientos en medios geográficos aún no utilizados; superficie de borde mar, bosques, desierto y montaña. El nuevo marco ambiental, y las nuevas



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

fronteras de la urbanización cada vez mayor de regiones, son temas que deben ser investigados y aplicados en proyectos de título y concursos públicos coordinados por Ministerios de estas áreas.

e) El Metabolismo y el reciclaje requerido en las construcciones y ciudades existentes. La densificación y revitalización de las ciudades segregadas y congestionadas, deben ser investigadas y abordadas, especialmente la infraestructura, el transporte, el equipamiento y la vivienda de gestión pública.

f) La planificación y gestión participativa en programas reales, la ocupación de la capacidad laboral del universitario en práctica, de la población en la construcción (autoconstrucción), y la incorporación del usuario en el proceso del habitar, son temas que actualmente no se enmarcan suficientemente en políticas de gobierno y comunas. No se relacionan con demandas básicas, con un ejercicio profesional, muchas veces mercantilista, y son escasamente abordados en las prácticas profesionales de las Escuelas del país.

g) La capacitación ciudadana para una autogestión, en barrios e instituciones, debe constituirse como un marco efectivo de la formación y de la asistencia técnica de los jóvenes arquitectos en todos los niveles, en concursos públicos difundidos para formar criterios y comparar resultados.

## 5. Políticas de Educación Superior en Chile. Escuelas y Taller de Arquitectura y sus roles

5.1 La participación en el diseño, gestión, planificación y construcción, tanto del territorio, el equipamiento y la vivienda, corresponden fundamentalmente a los profesionales Arquitectos, Ingenieros y Constructores, del sector público como privado. A estos se unen el gobierno,

empresarios y otros agentes institucionales en la definición de las políticas de desarrollo. ¿Cómo pueden las universidades o Escuelas, aportar a una docencia más efectiva, con investigación y capacitación de calidad si estas funciones claves no aparecen integradas entre los Colegios profesionales y el Estado y recién se las aborda en la acreditación profesional? Tanto las prácticas profesionales como las actividades de titulación deberían ser parte de un "servicio país" con becas financiadas y auspiciadas por el Estado, financiando los estudios con una contribución paralela para asistencia técnica y aprendizajes para sus Escuelas y sus Talleres de Arquitectura y Proyectos Urbanos.

5.2 Como consecuencia aparece un cambio necesario para la investigación y docencia de las Escuelas de Arquitectura ¿Con qué objetivos y con qué contextos básicos se les califica? ¿Cómo enseñamos a investigar e investigando aprendemos y descubrimos en nuestros talleres? ¿Cuánto trabajo bien hecho queda en las Escuelas y se bota sin destino al no ser aprovechado? Nuestra profesión está dispersa en su ejercicio profesional, y es dispar en los programas de docencia en las muchas Escuelas del país. Este es un problema importante para quienes estudian o enseñan, pero también establece responsabilidades sobre realidades nacionales que deben ser solucionadas con el aporte universitario de niveles superiores participando; el medio ambiente desprotegido, las ciudades semi-urbanizadas con estructuras y energías precarias, equipamientos y áreas verdes escasas y, todavía, viviendas insuficientes en todo el país.

5.3 Un importante instrumento pedagógico profesional y ético para las Escuelas de Arquitectura es el Taller de Proyectos. Un

primer objetivo del Taller es enseñar a integrar un problema explicitado y acotado. La Arquitectura tiene ese fin último y difícil de alcanzar; la unidad y el orden del pensamiento que se orienta a la obra que resulta construida. Por esto el Taller puede ser para nosotros, primero, un lugar de trabajo, una vivencia común y un proceso intelectual para abordar la Arquitectura. Los aspectos sociales, técnicos y valóricos que incluyamos a través del desarrollo del Taller, constituirán una experiencia y una línea de pensamiento. Estas complementarán las materias específicas del programa "comprometido" de las Escuelas. Creemos en una Universidad y Profesión comprometida, es decir, con la promesa de valores, esfuerzo e inteligencia que se cumplan, en una profesión que debe abrirse y reforzarse.

Este es el sentido de lo que quisiéramos que surja de esta conversación y ustedes tienen la palabra.

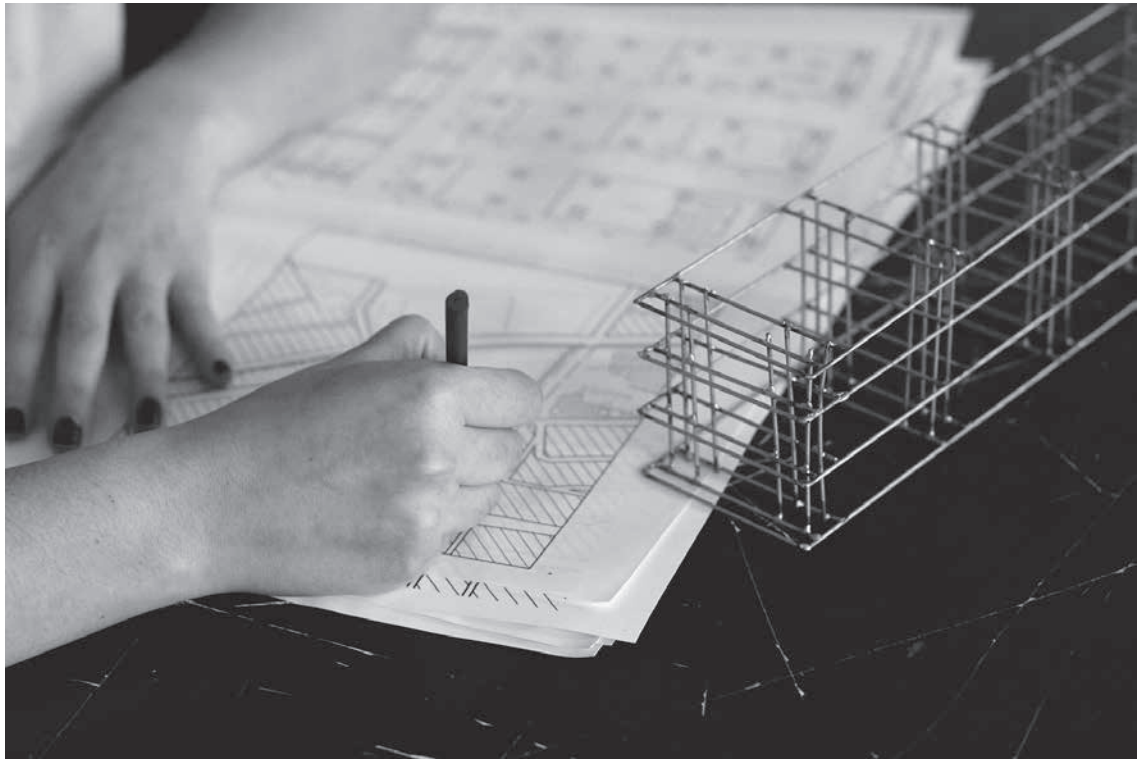
Recordando el tema de esta Bienal, "la calidad de vida en nuestras ciudades, determinará nuestra condición de ciudadanos".

Para terminar, recordar al maestro Le Corbusier, en su libro "Hacia una Arquitectura", en los años 1930 -"La Arquitectura es ante todo un problema de perfección. Un problema que debe estar bien diagnosticado y exige una solución perfecta".

Fecha recepción de artículo: 23/11/12

Fecha aprobación de artículo: 17/5/13

\*Gustavo Munizaga es Arquitecto y Magister en Diseño Urbano.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

# CINCO RESPUESTAS PARA TRES PREGUNTAS

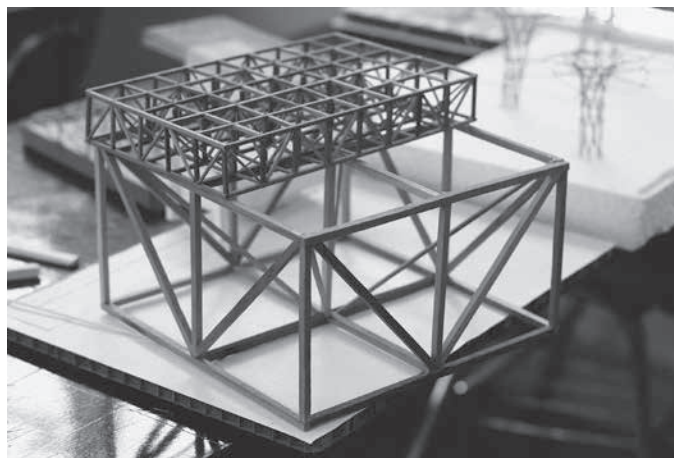
Mg. Arq. Matias Dziekonski\*  
matias.dziekonski@usach.cl

## Introducción

Estas líneas fueron escritas originalmente hace catorce años en un intento de poner orden en la cabeza de su autor, como también de ofrecer a los alumnos una manera de enfrentar la siempre difícil práctica proyectual en los talleres de arquitectura. Originalmente pretendieron simplificar – o mas bien hacer más accesible – parte del clásico texto de Le Corbusier en su célebre Mensaje a los Estudiantes de Arquitectura. Pero el intento de actualizar la propuesta de los, por él llamados, dieciséis sucesos sincrónicos, no resultó posible, dando como resultado el texto a continuación, que no hubiera existido – creo – sin esa fuente de inspiración. Durante este tiempo ha sido fotocopiado y distribuido, como también presentado en forma oral, fundamentalmente ante grupos de estudiantes en proceso de titulación.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio



### Práctica de la Enseñanza y Práctica Profesional.

Una escuela profesional es un lugar donde se imparte la enseñanza de un oficio; en una escuela de arquitectura el oficio a ser aprendido es el de la Arquitectura.

Entre la enseñanza de un oficio y su práctica profesional existe una tensión, una distancia que es necesario considerar, establecer, cautelar y revisar para evitar caer en dos riesgos: el academicista - que consiste en alejar la enseñanza de la práctica dejando a la primera en un estado de impotencia y de carencia de sentido - y el del pragmatismo, que consiste en acercar la enseñanza a la práctica de un modo tal, que deja a la enseñanza sin perspectivas y a la práctica sin posibilidades de renovación.

Impartir la enseñanza de un oficio debe saber nutrirse, sin confundirse, con la práctica de éste. La práctica profesional y la de su enseñanza son dos prácticas diferentes. Podemos decir que la de enseñanza, a medida que avanza y se incrementa, tiende y termina por confundirse con la práctica profesional. Eso al menos es lo que se pretende que suceda en la casi totalidad de las escuelas de arquitectura.

En ellas, la enseñanza se imparte por medio de dos mecanismos complementarios. Por un lado están los cursos llamados "teóricos", donde el alumno recibe información de diverso tipo, debiendo realizar algunos trabajos prácticos, el "taller de diseño arquitectónico", donde bajo la tutela de un profesor deben realizarse trabajos de diversa índole y dificultad, paralelamente aplicar lo aprendido en los ramos anteriormente señalados.

Este concepto tiene uno de sus puntos mas flacos en que la efectiva integración y

puesta en práctica en el taller de diseño arquitectónico, de los contenidos vertidos en los ramos teóricos, no logra materializarse redundando esto en que el alumno, dentro del ámbito académico, no logra nunca percibir el conjunto de variables reales en juego en la configuración de un proyecto. El único instante probable es su proyecto de título, donde las variables técnicas y las relativas a la materialidad del proyecto, son desplegadas generosamente.

Pero adolece de una visión que hoy lo impregna todo: la del costo efectivo y, por tanto, de la inserción del proyecto en la realidad física y en el mercado. El resultado final es que nos encontramos con un profesional aparentemente apto para ejercer el oficio pero con una carencia total de experiencia, que debe suplir a fuerza de desencuentros. ¿Es posible superar este estado de cosas con una escuela de distinto tipo?

La respuesta - en mi opinión - debería surgir del análisis que hagamos de la práctica profesional. Es ella la que, ciega e impertérrita respecto de estas reflexiones, se desplaza entre los vaivenes o los embates de los cambios de los tiempos a que los hombres la someten.

### Un intento de reducción de la Práctica Profesional.

La práctica de la arquitectura podemos sintetizarla como la **adecuada** respuesta al **qué** es lo por hacer - pues de un hacer se trata - al **dónde** se ha de hacer aquello y al **cómo** ha de hacerse.

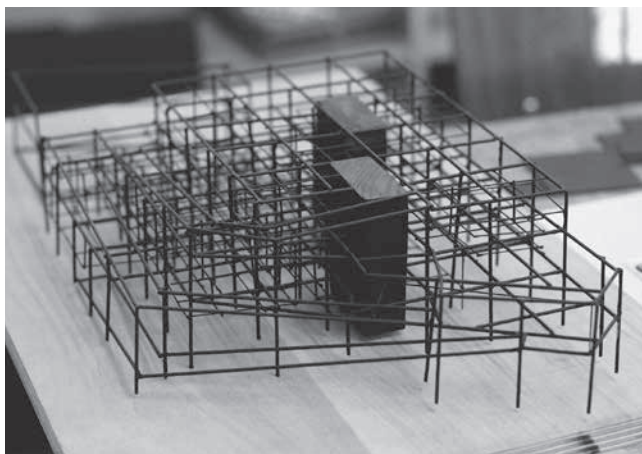
Estas tres preguntas van configurando al menos cinco territorios de respuesta y de acción posible, donde la práctica arquitectónica deberá transitar. La definición de estos territorios es meramente operativa y tan

arbitraria como cualquier otra. La validez de una arbitrariedad como ésta, sin embargo, sólo se puede legitimar si resulta útil y eficaz en su implementación. Pasemos revista a ello antes de reflexionar sobre qué puede ser considerado como **lo adecuado** respecto del resultado obtenido.

### Pregunta 1: El Qué.

Toda obra de arquitectura, y en términos más generales toda obra construida, es la respuesta en el espacio físico a actos humanos que requieren de un cobijo o, de una manera más general, una configuración en el territorio. Surgen de una necesidad que se hace presente de manera más o menos explícita. Esta necesidad, en la medida que logremos explicitarla, se transforma en una narración de actos aislados, secuenciales o una combinación de ambos. Estos actos requieren de una configuración, de una forma física que los inscriba, los cobije, los delimite, les dé sentido y permita su desarrollo. Las narraciones en arquitectura son fundamentales, pues es a través del lenguaje - en primer lugar - que vamos configurando, estableciendo los límites y distancias, las dimensiones, los recorridos y el espacio que los actos y objetos a ser introducidos allí requieren. Estas narraciones pueden ser más o menos completas; a mayor dominio del lenguaje, la narración que las contiene resultará más atractiva y completa, más atractiva y explícita. A menor dominio del lenguaje por parte de quien solicita el servicio, será el arquitecto quien deberá desplegar su capacidad interpretativa al máximo - de modo tal que, atravesando el discurso que se le presenta, pueda llegar a la esencia de éste. Esta narración termina en un escrito llamado programa, término de origen griego que está compuesto de dos partes: pro = antes o delante y grama = escrito. Es decir, la narración que surge de una con-





Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

versación termina siendo un escrito que contendrá un conjunto de informaciones que nos permitirá conformar y configurar los espacios a ser proyectados. El desarrollo de habilidades conversacionales, narrativas, descriptivas y, sobre todo, interpretativas, son un requerimiento fundamental para lograr la adecuada traducción de una narración dada y su transformación en programa. El territorio del lenguaje – con todo lo que implica como conocimiento filosófico y especulación teórica – es, entonces, el primer territorio a ser considerado como un área efectiva de acción profesional y, por lo tanto, de enseñanza-aprendizaje.

### Pregunta 2: El Dónde.

Toda obra que ha de hacerse requiere de un lugar en el territorio, en algún territorio. Este lugar está inscrito en un paisaje, es parte de éste y lo conforma. Construir, entonces, es una intervención en un paisaje, una modificación. Ya no será nunca más igual a como era. Corresponde allí por lo tanto, tener distinciones que nos permitan entender la conformación de los lugares, la capacidad de “leer” e interpretar las señales dejadas por otros -antes de nosotros- sean estos seres humanos o no, acciones de la naturaleza como las estudiadas por la geología. Estas señales pueden estar sobre o bajo el suelo, pueden ser necesarias acciones de otros profesionales para darnos esos antecedentes, debemos saber solicitarlas a tiempo y saber a quién dirigirnos. Cuando decimos transformar el paisaje debemos estar concientes - antes de que esto suceda - de pre-ver el resultado, de verlo antes y evaluar aquello, revisarlo,

incluso varias veces. Asumir el movimiento del sol, la ubicación de las vistas, establecer los accesos mas adecuados, sean estos de personas, vehículos, redes de agua, luz u otras. En los lugares existen vientos, olores, ruidos. Elementos cambiantes y estables. Es necesario además inscribir nuestra acción dentro de leyes físicas o virtuales que nos delimitan; reglamentos, ordenanzas, rasantes, leyes, tendencias o prácticas económicas, procesos. Pero esto último debe ser hecho con una visión libre y crítica, asumiendo el espíritu de los reglamentos (cuando lo haya) y revisando cuidadosamente su validez. Existen historias en los lugares, edificaciones que nos precedieron; gentes, maneras de ser diferentes las más de las veces a las nuestras, culturas distintas o específicas. Existe entonces un conjunto de disciplinas que nos entregan distinciones que nos permitirán movernos en ese espacio, en el territorio de la *lugaridad* y de los **contextos**. Ese es el segundo territorio de enseñanza aprendizaje. Aquí concurren y aportan disciplinas como la geografía, la historia, la economía, el urbanismo y todas aquellas que nos permiten entender los lugares y a las personas, tanto social como históricamente hablando, como la sociología, la antropología, etc. La necesidad de esta información probablemente surja requerida tanto durante el momento del encargo, como simultáneamente al proceso de diseño.

### Pregunta 3: El Cómo.

Definidos los dos aspectos anteriores, surge la tercera pregunta: el cómo habrá de hacerse – lo que requiere hacerse – en ese

lugar específico. Aquí la respuesta se presenta en tres territorios.

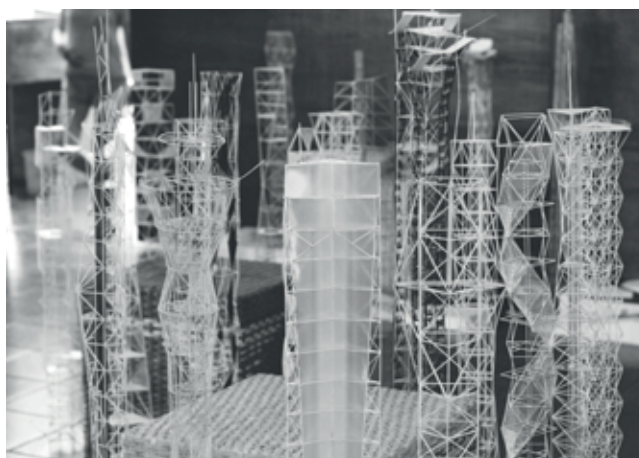
Es el momento de la acción, del socorro de la geometría en todos sus aspectos, de poner en práctica el conocimiento de las posibilidades de los materiales, de la física, de las tramas, de las formas y sus significaciones, de las partes y del todo, de las proporciones, de la configuración y sus leyes, de las operaciones de orden, de la trasgresión y las opciones de transformación que surgen. Todo ello operando en un territorio específico, un territorio virtual previamente delimitado que llamaremos el soporte geométrico. Es allí donde nacerá el **principio generativo**<sup>1</sup>, una narración hecha acto que hará que todo eso se cristalice en un objeto. Ese es el tercer territorio de enseñanza aprendizaje. Es un territorio donde se ponen en acción la geometría, la composición, la computación, el dibujo, todas las posibilidades de la representación, la estructura con sus análisis estáticos y dinámicos y toda la carga semántica y sintáctica de las formas puras. Es el lugar del caos y es el lugar del orden. Es el lugar de la creación.

Pero deberán confluir simultáneamente otros conceptos, pues lo que empieza a conformarse son espacios y es necesario darles una cualidad. Otorgarles un ser. Hacer que sean de una cierta manera, entregarles una identidad que deberá ser leída desde los sentidos del usuario. Donde los cinco sentidos de éste estarán percibiendo aquello, aquel espacio que comienza a delimitarse y a generar una **atmósfera** que habrá de influirlo emocionalmente, incidiendo

1 Algunos lo llaman Partido General.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio



en su comportamiento y, también, en sus pensamientos. Es el territorio de las emociones y de la fenomenología, de aquello que aparece a los sentidos y a la conciencia a través de lo experimentado. Es la luz y su graduación, el sonido, el gusto y el olfato; es la piel que cubre los espacios, dejando pasar, atenuando o exponiendo el interior al exterior. Es asumir el espacio – o más bien al ser que los usará – desde su biología y su emocionalidad. Ese es el cuarto territorio que habrá de desplegarse y donde habrá de desplegarse el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos espacios cualificados gracias a la piel que los delimita, tienen una materialidad que también nos habla, aquello lo llamaremos **tectónica**. Las posibilidades expresivas de las formas definidas, pueden

atenuarse o potenciarse según sean los materiales usados. Sus combinaciones nos sugerirán un texto, una sinfonía, y su adecuada dosificación no será sino una coordinación de significados, que nos develarán un concepto. Este concepto contenido en ellos nos señala un mensaje. El mensaje de una forma y de un destino expresándose con una materia, una "sustancia inmóvil" hablando<sup>2</sup>. La materialidad hablando... La habilidad en el uso de un material es el conocimiento de sus formas de trabajo, de sus posibilidades físicas, de sus costos, de su aceptación en el mercado, de todas las acciones que se derivan y están implícitas en su decisión. Aquí concurren significativamente los aspectos económicos para que algo se realice. Su uso hábil, conveniente y significativo define el quinto territorio de enseñanza aprendizaje.

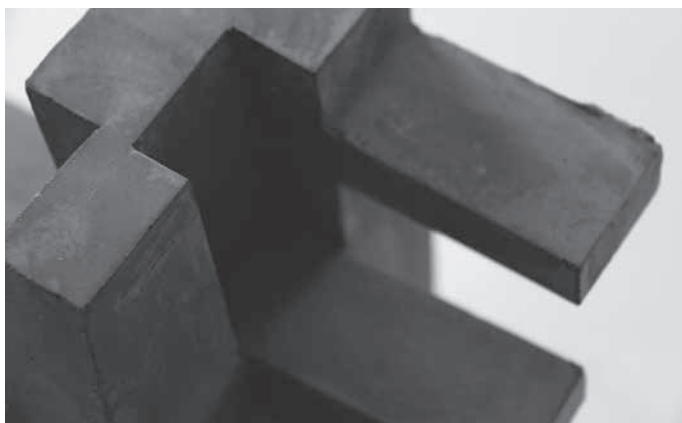
#### Pregunta 4: ¿Qué es lo adecuado?

Brevemente, lo adecuado, es dar respuesta simultánea - a través de un objeto construido - a esos cinco territorios definidos. Dejar alguno en el camino significa renunciar a alguna de las dimensiones de la arquitectura: al programa con sus necesidades espaciales - por pasajero o constante que termine siendo -, al contexto como un aporte activo, a su configuración con la contemporaneidad requerida, a la atmósfera seductora y sugerente de sus espacios interiores o a su expresión externa hecha realidad convocándonos.

#### Un intento más de definición de la Arquitectura.

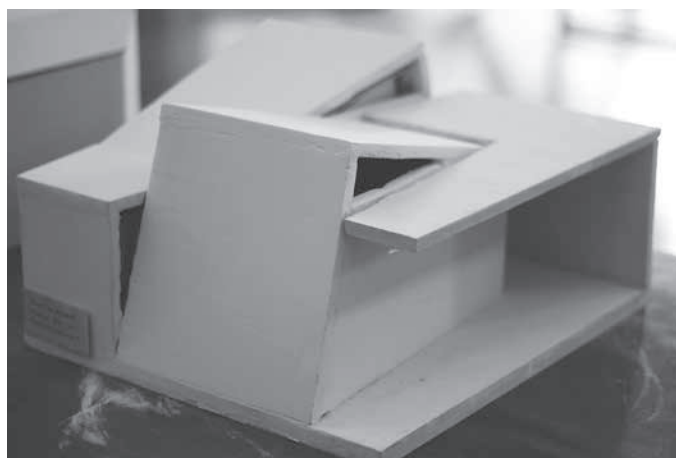
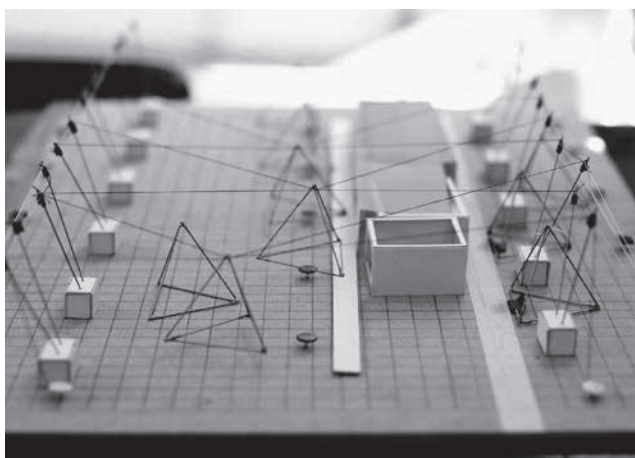
Etimológicamente arquitectura viene de la

2 Juan Borchers, *Institución Arquitectónica*, Ed. Andrés Bello, Santiago, 1968, Pág. 52.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio





Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

unión de dos términos griegos: arjé y techné. Arjé quiere decir “*ser el primero, guiar, mandar, ser jefe, presidir, gobernar, tener mando, dominar, prevalecer, comenzar, ocasionar, causar, dar origen a, preparar*”.

Techné quiere decir “*arte, arte bella, ciencia, saber, oficio, industria, profesión, habilidad, astucia, maquinación, intriga, medio, expediente, modo, manera, obra de arte*”. Otras definiciones posibles de Techné dicen relación con “*practicar un arte, fabricar con arte o habilidad, emplear el arte o habilidad para tramar, maquinar, emplear astucias*”<sup>3</sup>. Podríamos sintetizarlo como capacidad de hacer con arte.

Una traducción libre y contemporánea de arquitectura podría ser, entonces, como “la actividad que se preocupa, de la génesis,

del **sentido** de un hacer - del primer trazo, del principio constitutivo - conforme a las reglas del arte de construir, de ese hacer”.

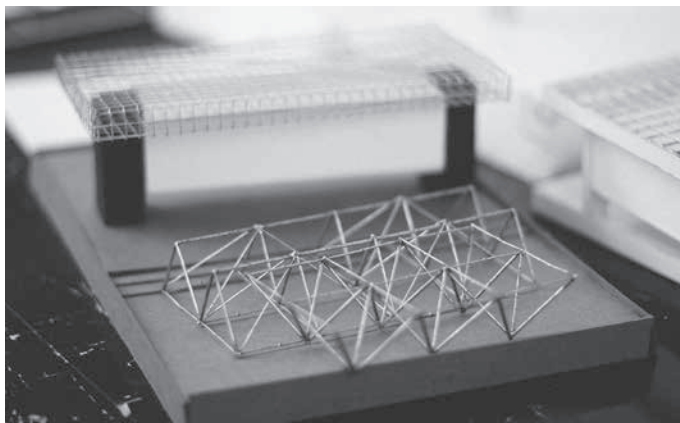
Termino redondeando el concepto diciendo que la arquitectura es “la actividad que se preocupa del sentido del construir, siendo este último, hecho conforme a las **reglas del arte de construir**”.

Podemos ver allí, entonces, que arquitectura es un construir de acuerdo a la forma correcta que ello implica, pero, además, es una actividad que debe asumir el sentido de aquello. Sin esta última característica se transformaría sólo en construcción... sin sentido.

Fecha recepción de artículo: 15/3/13  
Fecha aprobación de artículo: 18/11/13

\*Matías Dziekonski es Arquitecto, Magíster en Educación y profesor de la EAUSACH.

3 Diccionario *Manual Griego-Español* de José M. Pavón S. De Urbina, VOX, 1973.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

# ENTRE - VISTAS

Fernando Pérez Oyarzún



**35 - 39**

Fernando Castillo Velasco



**40 - 45**

## 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.

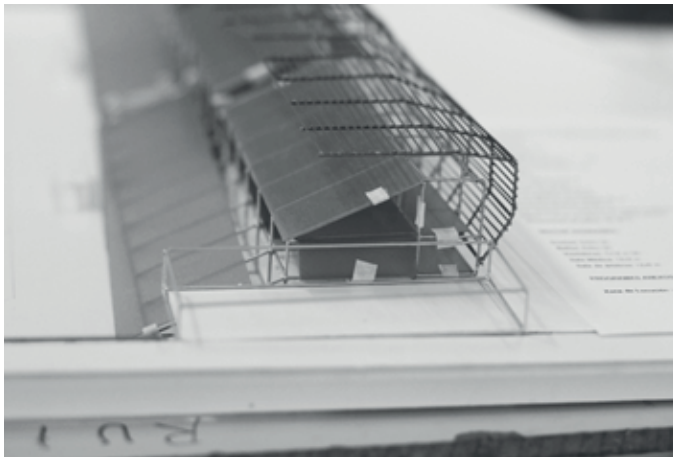
Actualmente se desempeña como profesor titular de la Facultad de Arquitectura Diseño y Estudios Urbanos, Jefe del Programa de Doctorado en Arquitectura y Estudios Urbanos, PUC.Chile. Director del Centro de Patrimonio Cultural de la PUC. Chile.

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

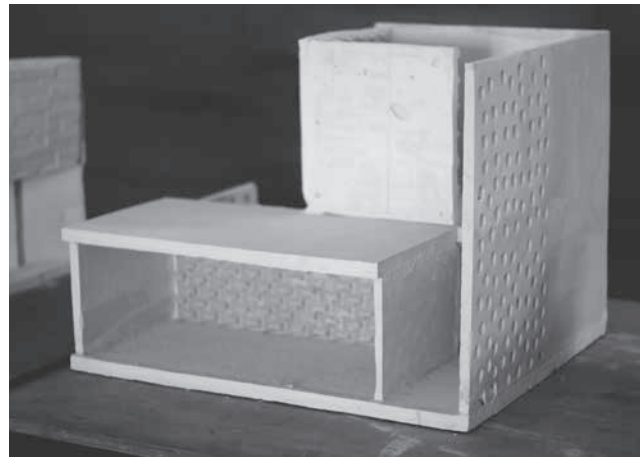
**Rodrigo Martín:** Cómo se enseña/aprende la arquitectura?

**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

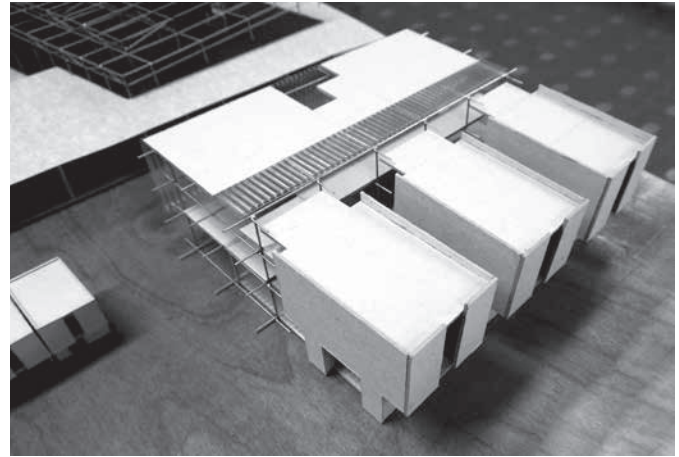
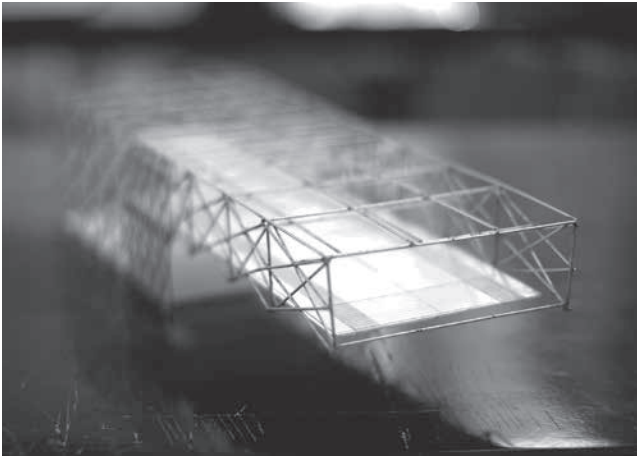
de ejercer la arquitectura no son únicos. La arquitectura a la que elijo enfrentarme no es la única. Según qué realidades de arquitectura conozco es el perfil de arquitectura que puedo construir.

**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 (simultanear), 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?

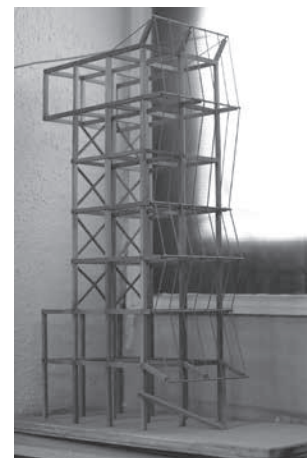
**FP:** Quizás desde el siglo XVIII en adelante, desde lo que entendemos por modernidad, ha habido intentos por formular de manera más explícita o implícita, procesos de generación del proyecto, por ejemplo, no es otra cosa el "*Précis des leçons d'architecture*" de Durand en que propone generar metodólicas, 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?

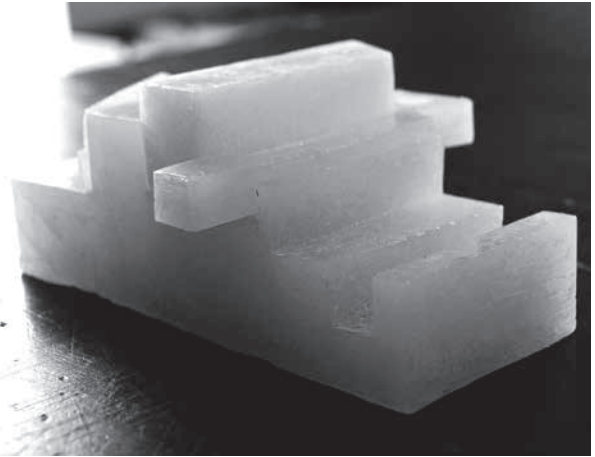
Esos son más bien registros de formas de producción que uno puede utilizar o no en el campo de la didáctica. Es bueno tenerlos en cuenta para saber cómo sacar a un alumno de un atolladero, que es lo que un profesor tiene que hacer. Wittgenstein decía que el filósofo tiene que desenredar los problemas, 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 dije, 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 dije 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

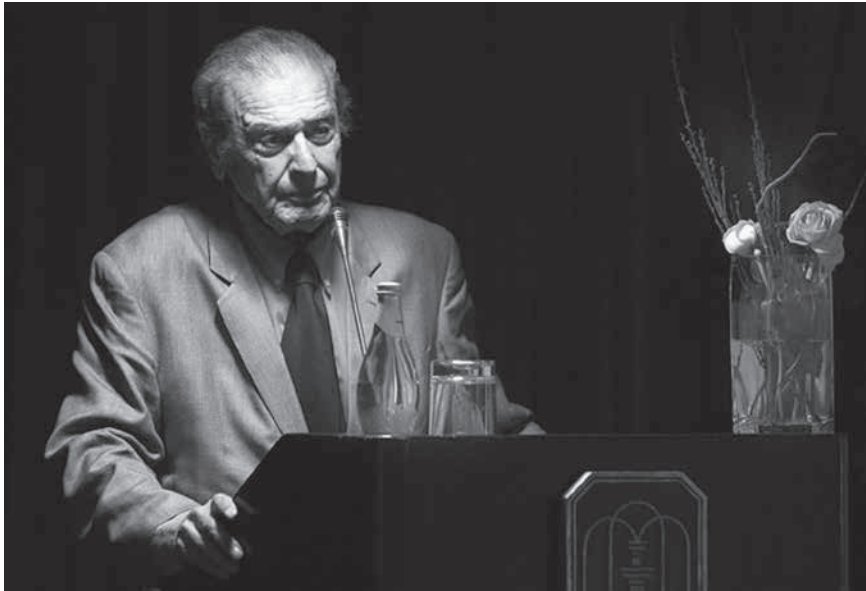
chas partes del proceso, siendo procesos tan complejos, tienen una componente emocional inconsciente de carácter, que opera verdaderamente de una forma orgánica muy compleja que es difícil de describir en pasos elementales.

**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. 



## Fernando Castillo Velasco

Santiago, 15 de agosto de 1918 - Santiago,  
18 de julio de 2013. (Q.E.P.D)

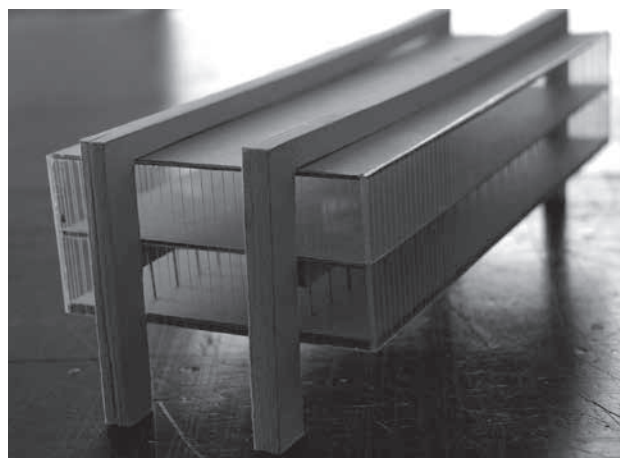
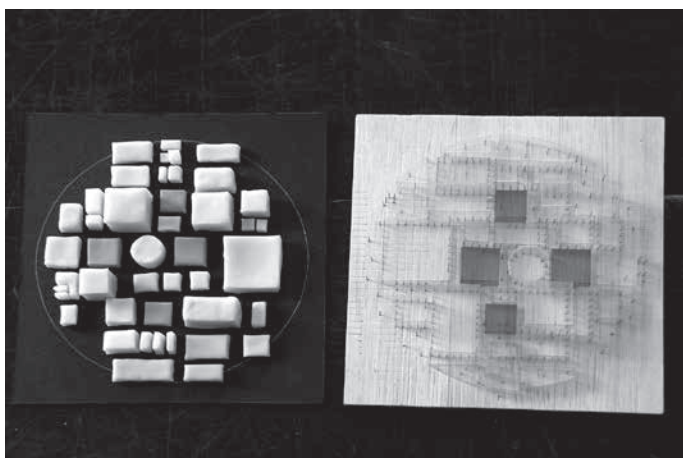
|           |   |
|-----------|---|
| 1947      | Se titula como arquitecto en la Pontificia Universidad Católica de Chile.                   |
| 1964 - 71 | Profesor de arquitectura en la Pontificia Universidad Católica de Chile.                    |
| 1968      | Rector y Director de la Pontificia Universidad Católica de Chile.                           |
| 1967- 73  | Alcalde de la Comuna de La Reina.   |
| 1974- 76  | Profesor Honorario de la Universidad de Cambridge.  |
| 1977      | Presidente de la Bienal de Arquitectura de Santiago de Chile.                               |
| 1983      | Premio Nacional de Arquitectura.  |
| 1989      | Premio América del Seminario de Arquitectura. Latinoamericana en México.                    |
| 1990      | Alcalde de la Municipalidad de La Reina.  |
| 1991- 92  | Preside el equipo que elabora proyecto académico que crea la Escuela de Arquitectura USACH. |
| 1994      | Intendente de la Región Metropolitana.  |
| 2004      | Alcalde de la Municipalidad de La Reina.  |

También fue, Presidente de la Corporación Universidad ARCIS y en su ejercicio profesional ha tenido una destacada y prolifera trayectoria.

Entrevista realizada en la Municipalidad de La Reina en la oficina del Arquitecto Fernando Castillo Velasco el día 27 de mayo de 2004 por el arquitecto Rodolfo Jiménez Cavieles.

**Rodolfo Jiménez:** ¿Qué materia debe dominar un arquitecto que ejerza la docencia de la arquitectura?

**Fernando Castillo:** Es distinto la docencia de la arquitectura que ser arquitecto. Porque quien trata de transmitir un conocimiento tiene que conocer la materia mucho más a fondo que lo que la necesita conocer el profesional propiamente tal, porque yo siempre digo: el arquitecto necesita ser muy sensible a todos los actos humanos y a todos los seres humanos, pero no necesita tener conocimientos muy especializados, muy a fondo, como para poder responder a su profesión, basta saber concebir y pensar las formas, los espacios, las relaciones de los espacios, pero no necesita ser un gran ni un gran matemático ni un gran dibujante ni un gran historiador ni un gran sociólogo, necesita poder conversar con cualquiera, pero no necesita ser un profesor en la materia. Por tanto, en relación a lo que tú me preguntas, se establece una diferencia en los requerimientos a un profesor de una determinada materia, por tanto, el ser arquitecto hay que separarlo en distintos campos del saber para que cada profesor en su materia, les explique o les trasmite o les traspase y fomente en el alumno el interés por el sistema a través de su especialidad. Yo sé esto con conocimiento de causa, porque evidentemente, al trabajar con un profesor que es arquitecto en la vida real, estará tratando que el alumno haga lo que él quiere hacer. En cambio si un profesor está en conocimiento de una materia, y trata de transmitir eso sin alterar las visiones arquitectónicas que ese alumno pueda tener, habrá una diferencia allí, y yo lo he notado en mis propias carencias, y por eso en un tiempo, en la Universidad Católica, organizamos el taller vertical, que era un taller integral que incorporaba todas las disciplinas que actuaban en torno del alumno. La historia, la teoría de la arquitectura, las matemáticas, las estructuras, los materiales, los requerimientos sociales de la obra, todo lo trataba el conjunto de profesores para conformarle esta contribución al alumno, para que él fuera capaz de hacer una síntesis de todo esto y tomar posiciones al respecto.



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

**RJ:** Tengo la impresión que esa es una aspiración bastante sentida en las escuelas de arquitectura y también muy difícil de implementar en la práctica, la de la integración de todas las materias convergiendo en el taller.

**FC:** Nosotros lo hicimos de varias formas, primero, en esa época planteamos un solo proyecto para toda la escuela que se dividía en sectores físicos o sectores espaciales o programas, pero había una materia en común que pensar, toda la escuela estaba pensando. Por ejemplo un año se pensó en la comuna de La Reina, entonces toda la escuela de arquitectura trabajó para la comuna de La Reina, y todos los profesores, fueran sociólogos, fueran matemáticos, venían a la comuna de la Reina, a ver las cosas de la comuna de La Reina y hacer sus aportes a partir de esta gran cosa que era estar asentados en este territorio. Trabajamos dos años en este tema, después hubo otros temas que los trabajamos de igual modo en equipo integral, hicimos proyectos concretos en los que los alumnos diseñaron, presupuestaron, construyeron y entregaron la obra terminada. Para estas obras tenían que concurrir las distintas especialidades a tratar sus materias para que los alumnos supieran cómo actuar en su proyecto e introducir estos elementos en la producción arquitectónica.

Así como los chinos dicen que la arquitectura es un jirón de aire bellamente limitado y otros que dicen que la arquitectura es un trípode que descansa en la materia, en la estructura y en el espacio, nosotros hablamos un tiempo de los valores de “la palabra”, la materia, el destino y el tiempo, que son los elementos que hay que tener presentes cuando uno hace un diseño. Y desde la palabra tienes que estudiar sociología, historia, tienes que ubicarte en el

tiempo. Separando temas que conforman, al estar todos juntos, el hacer arquitectura, uno tiene que plantearse el material que va a usar, el lugar donde está, el destino que tiene y los costos.

**RJ:** En los últimos años, principalmente desde los que estudian la enseñanza en los jardines infantiles, en la enseñanza básica y en la enseñanza media, se han desarrollado en todo el mundo teorías pedagógicas que valoran y ponen la preocupación del aprendizaje por sobre el de la enseñanza. Yo tengo la impresión que habiéndose iniciado el siglo XXI, en el mundo universitario contemporáneo, en las carreras que no son parte del mundo de la “pedagogía”, estos temas no están muy presentes. ¿Qué piensa usted en relación a que un arquitecto que se dedica a la docencia de la arquitectura debe o no manejar esos temas?

**FC:** Yo creo que sí debieran estudiar pedagogía. En la reforma de la Universidad Católica separamos rotundamente la enseñanza de las disciplinas, de ser profesor de la materia que se enseñaba. Existía el Pedagógico donde se daba el inglés, la física, la matemática, la historia, la geografía, dictadas estas materias por personas con escaso conocimiento de ellas. Para un conocimiento en el cual no se puede profundizar la materia porque el profesor no la sabe. Entonces había que estudiar mucho más la ciencia pura separada de la pedagogía donde el pedagogo no tenía que ser un experto científico. Se trata de formar un profesor, de historia o matemática, no se forma a un historiador o a un matemático al que se le da el atributo de transmitir esas materias, que es lo propio de la pedagogía. Es bien importante separar la ciencia de la pedagogía, y darle el nivel, la importancia, la trascendencia que tiene el ser un pedagogo para transmitir el conocimiento, por-

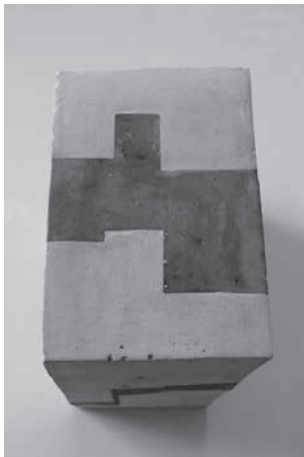
que no es el sólo entregar un conocimiento sino que enseñar a que esa persona reflexione sobre esa materia y sea capaz él mismo de aprender, porque el aprender alguna cosa tiene que ver con el aprehender, tomar, asir. Yo creo que en eso están mejorando bastante los profesores de la educación básica y media, existe el concepto de aprender pedagogía en todos los cursos de capacitación que están dando a los profesores, yo lo veo aquí en los profesores, en la comuna.

**RJ:** ¿En ese mismo sentido, los que ejercen la profesión de profesor de arquitectura, cree usted que debieran manejar conceptos de pedagogía?

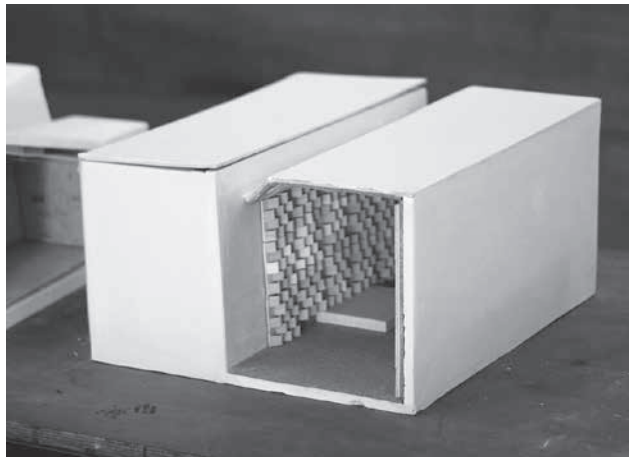
**FC:** Con mayor razón, porque están trabajando con gente que está en un nivel mucho más próximo a él, que son capaces de reflexionar, de sentir, de cultivar su conocimiento, sus capacidades. De manera que el enfrentamiento con el profesor tiene que ser producido de una manera mucho más sutil, más sensible y fácil, tratando de no provocar la rebelión, sino que el interés de aprender.

**RJ:** En la época en que usted hacía docencia ¿se conversaba acerca de cómo enseñar, de qué manera, de los aspectos metodológicos para que se diera mejor el aprendizaje en los estudiantes?

**FC:** No en el sentido en que tú me estás preguntando. Sí se discutía permanentemente, y yo en el tiempo en que fui profesor, la escuela cambió varias veces en sus políticas de formar arquitectos, por la vía del arte, de la técnica, por la vía de la historia, de lo que tú quieras, pero nunca se habló de cómo el profesor debía transmitir sus conocimientos, al profesor nunca se le pidió nada, porque el profesor era un



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio



arquitecto que por buena voluntad iba a la universidad a transmitir los conocimientos que él tenía. Normalmente, en el periodo en que yo fui alumno, creo que había un solo ingeniero de profesor, todos los demás eran arquitectos nomás. No había historiador, por ejemplo, que enseñara historia de la arquitectura, sino que era un arquitecto que le había interesado el tema y enseñaba a los egipcios, a los caldeos, pero eran intereses muy personales, no era un profesor que tenía ciertos conocimientos y que sabía cómo transmitirlos.

**RJ:** Cuando usted ejerció la docencia, también se comprometió mucho con lo que fue la vida universitaria, tanto así que llegó a ser Rector de la Universidad Católica. ¿Qué tan importante le parece que un docente conozca y se comprometa con su institución, aparte de lo que sea impartir sus materias?

**FC:** Me parece básico, absolutamente. No fue esa la razón por la cual yo llegué a ser rector. Nosotros... la escuela de arquitectura era un feudo aparte, no teníamos ninguna vinculación con la universidad, yo estudié en la casa central en el cuarto piso en los años treinta, pero después, cuando fui profesor, la escuela de arquitectura estaba fuera de la universidad, en una casa, no la que actualmente tiene sino que una anterior que estaba en Villavicencio, o sea, con ningún contacto. Mi nombre fue propuesto porque algunos profesores de arquitectura gestaron una reunión de profesores cuando estaba la universidad tomada, los profesores empezaron a preocuparse del tema y se reunieron unos 500 en la parroquia universitaria para ver qué hacer, y allí se decidió proponer tres nombres que pudieran servir para este proceso de cambios de poderes en la universidad, y allí salí elegido yo por pura casualidad.

Pero la pregunta me parece muy valedera en el sentido de entender que la universidad debe tener un sentido misional mas allá del enseñar; no es solamente una escuela profesional; la universidad tiene la obligación de percibir, de captar la cultura, las aspiraciones de un pueblo, los hitos en que debe desarrollarse un país, debe hacerse parte del desarrollo de su pueblo, y por tanto, la universidad tiene que estar en un permanente debate sobre lo que ocurre afuera, y sobre cómo desarrollar la ciencia al servicio del pueblo que la rodea, así que no puede ser que cada profesor sea un señor que desde su cama va a dar una clase y se va para su casa. La convivencia en la universidad es básica. Yo te cuento, el Dr. Luco que era un famoso médico, un biólogo muy importante en Chile cuando yo llegué a la universidad, con estos principios, estos postulados de los estudiantes, en una ceremonia que hubo en el Club de la Unión, para despedir a un vicerrector que se iba, llegó vestido de negro con un sombrero negro alón, sin que nadie lo hubiera invitado se puso en el pupitre y dijo: "vengo a la defunción de la Universidad Católica de Chile porque ha sido tomada por estos salvajes que no saben nada de ciencia, que no tienen idea lo que es un microscopio", — él lo miraba desde su punto de vista de biólogo — y se va la única persona respetable que queda en la universidad. Dos años después llegué a verme y me dijo: "Rector, usted se acordará de aquello que yo dije, me he dado cuenta que era absurda la visión que yo tenía, ahora cuando estoy en la universidad, y salgo a la calle y veo a esa maravillosa cordillera y veo a la gente en las calles, he aprendido a entender que estoy viviendo en un mundo de gente, de personas que opinan distinto, y yo que creía que todo era mi laboratorio, así que la universidad se transformó completamente para mí". Eso fue un hito en mi gestión de

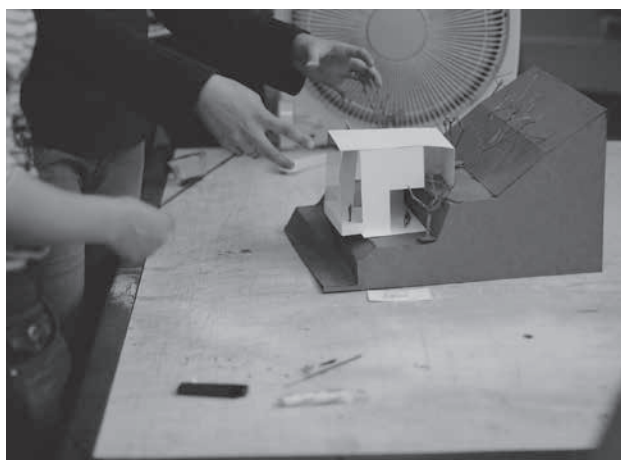
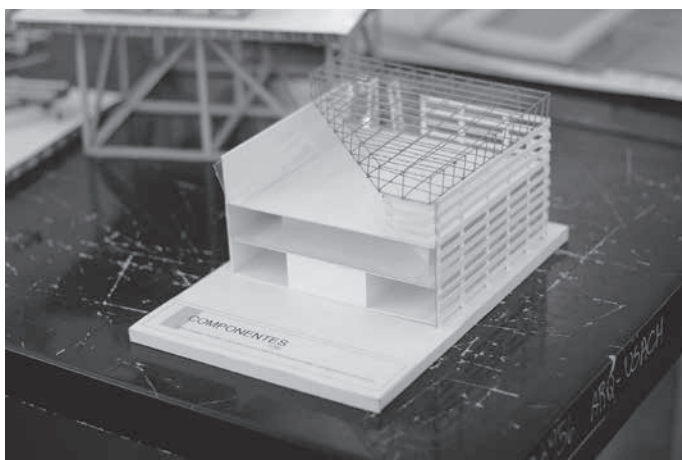
Rector, porque me gustó mucho que una persona así, de tan riguroso pensamiento, que se había opuesto tanto a la reforma, llegara a plantearme un día, "mire yo me equivoqué hace algunos años".

**RJ:** Las personas que ejercemos la docencia de la arquitectura, casi en su totalidad no tenemos formación pedagógica, muchas veces existe la tendencia a la improvisación. ¿Qué valor le asigna usted a la programación y planificación de las clases?

**FC:** Yo soy siempre partidario de un poco de caos, de la existencia del caos, yo no creo en las cosas tan programadas, tan diseñadas. Yo creo que la rigidez que implica plantearse por completo toda la tarea que hay que hacer no es bueno, yo creo que hay que esperar la espontaneidad de las respuestas de los estudiantes, el clima que ellos pueden armar en torno a lo que se está discutiendo, y que el profesor de alguna manera debe hacerse parte de eso y no seguir con su trazado previo. Yo creo que la espontaneidad, la capacidad de captar lo que el otro dice y de inventar en ese momento la respuesta a lo que se está diciendo es, un ejercicio mental extraordinariamente importante. Yo creo en la espontaneidad.

**RJ:** En la enseñanza de la arquitectura ¿cómo cree usted que el arquitecto profesor puede verificar que aquello que él enseña, está siendo comprendido por los estudiantes?

**FC:** Yo creo que el estudiante no tiene que entender lo que el profesor le está diciendo, el estudiante tiene que sacar conclusiones personales sobre lo que el profesor le plantea -estoy refiriéndome al taller de arquitectura- yo creo que el profesor tiene la obligación de expresarse sin diseñar sus



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

visiones prearquitectónicas del problema que se plantea y plantearse los atributos y defectos del proyecto que el alumno está desarrollando en cuanto a su funcionalidad y aspectos muy concretos, pero no llevar al alumno al diseño del proyecto que el profesor haría, cuestión que es una tendencia bastante generalizada, donde el profesor plantea algún problema y dice – yo haría esto – y si el alumno hace algo distinto le pone mala nota. Yo en todos los 15 o 20 años, no sé cuántos en que ejercí de profesor, no “rajé” nunca a un alumno, a algunos les pedí otros trabajos para adentrarse más, porque lo que el alumno quiere decir y como no tiene las herramientas para decirlo en su integralidad, puede fallar mucho en la obra que presenta. Pero su proceso mental para llegar a eso, puede haber sido muy correcto y tú tendrías que captar mucho cuál fue su proceso para llegar a esa síntesis arquitectónica, más que al producto.

**RJ:** En ese sentido ¿es importante o no lo que el alumno declara, lo que el pueda decir de su obra?

**FC:** Yo creo que sí, y ahí hay también una enseñanza en lo que yo sostengo sobre “la palabra”, la palabra es una forma de ir haciendo la arquitectura en el debate y el intercambio de ideas, por eso creo que la arquitectura es necesariamente una disciplina que requiere muchas disciplinas en torno a ella y un trabajo de equipo. Al estudiante no hay que negarle esto, no hay que hacer que el estudiante en su cubículo esté solo realizando su proyecto, yo creo que es mucho mejor cuando hay grandes debates entre ellos y cada cual asume sus posiciones habiendo escuchado a los otros y ha visto distintos planteamientos. Yo estuve en la Universidad de Cambridge varios años haciendo clases, yo daba el curso de

diploma que era el que otorgaba el título al final del trabajo. Los estudios allá eran en cubículos aislados, los estudiantes cada uno solo realizando sus proyectos donde normalmente los temas no eran uno solo dirigido al curso completo, sino que, incluso, el alumno podía discernir sobre qué tema tratar.

Y, a consecuencia de una conversación que había sostenido con el embajador de Argelia en Londres, él me pidió que fuera personalmente a hacer un estudio, pero yo le propuse que lo hiciera la universidad con este curso que tenía 30 alumnos. Y les propuse a mis alumnos que nos fuéramos a Argelia a hacer ese trabajo. En conjunto con ellos y por medio de varios concursos fuimos determinando cuál sería nuestro gran partido general del proyecto. Este proyecto lo desarrollaron entre todos luego de haber elegido a uno que fue el ganador. De ese proyecto se derivaron gran cantidad de proyectos locales, proyectos habitacionales, proyectos de edificios públicos, todo lo que había como equipamiento de ese sector de la ciudad, que era el sector sur oriente de la ciudad. El trabajo fue directamente comprometido con la realidad, directamente forjado en una toma de conciencia de todos juntos, los que estaban involucrados. Cuando llegó la comisión nombrada por La Reina, porque allá en Inglaterra el título de arquitecto no depende de la Escuela de Arquitectura, depende de una comisión designada por el Real Colegio de Arquitectos, ésta comisión vio el espectáculo de centenares y centenares de láminas y quedaron fascinados, y dijeron que nunca antes habían visto un producto así, hecho por los alumnos de la universidad. Creo que éste fue un día muy memorable para la universidad, por la gran tarea realizada por este equipo. También llegó el presidente de

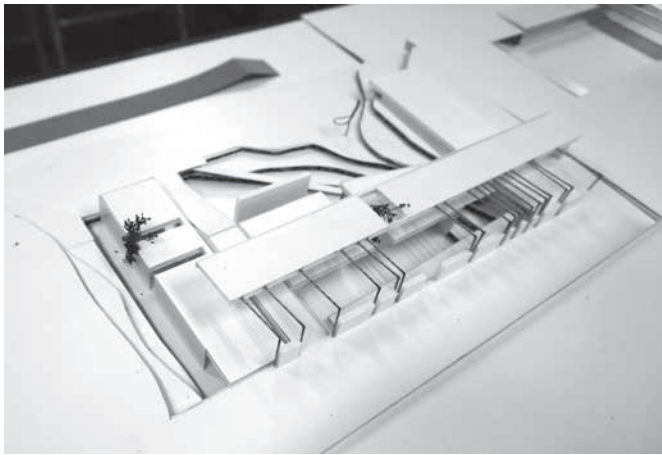
Argelia y sus ministros a ver los trabajos.

**RJ:** ¿El profesor de taller, debe, a su juicio, emplear algún tipo de material didáctico para facilitar la enseñanza?

**FC:** Yo no lo hice nunca, pero si vi que algunos profesores llevaban sus obras, por ejemplo y mostraban todo su proceso de elaboración, profesores como Emile Durhart, que era muy riguroso en su propia oficina para realizar los proyectos y armarlos para que quedaran incluso como un objeto para mostrarlo. Creo que esto era bastante valioso, creo que tener elementos didácticos o experiencias propias, personales o de otros y que los estudiantes estudien a otros arquitectos, es algo que hoy día se está haciendo mucho y es muy valioso.

**RJ:** Las escuelas de arquitectura todas tienen un diseño curricular y manifiestan los objetivos que se proponen en sus planes de estudios. A su juicio, ¿qué tanto se debe ajustar el profesor a eso?

**FC:** Yo creo que el programa debe ser muy flexible y elástico, porque la universidad entera, en sí misma y particularmente las escuelas de arquitectura, están en un permanente proceso de evolución y de cambio, que muchas veces retorna a principios desarrollados 20 años atrás y los retoma en un permanente cambio, como un péndulo que se mueve entre una enseñanza muy técnica y una enseñanza muy artística, pasando por programas de enseñanza muy diferentes. Pero yo no le veo ninguna importancia, yo creo que los arquitectos al final son arquitectos, hayan sido formados de una o de otra manera, lo importante es que el que verdaderamente es arquitecto, no el que es inspector municipal, sino el que trabaja en el diseño de sus obras, ese



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio



arquitecto es producto de sí mismo. Los años de la universidad, aunque fueron tremendamente importantes, no son los que dan el título, el título se lo da él mismo.

El arquitecto asume sus propias visiones de la arquitectura, con todo este bagaje de cosas que le llegan con mayor intensidad en uno u otro sentido, pero él al final hace la síntesis, y él es arquitecto de una cierta manera que llevaba internamente y que aflora. Alberto Piwonka, que era un gran profesor, decía que la selección de los estudiantes por exámenes previos para ver quién entraba y quién no entraba, era una tontera porque había más bien que elegir al azar, porque no tiene nada que ver. Yo creo que no es así, yo creo sí bien se puede formar un arquitecto, que por casualidad entra a la universidad porque hay un hueco, creo que más frecuente es que el ser arquitecto de una cierta manera depende de su propia personalidad. Bueno, tal vez en todas las profesiones sea lo mismo.

**RJ:** Un tema que es bastante conflictivo y complejo para quienes ejercemos la docencia de la arquitectura es el de las calificaciones ¿qué importancia otorgaba usted a las calificaciones?

**FC:** Tiene mucha importancia, porque si tu pones una mala nota, provocas una frustración anticipada de un alumno que creyó hacer una cosa buena y se la juzgaron mala. El juzgamiento es arbitrario, no es como en las matemáticas donde los resultados están bien o están mal, aquí no, los resultados son productos de un proceso. Que un profesor ponga mala nota a un alumno maduro está bien. A un alumno que esta poseído de disciplina yo le digo “yo pienso distinto que usted”, y es una polémica al mismo nivel la que se establece. Pero a un

alumno malo que le pongas una mala nota, lo metes en un proceso que como una bola de nieve va a caer más y más, que si tú lo llevas por otro lado puede responder mejor a su capacidad. Yo tendía siempre a poner muy buenas notas. Jorge Larraín, que era un gran profesor también, pegaba lo que él decía, “grandes mazazos” en la cabeza de los estudiantes. Decía que si él merecía un seis, nadie merecía un siete, por lo tanto ningún alumno merecía más de un cinco y “si puedo rajarlos a todos los rajo a todos” porque eso es lo que los provoca. El creía eso y era un gran profesor.

**RJ:** Cuando en el proceso pedagógico, el profesor necesita darle algunas señales de cómo van a los estudiantes sobre sus avances ¿qué rol juega la calificación?

**FC:** Es cierto, yo siempre tuve ese problema, pero siempre trataba en las comisiones examinadoras de descubrir cosas en esos proyectos “malos” para convencer un poco al profesor que valorara lo que allí había y que no fueran tan fríamente objetivo en mirar la cosa, ser más subjetivos y mirar más con amor la obra del otro, porque la carrera de arquitecto, lo bonito que tiene es que el mismo día que tu ingresas a la universidad ya eres arquitecto, no estas capacitado pero ya eres arquitecto porque se te dice que hagas un proyecto prácticamente desde el primer día, aunque de manera muy preparatoria, haces en la universidad lo que harás el resto de tu vida profesional.

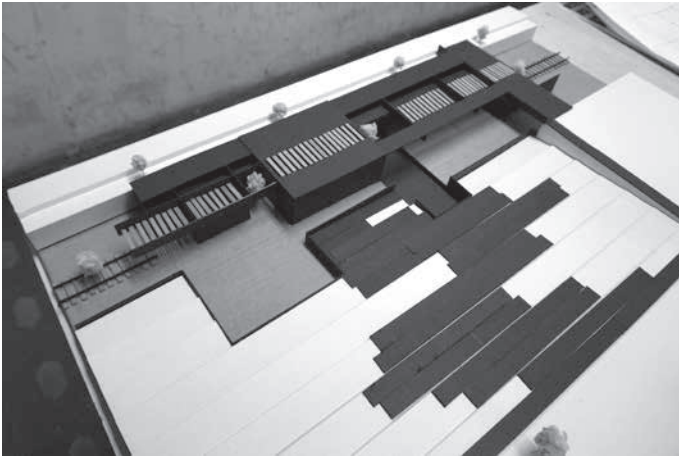
**RJ:** ¿A su juicio, hay alguna forma de evaluar a los estudiantes, distinta de las calificaciones?

**FC:** Sí, y en la Católica se hizo así. Se estableció, reprobado, aprobado, y distinguido, con lo cual se hizo más abierto el discernir

entre el que había tenido un cuatro o un seis. Me parece que es bueno encontrar un procedimiento como el promedio entre las notas de los profesores para que sea menos arbitrario. Es importante que la nota máxima sea una distinción clara, eso creo que también genera en el conjunto de los estudiantes un anhelo por llegar a ese nivel, y el que lo logra, la satisfacción de haber cumplido una tarea importante y sentir orgullo de eso. Yo creo que al estudiante hay que tratarlo con gran sensibilidad, con una gran humanidad, hay que buscarle dónde están sus resquicios para desarrollarse. Hay alumnos que muchas veces no son capaces de expresarse, que son “muy cortos de genio”, y por esa razón no saben explicar su proyecto, no puedes por esto “rajarlos” sino que tienes que alentarlos para que puedan mejorar. Mientras decía esto, recordaba a un estudiante que fue un brillante arquitecto, que como alumno, en los exámenes se quedaba mudo tartamudeaba y no era capaz de decir ninguna palabra.

**RJ:** ¿Cómo valora usted que el profesor haga un seguimiento del desarrollo del estudiante?

**FC:** Creo que es muy bueno, porque los baches y los éxitos que tenga en cada una de sus actuaciones, hay que aceptar que sea así, pero que sea ascendente, hay que aceptar que caiga y que no haga un buen proyecto, y que haya mil razones para que ése no sea un buen proyecto habiendo hecho anteriormente otros muy buenos. Entonces, el “castigo” por un mal proyecto no debe significar un desconocimiento a su historia personal, hay que tratarlo de acuerdo a cómo va evolucionando, y que esta evolución evidentemente se vaya haciendo positiva, y yo diría diferenciando la



Taller EA USACH 2013, archivo Arteoficio

forma de presentar que es totalmente distinta en un alumno de primero o de quinto año, si bien es cierto hoy en día con los computadores, las presentaciones tienden a ser más parejas. Antes era muy notoria la diferencia entre aquellos que tenían destrezas, y las solas destrezas no hacen al arquitecto. Esas destrezas que de algunos nos deslumbraban o que a otros los dejaban muy mal porque estaba mal dibujado, o estaban mal puestos los títulos provocaban una tremenda injusticia.

**RJ:** Es siempre controvertida la distancia que debe haber entre el profesor y el alumno. ¿Cómo ve usted esto de la relación de cercanía o lejanía entre el profesor y el alumno?


**FC:** Creo en la mayor proximidad posible, el profesor debe ponerse a la altura de sus alumnos.

**RJ:** ¿Cree que es posible que exista amistad entre el profesor y sus alumnos?

**FC:** Por supuesto que sí, recuerdo que yo era bastante bohemio y faltaba mucho y era un mal alumno y rebelde a lo que me enseñaban, creo que yo no hubiera terminado arquitectura si no fuera por Mario Valdivieso, profesor mío que me tomó verdadero cariño, verdadero afecto. Un día me acuerdo que llegué tarde, llegué mal vestido, me dijo “ven” y bajamos del cuarto piso donde estaba la universidad y tomamos su auto y me llevó a la plaza Baquedano y entramos a un bar donde estaba Juan Martínez, borracho. Me dijo “así vas a estar tu si no te corriges”. Juan Martínez después se mejoró de su alcoholismo, pero hubo un tiempo que tuvo que dejar la arquitectura. Tengo ese recuerdo que en un gesto de amistad suprema, de compromiso conmi-

go, de querer ayudarme y alentarme, mi profesor hizo.

**RJ:** ¿Qué atributos suyos estima le daban credibilidad como profesor frente a los alumnos en la época en que hacía clases?

**FC:** Yo creo, en todo caso que mis obras eran importantes para los alumnos, en ese tiempo se visualizaba mucho lo que hacía el profesor. En ese tiempo cuando comenzamos nosotros trabajábamos con mucho fervor por satisfacer un requerimiento del mundo, por transformar la arquitectura en algo más actual, más moderno, más necesario, creo que eso es algo que ellos consideraban. Creo que otro factor es que yo era amigo de los estudiantes, y he seguido siendo amigo hasta hoy día de muchos de los estudiantes con los que convivimos. Yo los llevaba a mi casa a comer, a cenar y a hacer fiestas en mi casa muy frecuentemente. Yo creo que los alumnos, si hay algo que recuerdan de mí es esta cosa de estar tan íntimamente ligados. 

# CONCURSOS

Concurso CAP  
Para estudiantes de arquitectura  
2013



Biblioteca Mediateca Pública  
2° Lugar  
**47 - 49**

Concurso CAP  
Para estudiantes de arquitectura  
2013



Mediateca de la Música  
Mención Honrosa  
**50 - 51**

Concurso CORMA  
Para estudiantes de arquitectura  
2013



Hotel Mirador Pehuén  
Mención Honrosa  
**52 - 53**



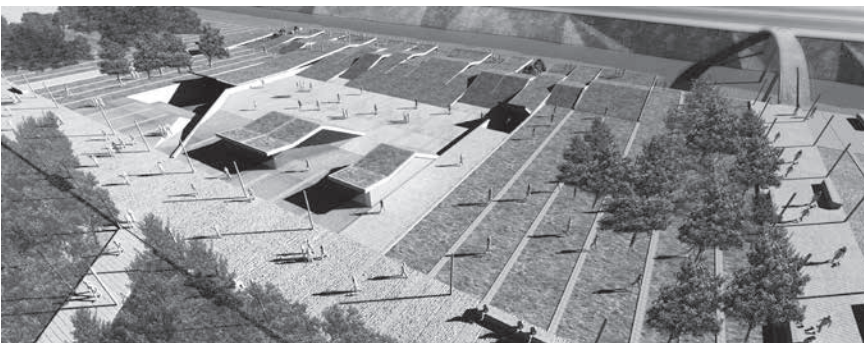
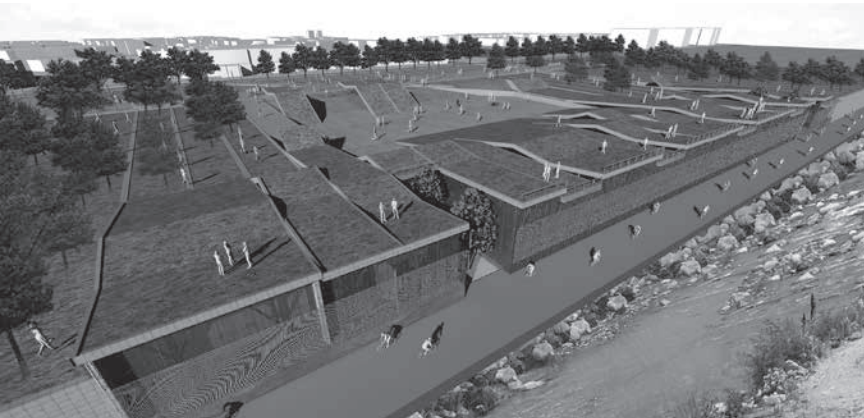
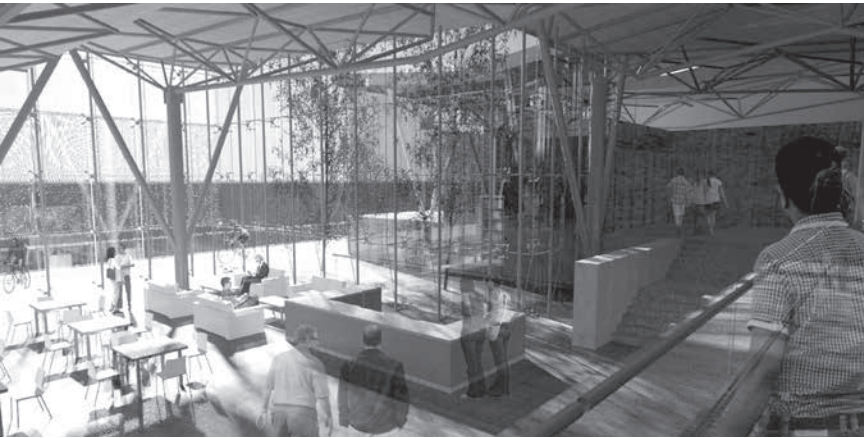
# CONCURSO CAP

PARA ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA 2013  
"BIBLIOTECA MEDIATECA PÚBLICA"  
Segundo Premio

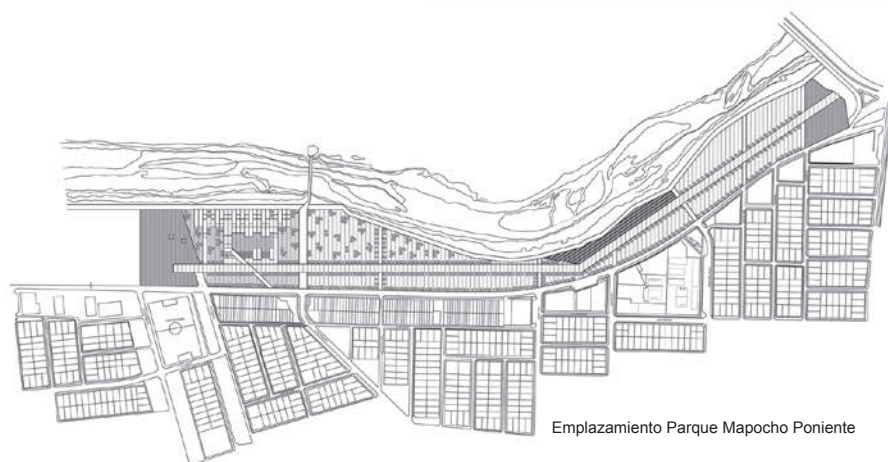


## Ficha Técnica

|                 |   |
|-----------------|---|
| Nombre Proyecto | Parque Mediateca Mapocho Poniente                         |
| Ubicación       | Comuna de Cerro Navia, Santiago                           |
| Emplazamiento   | Parque Mapocho Poniente                                   |
| Área mediateca  | 3.882 m <sup>2</sup>                                      |
| Área parque     | 12,9 hectáreas  |
| Año proyecto    | 2013  |
| Alumnos         | Juan Pablo Riquelme / Franco Cicardini / Patricio Miranda |
| Profesor guía   | Rodrigo Aguilar   |
| Universidad     | Universidad de Santiago de Chile                          |



Renders del proyecto, interior y exterior.



## Memoria

### 1. Elección del emplazamiento, antecedentes del lugar.

Comuna de Cerro Navia. Ubicada en el sector poniente de la Región Metropolitana, limita al norte con la comuna de Renca, al este con Quinta Normal, al sur con Lo Prado y al oeste con Pudahuel.

La comuna no posee grandes áreas verdes o de esparcimiento, exceptuando el Parque Mapocho Poniente. El cual se sitúa a orillas del Río Mapocho, posee 12,9 hectáreas de extensión y se ubica en Costanera Sur en la comuna de Cerro Navia. Este parque se encuentra con leves mantenciones, sus límites son débiles, accesos deteriorados y de uso esporádico.

### 2. Objetivos del proyecto.

La situación actual de los parques al borde del Río Mapocho en Santiago, permite reconocer el abandono y destrucción de muchos lugares de importancia urbana y paisajística, específicamente en el sector poniente de Santiago. Ejemplo es el ya mencionado Parque Mapocho Poniente.

Se plantea la idea de ubicar la mediateca en el parque Mapocho Poniente para recuperar el parque y a su vez otorgar un polo activador generador de actividades cultura-

les y de entretenimiento. Entendiendo un polo activador como aquella obra de arquitectura que genera externalidades positivas en su contexto más próximo, permitiendo potenciar y generar a partir de ésta, una serie de actividades programáticas.

La idea polo activador se manifiesta en una serie de parques metropolitanos en el borde del Río Mapocho.

Parque Bicentenario / Centro Cívico - Vitacura.

Parque Forestal / Museo Nacional de Bellas Artes - Santiago.

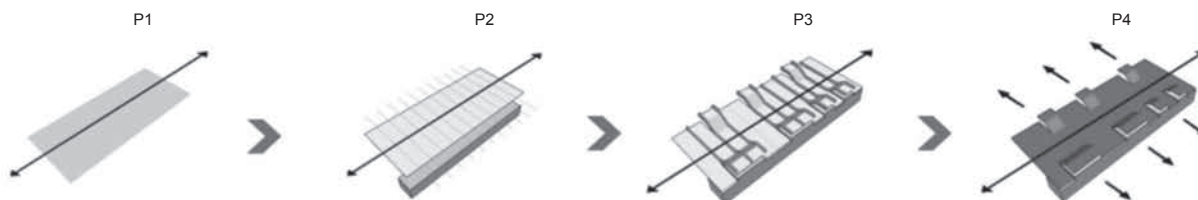
Parque Los Reyes / Centro Cultural Estación Mapocho - Santiago.

### 3. Fundamentos Arquitectónicos.

Dentro de los parques borde río, el polo activador se alza por sobre el plano (parque), por lo que la contrapropuesta central es realizar una simbiosis entre ambos, y fusionar la mediateca con el parque sin perder la esencia de ambas.

La creación de espacios se realiza mediante pliegues realizados en el plano, los cuales se elevan para refugiar y albergar las actividades en su interior y, a su vez, vincular visualmente los distintos programas arquitectónicos con el río Mapocho hacia el lado norte (iluminación).

### 4. Partido General:



P1. Plano horizontal: parque existente donde se sitúa la mediateca.

P2. Fragmentación del plano + polo activador: fragmentar el parque transversalmente y situar el polo activador (mediateca) bajo éste.

P3. Costilla fragmentarias: estructura de acero, orientadas por los fragmentos.

P4. Plegar fragmentos y elevar secciones del polo activador: pliegues que forman la transición de la simbiosis entre mediateca y parque.

### 5. Fundamentos Estructurales.

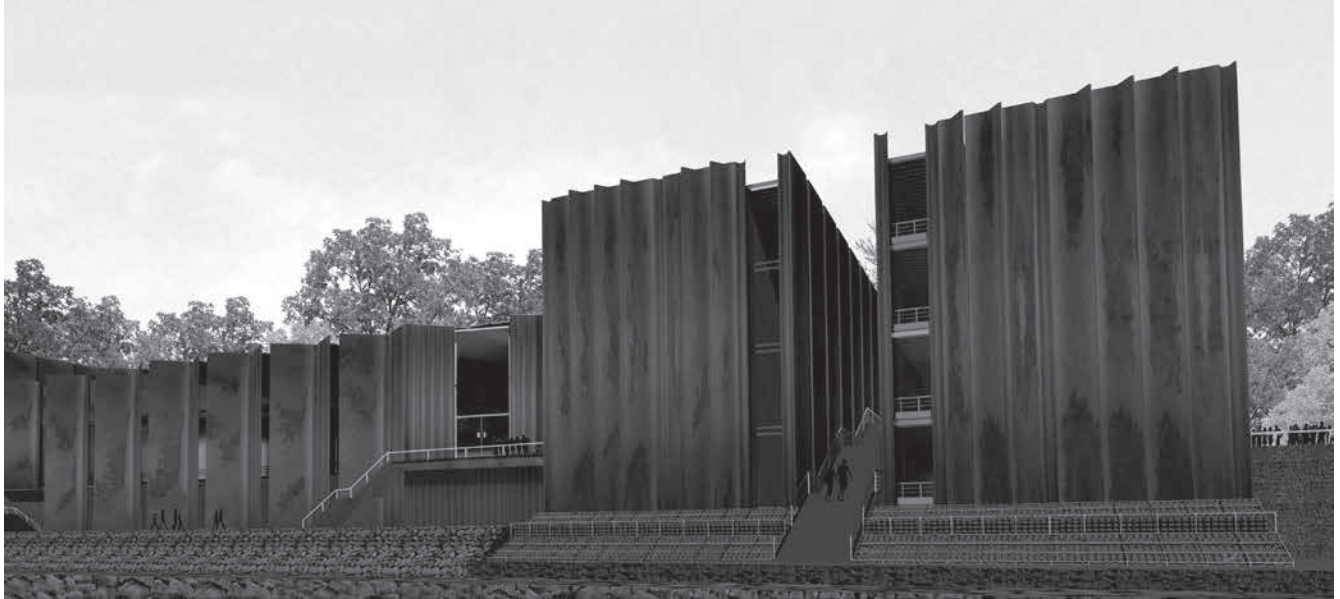
La estructura se forma a partir de vigas que nacen desde el terreno del parque, las cuales van empotradas a una fundación de hormigón compuesta por un muro de contención formado por placas de acero Corten fijadas a la base de la fundación. Estas costillas se configuran por una estructura principal y una secundaria. La primera es una viga estereométrica, que se pliega en módulos de 6 metros. De ésta nace la estructura secundaria, que rigidiza la viga principal y ayuda a soportar la cubierta habitable. Las costillas se apoyan en una composición de pilares, empotrados al suelo.

### 6. Propuesta Arquitectónica.

Relacionar Visualmente la mediateca con el Río Mapocho. Aportar a los recintos iluminación natural desde fachada norte, manteniendo control lumínico, mediante mallas de acero. Otorgar espacios exteriores (plazas y miradores), que puedan ser utilizados por la comunidad para actos culturales, recreacionales y otras actividades. Relacionar y vincular todos los recintos que componen la mediateca de manera inmediata por medio de una planta libre.

# XXVII CONCURSO CAP

PARA ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA 2013  
 "MEDIATECA DE LA MÚSICA. El sonido del metal"  
 Mención Honrosa



Render Proyecto

## Ficha Técnica

|                 |  |
|-----------------|--|
| Nombre Proyecto | Mediateca de la música                               |
| Ubicación       | Santiago Centro                                      |
| Emplazamiento   | Parque de los Reyes / Mapocho Poniente               |
| Materialidad    | Acero  |
| Año proyecto    | 2013   |
| Alumnos         | Nicole Donoso / Alfredo Domínguez / Sebastián Torres |
| Profesor guía   | Iván Jiménez M.                                      |
| Universidad     | Universidad de Santiago de Chile                     |

En un país en crecimiento, cada día es más importante la cultura, las relaciones sociales y el desarrollo artístico de sus nuevas generaciones. El proyecto mediateca de la música busca combinar estos factores y generar una respuesta en la mezcla de la cultura y producción musical, en un edificio estructurado en acero y emplazado en el río Mapocho revalorizado como un vinculador social de la ciudad, logrando un lugar donde los jóvenes puedan aprender y mostrar su arte, siendo la mediateca la plataforma perfecta para la documentación y difusión de los trabajos a todo el mundo, a través de las redes sociales, dando inicio a lo que podría llamarse la nueva corriente musical chilena.

## Memoria

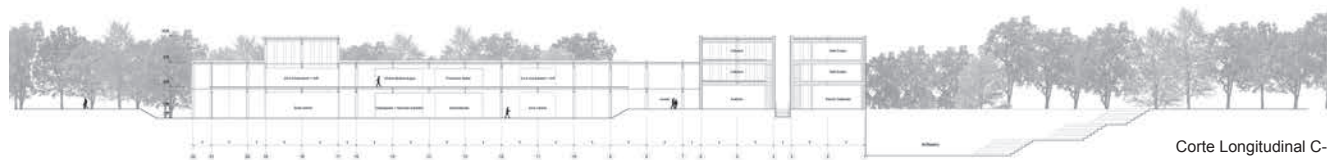
Yo sentía un poco de nostalgia e incertidumbre, aunque el desafío de resolver tal problema arquitectónico nos emocionaba, habían tantas ideas en nuestras mentes, que nos hacían discutir, que casi olvidamos que el diseño es un proceso complejo, que se da a través del tiempo y que una vaga idea no lograría dar respuesta inmediata al problema. De pronto irrumpió tu risa, terminando con ese tenso ambiente en que nos habíamos adentrado, volvimos a pensar. Sin darnos cuenta comenzamos a diseñar.

## Lugar:

¡Qué difícil decisión! El lugar es lo más importante para un buen proyecto fue lo primero que dijiste, a eso agregaste: Santiago es la ciudad más poblada del país, con todo tipo de equipamiento, sin embargo los lugares dedicados a la cultura son escasos, y no logran motivar a aquel que se siente ajeno a estos. Pensaste en una vía natural, capaz de cruzar toda la ciudad sin



Elevación norte



Corte Longitudinal C-C

interrupciones. -El Río Mapocho- lo dijimos sin pensar mucho. La serie de proyectos de recorridos propuestos que comunican la ciudad nos inspiraron aún más. Pero el río es extenso, y para encontrar el lugar había que dejar que su corriente nos arrastrara hasta una gran área verde, un parque maravilloso de 31 hectáreas de superficie, un tanto alejado y olvidado de la ciudad, el Parque de los Reyes, con sus espacios deportivos y de extensión, pero sin una identidad clara. El ambiente era grato, los árboles absorbían el fuerte ruido de la ciudad y el agua temperaba el espacio. Su sonido nos recordó la música y nos dimos cuenta de cómo ésta estaba en todo.

**Objetivos y Partido General:**

Me hiciste notar que la gente que circulaba no era la que comúnmente accedía a mediatecas, pero te respondí que la cercanía de este volumen alargado en el borde río, que albergaría un gran programa

público cultural y musical, atraería a todo el mundo sin importar su estilo o edad. El conocimiento, la recreación y la masificación de la música le daría un motivo. Nos volvimos a mirar el río y nos percatamos que subía e imaginamos un gran anfiteatro que también lo contendría en estas ocasiones y protegería a los usuarios. En eso recordaste alguna clase en donde nos dijeron que las propiedades del acero Corten eran especiales para el borde río y su humedad.

**Propuesta y Fundamentos:**

Cerraste los ojos y lo pudiste ver. Un volumen alargado de dos pisos que siguiera el flujo natural del parque y el río. Con plantas libres y núcleos con los servicios básicos y complementos, y en el sector poniente dos volúmenes; uno para los servicios de comida, que luego de mucho trabajo se agradecen y otro para la música, que contenga salas de ensayo y

grabación, que motiven al usuario en sus proyectos, con una funda interior de madera para mejorar la acústica del espacio.

Pensamos que la mediateca y el espacio para la música se debían complementar y apoyar generando espacios de esparcimiento y recreación para la comunidad. Te dije que el acero Corten debía predominar en el edificio y me hablaste del monocasco, una estructura en base a pliegues que sostendría todo el interior, con vigas cada 6 mt. sobre las cuales estarían losas colaborantes y para el acondicionamiento climático una funda interior de cristal, que permitiría que el aire caliente escapara manteniendo el interior con una temperatura agradable.

Luego de un gran silencio, nuestras miradas se volvieron a cruzar, no dijimos nada pero ya sabíamos... estábamos ansiosos de comenzar.



Planta General

# CONCURSO CORMA

PARA ESTUDIANTES DE ARQUITECTURA 2013

“HOTEL MIRADOR PEHUÉN”

Parque Nacional Villarrica

Mención Honrosa



Render Proyecto

## Ficha Técnica

|                 |   |
|-----------------|---|
| Nombre Proyecto | Hotel Mirador Pehuén                            |
| Ubicación       | Curarrehue, Parque Nacional Villarrica          |
| Materialidad    | Madera  |
| Año proyecto    | 2013  |
| Alumnos         | Astrid Araneda / Belen Fuentes / Tania Villegas |
| Profesor guía   | Rodrigo Aguilar                                 |
| Universidad     | Universidad de Santiago de Chile                |

A 38 Km. de Curarrehue, por el camino internacional, se encuentra el Sendero Lagos Andinos.

El hotel se emplazará a 300 mt. hacia el sureste por dicho camino, que cumple la función de completar el bosque; debido a la ausencia de vegetación.

Se propone crear una plataforma de observación para habitar el follaje, proporcionando nuevas vistas para el usuario. La estructura debe ser modular, simple de ejecutar, para una mayor eficiencia en el diseño, traslado e instalación. Impermeable físicamente, pero no visualmente y así generar vistas de entorno, entregando un refugio en medio de la naturaleza, con un confort térmico durante toda la época del año, transformando un lugar natural en un espacio arquitectónico. Este diseño debe enfocarse principalmente para el visitante del sendero, que se caracteriza por ser un usuario atrevido (trekking). Se propone como criterio estructural, trabajar la madera de forma vertical, mediante módulos de 3,60 x 3,60 mt., estructurándose a base de diagonales y marcos rígidos, que den forma y solidez al proyecto. A partir de esto se propone una estructura base que albergará lo público y privado, distribuyéndose en estas 4 torres que contienen las habitaciones y miradores en su parte superior.

Llegamos a Curarrehue temprano, con frío y cansadas, pero ansiosas de seguir. Nuestros pies eran el único medio de transporte y las capas de agua parecían poca protección para el temporal que amenazaba al Parque Nacional Villarrica, pero el paisaje era hermoso y sólo queríamos recorrerlo.

El mapa, mojado, nos mostraba dentro del sector de Puesco, una serie de lagos, poco antes de llegar a la frontera con Argentina, y me dijiste -ese es nuestro destino-.

Caminamos sólo 300 mt. desde el camino internacional al interior del Sendero Lagos Andinos, cuando descubrimos un vacío en medio del bosque, era la falda de un cerro, no nos pudimos aguantar y, a pesar de lo resbaloso, subimos, cuando sobrepasamos el follaje donde antes estábamos, pudimos ver... todo el bosque se extendía frente a nosotras escondiendo los lagos y mostrando el imponente volcán Lanin. Las araucarias se destacaban sobre los otros árboles como una gran plataforma de observación, un silencio nos invadió, te dije -éste es el lugar-.

El encargo que se nos había dado, era un hotel... era la respuesta correcta a la falta de infraestructura y lo bello del lugar; la cercanía a la frontera y al parque nacional vecino simplemente nos motivaban más. Había que elaborar un programa y no lo dudamos, debía ser algo simple enfocado al caminante, al aventurero, algo que aprovechara la altura para mostrar lo que no se ve desde el sendero. Me dijiste que el edificio debía ser modular; para facilitar el traslado y, también, la construcción en el lugar. Y la madera... a ella la debíamos desafiar, sin

correr el riesgo no podíamos lograr nada.

Creo que empezamos al revés, fue tu comentario luego de nuestras primeras semanas. Ya sabíamos dónde iban a ir las habitaciones... arriba, en altura, sobre 5 grandes torres, con grandes ventanas para mirar el paisaje, su estructura saldría desde la misma torre y sólo serían 4 habitaciones para equilibrar los pesos. La torre se estructuraría por módulos de 3.60 mt. en base a diagonales para darle resistencia y transparencia, complementándose con marcos rígidos donde fuese necesario. En el centro estaría el shaft para contener aguas, electricidad y todo lo necesario para las habitaciones, a su alrededor una gran escalera, amarrando el shaft y la estructura exterior para darle mayor resistencia a la torre. Y para evitar el giro de ésta, tensores metálicos que amarren cada dos módulos en todas sus caras. Su base sería una gran fundación de hormigón, con un sobrecimiento que fuera parte del primer piso.

Te pregunté por la salida de emergencia, no lo pensaste, simplemente lo dijiste -Canopy- nuestras risas se cruzaron, respondiste seriamente que: ya que las habitaciones estaban en la parte más alta, lo lógico era que el mirador de la torre se dispusiera para una salida directa y rápida al bosque, creo que nos convenciste.

Ya teníamos las habitaciones pero nos faltaba todo el resto de nuestro programa: la recepción, el comedor, las áreas de servicio, y tantas cosas más... nuestras torres estaban volando.

Te imaginaste una base que contuviera las

5 torres y que a su alrededor se dispusieran los servicios... un acceso que rematará en la recepción continua a una gran sala de estar, en el centro y para separar ésta del comedor, pondríamos una de las torres, transparente, para que también permita iluminación. Un patio de luz separaría el área de juegos del comedor. Al fondo todos los servicios separados de los otros programas por un gran closet bodega, que se alternará en su sentido. En este espacio estarían los baños públicos, las piezas de servicio, lavandería, sala de máquinas, la cocina con sus bodegas, baños para el personal y una salida privada para sus circulaciones.

Esta base se estructuraría de forma simple; con un gran muro de hormigón que contendría el terreno, en su interior, siguiendo la modulación de 3.60 mt. de las torres, una serie de vigas darían origen al techo apoyado sobre algunos muros y pilares.

Para los estacionamientos recordamos que, al inicio, junto al camino internacional, había una explanada suficiente y estaba acompañada por una gran araucaria. Pero, algo faltaba, una plataforma de observación. La frase quedó sonando en el aire, una terraza pública que permita ver sobre el follaje, que a ella se acceda por un tratamiento de terreno -me dijiste- esta terraza estaría sobre el primer piso.

Creo que tuvimos que tomar un respiro, pues las ideas se tiraron con rapidez hacia nosotras... aún estábamos en ese cerro y el edificio se fue deshaciendo frente a nuestros ojos... debíamos volver, había que ponerlo en papel.



Render Terraza



Render Patio interior

## EX Explorations

### About Learnig Modes

Author: Aldo Hidalgo (pages: 5 - 7)

In this text, written to welcome the participants to the IV Seminar of Architecture Teaching, the author argues that the modality of learning of our school has the experimentation as its centre. Supported by Luigi Pareyson's aesthetic theory it is asserted that under that mode, the student "gives shape" recognising in his "own way of doing", the "way of doing". Thus, teachers do not teach according to a priori principles, but accompany the students, making suggestions, indications, and encouraging them being "true to themselves". At the end, the text provides a transcription of three Zen tales that illuminate characteristics of this learning path ideas: emptying the self, listening and experience.

### Fuzzy (Degree) Profile: (Architectural) blurring the competencies-based training approach

Author: David Cabrera (pages: 8 - 11)

By the terms "blurring" and "fuzzy profile" this article speculates on the implications that the conventional way of understanding and applying the concept "degree profile" would have on the pedagogical practice.

This question is raised since every undergraduate architecture program taught in Chile tends -at best- to minimize the pre-existence of "strengths" or "personal assets" that every student has at the time they get started in the architectural discipline; and because, probably, in a training environment truly sensitive to these pre-existencias such assets could be a powerful "personal trait" to the generic profiling promoted in the curricula.

### Designing - Conversing - Knowing

Author: Ricardo Martínez (pages: 12 - 15)

Designing is a way of knowing different from, and opposed to, knowing by transmission of information in a positivist fashion which still seems to predominate in modern university. In the words of Donald Schon, "doing" and "knowing" merge into one single act during the design process. Designing requires from the knower -as a biological and social unit- a concrete involvement with what he/she wants to know. It requires from designers to establish a "conversation" with the situation they face, in order to know it. In practical terms, exploratory models -drawings, physical, analog or digital models- constitute the language of that conversation. Aware of this, one of the central tasks of educators of designers, and architects by extension, is to orchestrate the learning environment for this conversation to happen and lead to knowing.



**AP Applications****You will depart from the interests and motives with the intention of changing them**

Author: Alfonso Raposo (pages: 17 - 24)

Why a teacher strives, *motu proprio*, in trying to introduce curricular innovations in their work? How can a horizontal integration between urban planning studies and the dominant architectural design studio operate? This text, generated from an exercise in self-reflexivity and analysis seeks to answer these initial questions. It describes the experience of starting a module in which students self-organize their own learning. From the group articulating their interests, each team builds, with the guidance of the faculty, a framework of intervention ideas for improving urban livability. The flow of learning is developed by each group along with the progress of their proposals on urban design up to a connecting point with the studio work.

**Fundamentals and Issues for a new integrated school**

Author: Gustavo Munizaga (pages: 25 -28)

In this interview prof. Gustavo Munizaga suggests that, in the context of new and urgent requirements, including housing shortage, precarity of urban facilities and increasingly complex environmental issues, it is necessary and urgent a New Basic Architecture Program that clarifies the relationship between academia (teaching and research) on the one hand, and the professional practice and governance on the other, which in our country is still very weak and not sufficiently established. The interviewee argues that it is essential for future generations of architects, a specific training depending on the needs of the country, established on a basis of public service, oriented by the guidelines of the Architects Association, as a professional practice with state funding.

**Five responses for three questions**

Author: Matias Dziekonski (pages: 29 - 33)

From the reflection on the teaching and practice of the profession of architecture, four questions that seek to synthesize the scope of professional practice arise. The What? The Where? The Why? And what is right? They try to bring the architectural trade in the context of a changing reality where the imperative is for its actual cost and integration into the physical reality and the market. There, in the reflection on practice in the field of pragmatics, 5 universal dimensions are recognized, which as territories for exploration as well as questions allow for evaluation and rethinking of architectural activity.

## NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

La Revista Arteoficio es una publicación editada por la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Santiago de Chile. Nace el año 2000 a partir de la necesidad de difundir nuestro quehacer académico y la inquietud de crear un lugar de reflexión sobre la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo en particular, y la técnica y el arte en general.

### 1. Modalidades de publicación

Los escritos presentados a consideración del Comité Editorial y sus árbitros, deberán ser originales e inéditos, reservándose Arteoficio los derechos de publicación y reproducción del contenido parcial o total de los mismos, de acuerdo con las siguientes condiciones:

- Artículos (A): Trabajo de investigación original de carácter tecnológico, artístico o humanístico (2.500 palabras).
- Ensayos (E): Escrito breve de carácter argumentativo en el cual se reflexiona acerca de algún tema tecnológico, artístico o humanístico (2.500 palabras).
- Reseñas (R): Presentación breve de un libro, revista o artículo actual y atinente con los objetivos y temas de Arteoficio (500 palabras).
- Imágenes en formato tiff con resolución de 300 dpi.

### 2. Contenidos del escrito

#### a. Identificación del trabajo

- Modalidad de publicación (A,E y R).
- Título y año del trabajo.
- Nombre de los autores, precisando: dirección completa de correo, teléfono, fax y correo electrónico.
- Institución a la que pertenece el autor. Grado académico y/o título profesional, nombre de la universidad en donde lo obtuvo.

#### b. Resumen o Abstract

Debe contener de modo conciso el propósito de la contribución, el marco teórico, los procedimientos, los principales hallazgos y conclusiones. Debe ser inteligible, sin necesidad de consultar el texto del trabajo y debe evitarse las abreviaturas y términos excesivamente especializados. Al final del resumen deberá incluirse al menos dos palabras claves listadas en orden alfabético, (400 caracteres incluyendo espacios), con el fin de clasificar temática del mismo.

#### c. Texto

Dada la modalidad del escrito se ubicará en alguna de las secciones de Arteoficio; Exploraciones, Aplicaciones o Reseñas. En el texto se deben distinguir una introducción, métodos de trabajo, resultados de lo investigado, subtítulos, discusión reflexiva acerca del tema, notas bibliográficas, etc. Además se solicita cumplir con las siguientes indicaciones: fuente Arial N° 9, Interlineado sencillo en 14.

Los trabajos deberán remitirse a:

Ediciones **ao**: arteoficio@usach.cl, Escuela de Arquitectura, Universidad de Santiago de Chile, Alameda 3677- Estación Central, Santiago, Fono (56-2) 7184304.  
www.arteoficio.usach.cl

Próximo número:

ARTEOFICIO N° 11: LA TÉCNICA

## NÚMEROS PUBLICADOS



1 TALLERES DE ARQUITECTURA USACH



2 MISCELANEA



3 ITINERARIOS



4 APROXIMACIONES



5 CONVERGENCIAS



6 EL OFICIO



7 TRAZAS



8 CONTINUIDAD Y RUPTURA



9 EL ESPACIO DE LA HABITACION HUMANA



10 LA ENSEÑANZA DE LA ARQUITECTURA

# TEORIA Y PRÁCTICA EN ARQUITECTURA

ESCUELA DE  
ARQUITECTURA  
U S A C H

ARTEOFICIO  
es una publicación de la  
Escuela de Arquitectura de la Universidad de  
Santiago de Chile.



Impreso en LOM.  
Tiraje de 1.000 ejemplares.  
Tapa y Contratapa en papel craft 280gr.

56 páginas de 21,5 x 27,5 cm en papel bond  
ahuesado de 80gr.

Tipografía títulos Century Gothic.  
Tipografía textos Arial.

Se terminó de imprimir en Santiago de Chile  
en Abril de 2014.



PRIMAVERA 2014



Próximo  
LA

Número  
TÉCNICA

