

Foro III: Arquitectura como acción docente

Forum III: Teaching architecture

<Resumen>

Revista De Arquitectura convocó una conversación en torno al tema "Docencia de Arquitectura", en el cual se plantean los puntos de vista de los invitados, que recogen el estado actual de la discusión de la enseñanza en la disciplina.

<Abstract>

Revista De Arquitectura organized a forum concerned with the teaching of architecture. Professors from different universities shared their points of view on this matter.

Lugar: Sala de Consejo - Decanato, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile (10 de noviembre de 2006).

Place: Sala de Consejo - Decanato, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile (November 10th 2006).

<Moderador>

Arq. Sofía Letelier P. / **SL:**

<Invitados>

Arq. Fernando Pérez O. / **FP:**

Arq. Hernán Marchant M. / **HM:**

Arq. María Inés Arribas A. / **MA:**

Arq. Hans Fox T. / **HF:**

<Palabras clave>

ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA / CAMBIO TECNOLÓGICO
Y DOCENCIA / FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

<Key words>

TEACHING ARCHITECTURE / TECHNOLOGICAL CHANGES
AND TEACHING / TRAINING FOR COMPETENCES

/SL: En esta oportunidad hemos invitado a personas que tienen o han tenido algún vínculo directo con la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile; es el caso de María Inés Arribas, profesora de esta Facultad y también de la Universidad Diego Portales¹, el profesor Hans Fox, quien fue profesor de Urbanismo en nuestra Escuela

y que hoy se desempeña en la USACH, el profesor Hernán Marchant, que al igual que yo, es académico de jornada completa en esta Facultad y el profesor Fernando Pérez de la Universidad Católica, quien ha tenido la oportunidad de ser parte de la Comisión de Acreditación de nuestra carrera de arquitectura.



En el exordio de la invitación recordábamos que el acuerdo de Bolonia² planteó un tremendo desafío a las universidades latinoamericanas y a las chilenas, que tienen un modelo profesionalizante terminal y napoleónico, diferente al que tiene la Comunidad Europea, en donde se intentó, en medio de la globalización, favorecer el intercambio de los estudiantes, de los programas y de la información. Por lo tanto, es importante en este marco, establecer ciclos muy diferenciados y muy caracterizados de modo que puedan ser equivalentes; que haya una oferta de posgrados suficientes para que se dé una formación continua y se pueda absorber los cambios del conocimiento que son cada vez más acelerados; y, en tercer lugar, el intercambio de información, que es fundamental a tal objetivo.

Sin embargo, España se ha restado hasta ahora, porque de alguna manera tiene un modelo similar al nuestro. El aprendizaje de

la Arquitectura en España se concibe con un fuerte componente de habilitación para el desempeño profesional directo. Entonces, es un modelo que habilita, pero que además faculta el ejercicio, al igual que el nuestro y a diferencia de otros países en que la enseñanza de la Arquitectura es un aprendizaje, una formación, un crecimiento personal, un desarrollo que no necesariamente está facultado para ejercer. Por lo tanto, eso hace una gran diferencia.

Reflexionábamos también allí que de ser una profesión que se aprendía en los Talleres con el contacto entre el maestro y el aprendiz, había pasado a ser un sistema con cursos, con currículo, con progresiones establecidas y fijas en un tiempo determinado, donde se pierde el contacto individual y por lo tanto se cambia la perspectiva. Y, además, el sistema de educación que tuvimos hasta hace muy poco se formulaba fundamentalmente en dos ejes: el eje en que se entregaba en forma

magistral los paradigmas imperantes, con todos sus contenidos (lectivos, teóricos), y el eje que intentaba desarrollar en el estudiante un conjunto de capacidades que éste debía integrar y sintetizar en el Taller.

Entonces, esta enseñanza en dos ejes, queda quebrada por la Posmodernidad, en un momento en que los problemas se hacen de tal envergadura que empiezan a ser indeterminados. Antes, los temas de arquitectura eran bastante conocidos, casi fijos. A cualquier estudiante en los años 40, que le hubiesen preguntado qué entraba a estudiar, hubiese podido describir que él entraba a estudiar una profesión para hacer casas, edificios, iglesias, escuelas. Quizás lo hubiera descrito desde un punto de vista temático. Hoy los problemas que aborda la Arquitectura están en una gradiente indeterminada e indefinida entre polos opuestos y son cada vez más complejos. Ante su complejidad, se exige la mirada de la

² Desde 1998, con la Declaración de la Sorbona, en Europa se ha iniciado un proceso para promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior. Los Ministerios de cada país miembro de la unión han refrendado, con la firma de la Declaración de Bolonia (1999), la importancia de un desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior antes del 2010. Este objetivo está propiciando diversos foros de debate en todos los países miembros, para la evaluación de programas académicos convergentes que aseguren una calidad docente, adoptando el sistema de transferencia de créditos que permitirá un reconocimiento académico inmediato de títulos, una movilidad entre países y un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

La Declaración de Bolonia incluye entre sus principales objetivos:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cosas, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: pregrado y grado. El título otorgado al terminar el primer ciclo tendrá que tener un valor específico en el mercado de trabajo Europeo. El segundo ciclo llevará a la obtención de un Master y/o Doctorado como ocurre en muchos Estados europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.
- La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

interdisciplina, mientras por otro lado se exige la más alta especialización en muchos de sus aspectos. Hay que equipar a los alumnos entre estas dos tensiones. Además, tenemos que la alta tecnología con que los edificios de hoy se desarrollan se enfrenta al problema de la sustentabilidad y del resguardo ecológico, junto con exigirse el mayor confort. Por lo tanto, tenemos otro polo que está tensionando la mirada hacia la enseñanza de la arquitectura. Tenemos hoy un cambio de conceptos, incluso sobre lo que la arquitectura es. Su definición es inasible, o pasa muchas veces a moverse desde una definición descriptiva a situarse en un lugar de la subjetividad o de una cualidad de la materia organizada; y por lo tanto, podría estar también en la mente del que mira. Entonces se nos ha hecho también difícil definirle a los estudiantes lo que entran a estudiar hoy.

Lo tercero que establecemos para la reflexión es sólo una manera de provocar; en Chile, al menos, la única profesión definida en la ley es la del arquitecto. No hay ninguna ley que defina lo que es ser abogado, que defina lo que es ser médico. Pero la ley del Colegio de Arquitectos dice que el arquitecto es el que sabe proyectar, calcular, y construir... Y no sé cómo, pero quedó eso en la lucha por tener la ley del Colegio de Arquitectos. Por lo tanto, estarían "ilegales" aquellas formaciones que están entregando productos que no hacen estas tres vertientes. Nosotros tenemos que preguntarnos si está mala la ley o si hay que cambiarla. Pero verdaderamente en Chile el arquitecto tiene un *status* muy especial que además es exclusivo para la construcción de espacios habitables, cosa que no sucede en la mayoría de los países latinoamericanos, donde el ingeniero también está facultado. Entonces, tenemos un problema grave para adaptarnos a la flexibilidad, que parece tan lógica a primera vista de la Declaración de Bolonia. Parece tan lógico tender al intercambio entre universidades y países, a que los estudiantes pudieran cumplir ciertos ciclos en una formación en una Universidad y adquirir otros ciclos de conocimiento en otras. Pero por lo dicho, nos parece muy difícil de aplicar, renunciar a nuestros propios enfoques y a nuestras propias miradas que hemos tenido hasta ahora sobre la profesión. De ahí surgen algunas preguntas sobre las que ustedes pueden enfocarse.

En primer lugar nos preguntamos si la formación debe estar centrada en la persona o en el conocimiento disciplinario. Si nosotros podemos tener un *corpus* tan claro que podamos centrar nuestra enseñanza en este *corpus* de conocimiento disciplinar, o más bien decir que este *corpus* es cambiante y

Sofía Letelier.



por lo tanto hemos detectado que ciertas capacidades son imprescindibles y de esta manera dedicarnos a formar las capacidades junto con las competencias. Hacia dónde se deberían orientar los currículos.

La segunda pregunta que nos hacíamos era la posibilidad de volver a la integración de contenidos que se daba en el Medioevo, a la que tendió esta Facultad al menos, por mucho tiempo, con Talleres verticales, pruebas comunes y otras formas de integración, o si debemos seguir pensando que las disciplinas tienen su propia estructura y lógica, que en el momento que la flexibilizas pierdes mucho de su fuerza, de modo que el alumno es el que debe seguir haciendo esta síntesis.

La tercera pregunta que nos hacíamos –considerando la diferencia con la Comunidad Económica Europea–, es: ...cuáles, a juicio de ustedes, son las competencias, fortalezas de formación disciplinares o interdisciplinares que debiéramos resguardar “sí o sí”; nuestros “contenidos mínimos” de educación, para todas las escuelas. En la perspectiva de tener en algún momento que pensar en el intercambio de profesores y estudiantes, pudiendo establecer algo en común para establecer este intercambio.

Esas son las tres preguntas. Pueden referirse a las tres o sólo a una de ellas.

/FP: Cuesta un poco encontrar una veta que en un tiempo limitado sea suficientemente rigurosa y útil, que no nos obligue comenzar a discutir desde los juicios históricos hasta los supuestos que están en el texto. Porque si no, tardaríamos varios días en el asunto. Pero tengo la impresión de que algunas de esas preguntas son lo que Isidro Suárez³ llamaba interrogantes, o sea aquellas que uno no está muy seguro de poder contestar. Es decir, cómo darles una forma tal que nos acerquen a

respuesta. Son las mismas cosas que nosotros preguntábamos cuando éramos estudiantes y que tal vez preguntaron nuestros padres o abuelos cuando fueron estudiantes. Yo partiría por la primera disyuntiva que plantea este foro, entre persona y disciplina, que a mí, en el fondo, exagerando las cosas, me parece una disyuntiva falsa. Si tú me preguntas, ¿puede estar la formación centrada en el *corpus* disciplinar? yo diría no; la formación siempre está centrada en personas; yo no formo los *corpus* disciplinares, lo que formo son personas. Los *corpus* disciplinares se heredan, se constituyen, se van armando, son más o menos explícitos. Sin embargo, esa formación de personas en el caso de formaciones como la de arquitectura y de muchas otras, se hace a través de un acercamiento al *corpus* disciplinar. Por eso digo una falsa disyuntiva, pero muy difundida; se piensa qué hago: ¿Formo una persona o le enseño qué cosas tiene que hacer un arquitecto?

Entonces, una cosa sobre la que tendríamos que volver, con atención, es mirar qué es lo que nuestra formación, nuestra disciplina, nuestras carreras, han tenido como herramientas para formar personas. Voy a dar un ejemplo de alguien que estudió en la Universidad de Chile, Alfredo Jaar⁴. Decía Alfredo Jaar en una entrevista: “Todo lo que hago como Arte lo aprendí en Arquitectura”, que es una cosa bien explosiva de decir, porque “la arquitectura me enseñó a pensar”, dice.

Te están enseñando un modo de mirar las cosas, un modo de ordenarlas, un modo de ver el mundo. Y es inseparable una cosa de la otra, de manera que yo creo que en el fondo lo que externamente se ve como formación profesional, es “formación-formación”, dentro de las Escuelas de Arquitectura y tal vez en muchas otras.

³ Suárez, Isidro; Organización Filosofía y Lógica de la Programación Arquitectural. Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica de Chile

⁴ Alfredo Jaar, artista visual, nació en Santiago en 1956. Arquitecto Universidad de Chile.



Fernando Pérez.

Cuando un abogado tiene que estudiar aparentemente de memoria no sé cuántos códigos, también aprende una manera de estructurar su cabeza o una manera de acercarse a las cosas, una manera de autodisciplinarse. Yo asistí ayer a la titulación de mi Escuela y los discursos de los estudiantes contaban lo que ellos habían aprendido y hablaban de cosas cómo manejar el tiempo, cómo priorizar, cómo tomar decisiones, cosas que parece que no son la materia del Taller. Sin embargo, están ahí debajo. Ese sería un primer punto que me interesaría plantear.

/ HM: Estoy de acuerdo con Fernando cuando dice que estas interrogantes que se plantean, parecen ser transversales en el tiempo. Pero a mí, lo que me moviliza en este momento, porque no diría que me inquieta ni me preocupa, es la coyuntura en la que estamos. Porque no es sólo un problema en Chile, si no que es un problema en Estados Unidos, en Europa, en todas las escuelas de arquitectura, con respecto a los cambios que se empiezan a producir, no sólo a nivel de la educación de la arquitectura sino que a nivel de la universidad en general. Y de alguna manera, hay algunos autores que hablan de conceptos que desde hace tiempo se han estado incubando y que van tomando un desarrollo y que para nosotros como escuela de arquitectura cobran un peculiar interés, ya que en algún sentido toda una serie de

cosas que empiezan a tener efecto hoy día, como los nuevos métodos pedagógicos, están bastante vinculados con los propios medios que nosotros hemos usado para enseñar. Por ejemplo, en vez de hablar de universidad se habla de multiversidad, pensando en la disyuntiva de formar profesionales que tienen una formación profesional específica o especializada.

Está lo de Bolonia, que mencionaste, y además el Programa *Tuning*⁵ en Europa; hay un *Tuning* América Latina⁶. Todo eso habla de un diagnóstico que creo que es general y común: la obsolescencia y depreciación de conocimientos. Ya no se puede seguir acumulando conocimiento y entregando conocimiento; ya en 1580, Montaigne⁷ acuñó un término que decía “más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena”. Y hoy día sale de nuevo a flote, porque nos damos cuenta que a la velocidad en que funciona el desarrollo del conocimiento hace imposible que nosotros podamos pretender establecer esta forma de enseñar. Por lo demás nuestras propias maneras de hacer los planes de estudio han cambiado. Pasamos una época en que los programas se formulaban en base a contenidos. Luego se pasó a formular programas en base a objetivos, y ahora estamos en que los programas se deben formular en base a competencia, habilidades, destreza, aptitudes, etcétera.

Luego hay otro tema que parece ser común y tiene relación con la enseñanza básica y secundaria de los alumnos que llegan a la universidad. Se dice en todos lados que hay un bajo nivel de alfabetización, pero que los nuevos estudiantes tienen un desarrollo icónico visual muy alto, o sea, no saben leer pero saben ver imágenes, tienen una cultura que es más visual y que es distinta.

Está el tema de la movilidad; hoy los estudiantes pueden efectivamente viajar. Las experiencias internacionales ya no son escasas, como las que podíamos tener nosotros. El tema de la movilidad es justamente el que impulsa por un lado la Comunidad Europea y luego rebota hacia los países latinoamericanos y Estados Unidos. La posibilidad de ir a estudiar a distintos centros hace tener una formación universitaria que tiene ciertos estándares internacionales de calidad y ese es otro punto. Y luego las universidades para poder desarrollarse mejor, empiezan cada vez más a trabajar en sistemas de conexión internacional que favorecen justamente eso, la movilidad académica del estudiante.

En ese contexto que es general, hoy día se habla de toda una serie de metodologías pedagógicas activas, que en el fondo son derivadas del Constructivismo⁸. Básicamente son tres, y eso es lo curioso, que nosotros siempre de alguna manera hemos trabajado con algunas; con una fundamentalmente, que es la metodología de proyecto, que hoy día se establece como una de las metodologías posibles para poder trabajar dentro de cualquier enseñanza, porque la metodología de proyecto desde siempre ha sido capaz de trabajar con el concepto de incertidumbre, con variables que no son claras, con tratar de transformar los problemas en virtudes y con manejar las variables con mucha libertad.

Otro sistema, es lo que llaman el “método de casos”, que es trabajar a partir del estudio preciso de algún caso específico. O el tercero, que es lo que se le llama metodología basada en problemas⁹, que es la que mejor resuelve

⁵ En el verano de 2000, un grupo de universidades aceptó colectivamente el reto formulado en Bolonia y elaboró un proyecto piloto denominado “*Tuning* - Sintonizar las estructuras educativas de Europa”. Los integrantes del proyecto pidieron a la Asociación Europea de Universidades (EUA) que les ayudara a ampliar el grupo de participantes, y solicitaron a la Comisión Europea una ayuda financiera en el marco del programa Sócrates.

El proyecto *Tuning* aborda varias de las líneas de acción señaladas en Bolonia y, en particular, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la adopción de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El proyecto *Tuning* contribuye también a la realización de los demás objetivos fijados en Bolonia.

⁶ El proyecto *Tuning*-América Latina es una iniciativa de las universidades para las universidades. Se busca iniciar un diálogo para intercambiar información y para mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, de la efectividad y de la transparencia.

⁷ Michel Eyquem de Montaigne (28 de febrero 1533 - 23 de septiembre 1592) fue un pensador y escritor francés del Renacimiento, creador del género literario conocido como ensayo.

⁸ Corriente pedagógica que afirma que el conocimiento de todas las cosas es un proceso mental de cada individuo, desarrollado conforme el individuo obtiene información e interactúa con su entorno. Para el Constructivismo, a través de procesos de acomodación y asimilación los individuos construyen nuevos conocimientos, a partir de las experiencias.

⁹ También conocida como PBL (de *Problem Based Learning*).

los temas de transversalidad. Cuando tú preguntabas por ejemplo, cómo se resuelve esto, con teoría o práctica, en el fondo esas metodologías basadas en problemas son las que mejor lo hacen porque ponen un problema al centro y se interviene desde distintas disciplinas.

Creo que eso de alguna manera nos pone como escuelas de arquitectura en una especie de núcleo, que es una posición más espectacular que la que nosotros hubiéramos querido. En el fondo las metodologías pedagógicas que tenemos pueden ser aplicadas no sólo al interior de nuestras facultades sino además con una dimensión de la educación entera.

/ SL: La disyuntiva entre ocuparnos de las capacidades de las personas o de la lógica de la disciplina parece obviamente una interrogante falsa, porque formamos personas. Pero es muy verdadera cuando preparamos y comunicamos los currículos para formar arquitectos al Ministerio de Educación. Interesante lo que plantea Hernán cuyo punto de vista sostiene que tendríamos ya la herramienta para solucionar todo esto que se pregunta.

/ HM: Creo que tenemos la herramienta, pero lo que no hemos hecho en Chile es ser más sistemáticos, hacer más investigación. Cosa que los europeos sí hacen.

/ SL: ...Y vemos aún esa tremenda separación entre asignaturas y proyectos, en que unas funcionan por un lado y muchas veces ni aplican ni consideran lo que está sucediendo en la otra; y eso es un defecto que se ha querido flexibilizar de muchas maneras, pero que sigue sucediendo. Le doy la palabra a María Inés.

/ MA: He estado reflexionando sobre la Universidad mucho tiempo. Conuerdo con que tenemos –en el proyecto– herramientas extraordinarias y también una capacidad de aplicarlas en los problemas del territorio con una visión muy propia y que nadie más la incorpora. No sé si otros no la incorporan porque tenemos una debilidad para comunicarnos con el resto de las esferas sociales o con el resto de los profesionales, o porque tenemos un poco de desidia en decidir ciertos roles en la gestión política de la ciudad. No sé porqué no tenemos ese impacto –que sería consistente con nuestras herramientas y capacidades– en la realidad social, concreta y humana. Ahí hay una brecha.

Y al interior de la Escuela si uno preguntara: ¿Qué capacidad tenemos para comunicarnos entre las distintas

Hernán Marchant .



disciplinas?... no se han encontrado caminos muy constructivos. No sé bien cuál es la causa; si los currículos “cuadrados” son más cómodos, más fáciles de administrar, entonces transformar eso pasa también por transformar el personaje docente siendo, por ejemplo, permeable a los jóvenes. Yo tengo hartos accesos con ellos y los escucho mucho y sienten una escuela un poquito congelada. Y ellos son como un radar del momento que se vive. Si nosotros no les damos las herramientas, no va a suceder eso, que es comunicarse con la sociedad vigente.

Esta Facultad está muy sola en su territorio; muy digna, está en el centro, pero no influye. Y esa es una de las ventajas por ejemplo –voy a decir de donde vengo–, de la Universidad Diego Portales, que están todos sus locales en un mismo barrio. Fue una opción de no tener nada en el barrio alto. Eso permitiría hipotéticamente que nos relacionáramos más entre facultades. Se ha hecho el esfuerzo y tiene que ser a través de medidas drásticas en donde uno se ve obligado a hacer efectiva la transversalidad.

Otra cosa también, es que hemos recibido gente que viene a estudiar de intercambio, europeos que vienen para acá y también estudiantes que han estado con estudiantes de la Universidad de Chile, por ejemplo en Venecia, en el taller de verano, y resulta que los que tenían mayor capacidad para reaccionar en un Taller de un mes, eran los latinoamericanos, quienes eran los únicos que tenían una visión macro, porque los demás nunca habían tenido que tener una visión del total.

La herencia de nosotros es que los europeos pueden también aprender mucho de esto, de nuestra experiencia; o sea, no somos deslegitimados suponiéndose que tengamos que asimilarnos a los currículos de ellos. Puede ser el caso de España que no lo ha hecho, pero yo sé que los arquitectos ahí tienen bastante dominio sobre la ciudad, son escuchados y son ciudades en que los

proyectos influyen. Entonces yo tomaría con mucho cuidado eso de asimilarnos o diferenciarnos de los currículos de ellos. Y segundo, tenemos que reconocer que el hecho de tener un subsidio directo a través de los padres o de los fondos del Estado en la educación, llámese colegio y universidades, ha distorsionado el sentido de ser universitario y ser estudiante. Los colegios suben las notas para estar en los ranking y a su vez pasar a lo otro; la Universidad de Chile no puede darse el lujo de dejar al 30% afuera como lo hacían en nuestra época. Hay algo que está malo, es un pago que se está asumiendo. Algo ha pasado en todo este sistema que ha transformado al alumno en cliente. Desde colegios a universidades privadas o en las públicas, nosotros no hemos tenido un diálogo sincero en esto.

A mí me da mucho susto que llegue la gente de la Comunidad Europea, que exponen sus currículos para los intercambios, siendo muy desiguales. Un estudiante de la media en Europa habla varios idiomas, ha podido recorrer otros países; no quiere decir que aquí no lo hagan, pero tienes que tener recursos. Yo creo que no se puede disociar la condición de estudiante, al modo de vida y cómo se financia esto.

/ SL: Gracias. Hans.

/ HF: Se habló aquí de Bolonia, *Tuning* y Riba¹⁰. Las Filosofías, normas y metodologías de acreditación y validación curricular de estos organismos internacionales u iniciativas intergubernamentales se refieren principalmente al contexto europeo. Habría que precisar que el Riba posee una significativa experiencia internacional de las validaciones curriculares. Para ellos como para nosotros, el integrarse a la vida profesional de los jóvenes egresados, significa la necesidad de dominar determinados saberes, competencias y desempeños, siempre más

¹⁰ Royal Institute of British Architects.



María Inés Arribas.

particulares y contextuales que generales. En la formación del arquitecto, sin embargo, todavía no hay consenso respecto de los propósitos, materias y contenidos de una formación básica y transversal para todos los estudiantes de arquitectura.

Hoy día hay acuerdo que los saberes se refieren al desarrollo de la cognición y del pensamiento teórico o teórico-práctico. Las competencias sirven para resolver problemas, casos o situaciones más bien singulares o parciales. El desempeño se entiende como una capacidad sistemática de accionar y de integrarse multilateralmente en el campo profesional. La triada “pensar”, “resolver” y “aplicar” constituyen los fundamentos pedagógicos-formativos de la enseñanza de la arquitectura.

Es posible detectar una enorme capacidad de nuestros estudiantes por aprender nuevas cosas, adquirir nuevas competencias y evidenciar desempeños bastantes más complejos que hace una década. Dominan la computación y están usando la inteligencia artificial (*software*) para potenciar las suyas propias.

Es importante recordar que hoy día en Chile ya no es posible hablar de un mundo social-cultural único y representativo para toda la sociedad. Estamos ante una nueva diversidad socio-cultural, la que se distribuye espacialmente en el territorio en forma disgregada y dispersa.

Nuestro primer gran problema es como entender y manejar estas nuevas diversidades sociales y culturales en la enseñanza de la arquitectura.

Si se miran los diferentes Planes de Estudio en arquitectura por cierto nos encontramos con distintos énfasis. Hay planes que privilegian el pensar, otros el resolver y la mayoría apuntan al logro de determinados desempeños profesionales fijados “apriorísticamente”. Hay escuelas que desde el primer día de clases comienzan

con el aprendizaje de competencias profesionalizantes. Otras han preferido tener un “ciclo de formación básica” en la enseñanza de la arquitectura.

He podido constatar que en algunas escuelas de arquitectura en el extranjero, hay una gran preocupación por fortalecer y mejorar la formación básica y disciplinar en la formación del arquitecto. Aquella orientada al desarrollo del pensamiento innovativo y crítico. Sobre todo tener una capacidad de anticipación a partir de una comprensión esencial y valorizada de las casualidades y de todos los fenómenos y circunstancias científicas, culturales, tecnológicas y medioambientales relacionadas con la arquitectura, el territorio y el urbanismo.

Pienso que en Chile es importante volver a valorizar la formación básica de nuestros alumnos. Más aún si consideramos la diversidad de las actitudes socio-culturales en Chile. Diversidades que son un “dato” duro de nuestros alumnos a la hora de ingresar a un primer año de arquitectura. Pero igualmente importante es pensar en el campo de trabajo de nuestros futuros egresados. Podemos referirnos a las competencias y desempeños que históricamente vienen realizando los arquitectos en Chile. Sabemos que esas oportunidades históricas de desempeños profesionales sólo resuelven un porcentaje menor del empleo para nuestros egresados. El empleo por autogestión en otras y nuevas áreas de desempeño profesional son nuestro gran desafío. Me refiero a preparar a nuestros egresados para articularse y conjugarse con el mundo profesional de muchas otras maneras. La innovación, la anticipación, la creatividad y el emprendimiento son actitudes y compromisos centrales en la formación de nuestros futuros egresados. Ciertamente debe entonces importarnos la innovación profesional, la innovación científico-tecnológica, la innovación y las transformaciones humanístico-artístico y también la innovación de la gestión política-administrativa de la sociedad. Para encontrar

estos nuevos horizontes de desempeño profesional hay que pensar diferente a como lo hemos venido haciendo a la hora de plantear y manejar nuestros Planes de Estudio. Las nuevas formas de asociatividad transversal, la capacidad de anticipar y de traducir la innovación científico-tecnológica y cultural en oportunidades de desempeño profesional son un tema central en la formación de nuestros arquitectos.

El desarrollo de la inteligencia emocional para una interacción social exitosa debe realizarse durante toda la carrera. Fundamentalmente es entonces impulsar el desarrollo de una enorme capacidad de imaginar, soñar y construir nuevas oportunidades del desempeño y del emprendimiento profesional.

La construcción de una conciencia ética, la sintonización democrática y valórica deben ser una viga maestra en la formación de nuestros alumnos. Estos mismos propósitos se están considerando como muy urgentes de implementar en el mundo más desarrollado.

/ SL: Es muy interesante la mirada que han dado los panelistas. Fernando poniéndose primero en la posición que podría ser la de una dicotomía falsa; sin embargo, luego la valida con esta relación tan tensa entre conocimiento y las fortalezas de capacidades que adquiere la persona, que finalmente se resolvió en un sentido cuando la graficaste tú mismo en la persona de Alfredo Jaar. Es verdad que nosotros sin quererlo enseñamos una forma de pensar, una forma de ser y una forma de resolver, pero muchas veces los alumnos nos dicen (a lo mejor porque la ley de la selva aquí adentro es la del más fuerte), estar atrapados entre la gran exigencia y la indolencia de los profesores, donde la urgencia manda; los alumnos sufren sobremedida las diferencias que encuentran ellos, entre sus propios compañeros, ante lo cual se tienen que defender; y eso los hace crecer a tal punto, que resultan creativos, como señalan todos y absolutamente todos los libros de psicología de la creatividad.

Luego Hernán, se refiere a que efectivamente tenemos nuestras herramientas para salir de todas estas preguntas, dificultades y dudas en que nos hemos puesto. Sin embargo, yo me preguntaría en este minuto, bueno ¿qué pasa con la educación continua?, no lo hemos resuelto; ¿cuánto concentramos en el pregrado?, ¿en qué minuto damos el título?, y si es necesario en nuestros países una educación continua con grados. Entonces aunque tengamos las herramientas hay preguntas que siguen ahí.

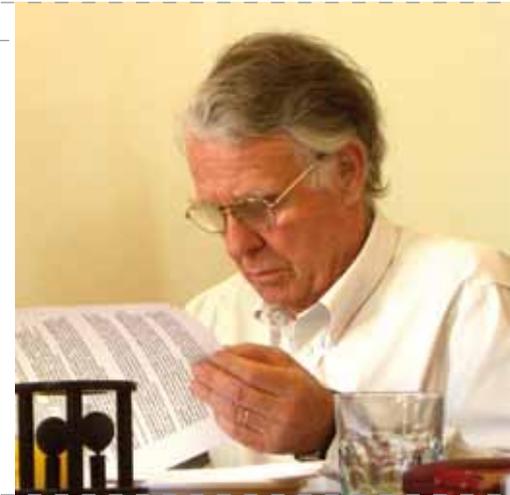
Maria Inés puso el tema del punto de vista de la persona con su proveniencia y formas de relación y la calidad de nuestro impacto. Efectivamente, las ciudades chilenas, y en particular Santiago tiene problemas de todo tipo, en donde el arquitecto no ha intervenido, o ha tenido pocas posibilidades de incidir; y lo puso en varios planos, desde el nivel urbano al nivel en nuestra propia convivencia y al interior de equipos de trabajo o incluso dentro del mismo curso, donde los alumnos, tienen dificultades para entenderse entre sí, lo cual repercute en nuestra capacidad de convencer.

Y Hans lo explicó de una manera muy amplia entre estas diferentes visiones del saber; saberes, competencias y desempeño se transforman en pensar, resolver y aplicar; que no son lo mismo; porque saber no es lo mismo que pensar ni competencia es lo mismo que resolver: a veces tienes las competencias y te paralizas. Cómo nosotros fortalecemos esas capacidades y la manera en que podríamos incursionar en este conjunto de características que tú identificaste como “salvar el momento”, porque veo que te centraste mucho más en la formación de personas que en la formación disciplinar, desde lo que yo alcancé a captar.

/ HF: Un tema central en la enseñanza de la arquitectura en el Taller es el concepto de las “Estructuras pedagógicas transpositivas”. Es importante en el Taller saber como se pasa del encargo, de los “datos”, de las informaciones relevantes, de los propósitos y del fundamento al proceso de diseño o de la “gestáltica” propiamente tal. Porque no basta con la información o con los propósitos para ya ponerse a proyectar. La estructura Transpositiva te permite pasar de los datos a la “gestalt”¹¹. Estas estructuras transpositivas nos permiten realizar entonces procesos no lineales y asociativos. Con estas estructuras logramos realizar los necesarios “Saltos Cualitativos” (*catalitic loops*) entre ideas y formas en el proceso de diseño en arquitectura.

/ MA: Se necesita permeabilizar la construcción del plan de estudios, explorar, tener un cierto plan estratégico y poder monitorearlo e ir contrastándolo con elementos internos y externos, para rehacer un plan de estudios más acorde a nuestra necesidad.

Hans Fox.



Estamos en una crisis educacional, aquí se habla poco de educación; por ejemplo se tapó el conflicto estudiantil¹², pero eso es algo que no se nos puede olvidar. Ellos son otra generación, y hay que aprender a escucharla. Tenemos que abrirnos y comunicarnos con el resto de alguna manera.

/ FP: Veo con cierta preocupación, con cierta distancia, las modas y las crisis de moda también. Se ha hecho alusión aquí a la forma en cómo se redactan los programas. A mí me tocó sin proponérmelo, enseñar desde muy joven, entonces he pasado por muchas de esas modas, ¿qué cambió?, harto poco. Lo que digo es que lo miro con atención distante, hay algo interesante que podemos rescatar de esta moda. Pero tengo súper en cuenta que las escuelas de calidad que conozco, no dependen de esos listados para nada y no van a depender de ellos en el futuro. Pero veo ciertos elementos que me gustaría señalar.

Efectivamente enfrentamos nuevas formas de ejercicios de la arquitectura, llámenlo como quieran: mercado, relación; está cambiando de un modo ¡rarísimo! eso sí me interesa, eso sí lo miro con curiosidad; por ejemplo que se envíen a desarrollar proyectos de España a Argentina; ustedes lo deben saber, el mundo ahora es un cruce, o sea, no se si estoy formando a una persona para que cuando se reciba resuelva el problema de la esquina de Marcoleta con Portugal¹³, sino que quizá esa persona va a ser un desarrollador de proyectos de un arquitecto sueco y va a vivir en Chile.

/ SL: Eso está pasando...

/ FP: ...Está pasando mucho. Creo que la liberalización de los sistemas y lo de la exclusividad de los arquitectos para actuar sobre determinados frentes no ha llegado y yo no lo promovería, quizá sería más negativo que positivo. Pero no sólo afecta a los arquitectos, no nos engañemos, esto afecta al mundo profesional. Hoy en día las conexiones entre saberes de mundos profesionales y campos específicos son un cruce que va para todos lados; y quien resuelve los problemas es el que mejor los ha resuelto, y no necesariamente el que tiene el título o una habilitación para ello, por más que tenga que pedir habilitaciones y todo lo que nosotros sabemos. Pero sin entrar en ese otro punto creo que está cambiando el modo de ejercicio de la arquitectura.

Déjenme contarles una anécdota que me dejó pensando, una conversación en estos días con Rafael Moneo¹⁴, que es un tipo que ha enseñado en tantas universidades, conoce tantas escuelas y me dijo: “¿Fernando está cambiando la enseñanza, o no?, porque fijate que antes los estudiantes iban a una escuela para que unos profesionales que sabían, les enseñaran lo que ellos sabían, haciendo un esquema bien básico, y ahora”, me dijo, “los profesores y profesionales van a la escuela a saber lo que pasa, y eso no deja de ser interesante”. Las escuelas son como espacios culturales, donde si tú no sabes lo último que está ocurriendo estás un poco *out*, y muchas veces los mismos profesionales se nutren de ese ambiente. Ese tipo de cosas te digo yo, son muy interesantes de ver, son muy específicas y están cambiando el panorama.

¹¹ La Psicología de la *Gestalt* es una corriente de pensamiento dentro de la psicología moderna, surgida en Alemania a principios del siglo xx. El término *Gestalt* proviene del alemán, no tiene una traducción única, aunque se lo entiende generalmente como “forma”. Sin embargo, también podría traducirse como “figura”, “configuración” e, incluso, “estructura” o “creación”.

¹² La movilización estudiantil de 2006 corresponde, manifestaciones realizadas por estudiantes secundarios de Chile entre abril y junio de 2006 y reactivadas entre septiembre y octubre del mismo año.

¹³ Ubicación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Chile.

¹⁴ Rafael Moneo, arquitecto español (1937). En 1996 es galardonado con el Premio Pritzker de Arquitectura.

Primero, evidentemente existe un factor de globalización que todos hemos expresado aquí de distintas maneras: los viajes, la llegada de imágenes, la disponibilidad de información; pero ese es el problema, o sea, es muy distinto enfrentar un mundo de interacciones fuertes, de lluvia de información, donde la habilidad de discriminación de la información es más importante que la capacidad de buscarla, y eso me parece un cambio muy significativo que exige una formación de capacidad de juicio muy importante.

Existe un proceso, mucho más general, las carreras y las universidades están bajo un ojo que se expresa en la palabra inglesa *accountability*. La exclusión de las matriculas, los cortes en los presupuestos, todo este asunto de las competencias, también viene de allí, ¿señor yo le doy estos dineros y usted me puede decir que hizo con ellos? ¿Usted me puede dar cuenta y razón de lo que piensa su alumno, usted puede darme cuenta y razón de que lo hace y piensa su alumno? Pero fíjense ustedes para darse cuenta del interés que toma la cosa; déjenme recordar un caso, que fue el caso del departamento de arquitectura de Cambridge, estuvo a punto de ser suprimido. Es muy interesante porque actúan dos *accountabilities* opuestas, no hay un solo *accountability*, sino existen dos *accountabilities* contrapuestas. El departamento de arquitectura de Cambridge tiene una muy buena evaluación de la RIBA por ejemplo, tiene una muy buena evaluación de los estudiantes, tengo los documentos y todo eso y cartas de RIBA. Y si RIBA le pidiera algo, si lo apretara, lo apretaría para hacer un poco más profesionales a sus estudiantes, iría para ese lado, y sin embargo la universidad le dice 'a mi eso me da lo mismo'; yo soy una universidad, yo quiero productividad académica, publicaciones de su parte e investigaciones. Que a usted lo elijan el mejor entre los estudiantes de los mejores puntajes, docencia... no importa, y está bien secundariamente si lo hacemos también profesional, o como lo llamaron, entrenamiento vocacional; esas cosas no están en prioridad

para una universidad de nivel mundial. Lo que están haciendo es preguntando qué hace usted –académico– con su tiempo, qué hace con las horas, cuestión que tiene un lado positivo y no me niego a que un personaje me juzgue; señor, usted tiene una hora y media de clase ¿a qué la dedica, qué pasó antes y después de la clase?; es un poco angustioso, digamos controlador, y muchas veces tiene parámetros no los más adecuados; muchas veces sólo tomando en cuenta cuestiones que son estrictamente más medibles y dejando de lado cosas que son mucho menos medibles y que no por ello son menos importantes. Entonces nosotros tenemos que inscribirnos con realismo creo yo, dentro de este mundo de demandas, esto por una parte.

En segundo lugar, me gustaría volver al tema inicial que plantea el foro y que planteaba Sofía en un momento –y que es mi preocupación–, que es el mensaje que yo quisiera plantear y que coincide en parte con lo que Hernán a dicho aquí también; las universidades se están jugando en este momento por lo que llaman el reforzamiento de la formación general. Esto no deja de ser impresionante; a nosotros nos pegaron un apretón que nos quitaron no sé cuantos créditos, más de un semestre de formación que nosotros tenemos que entregar a otras instancias para que los alumnos tengan una mayor o mejor formación completa, una formación que los prepare para los cambios. Básicamente creo que efectivamente tenemos que formar estudiantes para un mundo muchísimo más cambiante, pero lo que me asusta un poco, es que se piense que formación general es solamente el salpicón de la mayor cantidad de verduras, es decir betarraga, zanahoria, que no falte repollo, acelga, una gotita de no sé qué.

Entonces para qué discutir el asunto y si nosotros aún como dice Sofía, sin saber –porque muchas veces es sin saber–, hemos recibido una tradición que hace una cierta cosa, ejerzámola, porque es nuestro deber contribuir a la universidad con eso. Mi único

susto con lo de la formación general es que caigamos en una cosa que nos permita desechar una instancia formativa que es específica, cada uno tiene la suya, nosotros también, y en realidad no insisto en el punto.

A mí me parece muy difícil hacer escuelas de la nada, ponernos de acuerdo y decir, mira vamos a cumplir los diez mandamientos de la ley de Dios, y vamos a hacer esta escuela y va a ser fantástica. No creo en ello; creo que hay tradiciones de enseñanza, ese contacto con un modo de hacer las cosas que tú puedes o subir o bajar, o nublar o perfeccionar.

Si yo tuviera nuevamente la oportunidad de ser el director de la escuela de arquitectura, y dijera, mira lo que yo he decidido es transformar la Universidad de Chile, mira ni lo voy a conseguir ni creo que sería bueno tampoco. En ese sentido tal como miro con atención un poco displicente las modas yo miro un poco displicente los planes de estudio, o sea esta serie de cuadraditos que se combinan con requisito de no sé qué y que a mí me parece que nunca han hecho las escuelas, nunca; porque las escuelas siguen siendo las mismas antes y después de los cambios de los planes de estudio; y entonces si yo tuviera que reemplazarlos por algo lo reemplazaría por una lista de nombres. Diría: señor ¿usted quiere hacer una escuela?, no le diría cual es su plan de estudio; le diría ¿qué nombres tiene usted?, porque para mí ese es su plan de estudios: Hans Fox, María Inés, Hernán, Sofía, eso es lo que yo tengo y Uds. dirían ya sé la escuela que quiere hacer lo tengo clarito, ahí está el plan de estudio.

Entonces a mí me parece bastante importante la tradición de una escuela, desde donde se puede hacer algo y por otro lado los recursos humanos que esa escuela tiene, porque si quieres producir un cambio a quién vas a contratar para hacerlo y ahí creo que puedo saber que algo va a ocurrir.

/ HM: Quiero retomar esa idea de recargar las tintas y todo eso; y sobre todo, comparto muchas de las cosas que tú [Fernando]

dijiste. En el fondo las escuelas la hacen las personas y no la hacen los programas. Pero quiero ir mucho más allá todavía; yo no sé por qué –debe ser la edad en que estoy–... cada vez creo más en las cosas que son medias autobiográficas y en el peso de las propias biografías. Entonces cuando Fernando no se quiere encandilar con estas modas, yo lo encuentro muy bien, y por ejemplo este tema de las competencias viene del constructivismo, es una historia vieja a la que le ponemos otro nombre y por eso citamos a Montaigne que tiene no sé cuantos años; porque son cosas que vimos y que vienen pensándose hace muchos años pero que van cambiando y se van transformando en moda y que se van imponiendo además. Yendo a lo autobiográfico yo tengo una especie de experiencia de vida que me ha marcado. Yo pasé 15 años –no diré los mejores pero si diré los más enérgicos–, entre los 28 y 43 años viviendo en París, y eso claramente me marcó y también aprendí a tratar de sacar de Europa lo mejor que tienen y aprender a tomar distancia, porque si no tu identidad se muere; y por algo me devolví también. Pero cuando volví, justamente ahí pude constatar una cosa que es el dilema en que estamos hoy con este tipo de cosas. Recuerdo cuando recién volví de Europa, venía bastante acelerado, venía trabajando hace muchos años con computadores, etc., y yo veía que aquí las oficinas trabajaban con lo que llamaban el *Roto Power*, y me decían: el *Roto Power* siempre va a ser más barato que lo otro; se demoraron 10 años en poder instalar los computadores en la oficina y hoy en día el *Roto Power* es tecnológico, existe igual. Pero uno allá tiene la sensación de vivir en el futuro y que Chile estaba de cierta manera en el pasado y que a veces avanza en líneas propias, pero que a veces van al mismo despeñadero que van los europeos.

Pero tratando de ser positivo, trato de mirar las experiencias de ellos, cómo las extrapolamos, pero creo que en ningún caso nosotros podemos tragarnos el cuento completo; para empezar porque son dos realidades distintas, los problemas que ellos tienen son de integración racial. Ellos hablan de pensar europeo, insisten a toda costa cómo piensa el europeo, pero sin perder las distinciones locales que pueden tener. Los problemas nuestros son distintos, nadie entiende que aquí los judíos y los árabes no estén todo el tiempo disparándose o poniéndose bombas. Hay tantas cosas que hacen de este país un país peculiar. Entonces esas diferencias son muy importantes y creo que cuando se habla de escuelas de arquitectura yo comparto 100% lo que decía Fernando: una buena escuela no es necesariamente una que tiene un buen programa, creo que la cosa no va por ahí necesariamente.

Los europeos tienen una ventaja que es bastante notable con respecto a nosotros. Considero que pueden trabajar mejor que nosotros y por lo tanto pueden hacer desarrollos que nosotros no tenemos ni tiempo ni medios de poder hacerlo y desarrollan estudios e investigaciones y cosas que a nosotros nos cuesta, y en ese sentido, hay una tendencia que me interesa tratar de rescatar en la formación más específica de la arquitectura. Creo por ejemplo, que esto que tú decías de la anécdota de Moneo, se refiere principalmente a que de alguna manera el hacer clases se está transformando más en una especie de educación tutorial que otra cosa. Donald Schön se refiere al tema en su libro "*Learning, Reflection and Change*"¹⁵.



A mí me gusto mucho un cuadro de Constantin Spiridonidis¹⁶ que grafica desde los años 50 hasta ahora cómo se ha desarrollado la enseñanza, en los contenidos académicos, en los programas de estudio, en los actores –es decir, los profesores– y el sistema pedagógico; hay algunas cosas interesantes y curiosas, por ejemplo en los años 50, los métodos eran científicos racionales, se enseñaba matemáticas, conocimientos ergonómicos, etc., después vino el tema de la creatividad, después en los 70 el tema de la participación social, y cada una de esas cosas traía aparejada algún tipo de enseñanza, los años 70 las ciencias humanas, la sociología, etcétera.

Hoy día, él dice que la formación en talleres se potencia fuertemente hacia la búsqueda de transformar “en arquitectura” la forma que cada persona tiene de pensar la arquitectura; o sea hacer un centro muy fuerte en la captura de un elemento autobiográfico del estudiante, de cual es su camino y en ese sentido los profesores se transforman en facilitadores que ayudan a los estudiantes a expresar su propia arquitectura; y que por ejemplo los temas de contenido académico se van por otros lados, ya no es ergonomía, ya no es matemáticas ni ciencias humanas, sino que es: cine, artes visuales, filosofía, computadores y otras cosas; y las formas de estudio son moduladas.

¹⁵ Según Donald Schön (1930-1997), profesor de Estudios Urbanos y Educación en el *Massachusetts Institute of Technology*, los mejores profesionales son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras.

¹⁶ Constantin-Victor Spiridonidis (Grecia-1954). Graduado de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Aristotélica de Salónica, 1978. Estudios de Urbanismo y Semiótica en la Universidad Paris VIII, entre 1979 y 1981. Doctor en Teorías de Diseño Urbano y Arquitectónico (1988), Universidad Aristotélica de Salónica.



Entonces yo creo que este tipo de análisis es interesante porque todos los temas que tienen que ver con la enseñanza están íntimamente relacionados con temas de la sociedad y en alguna medida esas tendencias son medianamente compartidas. De modo que si tomamos un poco de eso y tomamos en algún sentido lo que estos análisis arrojan podríamos llegar a ver cómo orientamos un poco las formas de la pedagogía, los contenidos y todo eso.

Quiero terminar con una cosa, tratando de aprender de los europeos. Leía el otro día un poco sobre cuáles son los desafíos que ellos se plantean, de hecho en estas conferencias hablan de eso, y es bien curioso: de los 5 desafíos que hay hoy en día en la enseñanza, y que todas las escuelas que están tratando de renovar sus planes los toman, son: uno, perfil del arquitecto –que es lo que tú hablaste, cómo es, que es un profesional, lo que planteaste en tu pregunta–; dos, los contenidos en los planes de estudio, ya lo hablamos y yo tomo las preocupaciones que tiene Fernando con respecto a los contenidos y poder creer que eso resuelve, a ver si resuelvo algo; tres, los sistemas en los planes de estudio, que también es parte un poco del mismo sentido; pero hay dos temas que ellos consideran muy importantes –cuatro–, la investigación e innovación en arquitectura y el último me parece aún más interesante porque es ahí donde nosotros estamos más deficientes, las acciones colectivas. Yo creo que en Chile los arquitectos nos caracterizamos por no saber colaborar entre nosotros; yo siempre he admirado a los arquitectos de la Universidad Católica que a diferencia de

los de la Universidad de Chile, se ven muy colaborativos.

/ SL: Después de la ronda que se ha hecho ahora, me dio la impresión que cuando Fernando Pérez postulaba que los profesores eran lo más importante para una escuela y al final que al conocer quienes la constituirían; ya uno podría decir que tipo de escuela sería, está de hecho respondiendo a la primera pregunta, centrando el problema más en las personas que en la disciplina en sí misma. Y lo segundo respondía a una pregunta nueva; él estaba dando el sello de una buena escuela más que a una buena escuela del Chile del futuro, que era la pregunta en este foro, o sea, hacia dónde ir; Entiendo entonces que parece que bastan buenas escuelas, y si la escuela es buena –juzgada desde su plantel– va a entregar profesionales que sean los adecuados para el futuro sin tener que preocuparnos mucho de lo que está pasando, o de los debates que están en este minuto.

Hernán planteaba el problema de centrarnos en aprovechar el caudal de las personas –como diría Mabardi¹⁷–. Pero si nosotros sólo potenciamos las individualidades podemos llegar a estar en un jardín de esculturas o de expresiones personales, y pareciera que hay que tener antes una posición. Porque si esas expresiones personales finalmente se multiplican, recursivamente estarán entregando una identidad subyacente que de alguna manera va a unificar el paisaje y deberemos prever si todos se van a sentir parte de ese relato común, o no es así y vamos a estar en una extraña escena, que habría que estudiar ex post y no ex ante, como carrera. O llegamos a la posición que tú acabas de exponer Hernán de la “reflexión en acción”, y Hans, con las “visiones transpositivas”, en que finalmente tenemos que meternos en cómo esta cosa –la

enseñanza universitaria de la arquitectura– finalmente da un resultado que tenemos que prever aunque sea partiendo de otras competencias o posibilidades anteriores; pero como Universidad, ver que tienen un resultado final. Porque en definitiva un plan de estudios lo que tiene que propender es ayudar a los alumnos a armar este palimpsesto y tener una especie de camino hasta allí.

Y María Inés que nos hacía ver con mucha claridad el problema de la falta de realidad, y que nosotros los arquitectos no nos hallamos situados en la realidad misma, de la manera en que lo están en otros países.

Entonces yo quisiera, en esta última ronda pedirles, en forma muy sucinta, si podrían decir ustedes: ¿Qué creen que va pasar en nuestras escuelas?, o la síntesis que les parece mejor.

/ HF: Sin duda hay datos duros: Hay 44 escuelas de arquitectura sumando a otros programas que se agregan. Sabemos que los empleos tradicionales del arquitecto no alcanzan para todos nuestros egresados. El aparato público hace mucho tiempo dejó de ser un empleador significativo para los arquitectos. El mercado de capitales todavía no es suficiente, además de muy difícil acceso para los jóvenes profesionales. De manera que la autogestión para construir un desempeño profesional nuevo y diferente será un esfuerzo central para nuestros jóvenes egresados. La globalización y la sobre oferta profesional nos debería hacer pensar también en preparar a nuestro egresados para el desempeño profesional en otros países. Éste será, sin duda, un gran desafío para nuestras Escuelas de Arquitectura.

/ MA: Las disciplinas no son contradictorias con los cambios de visión. Por ejemplo, yo ya olvidé las formulas matemáticas, pero puedo

¹⁷ Jean Francois Mabardi. Arquitecto de la Universidad Católica de Lovaina, experto en enseñanza de la arquitectura y pedagogía del proyecto.



elaborar un problema; entonces la disciplina tiene ese valor y el rigor forma carácter, no pueden estar ausente. Pero eso no significa que la matemática que se enseñaba hace 20 años y la que vamos a enseñar ahora es de otra visión; debe tener otra pedagogía, pero no va a eliminar ese poder.

Lo otro es entendernos con el mundo externo, con los otros profesionales y con el medio que nos necesita; pero ni siquiera ellos nos conocen, nos ignoramos mutuamente.

/ HM: Pienso que hay cosas que vienen sí o sí; creo que hay una crisis institucional que está instalada; yo miré con mucha atención los fenómenos que se han producido en otros países, en Europa, en relación a estos conflictos raciales, en Francia, en la universidad; lo que está pasando es una especie de mayo del 68 que está en el aire. Nosotros tuvimos la revolución de los pingüinos¹⁸, pero qué va a pasar cuando los tengamos en las salas de clases, quiero ver qué nos va a pasar a nosotros. Pero algo nos tiene que pasar, ese es un tema, creo que es impredecible.

De ahí viene un segundo punto sí o sí también: que va aparejado con el tema de la tecnología. Ya no tuvimos tiempo de hablar de lo que significa la tecnología y ese es mi tema porque llevo años estudiando eso, introducción de los medios digitales en la enseñanza como herramienta con todo lo que significa, pero no sólo ahí, sino en lo que tú decías, o lo que tú planteaste de que mandan a pedir planos de aquí para allá, etcétera.

/ SL: Pero la tecnología no sólo para el *rendering*...

/ HM: No, va muchísimo más allá de ello y creo que hay una dimensión en la cual nosotros no hemos entrado y con la cual yo siempre he soñado; es que nosotros la hemos usado en su capacidad de visualización, como tú dices en la visualización de *rendering*, pero no la hemos ocupado como herramienta de proceso, que es lo más importante. Se habla de que hay procedimientos y procesos; los procedimientos son lineales y tienen principio y fin, y los procesos no sabemos cuando comienzan ni cuando terminan.

Y lo tercero, lo más importante y yo creo que cualquiera que se ponga a pensar en eso lo menciona, que es el tema de: ¿Volvemos a repensar la humanidad o a pensar en el hombre?

/ FP: Retomo una pregunta que quedó en el aire, que es: ¿Cómo se produce la enseñanza?, así como las escuelas y los profesores son más complejos y la forma en que solemos analizarlo, por lo menos hay tres círculos: Uno que es la enseñanza formal, el plan de estudios, las clases que te hacen, la cosa que llega a las 8:30, las notas que te ponen.

Segundo, el entorno que una escuela es capaz de generar, lo que Bohigas¹⁹ decía, el aprendizaje en el pasillo, el diálogo con el compañero, las conferencias que hay en la escuela, las *lecture series* que hay en Harvard, son el 40% de lo que un estudiante aprende, o sea tener ahí dos sesiones semanales con esa calidad de gente, con esa actualidad del mundo; entonces segundo círculo que hay que tomar en cuenta cuando haces una escuela y pides una buena escuela; no es sólo, de nuevo los profesores, como ya dije, es aún si eres capaz de crear ese ambiente.

Y tercero, al menos en el caso de la arquitectura y en el caso de muchas otras profesiones, están los servicios tempranos de la práctica; no el taller, sino la gente que trabaja en una oficina, ayudando para un concurso, eso es una parte fundamental del aprendizaje y ahí esas cosas se aprenden mucho mejor que en otra parte, y no tendría ningún sentido pretender trasladar esas cosas para adentro. Entonces yo menciono este punto Sofía, que es ver cómo se formaliza o cómo se controla, porque eso responde un poco a tu pregunta sobre facultad legal y la habilitación.

En cada carrera se da de un modo distinto y nosotros no lo vamos a inventar, no vamos hacer un hospital arquitectónico de aquí a mañana, así por lo menos. Yo lo dejo planteado, creo que en la medida que podamos comprender la complejidad real y total del proceso, es que nosotros podamos cuestionarnos sobre esa pregunta que tú estás haciendo, solo habilitación o garantía social, que es una gran pregunta.

Ahora yendo a tu pregunta, Hans, me da risa nerviosa, como en 1987, 88 me visitó, en el tiempo en que yo era director de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica, el director de una Escuela de Arquitectura de Sao Paulo, creo que de la Católica de Sao Paulo y él me dijo lo siguiente (yo creo que el estaba anunciando lo que iba a pasar aquí): "en Sao Paulo en este momento entran 1.200 arquitectos a estudiar por cada año y antes entraban 120, o sea se ha multiplicado por 10", y además me dijo: "hablamos de los años 1986, 1987, 1988, en Sao Paulo hay unos 12.000 arquitectos que circulan, de los cuales unos 3.000 trabajan relacionados con la arquitectura pura, unos 3.000 trabajan con cosas más lejanamente relacionadas como venta de propiedades, decoración de vitrinas o cosas que podemos ver una ligazón, y los otros 6.000, en lo que pueden, chóferes de taxi, en fin lo que sea".

¹⁸ Movilización estudiantes secundarios en Chile durante el año 2006. Esta movilización es conocida informalmente como Revolución de los pingüinos, debido al tradicional uniforme utilizado por los estudiantes.

¹⁹ Oriol Bohigas (España, 1925). Arquitecto y técnico diplomado en urbanismo, nacido en Barcelona. Junto a Josep Martorell (1925) y David Mackay (1933), forman la asociación de arquitectos MBM. Ha sido Profesor y Director de la E.T.S. de Arquitectura de Barcelona.



Es un poco extrema esta descripción, pero algo de ello es lo que se nos avecina. Frente a eso, la pregunta es cómo enseñamos, como garantizamos que no sea inútil incluso equivocada la inversión que una persona ha hecho, pensando que va a ser un arquitecto de torres o que se yo. Como podemos formar a alguien –y en ese sentido digo, por casualidad o no– de una cierta versatilidad; pero no solamente para que pueda ser un contador auditor además, sino para que pueda iluminar en algo –por esa cabeza formada en arquitectura– algún otro campo. Los campos profesionales no son cuestiones establecidas como estancos, si ustedes se fijan quiénes eran gerentes de hace 40 años, muchos eran abogados, ingenieros y hoy muchos son economistas, ingenieros comerciales u otras, entonces hay barreras...

/ MA: ...Pero el arquitecto no se mueve mucho.

/ FP: Bueno no en grandes cantidades María Inés, pero no es una cuestión tan rara. De nuestra escuela salieron pintores muy importantes, hombres de teatro muy importantes, Juan Orrego Salas²⁰, músico muy importante salió de nuestra escuela, y no creo que haya sido casual que ellos formaron escuelas que hicieron muchas cosas. El otro día, me encontré en una reunión de ex alumnos en que un colega me dijo que era gerente, no recuerdo, de *marketing* o de personal de una empresa grande, Shell creo que era, ...¡chuta! ¿Y dejaste la arquitectura?, “no sabe cuanto me sirve la arquitectura

para hacer esto que hago”. Si nosotros pensamos que la Sony puso a un cantante en la gerencia de producción en un momento dado. Bueno no es que quiera poner una regla general pero si tú me llevas a ese campo entonces yo te digo que esperanza no hay, esperanza para esos números de personas en lo que consideramos trabajo convencional. A lo mejor, este rebote de trabajar para el extranjero en fin hay varias posibles salidas, o nos externalizamos o nos acostumbramos a trabajar en otra cosa, o nuestra sociedad cambia y acepta, como la sociedad inglesa, que una persona estudie literatura inglesa y pueda trabajar en un banco.

/ SL: Nuestra preocupación puede obedecer a la “deformación” de ser una escuela pública y que nos sentimos con la obligación de tener alguna responsabilidad sobre los productos que...

/ FP: Pero si la tienen, y tienen que ser muy buenos.

/ SL: Ustedes también, pero digo yo, son las escuelas públicas las que generalmente nos hacemos este tipo de preguntas; acerca de que si lo estaremos haciendo bien o no, y hacia donde tenemos que ir con nuestra enseñanza...

/ MA: ...Pero las privadas se preguntan ¿y nuestros profesionales van a ser exitosos y vamos a tener a más clientes aquí?, se hacen muchas preguntas como esas que aquí no se pueden hacer o no corresponden.

/ FP: También ocurrirá que habrá algunas escuelas menos, y que las personas después de un tiempo a lo mejor serán menos entusiastas en seguir ciertas carreras, pero eso es difícil de prever.

/ SL: ¿Eso se regula solo?

/ MA: Muy lentamente.

/ SL: Pero la duda que surgió en Cambridge, puede surgir aquí también, porque en Arquitectura de la Universidad de Chile está la gran discusión entre aquellos que piensan que debemos hacer investigación y volcarnos hacia allá y tener un verdadero cuerpo académico, y otros que postulan lo contrario y que creen que arquitectura debe permanecer en el área de la enseñanza puramente profesional. Siento que se avecina una polémica muy grande.

Sin lugar a dudas, las acciones destinadas a la enseñanza y formación de los nuevos profesionales, y por cierto su inserción en los nuevos parámetros sociales y culturales de nuestra época, seguirán siendo un tema prioritario y trascendental en la consolidación de la arquitectura como disciplina reflexiva y herramienta de competencia profesional. Al despedirnos **Revista De Arquitectura**, agradece profundamente la presencia y participación de cada uno de los invitados a este interesante foro: María Inés Arribas, Hans Fox, Fernando Pérez y Hernán Marchant.

²⁰ Juan Orrego-Salas nació en Santiago en 1919. En 1936 ingresó al Conservatorio Nacional de Música de la Universidad de Chile, Simultáneamente cursó arquitectura en la Pontificia Universidad Católica de Chile y se graduó en 1943.