

AREA

agenda de reflexión en arquitectura,
diseño y urbanismo

*agenda of reflection on architecture,
design and urbanism*


Nº 17 | OCTUBRE DE 2011

REVISTA ANUAL

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Arquitectura,
Diseño y Urbanismo

CONTENIDOS | CONTENTS

- 7** Editorial
- 9** Políticas patrimoniales e instrumentos de aplicación en el Municipio de Rosario
CINTIA ARIANA BARENBOIM
- 25** Evaluación y análisis de los aspectos urbano-ambientales en un modelo de calidad de vida urbana
JESICA ESPARZA | LUCIANO DICROCE |
IRENE MARTINI | CARLOS DISCOLI
- 37** Puertos sin barcos. El espacio urbano en el proceso de reconversión de usos del área portuaria de Santa Fe
JAVIER FEDELE
- 55** Planificación y manejo costero integrado en espacios urbano-costeros de Argentina
ROBERTO FÈVRE | JOSÉ R. DADON
- 69** Mirando lo vernáculo. Tradiciones disciplinares en el estudio de las "otras arquitecturas" en la Argentina del siglo xx
JORGE TOMASI
- 85** Indagaciones en el campo de los modelos físicos. Una experiencia con ingresantes a las carreras de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires
STELLA MARIS GARCÍA | STELLA MARIS VÁZQUEZ | MARIANELA NORIEGA BIGGIO | MALENA PASIN
- 97** Enseñanza y experiencia: primeros resultados de una investigación sobre la historia de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires durante su etapa fundacional
FERNANDO WILLIAMS
- 116** Reseña de libro
- 118** Aperturas



enseñanza
taller vertical
arquitectura
concursos

teaching
integrated workshop
architecture
competitions

> FERNANDO WILLIAMS

Archivo DAR
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Universidad de Buenos Aires

ENSEÑANZA Y EXPERIENCIA: PRIMEROS RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA HISTORIA DE LA FACULTAD DE ARQUITECTURA DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES DURANTE SU ETAPA FUNDACIONAL

El presente trabajo propone utilizar el análisis de nuevas fuentes para revisar el enfoque institucionalista vigente en las historias sobre la enseñanza de la arquitectura en la Argentina. Los testimonios de los partícipes de los procesos de enseñanza constituyen un insumo que permite dar cuenta de la existencia de redes de formación que trascienden los límites de la propia facultad. El trabajo se concentra en el estudio del período 1955-1966, década en la que se transforman sustancialmente no sólo los planes de estudio sino también los modos en que se establecen las relaciones entre docentes y estudiantes.

Teaching and experience: initial conclusions of a research into the foundational period of the University of Buenos Aires, School of Architecture

The history of architecture teaching in Argentina has dealt primarily with institutions and to a lesser extent with changing syllabi. The aim of this paper is to explore the use of interviews to former students and professors as a source for a new history of architecture teaching, in the belief that the testimonies of those who took part in the teaching process may reveal the existence of networks that extend beyond the limits of academic institutions. The study period spans from 1955 to 1966, a decade in which both the syllabi and the relationship between students and professors experienced an unprecedented transformation in Argentina.

Introducción

Tradicionalmente, la historia de la enseñanza de la arquitectura en la Universidad de Buenos Aires ha reconocido en 1955 un punto de inflexión insoslayable. En efecto, existe un extendido consenso en señalar ese momento como el del destierro definitivo de un tipo de enseñanza basada en el modelo *Beaux Arts* y el del nacimiento de una facultad moderna. Desde luego, estos cambios estuvieron en sintonía con un particular clima de transformación de toda la educación universitaria.

Derrocado el gobierno de Perón en 1955, se inició en la Argentina un “proceso de modernización cultural” (Rubinich 2003: 245-251) que tuvo en la revitalización de la Universidad de Buenos Aires (UBA) uno de sus más potentes anclajes.¹ Así como el año 1955 es considerado como el punto de partida, el golpe de estado perpetrado por Onganía en 1966 es reconocido como interrupción de este proceso. La década que separa estas dos fechas es consagrada, por el relato canónico, como la época dorada de la UBA.² En el marco del perfil cientificista adoptado por la universidad a partir de 1955, se destacan particularmente la carrera de sociología, así como también las pertenecientes a la esfera de las ciencias exactas y naturales. Sin haber tenido una visibilidad comparable a la largo de aquella década, la carrera de arquitectura también sobresale por lo radical de los cambios instrumentados. Tomando como antecedente algunas experiencias inspiradas en el modelo de la Bauhaus puestas en práctica ya en Montevideo y Rosario, el carácter pedagógicamente novedoso del plan implementado en Buenos Aires en 1956 se basaba en la adopción del taller vertical y en la incorporación de la asignatura *Visión* como nuevo núcleo experimental dentro del programa de estudios.

El taller vertical, al igual que la departamentalización, apuntaba a romper con la cátedra como estructura cerrada y a poner en relación no sólo las diversas asignaturas, sino también los distintos niveles de la enseñanza. Por otro lado, lo que en el antiguo plan era *Representación* fue reemplazada por

Visión, una materia que educaba la percepción y que, junto con la capacidad de representar, era entendida como un “instrumento cognoscitivo capaz de prefigurar lo nuevo” (Shmidt et al. 2004: 39). A estos cambios del programa hay que sumar la instrumentación de un nuevo curso de ingreso inspirado en el *Vorkurs* de la Bauhaus.³

En virtud de este conjunto de transformaciones no resulta sorprendente que se considere a la década de 1955-1966 como la edad dorada de la facultad, sino también el período en el que se sientan las bases de lo que la facultad es aún hoy. Por ello, tampoco sorprende que, en relación con el año 1955, algunos autores hablen directamente de una “refundación” de la Facultad de Arquitectura, cuya primera fundación — recordemos— había ocurrido tan sólo siete años antes (Calderari y Marcos 1997: 12). Sin dejar de reconocer la importancia de los cambios introducidos en ese período, corresponde llamar la atención aquí sobre la forma en que gran parte de los estudios han consagrado este período como “época dorada”. Así, cabe señalar que, como otras de su tipo, la de la enseñanza de la arquitectura ha sido construida como una historia básicamente institucional que ha atendido puntualmente a dos cuestiones: la relación de la facultad con un contexto socio-político más general y la implementación de nuevos programas de estudio.

Pero esta visión resulta tan problemática como cuestionable. Un primer inconveniente surge de la tendencia a concebir el contexto como una estructura sobre-determinante, no sólo a escala nacional sino a escala de la universidad. En efecto, la caracterización de la década 1955-1966 como época dorada de la UBA en su conjunto es automáticamente trasladada a la historia de la facultad, corriéndose así el riesgo de desconocer la especificidad que la arquitectura posee como campo de la enseñanza.

Un segundo problema derivado del carácter institucional de esta historia es la consagración de una idea de enseñanza como mera transmisión. No es necesario aclarar que sostener tal idea en la actualidad significaría ignorar los debates que, en materia de pedagogía, se han sostenido durante las últimas

1. Si bien buena parte de los relatos han tendido a naturalizar una visión de la década posterior a 1955 como “modernización cultural”, autores recientes han llamado la atención sobre la idea de quiebre respecto de la década anterior que esas visiones llevan implícitas. En este sentido Jozami sostiene que las vinculaciones de esta modernización cultural “con las profundas transformaciones sociales del período peronista aun no se han señalado suficientemente” (2009: 50).

2. El período 1955-1976 ha sido objeto de estudio particularizado de varias publicaciones. Ver, por ejemplo, Rotunno y Díaz de Guijarro (2003).

3. La versión local de este curso, dirigido por Gastón Breyer, incluía las asignaturas de Matemática, Representación e Integración Cultural. La heterogeneidad de su contenido se vinculaba con formas más interdisciplinarias de conocimiento que comenzaron a ponerse en práctica en ese momento. En forma frecuente, por ejemplo, se invitaba a exponer a profesores o referentes de otras disciplinas.

décadas. La idea de educación como ciencia aplicada ha sido ampliamente cuestionada por quienes la conciben, en cambio, como práctica reflexiva. Es así que ha cobrado un particular interés la dimensión de la experiencia como instancia en que los contenidos enseñados se refractan de acuerdo a condiciones siempre cambiantes.

Estas redefiniciones importan particularmente en el caso de la arquitectura, cuya enseñanza aún descansa en modalidades de trabajo que no excluyen cierto nivel de simulacro respecto de las condiciones que rodean al propio encargo de una obra arquitectónica fuera del ámbito académico. Es en el espacio definido por la reproducción de esas condiciones que la arquitectura es transmitida como un verdadero *savoir faire*. La ejecución supervisada de un proyecto continúa aún vigente como modo de enseñanza de la arquitectura, y ello contribuye aún más a desplazar nuestra atención hacia una dimensión donde la práctica y la experiencia se vuelven relevantes.

Por otro lado, no resulta casual que el interés por la experiencia se produzca en un momento en el que priman las perspectivas culturalistas. Circunscriptas originalmente al ámbito de la crítica literaria, dichas perspectivas problematizaron el tema de la lectura. Así, los textos dejaron de importar como mera enunciación y cobraron interés por los modos en que son leídos, recepcionados o —para utilizar un término caro a estas perspectivas— reapropiados. Interesaron, entonces, los contextos y las prácticas de lectura que condicionan muy diversamente la manera en que los textos son entendidos y resignificados (Chartier 1992: 40-50). Un programa de estudios puede analizarse desde un interés equivalente, lo que equivaldría a trascender su plano enunciativo y normativo e interrogarse acerca de su recepción por parte de los estudiantes: ¿qué es seleccionado y qué es descartado en la circulación de esos contenidos?; ¿qué interés suscita cada una de las materias?; ¿qué factores externos contribuyen a refractar la transmisión del conocimiento? Las respuestas a estas preguntas exceden con creces los límites del presente trabajo y sólo pueden responderse con el rigor adecuado desde el campo de la pedagoga.

De todas formas, la legitimidad de estos interrogantes autoriza a poner en cuestión la visión institucionalista que pesa aun hoy sobre la historia de la enseñanza de la arquitectura y, desde allí, atender a las voces de quienes participaron en estos circuitos en los que se produce y circula el conocimiento.

Así, por ejemplo, se vuelve lícito preguntarse si es también como edad dorada que los graduados en el período 1955-1966 recuerdan esa década. Y, si es así, ¿cuáles de los cambios instrumentados entonces son realmente valorados? Finalmente, puede plantearse también ¿en qué medida la facultad fue capaz de adaptarse a nuevas solicitaciones sobre la formación de los arquitectos?

La experiencia remite siempre a lo impuro y lo confuso, lo fugaz y lo mutable. Por ello, Larrosa sostiene que, en pedagogía, hablar de experiencia exige acuñar un lenguaje nuevo que no es ni el de la ciencia ni el de la teoría (2010: 2). De la misma forma, es posible sostener que la construcción de una historia de la enseñanza interesada en la dimensión de la experiencia obliga a replantear no sólo los supuestos teórico-metodológicos, sino también las fuentes mismas de la investigación.

Así, la concatenación de programas de estudio o las actas que registran las reuniones del consejo académico distan de ser las fuentes primarias adecuadas con las que reescribir esta historia. El interés por la recepción involucra y problematiza centralmente a los estudiantes y, en alguna medida, a los profesores. La voluntad de construir una historia de la enseñanza nos confronta directamente con la necesidad de recolectar y sistematizar los testimonios de esos actores. Éste ha sido precisamente uno de los objetivos principales de un proyecto de investigación desarrollado en el Archivo DAR de la FADU bajo la dirección de Juan Molina y Vedia. Partiendo de la idea de “archivo vivo”, por él acuñada, la Dirección de Archivos de Arquitectura y Diseño Argentinos (DAR) ha comenzado a encargarse no sólo de la conservación y sistematización de los registros, como lo haría cualquier archivo tradicional, sino también de su producción.⁴ Así, se decidió emprender la realización de entrevistas a graduados de

4. La idea de “archivo vivo” implica también poner estos nuevos materiales a disposición de la comunidad académica y del público en general. Para ello, se ha creado la página web de DAR: www.archivosdar.com.ar

5. Treinta son las entrevistas correspondientes a los graduados que cursaron durante el período que aquí nos interesa. Debe aclararse que muchos de los entrevistados se desempeñan actualmente como profesores de la facultad. Si bien las características de ese desempeño actual no nos importarán particularmente en el presente trabajo, el hecho de que los entrevistados hayan devenido docentes no debe ser pasado por alto ya que, de alguna manera, ello podría condicionar la objetividad de su testimonio como alumnos.

6. Los paneles de cada década fueron objeto de sucesivas exposiciones organizadas anualmente por el Archivo DAR.

7. Valga aclarar que las aquí presentadas son conclusiones preliminares. Por un lado, el material que representan entrevistas y paneles admite nuevas lecturas. Por otro lado, se ha recortado un número limitado de un universo de arquitectos entrevistados cuyas fechas de graduación trazan un arco que va de la década del treinta hasta la presente década. Aún cuando no se hayan graduado en el período 1955-1966, muchos de los registros no incluidos pueden contener información valiosa.

la facultad, algunos de ellos involucrados posteriormente en la docencia.⁵ Se trató de entrevistas semi-estructuradas en torno a varios ejes relativos a la enseñanza de la arquitectura. Los mismos ejes fueron propuestos para la realización de paneles por parte de cada uno de los arquitectos entrevistados⁶ (Figuras 1a y 1b).

De esta forma, el proceso de enseñanza de cada participante puede reconstruirse por dos vías cuyos resultados nunca son iguales: el primero es el producto del intercambio con el entrevistador y el segundo —más allá de una consigna y un formato propuestos— está librado enteramente al criterio del propio participante. Este doble registro amplía considerablemente el espacio de la indagación y suma, a la memoria oral de las entrevistas, una memoria gráfica derivada de la inclusión en los paneles de un significativo conjunto de imágenes (ejercicios y entregas de diferentes asignaturas, instrumentos de representación, fotografías de los espacios de enseñanza, personajes relevantes de la vida universitaria, etc.).

El presente trabajo es el resultado del análisis preliminar de esos dos conjuntos de registros recopilados por DAR desde el año 2004.⁷ La organización del mismo sigue, a grandes rasgos, el temario a partir del cual se analizaron y compararon esos registros. Además de este estudio comparativo, fue preciso considerar un conjunto de fuentes secundarias capaces de dar cuenta de las perspectivas que hasta 2010 han primado en la historia de la enseñanza de la arquitectura para, de ese modo, ponderar las contribuciones específicas de las entrevistas y los paneles como nuevos insumos para dicha historia.

Historia y testimonio

Consagrada como fuente histórica por la expansión e institucionalización de la historia oral, la entrevista ha concitado durante los últimos años un interés creciente. Como fuente, su uso se ha vinculado principalmente con la posibilidad de indagar en las prácticas de los sectores subalternos cuyas experiencias han sido históricamente soslayadas

por el conjunto de registros asociados a la escritura. A pesar de estos usos más difundidos, la entrevista ha comenzado a ser utilizada también para el estudio de las capas letradas de la sociedad y aún de las élites, en la medida en que permiten ampliar la documentación y renovar los enfoques (Schwarzstein 1991). Así, las historias disciplinares, como la de la enseñanza de la arquitectura, pueden encontrar en la utilización de la entrevista una forma de replantear los supuestos sobre los que han sido construidas. Debe aclararse que no es la primera vez que trabajos interesados por la historia de la enseñanza de la arquitectura y el diseño se basan en la realización y análisis de entrevistas (Solsona y Crispiani 1997, Devalle 2004, Carranza 2006). Sin embargo, puede afirmarse que no se habían entrevistado hasta ahora tal cantidad de arquitectos graduados en la UBA ni emprendido el análisis sistemático de esas entrevistas. Pero, más importante aún, tampoco se lo había hecho como parte de un cuestionamiento historiográfico como el aquí planteado.

Paralelamente, los paneles complementan a la entrevista como fuente, permitiendo quedar a salvo de la exclusiva dinámica de intercambio con el entrevistador. Es otro el tiempo que insume la realización del panel y es otro el cuidado con el que los contenidos son seleccionados, aún cuando hayan pesado sobre la realización de ambos registros consignas casi idénticas. Por estas dos vías, las voces de los protagonistas de esta historia permiten abrir interrogantes acerca de un período entendido como “fundacional” en la enseñanza de la arquitectura. Los testimonios de los entrevistados brindan la posibilidad de conocer de primera mano los efectos concretos de la instrumentación de un programa de estudios que la historiografía ha visto como garantía del comienzo de una nueva era en la enseñanza de la arquitectura. Un primer aspecto, que contribuye a matizar este panorama hegemonizado por los cambios curriculares, es la centralidad que tuvo, en su momento, el recambio del plantel de profesores. En la voz de uno de los protagonistas “la clave de la renovación no estuvo dada por los cambios de planes de estudio, sino por la gran apertura de los cua-

dros docentes” (Borthagaray 1997: 87). Fue a partir de esta medida que pudo frenarse, en forma significativa, la larga inercia del modelo *Beaux Arts* dentro de la facultad. En efecto, los entrevistados son proclives a enfatizar el rol decisivo que tuvo el desembarco de algunos personajes claves como Wladimiro Acosta, Gastón Breyer, G. Framiñan, Eduardo Ellis y el propio Manuel Borthagaray.

Las entrevistas y los fundamentos teóricos de la nueva enseñanza

Dar cuenta del análisis de las entrevistas realizadas en el marco de este proyecto significa reconocer, en primer lugar, el amplio consenso que existe entre los entrevistados acerca de la importancia de la experiencia formativa iniciada en el año 1955. Dicho esto, es necesario aclarar que no todas las entrevistas glorifican este período como lo hacen algunos de los autores que han escrito sobre el tema. Por el contrario, algunos de los entrevistados se permiten relativizar el buen funcionamiento de los nuevos programas de estudio, debilitando, al mismo tiempo, la idea de ruptura asociada a su implementación.

Como ya se indicó, la novedad del programa de 1956 descansaba no sólo en los nuevos contenidos y materias introducidas, sino en la interrelación entre ellos. El propio taller vertical era una expresión de esos propósitos integradores. Sin embargo, los testimonios de algunos entrevistados desmienten el éxito de los mismos, por ejemplo, en lo concerniente a la vinculación con las materias técnicas. Los arquitectos Alberto Varas, C. A. Berdichevsky y Bernardo Bischoff (2010) señalan que la utilidad de estas materias era puesta en duda ya en aquel momento. Este último admite que en ellas había profesores valiosos, pero que, en relación a los otros contenidos, “no había unión” y agrega que “uno aprendía por otros lados el tema técnico, en los concursos, con asesores”.

El taller, núcleo de la formación de los arquitectos, no está a salvo de las críticas. Un tema que se repite en varias entrevistas es la poca certeza que los alumnos de ese

momento tenían acerca de los fundamentos teóricos de lo que se proponía hacer en los talleres. “Tenías que producir de la nada”, relata Berdichevsky, “no había teóricas importantes, porque no había teoría, no había crítica de la arquitectura”. Mario Linder brinda un testimonio coincidente: “No decían nada, no se decía bien qué era lo que teníamos que ver o hacer”. Por su parte, Diana Agrest admite que, en su momento, “no entendía por qué uno decidía hacer ciertas formas y no otras ... ¿qué es lo que te lleva a tomar decisiones arquitectónicas formales de una cierta manera?”. Reparando en el hecho de que lo que se hacía respondía a reglas nunca explicitadas, Agrest concluye que en aquella época “no era claro el sentido de qué tenías que mirar para aprender de una manera crítica” (2010).

Resulta poco desdeñable el hecho de que esta década dorada de la enseñanza de la arquitectura se caracterizara por un débil respaldo teórico. Los programas de estudio que precedieron al de 1956 tenían a *Teoría* entre sus asignaturas. Pero, luego del colapso del sistema clásico de composición que el mismo programa de ese año venía a confirmar, se produjo un verdadero vacío. En el mejor de los casos, la teoría era entendida como un conjunto inorgánico de aspectos capaces de gravitar sobre el diseño, tales como asoleamiento o ventilación. Así, “el taller no tenía otra teoría que el programa y algunos supuestos subyacentes no explicitados” (Cravino 2007: 251). Es en este marco que muchos de los entrevistados admiten que la copia era una práctica común, aceptada aun como método de aprendizaje. En este panorama algo desolador despuntaba la figura de Borthagaray quien, al momento de incorporarse como profesor, retornaba del Instituto Tecnológico de Illionis (IIT) de Chicago donde su encuentro con Mies van der Rohe constituyó una experiencia formativa clave. Bischoff recuerda que “cuando todo el mundo pensaba que el diseño era totalmente empírico”, Borthagaray “daba teóricas de diseño; temas específicos, por ejemplo, un día dio una teórica sobre formas de entrar a un edificio”. No es necesario aclarar que el de la teoría no es un problema exclusivo de la facultad de la

JORGE LESTARD

YO ALUMNO

FUNDAMENTOS DE LA ENSEÑANZA

EL PROCESO DE DISEÑO: RACIONALIDAD, METODO, ANALISIS - SINTESIS DEL PARTIDO

MOVIMIENTO MODERNO: LA ARQUITECTURA NO ES SOLO MONUMENTO, DEBE PLANTEARSE RESOLVER TODOS LOS PROBLEMAS DEL HABITAR.

WRIGHT

El espacio fluido: Relación exterior - interior, Relación con la naturaleza, Énfasis en la expresión de materiales naturales, Individualismo: cada casa individual, Modelo de ciudad americano.

CORBU

Modelo europeo, Idealismo socialista, Ciudad concentrada: movimiento de transporte colectivo, La máquina de habitar, Sistemas de producción industrial, Estética de la máquina: despiada, blanca, poca expresión de los materiales.

TEAM X

Primeras críticas al movimiento moderno. El movimiento moderno revolucionó y mejoró los proyectos de edificios, por ejemplo la unidad de vivienda. Se discute su éxito en como reflejar: los proyectos urbanos. La estética blanca de la máquina no es verdadera expresión de la producción industrial.

CAJA DE HERRAMIENTAS

LO ESENCIAL DE MI APRENDIZAJE UNIVERSITARIO, LO QUE PUEDE DOMINAR LA CAJA DE HERRAMIENTAS CON LA QUE EGRESÉ DE LA FACULTAD, FUE LA COMPRENSIÓN DE UNA MANERA DE PENSAR EN CÓDIGOS ARQUITECTONICOS, EL GERME DE UNA TEORÍA PROYECTUAL, LA FORMACIÓN DE UN PENSAMIENTO. EN ARQUITECTURA -A MI JUICIO- LA TEORÍA SURGE DEL HACER, LA DISCUSIÓN POR FUERA DEL HACER ES CRÍTICA O ES HISTORIA.

ME INTERESA UNA ARQUITECTURA DE IDEAS.

Es lo contrario a una arquitectura de modelos, estilos, expresión personal del arquitecto, igual en cualquier lugar.

La IDEA ARQUITECTÓNICA COMO RESPUESTA A UN PROBLEMA ESPECÍFICO QUE SURGE DE UN PROGRAMA CONCRETO Y UN SITIO REAL.

El OBJETO ARQUITECTÓNICO COMO ELABORACIÓN SINTÉTICA DE UNA IDEA ARQUITECTÓNICA.

MI OBRA

SER MODERNO ES UNA ACTITUD, NO UN ESTILO.

El necesariamente distinta la arquitectura moderna en Rio Gallegos, Catamarca, Buenos Aires, Paris o Tokio.

Diagrama:

```

    graph TD
      subgraph "ESTRUCTURACION INTERNA"
        A[PREPARACION PROGRAMAR] --> B[REDEFINICION ARG]
        B --> C[INICIACION]
        C --> D[CONSTRUCCION]
        D --> E[REVISION]
        E --> F[COMPLETACION]
      end
      subgraph "OBJETO ARG. LUGAR"
        G[INFORMACION SIG] --> H[USO - ALCO]
        H --> I[CONTEXTO - MODA]
        I --> J[ESTILO]
      end
      A --- G
      F --- J
      C --- IDEA[IDEA ARG.]
      IDEA --- PROYECTO[PROYECTO]
      PROYECTO --- SIGNIFICATIVO[SIGNIFICATIVO]
  
```

En sucesivas etapas de nuestra producción fue variando el énfasis de los distintos factores que confluyen en la idea generadora del proyecto.

Figura 1a
Panel del arquitecto Jorge Lestard.
Fuente: Exposición "Los sesenta en Arquitectura", DAR FADU UBA, 2004.

8. Webster sostiene que, en el caso de la enseñanza de la arquitectura, existe, además de un programa de estudios, un "programa oculto" a partir del cual "se inculcan disposiciones no-cognitivas como valores, gustos, creencias". Los alumnos están expuestos a las mismas tanto como a los aspectos propiamente cognitivos que dan forma a los programas de estudio (2005: 266).

UBA ni mucho menos de la Argentina. La ausencia de teoría en la enseñanza de la arquitectura aquejaba a gran parte de las escuelas de arquitectura desde mediados del siglo XX. Lo que predominaba era la existencia de un conjunto tácito de reglas ocultas en los pliegues de una relación con el docente en la que el alumno era aun concebido como aprendiz.⁸ En la UBA, a pesar de los cambios del programa, siguió recreándose, dentro de los talleres verticales, el clima del atelier dirigido por el "gran maestro". De alguna manera, la persistencia de la

denominación *Composición arquitectónica* para esa asignatura central habilita a hablar de permanencia antes que de ruptura. Como señala Webster, el carácter tácito de esta teoría es altamente problemático en la medida en que elude ser escrutada, reflexionada y, por lo tanto, eventualmente mejorada (2004: 2-3) Por otro lado, en tanto existe en el ámbito de la arquitectura una extendida creencia en que "buenos arquitectos o investigadores son buenos profesores" (Webster 2004: 2), no sorprende que estos últimos no reciban ningún tipo de capacita-

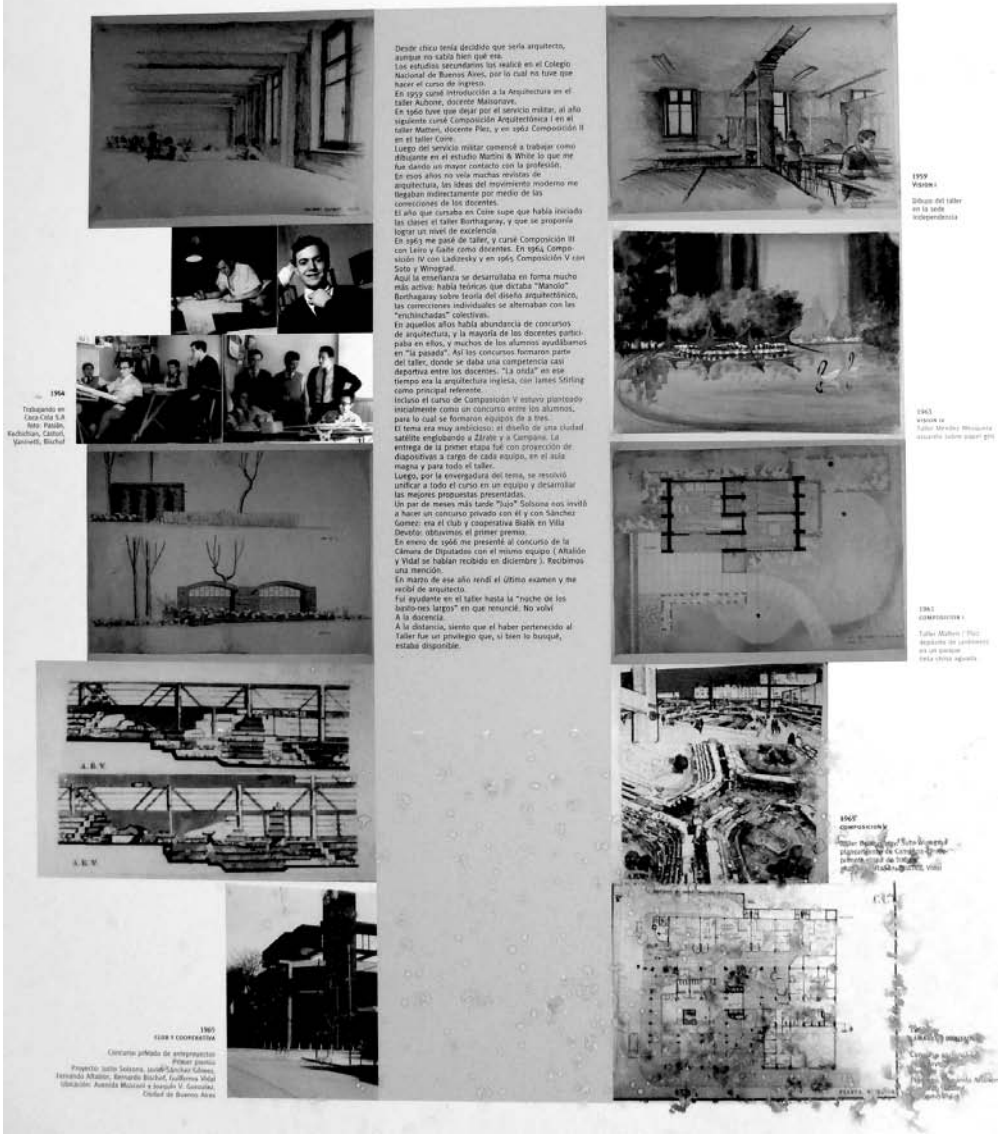


Figura 1b
Panel del arquitecto
Bernardo Bischoff.
Fuente: Exposición "Los
sesenta en Arquitectura", DAR
FADU UBA, 2004.

ción para desempeñarse como tales y que no se vean en la necesidad de fundamentar teóricamente lo propuesto y actuado dentro del ámbito del taller.

Referentes e insumos teóricos

La no explicitación de una teoría nos confronta con la necesidad de preguntarnos acerca de los insumos teóricos que de todas maneras eran puestos en juego. ¿Qué referentes, qué textos, qué experiencias se erigían

en plataformas desde las cuales podían fundamentarse formas de hacer? En cuanto a referentes, la lectura conjunta de entrevistas y paneles consagra a Le Corbusier como uno de los principales. Como sostiene Berdichevsky, libros como *Mensaje a los estudiantes de arquitectura* (1975) eran de los pocos que circulaban. De todas formas, si bien las obras de los "padres" de la arquitectura moderna como "Corbu" o "Mies" aparecen recurrentemente en los relatos sobre el trabajo en el taller, la segunda mitad de la década de 1950 era ya algo tarde como para



Figura 2
Lugares visitados por el curso del arquitecto Aslán en 1954, según aparecen en el panel presentado por él mismo.
Fuente: Exposición “Los sesenta en Arquitectura”, DAR FADU UBA, 2004.

9. Es evidente que Aslán se graduó muy temprano y que los nuevos programas de estudio aparecieron en la recta final de su cursada. Ello explica también el hecho de que los cambios instrumentados luego de 1955 no fueran valorados positivamente por este arquitecto quien se refiere a aquel período como dispersivo y carente de “un clima de encuentro”.

10. Eran los viajes —y las diapositivas tomadas durante los mismos y mostradas en clase— una de las razones que convirtieron a Borthagaray en un docente de gran popularidad. Manolo —como lo recuerda la mayoría de los entrevistados— fue uno de los primeros en dar teorías sobre edificios particulares usando registros gráficos pertenecientes a relevamientos propios por América y Europa.

que el universo de referencias se limitara a esos maestros. En este sentido, la arquitectura inglesa de la posguerra fue un insumo clave según muestra buena parte de los entrevistados. Aunque mencionado por varios de éstos, menor peso parece haber tenido la figura de Alvar Aalto. Resulta elocuente el testimonio de Alberto Varas: “nosotros —dice acerca de su generación— cambiamos de caballo en la mitad del río, porque avanzábamos con Le Corbusier y Mies y todo el ejército de la luz y, en realidad, al lado nuestro venían lugartenientes que eran, entre otros, James Stirling, los Smithsons (Peter y Allison) quienes terminaron siendo, por los años sesenta y pico, nuestras figuras referenciales” (2010). Confirmando este desplazamiento, los paneles dedican, por su lado, un amplio espacio a estos nuevos maestros. Pero si no eran explícitamente invocados por los docentes, los referentes de peso eran contados y las publicaciones donde podía encontrárselos, escasas. Según un entrevistado, muy pocos estudiantes tenían libros de arquitectura y lo que más circulaba eran las *Obras Completas* (2001) de Le Corbusier. Es cierto que el período se caracteriza por cierta explosión editorial que, de alguna manera, alimentaba un clima de entusiasmo en todo el ámbito de la universidad. Como sostiene Cravino, el crecimiento de editoriales nacionales como EUDEBA, Poseidón, Infinito y Nueva Visión, volvió a la letra impresa mucho más accesible (Cravino 2007: 240). Sin embargo, los libros y demás publicaciones no tienen en los relatos de aquella época gloriosa la importancia que uno podría suponer. Es más bien un clima de escasez lo que se deja entrever. Sólo algunos de los entrevistados como Alberto Varas o Teresa Egozcue reconocen haber estado suscriptos a revistas. Los que no podían pagarlas, como Linder, concurrían asiduamente a la hemeroteca.

Con frecuencia, esta escasa disponibilidad empujaba a algunos a traducir al castellano lo que sólo se conseguía en sus versiones originales. Junto con Jorge Silveti, Alberto Varas tradujo varios libros, entre ellos —recuerda— *The New Brutalism* (1966) de Reyner Banham.

Como las reglas del arte permanecían, — como se dijo— más o menos veladas, resulta comprensible que el conocimiento de aquellas obras de arquitectura, que comenzaban a formar un nuevo canon moderno, se volviera casi imperioso. Además de conocerlas mediante publicaciones, existía, por supuesto, el recurso de visitarlas. No es necesario aclarar que los viajes de estudio ya eran parte importante de la formación de los arquitectos. En la órbita academicista existía la tradición del *Grand Tour* con Roma como destino central. Su gravitación se había extendido también a la escuela de Buenos Aires donde algunos profesores organizaban viajes para cursos enteros. De los entrevistados, Jorge Aslán fue el único en realizar este tipo de viaje. Gran parte de las fotos del periplo que Aslán incluye en su panel corresponden al Partenón ateniense y a las Pirámides de Egipto, destinos que confirman la tardía vigencia del modelo del *Grand Tour* aún entrada la década del cincuenta⁹ (Figura 2). Pero aquellos estudiantes que cursaron la mayor parte de la carrera después de 1956 no seguirían repitiendo esos itinerarios. La tendencia será la del viaje individual, cubierto con fondos propios o provistos por una beca en el que un nuevo canon de obras impondrá itinerarios diferentes. Mario Roberto Álvarez fue uno de los primeros en realizar semejante viaje (2008). Aunque no corresponde en rigor a la generación que estamos estudiando, Álvarez ya diseña un recorrido estructurado exclusivamente por obras de arquitectos modernos como Mies van der Rohe, Auguste Perret o Walter Gropius. La importancia que revistió este viaje en su formación le permite ponderarlo como un verdadero posgrado. Álvarez fue, tal vez, el último graduado en visitar Europa antes de que estallara la Segunda Guerra Mundial. Iniciado el conflicto, los viajes de estudio fueron redireccionados hacia Estados Unidos, donde arquitectos como Frank Lloyd Wright eran ya ampliamente conocidos. Ese el caso del viaje que llevó a Eduardo Sacriste hasta el mismo Taliesin, en el oeste norteamericano. Y si bien Europa volverá a ser parte de estos itinerarios luego de la guerra, varios graduados seguirán los pasos de Sacriste. Borthagaray será uno de ellos¹⁰ y de entre los entrevistados por DAR, arquitectas como Diana Agrest.

Las entrevistas muestran que los viajes de los graduados hacia fines de los cincuenta consagraron nuevos cánones y nuevas mecas, particularmente Brasil, vinculada a la obra de Oscar Niemeyer, pero principalmente Inglaterra, vinculada a la obra de los brutalistas y de James Stirling. Tanto Jorge Lestard como Omar Maceratesi (2009) recuerdan, justamente que, en su viaje a Inglaterra, tuvieron oportunidad de ponerse en contacto con el propio Stirling que ya en la década del sesenta se consolidaba como uno de los referentes centrales para los estudiantes de la UBA. Por último, los congresos de la UIA también representaron oportunidades para que los graduados visitaran otros países tal como lo hizo Alberto Varas en 1968.

Participación y conformación de redes en la reformulación de un modelo de enseñanza

La lectura del conjunto de los registros recopilados arroja una imagen de los estudiantes de arquitectura que se distancia de la de meros receptores de insumos teóricos o beneficiarios de cambios curriculares decididos e instrumentados en otras esferas. Por el contrario, los estudiantes aparecen como artífices de los cambios que se produjeron luego de 1955. Las mismas entrevistas proveen algunos indicios para comprender este protagonismo. En principio, existía ya un clima de debate e intercambio de ideas que promovía una activa participación estudiantil. Si bien los meses que siguieron a la denominada “Revolución Libertadora” se caracterizaron por una participación sin precedentes, las entrevistas muestran que dicha participación venía en aumento desde hacía varios años. Tanto Álvarez como Justo Solsona (graduados respectivamente en 1937 y 1956) hablan del creciente rol del Centro de Estudiantes de Arquitectura (CEA) en la canalización de las inquietudes de los estudiantes.

El alto índice de participación estudiantil fue un factor clave en las jornadas que luego de 1955 terminaron con una virtual reconfiguración del sistema de enseñanza. Lestard comenta que en aquel entonces “se están dis-

cutiendo todo tipo de ideas y poniendo en cuestión muchas cosas que se suponen establecidas, un momento en el que hay un fermento de discusión que está permanentemente abonando toda nuestra situación de alumnos” (2009). Lestard pondera esta situación como lo “más rico de aquella época”. Es ese fermento el que permite comprender y valorar una experiencia poco estudiada que se conoció como “el cese”. Ocurrido inmediatamente después del golpe de 1955, “el cese” consistió en una interrupción total de las actividades de la facultad durante varios meses, período en el que se estudiaron programas de noventa diferentes escuelas de arquitectura de todo el mundo con vistas a la formulación de un nuevo programa de estudios. En el ínterin, comisiones de graduados y estudiantes elaboraron un “plan piloto” que guió a la facultad en la transición de los años 1955 y 1956 (Cravino 2007: 231). El protagonismo de graduados y estudiantes se extendió también a la renovación del cuerpo de profesores. Algunas de las entrevistas dan cuenta del papel, no sólo de ideólogos, sino también de ejecutores de los propios estudiantes. Antonio Antonini recuerda: “a mí me tocó una misión muy desagradable que fue la de ir a decirle a R. J. Alvarez que después de la revolución los alumnos no iban a corregir más con él y desde ese día no apareció nunca más en la facultad”. Y agrega: “creo justamente que cuando se produjo este corte hubo como un renacer de la facultad”. En un artículo sobre “el cese”, Molina y Vedia muestra, no sólo la excepcionalidad de este episodio, sino también una variedad de conflictos, debates, insumos teóricos y experiencias acumuladas sin las cuales es imposible entender cómo fue construyéndose el *momentum* del año 1955. Puntualmente, el recambio del claustro fue posible sólo a partir de la existencia de un gran número de graduados que desde hacía más de una década venían conformando nuevos grupos de pertenencia por fuera de lo que estrictamente era la facultad.¹¹ En efecto, el cuerpo de profesores que ingresó en 1956 tenía ya una relación estrecha con los estudiantes. Fueron los alumnos desde las nuevas comisiones los que convocaron, entre otros, a Clorindo Testa, Wladimiro Acosta, Horacio Baliero y

11. En sintonía con las ideas de Jozami referidas al inicio del presente texto, puede plantearse aquí que, también en el campo de la arquitectura y de su enseñanza, la “modernización cultural” no fue sólo una respuesta a las restricciones a partir de las cuales se ha caracterizado a la primera década peronista. Por el contrario, las transformaciones ocurridas durante dicha década —en la que la propia Facultad de Arquitectura fue fundada— constituirían una plataforma sin la cual aquella “modernización cultural” sería difícil de explicar.

Manuel Borthagaray (Molina y Vedia 2010: 39). Así, la crisis de 1955-1956 no hace sino tornar visible, mediante el recambio de los cuadros docentes, una serie de grupos de pertenencia desarrollados por fuera de la facultad, pero reconocidos desde su interior por muchos de los estudiantes.

No es posible referirse a estas tensiones y disputas sin dejar de advertir su naturaleza propiamente política. Es justamente en relación con la política estudiantil que los entrevistados prefieren hablar de sucesos claves como los de 1955 y 1956. Y es esa política la que se revela particularmente eficaz en acortar las relaciones entre el restringido ámbito académico y un afuera en el que prosperan nuevas iniciativas. Esta es la interfaz que, para el caso de 1956, Borthagaray describe en su artículo “Universidad y Política”. Es necesario aclarar que “política” no tiene aquí un sentido ideológico-doctrinario. Lo que Borthagaray llama “política” es más bien una trama de relaciones que permitía a estudiantes, graduados y profesores, canalizar inquietudes e intereses relacionados con el funcionamiento de la facultad (Borthagaray 1997: 20-29). Si bien había una indudable carga ideológica, los horizontes de cambio que trazaban los debates de ese momento no solían ubicarse más allá de los problemas concretos de la facultad. Lestard subraya que “en aquella época, política universitaria era política universitaria, no era política partidaria. Se discutían las cosas de la Universidad y se discutían ideológicamente” (2009).¹²

La aparición de estos circuitos extra-académicos es particularmente valorada por los entrevistados en la medida que permitió a la facultad nutrirse de un clima culturalmente activo y estimulante. Se trata, sin embargo, de una valoración que se limita a la década 1955-1966. Por fuera de ese período, la relación de los estudiantes de arquitectura con una serie de espacios y grupos extra-académicos cobra otros significados, especialmente en el marco de una particular inestabilidad institucional. Así, puede argumentarse que la atención sobre este conjunto de espacios alternativos puede ser de utilidad para el estudio de un período más extenso, cuyo inicio podría ubicarse en los años del primer gobierno de facto de principios de los treinta y extenderse hasta el retorno de la democracia en 1983. En este marco temporal, “inestabilidad” es un término útil para referirse no sólo al contexto político, sino también a la inexistencia de garantías de que los miembros del claustro conservaran sus cargos. La solicitud de las coyunturas políticas fue permanente, pero se manifestó en forma

decisiva en 1952, 1955, 1966, 1975 y 1976, momentos en que produjeron masivos recambios forzosos. De esta manera, puede decirse que durante la última dictadura militar, experiencias como las de “La escolita” dieron continuidad a una historia signada por la creación de ámbitos formativos por fuera de la propia facultad. En palabras de Pablo Sztulwark, un entrevistado formado en esos años oscuros: “toda la vida cultural de la arquitectura pasaba por afuera de la facultad, la facultad era una cosa espantosa” (2009). A la luz de estas primeras conclusiones, podría pensarse que la historia de la arquitectura moderna en la Argentina es más la historia de estos ámbitos, que la historia de la propia facultad de arquitectura.

La facultad y la ciudad

Durante el período en el que nos hemos concentrado, hay que sumar a la inestabilidad política, otro tipo de inestabilidad que atañe a los espacios físicos de la enseñanza.¹³ Durante dicho período, la facultad llegó a tener cuatro diferentes sedes, algunas de ellas funcionando en forma simultánea. Si bien los cursos superiores siguieron dándose por varios años en la tradicional sede de Perú 294, en 1957 varias de las materias comenzaron a dictarse en Independencia 3065 (Figura 3). En 1964, se sumarían a estas dos sedes los denominados “galpones” ubicados en la zona de Recoleta (Figura 4). Cuatro años más tarde, la facultad comenzó a migrar hacia la nueva sede de Ciudad Universitaria, ocupando inicialmente el pabellón II y relocalizándose luego en el pabellón III.¹⁴ Más allá de esta multiplicidad de sedes, interesa aquí también una particularidad que podemos vincular con el carácter restrictivo y conservador que tuvo la facultad de archi-

12. Naturalmente, eso cambiará, luego del golpe de Onganía en 1966, momento que marcará una politización sin precedentes del estudiantado universitario que habilitará a algunos historiadores a hablar de la universidad como un verdadero campo de batalla (James 2003: 14). Con otros horizontes de acción, la participación estudiantil siguió siendo protagonista. Rolando Schere sostiene, en este sentido, que los grandes cambios de la facultad en 1955, 1966 y 1971 fueron el resultado de conflictos en los que estudiantes y docentes participaron activamente.

13. Durante las últimas dos décadas y desde distintas disciplinas, se ha puesto atención sobre el tema de la localización del conocimiento. En vez de dar por sentada la universalidad de este último, investigadores de distintas esferas han conseguido mostrar la forma en que gravitan sobre la producción del conocimiento un conjunto de circunstancias que no son sólo históricas, sino también geográficas (Meusbürger et al. 2010: ix-x).

14. No es objeto del presente trabajo reconstruir la cambiante dispersión de la facultad en la ciudad, sino dar cuenta de cómo se refleja en el testimonio de los entrevistados. Digamos, de todos modos, que esa dispersión parece haber sido mayor a la que dejan entrever las entrevistas. Antes y durante el traspaso de la facultad a la sede de Independencia, por ejemplo, el Decanato, la Secretaría y la Biblioteca de la facultad estaban segregados de los espacios que se utilizaban para las clases



Figura 3
Talleres de la sede
Independencia según un
croquis del arquitecto
Bischoff (extraído del panel
del autor).



Figura 4
Interior de los denominados
"galpones de Figueroa
Alcorta".
Fuente: panel 1 del arquitecto
Mederico Faivre, exposición
"Los sesenta en Arquitectura",
DAR FADU UBA, 2004.

ectura hasta bien entrada la década del cincuenta, lo que podría explicar que los puntos de encuentro tendieran a ubicarse por fuera de las propias sedes. De entre un grupo de bares y cafés ubicados alrededor de la Manzana de las Luces, el sitio más recordado por los entrevistados es El Querandí, ubicado en la esquina de las calles Perú y Moreno (Figura 5). Aún antes de 1955, este bar era utilizado por estudiantes y docentes como virtual sala de reunión. Borthagaray lo define como el "ágora donde se ventilaba tanta política que lo convertía en un hervidero" (Rotunno y Díaz de Guijarro 2003: 88). Si bien fenómenos como los de El Querandí pueden explicarse a partir de la falta crónica de espacio que caracterizaba a la facultad, es

necesario considerar que los cambios instrumentados a partir de 1955 acentuarían un proceso de efectos centrífugos respecto de las sedes existentes. Con la eliminación de los esquicios y los *encierros* y la disminución de la carga horaria, los estudiantes dejaron de trabajar y estudiar dentro de la facultad. De allí en más, el tiempo que los estudiantes pasarían en la facultad se usaría mayormente para presenciar las correcciones de que eran objeto los proyectos de sus compañeros. Según Cravino, esto coincidió con la formación de "talleres extra universitarios, centros de discusiones políticas y semilleros de futuros estudios profesionales" (2007: 247). El testimonio de los entrevistados revela la existencia de una suerte de dispersión de los



Figura 5
 Bar El Querandí en la esquina de Perú y Moreno (detalle).
 Fuente: panel 1 del arquitecto Miguel Baudizzone, exposición "Los sesenta en Arquitectura", DAR FADU UBA, 2004.

estudiantes en un amplio sector del centro de la ciudad, un fenómeno relacionado no sólo con la existencia de distintas sedes, sino también con la creación de una variedad de nodos alternativos que incluían desde los bares más concurridos hasta algunos estudios claves, pasando por librerías de arquitectura y salas de arte. Carlos Lebrero describe de manera muy gráfica esta particular situación:

Recuerdo la carrera accidentada, justamente porque tuvimos períodos distintos, lugares distintos; nosotros pasamos por Independencia, Perú y los Galpones. En ese sentido los lugares de la facultad estaban en la misma facultad y también fuera de la facultad. (2009)

A pesar de estar afuera, Lebrero reconoce que estos lugares "eran igualmente convocantes, sobre todo en los primeros años". Su memoria guarda vagamente la ubicación de algunos de estos sitios excéntricos: "recuerdo el lugar de atrás de Santo Domingo,

recuerdo el estudio de la calle Anchorena". Varios de los entrevistados señalaron la ubicación de la facultad y la interacción con el centro de la ciudad, como contexto particularmente nutritivo para la vida académica: librerías, cines, galerías de arte eran visitados en forma colectiva por los estudiantes.

Entonces cuando terminaba el práctico de Historia, —recuerda Jorge Cortiñas— nos íbamos por Florida hasta el Di Tella, esto era un rito ..., nada nos era ajeno. Nos íbamos a las exposiciones de pintura, María Fux, el Teatro de Vanguardia, estas como sumergido como en un mundo así. (2009)

Javier Sánchez Gómez (2009) suma a este itinerario la Galería del Este. Por su parte, Aída Daitch (2009) suma Galatea (librería de arte) y Concentra (librería de arquitectura). Tal como sostiene Jorge Moscato, "en los sesenta, la ciudad era una ciudad apasionante". Y recuerda: "nosotros nos escapábamos a las diez de la noche de la facultad para

entrar a las once menos cuarto en Cine Arte” (2009).

Por otro lado, la ubicación de la facultad no sólo permitía a los estudiantes participar de la activa vida cultural del centro, sino que les daba oportunidades de tornarse visibles como grupo. Arnoldo Gaité recuerda que en una ocasión hicieron “una protesta consistente en una sentada en Plaza de Mayo” (2010). En definitiva, en el marco de este estimulante marco urbano, puede hablarse de una facultad verdaderamente fragmentada y multi-situada.

Proyectándonos más allá de los límites de la “edad dorada”, podemos decir que el de la facultad inestable y descentrada es un período que puede extenderse hasta 1984, año en el que se producen transformaciones curriculares sustantivas y comienzan a incorporarse a la facultad referentes de peso anteriormente segregados a ámbitos de formación e intercambio no oficiales. Si bien ello deberá analizarse considerando una más amplia variedad de factores, resulta paradójico que la facultad inestable y descentrada se haya caracterizado por un incremento de la matrícula (Figura 6) mientras que la facultad posterior a 1984—regularizada institucionalmente y con planes de mejoramiento edilicio que fortalecieron su radicación definitiva en Ciudad Universitaria— se haya caracterizado, hasta ahora, por un gradual pero sostenido descenso de la matrícula (Figura 7). Este conjunto de consideraciones invita a reflexionar sobre los efectos que tuvo la localización de la facultad en un *campus* que, lejos de consolidarse como tal, perpetuó una situación de segregación urbana que privó a los estudiantes del contacto con el rico sustrato del centro urbano, al tiempo que restó visibilidad a la comunidad que la facultad conformaba.

Dentro y fuera de la facultad: el ancho umbral de la enseñanza

Si los testimonios de los entrevistados acerca de su relación con el contexto político y urbano sirvieron para caracterizar a la facultad como una institución fragmentada y descentrada, cabe ahora preguntarnos de qué manera se establecían las relaciones entre el afuera y el adentro. ¿Cómo se articulaban los ámbitos propiamente académicos con otros menos formales ubicados fuera de la facultad? En otras palabras, si hasta aquí nuestra atención se concentró en aspectos contextuales, interesa ahora atender al funcionamiento de los propios talleres, a la dinámica de trabajo específica resultante de los cambios curriculares reconocidos por gran parte de la bibliografía como origen de un modelo moderno de enseñanza de la arquitectura.

Como dijimos en un principio, prácticamente la totalidad de los entrevistados ha reconocido la importancia de la experiencia desarrollada luego del año 1955. Al reflexionar sobre su formación, tampoco duda la mayoría en quedar en deuda con un conjunto de profesores que son reconocidos como maestros.

En cuanto a la forma en que el trabajo se desempeñaba en los talleres, las correcciones compartidas, el carácter interdisciplinario de muchos de los ejercicios y la discusión abierta de las ideas constituyen prácticas medulares, según buena parte de los entrevistados. Pero si de prácticas se trata, los entrevistados refieren a una que, sin ser parte en absoluto del plan de estudios, aparece recurrentemente como un tipo de experiencia particularmente fecunda desde el punto de vista del aprendizaje: los concursos.

En la historia de la arquitectura argentina, los concursos constituyen un tema tan vasto como específico. Su importancia se acrecienta durante el período que estamos considerando debido a la gran cantidad que se organizaron y a la amplia participación que suscitaron.

Llamativamente, los dos años más prolíficos en la realización de concursos fueron 1957 y 1966 demarcando, de alguna manera, el período en el que nos hemos concentrado¹⁵

Los testimonios de los entrevistados dan cuenta, justamente, de la centralidad de los concursos en el proceso formativo de estu-

15. Para dimensionar la importancia de los concursos en ese momento, recordemos que en 1957, por ejemplo, se organizaron un total de veintidós (Schere 2008: 257).

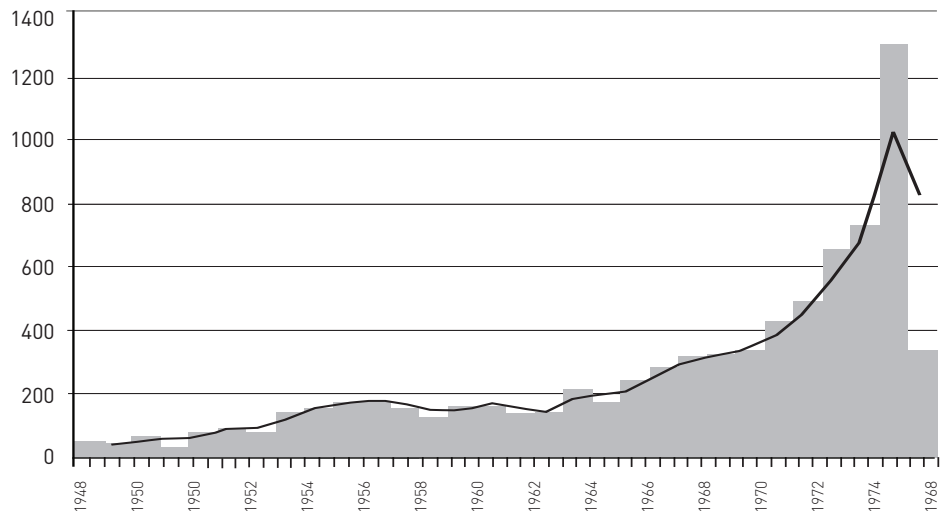


Figura 6
Cómputo de arquitectos egresados de la UBA entre 1948 (creación de la facultad) hasta 1976-77 (último golpe de estado). Fuente: DAR FADU UBA.

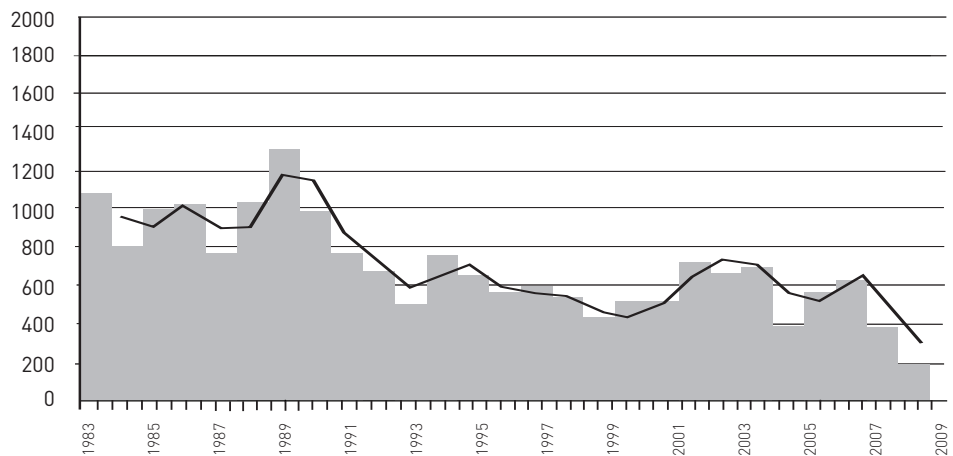


Figura 7
Cómputo de arquitectos egresados de la UBA entre 1983 hasta el presente 2009. Fuente: DAR FADU UBA.

16. El reconocimiento de una función formativa y la aceptación de una remuneración baja o inexistente parecen haber sido dos características comunes, tanto de la participación de los estudiantes en los concursos como de sus primeras experiencias laborales en estudios.

diantes avanzados y graduados recientes. Antonio Antonini sostiene, por ejemplo, que “todo lo que nosotros usamos y aprendimos fue a través de la profesión y fundamentalmente la oportunidad del concurso. El concurso público a nosotros nos dio un empuje fenomenal... Era una escuela de arquitectura. Era un verdadero posgrado” (2009). En algunos casos, la enfática valoración de los concursos por parte de algunos de los entrevistados puede llegar a proyectar, a contraluz, cierta desvalorización de la facultad como ámbito de reflexión e innovación. Así, Eduardo Leston habla de la importancia de los estudios que se dedicaban a los concursos y se refiere a ellos como “la usina de producción de vanguardia”. Sin embargo, la lectura conjunta de las entrevistas y los paneles muestra que los concursos no apare-

cen en oposición a la facultad, sino estrechamente vinculados con ella, especialmente durante el período 1955-1966. En efecto, aún cuando el plan de estudios no planteaba vinculación alguna, los talleres de la facultad parecen haber estado atravesados por la dinámica que generaban los concursos. En primer lugar y en términos muy generales, puede decirse que la competencia y el espíritu casi deportivo de los concursos eran promovidos como forma de trabajo del propio taller. Por otro lado, los talleres eran utilizados como una virtual cantera por aquellos docentes que participaban en concursos. Atraídos por la posibilidad de trabajar junto con sus profesores, la mayoría de los estudiantes aceptaba el convite de integrarse a los grupos de trabajo que se formaban para los concursos, aun a pesar de que no acostumbraban recibir por ello ninguna retribu-

ción monetaria. Dado que la participación de un estudiante en uno de estos equipos allanaba frecuentemente el camino para que fuera integrado a un estudio como dibujante o proyectista, el concurso puede pensarse como dispositivo de vinculación entre el mundo académico y el mundo profesional.¹⁶ Muchos de los entrevistados dan cuenta de estos itinerarios en los que se desdibuja el límite entre lo estrictamente académico y lo estrictamente laboral. Así, los testimonios recavados muestran que el taller de diseño no era una asignatura más dentro del plan de estudios, sino una virtual antesala del mundo laboral, un espacio donde el desempeño personal, si bien era evaluado desde el punto de vista del supuesto aprendizaje, tenía consecuencias decisivas respecto del futuro de los estudiantes, más allá de los límites de la carrera.

Así, el concurso puede pensarse como mecanismo por medio del cual los profesores evaluaban a sus alumnos con vistas a su reclutamiento como mano de obra barata. Y si bien estas relaciones de poder resultan cuestionables cuando se proyectan por fuera del ámbito académico, no sería del todo justo adherir a una historia de pasivas víctimas y activos victimarios. También los docentes parecen haber realizado ciertas concesiones en nombre de la enseñanza. La lectura de las entrevistas permite identificar la existencia de un extendido consenso en torno a la idea de que la docencia no es más que una continuidad del proceso de aprendizaje. Esta posibilidad es valorada por varios de los entrevistados que después de su graduación incursionaron en la docencia. “La Facultad —sostiene Miguel Baudizzone— no terminaba el día que te daban el diploma, sino que seguías aprendiendo mediante un sistema informal que era la enseñanza” (2009). Este doble desempeño —como arquitecto profesional y como docente universitario— es valorado como posibilidad de revitalizar el vínculo, no sólo entre enseñanza y aprendizaje, sino también entre teoría y práctica. Esta valoración ayuda a comprender también la continuidad de un sistema de enseñanza en el que la docencia ha tenido, históricamente, una retribución monetaria ínfima. El panorama que aparece entonces es el de docentes y alumnos

compartiendo una serie de espacios transversales, a partir de los cuales se desdibujan los límites de lo estrictamente académico.

Si, en general, existió, en éste y otros períodos, cierta “desconexión entre el bagaje de conocimientos e informaciones que el alumno adquiere y la aplicación práctica en la sociedad real” (Cravino 2007: 248), podría argumentarse que los concursos, así como otros dispositivos y circuitos de formación extra-académicos, funcionaron como una serie de ajustes a esa realidad. Algunos autores suscriben a esta visión optimista señalando que luego de 1955, momento en que la docencia y la actividad profesional finalmente parecían converger, los concursos “fueron el terreno de verificación y contraste de los debates y la producción de los distintos talleres de la facultad” (Calderari y Marcos 1997: 17).

Otros autores, sin embargo, nos obligan a tomar algunos recaudos respecto de esta visión. Así, se ha señalado que los concursos, con el particular apremio que impusieron a los proyectistas para la definición de proyectos tan coherentes como elocuentes, no sólo dieron nueva vida a la vieja idea académica de *partido*, sino que promovieron una aproximación sintética y, al mismo tiempo, superficial a la problemática propia de cada encomienda. Las entrevistas realizadas permiten ponderar la amplia difusión que tenía esta metodología de trabajo.

Además, revelan, que la misma era tan propia de los concursos como de los talleres de diseño de la facultad. Carlos Lebrero, al repasar su experiencia como alumno junto al profesor Justo Solsona, señala:

aprendí a trabajar rápido, uno en ese momento tiene pensamientos como más lentos y Justo obligaba a tener resoluciones frente a las cosas, es decir, trabajar y dar soluciones y eso me sirvió durante toda la vida. Tratar de tener claridad de ideas, para poder exponer lo más rápido posible, y en ese sentido era la base del principio de los concursos, que era tener ideas claras y transmisibles de la forma más sintética posible; era el aprendizaje de la arquitectura de partido, ... era el aprendizaje de la síntesis, de la síntesis

de formulación gráfica y de la síntesis de formulación verbal. (2009)

Hablar sobre los concursos y de su relación con la enseñanza significa reconocer que promovieron, dada su especial articulación con una universidad cada vez más masiva, una verdadera renovación social y generacional a partir de la cual “nuevos grupos accedieron a importantes encargos que hasta entonces habían sido reservados a círculos reducidos, sociales o políticos ligados al poder” (Liernur 2001: 311). En relación con esa realidad y dado un marco político —y académico— particularmente inestable, los concursos se convirtieron en la única salida para una gran cantidad de arquitectos recién graduados cuya inserción en la profesión era aun débil y que, luego del año 1966, tuvieron vedado el ingreso a la docencia en la UBA. Jorge F. Liernur sostiene que en ese contexto, los concursos constituyeron, un “inmejorable vehículo de expresiones de ‘rebeldía’” (2001: 311), hecho que se manifiesta en algunas de las entrevistas.

Fuimos un poco refugiados en los concursos, —reconoce Roberto Frangella— porque con este grado de rebeldía nos costaba tener clientes, respetar clientes, escuchar clientes, seguir tiempos, seguir normas y los concursos nos permitieron proponer lo mejor que nosotros podíamos dar, espacialidades originales, partidos no conocidos, en fin toda esa pasión de la búsqueda. (2009)

Como otros espacios formativos extra-académicos, los concursos se activaban como refugio ante una facultad que se volvía expulsiva. A lo largo del tiempo, las coyunturas políticas fueron marcando los distintos tipos de anclaje académico que estos espacios podían tener —particularmente fuertes luego de 1955, más débiles e inestables después de 1966.

Las entrevistas realizadas por DAR muestran justamente la existencia de una variedad de espacios vinculados con la formación que reconocían a la facultad como un punto de apoyo clave, pero nunca exclusivo. Viajes, concursos, empleos precarios, escuelas para-

lelas, estos espacios se interrelacionaban formando circuitos y desdibujando los límites de lo estrictamente académico. En efecto, como vimos, el funcionamiento de los talleres y el acceso a los cargos docentes estaba estrechamente vinculado a la dinámica de los concursos y a la gravitación de diversos grupos de pertenencia, incluyendo a los propios estudios profesionales.

Los testimonios de los entrevistados indican que, durante la carrera, estos puntos de fuga no pasaban inadvertidos para los estudiantes. Algunos de ellos hablan de “cenáculos” a los que siempre era atractivo pertenecer y que naturalmente trascendían los límites de la propia facultad. La escala de estos cenáculos era variable; podía corresponder a una cátedra, pero generalmente eran grupos más pequeños formados en torno a tres o cuatro referentes claves dentro de un taller.

La historiografía ha tendido a identificar a humanistas y marxistas (con Wright y Le Corbusier en el papel de sus respectivos ángeles guardianes) como una polaridad en la que la facultad se dividía y establecía sus vínculos con el afuera.¹⁷ De hecho, varios de los entrevistados se hacen eco del reagrupamiento que provocaba el alineamiento con algunas de estas principales vertientes, ubicándose en uno u otro bando. Y si bien sobran en las entrevistas indicios de estas adhesiones, ello no impide advertir que algunos autores han depositado una confianza excesiva en esta polaridad simplificadora, lo que ha tendido a ocultar la existencia de una serie de circuitos en los que se movían estudiantes y profesores. A partir de la identificación y análisis de dichos circuitos, proponemos aquí un acercamiento más sociológico al estudio de la historia de la enseñanza de la arquitectura. Lo que las propias entrevistas invitan a hacer es a atender a los complejos y cambiantes modos de relacionamiento que estudiantes y docentes establecían. Las analizadas en este trabajo son entrevistas que corresponden a un período clave en el que esos modos de relacionamiento se transformaron de manera sustancial. Sin embargo, las entrevistas correspondientes a arquitectos graduados y formados con posterioridad a aquella época dorada muestran que, a pesar de las solicitudes de diferen-

17. Esta división puede remontarse a la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918, momento en el que eran conocidos como humanistas y reformistas. En términos estrictamente arquitectónicos los seguidores de Le Corbusier y Wright eran conocidos, respectivamente, como funcionalistas y organicistas.

tes coyunturas, existieron continuidades en esos modos de relacionamiento.

Digamos, finalmente, que la porosidad de los espacios de enseñanza, que estos materiales son capaces de revelar, sirve para matizar una historia de la enseñanza que ha cargado las tintas sobre una serie de cambios inherentes a la facultad como institución. Se ponen así en cuestión, no sólo las historias institucionalistas de la enseñanza de la arquitectura, sino también toda discusión sobre la enseñanza focalizada exclusivamente en los cambios curriculares. La pedagogía lisa y llana se presenta como una perspectiva incompleta para abordar la especificidad propia de la enseñanza de la arquitectura. Vislumbrar esta compleja red de ámbitos cuya conformación la imbrica fuertemente a la vida urbana obliga a considerar un panorama bastante más amplio ■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, Mario Roberto.** 2008. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. www.archivosdar.com.ar/entrevistas/alvarez.htm [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- ANTONINI, Antonio.** 2009. Entrevista inédita realizada por Archivos DAR FADU UBA.
- BANHAM, Reyner.** 1966. *The New Brutalism: ethic or aesthetic* (Londres: Architectural Press).
- BAUDIZZONE, Miguel.** 2009. Entrevista inédita realizada por Archivos DAR FADU UBA.
- BISCHOFF, Bernardo.** 2010. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. www.archivosdar.com.ar/entrevistas/bischoff.htm [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- BORTHAGARAY, Juan Manuel.** 1997. "Universidad y Política 1945-1966", *Contextos* 1, 20-29.
- CALDERARI María y Martín MARCOS.** 1997. "Fundación y refundación de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (1947-1966)", *Contextos* 1, 12-19.
- CARRANZA, Martín.** 2006. "Enseñanza de la arquitectura en La Plata (1952-1958)", *Jornadas de Investigación de la FAU, UNLP, La Plata* (ponencia inédita).
- CHARTIER, Roger.** 1992. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (Barcelona: Gedisa).
- CORTIÑAS, Jorge.** 2009. Entrevista inédita realizada por Archivos DAR FADU UBA.
- CRAVINO, Ana.** 2007. "Cambios curriculares en la carrera de arquitectura de la Universidad de Buenos Aires en el período 1897-1977" (Publicación de la autora en base a su tesis de Maestría en Gestión de Proyectos Educativos, Universidad CAECE).
- DAITCH, Aída.** 2009. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. <http://www.archivosdar.com.ar/entrevistas/daitch.htm> [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- DEVALLE, Verónica.** 2004. "Entrevistas", *Contextos*, Otoño 2004, 48-87.
- FRANGELLA, Roberto.** 2009. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. www.archivosdar.com.ar/entrevistas/frangella.htm [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- GAITE, Arnoldo.** 2010. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. <http://www.archivosdar.com.ar/entrevistas/gaite.htm> [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- JAMES, Daniel.** 2003. "Introducción", en *Nueva Historia Argentina*, Tomo IX, ed. Daniel James (Buenos Aires: Sudamericana), 11-15.
- JOZAMI, Eduardo.** 2009. *Los dilemas del peronismo. Ideología, historia política y kirchnerismo* (Buenos Aires: Norma).
- LARROSA, Jorge.** S/f. "La experiencia y sus lenguajes" en *Serie Encuentros y Seminarios*, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 1-11. www.me.gov.ar/curriculum/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf [Consulta: 20 septiembre 2010].
- LE CORBUSIER, 1975.** *Mensaje a los estudiantes de Arquitectura* (Buenos Aires: Infinito).
- LE CORBUSIER, 2001.** *Obras Completas 1910-1965* (Barcelona: Gustavo Gili).
- LEBRERO, Carlos.** 2009. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. www.archivosdar.com.ar/entrevistas/lebrero.htm [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- LESTARD, Jorge.** 2009. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. www.archivosdar.com.ar/entrevistas/lestard.htm [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- LESTON, Eduardo.** 2009. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. <http://www.archivosdar.com.ar/entrevistas/leston.htm> [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- LIERNUR, Jorge Francisco.** 2001. *Arquitectura en la Argentina del Siglo XX, La construcción de la modernidad* (Buenos Aires: FNA).
- LINDER, Mario.** 2010. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. <http://www.archivosdar.com.ar/entrevistas/linder.htm> [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- MACERATESI, Omar.** 2009. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. www.archivosdar.com.ar/entrevistas/maceratesi.htm [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- MEUSBURGER Peter, David LIVINGSTONE y Heike JÖNS (eds.).** 2010. *Geographies of Science* (Dordrecht: Springer Science).
- MOLINA Y VEDIA, Juan.** 2010. "El Cese, 1955, UNBA: Quiebre del conocimiento clásico" (Buenos Aires, inédito).
- MOSCATO, Jorge.** 2009. Entrevista inédita realizada por Archivos DAR FADU UBA.
- ROTUNNO, Catalina y Eduardo DÍAZ DE GUIJARRO.** 2003. "Breve reseña de la época. La Universidad de Buenos Aires y su entorno. 1955-1966", en *La construcción de lo posible: la Universidad de Buenos Aires 1955-1966*, ed. Catalina Rotunno, Eduardo Díaz de Guíjarro y Rolando García (Buenos Aires: Libros del Zorzal), 31-42.
- RUBINICH, Lucas.** 2003. "La modernización cultural y la irrupción de la sociología", en *Nueva Historia Argentina*, Tomo IX, ed. James Daniel (Buenos Aires: Sudamericana), 245-279.
- SÁNCHEZ GÓMEZ, Javier.** 2009. Entrevista inédita realizada por Archivos DAR FADU UBA.
- SCHERE, Rolando.** 2008. *Concursos 1825-2006* (Buenos Aires: Sociedad Central de Arquitectos).
- SCHWARZSTEIN, Dora.** 1991. *La historia oral* (Buenos Aires, CEAL).
- SHMIDT, Claudia, Graciela SILVESTRI y Mónica ROJAS.** 2004. "Enseñanza de la arquitectura", en *Diccionario de la Arquitectura en Argentina*, ed. Jorge Liernur y Fernando Aliata (Buenos Aires: AGEA).
- SOLSONA, Justo y Alejandro CRISPIANI.** 1997. *Justo Solsona: entrevistas, apuntes para una autobiografía* (Buenos Aires: Infinito).
- SZTULWARK, Pablo.** 2009. Entrevista inédita realizada por Archivos DAR FADU UBA.
- VARAS, Alberto.** 2010. Entrevista realizada y publicada por Archivos DAR FADU UBA. <http://www.archivosdar.com.ar/entrevistas/varas.htm> [Consulta: 13 de noviembre de 2010].
- WEBSTER, Helena.** 2004. "Facilitating critically reflective learning: excavating the role of the design tutor in architectural education", *Art, Design and Communication in Higher Education*, 2 (3) <http://www.lancs.ac.uk/palatine/s-v-presentations/websterpaper.htm> [Consulta: 1 de septiembre de 2010].
- WEBSTER, Helena.** 2005. "The Architectural Review, A study of ritual, acculturation and reproduction in architectural education", *Arts and Humanities in Higher Education*, 4 (3) 265-282.

RECIBIDO: 15 noviembre 2010.
ACEPTADO: 19 junio 2011.

CURRÍCULUM

FERNANDO WILLIAMS es arquitecto graduado en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Sociología de la Cultura de la Universidad de San Martín. Se ha desempeñado como docente de grado y posgrado en la Universidades de Buenos Aires, Palermo, Di Tella, San Martín y La Plata. Durante los últimos años se ha dedicado a estudiar la relación entre colonización y el paisaje en la Patagonia, tema sobre el que ha presentado su tesis de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Desde 1999, se ha desempeñado como investigador de dos archivos de arquitectura de la UBA y publicando algunos trabajos sobre fondos documentales específicos. Entre 2008 y 2010 se desempeñó como co-director del proyecto de investigación UBACyT “Formación y Profesión: Hacia la construcción de una historia de la Facultad de Arquitectura a través de sus protagonistas” radicado en el archivo DAR (FADU-UBA).

Archivo DAR
Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo
Universidad de Buenos Aires
Ciudad Universitaria, Pab. 3, piso 4,
C1428 BFA Buenos Aires, Argentina

Tel.: (54-11) 15659 66737
E-mail: ferwil3@yahoo.com.ar