

Vol. 16 Núm. 2 (2020): Encrucijadas en la enseñanza de la arquitectura en América Latina en el siglo XX



Los trabajos incluidos en este dossier instalan para su profundización y debate un segundo abanico de cuestiones sobre la enseñanza de la arquitectura en América Latina. Como habíamos anticipado en el número anterior, el marco temporal se ha extendido desde inicios del siglo XX hasta el presente, continuando el planteo del precedente, que consistió en trabajar la encrucijada como marco flexible. Encrucijadas entendidas como situaciones singulares o plurales, cuyas causas se ligan en diverso grado con fenómenos que atraviesan el conjunto de cada sociedad, donde las prácticas pedagógicas, sus instituciones, principios y actores quedan sometidos por diversos motivos a voluntarias o involuntarias tomas de decisiones de todo orden.

Editores responsables: Eduardo César Gentile y Virginia Bonicatto.

Datos de la imagen. Ejercicio de Visión. Dibujo de Tomás Esteban Ibarra.

Publicado: 2020-12-19

Presentación

La formación de arquitectos, entre la reproducción de paradigmas y el experimentalismo (segundo dossier)

Eduardo César Gentile, Virginia Bonicatto

1-4



Debates epistemológicos

Del beaux-arts al neologismo

Breve ensayo sobre la tendencia pendular en la enseñanza del proyecto arquitectónico en Uruguay

Jorge Nudelman

5-20

 pdf

Artículos

Efectos paradójicos de una asignatura olvidada: Vida y muerte de Composición Decorativa

Ana María Cravino

21-42

 pdf**El origen de una reliquia**

Del atelier beaux-arts al Taller de Composición arquitectónica en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires (1901-1928)

Magalí Franchino

43-67

 pdf**Repercussão do ideário neocolonial na atuação preservacionista de Mário de Andrade e Lucio Costa**

María Lucia Bressan Pinheiro

68-87

 pdf (Português (Brasil))**Visión: el nuevo camino hacia la forma y el espacio en la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de Rosario, 1956-1957**

Tomás Esteban Ibarra

88-105

 pdf**“¿La Facultad está en crisis? ¿La arquitectura está en crisis? ¿El país está en crisis?”**

Radicalización política en la facultad de arquitectura de Buenos Aires en los años setenta

María Eugenia Durante

106-123

 pdf**¿Cuál La Escuelita?**

Silencio, fragmentación y denuncia en los talleres de Ernesto Katzenstein, Francisco Liernur y Eduardo Leston (1977-1981)

Jonas Delecave

124-150

 pdf

Explorando otras posibilidades para la práctica proyectual

Notas sobre los Talleres Experimentales Proyectuales (Buenos Aires, 1992-1999)

Carolina Andrea Kogan

151-175



Entrevistas

El historiador como productor: entrevista a Jorge Francisco Liernur

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 13 de agosto de 2020

Eduardo César Gentile, Virginia Bonicatto

176-192



Colaboraciones especiales

Ideología modernista y enseñanza de proyecto arquitectónico: dos proposiciones en conflicto*

Carlos Eduardo Comas

193-200



On being Reyner Banham's Grandson

Oliver Arditì

201-209



Archivo

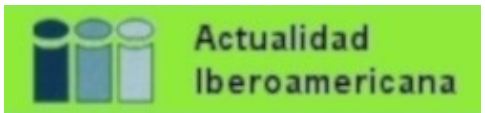
Los archivos locales y sus posibilidades para la investigación. El caso de la colección de "fichas azules" catastrales de Bahía Blanca

José Marcilese

210-217







Signatory of



DORA

Información

[Para lectores/as](#)

[Para autores/as](#)

[Para bibliotecarios/as](#)

[Open Journal Systems](#)

Idioma

[English](#)

[Português \(Brasil\)](#)

[Español \(España\)](#)

[Enviar un artículo](#)

Navegar

Registros. Revista de Investigación Histórica. ISSN 2250-8112

revistasfaud.mdp.edu.ar/registros - revreg@mdp.edu.ar -
revistaregistros@gmail.com - facebook.com/RegistrosFAUD

Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño

Complejo Universitario Manuel Belgrano, Funes 3350, 3º piso (B7602AYL) Mar del Plata, Argentina

Teléfono +54 223 4733140



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Platform &
workflow by
OJS / PKP

La formación de arquitectos, entre la reproducción de paradigmas y el experimentalismo (segundo dossier)

Eduardo César Gentile, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Virginia Bonicatto, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Editores responsables del número

Los trabajos incluidos en este *dossier* instalan para su profundización y debate un segundo abanico de cuestiones sobre la enseñanza de la arquitectura en América Latina. Como habíamos anticipado en el número anterior, el marco temporal se ha extendido desde inicios del siglo XX hasta el presente, continuando el planteo del precedente, que consistió en trabajar la encrucijada como marco flexible. Encrucijadas entendidas como situaciones singulares o plurales, cuyas causas se ligan en diverso grado con fenómenos que atraviesan el conjunto de cada sociedad, donde las prácticas pedagógicas, sus instituciones, principios y actores quedan sometidos por diversos motivos a voluntarias o involuntarias tomas de decisiones de todo orden.

Iniciando el número, el trabajo de **Jorge Nudelman**, titulado “Del *beaux-arts* al neologismo. Breve ensayo sobre la tendencia pendular en la enseñanza del proyecto arquitectónico en Uruguay”, realiza un recorrido extensivo que aborda los contenidos, lineamientos y marcos teóricos acerca de qué y cómo se enseñó y enseña arquitectura, centrándose en el ciclo de la ya centenaria Facultad de Arquitectura de la Universidad de la Republica, creada en 1915. Estas transformaciones son examinadas asumiendo un compromiso crítico frente a las derivas institucionales que, a juicio del autor, parecieran haber atacado, y continuar atacando, lo que tácitamente se perfila como un término razonable en el cual centrar el oficio de arquitecto. Nudelman busca los motivos por los cuales ese centro disciplinar se ha ido desplazando, entrecruzando, cuando son pertinentes, factores político-institucionales, ideologías disciplinares y coyunturas profesionales. De este modo el autor transita este vasto arco histórico a partir de la hegemonía de la concepción artística de la práctica profesional –según el paradigma *beaux-arts* introducido por Joseph Carré–, pasando por una visión tecnocrática altamente profesionalista, a partir de la década de 1930; desplazándose hacia un giro radical en el abordaje de la escala urbana, a partir de los años cincuenta, (enfocada progresivamente desde perspectivas socio-economicistas y por los entonces novedosos instrumentos de la planificación), y culminando en el presente en un difuso enmascaramiento de la práctica del proyecto por parte de diversas vertientes provenientes del campo filosófico.

En su texto, “Efectos paradójicos de una asignatura olvidada: Vida y muerte de Composición Decorativa”, **Ana María Cravino** explora las múltiples torsiones y metamorfosis que experimentó esta asignatura, considerando el caso de la Escuela de Arquitectura, dependiente de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (la que a partir de 1947 se transformó en Facultad autónoma “de Arquitectura y Urbanismo”). En este tránsito la autora examina las mutaciones de los cursos de Composición Decorativa, rastreando históricamente su inicial y bien ponderada constitución como parte clave de la currícula, para convertirse, sin duda, en la asignatura más censurada o cuestionada por las corrientes modernistas en la enseñanza de la disciplina. Como consecuencia de este *malestar en la cultura*, parte del corazón de la formación *beaux-arts* sobrevivió a los nuevos planes de estudio, aunque reducida en carga horaria y reemplazando sus contenidos. Finalmente, en 1956, en una Facultad convulsionada por el cambio político-cultural del año anterior, el ciclo de Composición Decorativa se clausuró y la asignatura Visión la reemplazó, bajo la evidente inspiración en la pedagogía de Laszlo Moholy-Nagy. Es

interesante vincular este desprecio y el consecuente rearmado de tópicos a tratar en la materia, con el trabajo de Nudelman, dado que él plantea que en Montevideo fue “desterrada” a partir de la implementación del plan de 1952, plan que clausuró definitivamente el ciclo de herencia *beaux-arts*.

Magali Franchino aborda en “El origen de una reliquia. Del atelier *beaux-arts* al taller de composición en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires (1901-1928)”, un examen arqueológico del tránsito geo-histórico entre los *ateliers* de la *Ecole* parisina, reorganizada en 1819, y la Escuela porteña, fundada en 1901. La autora utiliza como clave interpretativa la noción trabajada por Michel Espagne de “transferencia cultural”, que “supone complejizar la idea de influencia, y pensar en la re semantización y transformación de sentido que se produce por el desplazamiento de un objeto cultural a otro contexto”. Franchino deja entrever que el “taller” puede ser leído como un ámbito singular y privilegiado dentro de los claustros universitarios, donde los arquitectos han aprendido y aun aprenden las técnicas de proyecto a través de simulaciones fundadas en representaciones visuales. En su matizado análisis del modo en que fue constituyéndose el sistema de talleres en el caso de la Escuela de Arquitectura de Buenos Aires, Franchino destaca que más allá de contarse con fuentes que dan cuenta del devenir institucional, la dificultad para el historiador es abordar su núcleo duro, lo que la autora llama su *caja negra*, donde las actividades cotidianas del taller, desde el montaje por parte de los bedeles del papel en el tablero a primera hora de la mañana, a la “corrección” regular por parte del profesor y sus asistentes, se pueden entrever muy parcialmente a través de documentos en forma de fragmentos gráficos o memorias de sus estudiantes.

En su texto “Repercussão do ideário neocolonial na atuação preservacionista de Mário de Andrade e Lucio Costa”, **Maria Lucia Bressan Pinheiro** realiza una verdadera “arqueología” del modernismo brasileño al analizar la repercusión que ha tenido en éste el pensamiento de Ricardo Severo y su interés por la valorización de la arquitectura colonial. El recorrido planteado por la autora pone en foco el impacto que tuvo la campaña llevada a cabo por Severo –y la mirada sobre el “neocolonial”– en la formación de dos figuras de gran relevancia para el escenario artístico brasileño: el escritor Mario de Andrade y el arquitecto Lucio Costa. Bressan analiza la producción de estos dos protagonistas, principalmente, en la revista del Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, en el cual ambos participaban; una producción pionera que –originada en el ámbito de la preservación– resultará un pilar fundamental en la enseñanza de la historia de la arquitectura en Brasil en el marco de las carreras de arquitectura. Las técnicas y conocimientos constructivos de la arquitectura popular, su carácter colectivo y su adaptación al medio, o la mirada sobre el barroco, son algunas de las cuestiones que la autora toma en cuenta para señalar el impacto que, a través de Andrade y Costa, ha tenido el estudio del neocolonial en la arquitectura en Brasil.

¿Es posible vincular el nuevo modo de ver que enseñaba la materia Visión con los recursos específicos del arte abstracto? ¿Las propuestas eran realmente innovadoras o existían algunos puentes de vinculación con lo que se realizó en Plástica? Estas son algunas de las preguntas que **Tomás Esteban Ibarra** plantea en su trabajo “Visión: el nuevo camino hacia la forma y el espacio en la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de Rosario, 1956-1957” y sobre las cuales nos invita a reflexionar. Con un recorte temporal que abarca el convulsionado período inmediato y posterior al golpe de 1955, el autor explora detenidamente esta asignatura que presenta como un laboratorio en el cual se puso a prueba un nuevo sistema de representación que, inclusive, serviría de referencia para las modificaciones realizadas posteriormente en la FAU-UBA. A partir del análisis de diversas fuentes –trabajos realizados en el contexto de Visión, o textos como *The New Vision* (1946) y *Vision in Motion* (1947) de Moholy Nagy o los abordajes de Gyorgy Kepes en el contexto del *New Bauhaus*, entre otros–, Ibarra analiza aquellos cambios en el Sistema de representación

que, entre otras cosas, permitieron transformar los modos de ver y percibir el mundo e incorporar nuevos recursos proyectuales que, como señala, pasarían a formar parte del bagaje instrumental de la época en la formación arquitectónica.

El trabajo de **María Eugenia Durante** titulado “¿La Facultad está en crisis? ¿La arquitectura está en crisis? ¿El país está en crisis?”: Radicalización política en la facultad de arquitectura de Buenos Aires en los años setenta” analiza el convulsionado contexto que en las décadas del sesenta y del setenta enmarca la crisis que se desató en el ámbito universitario y que abarcó, entre otras, a las escuelas de arquitectura y la profesión. La autora analiza este contexto en el que los discursos y prácticas arquitectónicas se vieron articulados con la política. Si bien el caso más conocido –y estudiado– es el del Taller Total en Córdoba, Durante incluye en su trabajo una mirada que abarca experiencias radicales llevadas a cabo en otros centros educativos como Buenos Aires, La Plata o Rosario, que también intentaron repensar sus estructuras académicas y los contenidos de la formación universitaria de arquitectos/as y urbanistas. Entre otras cosas, el recorrido permite apreciar las preocupaciones por la construcción de nuevas prácticas y saberes que se dieron en este contexto al que, comúnmente, se le adjudicaba haber disuelto la disciplina en las aguas de la política.

Jonas Delecave aborda en su texto “¿Cuál La Escuelita? Silencio, fragmentación y denuncia en los talleres de Ernesto Katzenstein, Francisco Liernur y Eduardo Leston (1977-1981)” la emergencia, desarrollo y aporías en torno a la construcción de lo que comenzó a inicios de la última Dictadura, como un proyecto casi *underground* bajo el título de “cursos de arquitectura”, pero que poco a poco se fue perfilando como un modelo de enseñanza alternativa de la arquitectura. Si bien fue muy acotado en término del número de asistentes, diseminó su aura fuera de su ámbito de práctica. Según testimonia Jorge Sarquis, fue él quien llamó irónicamente a estos cursos *La Escuelita*,¹ y desde entonces ese nombre quedó como marca de identidad. Afortunadamente, en este trabajo de historia reciente Delecave ha encontrado excelentes fuentes orales y documentales inéditas, y esto le ha permitido construir un denso entramado de discursos y resultados de ejercicios proyectuales. De este modo ha desmarcado las experiencias desarrolladas por el equipo docente integrado por Katzenstein, Leston y Liernur respecto al eje en tensión Tipología-Partido representado por Tony Díaz y Justo Solsona. Resulta muy esclarecedor revisar esta mirada proyectual muy sofisticadamente “culturalista” a la luz de las diversas historias intelectuales de cada uno de los integrantes del equipo, en el que sobrevuelan como referentes las figuras de Colin Rowe, Manfredo Tafuri, Peter Eisenman, James Stirling u Oswald M. Ungers, complejizando un escenario que hasta el presente estado de las reflexiones históricas, parecía haber estado dominado por la gravitante presencia de Aldo Rossi.

Carolina Andrea Kogan analiza en su trabajo “Explorando otras posibilidades para la práctica proyectual: Notas sobre los Talleres Experimentales Proyectuales (Buenos Aires, 1992-1999)”, las derivas más recientes de este proceso de experimentación proyectual instalado en la segunda mitad de los años 70 a través de *La Escuelita*. Figuras conocidas de esta, como Tony Díaz, Eduardo Leston, Justo Solsona o Jorge Sarquis, pasan –a partir de 1984 y en el marco de la recuperada vida democrática– al ámbito de la FADU-UBA y se instalan institucionalmente en distintos ámbitos académicos. Este tránsito resulta sintomático de la herencia discontinua y parcial que el experimento de *La Escuelita* produjo, al pretender “transferir culturalmente” un trabajo de elite a una Facultad que congregaba la mayor numerosidad de estudiantes y carreras del país. Al igual que en el trabajo de Delecave, Kogan contó con un extenso conjunto de fuentes que le posibilitaron construir un tapiz muy matizado de estas experiencias donde, según la autora, queda abierto para “seguir los hilos de las redes que tejieron los participantes –estudiantes y docentes– [lo cual] permitiría profundizar en esa compleja cartografía.

La entrevista a **Jorge Francisco Liernur** permite –desde la voz privilegiada de uno de los protagonistas– no solo “encarnar” estos tres últimos textos a través de sus propias experiencias de vida, sino contribuir como fuente a estudiar y analizar a futuro un proceso activo y vigente como es la creación y puesta en funcionamiento de la *Escuela de Arquitectura y Estudios Urbanos dentro de la Universidad Torcuato Di Tella*. Tras una serie de desencuentros institucionales que motivaron su distanciamiento de la UBA, Liernur propuso a fin de siglo XX y dentro de una estructura institucional a su medida, lo que parafraseando a Tafuri sería una “cámara de decantación”, tanto del legado de inicial de *La Escuelita*, como de las posteriores experiencias académicas que fue forjando desde entonces.

Notas

¹ La Escuelita. Enseñanza alternativa de arquitectura en la Argentina (1976 - 1981). Producción: Libido Cine (Jorge Gaggero) y Moderna Buenos Aires - Consejo Profesional de Arquitectura y Urbanismo (CPAU), 2017. Recuperado en <https://vimeo.com/187696866> La referencia aparece en el minuto 9:15.

Eduardo César Gentile

Arquitecto. Profesor Titular Taller de Teoría I y II y Profesor Adjunto Talleres de Historia y Arquitectura. Codirector de la Maestría en Conservación, Restauración e Intervención del Patrimonio Arquitectónico y Urbano. Investigador con sede en el Instituto de Investigaciones en Historia, Teoría y Praxis de la Arquitectura y la Ciudad (HITEPAC). Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Calle 47 N° 162 (1900) La Plata, Argentina.

egentile@fau.unlp.edu.ar

Virginia Bonicatto

Arquitecta y Doctora en Arquitectura (FAU-UNLP). Magíster en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad, Universidad Torcuato Di Tella (UTDT). Docente en Historia de la Arquitectura e Investigadora asistente CONICET-Instituto de Investigación Historia, Teoría y Praxis de la Arquitectura y la Ciudad ((HiTePAC). Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Calle 47 N° 162 (1900) La Plata, Argentina.

virgibonicatto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4653-7781>

Del *beaux-arts* al neologismo

Breve ensayo sobre la tendencia pendular en la enseñanza del proyecto arquitectónico en Uruguay

From *beaux-arts* to neologism: Brief essay on the pendular tendency in the teaching of the architectural project in Uruguay

Jorge Nudelman

Universidad de la República, Uruguay

Abstract

On a quick tour of the history of the Faculty of Architecture of the Uruguayan university since its creation in 1915, we analyze the trends and disciplinary emphasis that professionals, students and professors have given it alternately. As a result of the respective positions these groups have taken, the trends they have defended, and the politics of alliances between these corporations, the faculty has moved from the polytechnic models of the Faculty of Mathematics, the modern trend of the *beaux-arts* tradition at the beginning of the century, an affirmation of the technical and productive role in the 1930s, the dilution of architecture in the urbanism of the fifties, and a reaffirmation of the project as an architectural synecdoche in recent times. It ends by discussing the current situation in which history and architecture theory are re-attacked in their disciplinary autonomy.

Resumen

En un rápido recorrido de la historia de la Facultad de Arquitectura de la universidad uruguaya desde su creación en 1915, se analizan las tendencias y los énfasis disciplinares que le han dado alternativamente a sus planes de estudio los profesionales, los estudiantes y los profesores. Fruto de las respectivas posiciones que estos grupos han tomado, de las tendencias que han defendido, y de la política de alianzas entre estas corporaciones, la facultad ha transitado de los modelos politécnicos de la Facultad de Matemáticas, la tendencia moderna de la tradición *beaux-arts* a principio del siglo, una afirmación del rol técnico y productivo en la década de 1930, la dilución de la arquitectura en el urbanismo de los años cincuenta, y una reafirmación del proyecto como sinécdoque de la arquitectura en los últimos tiempos. Se finaliza discutiendo la situación actual en la que la historia y la teoría de la arquitectura vuelven a ser atacadas en su autonomía disciplinar.

Key words: teaching - architecture - urban planning - project - politics

Palabras clave: enseñanza - arquitectura - urbanismo - proyecto - política

A principios de la década de 1890, los estudios de arquitectura en Uruguay se dictaban dentro de la Facultad de Matemáticas, donde el peso específico estaba, sin duda, en la ingeniería. Cuando Joseph Paul Carré fue contratado en la primera década del siglo XX para hacerse cargo de la entonces insatisfactoria –a juicio del gobierno uruguayo– enseñanza del arte de proyectar, la arquitectura era un apéndice de esa escuela politécnica de varias ramas, en la que débilmente se había instalado como una especialidad. Era relativamente frecuente encontrar ingenieros que también ostentaban otros títulos, como el de arquitecto (Copetti, 1949), que se lograba con un pequeño esfuerzo suplementario. A partir de esta situación se fueron sumando una serie de asignaturas que delinearon con más precisión la “Arquitectura” como disciplina (Petit, 2015). Se atribuye popularmente a la llegada del maestro Carré el impulso hacia una concepción de la enseñanza de la arquitectura como una enseñanza del arte del proyecto, aunque este término, como bien precisa Gonzalo Bustillo (Bustillo y Muñoz, 2020), ya estaba instalado. Lo que es posible entender como una convergencia significativa es la presencia del maestro francés con la separación de las facultades de Ingeniería y de Arquitectura, en 1915.

El plan de estudios de la nueva facultad de arquitectura de 1916, ajustado en 1918, fue la expresión más moderna que podía concebirse a partir de la rama racionalista de *beaux-arts* importada por Carré (Medero y Nudelman, 2019), aunque no difería mucho de la ya instalada, idéntica al modelo politécnico alemán, según Bustillo. Incluyó pronto la enseñanza del urbanismo, bajo el título de “Trazado de Ciudades y Arquitectura Paisajista”.

Esta orientación en la enseñanza no parece sufrir demasiadas alteraciones, aunque a fines de la década de los veinte se hicieron sentir algunas críticas centradas en los problemas que generaba la enseñanza “preparatoria”, o sea aquella recibida en los años previos al ingreso de los estudiantes a la carrera. Las alternativas de la formación previa esperada

fluctuaban desde las ciencias básicas, como la matemática, la física o la geometría, hasta el dibujo y la formación teórica. La discusión se complicaba por el fondo político de atribución de roles; específicamente, por el debate en torno a si la enseñanza preuniversitaria debía garantizar la formación propedéutica o ser solo de “cultura general”.

A pesar de que el desgajamiento de la enseñanza secundaria de la universidad no se formalizaría sino hasta 1935, en la dictadura de Gabriel Terra, el problema de la formación previa a la facultad, o más bien, la coordinación y el criterio de valores que primaban, sería una fuente permanente de discreto conflicto.

Más producción

En 1930 el estudiante Carlos Lussich publicó una serie de artículos sobre la enseñanza de la arquitectura en la sección que el Centro de Estudiantes tenía reservada en la revista *Arquitectura*. Concluía en el penúltimo: “yo les opongo (...) MÁS construcción, MÁS cálculo de cemento armado y un concepto filosófico del arte un poco MÁS definido que el actual” (p. 186).¹ Su problema, en ese momento, era el remanente inorgánico de contenidos de matemática y geometría de los planes anteriores a la desaparición de la Facultad de Matemáticas. No expresaba críticas a la enseñanza del proyecto; de hecho, afirma que desde 1906 no hay grandes cambios, ni siquiera en 1918. Y para que no se entusiasme el lector por una presunta “modernización” de la arquitectura, aplaude la reorganización de Composición Decorativa en 1928, que veinte años después se convertiría en la materia con el aura más oscura, blanco de toda la artillería modernizadora. Pero nótese la insistencia en lo que podría calificarse como un programa alternativo: “afirmo la necesidad de ampliar los conocimientos técnicos y desarrollar los filosóficos concernientes al arte; (...) propongo en mi proyecto [de plan de estudios] el aumento de un año de Teoría de la Arquitectura, un año de Cálculo, un año de Construcción y un año de Filosofía del Arte...” (Lussich, 1931, p. 187). Finalmente

frustrado su esfuerzo, Lussich publicaría – ya en la revista homónima del Centro de Estudiantes de Arquitectura, *CEDA*, publicada a partir de 1932– un epílogo tragicómico: la receta de “Merluza con salsa verde” (Lussich, 1934). Veremos que pocos años más tarde, de la mano de los profesionales, muchas de las ideas de Lussich se concretarían, seguramente debido a su militancia en la Sociedad de Arquitectos después de egresado.

Al año de la visita de Le Corbusier, no se lee ninguna queja sobre los estilos, sobre la supuestamente arcaica academia. De hecho, el propio Le Corbusier elogió la enseñanza de la arquitectura en Montevideo que había visto en 1929, probablemente rememorada por la pasantía que Carlos Gómez Gavazzo hizo en su atelier a fines de 1933: “quiero hacer constar, los merecidos elogios que tuvo [Le Corbusier], para la capacidad pedagógica, y el sano criterio arquitectónico, de nuestro actual profesor de 4° y 5° año de Arquitectura: Arquitecto José P. Carré” (Nudelman, 2015,

p. 59). Le Corbusier escribiría pocos años después:

Trato (...) de formarme una opinión sobre las diversas enseñanzas: Francia, Alemania, Italia, España, Inglaterra, Estados Unidos, Suiza, Checoslovaquia, Yugoslavia, Rusia, Holanda, Bélgica, Polonia, Escandinavia, Uruguay, Grecia, etc. El academismo está arraigado por doquier. (...) Empero, los holandeses están relativamente liberados. Los checos creen en “lo moderno” y también los polacos. Los uruguayos están a la vanguardia... (1937)

No es, pues, un problema “formal” la enseñanza académica de proyectos en la facultad de aquellos años, cuestión que se evidencia en las publicaciones de proyectos académicos que aparecían en *Arquitectura*. La cuestión que el estudiante Lussich plantea, sin duda, es cómo los arquitectos se podían erigir en una referencia confiable en el mundo productivo.

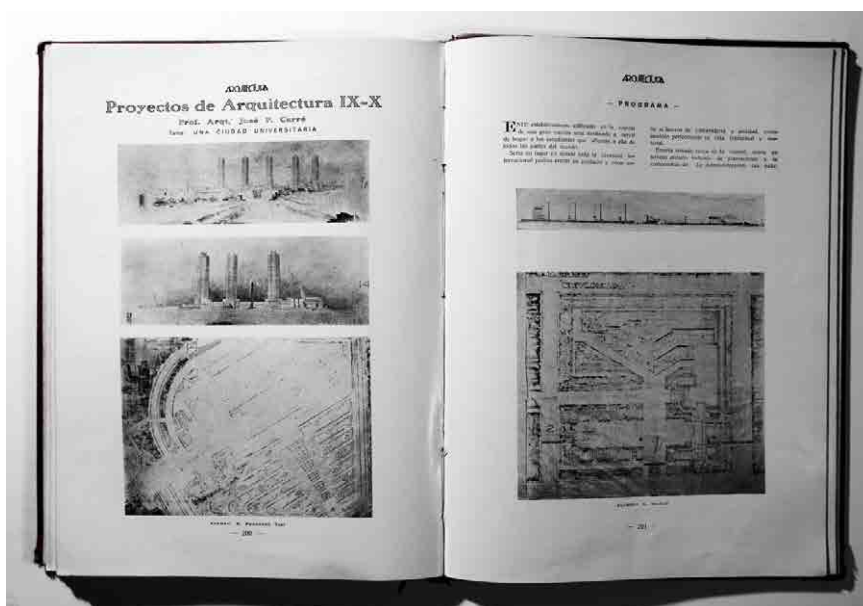


Figura 1. “Una ciudad universitaria”, trabajo de Proyectos de Arquitectura IX-X dirigido por José P. Carré. A la izquierda, trabajo de Román Fresnedo, con rascacielos de aproximadamente 50 pisos. Publicado en *Arquitectura* en octubre de 1929, el mes anterior a la visita de Le Corbusier.

Producción, profesión, capital

Pocos años después del golpe de estado de Gabriel Terra, en 1933, se produce una oportunidad de cambio en el contexto, aparentemente paradójica, de un ataque a la universidad. Los intentos de limitación de la autonomía que la universidad pública disfrutaba desde 1908, con la ley terrista de marzo de 1934, abrieron la discusión sobre el plan de estudios en la Facultad de Arquitectura, que desembocaría en el plan de 1937. La ley que cercenaba, entre otras cosas, la libertad de elección de los decanos e imponía el rector desde el gobierno, le daba, por otro lado, atribuciones para discutir las modificaciones de los planes de estudio de las facultades. Estos fueron justamente los artículos más debatidos en la sesión del cinco de marzo del Consejo Directivo de la facultad.² La ley se había aprobado apenas tres días antes. En paralelo a la enorme discusión sobre el ataque a la autonomía que se daba en la universidad, descrita en un texto ya clásico (Oddone y Paris, 1971), en el que no se detecta una unanimidad antidictatorial,³ los arquitectos vieron una oportunidad en su artículo décimo. Así, con una autonomía apenas suficiente para producir sus propios planes de estudio, se inclinaron por una profesionalización que incluyera el campo de la construcción, donde los “maestros de obras” ya habían sido relegados a un papel de expertos artesanos, casi ilegal, pero que los ingenieros daban por sentado les correspondía por tradición politécnica. La fuerte ofensiva para acaparar el proyecto como atribución disciplinar, que provocaría varios episodios de celos profesionales contra los ingenieros, bien ilustradas por las dramáticas polémicas en torno al proyecto de la facultad de ingeniería de Julio Vilamajó (Scheps, 2008), lleva en la retaguardia numerosos arquitectos que también apetecían el espacio técnico de la industria de la construcción. El movimiento se apoyaba en una activa Sala de Profesionales, la asamblea de egresados, que discutía los temas del cogobierno universitario para delegar en los consejeros correspondientes sus opiniones previamente discutidas, como

también lo hacían la Sala de Profesores y la Sala de Estudiantes.

Es así que el 11 de marzo de 1935 el vocal del Consejo Directivo Luis Nunes, apoyado por Julio Bauzá, se quejaba amargamente frente al Consejo Directivo de la Facultad de Arquitectura de que la gran cantidad de entregas de Proyectos y Composición Decorativa (veintidós ejercicios largos y diez esquicios; estos últimos eran ejercicios cortos obligatorios) hacía virtualmente imposible desarrollar el “nuevo plan de construcción”.⁴ El tiempo disponible por los estudiantes para encarar la disciplina técnica era escaso y eso era achacable al exceso de entregas. Luis Nunes fue uno de los promotores, siendo delegado por los estudiantes al consejo, de la creación del Instituto de la Construcción de Edificios en 1949, y del curso de “practicantado” al final de la carrera, que llevaría por fin a los estudiantes a la obra, pero que aún demoraría diez años más en consolidarse.

El impulso de 1934 llevaría al plan del 37. Este plan, que no ha recibido la atención debida ni siquiera por los textos específicos sobre enseñanza del proyecto (Apolo, Alemán y Kelbauskas, 2006), organizaba, con bastante inteligencia, una serie de asignaturas de duración anual, complementadas con algunas semestrales. La duración de la carrera se establecía en cinco años, y los cursos de proyecto no se reducían: cinco anuales (lo que implicaba varias entregas en cada curso) y cinco semestrales de composición decorativa, con sus respectivas entregas. A estos se le agregaban los cursos de urbanismo, uno semestral, teórico, y uno anual, teórico-práctico, con más entregas. Entre ellos y casi desapercibidamente, el curso de “proyecto de construcción” ya iba insinuando el proyecto final, de carácter profesional, llamado popularmente “carpeta”.

La pretensión de los ideólogos del plan de 1937 fue reforzar la profesión, expandiendo los atributos del arquitecto a la industria y a la inocentemente nombrada –y reivindicada– “especulación”, el negocio capitalista de fabricación y venta de viviendas. El nuevo plan

no fue el único paso hacia el progreso de la profesión; en esos mismos años se crean los primeros institutos de la facultad, el Instituto de Urbanismo y el de Arqueología Americana, después rebautizado Instituto de Historia de la Arquitectura.

Pero no fue suficiente, el debate se reedita casi diez años después. Julio Bauzá –que sería en breve el primer director del Instituto de la Construcción de Edificios– vuelve al asunto en un detallado informe sobre el curso de Materiales de Construcción y Ensayo dado en 1943, quejándose maliciosamente: “debo hacer notar al Sr. Decano que casi con la misma frecuencia que en los años anteriores los alumnos han faltado colectivamente con motivo de la entrega de proyectos de Arquitectura, con el consiguiente perjuicio para la enseñanza...”. Luis Nunes era, para ese entonces, el arquitecto delegado por los estudiantes (estos no tendrían representación directa en los órganos de cogobierno hasta 1958, con la Ley Orgánica de la Universidad), y Carlos Lussich, por los profesionales. Ninguno de ellos es recordado por la historia de la arquitectura uruguaya: ninguno tiene obra conocida. Las lamentaciones del área técnica de la facultad no deben apreciarse como algo anecdótico y aislado en la evolución de la cosa académica.

A fines de la década de los cuarenta se concretaba, afuera de la facultad, una de las transformaciones productivas claves en la industria de la construcción y la especulación inmobiliaria, con la aprobación de la Ley de Propiedad Horizontal, largamente reivindicada por los arquitectos. En Montevideo, ésta fue acompañada por la nueva ordenanza sobre *Normas de higiene para edificios según su destino* que, si bien no innovaba mucho respecto a la de 1927, parece estar previendo, con su discreta reformulación, el estallido de la construcción de vivienda en propiedad horizontal de las dos siguientes décadas. Se completaba el panorama con la Ley de Centros Poblados que, demasiado optimista en su intento de formalizar la urbanización especulativa, tuvo una escasísima incidencia en la corrección de los vicios de la expansión

de las manchas urbanas. El Instituto de la Construcción de Edificios (ICE) de la Facultad de Arquitectura nace simultáneamente, a fines de los cuarenta, gracias a la alianza estratégica de profesionales y estudiantes, lo que marca por exclusión el rumbo hacia una facultad de arquitectura más moderna, en el sentido productivo, mas no necesariamente estético, ni metodológico.

Los comienzos vacilantes del ICE se expresaron en “tiros y aflojes” por parte de los candidatos de la corporación docente y un sindicato de estudiantes que, en los años que siguieron al fin de la segunda guerra, ya habían generado un menú claro de reivindicaciones políticas, con una base ideológica que hacía necesaria la alianza con los sectores más “sucios de material” de la profesión (Nudelman, 2015). Probablemente sin consciencia del proyecto productivo que se consolidaba puertas afuera de la facultad, el CEDA miraba con simpatía los esfuerzos de los profesionales por “tecnificar” la ya demasiado “artística” profesión, acorde con los postulados ideológicos sostenidos en 1952, y cruelmente pragmáticos, en la implementación del plan en 1953 y los años sucesivos.

El urbanismo –y la técnica constructiva– parecían ser los medios para hacer más científico y objetivable lo que hasta ese momento todavía era considerado un oficio sentimental. Y ser “objetivo” era, por cierto, ser materialista y un aliado intrínseco del proletariado. Todo parecía propicio para el entendimiento de los sectores del capital vinculados a la industria de la construcción y aquellos que se ponían en el rol de intérpretes de las clases trabajadoras y de los postergados de la sociedad. Para unos, las leyes de la propiedad horizontal, largamente reivindicadas, como la intrusión en el campo de la ingeniería estructural, así como en la investigación sobre la prefabricación y la sistematización constructiva, eran las vías para ganar un lugar en la modernización capitalista uruguaya. Para los otros –los estudiantes organizados– la oportunidad de hablar de la lucha de clases que, en el Uruguay de las “vacas gordas”, se escurría en la siesta de la prosperidad. Desarrollar la industria

de la construcción era la oportunidad de lograr las reglas de juego de una sociedad capitalista moderna e integrarlas al debate arquitectónico. Ambos querían lo mismo: una arquitectura que asumiera su papel de producto económico, interpretada a su vez por los estudiantes como herramienta social, en momentos donde la crítica al positivismo no había hecho mella en la idea de progreso técnico, asumido por todos los actores como panacea.

El urbanismo: meta-arquitectura en el "plan 52"

Lo cierto es que, más allá de las especulaciones que se puedan hacer sobre las relaciones entre profesionales interesados en el desarrollo capitalista de la arquitectura y estudiantes que se preocupaban por dar una respuesta académica a las desigualdades sociales, el plan de estudios de 1952 proponía una reducción notoria de los cursos de proyectos. De los seis cursos anuales y cuatro semestrales, el plan dejó cinco cursos anuales en los que se resolvía todo: los proyectos, el urbanismo y aquello que fuera proyectable. La composición decorativa, que tenía un sentido específico en el tratamiento del detalle y en la exploración formal de la apariencia simbólica de los objetos arquitectónicos, fue desterrada, al igual que la otrora añorada "Filosofía del arte". El retorno de la ideología internacional de una modernidad otra vez asentada en la técnica hacía inútil la estética.

Como signos de esos tiempos, en 1946 la revista de los estudiantes publica en el mismo número una conferencia de Hannes Meyer dada en México en 1938 (Meyer, 1946) y una síntesis de la "Carta de Atenas". En 1949 Leopoldo Carlos Artucio, docente del segundo viaje de estudiantes a Europa, observaba a su vuelta que era "exiguo el tiempo dedicado a ver (...) aspectos arquitectónicos y urbanísticos de la vida moderna" (p. 60), lo que puede ser un diagnóstico implícito de lo fuertemente académica que seguía siendo la enseñanza, a pesar de todo lo que hemos mostrado y de los cambios que se anunciaban. Del mismo

signo es el intento de Fernando García Esteban y Hinko (Enrique) Pserhof, también en 1949, de realizar una edición local, con traducción propia, de escritos de Adolf Loos,⁵ con un también significativo informe negativo de Artucio, en nombre de la Comisión de Biblioteca, y otro positivo, pero finamente sarcástico, de Mauricio Cravotto.

Por último, en el revolucionario plan de estudios de 1952, se redujo el espacio para el proyecto y el arte, al mismo tiempo que se aumentó desproporcionadamente el lugar para la teoría de la arquitectura y, sobre todo, del urbanismo, y también para la historia. En todas estas materias se pasó de dos a cinco cursos, tratando de generar un paralelismo didáctico que la realidad terminaría por licuar. Haciendo un análisis más detallado, el plan de 1952 supuso un verdadero ataque al proyecto como eje rector de la disciplina. Es muy explícito el desplazamiento de la arquitectura hacia el urbanismo como principio. El Instituto de Urbanismo (IU) pasa –antes del cambio de plan, con Juan Antonio Scasso ejerciendo su dirección– a nombrarse Instituto de Teoría de la Arquitectura y el Urbanismo (ITU, donde justamente desaparece de la sigla la "A" de arquitectura), lo que implica una apropiación de todo el campo disciplinar por parte de lo que, hasta ese momento, había sido una sub-disciplina.

El debate sobre los modos académicos de enseñanza y el cambio hacia una supuesta manera moderna de concebir la arquitectura es difícil de leer de forma lineal. Arquitectos modernos defienden los modos antiguos, ya que, al fin y al cabo, los pioneros modernos locales se habían formado así, y no eran pocos. De la misma manera, arquitectos conservadores se suman al cambio didáctico, lo que generalmente se nota en aquellos más comprometidos con la causa universitaria. Carlos Gómez Gavazzo defendía "los ejemplos clásicos" y a su maestro, Carré, diez años antes, en 1943, en su tesis para un concurso de profesor de proyecto (Nudelman, 2015, p. 183). Tesis en la cual, ciertamente, adelantaba la reforma de los talleres, proponiendo el taller integral y vertical. Artucio, redactor del plan

de 1952, igual que Gómez, actuaba desde su rol de profesor de historia, mirando los cambios con optimismo prudente. Octavio de los Campos, arquitecto considerado en la vanguardia de la modernidad, coautor del icónico Edificio Centenario en la ciudad vieja de Montevideo, en 1930, renunciaría en defensa de los cursos de Composición Decorativa y de las bondades del plan anterior; sobre todo, del intenso entrenamiento proyectual que, con el nuevo plan, se reducía drásticamente. Aurelio Lucchini, en ese entonces director del Instituto de Historia de la Arquitectura, asumió como decano en 1953 y fue la pieza clave para llevar adelante el plan con éxito; su arquitectura, hasta ahora desconocida,⁶ se mantuvo siempre apegada a los modos clásicos.

No obstante, los cambios que se impusieron en 1952 afectaron radicalmente la enseñanza proyectual. En primer lugar, el urbanismo, presente desde el plan inaugural de la nueva facultad en 1916, como una novedad promisoriosa, se proyecta como el núcleo de la nueva arquitectura. De ser una ampliación de la visión arquitectónica en los principios, se convirtió en el fundamento de una arquitectura que se pensaría desde la ciudad y el planeamiento, pero no, desde una ciudad física, hecha de objetos arquitectónicos, sino desde una cosa pública intangible, cuyas esencias son económicas y sociales. Al integrar los cursos de urbanismo al taller de arquitectura, se pretendía imponer el principio rector de esa disciplina, haciendo del proyecto y la construcción de arquitectura un oficio subsidiario de los primeros. En los nuevos talleres, la visión integralista llevaba el lápiz desde los análisis y proyectos urbanísticos al diseño de las más mínimas expresiones espaciales, fundamentalmente, claro, la vivienda mínima, e incluso el equipamiento esencial. Esto no era una novedad en el campo internacional, pero debe ser anotado por la disciplina con la que fue implementado, marcando a la Facultad de Arquitectura por décadas.



Figura 2. Edificio "Centenario". Octavio De los Campos, Milton Puentes, Hipólito Tournier. Archivo IHA.

10

Bol. Inf. ITU N°3 y murales expositivos (3)
-explicaciones del programa de Plan del 52.
-aplicados en 1952.-

ORGANIZACION Y AGRUPAMIENTO DE LOS CURSOS, POR INSTITUTOS

(BOL. INF. N°3)

| | | Cultura | | Composición | | Técnica | | |
|--------------------|---------|----------------|----------------|-------------|----------------|----------------|-----------------|---|
| | | H | ITU | E | T | C | | |
| Ciclo orientado | 1er año | h ₁ | T ₁ | EP | T ₁ | C ₁ | ES ₁ | M |
| | 2do año | h ₂ | | | T ₂ | C ₂ | ES ₂ | |
| | 3er año | h ₃ | T ₃ | | P ₃ | C ₃ | ES ₃ | |
| | 4to año | h ₄ | S ₁ | | P ₄ | C ₄ | ES ₄ | |
| | 5to año | S | T ₅ | | P ₅ | C ₅ | | |

I - Instituto de Historia de la Arquitectura. - H - historia de la arquitectura.
 ITU - Instituto de Teoría de la Arquitectura y Urbanismo. - T - Teoría de la Arquitectura.
 A - Arquitectura legal, económica y sociología.
 E - Instituto de Escultura y Artes Plásticas. - EP - Expresión plástica.
 T - Talleres de Arquitectura. - P - Proyectos de Arquitectura.
 C - Instituto de la Construcción y Edificación. - C - Construcción. - ES - Estabilidad de las construcciones.
 M - Murales expositivos.

Figura 3. Organización de los cursos en dependencia de los Institutos, una de las modificaciones del Plan del 52. Archivo IHA.

En síntesis, no solo se redujo drásticamente el tiempo de entrenamiento proyectual, también se modificó el principio, la esencia misma de la "actividad arquitectura". De aquí en más, durante veinte años, se jugó con las reglas de la grille CIAM, sostenida por el lecorbusiano Carlos Gómez Gavazzo, el Instituto de Teoría de la Arquitectura y el Urbanismo, y varios talleres. En esto no hubo unanimidad, sino apego a las reglas. Hubo resistencia de grupos docentes que, o habían crecido con la vieja escuela, como Mario Payssé Reyes, o se formarían con las novedades críticas que aparecieron desde Italia, España o Inglaterra

en los cincuenta. El episodio del intento de reforma del plan en 1964, ya analizado por Mary Méndez (Mazzini y Méndez, 2011), es revelador de las discusiones sobre esta, no menor, cuestión de la esencia de la disciplina, y las consecuencias sobre el oficio.

En 1958 aparece el primer número de la *Revista de la Facultad de Arquitectura*. No se hace allí mención alguna, ni siquiera en la editorial de Leopoldo Carlos Artucio, de su antecesora, los *Anales de la Facultad de Arquitectura*, cuyo último número, el trece, databa de 1951. El número inaugural marca sin duda una tendencia clara. Dos artículos de derecho,

dos de planificación, dos sobre arte, otros dos, político-sociológicos, un artículo sobre “cerámica armada” firmado por el Instituto de la Construcción, otro del Instituto de Historia de la Arquitectura, “Noticias bibliográficas”, y “Noticias de facultad”. Entre estas últimas encontramos, firmada por A. L. (el decano Lucchini) una nota titulada “Organización de practicantado”. Dice el decano:

Tradicionalmente la enseñanza de la Arquitectura se caracterizó entre nosotros por su ineficacia para formar profesionales con conocimientos prácticos. Ello se originaba, en el carácter discursivo que tomaba la enseñanza de materias que por su naturaleza debían ser eminentemente clínicos: Procedimientos de Construcción; Materiales de Construcción y Ensayo y Acondicionamiento Físico de los Edificios y por el contrasentido que significaba la existencia de un curso teórico de Práctica Profesional. (p. 79)

Con las correcciones finalmente anunciadas –practicantado, y otras, cuya descripción nos desviaría del argumento– se reconduciría la enseñanza de la arquitectura hacia esa ansiada meta, la de ser una técnica al servicio de la sociedad.

Dos ausencias llaman la atención en este primer número. Por un lado, no se hace mención alguna a la Ley Orgánica de la Universidad, publicada en octubre de ese mismo año. Este fue uno de los hechos más trascendentes de la política universitaria uruguaya del siglo XX, y la ausencia en la revista puede ser achacable a razones circunstanciales. Pero quizás la desaparición más significativa de este número es la de la propia arquitectura. Salvo en el artículo histórico, sobre el conventillo de Lafone –que es bastante intrascendente– ninguna obra de arquitectura, ni de estudiantes ni de profesionales, ni de nacionales ni de extranjeros, ningún proyecto arquitectónico aparece en este primer número de la revista. Lo que se había convertido en tradición en *Anales*, la publicación de los mejores proyectos escolares, no aparece

en este caso. Volverán más adelante, pero ¿toda la arquitectura se agotaba en los dos artículos sobre planificación o en los aspectos técnicos de la “cerámica armada”? O, más bien ¿deberíamos sobreentender un enfático mensaje inaugural? La arquitectura ya no es más aquello que todos daban por sentado que era, ni siquiera el proyecto de ciudades o arquitectura paisajística. La arquitectura se diluye en la acción social, en la estadística, en la política. Entre estas y la materia, solo hace falta la técnica.

Con un Instituto de la Construcción de Edificios que se estaba desarrollando con energía bajo la dirección renovada de jóvenes como Hugo Rodríguez Juanotena o Felicia Gilboa, los problemas planteados por los estudiantes en 1930 parecían superados. Urbanismo, técnica, teoría, sociología y política, definitivamente, se convierten en los componentes de la más ajustada aproximación a una “ciencia arquitectónica”. Esto se hace más claro, con la lectura de otros fragmentos del editorial de Artucio:

Asignamos a la Arquitectura un papel fundamental en la reestructuración del mundo actual. Bajo su forma más extensa de actividad urbanística y de planificación física del territorio, es hoy un capítulo básico de cualquier movimiento cultural ...

Un sistema complejísimo de interinfluencias entre el medio y el hombre, cuyo análisis debe ser el tema central de una Facultad de Arquitectura... (1958, p. 1)

Recientemente ha habido investigaciones en el panorama americano que, haciendo foco en el “desarrollismo” y en la política de atención norteamericana al “patio trasero”, han ido develando el carácter estratégico de estas tendencias; citarlas sería un trabajo muy tedioso y nos distrae. La Facultad de Arquitectura uruguaya no fue ajena a estas circunstancias. Una mirada más incisiva podría mostrar, y hay documentación disponible al respecto, la lucha por el espacio ideológico del “progreso” desde posiciones políticas enfrentadas.

En la construcción de la nueva facultad, con el nuevo plan, las contradicciones afloran desde el primer día de 1953. Quizás lo más evidente –visto hoy– es la incompatibilidad de esa modernidad del plan con el instrumento elegido para llevarlo a cabo, el taller vertical. Acordemos que por “modernidad” entendemos la asociación de la nueva disciplina con las nociones de “ciencia”, “especialización”, “mecanización”, “herramienta” y otros afines.

El taller, tal como hoy lo conocemos, fue concebido por Gómez Gavazzo para desarrollar la enseñanza de la arquitectura (y subsidiariamente los proyectos urbanos) en 1943, como una disciplina poco disciplinada, artística, a-escalar, integralista. Pero diez años después, la arquitectura se disuelve en el urbanismo como culminación superior de la construcción del ambiente y la organización espacial de la sociedad. Es así que el plan prevé el control superior del Instituto de Teoría de la Arquitectura y el Urbanismo (ITU), dirigido por el mismo Gómez Gavazzo.

Sin embargo, como se anotó antes, esta estructura mostraría sus flancos débiles tempranamente. Apenas inaugurado el sistema, se vio que podía resultar un espacio de trabajo para cualquier didáctica o tendencia, con o sin la rectoría del ITU. Los talleres montevideanos, fortalecidos en su autonomía, se dividieron en los talleres “de arriba” y los talleres “de abajo”, mote con los que se identificaron a aquellos más consecuentes con el plan y la primacía de la planificación, por un lado, y los talleres disidentes por el otro (por reacción o actualización teórica); en palabras de hoy, “radicales” y “conservadores”. Esto muestra no solo las diferencias de concepto (que son más sustanciales, aspecto que aún no ha sido investigado en profundidad), sino también el enorme potencial autárquico de estos organismos. Bien mirado, el taller vertical permite y potencia las diferentes construcciones teóricas o ideológicas –como se ha dado en simplificarlo recientemente–, y, en un plano más pragmático, los parámetros de valor, o sea, qué está bien y qué está mal. La consecuencia de esta libertad (teórica) es que los talleres definen con total autonomía,

sin necesidad de homologación, las notas de cada uno de sus estudiantes. En el sistema anterior los “temas” de proyecto eran únicos para todos los talleres y las calificaciones se homologaban por un tribunal que revisaba cada proyecto, en la mejor tradición *beaux-arts* (Nudelman, 2015).

El plan de 1952 siembra la semilla de su propia crisis, cuando concentra todas las actividades de síntesis –proyecto de arquitectura y urbanismo– en los talleres verticales. Gómez Gavazzo, apostando a mantener el comando en el ITU, generaba confianza en los sectores más políticamente comprometidos; y una vez debilitado este frente, permanecería una poderosa estructura federativa a disposición de cualquier idea o concepto o tendencia. La independencia ideológica llegó, incluso, a formalizarse en la letra en los años posteriores a la dictadura.

Una década oscura, y vuelta a empezar

El corte que supuso la intervención de la universidad en 1973 clausura la evolución y los debates disciplinares que ya se adivinaban, a pesar de la enorme contaminación política. Un estudio sobre la arquitectura y la enseñanza de la arquitectura durante la última dictadura está pendiente, aunque ya hay investigadores que se atreven a explorarla. Un posible signo de esos tiempos fue el intento de concentrar todos los proyectos finales en un “taller de carpeta” autónomo, independiente de los talleres tradicionales, con el objeto de emparejar o enrasar a los futuros profesionales, una vez fuera de la facultad. El retorno de la “carpeta” a los talleres de “anteproyecto y proyecto de arquitectura” termina por ser interpretado como una reivindicación política antidictatorial, y es sellada ideológicamente.

Cuando vuelve la libertad, en 1985, los principios derivados del urbanismo CIAM que daban base al plan 52 ya no eran, ni lejanamente, la referencia a seguir, aunque hubo grupos que todavía lo añoraban. Simplificando el debate, la disciplina urbanística que se planteó con la vuelta de la democracia admitía también la obsolescencia relativa de los sociologismos

que le siguieron, oscilando para entonces entre un resistido neorracionalismo italiano y sus versiones españolas, francesas, etc., y un “participacionismo” –sociologista, al fin de cuentas– que termina por demoler la disciplina urbanística (o las versiones de), ya minada. Pronto se transitaría al urbanismo estratégico o táctico, panacea de una *realpolitik* que huye despavorida, vanamente, de las ideologías, y donde el valor de la propuesta subyace en la calidad del proyecto de impacto. Otra vez, por tanto, el péndulo se inclina hacia el acto de proyectar. Las más recientes declaraciones neoliberales, aparentemente asumidas desde el primer número del órgano oficial de la Facultad de Arquitectura en su segunda época –“el planeamiento urbano es prescindible” (Betsky, 2012)– coinciden en apostar por la reducción de la planificación y el urbanismo en los planes de estudio y de las actividades de investigación, y respaldan un pragmatismo de *marketing* que hace inútil cualquier teoría o desarrollo de una disciplina. Los ataques a los espacios de investigación en urbanismo no han cesado desde el último cambio de plan de estudios, en 2015.

De la misma manera que sucedió con el Instituto de Urbanismo, se quebraron los vínculos funcionales de los talleres con el Instituto de la Construcción de Edificios (ICE, después simplemente IC, hoy Instituto de las Tecnologías del Diseño). Los asesores técnicos del hoy llamado Trabajo Final de Carrera (la vieja “carpeta”) han sido desde los años 90 paulatinamente reclutados exteriormente, dejando al margen a los docentes de las asignaturas y al Instituto, lo que significa en los hechos un desprendimiento funcional, pero también una desautorización disciplinar donde lo académico es sustituido por lo profesional. En el taller se instaura una autonomía, no solo de proyecto, sino también en lo tecnológico, en lo teórico, y, obviamente, en lo urbanístico. En aras de la autonomía ideológica, el taller como institución desplaza la razón de ser de toda la didáctica “periférica”, o sea, de todo lo que se enseña tradicionalmente, en un aula con un pizarrón. Esto no es una novedad, en los años sesenta la presión de los talleres

desterró cuatro de las cinco teorías de la arquitectura que impusiera la *grille* de 1952. La discusión sobre la pertinencia de la teoría de la arquitectura se reeditó con bastante ruido en los ochenta, y se discute arduamente cada vez que los planes de estudio se revisan. En el marco de una reestructuración académica que ya era imprescindible, la FADU decidió en 2019 que la teoría de la arquitectura –sea como fuere que eso pueda definirse– no existe como materia autónoma, sino en el contexto del proyecto. El dibujo y la geometría, como disciplinas básicas, se funden hoy en los cursos iniciales del taller; allí se aprende a dibujar mientras se proyecta (los docentes de dibujo se suman a los equipos de proyecto, al menos por ahora). Otro tanto sucedió con el “seminario interáreas” (una materia de media carrera que debía ser multidisciplinar y sintética) del plan 2002: fue absorbido por los talleres cuando se verificó su anunciada ineficacia. El plan del 2015 reserva algunas asignaturas específicas a temas “transversales”: vivienda, patrimonio, obra, sustentabilidad, representación.⁷ Se perciben círculos viciosos en el sistema; la transversalidad, de hecho, se superpone a la disciplina proyectual, como su espejo, aunque no suficientemente crítico: ¿cómo podría?

¿Cuáles serán, entonces, las enseñanzas para el arquitecto, los urbanistas, los diseñadores, de esta época de globalización económica?

¿Cuál debería ser la enseñanza en un panorama económico pautado, además, por la creciente monopolización profesional, y las tecnologías digitales de diseño?

¿Sería este el marco productivo en el que pensaban los profesionales egresados al comienzo del milenio, cuando reclamaban una formación “generalista”, sin especialidades que les generara competencia en el mercado de trabajo?

¿Existe acaso un programa político que respalde la tendencia hacia la desaparición, finalmente, de la arquitectura y el urbanismo como proyectos ideológicos caducos, sin siquiera función de representatividad (y a quienes se auto-re-bautizan como “operadores”, porque ser arquitecto, definitivamente, es anticuado)?

Proyecto, ¿nueva episteme?

En los años recientes puede verse cómo se ha recuperado el proyecto como centro epistémico de una disciplina que, irremediabilmente, cíclicamente, vuelve a fragmentarse. No deja de ser contradictorio que, en el mismo proceso que reafirma la delimitación de las disciplinas alojadas en la nueva Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, se producen los empujes hacia una “teoría general” del proyecto que abarcaría todas las escalas, enunciada como “pensamiento proyectual”. Esta nueva *episteme*, lejos de delimitarse pragmáticamente, se construye como una auténtica –nueva– ideología, apoyada en el uso indiscriminado de neologismos, que hacen que toda pretensión de construirse como teoría se convierta en un gesto repetidamente efímero.

Analicemos antes los fundamentos del movimiento proyectista. Un estudio serio en esa dirección –la identidad proyecto/arquitectura– es la interesante tesis de doctorado de Alina del Castillo presentada en la Universidad de San Pablo en el año 2017, que nos aporta elementos para la discusión. En el resumen publicado en la web de la FADU puede leerse: “El proyecto constituye el núcleo epistémico de la arquitectura”. La aseveración es fuerte y sin duda la tesis desarrolla los argumentos que la sustentan. Funciona en efecto, a su vez, como base de una reafirmación disciplinar, ya que se apoya en la experiencia del Diploma de Especialización en Investigación Proyectual. Del Castillo describe y analiza minuciosamente cada entrega de los estudiantes del programa I+P y otros trabajos de seminarios y ejercicios proyectuales a escala urbana, convirtiéndose así, o podríamos decir, proponiéndose así, como su vehículo teórico: “A partir del estudio del modo de pensamiento y los recursos cognitivos desplegados en el proceso de proyecto, se identifica su potencial para la producción de conocimientos sobre los problemas de la arquitectura y de las adecuaciones del hábitat en general” (del Castillo, 2017).

Estas últimas palabras tienen importancia crucial para entender la tendencia a asumir

el proyecto no solo como esencia de la arquitectura, cosa que discutimos, sino como la esencia de todo acto de diseño, en cualquier escala. Debe anotarse que la autora no ha analizado trabajos de urbanismo hechos desde la disciplina urbanística, sino trabajos de urbanismo hechos desde el proyecto como herramienta, habituales hoy en los cursos superiores de los talleres. Las tesis de la Maestría en Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano hubiesen sido un buen material para contrastar el análisis, ya que podrían ser considerados “no-proyectos”. Lo mismo podría hacerse con trabajos hechos desde otras especialidades.

Algunas definiciones pueden mostrar los límites de su hipótesis: “Defendemos también que a pesquisa em projeto responde genericamente à modalidade da reflexão sobre as práticas. Nessa modalidade, a teoria se segue à prática, a experiência opera como desencadeante da produção teórica” (2017). O también: “Uma característica geral da pesquisa em projeto é, como defende Rosas Vera, a utilização da representação como método ou, mais precisamente, a produção de artefatos não textuais: desenhos, modelos e cenários gráficos” (2017, p. 164). Estos recursos –diagramística y representación– se suman a una tendencia al “neologicismo metafórico” (o “metonimicista”, para complicarlo un poco más), si se me permite improvisar una reflexión lateral, inspiradas en la línea editorial de ACTAR, y sus inevitables diccionarios, o la “brújula política” de Zaera Polo, un ejemplo ciertamente redondo para entender el sistema, en el cual se fusionan categorías de identidad mínima con un método presuntamente automático de selección y orden autogestionado. Estas estrategias parecen estar borrando, en su sofisticación creciente, la capacidad del propio proyecto de profundizar en sus aspectos indagatorios – como afirma Sato, más adelante –, al tiempo que evaden la crítica hecha desde las teorías y la historia, duras categorías de ardua comprensión y procesamiento lento.

Por tanto, funden experiencia y exposición de esa experiencia, el método y el resultado,

transformándose en una suerte de crisol en el que convergen, aleándose, fundiéndose, todos los aspectos –tecnológicos, críticos, semánticos, históricos, morfológicos, proyectuales, metodológicos– de la arquitectura, o más bien, de todo el “hábitat en general” (¿acaso es la *Gesamtkunstwerk* que asoma, otra vez?).

Sobre esta cuestión del proyecto como investigación, Alberto Sato Kotani trata de precisar los límites:

La tarea del pensar de la arquitectura tiene como resultado “el proyecto”, sin negar el conocimiento que se produce en ella y aclarando que los proyectos también “problematizan”. Sin embargo, cabe una digresión (...): el conocimiento de la arquitectura reside en su propia experiencia, por lo tanto su fuerza “demostrativa y probatoria” se aloja en su historia. (2015, p. 75)

La experiencia de la arquitectura, acaso el aprendizaje del proyecto, en la facultad uruguaya, ¿consiste en su única experiencia? ¿Debería consistir en su única experiencia?

Entonces, ¿la enseñanza de qué arquitectura?

En 1982 José Quetglas escribió un texto dirigido a Carlos Martí Arís, la “Carta a Carlos”, precedida de una parábola de Robert Musil, “El papel antimoscas”, que en su versión original mostraba en la carátula, escépticamente, una carta a los Reyes Magos.

La “Carta...” estuvo motivada por un Seminario organizado por Martí Arís, profesor de proyectos, en la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Barcelona (ETSAB) y evidenciaba, indudablemente, una cierta insatisfacción sobre la didáctica proyectual en aquel momento. Debe agregarse que la ETSAB de Oriol Bohigas ya había adoptado pocos años antes un plan de estudios que reconocía ramas y especializaciones. Diferenciaba claramente la arquitectura de la urbanística, restringiendo la primera a su acepción más clásica, y desarrollando la segunda en el

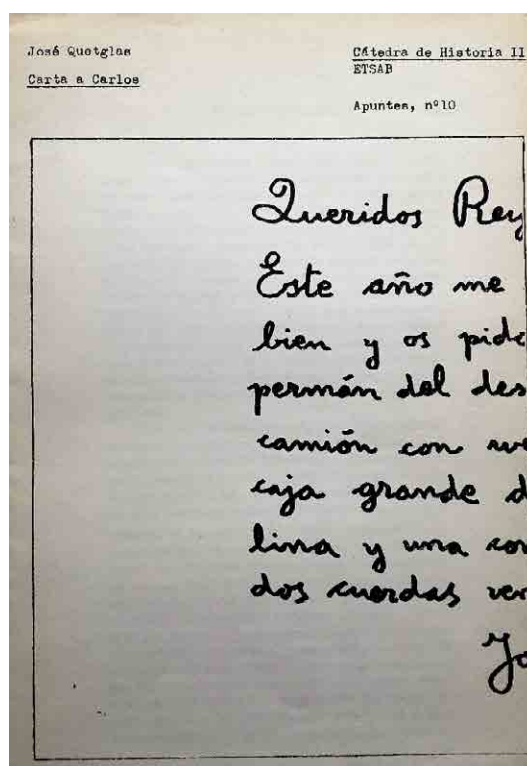


Figura 4. Carátula de la “Carta a Carlos”, de José Quetglas, publicada en formato de fotocopia por la Cátedra de Historia II de la ETSAB.

Laboratorio de Urbanismo de Barcelona, una institución con prestigio propio. Por tanto, téngase en cuenta que cuando Pep Quetglas habla de arquitectura es en el sentido tradicional y muy restringido del término.

Quetglas propone pensar cuatro cuestiones: en primer lugar, si enseñar y aprender a proyectar son parte de un mismo proceso. La primera respuesta es negativa, “aprender” dice Quetglas, “será algo radicalmente individual, de marcha implanificable, discontinua, autobiográfica...”; “enseñar, por el contrario, debe configurarse como un sistema estratégicamente (... pedagógicamente) ordenado, tan razonable como embaucador...” (Quetglas, s/d).

En segundo lugar, reflexiona sobre si enseñar y aprender a proyectar es lo mismo que enseñar y aprender arquitectura. Para esto, recurre a

Kahn y a Le Corbusier: ¡segunda respuesta negativa! Agrega Quetglas: “saber proyectar puede ser una entre las diversas capacidades que ayudan a hacer arquitectura, no menos importante que saber calcular una estructura, o saber construir, escribir o mirar” (Quetglas, s/d). Es interesante verificar cómo Quetglas coincide con algunos conceptos del libro que marcó el comienzo de una historización de la cuestión proyectual en Uruguay, tardíamente en 2006 –nos referimos a aquel suscrito por Apolo, Alemán y Kelbauskas–, en el que leemos: “Se asume que la enseñanza del proyecto se funda sobre ciertos modos de concebir la materia de estudio, ya sea en el nivel más general de la arquitectura o en el más restrictivo del proyecto” (p. 28); (¿cómo hemos llegado del nivel “restrictivo del proyecto” al “núcleo epistémico de la arquitectura”?).

En tercer lugar, se pregunta cómo se aprende a proyectar y cómo se enseña a proyectar, de lo que apuntamos solo una tautología que converge con nuestro punto de vista: “A proyectar se aprende proyectando” (Quetglas, s/d). Pero, agrega provocativamente: enseñar es una actividad específica, que podría hacerse del mismo modo que se hace en estructuras o en teoría, desde el pizarrón.

En torno a la cuarta cuestión, el sustrato crítico, incluso irónico del texto de Quetglas, no sería necesario que lo denunciáramos, se revela solo: “¿Cuál puede ser la actividad vertebradora en una Escuela de Arquitectura que cuenta con varios cientos de profesores de proyectos?” (Quetglas, s/d). No hay respuesta, pero la pregunta ya implica una dirección de su pensamiento. La cantidad se transforma en calidad.

Aun así, deja claro, en la lejanía geográfica y temporal, que las cuestiones que Alina del Castillo anuncia como sujeto de “polémicas y controversias”, ya lo habían sido en los tiempos de la transición española. Sin pretender hacer historia de largo recorrido, no está de más puntualizar, como también hace Del Castillo, que lo fueron desde los albores de la cultura del capitalismo –es decir, de la modernidad– en la que el trabajo intelectual

se desprende de la industria. He aquí una de las claves en el tema de la enseñanza del proyecto (arquitectónico, no olvidemos): ese desgarramiento de lo intelectual y lo manufacturado que se resiste en el acto de su aprendizaje y que, finalmente, encuentra consuelo en el arte de la representación y las metáforas.

Notas

¹ Entre mayo de 1930 y octubre de 1931 Lussich publicó ocho artículos sobre la enseñanza en la facultad: los tres primeros se titulan “La Facultad”; el cuarto y el quinto, “El régimen de semestres”; el sexto “Los períodos de exámenes”; el séptimo es el citado “Proyecto de Plan de estudios”, y el octavo no lleva título.

² Como puede constatarse en las *Actas del Consejo de la Facultad de Arquitectura*. Sesión N° 108, 5 de marzo de 1934, página 16. También en la Sesión N° 109, 10 de marzo de 1934, página 21. La discusión reaparece después ocasionalmente.

³ Ver las pesimistas declaraciones de Elio García Austt que ilustran la indiferencia de profesores y profesionales frente al atentado a la autonomía.

⁴ De acuerdo con lo que puede leerse en las *Actas del Consejo de la Facultad de Arquitectura* (pp. 100-102). Sesión extraordinaria, 11 de marzo de 1935.

⁵ De H. Pserhof a Américo Ricaldoni, decano, *Trabajos literarios del Arq. Adolfo Loos*, 7 de julio de 1949, e informes sucesivos de Mauricio Cravotto y Leopoldo Carlos Artucio, ambos fechados el 19 de julio. IHA. Archivo Administrativo FARQ-UdelaR. Sección E-j, Carpeta 2.

⁶ El archivo profesional de Aurelio Lucchini fue donado por su familia a principios del año 2018 al Centro Documental del Instituto de Historia de la Arquitectura de la FADU-UDELAR.

⁷ Las unidades curriculares transversales de la Carrera de Arquitectura pueden encontrarse en la siguiente página: <http://www.fadu.edu.uy/grado/espacios-transversales-2/>

Referencias

- Actas del Consejo de la Facultad de Arquitectura (1935, 11 de marzo). Sesión extraordinaria, 100-102. Instituto de Historia de la Arquitectura. Archivo Administrativo FARQ-UdelaR.
- Actas del Consejo de la Facultad de Arquitectura (1934, 5 y 10 de marzo). Sesiones N° 108 y N° 109, 16 y 21. Instituto de Historia de la Arquitectura. Archivo Administrativo FARQ-UdelaR.
- Apolo, J., Alemán, L. y Kelbauskas, P. (2006). *Talleres, trazos y señas. Algunos recorridos cronológicos a través del disperso mundo de las ideas implicadas en la enseñanza del Proyecto*. Montevideo: Universidad de la República.
- Artucio, L. C. (1949, 19 de julio). Informe. Instituto de Historia de la Arquitectura. Archivo Administrativo FARQ-UdelaR. Sección E-j, Carpeta 2.
- Artucio, L. C. (1949, diciembre). Informe del profesor Arq. Leopoldo C. Artucio sobre los procesos y resultados de ese viaje a Europa. *Anales de la Facultad de Arquitectura* (12), 60-72.
- Artucio, L. C. (1958). Editorial. *Revista de la Facultad de Arquitectura* (1), 1-2.
- Bauzá, J. (1944, 6 de marzo). Informe. Instituto de Historia de la Arquitectura. Archivo Administrativo FARQ-UdelaR. Sección C-a, Carpeta 3.
- Betsky, A. (2012). ¿El urbanismo ha llegado a su fin? *Revista de la Facultad de Arquitectura* (R) (10), 135-147.
- Copetti, M. (1949). *Nuestros ingenieros*. Montevideo: Asociación de ingenieros del Uruguay.
- Cravotto, M. (1949, 19 de julio). Informe. Instituto de Historia de la Arquitectura. Archivo Administrativo FARQ-UdelaR. Sección E-j, Carpeta 2.
- del Castillo, A. (2017, 25 de julio). O papel do projeto na pesquisa acadêmica em arquitetura. Reflexões a partir das práticas. Recuperado del Servicio de Enseñanza de Posgrado y Educación Permanente: http://www.fadu.edu.uy/sepep/autor/del-castillo-pintos-alina-isabel/?silverghyll_tpicker=autores%3Ddel-castillo-pintos-alina-isabel
- Le Corbusier (1937). *Cuando las catedrales eran blancas* (Viaje al país de los tímidos) (1977 ed.). (Trad. J. Payró). Buenos Aires: Poseidón.
- Lucchini, A. (1958). Organización de Practicantado. *Revista de la Facultad de Arquitectura* (1), 79.
- Lussich, C. (1931, agosto). VII Proyecto de Plan de estudios. *Arquitectura* (165), 186-191.
- Lussich, C. (1934, julio). Señor director de C. E. D. A. CEDA, (6), 33.
- Mazzini, E. y Méndez, M. (2011). *Polémicas de Arquitectura en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Departamento de Publicaciones- Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Medero, S. y Nudelman, J. (2019, abril). Joseph Paul Carré y la arquitectura moderna. Congreso Internacional Beaux-Arts. *Arquitectura en América Latina (1870-1930)*. Transferencias, intercambios y perspectivas transnacionales. La Plata. Recuperado de: <http://ocs.congresos.unlp.edu.ar/index.php/CBA/1CBA/paper/view/4310>
- Meyer, H. (1946). La formación del arquitecto. *CEDA* (17), 39-42.
- Nudelman, J. (2015). El efecto 1952. *Vitruvia*, (2), 15-31.
- Odone, J. y Paris, B. (1971). *La universidad uruguaya del militarismo a la crisis. 1885-1958* (Vol. 1). Montevideo: Universidad de la República.
- Petit, C., Bustillo, G., Méndez, M. y Nudelman, J. (2015). La facultad de arquitectura en Montevideo-Uruguay. *Revista de la Facultad de Arquitectura*, (13), 24-37.
- Quetglas, J. (s/d). Carta a Carlos. *Apuntes* (10).
- Sato Kotani, E. (2015). *Cara y Sello*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Scheps, G. (2008). 17 registros. Facultad de Ingeniería de Julio Vilamajó. Montevideo: Facultad de Arquitectura. Universidad de la República.

20

Jorge Nudelman

Doctor arquitecto. Profesor titular. Grupo de investigación CSIC N° 1082, "Arquitectura y producción", a cargo de las unidades curriculares "Iniciación a la Arquitectura. Proyectos, técnicas, teorías" e "Historia II (Nudelman)". Instituto de Historia de la Arquitectura, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de la República. Bulevar Artigas 1031, Montevideo 11200, Uruguay.

jnudelma@farq.edu.uy

Efectos paradójicos de una asignatura olvidada: Vida y muerte de Composición Decorativa

Paradoxical Effects of a Forgotten Subject: Life and Death of Decorative Composition

Ana María Cravino

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the emergence and subsequent disappearance of the Decorative Composition subject in the study plan of the architecture degree at the University of Buenos Aires. For this we will take into consideration, on the one hand, that said subject was introduced into the curriculum when the School of Architecture was created in 1901, thereby seeking to replace the polytechnic orientation of teaching with the Beaux Arts model, and on the other, to recognize that the Elimination of the subject was concomitant with the modernization process of the training of architects. We will affirm, then, that this absence did not imply the failure or rupture with certain elements of the academic tradition, but on the contrary, it meant a slippage between the Beaux Arts system and the modern way of projecting, supported by both systems, in the same positivist paradigm.

Resumen

El objeto de este artículo es reflexionar sobre el surgimiento y posterior desaparición de la asignatura Composición Decorativa en el plan de estudios de la carrera de arquitectura de la Universidad de Buenos Aires. Para ello tendremos en consideración, por un lado, que dicha materia fue introducida en la currícula al crearse la Escuela de Arquitectura en 1901 buscando con esto reemplazar la orientación politécnica de la enseñanza por el modelo *beaux-arts*, y por el otro, reconocer que la eliminación de la asignatura fue concomitante con el proceso de modernización de la formación de los arquitectos. Afirmaremos, entonces, que esta ausencia no implicó el fracaso o la ruptura con ciertos elementos de la tradición academicista, sino por el contrario, significó un deslizamiento entre el sistema *beaux-arts* y el modo moderno de proyectar, sustentados, ambos sistemas, en un mismo paradigma positivista.

Key words: teaching of architecture - Decorative Composition - design - teaching *beaux-arts*

Palabras clave: enseñanza de la arquitectura - Composición Decorativa - diseño - enseñanza *beaux-arts*

Recibido el 31 de agosto de 2020

Aceptado el 1 de diciembre de 2020

Publicado el 18 de diciembre de 2020



Introducción

El objeto de este artículo es reflexionar sobre el surgimiento y posterior desaparición de la asignatura Composición Decorativa en el plan de estudios de la carrera de arquitectura de la Universidad de Buenos Aires. Para ello tendremos en consideración, por un lado, que dicha materia fue introducida en la currícula al crearse la Escuela de Arquitectura en 1901 buscando con esto reemplazar la orientación politécnica de la enseñanza por el modelo *beaux-arts*, y por el otro, reconocer que la eliminación de la asignatura fue concomitante con el proceso de modernización de la formación de los arquitectos. Afirmaremos, entonces, que esta ausencia no implicó el fracaso o la ruptura con ciertos elementos de la tradición academicista, sino por el contrario, significó un deslizamiento entre el sistema *beaux-arts* y el modo moderno de proyectar, sustentados, ambos sistemas, en un mismo paradigma positivista.

Para dar cuenta de nuestros objetivos y contrastar la hipótesis enunciada recurriremos a una metodología hermenéutica centrada en el análisis de discurso, utilizando como técnicas tanto la investigación documental como la realización de entrevistas en profundidad a informantes claves (Valles, 1999). Tomaremos como Marco teórico la historia conceptual (Koselleck, 2012) y la historia de las ideas (Skinner, 2007), reflexionando sobre el cambio de creencias (Kuhn, 2002) (Kuhn, 2004), que se expone a continuación.

Desde la Historia de las ideas, Quentin Skinner (2007) señala que la comprensión de la intencionalidad de un autor al enunciar un texto, no puede ser alcanzado simplemente por el historiador estudiando dicho texto aunque decida incluir el análisis del contexto en el que dicha enunciación fue producida. La única manera de captar la verdadera significación de lo que se dice consistiría en tomar estos dichos como un acto de habla, a la manera de John Austin, dirigido con una determinada fuerza a un auditorio específico. Es por ello que Skinner busca referir los textos a sus condiciones semánticas de producción,

considerando entonces que nuestro mundo se construye a través de nuestros conceptos y que un cambio de significación modifica nuestro mundo. En este último punto reside la similitud con la epistemología evolutiva de Thomas Kuhn. Recordemos que Kuhn describe el período de ciencia normal como una época de hegemonía, estabilidad y plena vigencia de un paradigma que determina reglas y compromisos que deben ser asumidos, incluyendo desde principios teóricos hasta procedimientos prácticos que deberán realizarse rutinariamente, validados desde una autoridad. Pero también Kuhn analiza cómo la significación de ciertos términos muta en períodos en los que el paradigma vigente cae, ya que, según sus palabras “cuando cambian los paradigmas, el mundo cambia con ellos” (Kuhn, 2004, p. 176). De modo que, de acuerdo con Skinner (2007) en el trabajo histórico se requiere recuperar los conceptos en sus intentos por darle sentido a su mundo.

Desde una tradición hermenéutica Koseleck (2012) aborda la historia conceptual para analizar “las convergencias, desplazamientos y discrepancias en la relación entre el concepto y el estado de cosas que surgen en el devenir histórico” (p. 45) puesto que cada concepto fundamental, encierra un potencial histórico de transformación.

Dado que el ornamento y la decoración fueron una práctica aceptada y reconocida argumentalmente en la arquitectura y en el mundo de las artes aplicadas, para luego ser repudiada y olvidada, es oportuno recurrir a Kuhn (2002) quien señala que “el problema del historiador no consiste en entender por qué la gente sostiene las creencias que tiene, sino por qué elige cambiarlas” (p. 139).

El devenir de Composición Decorativa

Hasta comienzos de la década del cincuenta casi la mitad de la carga horaria de la carrera de arquitectura de la Universidad de Buenos Aires correspondía a dos materias: Arquitectura y Composición Decorativa. Dichas materias compartían una serie de rituales comunes

que celebraban su importancia: exposiciones, concursos y pujas entre docentes por asumir el dictado de las mismas. No es necesario detenernos en describir de qué trataba –trata– la asignatura denominada sucesivamente como Arquitectura, Composición Arquitectónica, Diseño Arquitectónico y, de nuevo, Arquitectura. Nombre que condensa no sólo una serie de contenidos y prácticas, sino la pretensión, no disimulada, de ocupar el centro de la escena curricular al representar nominalmente la totalidad del campo disciplinar de la carrera. Menos conocido es el devenir de Composición Decorativa, asignatura cuya desaparición pareciera manifestar el fracaso del sistema *Beaux Arts* en la enseñanza, cuando, argumentaremos, resulta todo lo contrario: el éxito de la lógica positivista que dicho sistema incluía.

A partir de 1878 comenzaron a entregarse los primeros títulos de “Competencia en arquitectura”, los que correspondieron a Ernesto Bunge y a Juan Antonio Buschiazzo. Se tardaría casi veintitrés años en completar la decena de graduados: Alejandro Christophersen sería el undécimo en 1901 (Candioti, 1920a; Candioti, 1920b; Parra, 1969). Sin embargo, de ese grupo de egresados apenas tres no fueron reválidas.

Los planes de estudio de arquitectura de la vieja Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires que fueron formulados en los años 1888 y 1896, no incluían la materia Composición Decorativa, pues arquitectura era un título intermedio de ingeniería civil y no estaba definido aún el perfil artístico de la carrera.

En la currícula de 1901, cuando se creó la Escuela a instancias del entonces decano Ingeniero Luis Huergo, quien quería “dar a la Arquitectura la dignidad que le correspondía” (Discurso del Arquitecto Alejandro Christophersen, 1936, p. 179) separando definitivamente los estudios de ingeniería y cambiando la orientación de la carrera hacia el modelo *Beaux Arts*, apenas se consignaba para esta nueva materia “Aplicaciones del 1^{er} y 2^{do} curso de dibujo de ornato”. Aunque esta

información era muy escueta, manifestaba explícitamente el vínculo existente entre decoración y ornato, y el carácter de síntesis que debería asumir Composición Decorativa respecto a otras manifestaciones artísticas contempladas en el plan de estudio, como Dibujo de ornato, Modelado (escultura) y, luego de la reforma curricular de 1903, también Dibujo de Figura.

Es este el mismo sentido, respecto a la enseñanza que se daba en la Escuela de Arquitectura de Madrid, el que señalaba Teodoro Anasagasti (1923), quien analizando distintos planes de estudio, encontró que “existía una asignatura, desconocida de los nuestros, que era la Composición Decorativa. Ella es, ciertamente, la que establece la transición debida, por ser una prolongación del Dibujo, Policromía y Modelado, que conduce insensiblemente (sic) a las abstracciones geométricas” (p. 238). Y luego agrega, citando el plan de estudios de la Escuela de Bellas Artes de París en el que se afirma que “estará abierta una clase para que los alumnos admitidos en las secciones de Pintura, Escultura y Arquitectura puedan estudiar los elementos de composición. Los estudios consistirán en ejercicios de Composición decorativa, de aplicación simultánea a las tres artes”, concluyendo Anasagasti que en el momento de escribir ese texto, la nueva materia se dictaba “hasta en las escuelas primarias” (p. 239).

La situación de la asignatura es compleja dentro del currículum de la Escuela de Arquitectura de Buenos Aires en sus comienzos. Un ejemplo de esta situación de indefinición es el desempeño inicial en 1901 del primer profesor, el ingeniero italiano Emilio Candiani, también a cargo de la materia Cálculo de Construcciones, y luego de la asignatura Puertos y canales en la carrera de ingeniería (Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1912, p. 28; Banzato, 2012). Candiani se ocupó de la materia pero nunca tuvo una designación formal. También el pintor e ilustrador español Cándido Villalobos, profesor designado en Dibujo de Ornato, actuaría de manera ocasional como docente de la asignatura (Facultad

de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 1913). Villalobos, como otros profesores de la Escuela, publicaría diversos artículos en la *Revista de Arquitectura*, órgano del Centro de Estudiantes de Arquitectura –luego también de la Sociedad Central de Arquitectos–, lo cual constituía una legitimación frente al alumnado (Villalobos, 1916a, 1916b). Llama entonces la atención que durante años no haya habido un profesor titular específicamente nombrado en Composición Decorativa (Asistencia del personal docente en el año de 1913, 1914). En este contexto incierto, durante un tiempo también asume la tarea el arquitecto francés Eduardo Le Monnier, egresado de la Escuela Nacional de Arte Decorativas de París, quien también fue titular de la asignatura Arquitectura hasta que renuncia en 1915.

Por otra parte, el “Arte Decorativo” tampoco encuentra su mejor nivel en la producción artística de Buenos Aires en esos primeros años de la Escuela. Por ejemplo, encontramos una crítica realizada en el VII Salón Anual de 1917 que es publicada en dos formatos distintos, uno en el diario *La Nación* y otro en la *Revista de Arquitectura*. En el primero de estos artículos se afirma que “Las secciones arquitectura y artes decorativas no se levantan más alto, manteniéndose la primera en esa acompasada y fría medida de los años anteriores, retrogradando la segunda en mucho, respecto al año pasado”, agregando además que: “Fuera de estas producciones y citando dos proyectos de decoración de un hall y de un dormitorio hechos por William Martin, y unos apuntes de Héctor Morelli relativos a la Iglesia de St. Jean du Doigt, que valen más como obra de pintor que como estudio de arquitecto” (Chiappori, 1917a, s.p.), mientras que en el segundo artículo, el mismo autor, quien era director del Museo Nacional de Bellas Artes, sólo se refiere a las artes decorativas, obviando la crítica a la sección de arquitectura en una revista de esa especialidad, pues señala que: “Pocas líneas bastan para considerar esta sección y, desgraciadamente, han de ser de censura. Acaso hubiera sido mejor no dedicarle una sala especial y distribuir las tres

o cuatro piezas de selección, en las vitrinas de las otras secciones” (Chiappori, 1917b, p. 34-38).

En 1916 es nombrado el arquitecto francés René Villeminot como profesor suplente de Dibujo de Ornato y de Composición Decorativa con un único sueldo (Actas y documentos oficiales, 1917). Villeminot, al igual que Le Monnier, había estudiado en la Escuela Nacional de Artes Decorativas (Franchino, 2016). En 1921, el mismo año que sortea con éxito un conflictivo sumario docente, le dan la tarea de diseñar el edificio para la Facultad y, además, es designado como profesor titular de Composición Decorativa (Nombramiento de profesores titulares, 1921). Todas estas funciones las cumplió hasta su muerte en 1928, cuando la asignatura ya había alcanzado una cierta dignidad que la colocaba como la segunda materia en importancia de la carrera, después de Arquitectura.

El pintor italiano Alberto María Rossi quedaría provisionalmente a cargo de la materia durante los años 1928-1930 (Sesión del Consejo Directivo, 1929), continuando luego como profesor adjunto hasta 1940. En 1930 es nombrado como profesor titular el Arq. Hugo Garbarini, docente del curso paralelo al oficial, estrategia habitual en esos años para ser considerado para algún puesto. Garbarini había sido uno de los alumnos fundadores del Centro de estudiantes de Arquitectura en 1910, y, como todos ellos, durante el Centenario, tenaz defensor del arte de inspiración nacional (Garbarini, 1911a, 1911b, 1912a, 1912b), del renacimiento colonial y de la unidad de las artes (Garbarini, 1912a). Asimismo, como miembro de la Sociedad de Grabadores, incursionaría en la producción de afiches y en la ilustración de libros dentro de una estética simbolista y *art nouveau* (Garbarini, 1912c; Gutiérrez Viñuales, 2010).

A fines de los cuarenta se incorporaría Mauricio Repossini como adjunto a cargo en el segundo curso de la materia. Repossini fue definido por Juan Manuel Borthagaray (comunicación personal, 8 de mayo de 2014) como un

“profesor muy competente” señalando, asimismo, que la materia, en ese entonces, se había transformado prácticamente en un “curso de diseño de interior” y de equipamiento.

En 1948, al crearse la Facultad y modificarse el currículum (Plan de Estudios, 1948) los dos niveles de la asignatura se unifican en uno sólo, quedando además un curso optativo que no llega a dictarse. El programa carece de contenidos y objetivos, sólo se especifica que se realizarán tres trabajos: una composición a base de la aplicación de un material, otro con dos materiales y un último con “varios materiales”, destacando que se deberá incluir “detalles constructivos”. Un año más tarde se consignará en la materia optativa que deberían estudiarse: muebles, interiores, ornamentación mural, paisajes, jardines y escenografía (Diplomas y certificados, 1949), es decir lo que hoy llamaríamos diseño de equipamiento, diseño de interiores, diseño de paisaje. En la década del 50 se incorporaría como docente Gastón Breyer, quien siempre manifestaría su pasión por la escenografía. Reinaldo Leiro (comunicación personal, 23 de abril de 2014) afirmó que Breyer fue el que realmente le enseñó a dibujar impulsando a los alumnos a explorar fenomenológicamente el material y la forma. Por otra parte, también destacó que Breyer, en esos años de transición había dado un curso de “Introducción al arte moderno”. Es por esta orientación que asume la enseñanza, que los ejercicios que los estudiantes realizaban en esta asignatura iban ganando con los años un mayor grado de abstracción. También es enfático Arnoldo Gaité (comunicación personal, 24 de abril de 2014), quien declara que cuando cursaba la carrera “nadie se perdía las teóricas que daba Breyer”. Es de la misma opinión Luis Ainstein (comunicación personal, 29 de mayo de 2014), quien sostiene que, a pesar de no sentirse interesado demasiado por las temáticas que exponía Breyer, “sus clases eran maravillosas” puesto que “brindaba una mirada del mundo” totalmente nueva.

Un año después de la creación de la Facultad de Arquitectura, dando cuenta de una incipiente renovación en las, hasta entonces, llamadas “artes aplicadas” que habían desempeñado

un papel menor en el campo cultural, Tomás Maldonado publica en el *Boletín del Centro de Estudiantes de Arquitectura* un breve texto titulado “El diseño y la vida social”. En este artículo se manifiesta el inicio de una nueva disciplina: el diseño, que vendría a satisfacer aquellas iniciativas surgidas a partir de los movimientos de *Arts and Craft* y el *Deutsche Werkbund*. El diseño sería entonces el resultado de una síntesis entre las artes visuales y las necesidades de la sociedad, advirtiendo que:

Esta función social del diseño está vinculada, por cierto, al resto de las manifestaciones artísticas, pero no depende totalmente de ellas; no es, como la idea corriente lo supone, una manifestación aplicada, menor, en última instancia infraartística, de determinados principios estilísticos de un arte jerárquicamente superior. Este malentendido, este persistente equivoco, que gusta establecer jerarquías en la creación de las formas –formas “artísticas”, influyentes, en lo alto; formas “mecánicas”, influidas, en lo bajo– este fetichismo de “lo artístico”, debe ser superado por todo aquel que aspire a aprehender el sentido último de la nueva visión. (Maldonado, 1949, p. 7)

En 1954, cuando se unifican los planes de estudio de todas las carreras de arquitectura del país a instancias de la Oficina de Gestión Universitaria del Ministerio de Educación de la Nación, se agregan a la currícula dos niveles de Educación Física, uno de idioma –que nunca se dictaría– y Composición Decorativa queda relegada como asignatura electiva.

En 1956 se realiza una reforma substancial del plan de estudios. La carga horaria de la cursada pasa a la mitad y se renueva generacionalmente el plantel docente de las asignaturas proyectuales, optando por un enfoque marcadamente moderno en la enseñanza. Pareciera entonces que no hay ya lugar para Composición Decorativa en esta nueva currícula. No obstante, continúa en los papeles bajo el mismo estatus de materia optativa que tuviera en el plan anterior. Sin embargo, de hecho, desaparece

siendo absorbida por la materia Visión. El departamento de Visión englobaba aquellas asignaturas de representación científica (Geometría Descriptiva y Perspectivas y Sombras, posteriormente unificadas en 1954 con el nombre de Sistema de Representación), y aquellas otras de producción y representación artística (Dibujo de Figura, Dibujo de Ornato y Modelado luego condensadas en 1954 bajo la denominación de Plástica). De tal modo, que en esta reforma curricular el profesor de Composición Decorativa Mauricio Repossini y su Jefe de Trabajos prácticos, Gastón Breyer, pasan a ser docentes de Visión.

Fundamentación de una disciplina olvidada

Como hemos mencionado, el objeto de este trabajo consiste en reflexionar sobre las creencias en torno a la asignatura Composición Decorativa que implican, en un principio, conocer por qué fue incorporada en la currícula y luego, por qué desapareció del plan de estudio.

Como ya hemos mencionado, a partir de la fundación de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires en 1901 se defiende el carácter artístico de la profesión para diferenciarla de los estudios de ingeniería civil que se dictaban en la misma Facultad. Esto llevaba a constantes disputas y pedidos de reglamentación de las respectivas incumbencias. Por otra parte, la arquitectura como disciplina tenía cierta dignidad que exhibía sin modestia, puesto que en el sistema *beaux-arts* era considerada una de las artes mayores, junto con la pintura y escultura, mientras que la ingeniería, por otra parte, era entendida básicamente como una carrera tecno-científica.

Sin embargo, la función utilitaria de la arquitectura no era considerada un tema menor y es por eso que en el *Suplemento de Arquitectura* de la revista *Técnica* se sostiene que:

El arquitecto, como ha ocurrido en todo tiempo y en todas partes, ejerce una influencia indiscutible sobre las Artes

conexas con la Arquitectura, o sea la Pintura y la Escultura, las que no han progresado entre nosotros en consonancia con la primera, siendo ello debido indudablemente al hecho de no presentar ellas el carácter utilitario y práctico que caracteriza a su hermana mayor. (Christophersen, 1904, pp. 16-17)

Recordemos, asimismo, que en la formación de la Escuela de Buenos Aires, el arquitecto tenía asignaturas como Dibujo de Ornato, Dibujo de Figura y Modelado que resumían en sí mismas la idea del artista completo. En este sentido era frecuente que la *Revista de Arquitectura* diera cuenta de exposiciones de pintura y escultura en la que participaban numerosos arquitectos. Tampoco era una casualidad que en tapa de la revista figurara desde el primer número, debajo del título "Órgano del Centro de Estudiantes de Arquitectura" la expresión "Arte Decorativa".

No obstante, fuera del ámbito doméstico de la vieja Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, existieron otros factores que determinaron la aparición de las artes menores, artes "aplicadas" o artes decorativas, en la formación de los arquitectos, cuyos fundamentación nos remiten a diversos autores, que enunciaremos de modo simplificado.

a) La tradición clásica

La trilogía vitruviana permite la comprensión de las distintas dimensiones del hecho arquitectónico. Esto posibilita una interpretación de la "venustas" como decoración y ornamentación, tarea que caracterizaría el oficio del arquitecto, en el sentido que las dos primeras dimensiones eran compartidas a comienzos del siglo XX con los ingenieros.

León Battista Alberti va a utilizar el mismo término "decorum" en el tratado *De re aedificatoria*, según el cual el ornamento constituía un elemento complementario que se podía justificar si era consistente y contribuía hacer más inteligible la belleza (Miloutine, 1949).

Siguiendo estas premisas, el Código Profesional del Arquitecto publicado en 1915¹ sostiene que:

El Arquitecto es un profesional diplomado que proyecta edificios y monumentos o sus derivados, determinando sus proporciones, distribución y decoraciones, los hace ejecutar bajo sus órdenes y liquida los gastos. Es a la vez un técnico, un artista y un práctico. (...) Ejercita una profesión liberal y no comercial. (Código Profesional del Arquitecto, 1915, p. 19).

b) Durand:

Para Jean-Nicolas-Louis Durand el abordaje proyectual a partir de la planta –la distribución– y la posibilidad de distintas fachadas para un mismo esquema funcional, libera al proyectista de ciertas decisiones hasta avanzado el proceso proyectual, fundamentalmente en programas complejos, aunque, prefiere privilegiar la simplicidad y racionalidad de las formas.

Señala entonces Durand (1802):

En todos los cursos de arquitectura, este arte se divide en tres partes distintas: la decoración, la distribución y la construcción. (...) Ahora bien, de las tres ideas expresadas con las palabras decoración, distribución y construcción, no hay ni una sola que se adapte a todos los edificios. Según la idea que se atribuye ordinariamente a la palabra decoración, la mayor parte de los edificios no pueden ser susceptibles de ella. (p. 2)

Estas nociones, como mencionamos, son consistentes con la triada vitruviana y permite concebir a la decoración como una variable independiente de la configuración planimétrica.

La separación de la decoración de la distribución y de la construcción, no obstante, facilita el tratamiento de detalles ornamentales de manera analítica, sin afectar el papel de la planta que, con el advenimiento de la modernidad y el aumento de complejidad de los programas, adquiriría protagonismo.

c) Viollet le Duc:

Eugene Viollet le Duc concibe a la arquitectura en su doble versión: desnuda o decorada. Y, asimismo, distingue tres sistemas distintivos de decoración, según su origen histórico:

- Para los griegos la decoración es parte esencial de la arquitectura. El color se usa para diferenciar las diferentes partes compositivas y para dar a los distintos planos el relieve adecuado, enfatizando la estructura. Siendo además la decoración proporcionada al tamaño del edificio, no debiendo romper la idea de unidad.
- Para los romanos la decoración es un elemento que se le agrega a la arquitectura, encubriendo los aspectos constructivos.
- Para los constructores medievales cada figura u ornamento debe tener una utilidad en el conjunto, permitiendo la “lectura” de la obra, en la que se destaca el elemento de sostén.

A partir de estas consideraciones, para Viollet le Duc es necesario defender la consistencia general del proyecto, evitando que el enfoque analítico operado desde la parte haga perder la unidad del proyecto. Es este el sentido que Pablo Hary (1916), profesor de Teoría en la Escuela de Buenos Aires reitera en las lecciones de su curso publicadas en la *Revista de Arquitectura*.

d) Guadet:

Para Julien Guadet, profesor de la Escuela de Bellas Artes de París, la resolución compositiva desde el fragmento (los elementos de arquitectura: muros, puertas, ventanas, bóvedas, arcadas, escaleras, etc.), sumados al eclecticismo reinante a partir del novecientos, va a implicar una mayor libertad para la determinación de la resolución estilística.

Vale señalar que Guadet publica, más que un tratado estético, un conjunto de lecciones para la enseñanza de la arquitectura, de manera tal que la aproximación analítica –

típica del positivismo imperante– permitiría un aprendizaje gradual (de la parte al todo). Es por ello que Guadet va a hablar de “decoración de muros”, “decoración de puertas y ventanas”, “decoración de pisos y cielorrasos”, “decoración de arcos”, etc. De un mismo modo, la autonomía de los aspectos constructivos, lograda gracias a los avances técnicos, permitiría una resolución desde la expresión en la que la decoración puede actuar –aunque no necesariamente– como un ornamento “añadido” cuyo propósito debía ser el de reforzar el carácter y la consistencia formal de la obra.

Vale reiterar que las referencias que Pablo Hary realiza en su curso de Teoría sobre estos dos últimos autores, nos permiten entender cómo era la enseñanza en la Escuela de Arquitectura de Buenos Aires, y cómo el principio de autoridad y legitimidad se construye a partir de las referencias citadas.

e) La idea de unidad del arte:

Como es sabido, existe una diferencia entre el Renacimiento y el Barroco que no puede ser contemplada de manera puramente “estilística”, y es la oposición de los conceptos de “Identidad disciplinar” frente al de “Unidad del arte”. Mientras que la primera de estas nociones considera que cada disciplina artística tiene valor por sí misma, intentando definir de manera precisa y canónica a las diferentes ramas del arte y lo específico de cada una; la segunda concepción busca una síntesis totalizante de todas las artes y descrece de la autonomía disciplinar. Una muestra de la obra de arte específica o “clásica” es la pintura de caballete del Renacimiento; un ejemplo de la idea de Arte total es el Barroco, donde la pintura dependía de la escultura y la arquitectura de las demás artes. El arquetipo de esta idea, que va a ser defendida luego desde el romanticismo alemán por Richard Wagner, es la ópera. Hegel (2001, p. 21), concordante con este pensamiento, afirmaba que la arquitectura era el receptáculo de las demás artes y debe “limitarse a la simple

búsqueda de la verdadera adecuación y a contentarse con un contenido y un modo de representación puramente exteriores”.

Coincide de algún modo con esta perspectiva Henry van de Velde quien propone alcanzar una síntesis de las artes:

Poco a poco llegué a la conclusión de que la razón de la caída de las bellas artes en tan lamentable estado de decadencia estribaba en el hecho de que, o se ejercían casi siempre como fin en sí mismas, o se prostituían a la satisfacción de la vanidad humana. En forma de “pintura de caballete” o “escultura de salón” se ejercía el arte sin poner la menor atención en su destino, como cualquier otro tipo de bien de consumo. (Van de Velde como se citó en Benévolo, 1977, p. 309)

Es por ello que el objetivo fundacional de las escuelas de Artes Decorativas fue el brindar a sus estudiantes una enseñanza general basada en esta unidad del arte.

Vale señalar que esta misma idea también va a ser tomada posteriormente por la Bauhaus donde se predica una nueva unidad entre artesanía y arte, cuyo Manifiesto expresa:

¡El último fin de toda actividad plástica es la arquitectura! Decorar las edificaciones fue antaño la tarea más distinguida de las artes plásticas, que constituían elementos inseparables de la gran arquitectura. Actualmente presentan una independencia autosuficiente de la que solo podrán liberarse de nuevo a través de una colaboración consciente de todos los profesionales. Arquitectos, pintores y escultores deben volver a conocer y concebir la naturaleza compuesta de la edificación en su totalidad y en sus partes. Sólo entonces su obra quedará de nuevo impregnada de ese espíritu arquitectónico que se ha perdido en el arte de salón. Las viejas escuelas de Bellas Artes no podían despertar esa unidad, y como podrían hacerlo si el arte no puede enseñarse. (Bayer, Gropius y Gropius, 1938, p. 18)

A fines del siglo XIX el ornamento era entendido, muchas veces, en el campo disciplinar de la arquitectura, como un elemento añadido a la parte constructiva del edificio, necesario para revelar el carácter y la verdadera esencia de su naturaleza estética, independiente de la estructura funcional de la planta. De modo que, conceptualmente, el ornamento se constituía a sí mismo como parte de un principio artístico que valoraba su contribución en pos de la definición de la identidad formal y del estilo elegido dentro del lenguaje ecléctico. En las palabras de Pablo Hary (1916), profesor de la Escuela de Arquitectura de Buenos Aires, podemos entonces dar cuenta de la “delicada fineza de los pórticos interiores decorados en el florido Renacimiento *quattrocentista*” o como la monotonía de una fachada es salvada por “detalles del más refinado estudio” (p.11).

El historicismo decimonónico, el advenimiento de soluciones cada vez más eclécticas, los intentos de renovación del lenguaje generado por el *art nouveau* recurrirán obviamente a la decoración como un modo de manifestar esa transformación estilística.

No obstante, el problema que va a surgir paulatinamente a partir de la crisis del clasicismo no es el tipo de ornamento a utilizar, sino la pertinencia del mismo. Es por ello que el ornamento va a ser cuestionado por John Ruskin y por Adolf Loos desde un enfoque no sólo estético, sino también ético. No lejos de esta posición, Le Corbusier rechaza las afirmaciones del Bauhaus y avanza un poco más descalificando la unión entre arte y artesanía o entre diseño e industria, señalando en *L'art décoratif d'aujourd'hui*, que: “El diseñador-decorador es el enemigo, el parásito, el falso hermano”, sentenciando entonces que “hay que cerrar las escuelas de arte decorativo” (Le Corbusier, 1925, como se citó en Nam, 2011, p. 104). Sin embargo, el gran maestro de Le Corbusier, Charles L'Eplattenier, había sido el fundador de la *École d'Art* en La Chaux-de-Fonds, iniciando en 1904 un curso superior de arte y decoración que tuvo un notable éxito, del cual fue alumno el propio Le Corbusier.

f) El Movimiento *Arts and Crafts*, el *Deutsche Werkbund* /Riegl y el proceso de socialización de las artes:

Es interesante, por otro lado, analizar el proceso de socialización de las artes, en el que el arte decorativo juega un papel importante. Como es sabido, una primera etapa correspondió a la crítica a la producción industrial desde la mirada del movimiento para la reforma de las artes aplicadas, cuya intención fue mejorar la calidad de los objetos utilitarios de uso común, fundamentalmente los productos industrializados, revalorizando la tarea del artesano. En este sendero encontramos la tarea emprendida por Henry Cole, John Ruskin, William Morris, A. H. Mackmurdo y, consolidada luego, pero desde un enfoque distinto, por el *Deutsche Werkbund*, que considera oportuno, más que volver al trabajo manual, agregarle diseño al producto industrial.

De acuerdo con Anna Calvera (1997), William Morris era consciente:

que la apreciación estética de los objetos de uso cotidiano no funciona de la misma forma que en las artes plásticas, y pensar así lo alejaba irremisiblemente de Ruskin y su noción de arte. Para Morris, la finalidad estética de un papel pintado, de un estampado, de un pavimento o de un cielo raso, o de cualquier objeto decorativo, incluso del interiorismo de una cámara, es la búsqueda de un placer estético reposado y tranquilo, tal como es la atmósfera que la gente desea encontrar cuando llega a su casa. (p.67)

Por ende es posible entender que, a consecuencia de esta renovación, todo objeto puede ser un objeto de diseño, y todo objeto cotidiano merecería ser diseñado.

Una segunda etapa, comprende el rechazo a la dicotomía entre artes mayores y artes menores –o aplicadas– cuyo fundamento filosófico proviene de Alois Riegl, conservador del Museo de Artes Decorativas de Viena, pero también se extiende a la Escuela de Bellas Artes

de París, que incluirá en su plan de estudios la asignatura Composición Decorativa a cargo de Henri Mayeux. El libro de Mayeux (1904) era un texto obligado para los estudiantes de arquitectura de las tres primeras décadas del siglo veinte, tanto como para constituir prácticamente un método.

Es de este modo que la ampliación del campo artístico generada por las artes aplicadas favorecía el uso de la decoración, lo cual se veía avalado por la investigación histórico-artística de la época, que encontraba que la pura ornamentación podía ser tan válida (si no superior) al arte figurativo. Riegl (1893/1980), en su obra *Problemas de estilo*, dedicada precisamente al estudio del ornamento, influenciado por la crítica romántica a los supuestos principios universales del clasicismo, rechaza el valor canónico del arte grecorromano, y del mismo modo cuestiona la distinción tradicional entre bellas artes y artes menores o decorativas, disolviendo el límite entre ambas.

Por otra parte, el pensamiento de Riegl, en el sentido que el arte es la manifestación del espíritu de una colectividad, era concomitante con la búsqueda de un lenguaje artístico auténticamente nacional a la que se dedicaron los estudiantes y graduados de la Escuela de Arquitectura después del primer Centenario, como se evidencia en el tenor de los temas que aparecen en los primeros números de la *Revista de Arquitectura*.

El romanticismo y el idealismo entonces dieron lugar a la concurrencia de las artes en una especie de "obra de arte integral", reafirmando la característica unitaria del arte frente a la cultura fragmentadora y analítica del positivismo. Pero es paradójicamente desde el positivismo donde se hace hincapié en el diseño de objetos utilitarios y funcionales.

Revalorizando las posiciones de William Morris y, fundamentalmente, la de John Ruskin, Ranciere (2013) infiere que:

El gótico ruskiniano es un paradigma social del arte, no la nostalgia por un estilo histórico. Los admiradores de la

máquina comparten con los defensores del artesanado la idea que el verdadero arte es el que se califica de "aplicado" o "decorado", el arte que se adapta a la vida y la expresa. Toda la cuestión radica en saber a qué vida hay que adaptarse y qué vida hay que expresar. Las transformaciones del concepto de artes decorativas dependen de la manera de interpretar la relación –unión o desunión de esas dos vidas. Definir las tareas y las formas de las artes decorativas es definir el estilo de vida que da su principio al arte. Todos coincidirán en decirlo: un estilo es la expresión de la vida de un pueblo en un tiempo. (p.170)

De nuevo aparece cercana a esta concepción de las artes decorativas las ideas de *Zeitgeist* y de *Volksggeist* del romanticismo, pero también las del positivismo de Taine. Es por ello que en una vuelta de tuerca, el ornamento que había sido cuestionado desde la ética, es justificado desde la política en tanto revele el verdadero espíritu de una nación.

Así encontramos que Ricardo Rojas, invitado a exponer sus ideas en la *Revista de Arquitectura*, en su carácter de Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, sostiene en 1915 que la Universidad debía fomentar las artes aplicadas. Para este propósito, Rojas considera que dicha institución debería "salir de esa actitud un tanto pasiva, hasta convertirse ella misma en productora de objetos decorativos y en organizadora de tales industrias". Y más adelante agrega: "Más que en sus artes puras, la historia descubre la índole y la cultura de un pueblo en sus artes aplicadas. (...) Cuando un pueblo carece de ellas, podemos asegurar que se trata de un pueblo inferior..." (Rojas, 1915, p. 12).

Considerando además la aceptación de la decoración aplicada, la revalorización de productos artesanales y la importancia de las tradiciones locales, es que se dará lugar al advenimiento paulatino de un arte más popular, arte que incorpora a objetos antes alejados del tratamiento artístico. Es también en este sentido que van de Velde (1959) señala que:

Es necesario afirmar, desde el comienzo, que todas las denominaciones, tales como arte vulgar, arte de segunda categoría, arte industrial, artes aplicadas, artes útiles, sólo tienen valor en la medida en que se relacionan con objetos que hemos convenido en llamar así. (p. 32)

La definición que proporciona Van de Velde nos permite asomarnos entonces a la Historia conceptual que traza Koselleck y al devenir de las significaciones.

De modo que, en el período estudiado podemos observar el pasaje de una posición claramente definida como elitista, donde el arquitecto sostenía una postura cercana al arte "burgués", para ir pasando paulatinamente a una posición donde la arquitectura (y toda la producción anexa a ella) podía ser caracterizada como un arte "social".

Los trabajos efectuados en el Taller de Composición Decorativa

Contemplando los ejercicios efectuados y publicados y el reconocimiento de los mismos, cabe señalar que podríamos considerar el período comprendido entre 1915 y 1935² como la época de oro de Composición Decorativa en la Escuela de Arquitectura de Buenos Aires.

No creemos que sea casual entonces que en 1937 por Ley 12351 se creara el Museo Nacional de Arte Decorativo, destinando para ese fin la residencia (y la colección de arte) de la familia Errázuriz-de-Alvear. Afirma María Amalia García (2000) que la propuesta de Ignacio Pirovano como director del Museo, hacia fines de los cuarenta, expresa un eclecticismo un tanto contradictorio que permite identificar las tensiones entre, por un lado, sus preferencias estéticas orientadas a las producciones e ideas de Tomás Maldonado, Edgar Bayley, Alfredo Hlito, Raúl Lozza y Enio Iommi y por el otro, sus compromisos institucionales más enraizados en la tradición.

Los distintos ejercicios efectuados por los estudiantes de arquitectura y publicados en

la *Revista de Arquitectura* darán cuenta, por un lado, de la evolución de las temáticas de la asignatura que, en un principio, no se diferenciaban demasiado de las de la materia Arquitectura, aunque enfatizaban el carácter estético o puramente celebratorio como "Arco de Triunfo", "Tumba para general de la Nación" o "Tumba para joven poeta", para luego, a la manera de la tradición compositiva de Elementos de arquitectura, operar desde la parte: "puerta", "cielorraso artesonado", "muro con revestimiento de mármol", "ventana", "arco", "balcón", "torre reloj", etc. Posteriormente los ejercicios se orientan hacia piezas o fragmentos que se destacan por cierta comprensión de la materialidad, en esa época, obviamente artesanal.

Describiremos algunas de estas experiencias.

En 1923, cuando aún era profesor René Villeminot plantea la siguiente consigna de ejercitación:

Esta reja, a ubicarse entre el ábside de una catedral y su galería lateral, se estudiará en base de elementos geométricos. Se hará de esta composición un dibujo geométral de un tramo de dicha reja, de unos 4 metros, a escala 0,05 por metro, con algunos detalles de ejecución a 0,25 por metro. La altura de esta reja queda a elección del alumno (Escuela de Arquitectura, 1926a, p. 40)

El ejercicio, entonces, exige un estudio de su materialización y es por eso que el estudiante Luis Mazziotti diseña la reja y presenta los detalles solicitados. (Figura 1)

Un año más tarde, también bajo la supervisión de René Villeminot, el estudiante Simón Lagunas presenta un friso de grafito. Se exige que:

La composición será aplicada al friso de la cornisa principal de un edificio y será ejecutada en tres colores empleándose todos los elementos geométricos, flora y fauna. Se hará un dibujo geométral acuarelado a escala de 1:20. (Escuela de Arquitectura, 1925, p. 253)

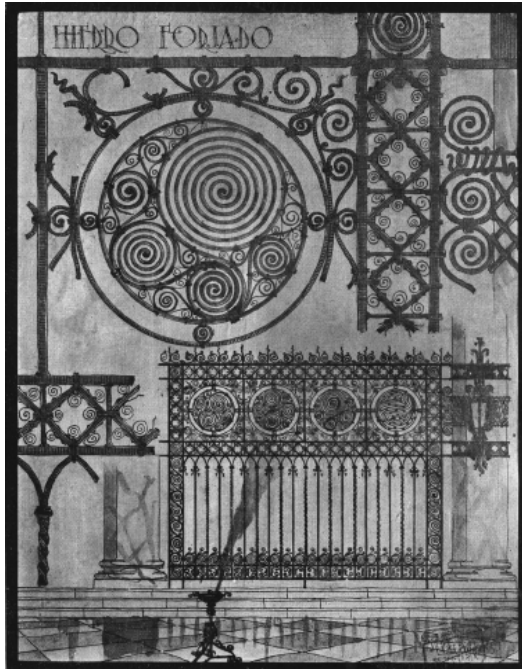


Figura 1. Composición Decorativa, 1923. Una Reja. Alumno: Luis Mazziotti. Profesor René Villeminot. Escuela de Arquitectura. (1926a), p. 40.

El denominado “friso en grafito” en realidad pareciera ser una banda de material calcáreo que puede realizarse artesanalmente mezclando cemento blanco y pigmentos minerales que brindan los colores elegidos como el grafito para el tono más oscuro. (Figura 2)

El arquitecto Hugo Garbarini se desempeña antes de 1930 como profesor del curso paralelo al oficial impulsando la resolución decorativa de espacialidades que son presentadas por medio de perspectivas interiores, donde aparecen casi todos los recursos posibles: mosaicos, boiserías, frisos, molduras, paredes enteladas, vitraux, y cielorrasos artesonados. (Figuras 3 y 4)

Cuando Villeminot fallece es remplazado por el pintor Alberto Rossi quien no cambia substancialmente el abordaje de la asignatura, pero evita dar mayores precisiones para encarar los ejercicios. Es por ello que los estudiantes deberán nuevamente hacer un friso en grafito “a escala 1:20, dejando completa libertad respecto a su composición” (Trabajos de la Escuela de Arquitectura, 1929a, p.



Figura 2. Composición Decorativa, 1924. Friso en Grafito. Alumno: Simón Lagunas. Profesor René Villeminot. Escuela de Arquitectura. (1925), p. 253.

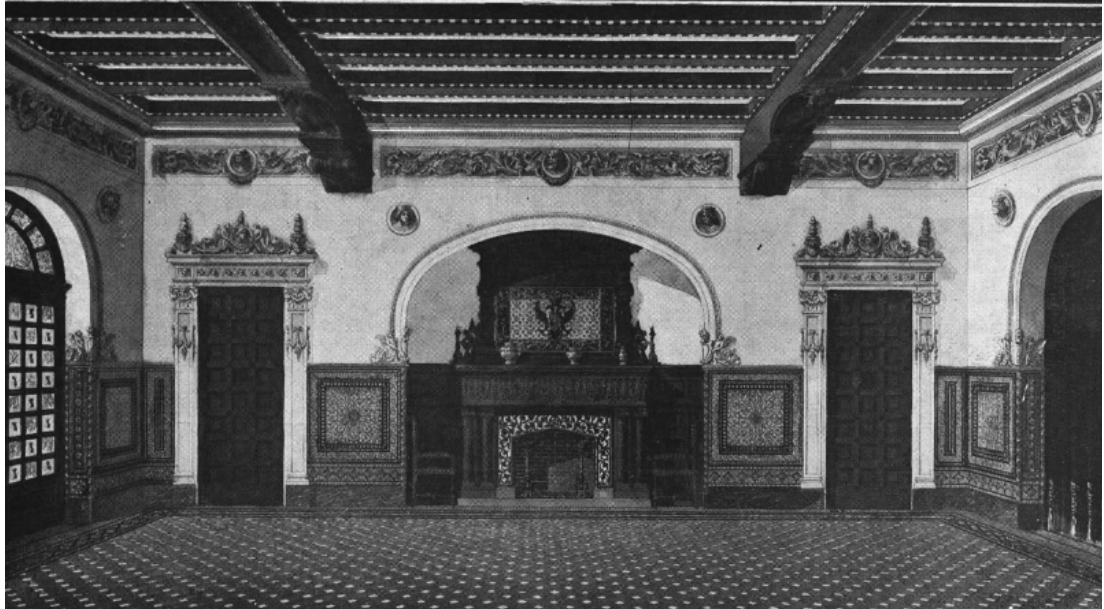


Figura 3. Composición Decorativa, 1925. Decoración de un gran Hall. Alumno: Simón Lagunas. Profesor: Hugo Garbarini. Proyectos de la Escuela de Arquitectura. (1926b), p. 445.

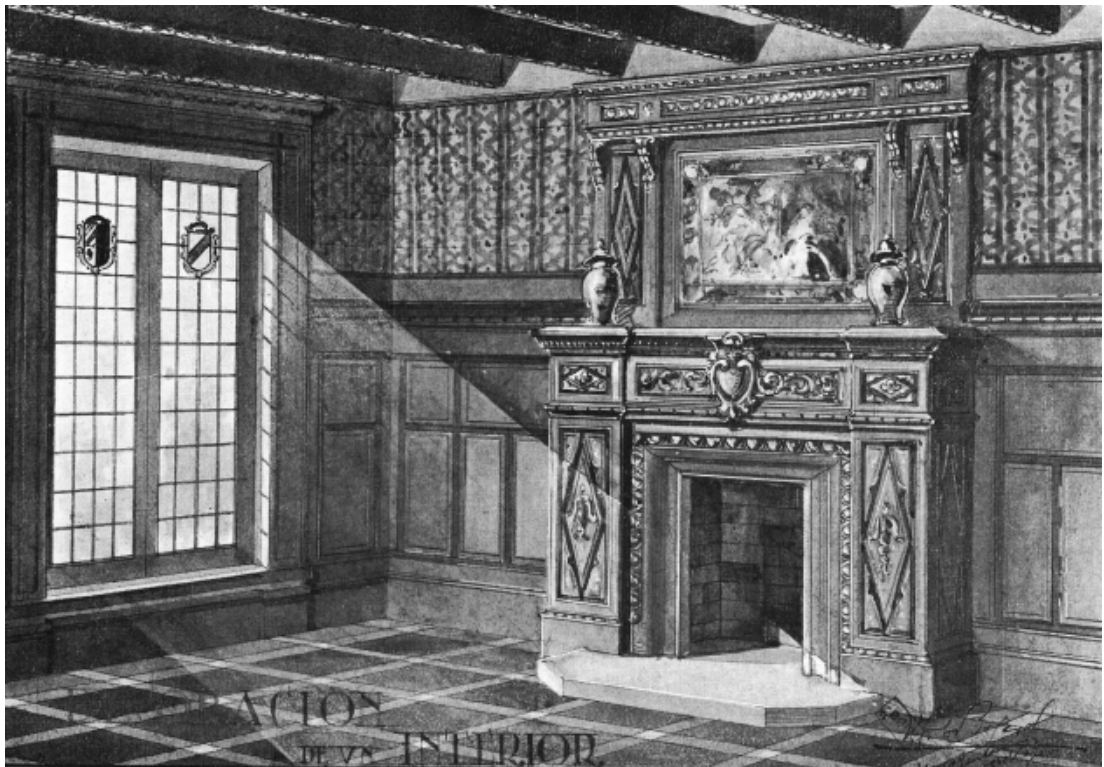


Figura 4. Composición Decorativa, 1925. Decoración de un interior. Alumno: Victorio Bergallo. Profesor: Hugo Garbarini. Proyectos de la Escuela de Arquitectura. (1927), p. 158.

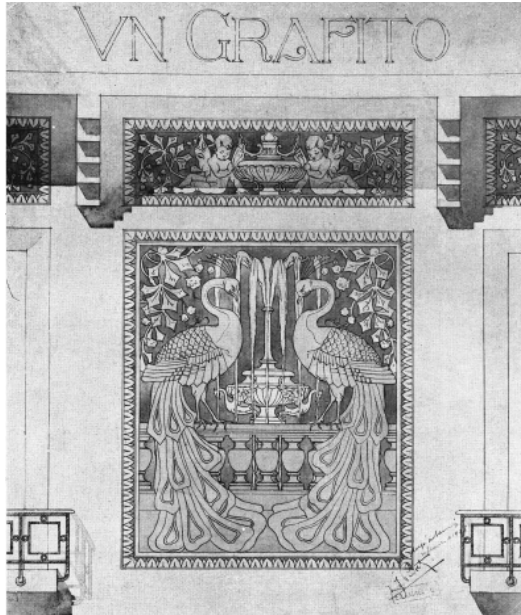


Figura 5. Composición Decorativa, 1928. Friso en Graftito. Alumno: Víctor Pedretti. Profesor Alberto Rossi. Trabajos de la Escuela de Arquitectura. (1929a), p. 378.

378). (Figura 5) Parecida autonomía tienen los estudiantes cuando el encargo es una reja "cuya dimensión mínima será 2,50 m; la superficie máxima no pasará 12 m², dejando librado a la voluntad del alumno la clase de edificio a que pertenecerá" (Trabajos de la Escuela de Arquitectura, 1929b, p. 572).

La resolución de un azulejado desarrollada ese mismo año expone una falta de síntesis en el trabajo presentado en forma de collage que contempla motivos geométricos, abstracciones florales y elementos expresamente figurativos. (Figura 6)

A comienzos de la década del treinta la publicación de los trabajos realizados en Composición Decorativa por los estudiantes de la Escuela de Buenos Aires en la *Revista de Arquitectura* se hace cada vez más infrecuente. Paulatinamente esta revista exhibe interiores racionalistas más despojados, obra de diseñadores y arquitectos profesionales como Rene Drouet, Carlos Vilar, Alberto

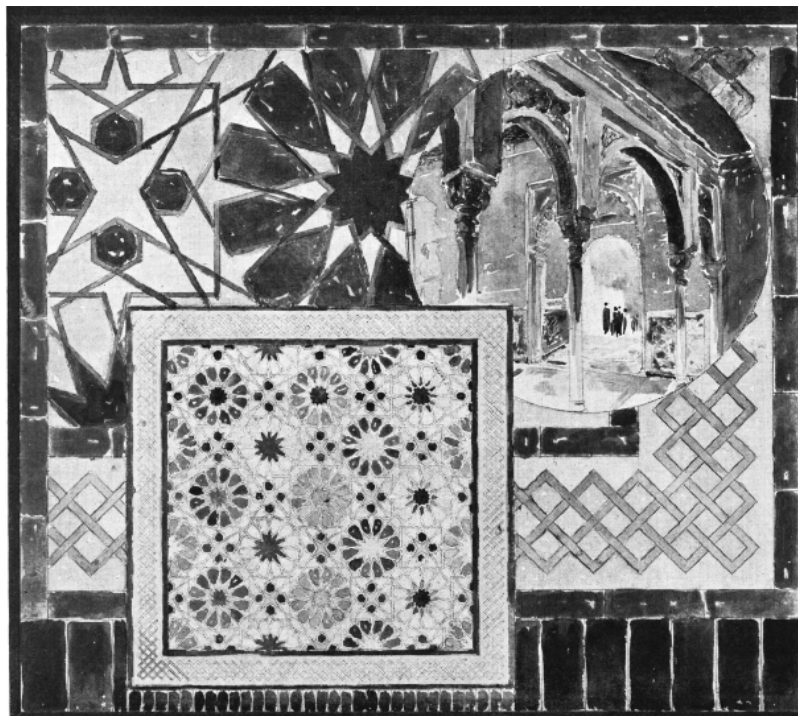


Figura 6 Composición Decorativa, 1928. Un azulejado. Alumno: Víctor Rogelio Di Paola. Profesor Alberto Rossi. Trabajos de la Escuela de Arquitectura. (1929b), p 576.

Prebisch, Mariano Mansilla Moreno y José Tívoli, Pirovano³ y Vivot, e incluso Alejandro Bustillo en el Edificio Volta, contrastando con el exceso y el horror vacui de los salones del transatlántico de lujo Normandie. Los proyectos de Arquitectura pasan del ámbito de la arquitectura institucional o gubernamental hacia una producción orientada al ocio y la recreación. Los pocos ejercicios que se encuentran publicados de Composición Decorativa en el período en que Hugo Garbarini es titular de la materia tienen el aspecto de esquicios rápidos sobre temáticas alegóricas como tumbas o monumentos.

Los años treinta y los cuarenta configuraron en la enseñanza un período de transición donde las resoluciones formales llevadas a cabo por los estudiantes alternaron entre el academicismo clásico, el lenguaje moderno, alguna presencia *art déco*, el Pintoresquismo y variados ismos, incluyendo un estilo

monumental híbrido que pivoteaba entre la tradición y la transformación. Como nos ha dicho algunos de nuestros entrevistados –Mario Roberto Álvarez, Juan Manuel Bortagaray, Carlos Coire–, los estudiantes y los ayudantes de cátedra estaban más al tanto de la renovación de la arquitectura que vislumbran en las publicaciones internacionales que los profesores de la Facultad. Aquellos dos grupos de jóvenes serían los protagonistas de los cambios en la enseñanza que ocurrirían dos décadas más tarde.

Es en este contexto que el Grupo Austral, conformado por Antonio Bonet, Jorge Ferrari Hardoy, Juan Kurchan (1939) publica su Manifiesto en la *Revista Nuestra Arquitectura* con el título de “Voluntad y Acción” en donde se describe el clima afirmando que “las actuales escuelas de Arquitectura –almacenes de estilos, divorciadas en absoluto de la realidad arquitectónica– han contribuido a



Figura 7. Concurso luminotecnia CADE. Premio estímulo: Un restaurante dancing. Estudiante: Arturo Ezquerro. Concurso Luminotécnico “Cade” Año 1938. (1939), p. 44.



Figura 8. Concurso luminotecnia. Premio CADE. Casa de exhibición y venta de automóviles. Estudiante: Hirsz Rotzait. Concurso de Luminotecnia "Premio Luz Cade" Año 1940. (1949), p. 656.

crear el estado de desorientación existente entre los arquitectos" (p. 216).

Aunque no hay específicamente publicaciones de los trabajos de alumnos de Composición Decorativa, podemos tomar como ejemplo de esta época los concursos de luminotecnia de CADE –Compañía Argentina de Electricidad– dirigidos a alumnos del último año de la Escuela de Arquitectura de la Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, donde se manifiestan algunas espacialidades con ciertas reminiscencias *Art Decó* y otras marcadamente modernas. Los sucesivos programas de los concursos también hacen referencia a temáticas que exponen nuevas prácticas sociales tales como: *dancing*, hall de un hotel, pabellón para una exposición industrial, local de venta de automóviles, casa de modas, edificio para un diario, casino, museo, etc. (Figuras 7, 8 y 9).

En esos años, cuando Mauricio Repossini asume el control de la asignatura Composición Decorativa en la reciente Facultad, Tomás Maldonado (1949) sostiene que el diseño funcional parte del principio que declara que "todas las formas creadas por el hombre tienen igual dignidad. El hecho de que unas formas estén destinadas a cumplir una función más específicamente artística que otras, no invalida la verdad de este principio" (p.7).

La experiencia pedagógica realizada por Repossini y Breyer durante los años 50 había preparado el clima para la constitución del departamento de Visión, haciendo un recorrido semejante al que hicieron las escuelas de artes aplicadas en Europa en las primeras décadas del siglo XX. Esta era la "nueva visión" que reclamaba Maldonado. Y esto era lo que también estaba sucediendo en aquel momento en la Escuela de Ulm con Max Bill y la fusión de las artes.

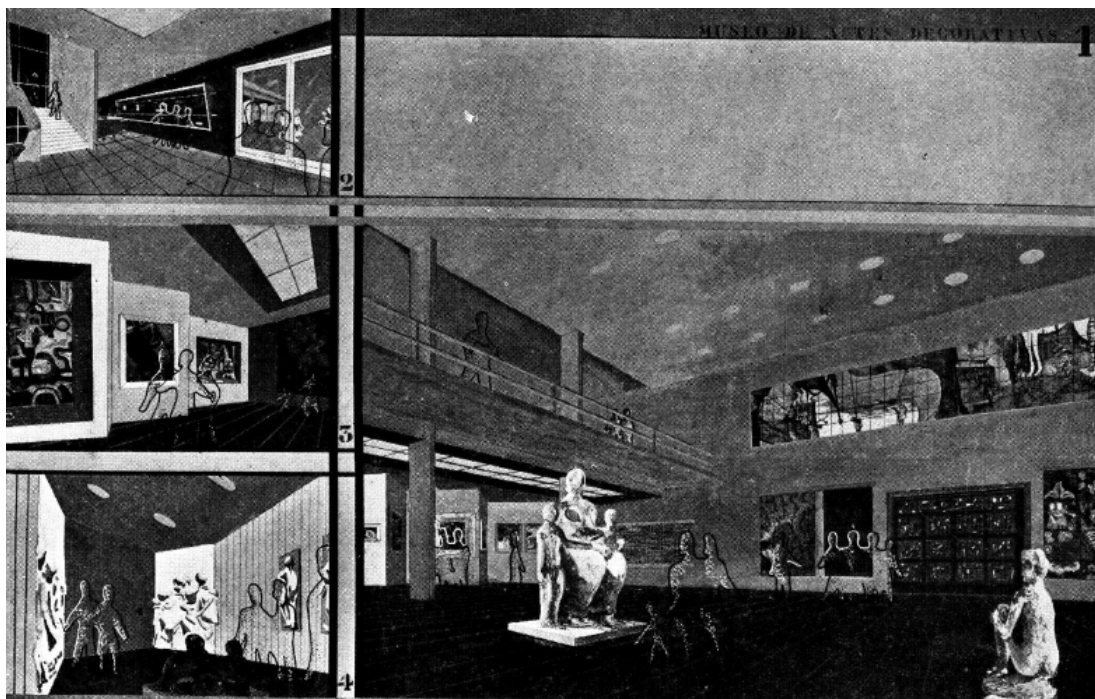


Figura 9 Concurso de Luminotecnia. Premio CADE. Un Museo de Arte Decorativo. Estudiante: Jorge Hojman. Concurso de Luminotecnia Premio C.A.D.E. 1948. (1949), p. 40.

Haciendo un tácito balance de lo realizado, Repossini (1959a, p.49) afirma la transformación conceptual:

El sentido de “composición” aplicado a todas las ramas del arte, constituye de por sí un proceso de “integración”, que va desde el estudio de las formas, su estructuración, el material, etc. hasta su producción. Constituye ese proceso una labor total, en que cada una de las partes juega y desempeña un rol particular. Este proceso de integración es lo que conocemos bajo la denominación de “diseño” (design).

Luego Repossini agrega en un artículo que antecede a la presentación de la obra del diseñador industrial George Nelson que:

El diseño es, pues, en el concepto más amplio, una expresión cabal de nuestro tiempo. Su desarrollo y su estado actual, es el mejor índice que podemos tener hoy, de un particular nivel de las artes e industria de

un determinado medio, si comprendemos que su desenvolvimiento se encuentra íntimamente ligado al desarrollo industrial. (p. 49)

En 1956, el Comité de Artes Visuales de la Universidad de Harvard sentencia el fin de una época puesto que desaparece la distinción entre las bellas artes, las artes aplicadas y las artes funcionales adoptando una denominación común: el diseño contemporáneo (Como se citó en Coll Barreu, 2006).

Es por ello que se concluye que:

La obra de arte total se convirtió en el primer estilo políticamente correcto. Precisamente para permitir la introducción de la belleza en todos los objetos cotidianos, los cánones debieron hacerse asequibles, y en muchas ocasiones eran dictados por las leyes del mercado. A costa de esta relajación el arte alcanzó probablemente uno de los momentos de mayor popularización de

la historia, que culminaría una década después con la crítica que el movimiento al que se llamará, en una nueva paradoja, Pop Art, realizaría al proceso de extensión de la categoría de lo artístico. (Coll-Barreu, 2006, p. 27)

Es oportuno también recuperar la reflexión que, respecto a la enseñanza en el New Bauhaus de Chicago, elabora el mismo Repossini (1959b), donde destaca la presencia de:

un curso fundamental, que lleva desde el estudio de las formas, estructuras y materiales, hasta la labor de "síntesis" que se manifestará en un proyecto o en el desarrollo de un producto manufacturado. La experiencia comprende una práctica de familiarización del alumno con los materiales, sus posibilidades técnicas y las condiciones sociales determinantes. (p. 53)

De modo que la noción de unidad proclamada por Hary como ingrediente necesario de la composición académica será sustituida por la idea de síntesis e integración.

Conclusión

Dado que la materia Composición Decorativa había sido alternativamente dictada por artistas plásticos –Villalobos, Rossi– y por arquitectos –Le Monnier, Villeminot, Garbarini, Repossini– existió inicialmente una ambigüedad sobre qué enseñar, ya que no quedaba claro si se debía inclinar hacia los aspectos plásticos de "elementos de arquitectura" como pórticos, columnatas, frisos, muros, y artesonados, o hacia la definición material de detalles arquitectónicos como vitreaux, azulejados y revestimientos. Es por eso que se alternan en la presentación de trabajos de los estudiantes vagas acuarelas y elaboraciones muy precisas.

Hacia mediados de la década del cincuenta, es claramente observable, cómo la noción de arte aplicado –es decir el "adorno" u "ornamento" que se había agregado a un hecho generalmente utilitario para darle valor o interés estético y que se podía descomponer analíticamente en sus elementos

constituyentes–, se va paulatinamente transformando en una propuesta sintética y holística, como es entendido el mismo diseño, generando una verdadera revolución conceptual en la enseñanza, cuya mayor evidencia se dio en la aparición de la materia Visión en 1956.

Sin embargo, en este escrito queremos destacar que no hubo una ruptura entre una concepción académica y otra moderna sino más bien un "deslizamiento" gradual entre ambas. Ya que la noción *Beaux Arts* de "arte aplicada" se traslada a través de la mirada construida tenazmente por Composición Decorativa a aquello que actualmente no dudamos en denominar como "diseño". De modo que los detalles arquitectónicos u objetos son abordados no sólo de manera plástica sino integralmente como sostenía Repossini.

Por otra parte, cuando se modificó el plan de estudios en 1968 y la asignatura Visión IV desaparece, se transforma en un conjunto de materias electivas como Comunicación visual, Elementos de Diseño del Paisaje, y Análisis y Diseño del Equipamiento, las cuales pueden homologarse con las carreras de Diseño Gráfico, Diseño del Paisaje y Diseño Industrial que aparecerían casi veinte años más tarde, dando cuenta del crecimiento substantivo de los diferentes campos disciplinares.

La presencia en la formación de los arquitectos de la asignatura Composición Decorativa no fue, entonces, un obstáculo para el desarrollo de una arquitectura y un diseño moderno, sino, por el contrario, un ingrediente indispensable para alcanzar esas metas en un proceso gradual de transformación constante.

La desaparición de Composición Decorativa, es claro que no constituye el fracaso de un concepto –las artes decorativas–, sino el éxito de un anhelo largamente buscado: la socialización y unidad de las artes, un deseo muy presente, según Borthagaray, a comienzos de los cincuenta, cuya manifestación más evidente es la eclosión extraordinaria de todos los diseños.

Notas

¹ Este código no es más que una copia, prácticamente textual del que aparece en el *Anuario de la Sociedad Central de Arquitectos franceses* y que había sido publicado oportunamente una década antes (*Los deberes profesionales del Arquitecto*, 1905).

² Ese año se publica por última vez en la *Revista de Arquitectura* un ejercicio para la materia *Composición Decorativa* (Trabajos de la Escuela de Arquitectura, 1935). Los trabajos de *Arquitectura* efectuados por alumnos de la Escuela se seguirán publicando hasta 1945. Los concursos para estudiantes y profesionales continuarán por un tiempo más pero muchas veces declararan los premios como “desiertos” (Trabajo de la Escuela de Arquitectura, 1937).

³ Estos tres últimos fueron los fundadores de la casa de diseño Compté.

Referencias

- Actas y documentos oficiales. Consejo Superior (1917). *Revista de la Universidad de Buenos Aires* (36), 9-1.
- Asistencia del personal docente en el año de 1913 (1914). *Revista de la Universidad de Buenos Aires* (28), 339-340.
- Banzato, G. (2012). Caminos de agua en la pampa. El proyecto del Canal Norte en la provincia de Buenos Aires (1902-1930). *III Congreso Latinoamericano de Historia Económica y XXIII Jornadas de Historia Económica*. San Carlos de Bariloche. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1653/ev.1653.pdf
- Bayer, H.; Gropius, W. y Gropius, I. (1938). *Bauhaus, 1919-1928*. New York: The Museum of Modern Art, Recuperado de https://assets.moma.org/documents/moma_catalogue_2735_300190238.pdf
- Benévolo, L. (1977). *Historia de la Arquitectura moderna*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Bonet, A., Ferrari Hardoy, J. y Kurchan, J. (1939). Voluntad y Acción. *Nuestra Arquitectura* (119), 214-222.
- Breyer, G. (2000). Morfología, teoría, metodología, heurística. En J. M. Marchetti (Comp.), *Pensar la Arquitectura* (pp. 23-56). Buenos Aires: FADU-UBA.
- Calvera, A. (1997). La modernidad de William Morris. *Temes de disseny* (14), 60-75. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/39016645.pdf>
- Candioti, M. (1920a). Bibliografía doctoral de la Universidad de Buenos Aires y catálogo cronológico de Tesis. *Revista de la Universidad de Buenos Aires* (44), 568-576.
- Candioti, M. (1920b). *Bibliografía doctoral de la Universidad de Buenos Aires y catálogo cronológico de las tesis en su primer centenario 1821-1920*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Ministerio de Agricultura.
- Chiappori, A. (26 de septiembre de 1917a). Séptimo Salón Anual. *La Nación*, s.p.
- Chiappori, A. (1917b). La pintura y la escultura en el VII Salón Anual. *Revista de Arquitectura* (12), 34-38.
- Christophersen, A. (1904). Sociedad Central de Arquitectos. Suplemento *Arquitectura de la Revista Técnica* (2-3), 13-17.
- Código Profesional del Arquitecto (1915). *Revista de Arquitectura* (4), 19-21.
- Coll-Barreu, J. (2006). La vida concreta de todos. Modernidad e impacto moral en la arquitectura norteamericana de posguerra: Dos casas. *La arquitectura norteamericana, motor y espejo de la arquitectura española en el arranque de la modernidad (1940-1965)*, Actas del Congreso Internacional de Arquitectura Moderna Española. Pamplona: Escuela Técnica Superior de Arquitectura. Universidad de Navarra, 19-38.
- Concurso de Luminotecnia "Premio Luz Cade" Año 1940 (1940). *Revista de Arquitectura* (239), 655-664.
- Concurso de Luminotecnia Premio C.A.D.E. 1948 (1949). *Revista de Arquitectura* (337/338), 37-42.
- Concurso Luminotécnico "Cade" Año 1938 (1939). *Revista de Arquitectura* (217), 30-47.
- De Anasagasti, T. (1923). *Enseñanza de la arquitectura. Cultura moderna. Tradición artística*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- Diplomas y certificados. Carreras planes de estudio. Universidad de Buenos Aires (1949). Buenos Aires: Imprenta de la Universidad
- Discurso del Arquitecto Alejandro Christophersen (1936). *Revista de Arquitectura* (184), 173-179.
- Durand, J.N.L. (1802). *Précis des leçons d'architecture données à l'École royale polytechnique*. Paris: Lauteur. Recuperado de https://archive.org/details/gri_33125008236305
- Escuela de Arquitectura (1925). *Revista de Arquitectura* (55), 248-253.
- Escuela de Arquitectura (1926a). *Revista de Arquitectura* (61), 37-40.

- Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1913). *Revista de la Universidad de Buenos Aires* Año (23), 48-56
- Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Profesores (1912). *Revista de la Universidad de Buenos Aires* (19), 27-30
- Franchino, M. (2016). Entre el arte y la técnica: René Villeminot y la arquitectura beaux- arts en la Argentina (1878-1928). *Estudios del hábitat*, 14 (1), 28-67. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/Habitat/article/view/2669>
- Garbarini, H. (1911b). Primera Exposición Nacional de Arte. *Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura* (2), 47-48.
- Garbarini, H. (1911a). Por la patria y por el arte. *Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura* (1), 7-9.
- Garbarini, H. (1912 c). El afiche. *Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura* (4), 149- 151.
- Garbarini, H. (1912a). De la arquitectura y el embellecimiento urbano. *Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura* (3), 91-94.
- Garbarini, H. (1912b). La identidad y la fusión de las Artes. *Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura* (4), 143-146.
- García, M. A. (2000). Diseñando el progreso. Ignacio Pirovano en la promoción y difusión del diseño industrial. *IV Jornadas Estudios e Investigaciones* (469-484). Buenos Aires: Instituto de Teoría e Historia del Arte "Julio E. Payró", Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Gutiérrez Viñuales, R. (2010). Modernistas y simbolistas en la ilustración de libros en la Argentina (1900-1920) (pp. 39-52). En Academia Nacional de Bellas Artes (Edit.), *Las artes en torno al Centenario. Estado de la cuestión* (1905-1915). Buenos Aires: Academia Nacional de Bellas Artes.
- Hary, P. (1916). Curso de Teoría de la Arquitectura, Capítulo 5. *Revista de Arquitectura* (7), 6-16.
- Hegel, W. F. (2001). *Arquitectura*. Barcelona: Kairos (1era edición: Vorlesungen über die Ästhetik. Berlin: Duncker & Humblot 1832–1845).
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Kuhn, T. S. (2002). *El camino desde la estructura*. Barcelona: Paidós.
- Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Los deberes profesionales del Arquitecto (1905, 31 de marzo). *Revista Técnica: Suplemento Arquitectura* (21-22), 192-195.
- Maldonado, T. (1949). El diseño y la vida social. *Boletín del Centro de Estudiantes de Arquitectura* (2), 7.
- Mayeux, H. (1904). *La composition decorative*. Paris: Alcide Picard & Kaan. Recuperado de <https://archive.org/details/lacompositiond00maye>
- Miloutine, B. (1949). *Las Teorías de la arquitectura*, Buenos Aires: El Ateneo
- Nam, S. T. (2011). El diseño de la lámpara eléctrica o el enfrentamiento del Arte Decorativo y el Ready-Made. *Revista de Arquitectura* (3), 95-108.
- Nombramiento de profesores titulares. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1921) *Revista de la Universidad de Buenos Aires* (47), 337.
- Parra de Pérez Alen, M. (1969). *Estadística de Arquitectos diplomados y reválidas en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires 1878-1969*, mimeo.
- Plan de Estudios (1948). *Archivos de la Universidad de Buenos Aires* (23), 237-238
- Proyectos de la Escuela de Arquitectura (1926b). *Revista de Arquitectura* (71), 444-447.
- Proyectos de la Escuela de Arquitectura (1927). *Revista de Arquitectura* (76), 157-158.
- Ranciere, J. (2013). *Aisthesis: escenas del régimen estético del arte*. Buenos Aires: Manantial.

- Repossini, M. (1959a). Introducción al diseño. *Nuestra Arquitectura* (350), 49-50.
- Repossini, M. (1959b). La enseñanza del diseño. *Nuestra Arquitectura* (351), 53- 54.
- Riegl, A. (1980.) *Problemas de estilo: Fundamentos para una Historia de la ornamentación*. Barcelona: Gustavo Gili. [1era edición: *Stilfragen. Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik*, Siemens, Berlín, 1893].
- Rojas, R. (1915). Artes Decorativas Americanas. *Revista de Arquitectura* (4), 11.
- Sesión del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1929) *Archivos de la Universidad de Buenos Aires* (4), 545.
- Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Trabajo de la Escuela de Arquitectura (1937). *Revista de Arquitectura* (204), 564-571.
- Trabajos de la Escuela de Arquitectura (1929a). *Revista de Arquitectura* (102), 374-378.
- Trabajos de la Escuela de Arquitectura (1929b). *Revista de Arquitectura* (106), 572-576.
- Trabajos de la Escuela de Arquitectura (1935). *Revista de Arquitectura* (175), 311-318.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Van de Velde, H. (1959). *Hacia un nuevo estilo*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Villalobos, C. (1916a). La cuestión del detalle en el Dibujo y en la Pintura. *Revista de Arquitectura* (5), 13-16.
- Villalobos, C. (1916b). La innovativa tendencia colonial. *Revista de Arquitectura* (8), 21-24.

Entrevistas:

- Mario Roberto Álvarez. Ingresante en 1932. Entrevista realizada el 10 de febrero de 2006.
- Luis Ainstein, Ingresante en 1957. Entrevista realizada el 29 de mayo de 2014.
- Juan Manuel Bortagaray. Ingresante en 1945. Entrevista realizada el 8 de mayo de 2014.
- Carlos Coire. Ingresante en 1933. Charlas realizadas durante los años 2002/2003.
- Arnoldo Gaité. Ingresante en 1954. Entrevista realizada el 24 de abril de 2014.
- Reinaldo Leiro. Ingresante en 1948. Entrevista realizada el 23 de abril de 2014.

Ana María Cravino

Arquitecta. Magister en Gestión de Proyectos Educativos. Doctora en Arquitectura. Investigadora Categorizada del programa de Incentivos MEN. Investigadora Principal del Instituto de Arte Americano e Investigaciones Estéticas, FADU-UBA. Profesora de la Maestría en Historia y Crítica de la Arquitectura, el Diseño y el Urbanismo de FADU-UBA. Profesora del Doctorado en Diseño, UP. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Universidad de Buenos Aires. Av. Intendente Güiraldes 2160. 4° piso, Pabellón III, Ciudad Universitaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C1428EGA).

cravino.ana@gmail.com

El origen de una reliquia

Del *atelier beaux-arts* al Taller de Composición arquitectónica en la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires (1901-1928)¹

The Origin of a Relic: From *Atelier Beaux-Arts* to Architectural Composition Studio at the Escuela de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires (1901-1928)

Magalí Franchino

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Abstract

Teaching architectural design in Argentina has been based on the pedagogy of the *Taller* (Studio). Term commonly used in Spanish translation of *atelier*, it was considered the cornerstone of the Parisian *École des Beaux-Arts* model for architectural composition training. Its semantic richness lay in the ability to designate both a pedagogical device to acquire and share knowledge, to name the physical space where it was developed, and to build a particular relationship between masters and disciples. The longevity of the *Taller* as pedagogy for more than a century of duration in architectural design teaching institutions in Argentina deserves to be historicized. This article attempts to unravel from a historical perspective the transfer of the *beaux-arts atelier* as *Taller de Composición arquitectónica* (Architectural Composition Studio) at the Escuela de Arquitectura (FCEFN-UBA) during the first decades of the 20th century. Based on new historiographical positions about the *Beaux-Arts* educational system and the consider of sources on the teaching of architecture in Argentina, the circumstances that motivated its implementation, its main promoters, as well as the set of practices and knowledge associated with this pedagogy will be analyzed.

Resumen

La enseñanza proyectual de la arquitectura en la Argentina se ha sostenido sobre la pedagogía del *Taller*. Vocablo comúnmente utilizado en habla hispana en la traducción del *atelier*, fue considerado la piedra angular del sistema de enseñanza de la *École des Beaux-Arts* de París para el aprendizaje de la composición arquitectónica. Su riqueza semántica radicaba en la capacidad de designar tanto a un dispositivo pedagógico para adquirir y compartir el saber, de nombrar al espacio físico donde éste se desarrolla, como de construir una particular relación entre maestros y discípulos. La longevidad del *Taller* como pedagogía durante más de un siglo de duración en instituciones de enseñanza arquitectónica en la Argentina merece ser historicizada. Este artículo se propone desentrañar desde una perspectiva histórica la transferencia del *atelier beaux-arts* como *Taller de Composición arquitectónica* en la Escuela de Arquitectura (FCEFN-UBA) durante los primeros decenios del siglo XX. A partir de nuevas posiciones historiográficas acerca de la enseñanza *beaux-arts* y de la indagación de fuentes sobre la enseñanza de la arquitectura en la Argentina, se analizarán las circunstancias que motivaron su implementación, los personajes involucrados, así como el conjunto de prácticas y saberes asociados a esta pedagogía.

Key words: *Atelier Beaux-Arts* - Architectural Composition Studio – teaching - Buenos Aires

Palabras clave: *atelier beaux-arts* - Taller de Composición arquitectónica - enseñanza - Buenos Aires

Omisión, desprecio y celebración

A lo largo del siglo XX, la enseñanza de la arquitectura en la Argentina se ha sostenido sobre la pedagogía del Taller. Comúnmente asociado al espacio donde se practica y reflexiona sobre el hacer proyectual, fue adquiriendo numerosos nombres en las diversas instituciones de enseñanza de la arquitectura del territorio nacional: entre otros, Taller de arquitectura, de proyecto o diseño arquitectónico, de análisis proyectual.

Su riqueza semántica radica en la capacidad de nombrar a un dispositivo didáctico que apela a una particular modalidad de construcción del conocimiento, como también a un espacio físico donde se desarrolla un tipo de enseñanza-aprendizaje que supone una particular relación entre docentes y estudiantes. La modalidad del Taller se extendió inclusive a otras asignaturas vinculadas al conocimiento teórico-histórico, técnico-constructivo, de representación y expresión gráfica que excedieron el acto proyectual.

Taller ha sido y es, actualmente, la palabra utilizada en la mayoría de los países de habla hispana para la traducción del vocablo *atelier*. Considerado la *pedra de toque* del sistema de enseñanza de la *École des Beaux-Arts* (EBA) de París (1819), el *atelier* fue el ámbito privilegiado para el entrenamiento gráfico-proyectual del arquitecto-artista. Hacia finales del siglo XIX, la EBA se había convertido en una institución de irradiación internacional en la educación arquitectónica, especialmente para aquellos países del continente americano que, como la Argentina, buscaban erigir una arquitectura acorde a las demandas simbólicas de las instituciones representativas del estado moderno y de un sector de la elite local que intervenía en la materialización de la arquitectura privada de la ciudad.

Aunque su existencia es anterior y exterior a la institución parisina, esta escuela institucionalizó la pedagogía del *atelier* como parte inescindible de la educación de arquitectos, pintores y escultores. Consistía en un aprendizaje eminentemente artístico, de carácter práctico, bajo la tutela de un *maître*



Figura 1. Atelier Paulin. Carte postale, 1903. Cat'zArts. Collections de l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris. Inv. PC 31955.32.

d'atelier. La noción de *emulación*, clave en esta modalidad de enseñanza, garantizaba la transmisión oral y gráfica de un conjunto de experiencias de este maestro, hombre, a un grupo de estudiantes, también hombres, donde los aprendices trabajaban de manera colaborativa bajo la dirección de los más antiguos *élèves*. Hacia el cambio de siglo, Julien Guadet, promotor de las virtudes del *atelier*, sostenía que "todos los cursos podrían desaparecer (...) sin los ateliers esta escuela no se puede concebir" (Guadet, 1895, p. 6). (Figura 1)

En la Argentina, el Taller comenzó a implementarse como pedagogía en la Escuela de Arquitectura (EA) de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Matemáticas de la Universidad de Buenos Aires (FCEFN-UBA), primera institución oficial creada en 1901 para la enseñanza artística de la arquitectura. Esta modalidad de trabajo supuso una radical transformación de la organización y currícula mediante la implementación de Cursos de Composición Arquitectónica y Decorativa, el corazón de la enseñanza, junto a Dibujo de Figura, de Ornato y Modelado.

Contrariamente a lo sucedido en Francia a partir del cierre de la *Section d'Architecture* de la EBA en el marco de los *événements de mai 68*, que supuso una radical transformación de la enseñanza junto a la renovación del término

atelier por la noción de *studio* (Maniaque, Marantz y Violeau, 2018) (Figura 2), en la Argentina, la didáctica del Taller persistió bajo los significativos cambios coyunturales que modificaron la enseñanza de la arquitectura en las universidades públicas durante el siglo XX.

Así, a medida que avanzaba el siglo XX y las Escuelas o Carreras de Arquitectura en Rosario (1923), Santa Fe (1923) y Córdoba (1931), se separaban por fin del dominio de las ciencias exactas, las nuevas Facultades de Arquitectura salvaguardaron la práctica del Taller como una reliquia, aunque sus principales protagonistas se jactaban de diferenciarse de los saberes y prácticas de sus “maestros académicos” educados bajo el modelo *beaux-arts*.

En la FAU-UBA, establecida desde 1947, se inició progresivamente un recambio generacional de profesores y asignaturas que supuso una transformación de la currícula hacia contenidos modernos (Williams, 2011). Sin embargo, el aumento de la matrícula estudiantil, fruto de políticas públicas promovidas durante el Peronismo que permitieron un acceso inédito de diversos sectores de la sociedad a la enseñanza superior, no supuso un firme cuestionamiento de las virtudes didácticas del “pequeño taller” convertido en un espacio para centenares de estudiantes de arquitectura (Cáceres, 1952, p. 320) En las deficientes condiciones infraestructurales en las que funcionaba la nueva Facultad, esta pedagogía fue enaltecida como uno de los máximos baluartes de la enseñanza del “proyecto moderno”.

Esta persistencia celebratoria la encontramos en la construcción de los pabellones destinados a Talleres de arquitectura para las nuevas instalaciones de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata (1963). A la luz de las experiencias del Instituto de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Tucumán (1946), en estos Talleres se llevaría a cabo una “enseñanza viva” del proyecto capaz de sintetizar todos los contenidos adquiridos de la carrera (Longoni et al., 2009). Asimismo, la experiencia rosarina del Taller Vertical (1956), suponía una renovación de la enseñanza a



Figura 2. École des Beaux-Arts en huelga, junio 1968 ©Photo Roger-Viollet. Recuperada de www.grandemasse.org

través del trabajo colaborativo entre estudiantes de diversos niveles, coordinados por un jefe de taller y su equipo docente. Iniciado en Montevideo (1952) y luego implementado en Buenos Aires (1957) y La Plata (1961), el Taller Vertical se planteó como una alternativa renovadora en la relación docente-estudiante (Shmidt, Silvestri y Sánchez, 2004, p. 38).

Estas experiencias parecen desentenderse del vínculo fundante con la pedagogía del modelo de enseñanza *beaux-arts*. En efecto, el desinterés sobre las raíces históricas del Taller de arquitectura en la Argentina puede ser explicado, en parte, desde la perspectiva de análisis establecida por la historiografía arquitectónica sobre el largo siglo XIX. Las críticas que en su propio tiempo recibió la arquitectura emergente de este sistema de enseñanza le valió la clasificación de *academicista*, considerada como mera aplicación de las normas de las *anciennes académies*. Contemporáneos como Viollet-le-Duc o John Ruskin sostenían que este sistema, lleno de reglas e imposiciones, entorpecía y paralizaba a los alumnos más dotados en la búsqueda de un “arte libre”.

En 1929 Le Corbusier pronunció su célebre primera conferencia en Buenos Aires para la Sociedad Amigos de las Artes, incitando a “liberarse de todo espíritu académico”. Retomando la vehemente condena enunciada en *Vers Une Architecture* (1923) afirmaría:

“¿Qué es el academicismo? (...) ¡Es la sujeción (...) instigada por las Academias! La Academia de Bellas Artes fija las normas de la belleza [que] intoxica los corazones crédulos de las más artificiales maquinaciones amorosas” (Le Corbusier, 1999 /1929, p. 48)

Se estableció entonces un discurso historiográfico *antiacadémico* promovido por ideólogos y defensores de la vanguardia arquitectónica, quienes encontrarían en la *École des Beaux-Arts* a la enemiga perfecta. Bajo una crítica negativa de la noción de estilo y retomando categorías utilizadas en la historia del arte como *eclecticismo*, *academicismo*, *historicismo* –y sus extrañas combinaciones– se consideró a este sistema de enseñanza fuente del baile de máscaras del 900, sujeto a doctrinas arqueológicas e historicistas que impedían cualquier tipo de invención y originalidad arquitectónica (Pevsner, 1977/1936).

A partir de la exposición del MoMa *The Architecture of the École des Beaux-Arts* (1975), un vasto conjunto de trabajos permitió desmontar este relato canónico y habilitar nuevas interpretaciones sobre el complejo sistema de enseñanza de la EBA y su relación con la cultura arquitectónica francesa (Chafee, 1977; Van Zanten, 1977; Egbert, 1980). Sostenidos por un riguroso trabajo documental demostraron que, antes que una institución que fijaba principios absolutos, a lo largo del siglo XIX la EBA fue un ámbito de constante debate sobre la adaptación de las referencias históricas a los nuevos programas de la modernidad desde los materiales del proyecto (Epron, 1997; Lucan, 2009).

En la Argentina, desde 1930 “el modelo académico se convirtió en la gran *bestia negra* que debía condenarse para demostrar las ventajas de la nueva arquitectura” (Aliata y Gentile, 2019, p. 110). Bajo la teoría

de la dependencia cultural, la producción arquitectónica del periodo 1880-1930 fue definida como una “copia servil de modelos europeos” y el periodo caracterizado como un “ladrón de elementos arquitectónicos de otros tiempos” que formaba parte de un “largo proceso de extravíos y anacronismos estilísticos” (Buschiazzo, 1971; Ortiz et al., 1968).

Desde el último cuarto de siglo XX, nuevas perspectivas historiográficas reconocieron el carácter fundacional del periodo 1880-1930 en la institucionalización del campo artístico y arquitectónico argentino, enfatizando la referencia de sus principales promotores con la cultura artística francesa (Lienur, 2001; Malosetti Costa, 2001). En esta dirección, se afirmó que la institucionalización de la enseñanza de la arquitectura “se orientó hacia el modelo (...) de profesional *beaux-arts* (...) poniendo el acento en el dominio de la composición y el lenguaje clásico” (Shmidt, Silvestri y Rojas, 2004, p. 35).

Si las investigaciones sobre la enseñanza de la arquitectura en Francia se sostienen sobre un riguroso relevamiento documental, en Argentina es aún materia pendiente. Cabe destacar un conjunto de valiosos trabajos como el de Silvia Cirvini (2004) sobre la relación entre la construcción disciplinar de la Arquitectura en tanto campo del conocimiento y práctica especializada durante la primera mitad del siglo XX. La investigación de Ana Cravino (2012) es especialmente fructífera por el exhaustivo relevamiento documental que realizó para analizar el *curriculum* de la enseñanza de la arquitectura en la Universidad de Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XX, donde identifica cómo la “inercia del modelo *beaux-arts*” se sostuvo a lo largo de la transformación de las políticas educativas universitarias. Asimismo, Claudia Shmidt (1995) abordó la circulación de tratados y compendios en las principales bibliotecas públicas y colecciones privadas del periodo en Buenos Aires, que releva el lugar preponderante de la literatura arquitectónica francesa vinculada a la EBA. Asimismo, las entrevistas realizadas por Roxana Di Bello

(1996) a un grupo de estudiantes de la EA son una importante contribución acerca de la enseñanza en la escuela entre 1925 y 1935.²

Pero ¿qué se entiende por enseñanza *beaux-arts* en la Argentina? Este interrogante aún no ha sido abordado con suficiente detenimiento. Las múltiples dimensiones de análisis que este tema posee suponen un conocimiento riguroso del caso francés, así como la precisión de su transferencia a la Argentina. Como afirma Jean-Philippe Garric (2017), el *Beaux-Arts* evoca tanto a una escuela que institucionaliza un método de composición y un sistema de organización, a una cultura arquitectónica construida entre profesores y estudiantes que comparten estándares, valores y prácticas, como a una particular concepción del arquitecto en tanto profesional y su rol en la sociedad (p. 45-46).

Un enfoque estilístico-formal, por un lado, y la noción de *influencia* y *copia* del modelo de enseñanza de la EBA en la Argentina, por el otro, han imposibilitado analizar la paradigmática manera de organizar los contenidos artísticos, teórico-históricos y tecnológicos-constructivos entorno al acto proyectual que supuso adoptar este modelo de enseñanza, así como la implementación de un conjunto de instrumentos didácticos en este espacio físico y cultural que resultó ser el Taller. En los procesos de circulación de personas, modelos e ideas que se producen entre Argentina y Europa a lo largo del siglo XIX, la noción de “transferencia cultural” (Espagne, 2013) supone complejizar la idea de influencia y pensar en la re semantización y transformación de sentido que se produce el desplazamiento de un objeto cultural a otro contexto.

Investigaciones de reciente publicación exponen la relación dialéctica que existió entre la EBA y otras instituciones de enseñanza arquitectónica (Lambert y Thibault, 2011). Esto permitió profundizar en las diversas aristas del sistema de enseñanza de la EBA: al tradicional análisis de los *rendu* del *Grand Prix de Rome* (GPR) y sus *envois*, se agregan, por un lado, la producción de diversos ejercicios

mensuales, las lecciones teóricas, junto con la producción textual que permitieron perpetuar dicha cultura; por el otro, los *ateliers*, ámbitos de entrenamiento proyectual que suponen una geografía ampliada de la EBA, garantizada por la expansión a escala global de una red de maestros y discípulos desde el último cuarto del siglo XIX.

Del conjunto de *ateliers fin-de-siècle*, los de Jean-Louis Pascal y Victor Laloux concentraron decenas de estudiantes provenientes de América, no siempre inscriptos en la EBA; otros que por su condición de extranjeros no pudieron competir por el GPR o que, por motivos profesionales o personales, no obtuvieron el diploma. El *Dictionnaire des élèves en architecture de l'École des beaux-arts de Paris* (Crosnier Leconte, 2016) permitió conocer los estudiantes inscriptos formalmente en la EBA, su *feuille de valeurs* y rastrear sus trayectorias académicas y profesionales. Existen diversas generalogías de los *ateliers* construidas en función de los ganadores del GPR (Chafee, 1977; Epron, 1992). Sin embargo, analizar el *atelier beaux-arts* como ámbito de producción del conocimiento con sus específicas modalidades didácticas, supone desplazar la atención de los concursos, concebidos como trabajos concluidos que exponen la virtuosidad gráfico-proyectual, hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje que allí se gestaba.

Como fue señalado por Martinon (2003), los *ateliers* pueden ser entendidos como instituciones dentro de una institución; espacios, alianzas, poderes y territorios cuyas relaciones, tanto profesionales como familiares, construyeron un capital simbólico transmitido de generación en generación en pos de perpetuar una cultura (pp. 29; 94). La propia naturaleza de la organización y construcción del conocimiento de los *ateliers* impidieron un seguimiento minucioso de los trabajos de los estudiantes. El carácter efímero de la corrección de arquitectura, de naturaleza oral y gráfica, en un constante redibujo, hace necesario recurrir a relatos y memorias para adentrarse en la transmisión de un conjunto de

prácticas, técnicas y vocabularios del maestro a sus discípulos (Lambert, 2014).

Por lo expuesto, la longevidad del Taller como pedagogía durante más de un siglo de duración en la Argentina merece ser historizada para precisar las persistencias y transformaciones presentes en cada momento histórico. Este trabajo se propone desentrañar desde una perspectiva histórica aquel momento iniciático, a comienzos del siglo XX, en el que se produjo la transferencia del *atelier beaux-arts* como dispositivo pedagógico en la Escuela de Arquitectura de la FCEFN-UBA. Dada las múltiples dimensiones de análisis que supone este modelo de enseñanza, nos centraremos en las prácticas y personajes involucrados, en detrimento de otros aspectos importantes, como el análisis de la producción proyectual o sus técnicas de representación.

¿Una enseñanza *beaux-arts*?

La Escuela de Arquitectura (EA) de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (FCEFN-UBA) fue creada en 1901 con la finalidad de dotar a la enseñanza de la arquitectura de un "carácter especialmente artístico". Por iniciativa del ingeniero Luis A. Huergo, decano de la FCEFN-UBA, y gracias a la gestión de Manuel Bahía, consejero directivo, se encomendó a un conjunto de arquitectos, ingenieros y artistas la creación de un Plan de estudios, "teniendo a la vista los planes de las mejores Academias de Europa y especialmente las de París y Bruselas" (Huergo, 1901a, s.p.)

La recurrencia a las artes no era la primera vez que se señalaba. La Carrera de Arquitectura, vigente desde 1878 en la misma Facultad, fue un eslabón más en la cadena de dificultades para fundar una enseñanza de la arquitectura en común unión con las Bellas Artes durante el siglo XIX. En una institución que –fundada sobre una tradición politécnica articuló el modelo de la *École Polytechnique* y de la *Scuola di Applicazione per Ingegneri di Torino* (Arrighetti, 2018)– se orientó al entrenamiento

de ingenieros topógrafos y civiles para el conocimiento y construcción del territorio nacional, la enseñanza de la arquitectura se ciñó a lecciones prácticas de dibujo *al tiralíneas* de los órdenes de la arquitectura según las láminas "del Vignola" (*Regola delle cinque ordini dell'architettura*, 1562) y su aplicación a determinados tipos edilicios.

Durante el último cuarto de siglo, un incipiente pero creciente volumen de discursos en la prensa periódica y especializada en artes y ciencias en Buenos Aires señalaba la necesidad de crear instituciones de enseñanza artística en la Argentina. La enseñanza de las artes, la literatura y la filosofía, a la manera de las grandes capitales europeas, sería un instrumento idóneo para el crecimiento y la consolidación del progreso de la nación (Malosetti Costa, 2001, (Malosetti Costa, 2001). Bajo este ideario, entonces, la "educación artística y estética de la sociedad" contemplaba un vasto proyecto delineado desde las altas esferas de la política que suponía una adecuación según niveles de formación (primaria, secundaria y superior), así como en los diversos campos de actuación: desde la formación del "genio-artista" en las Bellas Artes, hasta aquellos perfiles considerados *menores* por su carácter utilitario o aplicativo orientados a la formación de artesanos y obreros en las artes decorativas y aplicadas a la industria.

La inexistencia de un campo artístico propicio para el cultivo de las artes tuvo su correlato en el ámbito de la construcción de la arquitectura de la ciudad de Buenos Aires. Numerosos comentarios en la prensa señalaban la falta de dominio de las "reglas generales del arte" de la arquitectura, en especial aquella que debía representarla como una moderna y monumental capital. La "mano de obra aficionada" y no del "artista" presente en numerosas fachadas ornamentadas con "capiteles mil veces repetidos" que producen "adefesios arquitectónicos", no era otra cosa que la contracara del vacío institucional que desde el último cuarto del siglo XIX acusaba la arquitectura (Bonizzato y Franchino, 2019).

La fallida creación de la Sociedad Central de Arquitectos (1886) y la mencionada disfuncional Carrera de arquitectura, señalaban la necesidad de establecer un conjunto de normas y reglas que *disciplinaran* el torbellino constructivo en el que Buenos Aires se había convertido. Esto involucraba no solo una disputa con constructores e ingenieros en el campo de la construcción material de la ciudad, sino también con aquellos arquitectos extranjeros llegados recientemente al país, cuyas referencias se consideraban inadecuadas a los ojos de la elite que tenía sus ojos puestos en la cultura arquitectónica francesa.

La referencia a la “dimensión artística” del primer Plan de estudios de la EA se dirigió entonces a suplir estas carencias recurriendo a un conjunto de saberes y dispositivos pedagógicos propios a las academias o escuelas de Bellas Artes. La mención a la “academia de París” en 1901 hacía referencia a la *Section d’Architecture* de la *École des Beaux-Arts* parisina. Como ha sido señalado por Liernur, la adopción de sus normas como núcleo principal sobre el que se constituyó la Arquitectura como Institución, consideraba que “eran el instrumento más apto para resolver la multitud de problemas técnicos, económicos, sociales, estéticos y culturales que acarrea el proceso de modernización” (Liernur, 2001, p.40).

Para comprender el alcance de tal apropiación, es preciso definir las principales claves de funcionamiento de esta escuela. Hacia finales del siglo XIX, luego de sucesivas reformas desde su reorganización en 1819, la *Section d’architecture* de la EBA se encargaba de organizar concursos junto a una serie de ejercicios, pruebas y cursos dictados en dos ciclos: la *Second classe* y la *Premier classe*.³ Siguiendo el modelo del *concours d’emulation*, la escuela implementaba un dispositivo de competición mediante el cual los estudiantes desplegaban gráficamente un conjunto de técnicas proyectuales entendidas bajo la noción de *composición*.

Como acto esencial del diseño arquitectónico, esta técnica consistía en recurrir a la cantera de

la historia en la búsqueda de los elementos y partes de edificios consagrados por la tradición clásica, y mediante sofisticados principios de ordenación disponerlos con *conveniencia* para resolver los programas del estado moderno (Van Zanten, 1977; Egbert, 1980). Julien Guadet fue quien adecuó esta pedagogía iniciada en la *Ecole Polytechnique* por Jean Nicolas Louis Durand y ampliada por Léonce Reynaud (Lambert, 2011). Para Guadet, *maître d’atelier* (1871-1894) y profesor del *Cours de Théorie de l’architecture* de la EBA (1894-1908), los elementos de la arquitectura debían ser enseñados para aprender el arte de la composición mediante pruebas, ejemplos y consejos (Guadet, 1901, T1, p. 100).

Los estudiantes inscriptos en la EBA realizaban diferentes concursos para sumar una serie de *valeurs* y premios que les permitiría pasar de la segunda a la primera clase hasta llegar a competir por el *Prix de Rome* y, desde 1867, rendir una prueba para obtener el diploma de arquitecto. Conseguir estos premios suponía un creciente prestigio en la EBA que, en la mayoría de los casos, garantizaría una promisoriosa carrera profesional.⁴

Los concursos más importantes eran los de composición arquitectónica e involucraban tres tipos de ejercicios: *éléments analytiques* (desde 1876), que introducían a los estudiantes de la segunda clase en el conocimiento de los elementos de la arquitectura clásica; *esquisses-esquisses*, donde trabajaban sobre un croquis rápido de ideas; los *projet rendus*, de mayor complejidad programática que los anteriores, consistía en el desarrollo del *esquisse* inicial durante dos meses de trabajo hasta convertirlo en un proyecto completo. Otros concursos versaban sobre *Enseignement scientifique*, con ejercicios de matemáticas y mecánica, geometría descriptiva, estereometría y lavado de planos, perspectiva y de construcción. Estos últimos eran más bien ejercicios gráficos que incorporaban pruebas o exámenes orales y gráficos. Esta condición también aparecía en los ejercicios de *Enseignement simultané des trois arts* (desde 1859), orientada hacia el diseño ornamental, de bajorrelieve y modelado de figura humana, así como los *Exercices*

d'histoire de l'architecture, sobre el estudio de la historia con una impronta arqueológica (Delaire, 1907; Chafee, 1977). (Figura 3)

La EBA se encargaba de organizar los programas para los concursos, cursos y conferencias, así como de evaluarlos y juzgarlos.⁵ Los estudiantes podían utilizar la biblioteca y las decenas de calcos escultóricos y fragmentos ornamentales del *Palais des études*. Asimismo, la elaboración de los concursos se iniciaba en la escuela, en lo que se conoce como *loge*. El estudiante entraba en un cubículo en el que aislado del exterior durante 12 horas estudiaba el programa para luego elaborar un *esquisse*. Sin embargo, como hemos precisado, el verdadero ámbito de aprendizaje gráfico-proyectual de la arquitectura era el *atelier*. Aquí los estudiantes continuaban desarrollando el *esquisse* iniciado en *loge*. Como afirmaba Guadet, la escuela no enseñaba la arquitectura, ni la pintura ni la escultura, sino que esta misión quedaba en manos del más alto e íntimo maestro elegido donde el estudiante desarrollaba “la gimnasia artística de la composición” (Guadet, 1899, p. 6). Un grupo de aprendices se reunía y buscaba un maestro que lo guiara en el aprendizaje de la composición. Este *maître* era un reconocido arquitecto en el ámbito disciplinar y profesional, generalmente un *Grand Prix de Rome*. Ganar este premio suponía, al mismo tiempo, la culminación y el comienzo de una promisoriosa carrera académica y profesional, así como la extensión del prestigio personal del ganador a su maestro y a todo el *atelier*. (Figura 4)

Si bien la creación de *ateliers* oficiales – dependientes de la EBA– en 1863 supuso un conflictivo ataque a la *libertad del arte* de los estudiantes y su elección del maestro, los *ateliers* poseían autonomía respecto del funcionamiento de la escuela. Cada *chef d'atelier* definía y organizaba el tipo de actividades a realizar, su periodicidad y dinámica. Autonomía relativa, sin embargo, si nos ceñimos a la producción concreta de los *ateliers* con relación a los concursos, atenta a las preferencias del *Jury d'architecture* y susceptible de sus vínculos personales con los *patrons d'atelier*.



Figura 3. Victor Laloux, Premier Grand Prix de Rome, Cathédrale. Elévation, 1878. Cat'zArts, Collections de l'Ecole nationale supérieure des beaux-arts de Paris. Inv. PRA 274-3.



Figura 4. *Du déluge à 1920*, libro de oro del Atelier APB Zavaroni-Defrasse-Lamache. Colección Académie d'architecture, París.

La particularidad de la pedagogía del *atelier* radicaba en la relación entre el maestro y sus discípulos: los aprendices que ingresaban se ponían al servicio de los más experimentados que se encontraban elaborando algún ejercicio para la EBA. Si bien se promovía una enseñanza en camaradería entre los estudiantes, existía una jerarquía entre *anciens* y *nouveaux*, donde los últimos eran *nègres* de los primeros, aprendiendo destrezas gráficas fundamentales: pasar en tinta, trazar sombras y dibujar capiteles. Relatos de estudiantes de los diversos *ateliers* señalaban que la actividad más importante era la corrección del *maître*: mediante pequeños croquis al costado del papel o calcos, pero fundamentalmente a partir de *causeries*, el maestro iba de mesa con críticas y consejos para abordar los ejercicios propuestos (Chafee, 1977; Lucan, 2009).

Apropiarse de este modelo de enseñanza de la arquitectura en la EA de Buenos Aires suponía una radical transformación de los contenidos, organización y dispositivos pedagógicos a implementar en el marco de la tradición politécnica de la FCFN-UBA. La manera de diferenciarse de los saberes y prácticas ingenieriles supuso situar a la dimensión proyectual –la composición– como dominio de la arquitectura y a ésta en el marco de la historia (Epron, 1997). Se crearon los cursos de Composición Arquitectónica y Decorativa que concentraron la mayor carga horaria, mientras se conservaron los cursos más importantes de la carrera de Ingeniería Civil.⁶ *Componer* con los materiales del pasado supuso implementar, por un lado, cursos de Historia de la Arquitectura para introducir a los estudiantes en el conocimiento de obras canónicas ordenadas según los relatos *evolutivos* de la historia del arte; por el otro, desde 1907 se implementaron los de Teoría de la Arquitectura para acercar a los alumnos a “los principios generales e invariables del arte” a través de lo que Guadet denominaba *l’arsenal de l’architecture*: los elementos de la arquitectura, aquella gramática primaria que conformaba los elementos de composición (Guadet, 1895, p. 14). (Figura 5)



Figura 5. Aula de dibujo y lavado de planos de la FCFN, 1900. Programa de Historia de la FCEN – UBA.

Esto no podía llevarse a cabo sin el dominio del dibujo técnico y artístico. Era el lenguaje común a todas las instancias y escalas proyectuales –desde el conjunto arquitectónico hasta los detalles ornamentales– que supuso situar a la arquitectura en la esfera de lo pictórico. Se crearon los cursos de Dibujo de Ornato, de Figura y Modelado. Mientras que los primeros se centraron en el dibujo “del natural” y de la copia del yeso, en Modelado los estudiantes trabajaban con sus propias manos sobre la tridimensionalidad de los objetos para diseñar piezas ornamentales y modelos a escala reducida.

La creación de estos cursos supuso conformar un grupo de profesores que dominaran saberes y prácticas vinculadas a las artes. Se ha señalado a Alejandro Christophersen como el *alma máter* de la institucionalización de la arquitectura en la Argentina. Él mismo se encargó de construir tal discurso auto-celebratorio. Sin embargo, diversos documentos de la FCEN-UBA señalan que este proyecto educativo trascendió al propio Christophersen e involucró a un selecto grupo de arquitectos, ingenieros y artistas que poseían el capital simbólico deseado desde las altas esferas del estado para fundar instituciones de enseñanza artística. Esto incluyó a Joaquín Belgrano y Horacio Pereyra,

profesores de la Carrera de arquitectura, a los ingenieros Pablo Hary y Eduardo Lanús, ex alumnos de la FCFN, así como un conjunto de artistas entre los que se encontraba los pintores Giuseppe Carmignani, por entonces profesor de dibujo de la FCFN, Ernesto de la Cárcova y el escultor Torquat Tasso i Nadal.

Los arquitectos e ingenieros conciliaban una formación mixta, entre el arte y la técnica, en instituciones argentinas y extranjeras. De Christophersen se dijo que asistió a la EBA. Actualmente sabemos que fue alumno de Pierre Dens en *Académie royale des beaux-arts* de Amberes y posteriormente se alistó en el atelier Pascal en París (Caride Bartrons y Molinos; 2014). No lo encontramos matriculado en la EBA, por lo que es probable que, como otros extranjeros, Christophersen haya asistido al atelier de Pascal para perfeccionar sus habilidades artísticas. Hary y Lanús se graduaron como ingenieros civiles en la FCFN-UBA: mientras el primero fue discípulo de Ernest Acker en la *Académie royale des beaux-arts* de Bruselas, el segundo afirmaba que asistió a la EBA y al atelier de Pascal (Hary, 2018).⁷ Belgrano fue el único estudiante matriculado en la EBA y alistado en los *ateliers* de Jules Pillet y Julien Hánard.

Durante el primer decenio de funcionamiento, estos arquitectos se desempeñaron como profesores titulares de los Cursos de Composición de primero a cuarto año. La creciente matrícula de estudiantes que pasó de 14 en 1899, a 30 en 1903 y 203 en 1913, supuso ampliar el equipo docente. Se incorporaron Edouard Le Monnier (1907-1915), Jules Dormal (1911-1914), Juan Kronfuss (1912-1918) y Paul Chambers (1911-1913). Hary también asumió los cursos de Historia de la Arquitectura hasta 1907, fecha en la que tomó los de Teoría de la Arquitectura hasta su retiro en 1925. Historia quedó a cargo de Jacques Dunant (1907-1910), hasta que asumió Arturo Prins (1911-1939), profesor suplente desde 1907. Los recurrentes cambios de profesores entre asignaturas, niveles, así como las reiteradas inestancias e inasistencias, dan cuenta de la inestabilidad del equipo docente.⁸ (Figura 6)



Figura 6. Aula de 2° año de Arquitectura, ca. 1912. *Revista de Arquitectura*. (1951). 362, p. 36.

Para elevar a la enseñanza de la arquitectura a la categoría de *arte bella*, se convocó a un conjunto de artistas que, además de su formación en las Bellas Artes, poseían experiencia en la enseñanza. En Dibujo de Ornato se contrató a Giuseppe Carmignani (1899-1911) quien se formó en la *Accademia di Belle Arti* de Parma con Girolamo Magnani, colaborador de Giuseppe Verdi y Giuseppe Giacomelli. Como señalan Filip y Mescalchin (2017), su trayectoria italiana le permitió que, desde su llegada a Buenos Aires en 1896 hasta su regreso a Parma en 1911, se desempeñara en decoración, pintura y escenografía de puestas teatrales, así como en la enseñanza del dibujo en la Sociedad Estímulo Bellas Artes (SEBA) y en la Escuela Industrial de la Nación (Carmignani, 1908).

Dibujo de Figura estuvo a cargo de Ernesto de la Cárcova (1901-1927). El pintor inició sus estudios en 1882 en la SEBA de Buenos Aires con Francesco Romero, quien lo incentivó a asistir a la *Accademia Albertina* de Turín con Giacomo Grosso, y luego en Roma donde instaló su propia *bottega*. Desde su regreso a Buenos Aires en 1893 fue miembro de la Comisión Directiva de la SEBA y profesor de Dibujo y Pintura (Murace, 2016). Finalmente, Torquat Tasso i Nadal asumió los Cursos de Modelado (1901-1935) (Huergo, 1901b). El escultor catalán había estudiado en la

Reial Acadèmia Provincial de Belles Arts de Barcelona, luego en *atelier* de Rossend Nobas y finalmente en la Real academia de San Fernando de Madrid donde obtuvo el Premio de Roma y fue pensionado en la *Real Academia de España* en Roma (Rodríguez-Samaniego, 2016).

París, Bruselas y Amberes; Roma, Turín, Parma y Barcelona. Escuelas y universidades de ingeniería. Escuelas de bellas artes, de artes decorativas. *Ateliers* y *bottegas*, libres y oficiales. Este heterogéneo mapa advierte sobre la confluencia en la EA de instituciones educativas que poseían un corpus de referencias diverso cuyos debates se ceñían al interior de su propia cultura. En efecto, la mención a Bruselas en el Plan de estudios de 1901 abre las relaciones de la EA con Bélgica, que involucra no sólo a Hary sino también a Christophersen con Amberes. Estas instituciones manifestaban una apertura a la experimentación formal y tecnológico-constructiva factible de reconocer en la invención ornamental, la policromía y la incorporación de recursos técnico-materiales que sus principales maestros desplegaban.

Asimismo, esta cartografía habilita otras relaciones con tradiciones disciplinares críticas con la EBA—como la *École Spéciale d'Architecture* (ESA) o la *École des Arts Décoratifs* (EAD)—Las posteriores incorporaciones a la EA, como la de Le Monnier y su formación en la ESAD con Eugène Train y su discípulo Charles Genuys, diversifican aún más el cuadro de modelos que confluyen en la escuela, acercándola hacia las artes decorativas y aplicadas a la industria en busca de “la unidad de las artes” (Damasceno Fonseca, 2001).

El heterogéneo recorrido formativo de los principales profesores situó a la EA en un complejo cruce de tradiciones y referencias que si bien encontraba un horizonte de deseo en el modelo de enseñanza *beaux-arts*, distaba de ser homogéneo. Si hasta aquí la referencia al modelo *beaux-arts* aparece, como mínimo, discutible, la diferencia radical emergió en la implementación de dos de los pilares fundantes del modelo: los *ateliers* y los concursos. Si coincidimos con Guadet (1895) en que la

composición no se enseñaba puesto que no era un objeto del saber sino el resultado de un aprendizaje guiado por un maestro, la atención se desplaza de la escuela a los *ateliers*, ámbitos donde se llevaba a cabo “la búsqueda del arte” a través de la composición; a sus maestros, claves a la hora de transmitir la tradición recibida; a sus discípulos, encargados de legarla generación tras generación.

Del atelier beaux-arts al Taller de Composición

La recurrencia al *atelier beaux-arts* en la EA de Buenos Aires como dispositivo pedagógico apareció en los primeros años de su creación. Sin embargo, durante la primera década de funcionamiento, su implementación conllevó un problema de base que suponía introducirlo en la estructura de funcionamiento de la UBA. Mas que un *atelier* organizado de manera autónoma, de libre concurrencia y dirigido por un único maestro, en la EA los Cursos de Composición consistían en lecciones teórico-prácticas en manos de diferentes profesores designados por la FCEF. N.

Asimismo, en lugar de implementar ejercicios de competencia para ganar valores y premios, los estudiantes desarrollaban una serie de ejercicios gráfico-proyectuales (que comenzaban en la escuela y terminaban afuera) sujetos a la revisión periódica y posterior evaluación ante los profesores miembros de las mesas examinadoras. En el marco del sistema de promoción anual que la FCEF. N. implementaba para el resto de las asignaturas, su aprobación permitía pasar al siguiente año y, una vez aprobadas todas las materias, preparar una tesis proyectual para optar por el título de arquitecto. Los concursos no fueron una práctica constitutiva de la enseñanza de la arquitectura, como tampoco los premios. La meta era la obtención del título habilitante para el ejercicio profesional.

En este marco, dada la naturaleza pedagógica del *atelier* y el rol del maestro, la diversidad de obras, teorías y modelos que ponían sobre el *tablero* en los Cursos de Composición fue visto

como un problema de acuciante gravedad. Las posiciones del cuerpo docente de la EA durante este primer decenio oscilaron entre el conocimiento riguroso de los materiales del pasado y el “talento artístico” que el *genio-arquitecto* debía poseer para adecuarlos a las demandas del presente. Esto supuso posiciones vacilantes entre la celebración de la superación de “los clásicos cavetos y golos de nuestros abuelos, de los Vignola y hasta contemporáneos de Vitruvio” (Le Monnier, 1898, pp. 231-232) hasta la recurrencia a la racionalidad de las lecciones de Blondel ante el “exceso de la fantasía, de la preocupación impaciente de la originalidad” (Dunant, 1905, p. 90).

Esta heterogeneidad de tradiciones se evidenciaba igualmente en la pluralidad de manuales, tratados y compendios, de láminas y grabados, que durante los primeros años del siglo XX circulaban por las bibliotecas de la Ciudad, especialmente en la biblioteca de la FCEF N (Shmidt, 1995). Ante la distancia en tiempo y espacio de las obras consagradas por el canon de la historia, desde la creación de la EA se impulsó una creciente adquisición de textos de tradición francesa, especialmente aquellos vinculados al corpus teórico *beaux-arts* del último cuarto de siglo XIX: el ya citado *Éléments et théorie de l'architecture. Cours professé à l'école nationale et spéciale des beaux-arts* de Guadet (1901), *Historie de l'architecture* (1899) de Auguste Choisy y las nociones de estética, carácter y conveniencia de Hyppolite Taine en *Philosophie de l'art. Leçons professées à l'École des Beaux-Arts* (1865-1869) y de Charles Blanc en *Grammaire des arts du dessin. Architecture, Sculpture, Peinture* (1867). Sin embargo, estos convivían con un número igualmente importante de literatura italiana y alemana, propias a la orientación politécnica de la FCEF N durante la segunda mitad del siglo XIX, junto con otros de procedencia belga, inglesa y española.

A comienzos de la década de 1910, no se trataba, como hacía dos décadas atrás, de establecer normas y reglas sino de ceñirlas a un corpus teórico-proyectual portador de las

“verdades inmutables del arte”, más allá de las “modas y los caprichos”. En este entramado de dificultades, en 1915 entró en vigor el nuevo Plan de Estudios para la EA. Su principal promotor, el ingeniero Mauricio Durrieu, miembro del Consejo Directivo y profesor de la FCEF N, alentado por el decano Juan Sarhy, había presentado un año antes ante el Consejo una propuesta para resolver un conjunto de problemas en la EA:⁹

Nuestro país no tiene tradiciones artísticas y carece de monumentos y edificios de otras épocas que puedan servir a la enseñanza; además aquí no hay aún ideas artísticas propias y (...) es difícil llegar a formularlas por la misma diversidad de origen y escuelas de los profesionales (...) entre nosotros, en los que hay un marcado cosmopolitismo puesto en evidencia por la variedad de gustos y estilos de nuestros edificios modernos”. (Facultad de Ciencias Exactas., 1914a, pp. 401-402)

Durrieu afirmaba que el cuerpo de profesores de la EA se había conformado con “profesionales sin antecedentes en la enseñanza y de tan diversa instrucción artística, que no han podido aún amalgamar preceptos y formar una verdadera escuela” (Facultad de Ciencias Exactas., 1914a, p. 402).

El ingeniero propone, entonces,

crear aulas de Composición arquitectónica análogas a las que existen en la Escuela de Bellas Artes de París y otras, donde los profesores de arquitectura tienen cada uno su taller (atelier), al que adscriben los alumnos por grupos y en el que siguen a estos hasta el fin de la carrera. Con la institución de varios talleres, regentados cada uno por su profesor director, la enseñanza de la Arquitectura (...) responderá así a una cierta unidad de preceptos y miras, evitándose el inconveniente (...) en el que cada uno de los alumnos recibe la enseñanza de varios cursos de Arquitectura en clases dictadas en años sucesivos por varios profesores con distintos gustos y tendencias artísticas. (Facultad de Ciencias Exactas., 1914a, pp. 403-404)

Esta reorientación comenzó a gestarse tres años antes, cuando Sarhy le encomendó a Ernesto de la Cárcova –de licencia en el curso de Dibujo de Figura por desempeñarse como director del Patronato de Becados Argentinos en Europa (1911-1916)– la búsqueda de uno o dos profesores prestigiosos para “la unidad de la enseñanza”. Sarhy señalaba que una de las mayores preocupaciones era las recurrentes licencias e inasistencias de los profesores de los cursos de Composición, de Teoría e Historia de la arquitectura anteriormente mencionados por la demanda profesional de sus estudios. El pedido era preciso: de la Cárcova debía contratar a profesores con dedicación exclusiva para dictar los cursos de Dibujo, los cuatro cursos de Composición Arquitectónica y los de Teoría e Historia de la arquitectura. El mismo maestro debía asumir, curso tras curso, a lo largo de toda la carrera, el aumento considerable de horas de trabajo dentro de la escuela que se proponía (Sarhy, 1912).

Instalado en París, de la Cárcova se contactó con Victor Laloux, por aquel entonces uno de los arquitectos más prestigiosos de Francia: entre otros cargos, miembro titular de la *Section d'architecture de l'Academie des Beaux-Arts* (1909-1937), presidente de la *Société des artistes français* (1910-1913) y *chef d'atelier libre* de la EBA (1890-1937). Laloux le recomendó a René Karman y Pierre Leprince-Ringuet, dos antiguos discípulos de su *atelier* y diplomados por la EBA. Karman había sido además colaborador de Laloux en el *siège central du Crédit Lyonnais* y en la *Quai d'Orsay* en París y había sido recientemente nombrado *Architecte des Bâtiments civils y Palais nationaux* y de *Monuments historiques* del Sena (Yonne) (Crosnier Leconte, 2016a, 2016b). (Figura 7)

Karman pertenecía a una geografía extendida de discípulos del *atelier* de Laloux que durante el periodo de entreguerras se transformaron en profesores y maestros a ambos lados del Atlántico, especialmente en Estados Unidos y Francia (Crosnier Leconte y Gournay, 2013) A través de sus clases, libros y artículos, Charles Lemaesquier y Georges Gromort, contemporáneos de Karman, así como Jacques

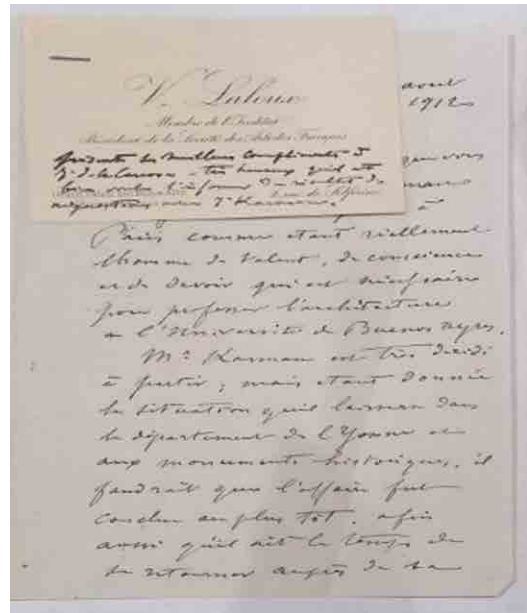


Figura 7. Carta de Laloux a de la Cárcova, agosto de 1912. Colección Ernesto de la Cárcova, Academia Nacional de Bellas Artes (sin catalogar)



Figura 8. Atelier de Laloux en l'École des Beaux-Arts, (ca. 1890-91). Cat'zArts. Collections de l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris. Inv. Ph 8686.

Carlu y Jean Labatut precisaron, ampliaron y difundieron el aprendizaje “del arte de la composición” (Epron, 2008). (Figura 8)

De los dos candidatos, Karman fue el único que aceptó emigrar. Las epístolas entre de la Cárcova y Sarhy exponían las dificultades de contratar a distinguidos arquitectos capaces de emigrar y construir una carrera en un nuevo y lejano país. Luego de negociar su contrato y tramitar el traslado de su familia y sus pertenencias, en abril de 1913 Karmán llegó a la Argentina. Tuvo que sortear numerosas dificultades para incorporarse al cuerpo docente. La primera fue idiomática: Karman no dominaba el español por lo que no tomó el curso de Teoría de la Arquitectura. Asimismo, Durrieu señaló que, para enseñar Teoría, era necesario conocer el “ambiente [local] que solo puede adquirirse por el ejercicio de la profesión durante un cierto número de años” (Facultad de Ciencias Exactas., 1914b, pp. 22-23). Se decidió contratar a Félicien (Feliciano) Durand, un ex compañero de Karman en el *atelier* de Laloux, para que oficiara como su intérprete en el Taller de Composición (Facultad de Ciencias Exactas..., 1913, p. 394). (Figura 9)

Su incorporación a la escuela suponía desplazar a varios profesores de Composición a otras asignaturas. Fue enfáticamente resistido por los profesores suscitando sucesivas discusiones en el Consejo Directivo. Asimismo, en 1914 se incorporó René Villeminot como profesor suplente del tercer nivel de Composición arquitectónica. Villeminot comenzó sus estudios en la ESAD, para luego alistarse en la EBA. Ganó numerosos concursos, entre ellos el *Second Primer Grand Prix de Rome* (1908). Llegó a la Argentina en 1909 como consecuencia de obtener el Primer premio en el Concurso internacional del Hospital José de San Martín (1909) promovido por el Ministerio de Obras Públicas (MOP) donde se desempeñó como arquitecto en la Sección de Proyectos de la Dirección General de Arquitectura del MOP hasta su muerte en 1928 (Franchino, 2016). (Figura 10)



Figura 9. Karman junto a profesores y estudiantes, 1931. *Revista de Arquitectura*. (1951), 362, p. 37.

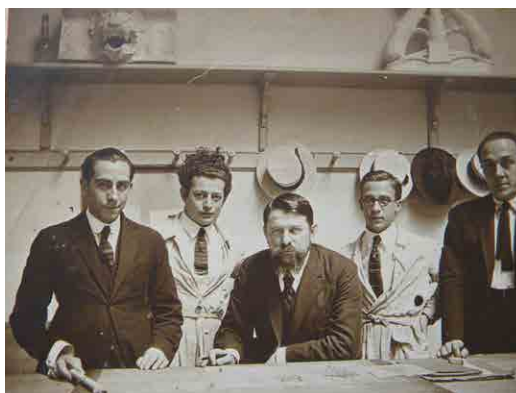


Figura 10. Villeminot y sus estudiantes de composición decorativa, s/f. Archivo Chedeville-Villeminot.

Progresivamente los nuevos maestros de los Talleres de Composición reemplazaron a los anteriores profesores lo cual generó, hacia comienzos de la década de 1920, una polarización entre Karman y Villemín. El discípulo de Redon comenzó a ganar diversos cargos dentro de la escuela: en 1916 fue nombrado profesor suplente en Composición decorativa, logrando la titularidad en 1920. Ese mismo año, por pedido de los estudiantes, abrió un taller libre de Arquitectura de primero a cuarto año. Como ha sido señalado por Cravino, esto generó diversos enfrentamientos que incluyeron pujas personales y profesionales entre los antiguos y nuevos profesores que derivaron en sucesivos desplazamientos a otras asignaturas, licencias y hasta renuncias (Cravino, 2012).

La contratación de Karman y Villemín supuso un giro de la enseñanza-aprendizaje de la EA hacia la implementación de una serie de dispositivos y técnicas proyectuales propias a los *ateliers* que ambos maestros conocían desde *adentro*. La operación de traducción del *atelier beaux-arts* al Taller de Composición supone, por un lado, analizar los principales problemas de la incorporación de este modelo pedagógico para la educación de los arquitectos bajo órbita de la FCEFN, y por el otro, indagar en aquellos saberes y procedimientos institucionalizados *dentro* de los nuevos Talleres a través de la transmisión entre maestros y discípulos generación tras generación.

Es preciso señalar que la atención en el aprendizaje antes que en los resultados obtenidos, supone desplazar la mirada desde los ejercicios proyectuales como productos terminados al proceso llevado a cabo en el Taller. La dificultad de este enfoque radica en su naturaleza: la corrección del maestro, aspecto central del aprendizaje, oscilaba entre la palabra y el *grapho*, entre el gesto y el silencio. Su oralidad y manualidad lo han convertido en una *gran caja negra* de difícil acceso.

Relatos de estudiantes de la EA diplomados en la década de 1930, como Ventura Mariscotti

y Fernando Vanelli, permiten acercarnos a algunos aspectos de esta modalidad de enseñanza (Di Bello, 1996). La creación de los Talleres de Composición de segundo a quinto año a cargo de un mismo profesor supuso un cambio radical en la organización de las actividades a desarrollar, comenzando por las condiciones materiales de estos Talleres.

En las deficientes condiciones infraestructurales que atravesaba la FCEFN, en el primer piso se ubicaron a los estudiantes de primer año, mientras que, para alojar a los estudiantes de los años superiores, se construyó un entresijo al que llamaron "Siberia" por las malas condiciones de calefacción e iluminación. Cada estudiante tenía una mesa de dibujo, de 1 x 2 metros con dos cajones donde guardaban bajo candado su tablero, el guardapolvo de trabajo y los materiales de dibujo (tiralíneas, caja de compases, tinta y acuarelas). A primera hora del día el personal de ordenanza de la facultad se encargaba de pegar las hojas Whatman sobre los bordes del tablero y dejarlas listas.

El eje del trabajo en el Taller consistía en la corrección de los ejercicios de Composición. Mariscotti, discípulo de Karman, contaba que el maestro recorría las mesas donde trabajaban y les dedicaba hasta veinte minutos



Figura 11. Villemín y Karmán en el Taller de Arquitectura. Diario *La Prensa*, 15 de agosto de 1926.

o media hora a cada uno individualmente. Cuando veía que el problema podía tener un carácter general, los llamaba para hacer una explicación en conjunto. Vanelli recordaba que en los últimos años de la carrera cuando realizaban un esquicio, Karman los corregía haciendo un pequeño croquis sobre lo que él entendía que había que modificar. Ambos coincidían en que ese boceto era un tesoro que guardar por el carácter de guía que tenía para desarrollar el proyecto definitivo.

Estas correcciones se llevaban a cabo en una serie de ejercicios propuestos sobre la base de un programa. Afín a los programas implementados en los *Concours d'Architecture* de la EBA, desde 1913 los profesores titulares de los Talleres de Composición de la EA elaboraron de manera ajustada y metódica los programas desde el primer al último año según la complejidad requerida. Estaban compuestos de un título (tema) seguido de

una breve descripción de las características. Se acompañaba con la cantidad de láminas a ejecutar, las técnicas de representación a utilizar, la escala correspondiente y la fecha de entrega. Mientras que en la EBA los elaboraba el profesor de Teoría, en la EA el maestro del Taller los presentaba ante la Comisión de enseñanza de la FCFN para su aprobación.

Raúl J. Álvarez guardó el original del programa de Composición de 3° año que su maestro Karman elaboró en su primera clase en la escuela titulado "Puerta de entrada de un vestíbulo de pasaje" (1913), así como otros croquis. El discípulo de Laloux verificaba la viabilidad de los programas mediante sucesivos croquis: por ejemplo, la fachada y sección de "un mausoleo" (1913), una "bolsa y escritorios" (s/f), una "Gruta-terrazza" (1921) (Álvarez 1951). Con un trazo rápido y preciso, Karman elaboraba bocetos en planta, vista y sección, axonometrías o perspectivas

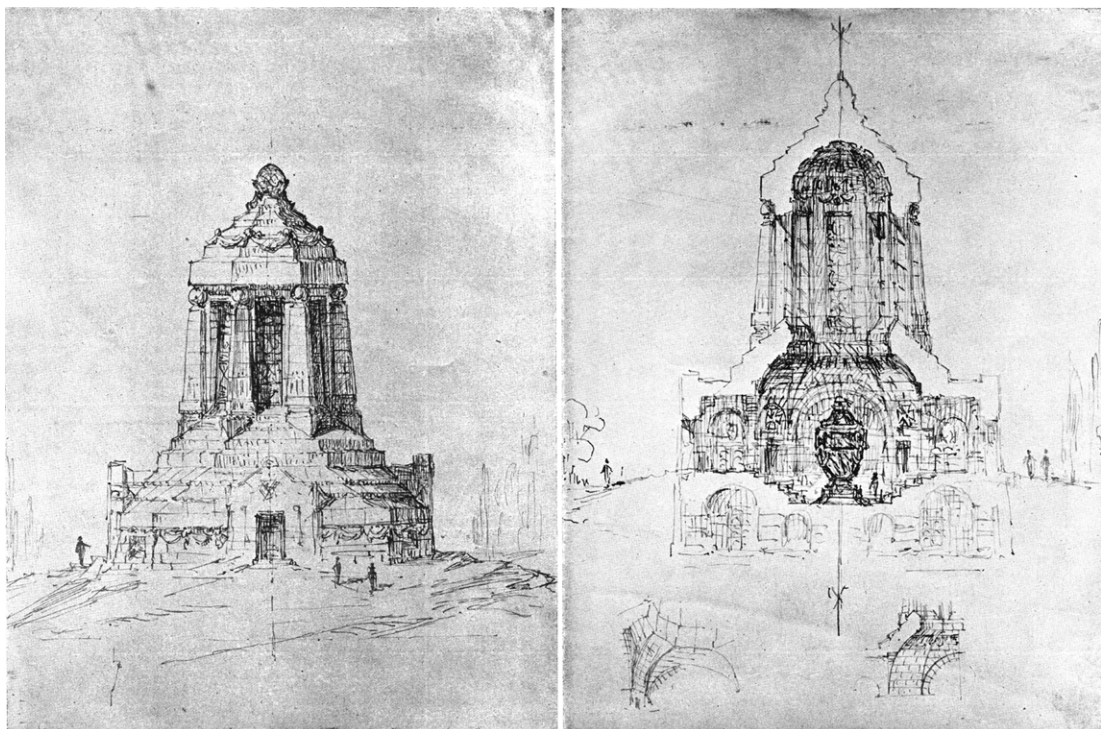


Figura 12. Croquis de Karman. *Revista de Arquitectura*. (1951), 362, pp. 40-46.

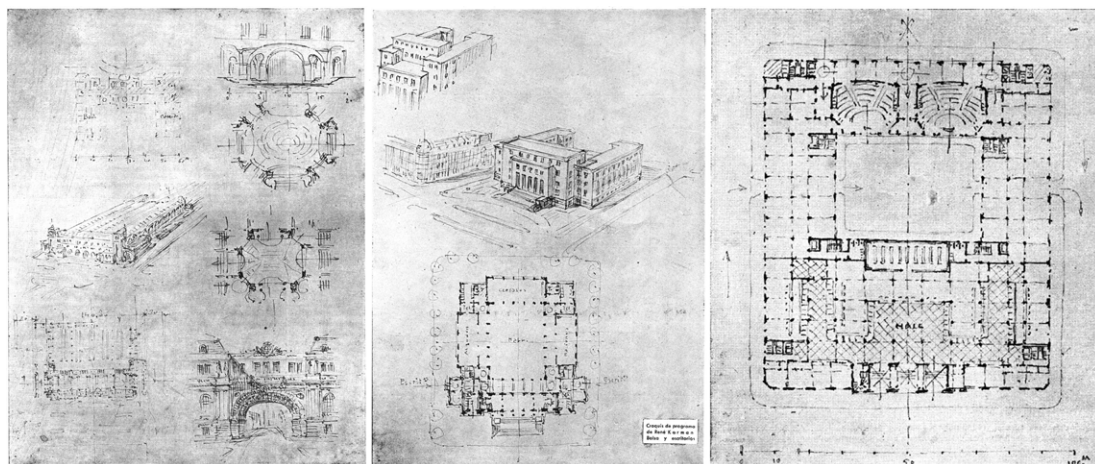


Figura 13. Croquis de Karman. *Revista de Arquitectura*. (1951), 362, pp. 40-46

a un punto de fuga, donde abordaba desde el conjunto hasta la resolución de partes o detalles constructivos. (Figura 12)

Mariscotti recordaba cómo Karman los estudiaba: "(...) antes de hacer el programa, para poder decir en tantos metros y con tantas condiciones (...) hacia uno o dos croquis para ver si era realizable lo que pedía" "(...) proyectaba dos o tres soluciones". Ante una mayor complejidad programática, Karman verificaba diversas resoluciones en planta, alzado y axonometría, así como desarrollaba algunas partes en mayor escala. Tal es el caso de "un Hotel de viajeros y una Estación de Ferrocarril", que aparecen acompañados de la resolución de un "vestíbulo y un portal de ingreso" (1923), o en el caso de un "Banco de Préstamos y Ventas" (1940) realizado para el último año de la carrera (Álvarez 1951, pp.35-50). (Figura 13)

Estos croquis solían denominarse *partido* y eran la resultante del trabajo sobre un *esquicio*. En su idioma original, *parti* y *esquisse* eran prácticas y dispositivos asociados a la pedagogía de *atelier beaux-arts* desarrollados en el marco de los concursos de la EBA. La composición a partir del *esquisse*, esa "gimnasia artística" que Guadet señalaba para ejercitar la permanente invención, consistía en la resolución de croquis rápidos en pos de expresar gráficamente

una idea: en función del estudio de un determinado programa se debía distinguir el elemento dominante –su *leitmotiv*– y tomar *partido*. Concepto tan amplio como clave en la enseñanza de la arquitectura durante el siglo XIX, *parti* fue parte del conjunto de "principios implícitos" de la composición sobre la que la generación de profesores y maestros de *ateliers* de entreguerras como Gromort y Emmanuel Pontremoli insistieron en teorizar y explicitar por ser comúnmente utilizados tanto en los *ateliers* como en las evaluaciones de los concursos (Van Zanten, 1977; Lucan, 2009).

En un homenaje al "Père Laloux" en *Pencil Points* en 1937, varios discípulos de Laloux recordaron sus enseñanzas: "se concentró en la organización de la planta, con un equilibrio intuitivo y proporcionando cada parte para contribuir al conjunto". Otros recordaban sus consejos: "usted puede poner cuarenta buenas fachadas en una buena planta, pero sin una buena planta usted no puede obtener una buena fachada" (Hommage à Laloux de ses élèves américains, 1937, pp. 621-630). Si bien estas prácticas no eran exclusivas del atelier de Laloux, la insistencia de Karman en partidos de composición rigurosa y sistemática en planta, enfatizando requerimientos tecnológicos-constructivos por sobre cuestiones estilísticas, estaba en sintonía con las prácticas de sus

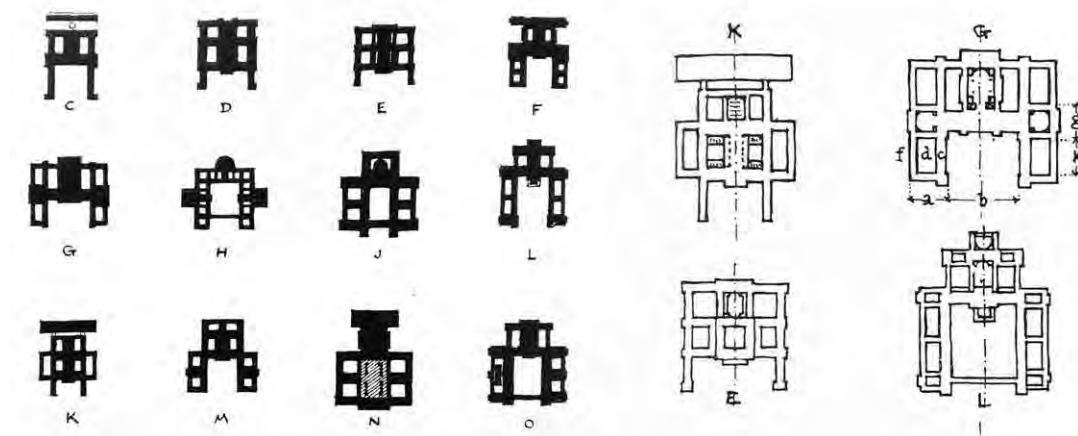


Figura 14. Schémas de plantas de diversas Facultades. Gromort, G. *Essai sur la théorie de l'architecture* (1942). París: Massin, pp.250-253.

condiscípulos norteamericanos y franceses. Así lo evidencian las alternativas de *partis* que Karman elaboraba para cada programa, cercanos a los *schémas* que Gromort dibujaba para cada esquiso, exhibidos en *Essai sur la théorie de l'architecture* (1942) donde compiló sus clases de Teoría de la Arquitectura en la EBA durante 1937-1940. (Figura 14)

Asimismo, los relatos de los estudiantes coincidían en señalar que Karman y Villeminot recurrían asiduamente a la biblioteca para mostrarles ejemplos de los problemas a resolver. Eduardo Sacriste recordaba que Villeminot “[les] hizo conocer grandes libros, como es Letarouilly [*Édifices de Rome moderne: ou recueil des palais, maisons, églises, couvents, et autres monuments publics et particuliers les plus remarquables de la ville de Rome* (1843)]. Nos hizo ver la naturaleza del Gótico, de la arquitectura clásica. (...) nos mostraba a menudo [el libro de] Guadet sobre teoría [*Éléments et théorie de l'architecture*]; Choisy [*Histoire de l'architecture* (1899)] Nos enseñaba con el ejemplo a dibujar, esto hacía que nosotros tratáramos de imitarlo (Sacriste, 1992). Es interesante notar cómo Karman escribía al costado de los croquis una serie de obras de referencias para los ejercicios.

En un programa de segundo año para una “gruta-terrazza” (1921) se lee, entre otras obras, “palacio Pitti, villa Madama, villa del Papa Julio II, villa Pio-Vaticano, villa d’Este, villa Barberini en Roma”, mientras que en la columna “Francia” aparecen, entre otras, “Maisons Laffitte, Fontainebleau” (Álvarez 1951). (Figura 15)

No obstante, uno de los aspectos que señaló las limitaciones de la transferencia del *atelier Beaux-Arts* a la EA fue la implementación de los concursos de encierro desde comienzos de 1920. Miembros del Consejo Directivo liderados por Coni Molina se proponían instalar el *esquisse en loge* empleado en la EBA como dispositivo de trabajo en clase bajo estricto control del maestro. Consistía en un encierro de entre 8 y 12 horas de duración “sin ningún documento a la vista”, donde el estudiante debía estar aislado de sus compañeros y, sin posibilidad de asistirse con material de la biblioteca, elaborar un croquis –un *partido*– que una vez entregado, debía continuar desarrollando durante meses para luego ser evaluado. Si se apartaba del croquis inicial, corría riesgo de invalidación.

Ante el cuestionamiento de la autoría de los trabajos terminados fuera de la escuela,

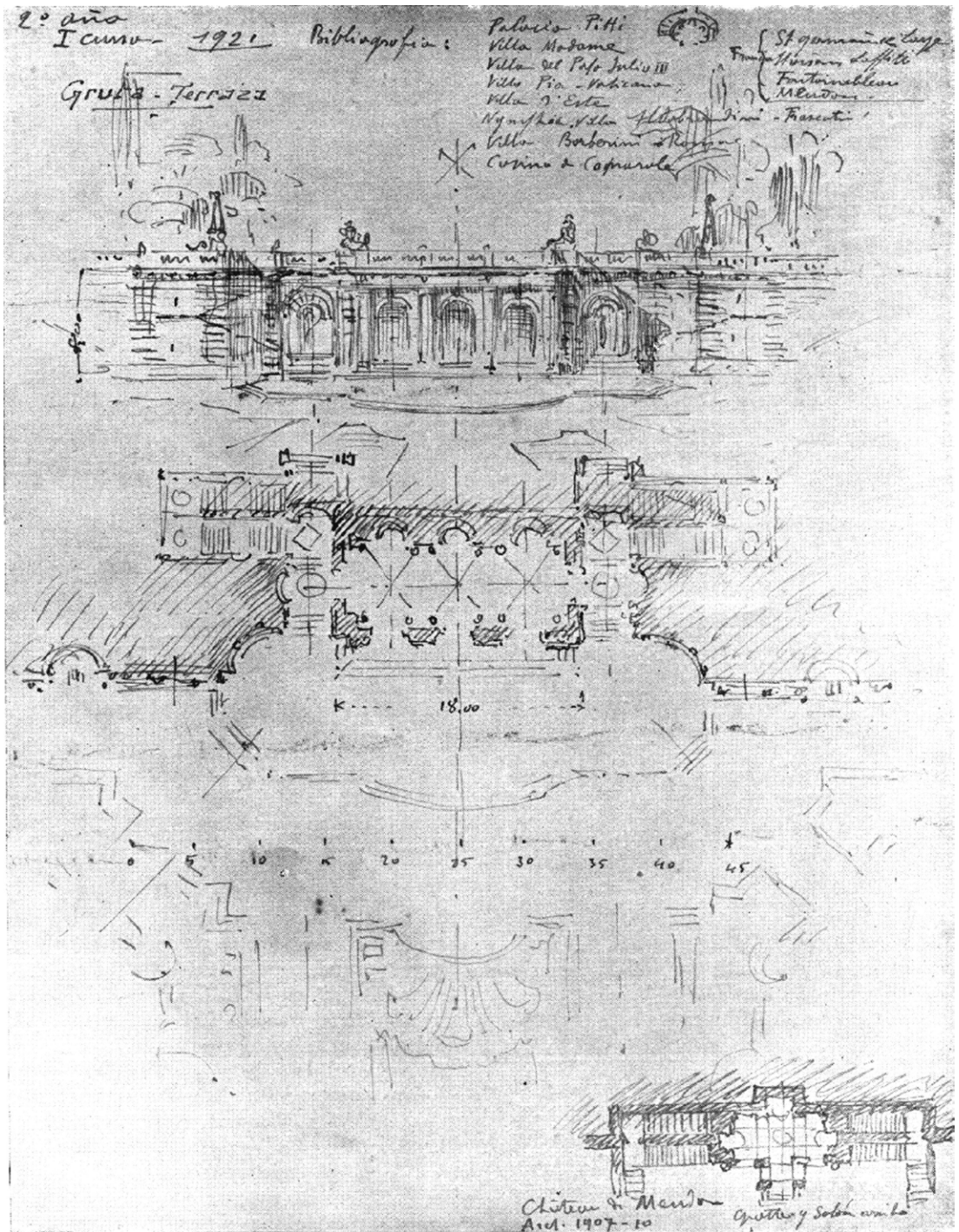


Figura 15. Croquis de Karman con bibliografía. Revista de Arquitectura. (1951), 362, p. 44.

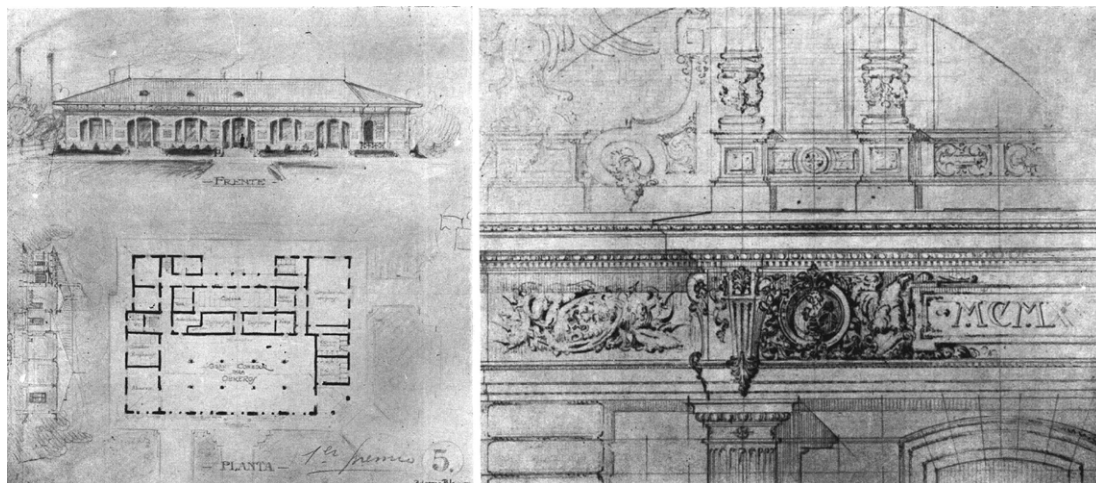


Figura 16. Esquicios: “un restaurante popular” (3º año, Composición arquitectónica) y “un nicho decorativo” (Composición Decorativa). *Revista de Arquitectura*. (1920), 27, p. 24.

este encierro promovería en los estudiantes “la lógica interpretación de cada necesidad enunciada explícita o implícita en el programa; resolver la constructividad, la armonía, la simplicidad de su idea expresada en el plano”, así como “aumentar el bagaje intelectual de los alumnos y a estudiar racionalmente la Teoría de la Arquitectura (...) ajena al mezquino objeto del examen final” (Los concursos de encierro, 1920, p. 24). (Figura 16)

Esta propuesta fue refutada enérgicamente por Karman, exponiendo uno de los límites de la implementación del *atelier beaux-arts* en la EA. El encierro absoluto, afirmaba Karman, cobraba sentido en el marco de algunas competencias que se implementaban en la EBA, donde los concursos ponían a prueba el saber. Por el contrario, otros concursos y pruebas se realizaban bajo un encierro relativo, donde la competencia era reemplazada por “el espíritu de compañerismo y (...) ayuda mutua”. El estudiante no se hallaba “abandonado” a su suerte, sino que estaba “en tertulia” de taller, ayudado por la discusión entre estudiantes que guiaban la reflexión (Karman, 1921, pp. 20-22). Eliminado el sistema de competencia, el encierro tal como se lo entendía en la EBA carecía de sentido.

Persistencias y extravíos

La traducción del *atelier beaux-arts* como Taller de Composición en la Escuela de Arquitectura supuso trastocar aquellos valores que en la cultura arquitectónica francesa parecían singularizarlo. Mientras el *atelier* era un ámbito de debate, experimentación y reflexión en torno al proyecto, el Taller de Composición fue el antídoto contra la heterogeneidad de “tendencias artísticas” que el maestro, tan profesor como jurado, debía neutralizar.

Hacia adentro de la EA, a partir de la muerte de Villeminot en 1928 una nueva etapa comenzó. La rivalidad que caracterizó a los estudiantes de los Talleres de Karman y Villeminot durante los años 20 fue una burbuja en el tiempo. Un conjunto de profesores formados en la EA, entre los mencionados Álvarez y Mariscotti junto a Alfredo Villalonga, Carlos Mendioroz y Ángel Pascual, asumieron todos los niveles del Taller de Villeminot (Cravino, 2012). Luego de fallidas tratativas de contratar otro profesor *beaux-arts*, en 1931 Karman se convirtió en el Director de Talleres, de todos los niveles, hasta su retiro en 1946. Hacia afuera, Ermete De Lorenzi, alumno de Villeminot, propondrá un nuevo plan de estudios para la carrera de arquitectura de la FCM/UNL. El Taller de



Figura 17. Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Taller n°1, s/f. Archivo General de la Nación, Inv. 216681.

composición, con encierros y esquicios para “fijar el partido” construirán su propio camino institucional (Rigotti, 2003).

Paulatinamente, la noción de Composición fue reemplazada por Diseño, Proyecto o Arquitectura para nombrar la práctica del *proyecto moderno*. Asimismo, la creación de la materia *Visión* en reemplazo de las asignaturas de representación gráfica y plástica, supuso, para sus promotores, dejar atrás el *modelo beaux-arts* (Williams, 2011). A pesar de la implementación de nuevas didácticas vinculadas a los talleres de Moholy Nagy en el *Illinois Institute of Technology* (IIT), el Taller siguió bajo la égida proyectual, sostenida por mediaciones gráficas, y reticente a la experimentación material con los objetos de los modelos pedagógicos alternativos de la Bauhaus o las *Vkutemas*. Tanto su nombre

como los aspectos centrales de su naturaleza didáctica no se modificaron, como tampoco el Taller que lleva el nombre de su *maestro*, hombre, y lo lega, como un preciado tesoro, a sus discípulos. (Figura 17)

Es llamativo que el Taller Total, experiencia político-pedagógica propuesta en la Facultad de Arquitectura de Córdoba entre 1970 y 1975 conservara su nombre. En medio de una crisis disciplinar internacional, la multidisciplinariedad de enfoques a la que se invocaba para la enseñanza de la arquitectura, asumiendo un compromiso social desde la idea de *hábitat* así como la horizontalización de la trasmisión del conocimiento y de la relación docente-estudiante (Malecki, 2016), no supuso, sin embargo, un cambio de las condiciones de producción de un espacio que se planteaba *radicalmente* diferente al resto

de las Facultades de Arquitectura locales, aún en su posterior implementación en Rosario, La Plata y Buenos Aires (TANAPO).

Pareciera que en la operación de traducción del *atelier beaux-arts* al Taller de Composición se omitió aquel vínculo fundante con un sistema de enseñanza tan denostado como implementado a escala global, tan vigente aún hoy en nuestras facultades. Cabe preguntarse qué persistencias y transformaciones es posible encontrar ocultas detrás del aparentemente inalterado Taller a lo largo del siglo XX, así como en los actualmente denominados *laboratorios de investigación* proyectual o tecnológica, tan cercanos en su retórica al ensayo de materiales de los gabinetes politécnicos decimonónicos como de la arquitectura del *software*.

Notas

¹ Este trabajo forma parte de mi investigación doctoral en curso llevada a cabo en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata. Agradezco la mirada atenta de Perla Bruno.

² Agradezco a Roxana Di Bello permitirme leer las entrevistas completas que realizó para su investigación.

³ Hacia finales del siglo XIX, se organizaban en once ciclos de conferencias según tres áreas de conocimiento: *Teorie et Histoire de l'architecture*, la *Enseignement scientifique* y dos cursos compartidos con las secciones de Pintura y Escultura de la escuela. Estaban organizados en *amphitéâtre*, es decir, como clases magistrales no obligatorias.

⁴ Un ganador del GPR solía desempeñarse en la dirección de conservación de edificios públicos nacionales. Asimismo, este premio era la llave de acceso a la enseñanza, por lo general heredando el *atelier de su patron*, así como podría convertirse en un miembro de la *Section d'Architecture* de la *Academie des Beaux-Arts*.

⁵ Los concursos de composición de arquitectura eran evaluados por un *Jury d'architecture* (desde 1859) integrado por profesores de la escuela,

miembros permanentes de la *Section d'architecture* y arquitectos elegidos por el *Conseil superieure d'architecture* (desde 1863). Los demás concursos y ejercicios eran evaluados por un jurado mixto compuesto por profesores de la escuela.

⁶ Complementos de matemática y de física, Geometría descriptiva, Dibujo lineal, Perspectivas y Sombras, Construcciones y su cálculo, Jurisprudencia y Dirección de obras.

⁷ No encontramos su ficha de inscripción en la EBA.

⁸ Estos datos se desprenden del relevamiento de la Revista de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (periodo 1904-1924) y los documentos del Fondo Rectorado, Archivo Histórico de la UBA (periodo 1900-1939).

⁹ Se proponía balancear los contenidos científicos y artísticos, reestructurar contenidos de diversos cursos e instituir un examen de ingreso al finalizar el primer año para "alejar de la Escuela a los alumnos que carecen disposiciones naturales".

Referencias

- Aliata, F. y Gentile, E. (2019). La herencia Beaux-Arts. De reivindicación provocativa a consolidado campo historiográfico. *Vitruvia*, (6) 5, 109-130.
- Arrighetti, Ch. (2018). *Emilio Rosetti. Padre dell'ingegneria argentina, cultore e storico della Romagna*. Cesena: Società di Studi Romagnoli.
- Bonicatto, V. y Franchino, M. (2019). Regular y educar. Debates en torno al carácter de la arquitectura en la ciudad de Buenos Aires (1901-1928). *Congreso internacional: el modelo beaux-arts y la arquitectura en América Latina, 1870-1930*. Recuperado de <http://ocs.congresos.unlp.edu.ar/index.php/CBA/1CBA/paper/viewFile/4340/1121>
- Buschiazzo, M. J. (1971). *La Arquitectura en la República Argentina 1810-1930*. Buenos Aires: Mac Gaul.
- Cáceres, A. (1952). La enseñanza de la arquitectura. *Nuestra Arquitectura*, 292, 320.
- Caride Bartrons, H. y Molinos, R. (2014). *Alejandro Christophersen. Maestros de la arquitectura argentina*. Buenos Aires: Arte gráfico argentino.
- Carmignani, G. (27 de agosto de 1908). Carta al Prosecretario de la Universidad (G10-03-36). Archivo Histórico - Universidad de Buenos Aires, Fondo Rectorado, Argentina.
- Chafee, R. (1977). *The teaching of architecture at the Ecole des beaux-arts*. En A. Drexler (Ed.), *The Architecture of the Ecole des Beaux Arts* (pp. 61-109). Cambridge: MIT Press.
- Cirvini, S. (2004). *Nosotros los arquitectos: campo disciplinar y profesión en la Argentina moderna*, Buenos Aires: Ediciones Zeta.
- Cravino, A. (2012). *Enseñanza de la Arquitectura. Una aproximación histórica. 1901-1955- La inercia de modelo Beaux-Arts*. Buenos Aires: Nobuko- SCA.
- Crosnier Leconte, M. L. y Gournay, I. (2013). *American Architecture Students in Belle Époque Paris: Scholastic Strategies and Achievement at the Ecole des Beaux-Arts*. *The Journal of the Gilded Age and Progressive Era*, 12, 154-198.
- Crosnier-Leconte, M.-L. (2016a). Pierre Leprince-Ringuet. *Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968)*. Paris: Institut national d'histoire de l'art. Recuperado de <https://agorha.inha.fr/inhaprod/ark:/54721/00282722>
- Crosnier-Leconte, M.-L. (2016b). René Karman. *Dictionnaire des élèves architectes de l'École des beaux-arts (1800-1968)*. Paris : Institut national d'histoire de l'art. Recuperado de <https://agorha.inha.fr/inhaprod/ark:/54721/00282437>
- Damasceno Fonseca, C. (2001). Fragmentos de la vida parisiense. Orígenes y formación académica de Eduardo Le Monnier. En J. Tartarini y G. Viñuales (Coords.), *Le Monnier. Arquitectura francesa en la Argentina* (pp. 11-18). Buenos Aires: CEDODAL.
- Delaire, E. (1907). *Les Architectes élèves de l'Ecole des Beaux-Arts 1793-1907*. Paris: Librairie de la construction moderne.
- Di Bello, R. (1996). La Escuela de Arquitectura y los egresados de la década del treinta: la formación de los arquitectos. *Anales del Instituto de Arte Americano*, 68. Recuperado de <http://www.iaa.fadu.uba.ar/publicaciones/critica/0068.pdf>
- Dunant, J. (1905). De la lógica en Arquitectura. *Arquitectura* (2), 31, 90.
- Egbert, D. (1980). *The Beaux-arts tradition in French architecture*. New Jersey: Princeton University Press.
- Epron, J. P (Dir.). (1992). *Architecture: une anthologie. Les architectes et le projet* (tome 2). Liège: Editions Mardaga.
- Epron, J.-P. (1997). *Comprendre l'éclectisme*. Paris: Institut Français d'Architecture, Norma Editions.
- Espagne, M. (2013). La notición de transfert culturel. *Revue Sciences / Lettres*, 1, 1-9. Recuperado de <http://journals.openedition.org/rsl/219>
- Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. (1913). Sesión de 30 de abril de 1913. *Revista Universidad de Buenos Aires (RUBA)*, (10), 21, 394.

- Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1914a). Sesión de 19 de junio 1914. *Revista Universidad de Buenos Aires (RUBA)*, (11) 26, 401-409.
- Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. (1914b). Sesión de 10 de mayo 1913. *Revista Universidad de Buenos Aires (RUBA)*, (11) 26, 22-23.
- Filip, M. y Mescalchin, M. (2017). *El Triunfo de Palas, los ríos que cantan*. En E. Hermida y R. Ibarlucía (Dir.), *El Triunfo de Palas. Diálogo entre las ciencias*. Buenos Aires: UNSAM (mimeo)
- Franchino, M. (2016). Entre el arte y la técnica: René Villeminot y la arquitectura beaux- arts en la Argentina (1878-1928) *Estudios del Hábitat*, 14; (1) 28-67. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/Habitat/article/view/2669>
- Garric, J. P. (2017). The French Beaux-Arts. En M. Bressani, Ch. Contandriopoulos (Ed.), *The Companion to the History of Architecture, Vol. III: Nineteenth-Century Architecture* (pp.45-60). Malden: John Wiley & Sons, Inc.
- Guadet, J. (1895). *École nationale et spéciale des beaux-arts. Cours de théorie d'architecture. Leçon d'ouverture, le 28 novembre 1894*. París: Delarue.
- Guadet, J. (1899). Préface. En H. Guédy, *L'Enseignement à l'École nationale et spéciale des beaux-arts. Section d'architecture* (pp.1-7). París: Librairie de la Construction moderne, Aulanier et Cie éditeurs.
- Guadet J. (1901-1904). *Éléments et théorie de l'architecture. Cours professé à l'École nationale et spéciale des beaux-arts* (4 tomos). París: Librairie de la Construction moderne, Aulanier et Cie éditeurs.
- Hary, M. (2018). « C'est le pays du bon dieu » 1881-2016. Buenos Aires: Maihuensh.
- Hommage à Laloux de ses élèves américains. (1937). *Pencil Points*, XVIII, 621-630.
- Huergo, L. (15 de marzo de 1901a). Carta a Leopoldo Basavilbaso (G3-02-38). Archivo Histórico - Universidad de Buenos Aires, Fondo Rectorado, Argentina.
- Huergo, L. (18 de abril de 1901b). Carta a Leopoldo Basavilbaso (G3-02-47). Archivo Histórico - Universidad de Buenos Aires. Fondo Rectorado, Argentina.
- Karman, R. (1921). Exámenes de proyectos de Arquitectura. Proyecto de Reforma, *Revista de Arquitectura*, 28, 20-22.
- Lambert, G., Thibault, E. (2011). *L'atelier et l'amphithéâtre. Les écoles de l'architecture, entre théorie et pratique*. Wavre: Mardaga.
- Lambert, G. (2014). La pédagogie de l'atelier dans l'enseignement de l'architecture en France aux xixe et xxe siècles, une approche culturelle et matérielle. *Perspective*, 1, 129-136. Recuperado de <http://journals.openedition.org/perspective/4412>
- Le Corbusier, (1999) [1930], Liberarse de todo espíritu académico (Primera Conferencia. "Amigos de las Artes", 3 octubre 1929) En *Precisiones respecto a un estado actual de la arquitectura y del urbanismo* (pp.39-52). Madrid: Apóstrofe.
- Le Monnier, E. (1898). Garnier y la arquitectura bonaerense. *Revista Técnica*, 70, 231-232.
- Liernur, J. F. (2001). *Arquitectura en la Argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes.
- Longoni, R., Galcerán, V., Molteni, J. C., y Pérez, R. (2009). El departamento de Arquitectura UNLP. Primeros egresados. Primeras obras. En *IV Jornadas de Proyectos de Investigación* (pp. 1-24). La Plata: FAU, UNLP.
- Los concursos de encierro. (1920). *Revista de Arquitectura*, 26, 24.
- Lucan, J. (2009). *Composition, non-composition. Architecture et théories, XIXe - XXe siècles*, Lausanne : Presses Polytechniques et Universitaires Romandes.
- Malecki, S. (2016). Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba, 1970-1975. *Prohistoria: historia, políticas de la historia*, 25, 79-103.

- Malosetti Costa, L. (2001). *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maniaque, C., Marantz, É., y Violeau, J. L. (2018). *Mai 68. L'architecture aussi!* Paris: Cité de l'architecture et du patrimoine.
- Martinon, J. P. (2003). *Traces d'architectes : éducation et carrières d'architectes Grand-Prix de Rome aux XIXe et XXe siècles en France*. Paris: L'Harmattan.
- Murace, G. (2016). Una joven promesa del arte. Los primeros éxitos entre Turín y Roma. En L. Malosetti Costa (Coord.), *Ernesto de la Cárcova* (pp. 25-29). Buenos Aires: Asociación amigos, MNBA.
- Ortiz, F., Mantero, F., Gutiérrez, R., Levaggi, A. (1968). *La arquitectura del liberalismo en la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Pevsner, Nikolaus. 1977 [1936]. *Pioneros del diseño moderno. De William Morris a Walter Gropius*. Buenos Aires: Infinito.
- Rigotti, A. (Ed.) (2003). *Ermete De Lorenzi. Ideas, lecturas, obras. inventos*. Rosario: FAPyD, UNR.
- Rodríguez-Samaniego, C. (2016). Escultor catalán y profesor argentino. Torquat Tasso (1855-1935). En F. Martínez Nespral (Dir.), *Cataluña y Argentina, vínculos en el arte y la arquitectura*. Documentos de trabajo (pp. 40-44). Universidad de Belgrano. Recuperado de <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/7834>
- Sacriste, E. (1992). *Charlas docentes*. Tucumán: Facultad de Arquitectura.
- Sarhy, J. (31 de mayo de 1912) Carta a Ernesto de la Cárcova (sin catalogar). Academia Nacional de Bellas Artes, Argentina.
- Shmidt, C. (1995). *Tratados de Arquitectura. Catálogo temático de Libros, Tratados y Revistas editados entre los siglos XVI y XIX, existentes en las principales bibliotecas públicas de Buenos Aires*. IAA-FADU-UBA. Recuperado de http://www.iaa.fadu.uba.ar/publicaciones/otros/Tratados_de_arquitectura.pdf
- Shmidt, C., Silvestri, G., Rojas, M. (2004). Enseñanza de la arquitectura. En F. Liernur y F. Aliata (Comps.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina*, (vol e-h, pp. 32-44). Buenos Aires: Clarín Arquitectura.
- Van Zanten, D. (1977). Architectural Composition at the Ecole des Beaux-Arts from Charles Percier to Charles Garnier. En A. Drexler (Ed.), *The Architecture of the Ecole des Beaux Arts* (pp. 61-109). Cambridge: MIT Press.
- Williams, F. (2011). 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. *AREA*, 17, 97-115.

Magalí Franchino

Arquitecta. Doctoranda en Arquitectura. Instituto de Historia, Teoría y Praxis de la Arquitectura y la Ciudad, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata. Calle 47n N° 162. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina
magalifranchino@gmail.com

Repercussão do ideário neocolonial na atuação preservacionista de Mário de Andrade e Lucio Costa

Repercussion of neocolonial ideas on the preservationist career of Mário de Andrade and Lucio Costa

Maria Lucia Bressan Pinheiro

Universidade de São Paulo, Brasil

Abstract

The campaign for the valorization of Brazilian colonial architecture, started by Ricardo Severo in 1914, had a significant impact on the formation years of two of the most important protagonists of Modernism in Brazil: the writer Mário de Andrade and the architect Lucio Costa. In fact, such a campaign, which would become the movement known as “Neocolonial”, left lasting marks, which would later characterize some of the specificities of Brazilian Modernism. These marks also had an impact on the production of knowledge elaborated within the scope of the first Brazilian heritage preservation institution, the Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), currently Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), in which both Mário and Lucio had relevant participation, and which constituted a fundamental basis for the teaching of history of Brazilian architecture in architecture schools. This paper discusses the persistence of such formulations in Andrade and Costa’s articles published in the first issue of *Revista do SPHAN*, as well as in the famous book *Brazil Builds*, an initiative of the New York Museum of Modern Art which counted with SPHAN support for its achievement.

Resumo

A campanha em prol da valorização da arquitetura colonial brasileira, lançada por Ricardo Severo em 1914, repercutiu de forma significativa nos anos de formação de dois dos mais importantes protagonistas do Modernismo no Brasil: o escritor Mário de Andrade e o arquiteto Lucio Costa. De fato, tal campanha, que viria a consubstanciar-se no movimento conhecido por “Neocolonial”, deixou marcas duradouras, que viriam a caracterizar algumas das especificidades do Modernismo brasileiro. Tais marcas também repercutiram na produção de conhecimento elaborada no âmbito do primeiro órgão brasileiro de preservação do patrimônio, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), no qual tanto Mário como Lucio tiveram relevante participação, e que constituiu base fundamental para o ensino da história da arquitetura brasileira nas escolas de arquitetura. O presente trabalho discute a persistência de tais formulações nos artigos de Andrade e Costa publicados no primeiro número da *Revista do SPHAN*, bem como no famoso livro *Brazil Builds*, iniciativa do MoMA de Nova York que contou com a decisiva contribuição do SPHAN para sua realização.

Key words: Neocolonial - Modernism - Lucio Costa - SPHAN

Palavras-chave: Neocolonial - Modernismo - Lucio Costa - SPHAN

O presente trabalho pretende apontar a significativa repercussão da precoce exortação em prol da valorização da arquitetura colonial brasileira, lançada em 1914 pelo engenheiro português radicado em São Paulo Ricardo Severo, no pensamento de dois dos mais importantes protagonistas do panorama cultural brasileiro das décadas de 1920 e 1930: o escritor e poeta Mário de Andrade, mentor intelectual da Semana de Arte Moderna de 1922 e autor do anteprojeto de criação do primeiro órgão de preservação nacional, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), denominação do atual Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN); e o arquiteto Lucio Costa, que desenvolveu trajetória profissional ímpar como um dos mais importantes arquitetos modernistas do Brasil, aliada a uma intensa atividade voltada à preservação do patrimônio brasileiro como funcionário do mesmo SPHAN-IPHAN. Por sua vez, a pioneira produção de conhecimento sobre história da arquitetura brasileira desenvolvida no âmbito do IPHAN para embasar sua atividade preservacionista, e amplamente divulgada através das publicações do órgão, logo passou a constituir base fundamental para o ensino do assunto nas escolas de arquitetura.

A abordagem proposta originou-se de pesquisa sobre a problemática da preservação do patrimônio no Brasil, e teve como ponto de partida a carta enviada pelo primeiro representante do SPHAN no estado de São Paulo, o escritor paulista Mário de Andrade, ao então diretor do órgão, Rodrigo Melo Franco de Andrade, em julho de 1936, três meses após a criação, em bases provisórias, daquele Serviço, em 19/04/1936. Nessa carta, colocando-se “inteiramente às ordens e disposto a ajudar o mais que puder”, Mário indicava ao diretor do SPHAN algumas referências bibliográficas sobre arquitetura colonial brasileira então disponíveis, duas das quais de autoria de Ricardo Severo: *A Arte Tradicional no Brasil* e *A Arte Tradicional no Brasil, A Casa e o Templo* (Carta de 22/07/1936, in Andrade, 1981, p. 78).

A indicação dos artigos de Ricardo Severo é evidência do respeito de Mário para com a sua contribuição, chancelando a validade dos estudos do engenheiro português como base para a atividade preservacionista do órgão. Para atender aos objetivos propostos, faz-se necessária uma breve recuperação das ideias neles apresentadas.

Ricardo Severo e a *A Arte Tradicional no Brasil*

O erudito engenheiro e arqueólogo dileitante Ricardo Severo (1869-1940), oriundo do Porto, Portugal, radicou-se definitivamente em São Paulo a partir de 1910, inserindo-se plenamente na alta sociedade local por matrimônio e por seu vínculo profissional com o prestigiado arquiteto Ramos de Azevedo, o mais importante da cidade na virada do século XIX para o XX (Gonçalves, 1977; Mello, 2007). Suas ideias, publicadas nos trabalhos mencionados por Mário de Andrade, constituíram a base de um estilo arquitetônico muito popular, que se tornou conhecido por Neocolonial, e exerceram também importante papel no despertar de um interesse pela arquitetura brasileira dos primeiros séculos, até então menosprezada por sua modéstia e simplicidade.

Os dois textos de Severo mencionados por Mário de Andrade em sua carta a Rodrigo Melo Franco de Andrade originaram-se das duas principais palestras do engenheiro português sobre o assunto,¹ ambas intituladas “A Arte Tradicional no Brasil”. Na primeira, proferida em 20/7/1914, na Sociedade de Cultura Artística de São Paulo, em meio a um grande surto de transformações urbanas nas principais cidades do Brasil, Severo se dirigira aos “jovens arquitetos nacionais”, instando-os a iniciar “uma nova era de Renascença Brasileira”, através da produção contemporânea de uma arquitetura de base tradicional (Severo, 1916, p. 82). Para tanto, buscava demonstrar a qualidade da arquitetura brasileira do período colonial –

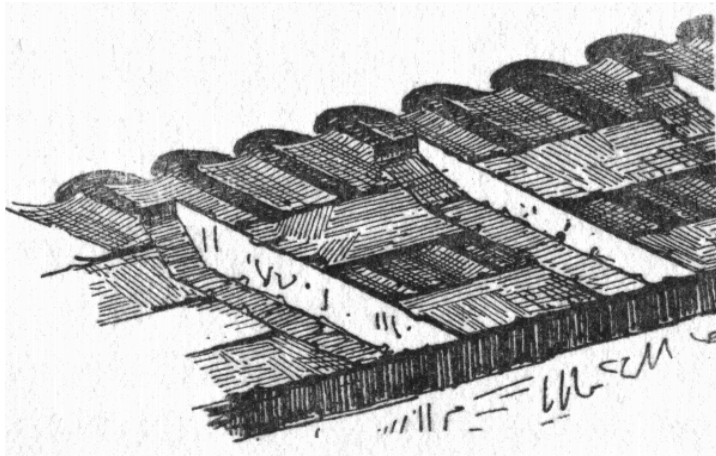


Fig. 5 — Beiral com armadura de madeira.

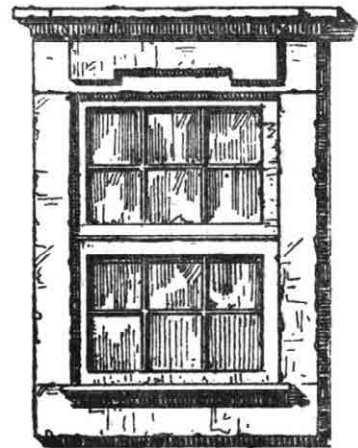


Fig. 12 — Janella de madeira.

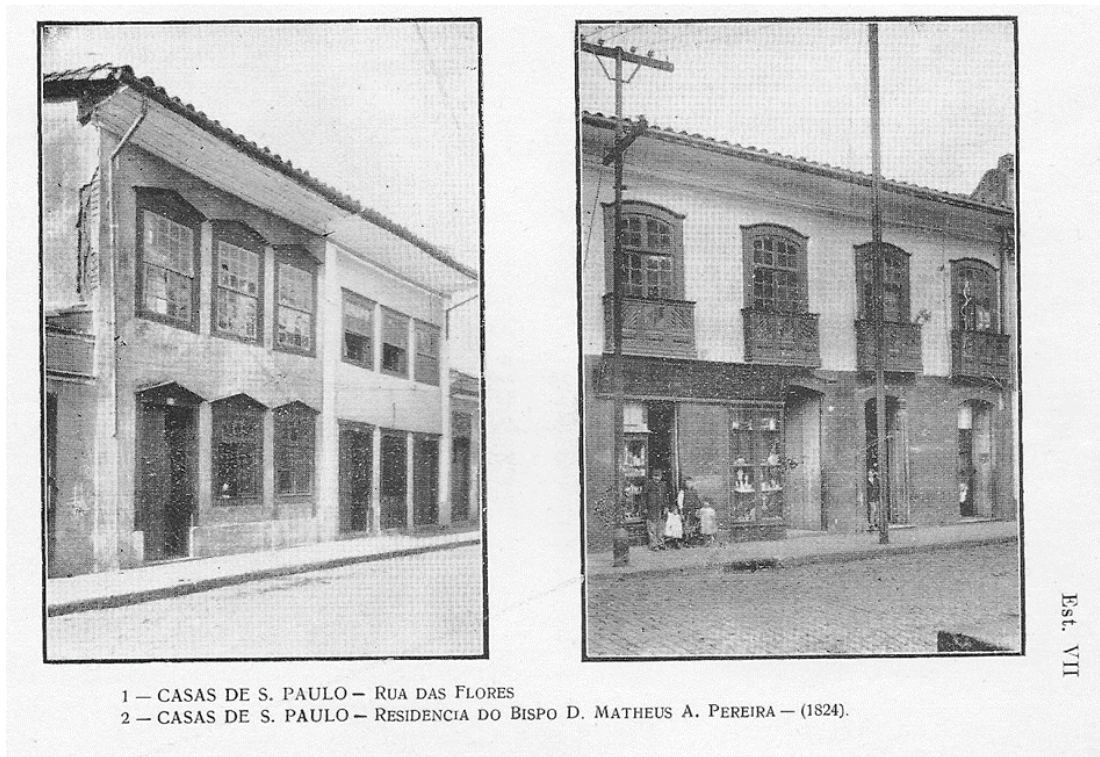


Figura 1. Elementos construtivos e exemplos do casario urbano colonial apresentados por Ricardo Severo, em sua conferência de 1914. Severo, 1916, pp. 58, 63 e Estampa VII.

por ele denominada “Arte Tradicional”– e sua adequação ao meio e aos costumes sociais, vinculando tais características a sua matriz portuguesa. (Figura 1)

Dentro desse objetivo geral, enfatizava seu entendimento de que “a Arquitetura (...) é a mais social de todas as artes”, indo muito além das “obras-primas dos artistas geniais”, “manifestando-se nos artefatos humildes do povo”. Valorizava portanto a arquitetura como fenômeno coletivo, cuja origem remonta ao “primeiro abrigo (...), a que o primitivo núcleo de sociedade procurou dar uma forma, resultante do meio natural, seu clima, recursos naturais e modo de vida social” (Severo, 1916, p. 40-41). O artigo foi ilustrado com alguns exemplares corriqueiros da arquitetura residencial brasileira, destacando seus elementos construtivos tradicionais, como telhados, beirais, janelas, portas, rótulas etc. – uma abordagem absolutamente fora do usual, naquele momento. Como corolário de tal raciocínio, Severo destacava a importância da arquitetura residencial anônima que compunha o tecido urbano das cidades, em detrimento dos edifícios excepcionais, afirmando:

O caráter de uma cidade não lhe é dado por seus monumentos, colocados em pontos dominantes, grandes praças ou lugares históricos. Ligam esses locais as ruas e avenidas, marginadas por casas de variado destino; e são estas que dão a característica arquitetônica da cidade; com efeito, o monumento é uma exceção, a casa é a nota normal da vida quotidiana do cidadão, é como uma lápide epigráfica de sua ascendência e de sua história. (Severo, 1916, p. 79)

Tais ideias são reiteradas em sua segunda palestra, também intitulada “A Arte Tradicional no Brasil”, proferida em março de 1917, perante os alunos do Grêmio Politécnico da Escola Politécnica de São Paulo. Nesta oportunidade, Severo propôs a utilização, para o estudo da arquitetura brasileira, do método de “investigação direta”, próprio da etnografia

e da arqueologia, em oposição à pesquisa documental, privilegiada pelos historiadores. Justificou-se com os seguintes argumentos:

A arqueologia não é apenas o estudo da antiguidade, analisada como uma ossatura morta, ou dissecada como um cadáver em laboratório de anatomia. Não se prende às coisas do passado, como petrificações imobilizadas na rocha sedimentar que é seu eterno jazigo. Estuda manifestações da vida da humanidade, fases de civilização; analisa as criações do homem como integrações da coletividade, em determinado meio e tempo. (Severo, 1917, p. 400)

Reiterou assim sua visão da arquitetura como fenômeno coletivo, transmitido pela experiência, bem como sua defesa da arquitetura popular, que constitui a trama básica e confere caráter a nossas cidades, tornando-as capazes de resistir ao “aluvião cosmopolita”. Nesse sentido, ressaltou que, para a arqueologia, tudo –desde as mais rústicas ruínas– se reveste de significado:

Não se mede uma civilização pela grandeza de seus monumentos; nessa avaliação intervém a arqueologia, para a qual ciência as mais rústicas ruínas têm um valor máximo e o mais modesto edifício tem uma brilhante significação, pela natureza dos seus materiais, técnica construtiva, caráter arquitetônico, época, estilo ou escola, seu destino e tradição. (Severo, 1917, p. 400)

Assim, Severo propunha a utilização de uma metodologia oriunda da arqueologia para o estudo sistemático da arquitetura brasileira, apresentando, a título de exemplo, um “grosseiro esboço” sobre nossa arquitetura religiosa, capaz de “orientar o estudo das artes no Brasil” segundo o método proposto. Deve-se ressaltar que sua ênfase em aspectos como a “natureza dos materiais” e a “técnica construtiva” era absolutamente inusitada, no período. (Figura 2)

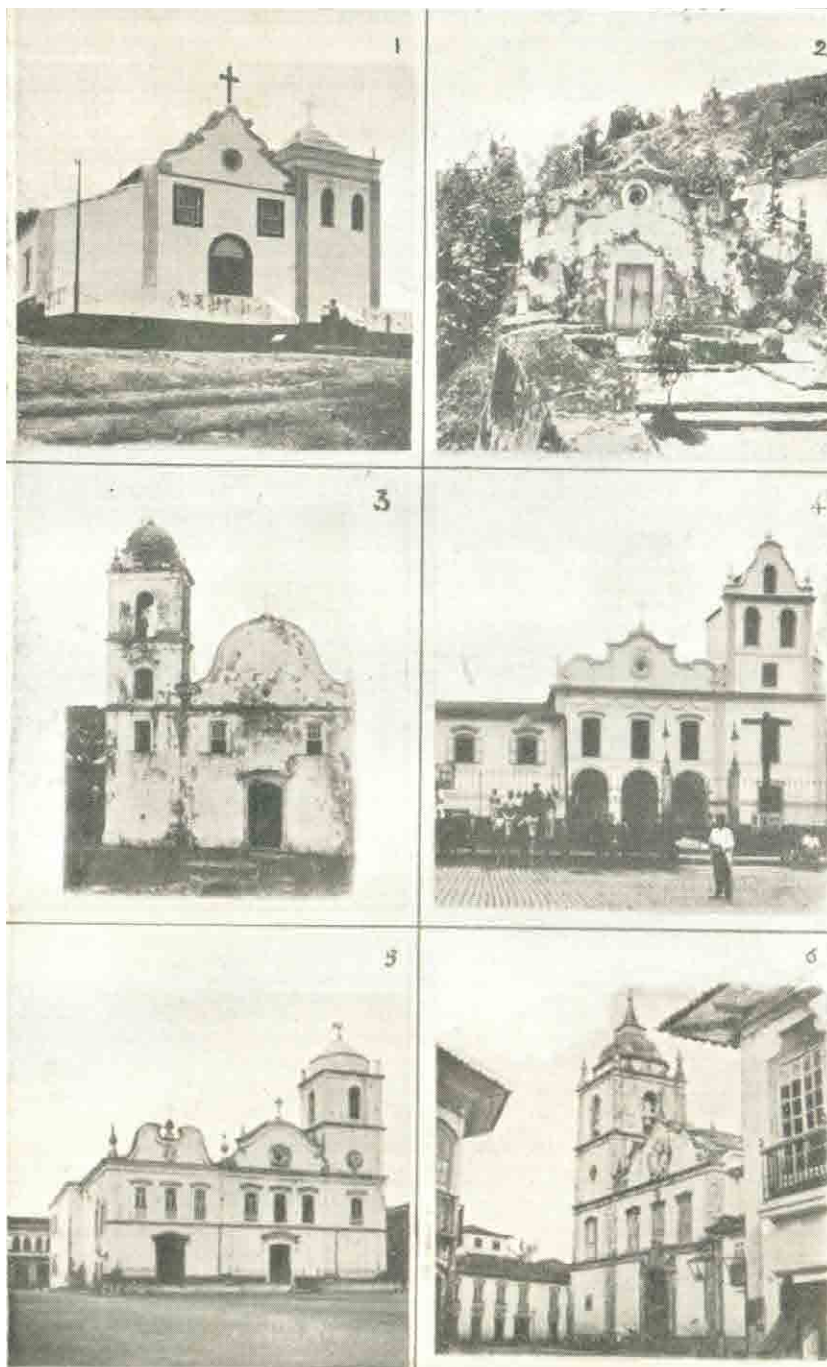


Figura 2. Primeira tipologia identificada por Severo na arquitetura religiosa brasileira, composta por “exemplares de maior simplicidade”, localizados no Estado de São Paulo. Seus comentários ressaltam a “grosseira composição” destes templos, cuja beleza “não se percebe com os olhos, mas com o coração”. Severo, 1917, p. 402.

Tratava-se de uma proposta de classificação da arquitetura religiosa brasileira em cinco tipos genéricos de edifícios religiosos, “segundo o critério arqueológico da sua composição arquitetônica”. O primeiro tipo compunha-se de igrejas paulistas de grande simplicidade, que, possivelmente, Severo conhecia *in loco*. Afirmando que a beleza desses templos “não se percebe com os olhos, mas com o coração”, Severo destacou sua técnica construtiva, a taipa de pilão, então considerada um símbolo do atraso e da pobreza de São Paulo, e em franco processo de substituição por materiais mais modernos, como o tijolo.

As demais tipologias, bastante esquemáticas, mereceram apenas comentários sucintos,

talvez pela falta de familiaridade de Severo a seu respeito. Somente o terceiro tipo, composto pelas igrejas do Rosário e de S. Francisco de Assis, ambas em Ouro Preto, e a Igreja do Carmo, na cidade de São João Del Rei, mereceram destaque. Nestas igrejas, segundo Severo, “a paixão pelas linhas curvas passa dos elementos decorativos da arquitetura ao próprio plano da igreja” –originalidade que atribuiu erroneamente ao Aleijadinho:² “pode dizer-se que este tipo de plano curvilíneo é original nessa parte do Estado de Minas, como se fosse composição do mesmo arquiteto (o “Aleijadinho”) da segunda metade do século XVIII” (1917, p. 403). (Figura 3)



Figura 3. Terceira tipologia religiosa identificada por Ricardo Severo, composta pela Igreja do Carmo, na cidade de São João Del Rei (à esquerda), e a Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto (à direita). Severo, 1917, p. 403.

Incluindo o conceito de estilo em sua visão da arquitetura como fenômeno coletivo, Severo buscava evitar preconceitos ditados pelo gosto ou pela moda, manifestando-se favoravelmente em relação ao estilo barroco –justamente o estilo das igrejas destacadas por ele: “aquele estilo [barroco] é, como o gótico, das mais belas expressões artísticas duma época e dum meio social, tem uma legitimidade tão legal quanto o dogma clássico das ordens arquitetônicas dos panteões Greco-romanos. Na arte não há estilos privilegiados (1917, p. 412).

Severo atribuía a persistência, no Brasil, das formas tradicionais portuguesas, decantadas de diversas correntes migratórias ao longo de séculos, às semelhanças climáticas do país com Portugal, o que permitiu que tais formas “aqui se estabelecessem com naturalidade, enraizando-se e resistindo, como na velha metrópole, à invasão das influências cosmopolitas”. Explicitava, assim, outra de suas premissas básicas –a adequação da arquitetura tradicional ao meio físico e social, em termos de materiais e técnicas construtivas e soluções arquitetônicas:

A habitação reduziu-se ao abrigo do lar, adaptando as suas formas à natureza dos materiais e do clima; a povoação aconchegou-se em torno do primitivo templo, cuja proteção foi durante longo período a única guarda da primeira colônia, e distribuiu-se conforme a disposição do terreno, serpenteando as suas ruelas pelos vales ou rodando as encostas, adquirindo esse caráter pitoresco que só dá a perfeita coesão entre a obra do homem e da natureza. (Severo, 1917, p. 400)

Tal premissa está na base da crítica enfática de Severo à importação de estilos europeus predominante a partir da virada do século XIX para o XX nas principais cidades brasileiras, devido à sua intrínseca inadequação às imposições do meio físico e social. Na palestra de 1914, Severo denunciava a ausência de quaisquer evidências “do caráter nacional, da resplandecente natureza do país, de sua

tradição étnica ou histórica” na arquitetura produzida a partir de meados do século XIX:

Quem hoje percorrer os arrabaldes ou as capitais brasileiras não encontra, como já foi dito, um único desses tipos antigos tradicionais; e o que se edifica é vazado nos mais diversos moldes de gosto estrangeiro; raros são até os exemplares que se adaptam às condições naturais e locais do clima. (Severo, 1916, p. 80)

A dissociação entre arquitetura e meio físico levou à inexorável inadequação da produção arquitetônica do período, também fortemente criticada por Severo em passagens como:

Deixou-se [modernamente] de considerar o meio físico, na conformação orográfica do seu terreno e paisagem local, o quadro social com seus usos e costumes, hábitos da vida familiar e coletiva, e não se adotaram com justeza as formas construtivas próprias dos materiais do país. (Severo, 1917, p. 416)

Tais ideias de Severo constituíram as bases teórico-ideológicas do movimento Neocolonial, que se consubstanciaria num estilo arquitetônico bastante popular na primeira metade do século XX, não apenas em São Paulo, mas nas principais cidades brasileiras. A despeito das limitações do estilo, que se caracterizava por um viés filológico de recuperação do vocabulário decorativo tradicional, sua abordagem nacionalista revestia-se de grande originalidade naqueles anos, em que poucos ousavam contestar a hegemonia da arquitetura europeia em geral, e francesa em particular. Nesse sentido, o Neocolonial mostrou-se capaz de promover significativa mobilização simbólica, alcançando grande popularidade em meios bastante diversificados, e figurando inclusive na seção de arquitetura da Semana de Arte Moderna de 1922, evento idealizado por Mário de Andrade com o objetivo de atualizar a arte brasileira. Tratando-se de uma proposta ancorada na arquitetura, que exige para sua concretização o comprometimento efetivo de recursos vultosos, tal feito não pode ser menosprezado. (Figura 4)



Figura 4. Exemplos do estilo arquitetônico popularizado a partir da exortação nacionalista de Ricardo Severo. Acima, Residência Numa de Oliveira, projeto do próprio Ricardo Severo (demolida). Acervo FAUUSP. Abaixo, exemplares de autoria anônima ainda existentes na cidade de São Paulo. Fotos da autora (2003).

Mário de Andrade

As ideias de Severo encontraram grande ressonância em São Paulo, então em processo de franco crescimento econômico e populacional, impulsionado pela riqueza do café direcionada à industrialização e pela imigração maciça, especialmente de procedência italiana. Como já mencionado, sua proposta impressionou fortemente Mário de Andrade –então um jovem escritor em princípio de carreira–, o mentor intelectual da Semana de Arte Moderna de 1922; e que, na década de 1930, viria a assumir grande protagonismo no processo de institucionalização do primeiro órgão de preservação do patrimônio no Brasil, o SPHAN.

Com efeito, já em 1920, Mário escreveu uma série de artigos sob o título “A Arte Religiosa no Brasil”, claramente motivada pelos textos de Severo. Nesses escritos,³ publicados na prestigiosa *Revista do Brasil*, Mário dialogava explicitamente com o engenheiro português, endossando suas premissas, análises e conclusões. Expressando sua concordância quanto à importância conferida por Severo à arquitetura ‘menor’, de origem popular, procurou minimizar o impacto da nova catedral neogótica de São Paulo, então em construção:

Os grandes monumentos podem ser construídos nos estilos que se universalizaram mais ou menos pela sua beleza. Não modifica a feição duma cidade brasileira que lhe seja a catedral de estilo gótico. A justificativa da nossa⁴ estaria nas próprias palavras do Sr. Ricardo Severo, apóstolo do estilo neocolonial, quando diz: “o caráter duma cidade não lhe é dado pelos seus monumentos, colocados em pontos dominantes, grandes praças ou lugares históricos... (Andrade, 1920, p. 110)

Também adotou “a classificação dada pelo Sr. Ricardo Severo na sua notável conferência sobre ‘A Arte Tradicional no Brasil’” (Andrade, 1920, p. 98).

Assim, em seu artigo sobre a arquitetura religiosa de Minas Gerais, Mário afirmou que,

ali, “o estilo barroco estilizou-se”, e as igrejas assumiram “caráter mais bem determinado e, poderíamos dizer, muito mais nacional”, endossando com entusiasmo a hipótese aventada por Severo sobre a originalidade das plantas curvilíneas mineiras:

Na arquitetura religiosa de Minas a orientação barroca –que é o amor da linha curva, dos elementos contorcidos e inesperados– passa da decoração para o próprio plano do edifício. Aí os elementos decorativos não residem só na decoração posterior, mas também no risco e na projeção das fachadas, no perfil das colunas, na forma das naves.

Com esse caráter assume a proporção dum verdadeiro estilo, equiparando-se, sob o ponto de vista histórico, ao egípcio, ao grego, ao gótico. E é para nós motivo de orgulho bem fundado que isso se tenha dado no Brasil. (Andrade, 1920, p. 103)

É fácil compreender seu entusiasmo: discorrer sobre a arquitetura colonial brasileira, identificando motivos ornamentais recorrentes ou soluções de planta inovadoras –por mais incipientes que fossem as análises empreendidas, que beiravam meras descrições– era algo inédito até então. Ademais, embora Severo estivesse empenhado em demonstrar as raízes portuguesas da arquitetura brasileira, não hesitava em apontar a especificidade do barroco em Minas Gerais, legitimando assim a busca por indícios de originalidade nas manifestações artísticas nativas empreendida por Mário de Andrade.

Este compartilhava enfaticamente a visão de Severo sobre a decadência da arquitetura na virada do século, manifestando sua preocupação diante dos estilos disparatados empregados nas igrejas modernas, desde “a igreja bizantino-românica! de Montmartre” até o neogótico tão empregado naqueles anos – em Belo Horizonte, no Rio de Janeiro e, claro, em São Paulo. Nesses exemplares, divisava apenas “uma parva desorientação e um tresloucamento lamentável”, perguntando-se:

O erro nosso de construir igrejas no mais estrangeiro dos estilos⁵ propaga-se com rapidez pernicioso por todo o Brasil. Quebrou-se bruscamente a cadeia da arte religiosa nacional: todos os estilos penetraram a praça numa sarabanda de mistificações. (...) E o nosso barroco? (Andrade, 1920, p. 96)

Mário também endossou a importância atribuída por Severo à adequação da arquitetura tradicional ao meio físico e social, em termos de materiais e técnicas construtivas e soluções arquitetônicas, acrescentando-lhe uma contribuição própria:

Geralmente a nascença dos estilos se origina ou das necessidades características de cada povo, pelos materiais mais acessíveis, pela natureza do solo ou do clima, ou então por um desses fortes movimentos espirituais que modificam a situação do homem em face da coisa pública... (Andrade, 1920, p. 96)

Consoante tais ideias, o escritor paulista chegou a sugerir, já em 1920, uma linha de continuidade entre a arte do Aleijadinho e a obra que o escultor Victor Brecheret⁶ desenvolvia então, e que estava alcançando grande sucesso no ambiente artístico de São Paulo:

São Paulo, mais uma vez e em outro terreno, vai glorificar-se, reatando uma tradição artística que o Aleijadinho de Vila Rica, o gênio inculto do portal de S. Francisco de Assis, em Ouro Preto, e da escadaria de Congonhas encetou e que nenhum ousara continuar. E Brecheret, cujas forças artísticas rapidamente se maturam ao calor de empecilhos e rivalidades, não só renova o passado em que a Bahia deu Chagas, o Rio Mestre Valentim e Minas João [sic] Francisco Lisboa, como realiza o ideal moderno de escultura, templo onde pontificam Bourdelle, Lembruck, Carl Millés e Mestrovic. (Andrade, 1920a, s/p)

O entusiasmo de Mário para com as ideias de Ricardo Severo explica a presença de um projeto neocolonial –uma residência projetada pelo arquiteto Georg Prziembel– na pequena seção de arquitetura da Semana de Arte Moderna de 1922, que teve lugar em São Paulo, em fevereiro daquele ano. O evento – do qual Mário foi um dos mais engajados promotores –, que é considerado um dos principais marcos do Modernismo brasileiro, evidencia o caráter moderno que se atribuía à tendência arquitetônica lançada por Ricardo Severo, pela qual Mário já tinha expressado admiração. (Figura 5)



Figura 5. Residência neocolonial projetada pelo arquiteto Georg Prziembel, exposta na Seção de Arquitetura da Semana de Arte Moderna de 1922. Acervo FAUUSP.

A vinculação entre a tradição artística colonial e sua renovação na contemporaneidade na obra de Brecheret, como sugerido por Mário, comparecerá com frequência nos textos programáticos do modernismo brasileiro, movimento com o qual se alinhariam os quadros funcionais do futuro SPHAN, a começar pelo próprio Mário e por Lucio Costa, como já mencionado.

É verdade que, sob o impacto da obra arquitetônica do arquiteto russo Gregori Warchavchik, materializada em um conjunto de residências inovadoras construídas em São Paulo no final da década de 1920, Mário manifestaria dúvidas sobre os resultados alcançados pelo Neocolonial enquanto linguagem arquitetônica. No entanto, o escritor nunca deixou de reiterar, em diversas oportunidades, a validade das bases teórico-ideológicas do movimento neocolonial, as quais podem ser identificadas na produção de conhecimento sobre a arquitetura brasileira do período colonial levada a cabo pelo SPHAN, conforme a premissa deste trabalho.

Mário no SPHAN

Embora a carreira oficial de Mário de Andrade no SPHAN tenha sido curta, sua colaboração com o Serviço iniciou-se antes mesmo de sua criação, pois, a pedido do próprio Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, Mário elaborou o anteprojeto de estruturação do órgão, finalizado em 23/03/1936. Tal documento é notável por iniciar a listagem das categorias que deveriam compor o patrimônio brasileiro pela “arte arqueológica, arte ameríndia e arte popular”, só então seguidas da “arte histórica” e da “arte erudita nacional” –invertendo, assim, a hierarquia usual? (Andrade, 1981, p. 40). A prioridade conferida à arqueologia –na qual, como vimos, Severo incluía os estudos sobre arquitetura colonial– e à arte popular, fenômeno essencialmente coletivo, remete-nos a algumas de suas formulações já mencionadas aqui.

O anteprojeto de Mário de Andrade foi o documento-base submetido a Getúlio

Vargas para a criação do SPHAN, que passou a funcionar provisoriamente a partir de 19/04/1936, sob a direção de Rodrigo Melo Franco de Andrade. Cerca de um ano depois, Mário de Andrade foi nomeado representante do SPHAN no Estado de São Paulo, acumulando a nova função com seu cargo de diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo (Andrade, 1981, p. 66).

A despeito das suas múltiplas atividades no Departamento, Mário abraçou com gosto a nova atividade, realizando viagens exploratórias pelo estado de São Paulo, com vistas a identificar exemplares arquitetônicos dignos de receber a proteção do SPHAN. O material coletado nessas incursões forneceu-lhe os subsídios para o artigo que escreveu para o primeiro número da *Revista do SPHAN* –nome do veículo de divulgação dos trabalhos do órgão, já previsto por ele em seu anteprojeto.

Nesse artigo, Mário apresenta o resultado das pesquisas históricas que realizara sobre o Sítio Santo Antônio, antiga propriedade rural situada nos arredores de São Paulo, apresentando também suas características arquitetônicas, a partir do levantamento métrico-arquitetônico dos remanescentes do conjunto –algo muito raro então: pouquíssimos são os artigos então publicados na revista do SPHAN que incluem plantas dos edifícios em questão. Tais estudos lhe permitiram identificar parentescos e semelhanças com “outra casa-grande colonial existente a poucos quilômetros (...), no chamado ‘Sítio Velho’”, bem como soluções inovadoras –a fachada vazada, toda de madeira–, e até regionalismos, como a seção losangular dos balaústres das janelas (Andrade, 1937, p. 120).

Comentando seus achados com o diretor do SPHAN, Mário enfatizou o “interesse arqueológico [do conjunto], como dispositivo das construções centrais de uma fazenda setecentista de S. Paulo” (Andrade, 1981, p. 74). Esta menção ao “interesse arqueológico” do Sítio Santo Antônio nos remete à abordagem arqueológica proposta por Ricardo Severo em

seu artigo de 1917, que Mário indicara como referência bibliográfica ao próprio Rodrigo. E, tal como Severo, Mário finaliza seu artigo alertando sobre a carência “de bibliografia a respeito da arquitetura nacional e portuguesa”, considerando que tratava-se de um “vácuo que certamente em parte o SPHAN agora sanará”. (Andrade, 1937, p.123)

Os estudos do engenheiro português subsidiaram também o Primeiro Relatório por ele elaborado em 16/10/1937 na qualidade de representante do SPHAN, concernente “às primeiras pesquisas, realizadas no Estado de São Paulo, a respeito de monumentos arquitetônicos de valor histórico ou artístico, dignos a meu ver, de tombamento federal” (Andrade, 1981, p. 80). Mas, por circunstâncias variadas –envolvimento em atividades múltiplas, incompatibilidades políticas e problemas de saúde, Mário teve de abandonar seu cargo no SPHAN em meados de 1938.

Lucio Costa

Repercussões das ideias de Ricardo Severo podem ser identificadas também junto a outro importante membro do corpo técnico do futuro SPHAN: ninguém menos do que o arquiteto Lucio Costa –cuja importantíssima contribuição para a história e preservação da arquitetura brasileira não precisa ser enfatizada.

No caso de Lucio Costa, tais afinidades se manifestam de forma indireta, a partir da vinculação do arquiteto ao círculo neocolonial que se organizou na década de 1920 em torno de José Mariano Filho, médico pernambucano com grande ascendência nos meios intelectuais do Rio de Janeiro, e principal divulgador das ideias de Ricardo Severo na então capital federal, conforme suas próprias palavras (Pinheiro, 2011, p. 134).

De fato, em seus anos de estudante, Lucio participou de vários concursos promovidos por José Mariano, todos baseados na exortação de Severo em prol da arquitetura tradicional brasileira. Em 1923, em concurso voltado ao

projeto de equipamentos para jardim, o então estudante de arquitetura elaborou um “Portão” e um “Banco”, com os quais alcançou respectivamente o segundo e terceiro lugares (Costa, 1995, p. 25).

No concurso “A Casa Brasileira”, promovido por José Mariano Filho também em 1923, Lucio Costa apresentou o projeto de uma casa no “estilo tradicional brasileiro” (ou Neocolonial), que, embora tenha ficado em segundo lugar, despertou muita atenção, gerando uma de suas primeiras entrevistas.⁸ Nessa oportunidade, Lucio manifestou discreta afinidade genérica com as ideias de Ricardo Severo:

Não vou ao extremo de achar que já devíamos ter uma arquitetura nacional. (...) Deveríamos, porém, ter tomado, e isso há muito tempo, uma diretriz, e iniciado a jornada aceitando como ponto de partida o passado que, seja ele qual for, bom ou mau existe, existirá sempre, e nunca poderá ser apagado. Para que tenhamos uma arquitetura logicamente nossa, é mister procurar descobrir o fio da meada, isto é, recorrer ao passado, ao Brasil-colônia. Todo esforço nesse sentido deve ser recebido com aplausos. (Costa, 1924, p. 4)

Na mesma entrevista, Lucio mencionou brevemente a importância da adequação da arquitetura ao meio físico e social em que está inserida, ao afirmar que “A verdadeira casa é aquela que se harmoniza com o ambiente onde situada está, que tem cor local; aquela que nos convida, que nos atrai, e parece dizer-nos: Seja bem vindo!” (Costa, 1924, p. 4).

Além de sua destacada participação nos concursos de arquitetura tradicional promovidos por José Mariano Filho, Lucio Costa se beneficiou de outra iniciativa do médico pernambucano, que, na qualidade de diretor da Sociedade Brasileira de Belas Artes (SBBA), concedeu bolsas de viagem a estudantes de arquitetura para estudo e registro das cidades mineiras do ciclo do ouro, como forma de suprir a carência de repertório

sobre a arquitetura tradicional brasileira. Lúcio Costa foi contemplado com uma de tais bolsas, viajando a Diamantina em 1924.

Alguns anos mais tarde, em 1928, em artigo a respeito de seu projeto vencedor do concurso para a Embaixada Argentina no Rio de Janeiro, Lucio Costa manifestou novamente a importância que conferia à adequação da obra arquitetônica ao meio físico e social, uma das principais premissas de Ricardo Severo –e, por extensão, também de José Mariano Filho. De fato, explicando os motivos pelos quais optara pelo emprego do “estilo renascimento espanhol” (a versão hispânica do neocolonial brasileiro, também conhecido por estilo Missões), ao mesmo tempo em que buscava “conservar no conjunto a fisionomia de nossa própria arquitetura tradicional”, justificou sua opção com os seguintes argumentos:

E se assim escolhi foi por julgá-lo o único estilo capaz de conciliar –com relação à forma– as três condições essenciais ao problema, a saber: (1) adaptação perfeita ao ambiente onde deve ser construído –o Rio; (2) traço de parentesco quanto à origem, raça e tradição com a nação a ser representada –a Argentina; (3) distinção e riqueza de linhas próprias ao fim a que se destinava o edifício –embaixada. (Costa, 1928, p. 3)

Como se vê, a questão da “adaptação perfeita ao ambiente onde deve ser construído”, bem como o “traço de parentesco quanto à origem, raça e tradição” constituem as primeiras justificativas mencionadas. (Figura 6)

Outra das premissas teóricas básicas do pensamento de Ricardo Severo –o entendimento da arquitetura como fenômeno coletivo– é a tônica do artigo “O Aleijadinho e a Arquitetura Tradicional”, de 1929, no qual Lucio, em nome do “verdadeiro espírito de nossa gente”, investiu corajosamente contra o excessivo decorativismo que atribuía ao artista mineiro, por considerá-lo contrário ao caráter coletivo da arquitetura colonial brasileira:

E é assim que a gente compreende que ele tinha espírito de decorador, não de arquiteto. O arquiteto vê o conjunto, subordina o detalhe ao todo, e ele só via o detalhe, perdia-se no detalhe, que às vezes o obrigava a soluções imprevistas, forçadas, desagradáveis.

(...) O essencial [da arquitetura colonial] é a outra parte, essa outra parte alheia à sua obra, e onde a gente sente o verdadeiro espírito de nossa gente. O espírito que formou essa espécie de nacionalidade que é a nossa. (Costa, 1962, p. 15)



Figura 6. Acima: Casa no “estilo tradicional brasileiro” projetada por Lucio Costa para o concurso “A Casa Brasileira”, promovido por José Mariano Filho em 1923. *Ilustração Brasileira* (43), março 1924, s.p. Abaixo: Projeto de Lucio Costa para a Embaixada Argentina no Rio de Janeiro, 1928. Acervo FAUUSP.

Assim, paradoxalmente, a força da concordância de Lucio com Severo neste aspecto prejudica seu reconhecimento do valor da obra do Aleijadinho como contribuição original, aspecto apontado também por Severo e abraçado com grande entusiasmo por Mário de Andrade. Lucio segue na sua crítica ao único artista colonial que gozava de algum prestígio então:

A nossa arquitetura é robusta, forte, maciça, e tudo o que ele [Aleijadinho] fez foi magro, delicado, fino, quase medalha. A nossa arquitetura é de linhas calmas, tranquilas, e tudo o que ele deixou é torturado e nervoso. Tudo nela é estável, severo, simples, nada pernóstico. Nele tudo instável, rico, complicado, e um pouco precioso. (Costa, 1962, pp. 15-16)

Esta passagem guarda grande proximidade com a posição de José Mariano Filho, que costumava destacar que “as qualidades essenciais da arquitetura nacional, sua serenidade, a robustez de seus atributos, a severidade de suas linhas, a harmonia de seus elementos estruturais, não dependem absolutamente da intervenção de qualquer requisito de caráter decorativo” (1943, p. 6).

Sabemos que, mais tarde, Lucio lamentaria sua incapacidade de reconhecer a obra ímpar do Aleijadinho naquele momento –o que não alterou seu apreço pelos argumentos então invocados, como veremos.

Em novembro de 1930, após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, com a vitória da Revolução de 1930, Lucio Costa foi convidado a assumir a diretoria da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). Como divulgado pela imprensa,⁹ tal convite deveu-se às características tradicionais de sua carreira arquitetônica, com destaque para sua participação vencedora no concurso da Embaixada Argentina e seu estudo sobre o Aleijadinho. No entanto –talvez sob o impacto da passagem de Le Corbusier pelo Rio de Janeiro em 1929, bem como pelo contato com a Casa Nordschild, projeto de Gregori Warchavchik então em construção na cidade–Lucio começava então a esboçar

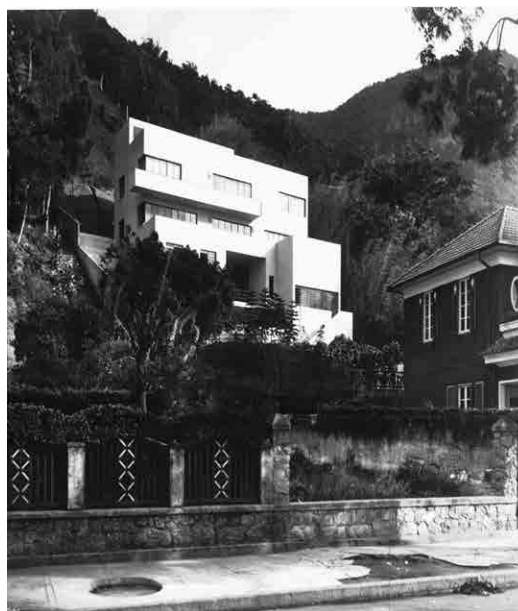


Figura 7. Casa Nordschild, primeiro projeto do arquiteto russo Gregori Warchavchik no Rio de Janeiro. Acervo FAUUSP.

seus primeiros movimentos de aproximação ao modernismo. Uma sutil inflexão nas ideias que professava pode ser identificada em sua primeira entrevista como Diretor da ENBA:

Acho indispensável que os nossos arquitetos deixem a escola, conhecendo perfeitamente nossa arquitetura da época colonial –não com o intuito de transposição ridícula dos seus motivos, não de mandar fazer falsos móveis de jacarandá (os verdadeiros são lindos)– mas, de aprender as boas lições que ela nos dá de simplicidade perfeita, adaptação ao meio e à função, e conseqüente beleza. (Costa, 1930, p. 5)

Tais reflexões parecem ter atingido maturidade em meados da década de 1930, manifestando-se claramente no projeto liderado por Lucio Costa para a sede do Ministério da Educação e Saúde, que estava sendo elaborado quando o arquiteto passou a integrar o corpo técnico do SPHAN, em 1936.¹⁰

Lucio Costa no SPHAN

Assim, quando Lucio Costa passou a integrar os quadros do SPHAN, já se encontrava plenamente inserido na ainda incipiente corrente modernista brasileira, como ele mesmo afirma no artigo “Documentação Necessária”, publicado no primeiro número da *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, de 1937. De fato, este texto –que se configura como um amplo convite ao estudo da arquitetura brasileira–, constitui uma das poucas oportunidades em que Lucio admite explicitamente sua participação no “chamado movimento tradicionalista”, colocando-a como uma fase já superada de sua trajetória (Costa, 1937, p. 39).

Partindo da constatação –que também constituía o ponto de partida das exortações de Severo– de que “a nossa antiga arquitetura ainda não foi convenientemente estudada”, Lucio incorpora o argumento central do engenheiro lusitano sobre a origem portuguesa da arquitetura brasileira, bem como o valor por ele conferido à arquitetura popular:

É nas aldeias [portuguesas], no aspecto viril das suas construções rurais a um tempo rudes e acolhedoras, que as qualidades da raça se mostram melhor. Sem o ar afetado e por vezes pedante de quando se apura, aí, à vontade, ela se desenvolve naturalmente, adivinhando-se na justeza das proporções e na ausência de *make up*, uma saúde plástica perfeita –se é que podemos dizer assim.

Tais características, transferidas (...) para a nossa terra, longe de significarem um mau começo, conferiram, desde logo, pelo contrário, à Arquitetura Portuguesa na colônia, esse ar desprezioso e puro que ela soube manter, apesar das vicissitudes por que passou, até meados do século XIX. (Costa, 1937, p. 31)

Lucio ressalta a necessidade de estudar a arquitetura residencial do período colonial – tema que, apesar de enfatizado por Severo, vinha sendo preterido até então–, numa passagem que evidencia sua mudança de

opinião em relação ao seu primeiro artigo sobre o Aleijadinho, de 1929:

Se já existe alguma coisa sobre as principais igrejas e conventos –pouca coisa, aliás, e girando, mais das vezes, em torno da obra de Antônio Francisco Lisboa, cuja personalidade tem atraído, a justo título, as primeiras atenções– com relação à arquitetura civil e particularmente à casa, nada, ou quase nada, se fez. (Costa, 1937, p. 31)

Assim, chamando a atenção para a necessidade de “conhecer melhor” a casa brasileira, Lucio enuncia um dos objetivos do artigo: estimular a realização de novos estudos sobre a arquitetura brasileira,

para dar –aos que de alguns tempos a esta parte se vêm empenhando em estudar de mais perto tudo que nos diz respeito, encarando com simpatia coisas que sempre se desprezaram ou mesmo procuraram encobrir–, a oportunidade de servir-se dela como material de novas pesquisas, e também para que nós outros, arquitetos modernos, possamos aproveitar a lição de sua experiência de mais de trezentos anos, de outro modo que não esse de lhe estarmos a reproduzir o aspecto já morto. (Costa, 1937, p. 33)

Como se vê, Lucio acena simpaticamente, por um lado, aos adeptos do Neocolonial, reconhecendo sua contribuição, ao mesmo tempo que critica a arquitetura daí resultante. Destaca que caberia aos “arquitetos modernos”, entre os quais ele se inclui, orientar tais pesquisas para evitar o mero diletantismo: “Trabalho a ser feito, senão pelo homem do ofício, ao menos com a assistência dele, a fim de garantir exatidão técnica e objetividade, sem o que perderia a própria razão de ser” (Costa, 1937, p. 33).

Nesse sentido, aponta que, com o concurso do ‘homem de ofício’ –o arquiteto moderno– “resultariam observações curiosas, em desacordo com preconceitos correntes e em apoio das experiências da moderna arquitetura, mostrando mesmo como ela

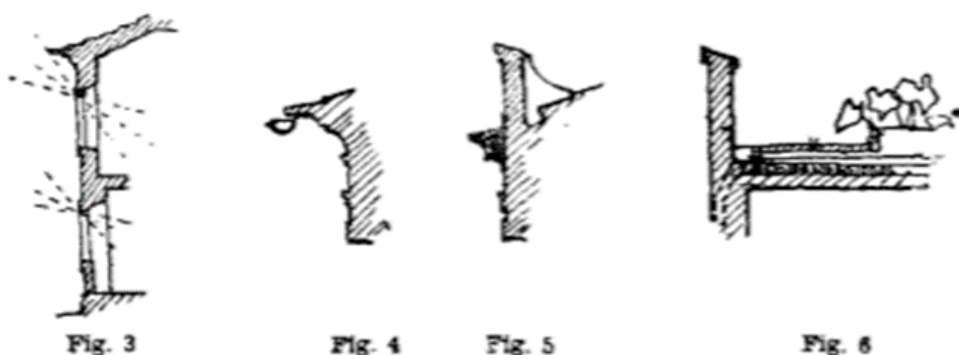


Figura 8. Croquis de Lucio Costa ilustrando a paulatina eliminação dos beirais coloniais. Documentação Necessária. (1937). *Revista do SPHAN*, (1), p. 35.

também se enquadra dentro da evolução que se estava normalmente processando” (Costa, 1937, p. 35).

Assim, retomando o argumento esboçado em 1920 por Mário de Andrade sobre a linha de continuidade entre a arte do Aleijadinho e a de Brecheret, Lucio identifica uma relação análoga entre a arquitetura tradicional e a arquitetura moderna. Para desenvolver essa argumentação, discute algumas colocações de Ricardo Severo e José Mariano Filho que, em sua opinião, precisam ser retificadas, como a afirmação de Severo (1916, p.14) –mais tarde reiterada por José Mariano (1943, p. 63) – de que a função dos amplos beirais coloniais é a de sombrear a fachada. O tema serve de mote para que Lucio demonstre como se processa a continuidade entre a arquitetura tradicional e a moderna:

Diz-se, por exemplo, que os beirais das nossas velhas casas tinham por função proteger do sol, quando a verdade é, no entanto, bem outra. Um simples corte faz compreender como, na maioria dos casos, teria sido ineficiente tal proteção; e os bons mestres jamais pensaram nisto, mas na chuva, isto é, afastar das paredes a cortina de água derramada do telhado. Depois, com o aparecimento das calhas, surgiram

aos poucos, logicamente, as platibandas, continuando as cornijas – já sem função – presas ainda à parede pela força do hábito e meio sem jeito, até que agora, com as coberturas em telhado-jardim, a transformação se completou. (Costa, 1937, p. 35)

Aplicando o mesmo raciocínio para outros elementos construtivos, como os vãos, Lucio destaca o papel dos mestres-de-obra que, “fiéis à boa tradição portuguesa de não mentir, vinham aplicando, naturalmente, às suas construções meio feias todas as novas possibilidades da técnica moderna...” (Costa, 1937, p. 37). (Figura 9)

No elogio de Lucio aos mestres de obra ressoa o conselho que, em 1931, José Mariano Filho oferecera aos profissionais da arquitetura:

Ponham-se os arquitetos brasileiros defronte das verdadeiras necessidades nacionais, como o fizeram os humildes mestres do risco da época colonial. Dos novos processos da técnica surgirão fatalmente novas formas, tão nacionais, tão atuais, e brasileiras, quanto as que se levantavam durante o tempo em que o Brasil, esquecido e ignorado, construía em pedra e cal a própria alma da nacionalidade. (Mariano Filho, 1943, p. 41-43)

No artigo “Documentação necessária”, transparece ainda a notória crítica de Lucio Costa à produção arquitetônica do século XIX. Com efeito, embora tenha atribuído o abandono das “boas normas” da arquitetura tradicional ao “quadro geral de transformações de fundo social e econômico iniciadas no século XIX” (Costa, 1937, p. 39), Lucio mostrou-se incapaz de entender que as manifestações arquitetônicas características do período, tão criticadas por ele, faziam parte do mesmo processo de adequação de uma arquitetura de base tradicional para a arquitetura pós-revolução industrial, ao qual ele se referira, ao elogiar o constante processo de atualização das soluções arquitetônicas

tradicionais levado a cabo pelos mestres de obra.

A mesma crítica comparece em outra contribuição de Lucio Costa para a Revista do SPHAN, o artigo “Notas sobre a evolução do mobiliário luso-brasileiro”, escrito como introdução a um catálogo de móveis brasileiros “que não chegou a ser impresso, destinado à Feira Internacional de Nova York” (Costa, 1939, p. 149). Nesse artigo, Lucio menciona as “várias modas ecléticas, artisticamente estéreis e já de fundo quase exclusivamente comercial, [que, de meados do século XIX em diante] foram quebrando, aqui como em toda parte, a boa tradição, deformando o senso de medida e conveniência”¹¹ (p. 159).

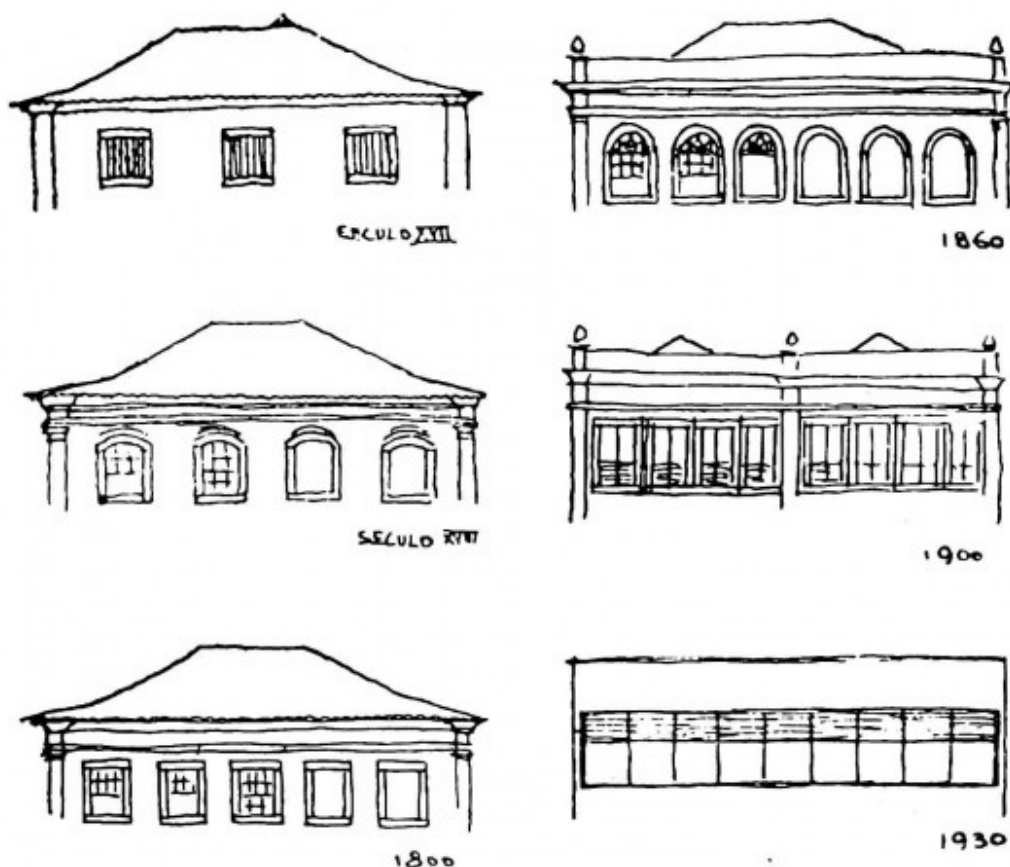


Figura 9. Croquis de Lucio Costa ilustrando a paulatina transformação das janelas coloniais na *fenêtre à longueur corbusiana*. Documentação Necessária. (1937). *Revista do SPHAN*, (1), p. 37.

Tal entendimento equivocado caracterizaria a posição de Lucio Costa por muito tempo, pois, na década de 1970, o arquiteto chegou a afirmar que o ecletismo não poderia ser considerado “um período da História da Arte, mas sim um hiato nessa história”¹² (em Pessoa, 1999, p. 275). Assim, a aversão de Ricardo Severo e José Mariano Filho pela arquitetura eclética característica do século XIX, que é uma das posições mais evidentes da corrente Neocolonial, foi incorporada com igual ênfase por Lucio Costa e, a partir dele, pelo próprio SPHAN-IPHAN.

A exposição *Brazil Builds*

Lucio Costa também teve um papel chave na organização da exposição *Brazil Builds*, promovida em 1942 pelo Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) como parte da política de boa vizinhança delineada pelos Estados Unidos para fortalecer sua ascendência na América Latina, através do *Office for Inter-American Affairs* (OIAA). De fato, a iniciativa de montar uma exposição sobre a produção arquitetônica moderna brasileira foi inspirada, ao menos em parte, pelo grande sucesso alcançado pelo Pavilhão do Brasil na Feira Mundial de Nova York de 1939, projeto de sua autoria em conjunto com Oscar Niemeyer (Dekker, 2001, p. 111).

Dessa forma, a viagem dos curadores Philip Goodwin e G. E. Kidder-Smith ao Brasil para produção da exposição, em 1942, contou com o apoio decisivo de Lucio Costa, tanto como funcionário do SPHAN –fornecendo subsídios diversos relativos ao período colonial brasileiro–, como na qualidade de arquiteto engajado na produção contemporânea da arquitetura brasileira, auxiliando na seleção dos edifícios modernos e intermediando os contatos com seus autores (Dekker, 2001, p. 117).

Não é por acaso, portanto, que a própria estrutura do catálogo da exposição – intitulado *Brazil Builds: Architecture New and Old 1652-1942*– seja composta de duas partes: a primeira, dedicada à arquitetura do

período colonial, e a segunda, dedicada à arquitetura moderna, atendendo à premissa teórica esboçada precocemente por Mário de Andrade, e desenvolvida por Lucio Costa, de identificação de uma linha direta de continuidade entre a arquitetura colonial e o modernismo, e, significativamente, excluindo a produção do famigerado século XIX –o hiato na história da arquitetura.

Considerações finais

O presente trabalho procurou demonstrar a incorporação de noções, premissas e conceitos introduzidos no debate cultural brasileiro dos anos 1920 no âmbito do movimento Neocolonial, no pensamento de dois dos principais protagonistas da fase inicial do Modernismo no Brasil –o escritor Mário de Andrade e o arquiteto Lucio Costa–, que também tiveram papel destacado na criação e atuação do primeiro órgão nacional voltado à preservação do patrimônio brasileiro, o SPHAN. A esse respeito, uma das primeiras constatações possíveis é a de que, em ambos, as ressonâncias neocoloniais vão se transmutar num forte –e até então insuspeitado– interesse pela arquitetura colonial brasileira e sua preservação, que emergirá no contexto de criação do SPHAN, no qual tanto Mário de Andrade como Lúcio Costa assumirão papéis-chave.

Assim, a importância conferida a temas como as técnicas e saberes construtivos da arquitetura popular, seu caráter coletivo e sua adequação ao meio ambiente, que constituirá um viés muito inovador dos estudos e pesquisas elaborados pelo SPHAN para embasar suas atividades de tutela do patrimônio brasileiro, pode ser atribuída à repercussão, em Mário e Lucio, da abordagem arqueológica advogada por Ricardo Severo, à qual somou-se a contribuição –muitas vezes polêmica– de José Mariano Filho. Da mesma forma, também será incorporada pelo órgão a primazia conferida ao estilo barroco, especialmente aquele associado ao Aleijadinho, assim como a profunda aversão à produção arquitetônica do século XIX, por seu caráter importado e

alheio às condições locais. Tais posições se refletirão claramente no processo de seleção de monumentos merecedores – ou não – de preservação através de tombamento pelo SPHAN.

Por outro lado, a atividade de pesquisa, registro e reconhecimento da arquitetura brasileira empreendida, nos moldes assinalados, no âmbito do SPHAN, e publicada pelo órgão através de sua linha editorial, constituirá o núcleo formador de bibliografia sobre história da arquitetura brasileira, muito antes de que tal papel fosse assumido pelas escolas de arquitetura. Tal proposição –que emerge dos primeiros resultados de pesquisas em andamento– é, de certa forma, corroborada pelo grande sucesso alcançado pelo livro *Brazil Builds*, que, por sua abrangência geográfica e temporal, pode ser considerado a primeira tentativa de síntese da arquitetura brasileira, constituindo, nesse sentido, livro de referência para gerações de estudantes de arquitetura no Brasil.

Assim, parece adequado finalizar o presente trabalho apontando a cristalização dos diálogos entre Severo, Mário e Lucio, aqui apresentados, no parágrafo final de *Brazil Builds*, obra dedicada a apresentar as características específicas do modernismo brasileiro: “Primeiro, ele traz o caráter do próprio país e dos artistas que o lançaram; em segundo lugar, ele se ajusta ao clima e aos materiais de que dispõe” (Goodwin & Kidder Smith, 1943, p. 103).

Notas

¹ Várias das citações de Ricardo Severo reproduzidas aqui encontram-se também em Pinheiro, 2011, pp. 35-46.

² Das igrejas citadas, apenas a Igreja de S. Francisco de Assis, em Ouro Preto, é do Aleijadinho.

³ Várias das citações de Mário de Andrade reproduzidas aqui encontram-se também em Pinheiro, 2011, pp. 55, 56 e 88.

⁴ A igreja matriz colonial da cidade de São Paulo fora demolida para dar lugar à atual Catedral em estilo neogótico, então em construção.

⁵ Mário referia-se ao emprego do estilo neogótico, muito disseminado na arquitetura religiosa daqueles anos.

⁶ À época, o escultor de origem italiana Victor Brecheret já se destacava por sua abertura ao modernismo. Sua obra mais emblemática é o Monumento às Bandeiras, um dos mais conhecidos monumentos da cidade de São Paulo.

⁷ O termo “arte” é utilizado de forma bastante abrangente no *Anteprojeto*, incluindo obras arquitetônicas e até paisagens. Cf. Andrade, 1981, pp. 39-42.

⁸ Várias das citações de Lucio Costa reproduzidas aqui encontram-se também em Pinheiro, 2011, pp. 55, 56 e 183-200.

⁹ Notícia intitulada “As nomeações de ontem no Ministério da Educação e Saúde Pública” destaca os seguintes aspectos da carreira de Lucio Costa: “Moço de 28 para 29 anos, fez o seu curso de humanidades na Europa, com raro brilhantismo. Formado em arquitetura, concorreu com sucesso ao concurso de fachada da Embaixada Argentina. [...] O Sr. Lucio Costa é autor de um interessantíssimo estudo sobre a arte de Aleijadinho, publicado na edição especial d’O Jornal, dedicada ao Estado de Minas Gerais” (*O Jornal*, 10 de dezembro de 1930, p. 2).

¹⁰ Não cabe detalhar aqui a complexa trajetória profissional de Lucio Costa até seu ingresso no SPHAN. V. a respeito Costa, 1995 e Pinheiro, 2011.

¹¹ Lucio escreveu, ainda, o famoso artigo “Arquitetura jesuítica no Brasil” (*Revista do SPHAN* no. 5, 1941), no qual ensaia uma análise tipológica da arquitetura jesuítica no Brasil, que se tornou bibliografia de referência sobre o tema e merece uma análise específica, não cabendo no escopo do presente texto.

¹² Trecho do parecer de Lúcio Costa relativo ao tombamento dos edifícios ecléticos construídos no período da abertura da Avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro, em 1972.

Referências

- Andrade, M. (1981). *Cartas de Trabalho*. Brasília: SPHAN-Fundação Pró-Memória.
- Andrade, M. (1920, fev.). Arte religiosa no Brasil- Arte Cristã. *Revista do Brasil*, (50), p. 95-103.
- Andrade, M. (1920a, nov.). De São Paulo. *Ilustração Brasileira*, (3), s/p.
- As nomeações de ontem no Ministério da Educação e Saúde Pública. (1930, 10 de dezembro). *O Jornal*, p. 2.
- Costa, L. (1924, 3 de março). A Alma dos Nossos Lares. *A Noite*, p. 4.
- Costa, L. (1930, 12 de dezembro). A Situação do Ensino de Belas Artes. *O Globo*, p. 5.
- Costa, L. (1937). Documentação Necessária. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, (1), p. 31-40.
- Costa, L. (1939). Notas sobre a evolução do mobiliário luso-brasileiro. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, (3), p. 149-162.
- Costa, L. (1928, 28 de abril). O Palácio da Embaixada Argentina. *O Jornal*, p. 3.
- Costa, L. (1995). *Registro de uma Vivência*. São Paulo: Empresa das Artes.
- Costa, L. (1962). *Sobre Arquitetura*. Porto Alegre: CEUA.
- Dekker, Z. Q. (2001). *Brazil Built: the Architecture of the Modern Movement in Brazil*. London/New York: Spon Press.
- Gonçalves, A. M. do Carmo Rossi. (1977). *A obra de Ricardo Severo*. Trabalho de Graduação Interdisciplinar, FAUUSP.
- Goodwin, Philip & Kidder-Smith, G. E. (1943). *Brazil builds – Architecture new and old 1652-1942*. New York: MOMA.
- Mariano Filho, J.(1943). *À Margem do Problema Arquitetônico Nacional*. Rio de Janeiro: s.c.p.
- Mello, J. (2007). *Ricardo Severo: da arqueologia portuguesa à arquitetura brasileira*. São Paulo: Annablume/FAPESP.
- Pessoa, J. (Org.) (1999). *Lucio Costa: Documentos de Trabalho*. Rio de Janeiro: IPHAN.
- Pinheiro, M. L. B. (2018). Mário de Andrade e Lúcio Costa no número inaugural da Revista do SPHAN. *REVISTA CPC (USP)*, 13, p. 48-79, Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/cpc/article/view/143940>
- Pinheiro, M. L. B. (2011). *Neocolonial, Modernismo e Preservação do Patrimônio no debate cultural dos anos 1920 no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP.
- Severo, R. (1916). A Arte Tradicional no Brasil. In Sociedade de Cultura Artística, *Conferências 1914-1915* (pp. 37-82). São Paulo: Typographia Levi.
- Severo, R. (1917). A Arte Tradicional no Brasil. *Revista do Brasil*, 2 (4), 394-424.

Maria Lucia Bressan Pinheiro

Doutor; Professor Livre Docente em História e Preservação da Arquitetura Brasileira. Departamento de História da Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. R. do Lago, 876 - Butantã, São Paulo - SP, 05508-080, Brasil.

mlbp@usp.br

<http://orcid.org/0000-0001-6269-8756>

Visión: el nuevo camino hacia la forma y el espacio en la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de Rosario, 1956-1957

Vision: the new way to form and space in the School of Architecture and Urbanism of Rosario, 1956-1957

Tomás Esteban Ibarra

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Abstract

The paper describes the establishment of the subject *Vision* as a central piece in the reform of modern Architecture and Design education. Based on the analysis of the programs of the first courses taught at the School of Architecture and Urbanism of the Universidad del Litoral in Rosario, the bibliographical references and the analysis of four exercises carried out by the students, the key concepts and the methods tested to transmit a new analytical approach to perception and formal and spatial representation, linked to the resources of abstract art, are identified. The contrast with the contents of *Plástica*, the subject that had previously addressed the study of form and its representation, the articulation with other subjects included in the renewed curriculum, and the trajectory of the teachers involved, support the characterization of this central, though elusive, experience in the instrumentation of the teaching of modern architecture.

Resumen

El trabajo describe el establecimiento de la asignatura *Visión* como una pieza central en la reforma de la enseñanza de la Arquitectura y el Diseño modernos. A partir del análisis de los programas de los primeros cursos dictados en la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad del Litoral en Rosario, de las referencias bibliográficas y del análisis de cuatro ejercicios realizados por los estudiantes se identifican los conceptos claves y los métodos ensayados para transmitir un nuevo abordaje analítico de la percepción y la representación formal y espacial, vinculado a los recursos del arte abstracto. El contraste con los contenidos de *Plástica*, la asignatura que precedentemente había abordado el estudio de la forma y su representación, la articulación con otras materias incluidas en el renovado plan de estudios, y la trayectoria de los docentes involucrados, apoyan la caracterización de esta experiencia central, aunque elusiva, en la instrumentación de la enseñanza de la arquitectura moderna.

Key words: Vision - architectural pedagogies - abstract art - perception

Palabras clave: Visión - enseñanza de arquitectura - arte abstracto - percepción

Introducción

Los contenidos de la asignatura *Visión* buscaron reformular los principios de generación de la forma y el espacio e instituir el concepto de construcción desde una superación de la composición utilizada por su antecesora Plástica. Desde un método casi científico de análisis de la percepción, propuso la representación gráfica de elementos concretos que se vincularon con algunos recursos ya ensayados por el arte abstracto. En sus ejercicios para la construcción de forma y espacio recurrió a planos de color, líneas, formas geométricas, tramas y texturas que mantenían entre sí relaciones de equilibrio visual, transparencia, superposición, yuxtaposición y seriación.

La nueva asignatura fue un laboratorio donde confluyeron varios desarrollos sobre una base centralmente alimentada por la experiencia y contenidos de la escuela alemana Bauhaus (1919-1933). Allí, el artista húngaro László Moholy-Nagy (1895-1946) fue un personaje clave en la asociación con el planteo constructivista ruso que puede rastrearse desde las propuestas del formalismo literario y las VKhUTEMAS (Talleres de Enseñanza Superior del Arte y la Técnica, 1920-1930). También fue posible establecer relaciones con el Instituto de Diseño de Chicago creado en 1937, como con su contemporánea la Escuela de Ulm fundada en 1953.¹ Todos estos desarrollos rebasaban ampliamente los postulados de la disciplina arquitectónica para instalar la fusión con las artes y la búsqueda de invariantes universales en el trabajo sobre la forma y el espacio (Devalle, 2018).

El nombre *Visión* aludía tanto a las artes visuales como a una perspectiva cultural diversa desde donde observar. La idea de novedad estaba presente en esa designación y aparecía polemizando con la tradición de enseñanza academicista. El acto de ver encerraba una consigna con doble sentido morfológico: por un lado, la nitidez de las formas a transmitir y, por el otro, la afirmación de un valor universal, de una estructura de belleza objetiva que era posible transmitir y, sobre todo, enseñar (Silvestri, 2004).

Surgen entonces las preguntas ¿es posible vincular el nuevo modo de ver que enseñaba la materia *Visión* con los recursos específicos del arte abstracto? ¿Las propuestas eran realmente innovadoras o existían algunos puentes de vinculación con lo que se realizó en Plástica? El desafío consiste en desplegar argumentos que den cuenta de la transformación perseguida en la enseñanza de la arquitectura, e implementada fundamentalmente a través de la asignatura *Visión*, identificando conceptos claves y recursos didácticos. Así, se propone revisar los programas y la bibliografía de los primeros cursos dictados en la Escuela de Arquitectura y Urbanismo de Rosario (EAUR) entre 1956 y 1957 e identificar su articulación con otras materias incluidas en los planes de estudio. Se los contrastará con los contenidos de la asignatura Plástica entre 1953 y 1955 y se analizarán cuatro de los ejercicios realizados por estudiantes en *Visión*, evidenciando que la representación abstracta permitió avanzar en la realización de construcciones formales y espaciales.

Lo abstracto para construir forma y espacio

Según las ideas que articulaban la asignatura *Visión*, las formas se percibían en el espacio por medio de la vista y se representaban gráficamente en el plano bidimensional generando construcciones abstractas. Los abordajes de Gyorgy Kepes (1906-2001) quien fue artista, teórico y profesor húngaro en la *New Bauhaus* de Chicago junto a Moholy-Nagy, sustentaban tal afirmación: "El plano gráfico bidimensional ocupa el centro del campo espacial y cada unidad óptica parece avanzar o retroceder a partir de ella. A un punto, una línea o una forma en la superficie gráfica se los ve como provistos de cualidades espaciales" (Kepes, 1944/1969, p. 34).

The New Vision and Abstract of an artist (1946/2008) de Moholy-Nagy, *De lo espiritual en el arte* (1912/2010) de Vasili Kandinsky, *El lenguaje de la visión* (1944/1969) de Kepes y *Alcances de la arquitectura integral* (1943/1963) de Walter Gropius fueron las bibliografías que incluyeron los programas de



Figura 1. Portadas de los libros incluidos en la bibliografía de la asignatura Visión, encontrados en la biblioteca de Cristina Argumedo, quien fue estudiante en los cursos de Méndez Mosquera en 1957. Fotografía del autor.

1956 y 1957 en la EAUR que servirán para aproximar definiciones de forma, espacio y representación. El pintor abstracto rosarino Eduardo Serón,² quien fuera docente auxiliar desde 1956 y profesor titular desde 1962 en Visión, confirmó su importancia como lectura obligatoria en esos años.

La manera en que la nueva asignatura propuso abordar los temas de la forma y el espacio se podría relacionar con el concepto de construcción o konstruktssia perteneciente al esquema intelectual de los teóricos de las vanguardias plásticas rusas en el período posrevolucionario. La especialista británica en vanguardias soviéticas Catherine Cooke (1994, p. 49), ha destacado la importancia que tuvieron los precursores del estructuralismo lingüístico, los formalistas rusos y algunos círculos literarios en torno al periódico LEF para establecer un marco en las construcciones gramaticales. Ellos definieron a la palabra konstruktssia como un proceso intelectual de

generación formal que se sustentaba en el campo teórico y no en el material o técnico, para lo que usaban la palabra rusa stroitelstvo. En la materia Visión importaba el proceso mental de construcción espacial con formas en el plano gráfico que permitía desarrollar la capacidad creadora de los estudiantes al momento de diseñar.

La construcción desarrolla la obra desde adentro ya que el principio generativo es explícito en la forma en sí misma, mientras que la composición depende de criterios y elementos externamente definidos de manera subjetiva. La discusión entre composición y construcción fue desplegada en contra de Vasili Kandinsky (1866-1944) –pintor ruso, teórico del arte abstracto y posteriormente maestro de la Bauhaus– hacia 1920 en el ámbito del INKhUK de Moscú (Instituto de Cultura Artística) y también posteriormente por Moholy-Nagy:

La composición y la construcción son dos aspectos del mismo problema. La composición es el producto de la más alta valoración subjetiva de los elementos y de sus relaciones. (...) La construcción, en cambio, se dirige a un objetivo conocido por medio de relaciones técnicas e intelectuales preestablecidas. (Moholy-Nagy, 1946/2008, p. 50)

En la metodología de *Visión* alcanzaban importancia también los recursos tomados del arte abstracto y las asociaciones con un método casi científico que aparecieron sintetizadas por el diseñador argentino Mario Pedrosa en el número seis de la revista *nueva visión*: “El arte abstracto corona este largo proceso hacia la autonomía del fenómeno artístico, prescindiendo del objeto o utilizando solamente sus proyecciones en el espacio.” (Pedrosa, 1955, p. 14) Según esta perspectiva, el arte abstracto como modo de conocimiento autónomo, permitía una conceptualización sintética del flujo de sensaciones humanas que los lenguajes científicos, o la misma palabra, no dejaban expresar.

El propósito de la asignatura fue incorporar un nuevo sistema de representación vinculado a la creación de forma y espacio en el plano bidimensional. No sólo educaría la percepción, sino que contribuiría a una reformulación de las artes visuales orientadas a un mundo en transformación en el cual las imágenes eran más importantes que la palabra escrita. El diseño debía tener un lenguaje específico con sus propios códigos de comunicación para la expresión de la invención subconsciente. Gropius despliega los lineamientos de esta gramática del diseño, que adquiere un alcance universal a partir de los sentidos:

[El diseño] Necesita su propia gramática de la composición para integrar estos códigos elementales en mensajes que, expresados a través de los sentidos unen al hombre más estrechamente que las palabras. (...) Esta es la tarea de la educación: enseñar qué es lo que influye sobre la psique del hombre en términos de luz, escala, espacio, forma y color. (1943/1963, p. 46)

El estudiante debía aprender a ver. Tenía que conocer el efecto de las ilusiones ópticas; la influencia psicológica de formas, colores y texturas; los efectos del contraste, la dirección, la tensión y el equilibrio. Debía aprender, también, un lenguaje para expresar visiblemente sus ideas apoyándose en el conocimiento objetivo de hechos ópticos científicamente validados, es decir, de una teoría que dirigiera la mano creadora y suministrara una base común.

Estos planteos encontraron su raíz en la pedagogía de la escuela Bauhaus, cuyo paradigma llegó a Estados Unidos en los años previos al inicio de la Segunda Guerra Mundial de la mano, entre otros, de Moholy-Nagy quien emigró en 1937. Allí dictó sus cursos en la denominada *New Bauhaus* de Chicago y su contenido teórico vanguardista se difundió a partir de *The New Vision* (1946) y *Vision in Motion* (1947). El primero era una traducción en inglés del último *Bauhausbücher, Von Material zu Architektur* (1929). En Argentina, la editorial Infinito dirigida por Carlos Méndez Mosquera lo tradujo al castellano en 1963, si bien ya desde 1956 era incluido como bibliografía básica de la asignatura *Visión*, tanto en la EAUR como en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FAU-UBA).

Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora (1954/2015) del psicólogo y filósofo alemán Rudolf Arnheim (1904-2007) fue también relevante en la pretendida fundamentación científica de la asignatura (Devalle, 2018, p. 105). Él sostenía que ningún objeto se percibe como único y aislado ya que ver algo significa otorgarle un lugar de posición en relación a una totalidad, una ubicación en el espacio, una medida de tamaño, luminosidad o distancia (Arnheim, 1954/2015, p. 26).

La idea de forma, desde tal planteo, queda asociada indisolublemente a la de espacio. Este vínculo recíproco y sin jerarquías se define desde el acto de ver según las condiciones de luz, distancia y, fundamentalmente, por los bordes y límites de la forma. La forma de un objeto tiene un contenido material establecido

por su delimitación –por ejemplo el borde rectangular de un pedazo de papel o las dos superficies que delimitan los lados y la base de un cono– y otro aspecto perceptual condicionado por su posición específica en el espacio:

la forma perceptual puede cambiar considerablemente cuando cambian la orientación espacial o su entorno. Las formas visuales influyen unas a otras. (...) La forma perceptual es el resultado de un juego recíproco entre el objeto material, el medio luminoso que actúa como transmisor de la información y las condiciones reinantes en el sistema nervioso del observador. (Arnheim, 1954/2015, p. 62)

Queda planteada, además, una condicionante que involucra al aparato perceptual del sujeto que mira, tanto en el plano fisiológico como psicológico. No solo se ve el sustrato material de la forma, sino también el contenido ideológico que representa.

Form is the visible shape of content, ‘la forma es la forma visible del contenido’, escribió el pintor Ben Shahn; y esta fórmula puede servirnos, ni más ni menos que cualquier otra, para describir la distinción entre forma material (*shape*) y forma en general (*form*) (...). Bajo el epígrafe ‘forma’ hemos comentado algunos de los principios en virtud de los cuales el material visual, recibido por los ojos, se organiza de modo que pueda ser captado por la mente humana. (Arnheim, 1954/2015, p. 109)

Más allá de la delimitación externa, las formas percibidas representan algo, es decir, son la forma inseparable del contenido que las constituye. El contenido, a su vez, se expresa en lo interno de la forma. El desafío es construir formas que, desde su caracterización externa definida por su delimitación, den cuenta visualmente de tal valor intrínseco desde el momento mismo de su demarcación (Kandinsky, 1912/2010). Se considera, también, la relación psíquica y la sensibilidad del sujeto hacia la forma desde variables como el equilibrio y el ritmo.

En la asignatura *Visión*, el vínculo entre la forma y el espacio fue planteado según la perspectiva de Moholy-Nagy, quien subrayó la condición superficial y material de la forma y la necesidad de un análisis visual científico para generarla o controlar su percepción en el espacio. Eran las relaciones de posición entre las formas las que permitían definir el objetivo último: un espacio dinámico.

La creación espacial es la creación de relaciones de posición de cuerpos (volúmenes). En base al análisis del volumen podemos comprender los cuerpos, ya sean grandes o minúsculos, en sus mínimas extensiones: delgadas láminas, varas, barras, alambres; y aun como relaciones entre límites, terminaciones y aberturas. (...) El espacio se conoce en primer lugar por el sentido de la visión. (Moholy-Nagy, 1946/2008, p. 95)



Figura 2. Composición A XXI, 1925, László Moholy-Nagy. Anaut, A. y Brasa, C. (2010) László Moholy-Nagy. El arte de la luz. Madrid: La Fábrica Editorial, Círculo de Bellas Artes, p. 172.

El cambio de un modo de representar

La materia *Visión* fue incorporada en febrero de 1956 en el plan de estudios de la EAUR, dependiente en ese momento de la Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad Nacional del Litoral (FCMFQNI-UNL). Esa experiencia sirvió de referencia inmediata para las transformaciones operadas un año después en la FAU-UBA.

La enseñanza universitaria en la Argentina se reestructuró drásticamente con la caída del peronismo por el golpe de 1955 que restituyó la autonomía de las universidades, las que se reorganizaron tanto en su plan orgánico como en sus programas particulares. Así, las Facultades y las Escuelas de Arquitectura – dependientes todavía en algunos casos de la Facultad de Ciencias Exactas o de Ciencias Matemáticas como la EAUR– reformularon sus cursos y horarios otorgando un rol protagónico a la enseñanza del proyecto arquitectónico (Deambrosis, 2011, p. 200). El cuerpo docente también encontró un estímulo de cambio generacional, sustituyendo de manera definitiva toda referencia didáctica al academicismo. La arquitectura moderna, que hasta el momento había abrevado de manera parcial en la enseñanza y la práctica profesional, se convirtió en la referencia principal para la confección de los planes de estudios, los contenidos de los programas de las asignaturas, y el nuevo plantel docente.

La experiencia en Rosario resultó paradigmática para la “modernización” de la enseñanza, pero también respecto a la participación del movimiento estudiantil. En principio, fue el Centro de Estudiantes quien impulsó la contratación de un grupo de profesores vinculado a Jorge Ferrari Hardoy (Shmidt, Silvestri y Rojas, 2004), y fue bajo su gestión que se planteó un nuevo plan de estudios (Hitce, 1957, p. 2). El equipo estaba conformado por Jorge Enrique Hardoy (1926-1993) que se dedicó a Planeamiento; Francisco Bullrich (1929-2011) a Integración Cultural e Historia de la Arquitectura; Alfredo Ibarlucía (1925) y Juan Manuel Borthagaray (1928-2016) fueron

titulares del taller de Arquitectura y Atilio Gallo (s/d) estuvo a cargo de Estructuras. Carlos Méndez Mosquera (1929-2009) formó parte del grupo que organizó la nueva asignatura *Visión*, junto con Gastón Breyer (1919-2009), Rafael Onetto (1915-1967) y Alberto Le Pera (1913-1990), tal como lo afirmó en una reseña posterior (1997, p. 27). Algunos de estos actores estuvieron vinculados previamente con el grupo Austral o contemporáneamente al grupo OAM (Organización de Arquitectura Moderna).

Jorge Vila Ortiz (1923-2001) y Eduardo Serón (1930), jóvenes exponentes de la pintura abstracta rosarina, participaron también de ese momento de cambio, primero como auxiliares docentes y luego como profesores titulares de *Visión*. Este proceso de transferencia entre los campos del Arte y la Arquitectura también ocurrió en Buenos Aires, donde los intercambios entre OAM, Tomás Maldonado y los artistas de la Asociación Arte Concreto-Inventiva (Crispiani, 1997 y Devalle, 2018) dan cuenta de un objetivo común: el intento de difundir la cultura visual moderna con bases en el Arte Concreto. Este proyecto había tenido un primer fruto en la publicación de la revista *nueva visión* (1951-1957) cuya deriva fue la creación de la editorial homónima (1954).

Junto a los cursos de *Visión*, el cambio radical en la enseñanza de la arquitectura estuvo definido también por la incorporación a la currícula de la asignatura Integración Cultural y por los talleres verticales de Arquitectura. Los contenidos de Integración Cultural se introdujeron por primera y única vez en Rosario y replicaron lo dictado por Moholy-Nagy en Chicago. Francisco Bullrich propuso en los programas temas vinculados al hombre, la cultura, la sociedad y sus recíprocas relaciones (Bullrich, 1956). Delineó la historia de la cultura a partir de genealogías trazadas desde movimientos artísticos hasta la arquitectura, siguiendo los modelos historiográficos de las obras recientemente publicadas de Pevsner y Zevi. Los talleres verticales, por su parte, proponían un nuevo ordenamiento a partir de programas específicos para cada año (de segundo a sexto) y un cuerpo docente

constituido por un jefe de taller, un profesor titular, un profesor adjunto y cinco auxiliares docentes. Todos debían dar clases temáticas destinadas a hacer converger las contribuciones del mayor número de visiones en lo que sería la experiencia central del recorrido formativo (Deambrosis, 2011). Esta enseñanza, inspirada en el modelo de la Facultad de Montevideo y adoptado también en Buenos Aires, constituía el mayor porcentaje de la carga didáctica con cinco horas diarias de martes a viernes, mientras que el lunes estaba dedicado a los denominados cursos teóricos, entre los que se encontraban los de Visión. Según el plan de estudio inaugural en la EAUR de 1957:

Los cursos de Visión tendrán por objeto llevar el conocimiento de los fenómenos visuales, desarrollando la capacidad de observación, de crítica y de creación. El método didáctico tenderá a que cada alumno descubra por sí mismo los hechos evidentes o comprobables de la visión. Para ello se lo pondrá en contacto directo con materiales de diversa índole y se lo incitará a lograr el conocimiento íntimo de sus propiedades, a través de una continua manipulación, estimulándolo gradualmente, a realizar construcciones espaciales no utilitarias y diseños de simple ejecución, reforzando y calificando así su formación arquitectónica. (Hitce, 1957, p. 3)

En los programas de la asignatura Visión II de 1956 y Visión I y III de 1957 se destacaban como principales objetivos el análisis visual de la forma y la organización espacial. Los tres estaban firmados por Méndez Mosquera (1956 y 1957) como profesor titular y el de Visión III también por Le Pera. Se dividían en partes temáticas similares –para Visión I y III eran tres ejes y para Visión II eran cinco– y la bibliografía distinguía entre obras de fundamental interés, obras de consulta y obras en otro idioma. Ellas fueron las que, en gran parte, sustentaron y guiaron con su abundancia de contenidos y métodos las nuevas exploraciones propuestas por los cursos de Visión. Se describen a continuación los puntos en común de los tres programas y luego las particularidades.

El primer eje temático proponía el análisis visual desde la observación y representación, a partir del empleo de papeles de colores, ejercicios lineales de rectas, curvas y paralelas, seriación, cambios de escala y distancia, valores de línea, ritmo y progresiones para crear y superponer tramas superficiales. Se aplicaban los instrumentos de precisión y técnicas con lápiz y tinta similares a los de Plástica, aunque se incluyeron nociones de percepción visual a partir de efectos ópticos y alteraciones de la sensación cuyas bases teóricas podían rastrearse en las teorías psicológicas de la *Gestalt*.

El tema de la representación se profundizaba en el segundo eje temático desde la organización de elementos en el plano y su referencia en el espacio. Los ejercicios eran el dibujo de pequeños objetos, temas arquitectónicos y urbanísticos, tramas y técnicas de representación, dibujos de síntesis, pasajes de escala y nociones de diagramación y tipografía. La tercera parte se enfocaba en el análisis de la forma a partir de su evolución desde las formas naturales y creadas, formas arquitectónicas y su ordenamiento, y objetos de “Buen diseño”, concluyendo con una referencia hacia la teoría del método de diseño.

El programa de Visión II (Méndez Mosquera, 1956) hacía hincapié en la representación a partir del dibujo analítico. Este análisis formal en el espacio era abordado desde el uso de papeles y cartulinas para la construcción de cuerpos regulares en ejercicios libres. Visión III (Le Pera y Méndez Mosquera, 1957) ahondaba en el estudio de las texturas y su representación gráfica y fotográfica proponiendo una clasificación desde la nomenclatura desarrollada en *The New Vision* por Moholy-Nagy, donde los aspectos de los materiales y texturas se definen a partir de cuatro características (1946/2008, p. 39-44). La primera es la estructura, es decir, la composición inalterable del material, y se muestra mediante el empleo de un microscopio o de micro y macro fotografías. La segunda, es la textura que corresponde a la superficie externa resultante, tal es el caso de la epidermis y su

textura orgánica. La tercera es la superficie o *faktura*, efecto sensorial y perceptible de un proceso, que implica una modificación en la superficie del material mediante factores externos, tanto naturales como mecánicos. Y por último, la organización o *Massing* – así aparecía en el programa de Visión III– el agrupamiento u organización de las masas, donde lo que importa es la apariencia del material en su agrupamiento regular, rítmico o irregular. Los ejercicios para experimentar en torno al tratamiento superficial presentados por Moholy-Nagy incluyen la libre elección de herramientas para realizar perforaciones, presionados, frotados, limado, etc. También el teñido de distintos tipos de género, el uso de colores, pinceles, colas, virutas, grafito y arena para representar visualmente la estructura, textura y aspecto superficial por medio del dibujo, la pintura o la fotografía.

La tercera parte de Visión III presentaba – además de lo expuesto anteriormente en términos generales– la introducción al diseño desde una síntesis de la evolución del mueble, la caracterización del diseño industrial y temas como la estandarización, el prototipo y los objetos de uso de pequeñas dimensiones. La bibliografía ampliada incluía escritos de Tomás Maldonado, Herbert Read, Giancarlo de Carlo y la colección completa de la revista *nueva visión*.

Los tres cursos fomentaban el ejercicio de la percepción visual a partir de efectos ópticos y alteraciones de la sensación, planteos que coincidían con los impulsados en la escuela Bauhaus donde:

se llevaron a cabo intensivos estudios para redescubrir la gramática del diseño, con el objeto de brindar al estudiante un conocimiento objetivo de los hechos ópticos, tales como proporción, ilusiones ópticas y colores. El cultivo cuidadoso y la ulterior investigación de estas leyes naturales contribuiría a fomentar la verdadera tradición más que cualquier instrucción dedicada a la imitación de antiguas formas y estilos. (Gropius, 1943/1963, p. 37)

De lo estático a lo dinámico

Una manera de valorar el grado de novedad de Visión es contrastar sus contenidos con los de Plástica entre 1953 y 1955. En sus fundamentos se decía que Plástica “debe propender el desarrollo del sentimiento armónico del espacio y educar en el conocimiento de los principios fundamentales que rigen la línea, la forma, el volumen, el claro-oscuro, la composición y el color” (Dezorzi, 1953, p. 2). Su objetivo era incorporar en el alumno una serie de habilidades gráficas que se relacionaban con la ornamentación de los edificios en un sentido representativo, figurativo y compositivo (Barnes, 1953; Vanzo y Véscovo, 1953). Sus docentes –César Caggiano, Eugenio Fornells, Julio Vanzo, Eduardo Barnes y Carlos Véscovo– eran pintores o escultores, el último además arquitecto, reconocidos como innovadores por algunas de sus producciones, aunque todavía conservaban referencias directas de la realidad.

Los ejercicios de Plástica II proponían dibujos a mano alzada de bustos y esculturas de la figura humana y motivos naturales a través de distintas técnicas: lápiz de grafito, Conté negro y sanguínea, pluma y tinta. El tema del color se estudiaba desde la noción de armonía a partir del manejo de acuarelas, témperas y pasteles y se realizaban composiciones con elementos abstractos como la línea, el plano y el color (Vanzo y Véscovo, 1953).

En Plástica III se componían volúmenes a partir del modelado que, en palabras de los titulares, completaría “el conocimiento virtual de la forma, volumen y calidad, con el conocimiento táctil” (Barnes, 1953). Ejecutaban motivos decorativos en plástico o metal, bajorrelieves y composiciones espaciales y volumétricas estudiando el valor expresivo de los materiales.

El último de los cursos, Plástica IV, contemplaba una correlación con el curso de Arquitectura y la integración de los conocimientos adquiridos en los cursos anteriores a partir de la armonización de los temas de la forma y el color. Proponían cuatro ejercicios: el primero era la realización de una perspectiva aérea del proyecto que el

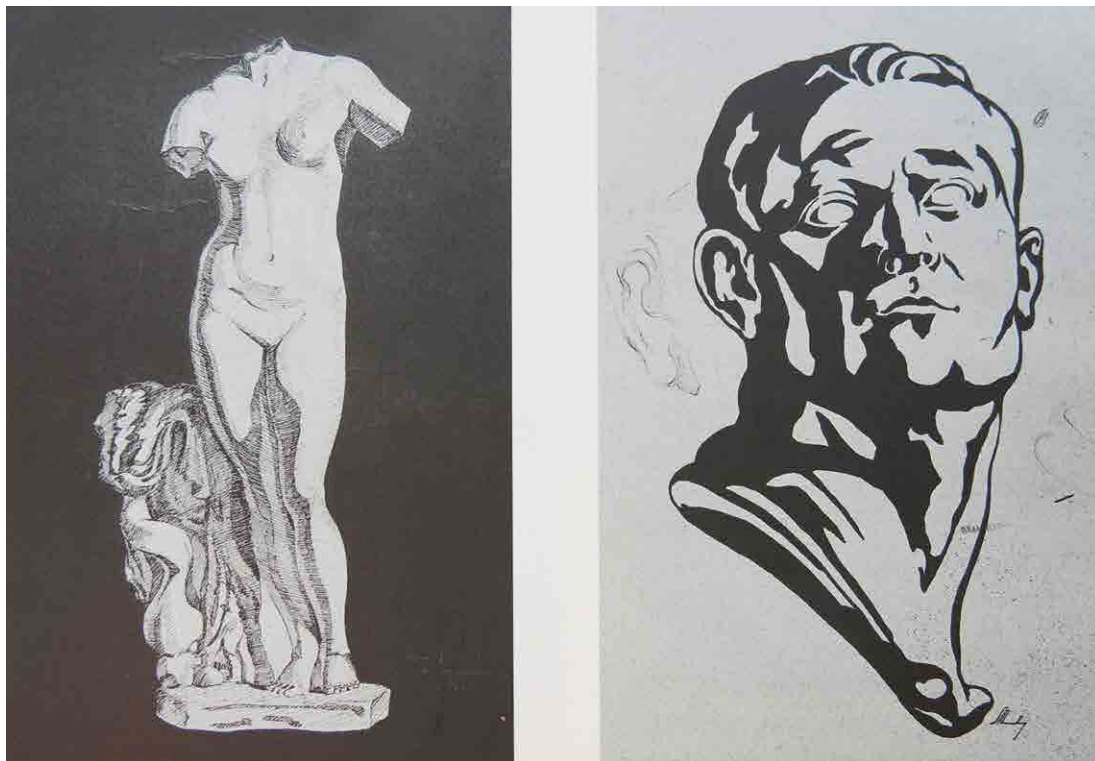


Figura 3. Dibujos de bustos y esculturas de estudiantes de Plástica II con efectos de luces, sombras y claroscuros. Bragagnolo, E. (1993). Una reseña histórica. En *70 aniversario de la creación de la carrera de Arquitecto en Rosario 1923-1993*. Rosario: FAPyD-UNR, p. 13.

alumno estuviera realizando en el curso de Arquitectura; el segundo era una perspectiva de un hall de una casa de rentas; el tercero la representación de una composición decorativa en perspectiva espacial con una figura humana en proporción estética y, finalmente, el cuarto era el anteproyecto de un mausoleo en las islas del Paraná “ideado con absoluta libertad plástica de creación y estilo” (Cabales, 1953).

La idea de composición estaba vinculada al ordenamiento relacional de partes de acuerdo a leyes tales como la proporción, la jerarquía o la armonía. El uso de la perspectiva como sistema de representación definía su rol, por un lado, como método de control de los elementos que configuran el espacio y, por el otro, como un modo de ver fijo vinculado a la tradición y al academicismo.

El artista [del Renacimiento] –anatomista de la imagen visual– eliminó el flujo de las innumerables relaciones visuales que el mundo visible tenía para el espectador. Petrificó la riqueza viva y fluyente del campo visual en un sistema geométrico estático, eliminando el elemento temporal siempre presente en el espacio experimentado y destruyendo así las relaciones dinámicas en la experiencia del espectador. (Kepes, 1944/1969, p. 124-125)

De una manera similar, la perspectiva se utilizaba en Plástica como una visión monocular que permitía ordenar y componer el espacio estáticamente a través de relaciones proporcionales y armónicas entre elementos individuales que formarían un todo desde la posición invariable, subjetiva y arbitraria del observador. No pretendían corregir la visión

o agudizar el análisis de los objetos sino incrementar las destrezas técnicas, artísticas y estéticas del estudiante de arquitectura.

Las composiciones estáticas y armónicas de la representación en perspectiva fueron el contrapunto de las construcciones espaciales que procuraron ser dinámicas, en el sentido de inestables, que se realizaron en la nueva asignatura *Visión*. Esta mantuvo la enseñanza de técnicas gráficas con lápiz y tinta –aunque sin la recurrencia a sombras o a efectos de luz y claroscuros que solo podían ser estudiados en una posición dada– como un repertorio de destrezas disciplinares que habilitaban otros aprendizajes y desarrollos. La geometría siguió siendo rectora en las construcciones abstractas como lo era para la perspectiva, pero en un sentido nuevo asociado al arte abstracto y a la definición de estructuras ocultas que las sostienen.

El espacio en el plano bidimensional: práctica y representación

Cuatro ejercicios realizados por estudiantes de la asignatura *Visión* marcan la orientación lograda a partir de los contenidos teóricos desplegados en relación al nuevo sentido

representativo del plano de dibujo, desde donde pensar los temas de la forma abstracta y el espacio dinámico. Se reconstruyen y analizan cuatro prácticas documentadas por Bragagnolo (1993), provenientes del Archivo de la FCMFQNI-UNL de la que dependía la EAUR, siendo los pocos que han podido recuperarse en la actualidad.

Las cuatro imágenes muestran contenidos referidos a formas abstractas en el espacio, tramas geométricas subyacentes, equilibrio visual, texturas y ordenamiento del plano bidimensional. En base a ellas se ha reconstruido hipotéticamente el proceso que permite conjeturar sobre los sentidos de las distintas fases. Cristina Argumedo,³ quien fuera alumna en los cursos de Méndez Mosquera de 1957, arrojó luz sobre las maneras y el momento en que fueron realizados, sobre todo los ejercicios de construcciones con formas geométricas en cartulinas de colores, tramas superpuestas y texturas.

El primer ejercicio busca desarrollar la habilidad técnica en el manejo de los trazos de línea. La geometría y la proporción son las bases para su desarrollo, por lo que se asocia a las formulaciones teóricas de Matila Ghyka (1927/1953), en su libro *Estética*

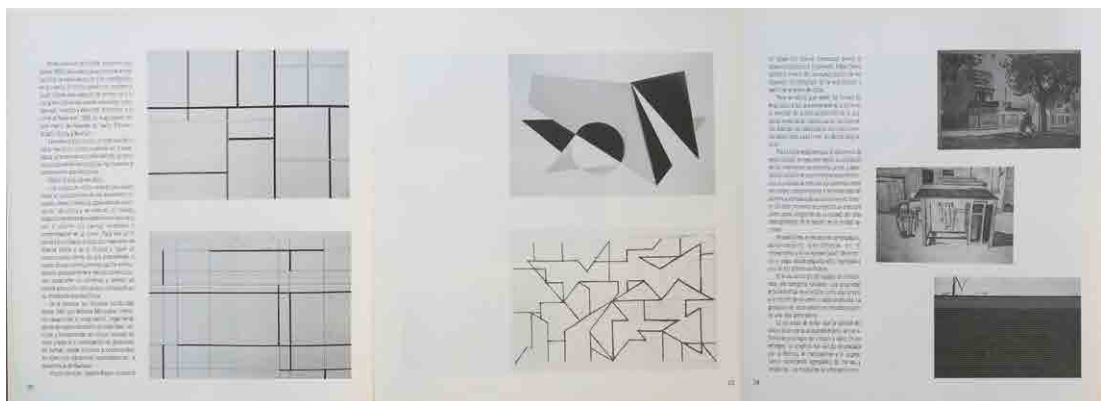


Figura 4. Publicación de ejercicios realizados por estudiantes de *Visión*. Se eligen para su análisis el número dos p. 22, número uno y dos p. 23 y número tres p. 24. Bragagnolo, E. (1993). Una reseña histórica. En 70 aniversario de la creación de la carrera de Arquitecto en Rosario 1923-1993. Rosario: FAPyD-UNR, p. 22-24.

de las proporciones en la naturaleza y en las artes, que se encuentra incluido dentro de la bibliografía de *Visión II* de 1957. Las relaciones geométricas proporcionales definen una estructura subyacente sobre la que se delimitan las distintas formas a partir de un trazo diferenciado, cada una de ellas con tamaños, tensiones y direcciones divergentes. Son protagonistas las líneas rectas, los ritmos, los intervalos y las relaciones de medida, aunque también es fundamental revelar las intersecciones entre las líneas horizontales, verticales y diagonales. Se parte de un rectángulo que mantiene la proporción áurea entre sus lados, lo que hace que las diagonales de sus posteriores particiones coincidan en sus intersecciones. La primera operación es determinar la mitad de sus lados para obtener cuatro rectángulos equivalentes. Luego se define la mitad de estos obteniendo ocho rectángulos y a todos se les trazan sus diagonales. Lo siguiente es detectar las intersecciones entre las distintas diagonales y, pasando por dichos cruces, definir nuevas líneas e intervalos horizontales y verticales. Así se obtiene una trama geométrica definida por líneas de distintas direcciones que forman figuras geométricas rectangulares y triangulares.

1. La forma, como delimitación, tiene por objetivo recortar sobre un plano, por medio de esa delimitación, un objeto material y así dibujar este objeto sobre el plano.

2. O la forma permanece abstracta, es decir, no define un objeto real sino que es una entidad totalmente abstracta. Estos seres puramente abstractos, que como tales poseen su vida, su influencia y su fuerza, son el cuadro, el círculo, el triángulo, el rombo, el trapecio. (Kandinsky, 1912/2010, p. 59)

Coincidiendo con tales planteos, las formas geométricas, matemáticas y abstractas que aparecen recortadas en el plano gráfico del ejercicio, son el resultado de la delimitación de sus bordes a partir de trazos gruesos de tinta que destacan algunos segmentos de la

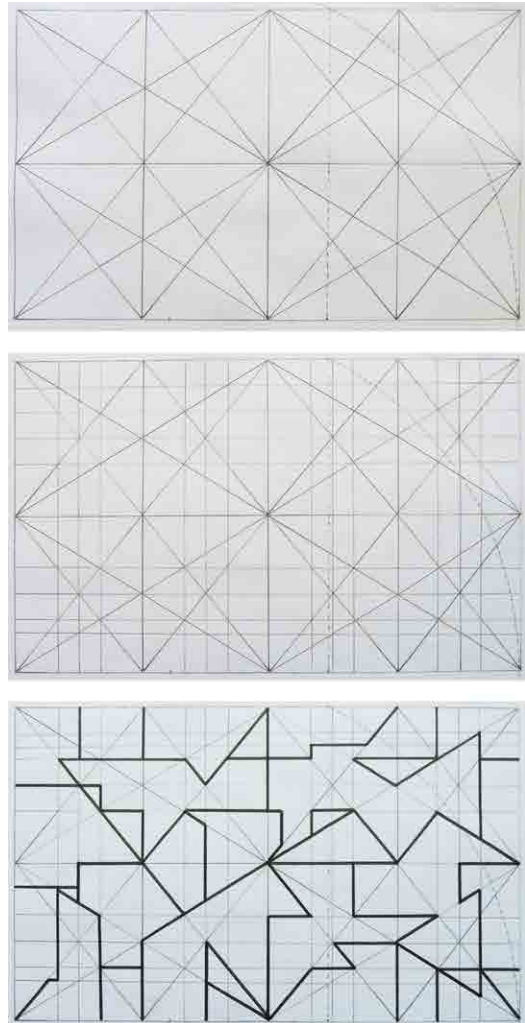


Figura 5. En el ejercicio uno se reconstruye el proceso de generación de la estructura geométrica subyacente formando una trama sobre la que se delimitan formas abstractas en el plano gráfico. Dibujos realizados por el autor.

trama subyacente. No son formas reales sino representaciones abstractas que existen por sí mismas, es decir, por las razones internas del contenido de la forma.

El segundo ejercicio recurre a formas geométricas materializadas con cartulinas de dos colores. Se busca demostrar que las superficies de color, como factor organizador de la forma, contienen un valor espacial intrínseco. Este radica en el hecho físico de que la luz es el origen del color, por lo tanto el movimiento y la espacialidad son cualidades inherentes al mismo. El color es una experiencia, es decir, un acontecimiento psicológico que varía con las diferentes contribuciones de la luz. Esta es incolora y se convierte en color –ya sea por

absorción, dispersión o difracción– a medida que pasa por el aparato receptor visual y es registrada por el cerebro. Kepes subraya las tres fuentes básicas del color:

En primer término esta la materia prima física, la energía radiante modulada por el medio ambiente. En segundo término están los datos aportados directamente por los sentidos. Y en tercer término están los datos proporcionados por la memoria que incluyen asociaciones causadas por determinada correspondencia entre la estructura de la estimulación sensorial del momento y otras precedentes. (1944/1969, p. 186)

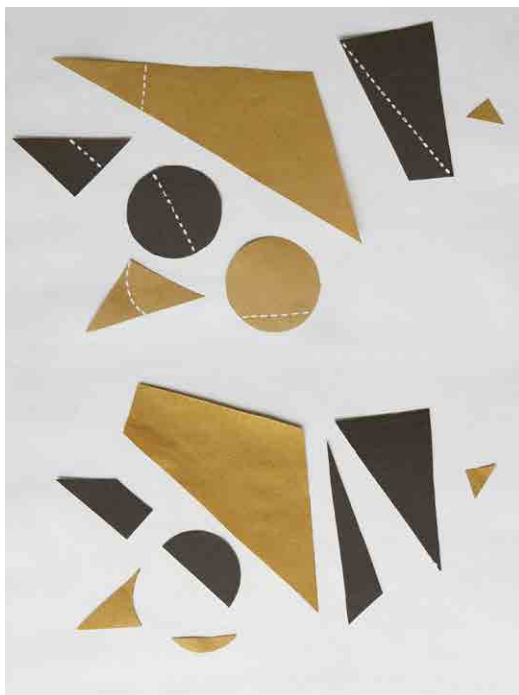


Figura 6. Ejercicio dos de formas geométricas en cartulinas de dos colores sobre las que se realizan operaciones de división o sustracción de algunas de sus partes. Construcciones realizadas por el autor.

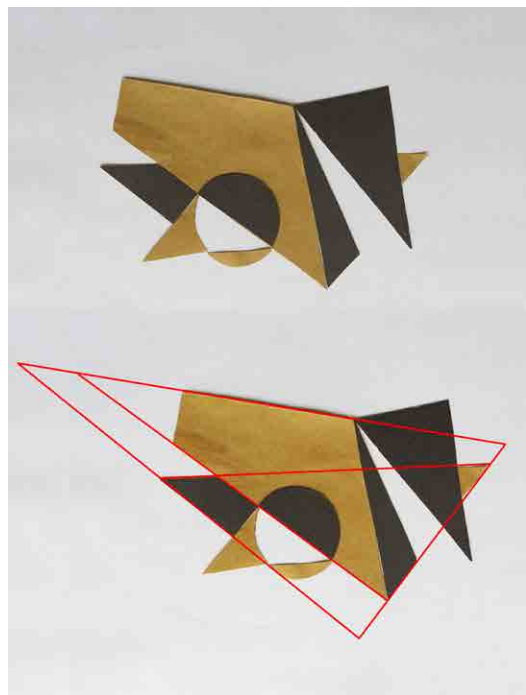


Figura 7. La continuidad de los lados de las formas geométricas de cartulina, descubre una estructura geométrica subyacente que garantiza el equilibrio visual de las formas en el espacio del plano gráfico bidimensional. Construcciones realizadas por el autor.

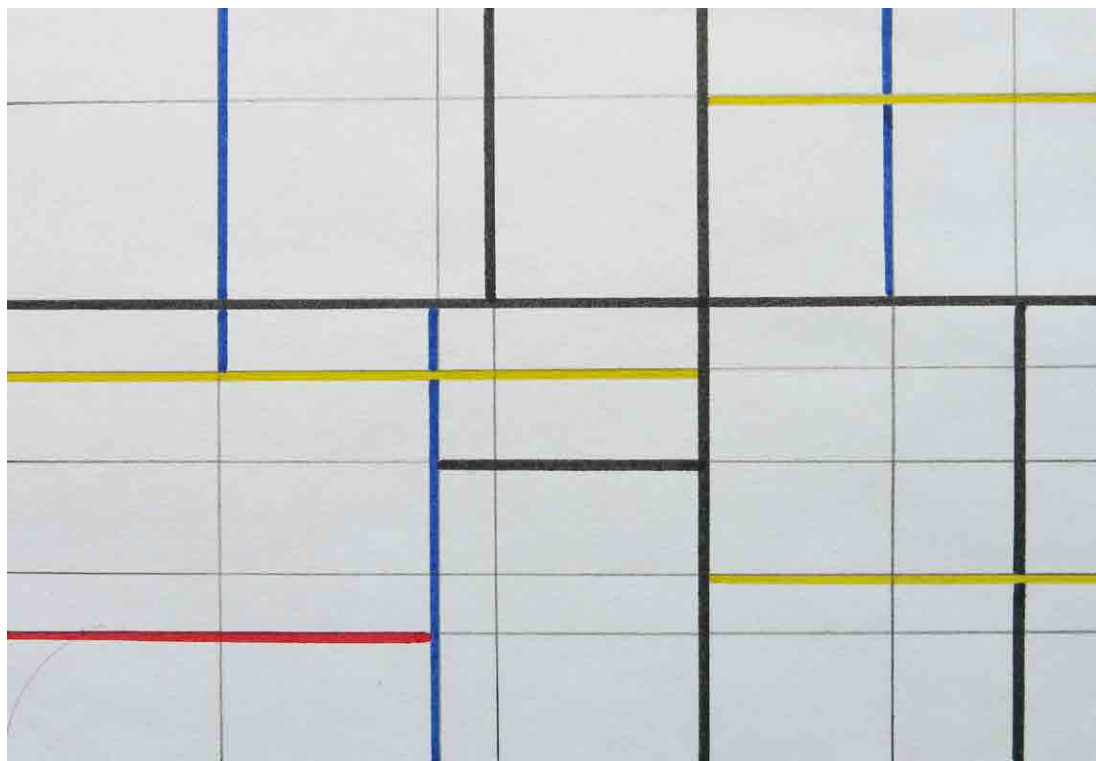


Figura 8. En el ejercicio tres el plano gráfico está contenido por una membrana de ritmos e intervalos variables con bandas horizontales y verticales de colores que equilibran el espacio bidimensional. Dibujo realizado por el autor.

Las figuras geométricas triangulares, circulares y trapezoidales son realizadas en cartulinas de dos colores. Se ejecutan operaciones de división o sustracción de alguna de sus partes para generar una construcción abstracta de formas en el espacio bidimensional del plano gráfico manteniendo el equilibrio visual. Se inicia con dos círculos de distinto color, cuatro triángulos y un trapecio isósceles a los que se les realizan particiones y sustracciones de algunas de sus partes. Sobre las formas obtenidas se hacen rotaciones, yuxtaposiciones, adiciones y giros sobre sus ejes.

Estas operaciones de generación abstracta involucran al sentido de la vista, ya que proponen la creación de una referencia espacial en el plano bidimensional desde formas geométricas, que tienen una

condición superficial definida por el color. La prolongación de los lados de alguna de ellas descubre correspondencias e intersecciones que dan cuenta de la existencia de una estructura subyacente conformada por tres triángulos escalenos que equilibran y ordenan las tensiones y pesos visuales.

La tercera práctica hace hincapié en el desarrollo de las técnicas de representación, el manejo de la línea, los trazos y la precisión geométrica para lograr perpendicularidad y paralelismo. Es una estructura lineal que sostiene la construcción abstracta de trazos de colores más anchos que se presentan a modo de bandas en sentido vertical u horizontal. Con este trazado se equilibran direcciones y tensiones horizontales o verticales. La medida de los intervalos que separan las líneas se define

a partir de la relación matemática proporcional conocida como “rectángulo áureo” o “número de oro” mostrando una singular convergencia entre estrategias de ruptura y el canon clásico.

La membrana obtenida recuerda a los cuadros neoplasticistas de Mondrian o van Doesburg. En ellos el plano pictórico bidimensional se convierte en una membrana estirada que contiene al espacio infinito, anti cúbico y anti gravitatorio y donde el color, las formas y las líneas se extienden en el espacio hacia arriba y hacia abajo, hacia adentro y hacia afuera, estableciendo una relación en la que cualidades espaciales opuestas se equilibran desde la matemática (Kepes, 1944/1969, p. 170).

Sobre la trama de intervalos variables se realizan trazos más gruesos que, en algunos momentos, se interrumpen al encontrarse

de manera perpendicular con otros. Así parece que una banda pasa debajo de la otra estableciendo jerarquías, continuidades, discontinuidades y planos de profundidad. Las bandas parecen ser de colores, aunque por encontrarse el ejercicio en una publicación en blanco y negro y ser –en descripción de la autora del artículo– una fotocopia de los originales encontrados en el Archivo de la FCMFQNI-UNL, no es posible distinguir de qué tonos se tratan. La asociación inicial con los trabajos neoplasticistas lleva a designar los colores primarios azul, rojo y amarillo según las distintas tonalidades de grises que posee la copia. Se logra una unidad visual en función de las diferentes direcciones, progresiones y seriaciones y plantea la creación de una trama geométrica equilibrada en sus tensiones, ritmos y repeticiones. El resultado es una construcción abstracta que no tiene arriba, ni



Figura 9. El ejercicio cuatro aborda el tema de las texturas y su cualidad perceptual vinculada tanto a la visión como al tacto. Bragagnolo, E. (1993). Una reseña histórica. En *70 aniversario de la creación de la carrera de Arquitecto en Rosario 1923-1993*. Rosario: FAPyD-UNR, p. 24.

abajo, derecha o izquierda: lo que importa son las relaciones proporcionales entre las líneas y la disposición de las bandas de colores que equilibran el conjunto.

El cuarto ejercicio desarrolla el tema de las texturas, a partir del dibujo frontal de un muro de ladrillos donde solo la sexta parte superior de la imagen incluye una superficie plena en gris claro –representando el cielo– y todo el resto son ladrillos. Hay dos texturas diferentes entre las que cambia el sentido y la traba de las unidades individuales que representan los ladrillos.

Las texturas tienen la particularidad de poseer una delicada cualidad de poder sensorial que solo puede ser captada en su correspondencia estructural con otros aspectos sensoriales. Es así como no se ven luces y sombras sino propiedades de suavidad, frialdad, aspereza y quietud, haciendo que la vista y el tacto se fundan en un todo único (Kepes, 1944/1969, p. 206-207). La vista capta, en el ejercicio analizado, el contraste de direcciones entre una textura y la otra, la variación del ritmo y las alteraciones de luces y sombras de cada una. El límite superior, en contraste, es una banda continua horizontal de color gris oscuro que se diferencia, tanto de la trama que se encuentra hacia abajo, como de la superficie gris claro que esta arriba. En otro plano, por detrás, aparece un conjunto de formas lineales compuesto por dos siluetas que se asemejan a luminarias de la calle, un poste cilíndrico de metal o madera que se distingue volumétricamente por la sombra y una antena.

Visión: forma y espacio, dibujo y abstracción

La asignatura *Visión*, tal como se ha visto, orientó su enseñanza a la construcción de un espacio dinámico desde el reconocimiento y manejo de las formas abstractas y reales. Los ejercicios constructivos vinculados al dibujo analítico y a las teorías perceptuales de la forma fueron el eje de su método preciso y objetivo de observación en la pretendida educación de la percepción visual. Forma y espacio se resolvieron conjuntamente en el plano

bidimensional que adquirió una condición sustantiva: antes de ello el dibujo tenía un valor fundamentalmente representativo de la realidad existente o a construir. Sus prácticas supusieron una superación de la perspectiva como sistema de representación y formalización del espacio estático, aunque conservaron la regulación de los trazos lineales, el desarrollo de destrezas técnicas con lápiz y tinta y la geometría como herramienta para establecer trazados ordenadores que garanticen el equilibrio.

El espacio dinámico se construyó desde la gráfica abstracta a partir de la conformación de tramas con distintos ritmos, la manipulación de formas hechas con cartulinas de colores, las texturas generadas con distintos materiales y técnicas de dibujo, las estructuras matemáticas y proporcionales subyacentes y el equilibrio visual.

Los recursos que sintetizan el nuevo modo de ver que enseñó la asignatura *Visión* y que tomó prestados del arte abstracto son la abstracción en lugar de lo figurativo, la construcción de la forma en reemplazo de la composición armónica y proporcionada –más allá de la insistencia en la relación áurea y la fascinación con el texto de Ghyka–, y las indagaciones sobre el espacio dinámico en contraste con el espacio estático. El ritmo, la medida, la grilla, el contraste, las texturas y las superposiciones son algunos de los recursos proyectuales que, de manera dispersa, comenzaron a formar parte del bagaje instrumental de esa época en la formación de los arquitectos.

Los contenidos de la asignatura *Visión* vinieron a reemplazar los antiguos preceptos de simetría, armonía y proporción vinculados a las ideas de orden cerrado, composición y tectónica tradicionales. Como se ha visto, los objetivos generales coincidieron claramente –tanto en el plano intelectual y generativo como en el material y tangible– con un método de entrenamiento visual y gráfico que dio preeminencia al proceso de generación de la forma y el espacio.

Notas

¹ Los vínculos entre los desarrollos de estos centros de enseñanza y los contenidos de la asignatura *Visión* serán abordados en un futuro trabajo. Tal es el caso del *Visuelle Methodik* impartido por Tomás Maldonado en Ulm y el curso básico dictado por Moholy-Nagy en Chicago.

² Eduardo Serón cursó Plástica I, II y III en la EAUR entre 1953 y 1955, participó en 1956 del grupo de estudiantes que convocaron al equipo de profesores de Buenos Aires, fue docente auxiliar de *Visión* en los cursos de Méndez Mosquera en 1957 y fue titular de *Visión II* en 1962. Entrevista realizada en la ciudad de Rosario el día 7 de noviembre de 2019.

³ Cristina Argumedo fue alumna de *Visión I, II y III* entre 1957 y 1959 en los cursos de Méndez Mosquera. Entrevista realizada en la ciudad de Rosario el día 21 de agosto de 2020.

Referencias

- Anaut, A. y Brasa, C. (2010). *László Moholy-Nagy. El arte de la luz*. Madrid: La Fábrica Editorial, Círculo de Bellas Artes. Recuperado de https://monoskop.org/images/b/b4/Moholy_Nagy_Laszlo_El_Arte_de_la_Luz_catalogue_Spanish.pdf
- Arnheim, R. (2015). *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*. (Trad. M. L. Balseiro). Madrid: Alianza Forma. (Trabajo original publicado en 1954). https://monoskop.org/images/9/9e/Arnheim_Rudolf_Arte_y_percepcion_visual.pdf
- Barnes, E. (1953). *Programas asignatura Plástica III. Escuela de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad del Litoral*. En Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Bragagnolo, E. (1993). Una reseña histórica. En *70 aniversario de la creación de la carrera de Arquitecto en Rosario 1923-1993* (pp. 10-34). Rosario: FAPyD-UNR.
- Bullrich, F. (1956). *Programa asignatura Integración Cultural. Escuela de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad del Litoral*. En Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Cabales, R. (1953). *Programas asignatura Plástica IV. Escuela de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad del Litoral*. En Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Cooke, C. (1994). "La forma es una función X": el desarrollo del método de diseño de los arquitectos constructivistas. En Salvadó, T. (Comp.). *Constructivismo ruso. Sobre la arquitectura de las vanguardias ruso-soviéticas hacia 1917* (pp. 47-88). Barcelona: Ed. del Serbal.
- Crispiani, A. (1997). Belleza e Invención. *Revista Block*, 1, 61-70. Recuperado de <https://hdiunlp.files.wordpress.com/2011/09/crispiani-belleza-e-invencion1.pdf>
- Deambrosis, F. (2011). *Nuevas visiones: revistas, editoriales, arquitectura y arte en la Argentina de los años cincuenta*. Buenos Aires: Infinito.
- Devalle, V. (2018). Iniciativas dispersas pero entramadas. Visión en arquitectura y diseño. *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores del Arte (CAIA)*, 12, 98-107. Recuperado de http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=307&vol=12
- Dezorzi, R. (1953). *Plan de estudio de la carrera de Arquitectura. Escuela de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad del Litoral*. En Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Ghyka, M. (1953). *Estética de las proporciones en la naturaleza y en las artes*. (Trad. J. Bosch Bousquet). Buenos Aires: Poseidón. (Trabajo original publicado en 1927). <https://catedrapernaufadu.files.wordpress.com/2017/04/ghyka-matila-estetica-de-las-proporciones.pdf>
- Gropius, W. (1963). *Alcances de la arquitectura integral*. (Trad. L. Fabricant). Buenos Aires: Ed. La Isla. (Trabajo original publicado en 1943).
- Hitce, E. (1957). *Plan de estudio de la carrera de Arquitectura. Escuela de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad del Litoral*. En Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Le Pera, J. y Méndez Mosquera, C. (1957). *Programa asignatura Visión III. Escuela de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad del Litoral*. En

- Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Kandinsky, V. (2010). *De lo espiritual en el arte*. (Trad. G. Dieterich). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1912).
- Kepes, G. (1969). *El lenguaje de la visión*. (Trad. E. Revol). Buenos Aires: Ediciones Infinito. (Trabajo original publicado en 1944). Recuperado de https://monoskop.org/images/3/3b/Kepes_Gyorgy_El_lenguaje_de_la_vision_1969.pdf
- Méndez Mosquera, C. (1956). *Programa asignatura Visión II. Escuela de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad del Litoral*. En Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Méndez Mosquera, C. (1957). *Programa asignatura Visión I. Escuela de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad del Litoral*. En Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- Méndez Mosquera, C. (1997). La Escuela de Rosario. *Revista Contextos*, 1, 27. Recuperado de <https://biblioteca.fadu.uba.ar/tiki-index.php?page=revistaxanio2>
- Moholy Nagy, L. (2008). *La nueva visión*. (Trad. B. Kenny). Buenos Aires: Ed. Infinito. (Trabajo original publicado en 1946).
- Pedrosa, M. (1955). Las relaciones entre la ciencia y el arte. *Revista nueva visión*, 6, 14-17. Recuperado de <http://revistasdeartelatinoamericano.org/items/show/167>
- Shmidt, C., Silvestri, G. y Rojas, M. (2004). Enseñanza de Arquitectura. En Liernur, J. F. y Aliata, F. (Comps.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina estilos, obras, biografías, instituciones, ciudades* (Vol. e-h, p. 32-44). Buenos Aires: Clarín Arquitectura. Recuperado de <http://www.iaa.fadu.uba.ar/?p=11590&page=4>
- Silvestri, G. (2004). Nueva Visión. En Liernur, J. F. y Aliata, F. (Comps.), *Diccionario de Arquitectura en la Argentina estilos, obras, biografías, instituciones, ciudades* (Vol. i-n, p. 205-207). Buenos Aires: Clarín Arquitectura. Recuperado de <http://www.iaa.fadu.uba.ar/?p=11590&page=5>
- Vanzo, J. y Vescovo, C. (1953). *Programas asignatura Plástica II. Escuela de Arquitectura y Urbanismo, Facultad de Ciencias Matemáticas, Físico-Químicas y Naturales asociadas a la Industria de la Universidad del Litoral*. En Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

Tomás Esteban Ibarra

Arquitecto, Becario Doctoral CONICET 2020-2025. Doctorando en Arquitectura. Director Dr. Horacio Torrent y co directora Dra. Ana María Rigotti. Jefe de trabajos prácticos de Historia de la Arquitectura, FAPyD-UNR. Graduado en FAPyD-UNR con segundo mejor promedio. CURDIUR, CONICET, Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño, Universidad Nacional de Rosario. Riobamba 220 bis, Rosario (2000), Santa Fe, Argentina.

arq.tomas.ibarra@hotmail.com

“¿La Facultad está en crisis? ¿La arquitectura está en crisis? ¿El país está en crisis?”

Radicalización política en la facultad de arquitectura de Buenos Aires en los años setenta

“Is the Faculty in crisis? Is architecture in crisis?: Is the country in crisis?”: Political radicalization in the architecture school of Buenos Aires in the seventies

María Eugenia Durante

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Abstract

Around the seventies, in the country's architecture schools, various experiences were developed that rethought architecture training in the heat of political radicalization processes. Teaching proposals that aimed to resignify the political sense of disciplinary knowledge and professional practices in connection with social movements. One of the first and most studied is the experience of the Taller Total of Córdoba, however, it is possible to find initiatives that sought to rethink training and its links with the problems of popular habitat, in Buenos Aires, La Plata and Rosario. This article seeks to reconstruct the general context of crisis in the formation of institutions and the professional sector, which these radical experiences go through and allow, focusing on the processes that took place in the Buenos Aires architecture school. Investigating the specialized magazines of the time and archival documents, he aims to return once again to a historical moment of great social conflict that still generates conflicting re-readings and glimpses current dilemmas within the architecture faculties.

Resumen

Hacia los años setenta, en las facultades de arquitectura del país, se desarrollaron diversas experiencias que repensaron la formación en arquitectura al calor de los procesos de radicalización política. Propuestas de enseñanza que apuntaron a resignificar el sentido político de los saberes disciplinares y las prácticas profesionales en vínculo con los movimientos sociales. Una de las primeras y más estudiadas es la experiencia del Taller Total de Córdoba, sin embargo, es posible encontrar iniciativas que buscaron repensar la formación y sus vínculos con las problemáticas del hábitat popular en Buenos Aires, La Plata y Rosario. Este artículo busca reconstruir el contexto general de crisis de la formación de las instituciones y del sector profesional, que atraviesan y permiten estas experiencias radicales, centrando la mirada sobre los procesos que sucedieron en la facultad de arquitectura Buenos Aires. Indagando en las revistas especializadas de la época y documentos de archivo, se apunta a volver una vez más sobre un momento histórico de gran conflictividad social que aún genera relecturas encontradas y vislumbra dilemas vigentes en el seno de las facultades de arquitectura.

Key words: training in architecture and politics - seventies - student movement - political radicalization

Palabras clave: formación en arquitectura y política - años setenta - movimiento estudiantil - radicalización política

Modernización, politización e incorporación de la cuestión social

En los años sesenta y setenta del siglo XX suelen ubicarse los discursos y prácticas arquitectónicas que se articularon con la práctica política. Sin embargo, se puede rastrear desde principio de siglo XX, como constante, un sector profesional que se preguntó por la configuración de una praxis profesional que aportara a la solución de los problemas sociales de los sectores populares. En diversos momentos la coyuntura política interpeló a los estudiantes y profesionales universitarios, y motivó la reconfiguración de las prácticas proyectándolas sobre la lucha política. Un perfil de arquitecto/a comprometido con las problemáticas sociales que se configuró en el creciente papel del Estado sobre la cuestión social urbana y habitacional de los sectores populares.

Los problemas urbanos y habitacionales se incorporaron a la agenda pública con el proceso de irrupción de las masas en las ciudades desde principios del siglo pasado. Esto aceleró la modernización del Estado, el cual se configuró históricamente como el único actor capaz de resolver los problemas de los sectores populares en la ciudad, que crecieron con la migración del campo. En este contexto, los arquitectos/as se constituyeron como uno de los profesionales destinados a aportar a la construcción de políticas públicas urbanas y habitacionales acordes a las nuevas necesidades sociales, alejándose del perfil tradicional orientado a los sectores de mayores recursos. La incorporación de estos nuevos temas se vinculó al proceso de modernización del campo disciplinar y profesional. Esto implicó no sólo la renovación de los saberes disciplinares y prácticas profesionales, sino también la renovación de sus instituciones, normativas y facultades. Para formar a los expertos/as del Estado, estos problemas fueron incorporados a los programas de resolución de proyectos en las universidades latinoamericanas, desde la década del treinta en adelante.

El proyecto moderno arribó a Latinoamérica desde la década del veinte y se convirtió en un horizonte de sentido para quienes buscaron construir nuevas prácticas profesionales que dieran respuesta a las problemáticas de los sectores obreros y populares. La arquitectura moderna ofrecía una serie de herramientas acordes para brindar respuestas masivas, y permitía satisfacer tanto las demandas de la industria de la construcción, como de las políticas sociales. En este marco, el abordaje de la cuestión social se vinculó al compromiso político de los arquitectos/as desde sus inicios. Una vinculación que acarreo sus dificultades, como sostiene Silvestri, haciendo referencia a debates de los años sesenta y setenta, en arquitectura "la idea de lo político es vaga y cambiante, –debido a– que carece de sensibilidad para los tiempos cortos de la acción humana" (2014, p. 73), en contraste con los tiempos que conlleva la materialización. Esto motivó que lo político se confunda con lo social, siendo este último un "tema que permanece de distintas formas en la mirada del 'arquitecto argentino', que se siente parte de un campo progresista" (Silvestri, 2014, p. 73).

En Argentina, el proceso de modernización del campo arquitectónico e incorporación del proyecto moderno comienza en la década del veinte (Brito y Maur, 1993; Longoni y Fonseca, 2010), y permeó con fuerza en las facultades de arquitectura para los años cincuenta. En 1955, con la caída del peronismo e instauración de la Revolución Libertadora, se profundizó en el país el modelo desarrollista que trajo consigo la renovación en todas las universidades y sus propuestas de formación. Con excepción de la carrera de arquitectura en la Universidad Nacional de Tucumán y algunas experiencias aisladas en cátedras particulares, donde se desarrollaron las primeras experiencias de enseñanza ligadas a las ideas de la modernidad, las demás facultades del país adoptaron planes de estudio renovados posterior a 1955. Hacia los convulsionados años sesenta, se suma al proceso de modernización el de la creciente politización de las capas medias y

sectores universitarios. La politización operó en la impronta social que le imprimió el problema de la vivienda a la profesión desde los inicios del proceso de modernización, radicalizó sus discursos y articuló la práctica arquitectónica con la práctica militante. Como expresa Malecki (2016), el proceso de politización de los sectores profesionales no implicó la ruptura del proceso de modernización, sino que recuperó y reactualizó algunos de sus discursos originales.

En este contexto, las prácticas profesionales emergentes formularon un nuevo sentido político a sus saberes especializados. Estudiantes y profesionales universitarios fueron convocados al compromiso político a partir del auge y difusión de las corrientes de pensamiento progresistas, de izquierda y las organizaciones político-revolucionarias. Según Terán (2013), en los años sesenta la participación política de los jóvenes fue impulsada por las teorías del compromiso en las relecturas de la obra de Sartre y la filosofía existencialista, donde se vislumbraba la crítica al academicismo y el reclamo por vincularse a la realidad social y a la lucha política. Esto motivó la necesidad de generar vivencias desde la propia experiencia donde "poner el cuerpo". Un compromiso con la política que se radicalizó para fines de 1960, lo cual, en algunos casos, se vinculó a la influencia de las ideas de Gramsci, en torno al "intelectual orgánico" de los movimientos revolucionarios (Terán, 2013, p. 56).

En el ámbito de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FAU-UBA) se suele discriminar un proceso previo a 1966 y otro posterior, signados por la intervención del gobierno militar de Onganía. En el período previo a 1966, se produjo la renovación de la carrera de arquitectura al calor de las ideas del proyecto moderno, se configuró el espacio de taller vertical para la enseñanza, y se incorporaron las problemáticas urbanas y habitacionales de los sectores populares. Estos nuevos programas se encontraron, primero, contenidos en el desarrollo de proyectos dentro de las aulas, y, más tarde, como problemas abordados desde las políticas de extensión e

investigación universitaria, o como prácticas de la militancia estudiantil. Por aquellos años, la FAU-UBA participó en la experiencia de Isla Maciel, donde se desarrollan actividades de extensión universitaria desde 1956 (Brusilovsky, 1998). Un lugar donde se gestaron las primeras prácticas territoriales sistemáticas e interdisciplinarias, a las cuales varios de los talleres de la FAU-UBA aportaron con el desarrollo de proyectos, principalmente de vivienda, donde se impulsó el diálogo de los estudiantes con los pobladores y el reconocimiento vivencial de sus problemáticas.

Posterior a la intervención de 1966, el movimiento estudiantil y docente profundizó sus reclamos y cuestionó a las instituciones tradicionales, avanzando en la construcción de espacios propios dentro y fuera del ámbito universitario. Para Silvestri, quien busca experiencias radicales en arquitectura "las encuentren en el breve período que va entre 1972 y 1974 en el área de la enseñanza de arquitectura, y no en las prácticas profesionales, inevitablemente atravesadas por los compromisos con el Capital o con el Estado" (Silvestri, 2014, p. 82). Estas expresiones se daban en el seno de la universidad pública, que se constituyó como un ámbito propicio desde donde practicar nuevas formas de entrelazar lo profesional con la política. En este sentido, se reformularon las estructuras internas y los contenidos, se generaron nexos con los sectores populares a través de prácticas de investigación, extensión o formación, y se construyeron prácticas no institucionalizadas en vínculo con movimientos sociales y organizaciones políticas. Vale aclarar que la Universidad no fue el único ámbito donde se gestaron nuevas prácticas y saberes, debido a que se multiplicaron las formas de encarar este problema. Diversos profesionales actuaron desde equipos técnicos que asesoraron y acompañaron organizaciones políticas, sociales y religiosas, desde grupos que formularon propuestas para los concursos de proyecto, y desde las oficinas públicas, como el caso de la Comisión Municipal de la Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires, en los años setenta.

Desde diferentes campos disciplinares, el debate respecto de la figura del profesional universitario que se involucró en la lucha política en los años sesenta y setenta, traerá un largo derrotero en el estudio de la figura del intelectual y sus vínculos con la lucha política. Una de las tesis largamente discutida, por algunos autores, es la que sostiene que la creciente "politización" de los ámbitos académicos y profesionales desencadenó en la pérdida paulatina de la "autonomía" del campo específico (Sigal, 2002). Según esta hipótesis, la centralidad de la política en la vida cotidiana de los sectores medios, parecía irrumpir el proceso de modernización y el desarrollo académico y científico desatado desde la caída del peronismo en 1955. Esta hipótesis es discutida en la actualidad por ciertos autores que disienten con la idea de que, en el campo de la arquitectura local, la politización haya interrumpido el proceso de modernización. Contrario a esto, los discursos del compromiso social y el abordaje de las problemáticas urbanas y habitacionales, atravesados por los debates del proyecto moderno, fueron bandera de los movimientos más radicalizados en arquitectura. En esta línea, podemos ubicar a Malecki (2016), quien habla de una "aceleración" de los impulsos modernizadores ante la radicalización en arquitectura, o a Jajamovich (2014), quien sostiene que las relaciones entre las prácticas militantes y académicas dan cuenta de múltiples y complejas relaciones, en los que las teorías de la "pérdida de autonomía" se matizan. En diálogo con estos aportes más recientes y como parte de un trabajo de tesis doctoral, este artículo busca revisar los contextos y debates en el campo profesional y ámbito universitario que permitieron y atravesaron las experiencias de los talleres de los primeros años setenta, focalizando en lo sucedido en la ciudad de Buenos Aires.

Crisis de las instituciones universitarias

El contradictorio proceso de modernización y desarrollo científico de la Universidad que se reconoce a partir de 1955, con el peronismo

proscrito, fue abruptamente interrumpido en julio de 1966, cuando el gobierno de Onganía suprime por Ley la autonomía universitaria. Esta medida fue resistida por estudiantes y docentes quienes se manifestaron en contra y ocuparon diversas facultades. Estos hechos fueron reprimidos por la policía el 29 de julio, en lo que se denominó "la noche de los bastones largos". Este episodio generó la intervención de todas las universidades del país, y desmanteló el proceso que se venía construyendo previo a la intervención, con la renuncia masiva de profesores en todas las facultades, lo cual se sintió con más fuerza en la UBA. Para el gobierno de Onganía la comunidad universitaria constituía un peligro, y era cuestionada por ser un foco del comunismo y las ideas del marxismo. El objetivo de la intervención del gobierno de Onganía de "despolitizar" la Universidad, tuvo como resultado una mayor participación política de los estudiantes, quienes se volcaron a las agrupaciones de izquierda y del peronismo. Para Cravino, "La Revolución Argentina partía de una concepción ingenua de la política y de la sociedad al suponer que los problemas se resolverían simplemente desterrando la actividad partidaria de la comunidad universitaria" (2012, p. 17). La intervención y desarticulación de la universidad de Onganía, es marcada por algunos autores como el punto de inicio de un proceso creciente de politización del sector estudiantil de la FAU-UBA, sin embargo, se encuentran expresiones previas de organización y participación política.

La FAU-UBA fue intervenida en "la noche de los bastones largos" (Cravino, 2012; Moreno, 2016), donde la policía desalojó los pabellones golpeando a estudiantes y docentes. Luego de la intervención, entre los profesores de la FAU se generaron diversas posiciones, entre quienes decidieron quedarse y quienes renunciaron. Luego de varias reuniones donde se discutió si la renuncia era una estrategia acorde o había que quedarse a resistir el proceso, terminan renunciando 234 profesores de la FAU, convirtiéndose en una de las facultades donde más se sintió la desvinculación de su planta docente. El alejamiento de los profesionales

arquitectos/as de la universidad, según Cravino (2012), no implicó necesariamente un exilio al extranjero, como sí pasó en otros casos, sino que la mayoría se recluyeron en sus actividades profesionales, brindaron clases en sus casas, y armaron grupos de estudio y espacios de formación. En este contexto, surgieron nuevas organizaciones estudiantiles y diversas iniciativas que disputaron dentro y fuera de la Universidad. Ejemplo de esto, son el Centro de Estudios del Hábitat, desde donde se dictaron seminarios y se financiaron becas de investigación y proyectos diversos, y la organización estudiantil Tendencia Universitaria Popular de Arquitectura y Urbanismo (TUPAU), ambos espacios gestados en 1967 (Corbacho y Diaz, 2014).

En este clima se desarrolló el X Congreso de la Unión Internacional de Arquitectos (UIA) en Buenos Aires, planificado para octubre de 1969. El tema central del Congreso era "la vivienda de interés social", que resultaba contradictorio en el marco de un gobierno autoritario, pero que se explicaba en que la elección de la sede en Buenos Aires fue determinada en el VIII Congreso en París, cuando aún Arturo Illia gobernaba el país (Carranza, 2011, p. 126). El encuentro convocó a gran cantidad de profesionales y se realizó en paralelo el encuentro de estudiantes, el cual era una constante desde el Congreso de la UIA en Cuba (1963). En aquel encuentro se da una ruptura importante, debido a que un grupo de estudiantes irrumpió en el acto de inauguración y exigió que se replantee el temario y forma del congreso. Este episodio culminó con la organización de un encuentro paralelo en la FAU-UBA, lo que permite visualizar cómo el movimiento estudiantil profundizó sus reclamos y avanzó sobre la construcción de espacios propios, cuestionando a las instituciones tradicionales.

Para 1971, el gobierno del General Lanusse buscó construir una política universitaria más conciliadora que callara las críticas; sin embargo, las movilizaciones estudiantiles y tomas de facultades se multiplicaron, junto con la creciente intervención de las fuerzas de seguridad. En ese momento se generaron

divisiones en la Federación Universitaria Argentina y los sectores de izquierda y peronistas cuestionaron la tradición de organización a través de los centros de estudiantes, e impulsaron los cuerpos de delegados/as y asambleas, lo cual permite ver cómo el cuestionamiento a las instituciones se extendió hacia las formas del sistema representativo estudiantil. Bonavena (2005) profundiza sobre este proceso de creación de un "doble poder" en la UBA, donde el cuerpo de delegados/as buscó instaurarse como poder alternativo de las autoridades y de los centros de estudiantes, el cual incluso llegó a formular cátedras y seminarios paralelos. Un proceso de conflictividad que tuvo diversas expresiones en las facultades del país, y se constituyó en un peligro para las autoridades de turno.

En la FAU-UBA el cuerpo de delegados/as alternativo al centro de estudiantes se formó en el primer cuatrimestre de 1971, y en agosto organizó el "Encuentro Estudiantil/Docente de Arquitectura", junto a docentes en la ciudad universitaria, que contó con la participación de cerca de mil quinientas personas. El encuentro fue impulsado por diversas fuerzas, sin el apoyo del centro de estudiantes, y, según la crónica que realiza la revista de izquierda *Nuevo Hombre*, fue guiado "según una idea común a todos los organizadores, por la necesidad de crear una nueva enseñanza enmarcada dentro de un contexto político ideológico al servicio de la lucha de la clase obrera y el pueblo" (Arquitectura: Encuentro estudiantil-docente, 1971, p. 5). Al igual que el encuentro que se desarrolló en paralelo al congreso de estudiantes de la UIA en 1969, se designó al Che Guevara como presidente honorario. En el mismo se leyó una carta enviada por el Arquitecto Mario Soto desde la cárcel de Villa Devoto (detenido en abril de 1971) que fue masivamente ovacionada por todos los asistentes. Dicha carta expresaba el compromiso político de los arquitectos/as de la época, donde Soto dejaba en claro que su aprisionamiento estaba vinculado a esa otra perspectiva de arquitectura que apuntaba a construir.

En aquel encuentro, se analizaron las experiencias que comenzaron a dar sus primeros pasos en Córdoba, en Rosario y en otras facultades de arquitectura del país, las cuales mostraban una idea común de generar nuevos espacios de formación. Días después del encuentro, los estudiantes de la FAU-UBA levantaron los primeros cursos paralelos como sucedía en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, conocidas como las Cátedras Nacionales y Populares (Friedemann, 2017). Hacia fines de 1971, ante el crecimiento de los conflictos, las autoridades de la FAU dispusieron el cierre de la facultad y dieron por finalizado el ciclo lectivo, lo que generó diversas formas de movilización y reacciones de distintos actores del campo de la arquitectura, algunas de las cuales se relatan en los apartados siguientes.

Crisis del ejercicio profesional

La crisis que se desató en el ámbito universitario fue parte de un proceso de conflictividad social mayor, que permeó en todos los ámbitos de desarrollo de la arquitectura local. Junto a la crisis de las escuelas de arquitectura, confluyó la crisis laboral y del sector de la construcción. Como señalaba la Sociedad Central de Arquitectos (SCA), a fines de 1972, la política económica del gobierno, el incumplimiento de los planes estatales de vivienda, la falta de apoyo al sector privado y la falta de planes a largo plazo desencadenaron la paralización de la construcción, la creciente desocupación de los trabajadores y la desaparición de las empresas constructoras. Una situación de crisis económica y laboral que, para la SCA, restaba "al país su capacidad técnica, malgastándose los esfuerzos y dineros del pueblo invertidos en su formación y colocándolos en la opción de emigrar o debatirse en la carencia de posibilidades económicas y de perspectivas" (La SCA y la crisis de la construcción, 1972, p. 20). La falta de trabajo se agravó ante el crecimiento exponencial de los graduados/as universitarios, donde la masividad de las facultades presionó aún más sobre el mercado laboral. Ejemplo de ello, es el aumento de la

matrícula en la FAU-UBA, donde en la década del sesenta se graduaron cerca de dos mil arquitectos/as, el doble de los graduados/as durante los años cincuenta, y cuatro veces la cantidad de graduados/as de los años treinta y cuarenta.

La producción masiva de vivienda se intensificó con el gobierno militar de Onganía, un proceso que para su comprensión "es preciso revisar la situación en la que se encontraba la industria de la construcción antes del golpe de 1966 y las presiones que ejercieron las corporaciones empresariales del sector" (Gomes, 2018, p. 24). El sector privado de la construcción se comenzó a aglutinar en diferentes organismos y cámaras empresariales, las cuales ejercieron una fuerte presión sobre el gobierno para exigirle la adjudicación de la obra pública y apuntaron al Estado como dinamizador del sector. En este contexto, se inició el Plan de Erradicación de Villas de Emergencia (PEVE), en 1967, y el Plan de Viviendas Económicas Argentinas (VEA), en 1969. Ambos motorizados desde el Ministerio de Bienestar Social, creado unos años antes, el cual pasó a centralizar la acción de vivienda destinada a los sectores de bajos recursos. El PEVE mantuvo criterios desarrollados en el Plan de Emergencia de la Comisión Nacional de la Vivienda (de 1956), como el enfoque sobre la vivienda transitoria, considerada necesaria para la etapa de readaptación social y educación de los pobladores (Ballent, 2018). El Plan VEA, por su parte, persiguió el objetivo de "la producción masiva mediante la construcción de grandes conjuntos habitacionales a escala nacional" (Gomes, 2018, p. 27). Este Plan permitió profundizar las relaciones entre las grandes empresas constructoras y el Estado. Para 1973, con el arribo del tercer período del gobierno peronista, estos planes de vivienda continuaron su curso. La política de vivienda era considerada fundamental en la recuperación de la economía, debido a que "a la vez que se estimulaba la inversión privada, se generaba empleo y se paliaba el déficit habitacional" (Gagetti, 2017, p. 21).

La puesta en marcha de estos planes generó la convocatoria masiva a concursos públicos de

proyecto, tanto para los grandes conjuntos de viviendas, como para obras de infraestructura social apoyadas por la financiación de organismos internacionales. En paralelo, "las instituciones privadas, como las empresas multinacionales y los clubes deportivos, también convocaron a numerosos concursos" (Gomes, 2018, p. 21). Desde 1967, en la resolución de los proyectos por concursos para el PEVE, y más tarde para el Plan VEA, ganaron lugar grupos de arquitectos/as jóvenes que surgieron en aquellos años. La proliferación de los concursos y sus propuestas no siempre implicó su concreción, donde gran parte de las obras proyectadas no fueron materializadas. Según Maestriperi, los concursos fueron una forma de encubrimiento de la realidad "porque a pesar de ser este período uno de los más florecientes por la cantidad de concursos realizados fue uno de los más desalentadores por la escasa cantidad de obras que finalmente se construyeron" (1993, p. 260).

Hacia los años setenta, la agudización de los conflictos sociales y la multiplicación de las organizaciones políticas que reclamaban por las problemáticas urbanas y habitacionales de los sectores populares, interpelaron a la acción profesional de libre competencia entre proyectos desvinculados de los procesos reales. Ante esto, un sector profesional decidió buscar nuevas formas de vincularse a estos sectores movilizados, que los concursos no permitían y, más aún, cuando eran la expresión de una obra pública encarada por un gobierno de facto y con políticas de erradicación cuestionadas. Algunos profesionales se acercaron a organismos sociales y religiosos, como la Sociedad Emaús, otros a partidos políticos, como los Equipos político-técnicos de la Juventud Peronista, o grupos técnicos de los gremios como la CGT. Agrupaciones que asesoraron y acompañaron al creciente movimiento villero de la ciudad de Buenos Aires y sus reclamos por la mejora de las condiciones urbanas y habitacionales (Ziccardi, 1977; Bellardi y De Paula, 1986; Snitcofsky, 2015; Camelli, 2017). Diversos ámbitos de actuación que se vincularon al proceso de radicalización política de los sectores estudiantiles y docentes

en la Universidad. Prácticas que se gestaron desde la intención de vincular la profesión a la lucha política y desde la necesidad de construir nuevos rumbos ante la crisis creciente de fuentes laborales de parte de un sector profesional en crecimiento.

La mirada de los medios especializados y actores en el discurso público

Los hechos que sucedieron en el ámbito de la FAU-UBA, y que encontraban expresiones similares en otras facultades de arquitectura del país, llamaron la atención de las principales revistas de arquitectura del país como *Nuestra Arquitectura* (en adelante NA) y *Summa*. A finales de 1971, la revista NA se propuso indagar en la crisis de la carrera de arquitectura, y se preguntaba: "¿La Facultad está en crisis? ¿La arquitectura está en crisis? ¿El país está en crisis?" (Editorial, 1971, p. 3). Ante esto, realizó una serie de entrevistas a los protagonistas para "esclarecer" el proceso, las cuales contienen miradas que cuestionan la situación desde diferentes ámbitos. Por un lado, se encuentra una mirada que pensaba a la formación de los futuros profesionales en vínculo con el desarrollo del Estado, cuyo ejemplo más visible eran las expresiones de Horacio Pando, presidente de la SCA y ex-decano de la FAU-UBA, lugar que dejó luego de la intervención de Onganía. Pando afirmaba que la imagen del arquitecto/a como un artista era obsoleta, y debía construirse la de un profesional universitario "imprescindible en el desarrollo del país". Sostenía que la conflictiva situación comenzó con la intervención de 1966, y que era parte de la crisis de la universidad generalizada en todo el mundo, la cual se basaba "en la falta de participación de la institución en los problemas nacionales. La Universidad no se resigna a preparar profesionales para mañana, quiere actuar hoy y en forma decisiva" (La crisis en la Facultad de Arquitectura, 1971, p. 9).

Por otro lado, se encuentran expresiones de quienes cuestionaban la vinculación de los estudiantes con la política, reclamando la vuelta

al estudio de "lo específico". Aquí se pueden ubicar las palabras del arquitecto Carlos Vilar, para quien la masividad de la facultad era un problema. "Es un bochinche. No se puede enseñar a tantos alumnos. Se pierde contacto entre profesor y alumno". Respecto del papel de los estudiantes, afirmaba que "Los alumnos no están preparados políticamente para dirigir los destinos de la facultad. (...) El joven que ingresa a la facultad difícilmente ha tenido suficientes vivencias como para poder proponer soluciones concretas" (La crisis en la Facultad de Arquitectura, 1971, p. 8). Opuestas a estas expresiones de Vilar, se ubican la mirada de Ricardo Chorny, arquitecto joven graduado en 1971, otro de los entrevistados por la revista. Chorny afirmaba que el arquitecto/a "Es un técnico sin teoría arquitectónica de base científico-social que trabaja pragmáticamente con los elementos culturales e ideológicos de la superestructura, afianzándola, modificando sus formas, pero no sus contenidos" (La crisis en la Facultad de Arquitectura (II), 1972, p. 13). En este sentido, sostenía que el estudiante estaba preparado por la facultad de arquitectura para "integrarse en forma no contradictoria" en la sociedad, un objetivo que se complejiza ante la crisis ocupacional y el bajo nivel de enseñanza. Para Chorny, lo que sucedía en la FAU-UBA era parte de un proceso histórico que venía "de lejos", que a partir de 1966 "se agudiza", y en 1971 "hace eclosión".

La revista *Summa*, por su parte, también dió cobertura a los conflictos que se sucedían en la Facultad, a través de su sección "Políticas del hábitat". La segunda edición de esta sección, en noviembre de 1971, se abocó al problema de la formación universitaria vinculada a la transformación del hábitat. Los encargados/as de esta sección decidieron abocarse a escuchar diversas voces del ámbito universitario, ante la importancia de motivar la "toma de conciencia" de quienes se encargan de la enseñanza, para impulsar nuevas miradas sobre el hábitat. Una problemática que constituía un punto importante en la crisis que se vivía en la facultad de arquitectura y generaba los principales cuestionamientos al quehacer profesional. Sostenían que quienes

apuntan a la transformación del hábitat, a partir de las exigencias populares, debían repensar su formación y vincularla estrechamente a la realidad nacional, con el objetivo de "Iniciarse en un proceso de descubrimiento de una serie de condiciones donde *la política* como creadora de los modos de dirigir sus acciones, se constituya en la actividad fundamental que oriente su quehacer específico, para insertarlo en la comunidad" (Morea et. al, 1971, p. 61, destacados del original).

Los autores de la sección afirmaban que la situación de la FAU-UBA era parte de una crisis de todo el sistema de relaciones y de legitimaciones universitarias, que se inscribía dentro de una crisis social generalizada. En este contexto, la Universidad constituía "una de las áreas más sensibles de todo sistema social, por ser aquella que socializa a las nuevas generaciones, genera valores e interpretaciones y orienta y acelera la transformación social" (Morea et. al, 1971, p. 61). Otro aspecto que señalaban refiere a la crisis de la concepción del profesional liberal "dueño de un diploma, equivalente a un propietario de bienes" (Morea et. al, 1971, p. 61), debido a que la falta de oportunidades y las malas condiciones laborales profundizaron la "proletarización" de los mismos. Esto generó el sentimiento de frustración de los sectores de la clase media, que para el caso de los estudiantes, según los autores, se convirtió en "manifestación activa".

La sección era complementada con una serie de entrevistas a diversos estudiantes de la facultad de arquitectura, acerca de la formación universitaria y el vínculo con la transformación del hábitat. Luego de transcribir varias de las entrevistas realizadas a los estudiantes, los autores de la sección, hacen una breve recopilación de las conclusiones arribadas a partir de las mismas y señalan dos puntos críticos coincidentes. Primero, la necesidad de una "actitud radical" frente a la formación universitaria, y, segundo, que esa actitud debía derivar de "una impugnación total a la estructura socio-económica y política actual, cuyo cambio sustancial se visualiza condición sine qua non para formular un proyecto válido

de formación específica para el diseño del hábitat" (Morea et. al, 1971, p. 65).

La revista NA también publicó diversas notas de actores que se pronunciaron sobre la situación en la FAU-UBA. Por un lado, aparece una nota que firmaron más de cien profesionales arquitectos, para quienes la situación era "consecuencia de un estado de crisis pedagógico-docente e institucional de la Facultad de Arquitectura, que se ha ido agudizando en los últimos años" (Agosti et. al, 1972, p. 13). En la nota proponen que se convoque a un plantel docente provisorio, por concurso, para iniciar las clases en 1972, el cual se encargaría de revisar y reelaborar el plan de estudios para poner en marcha uno nuevo en 1973, junto a una nueva designación de docentes. Otra nota fue publicada en octubre de 1971 por un grupo de unos 60 docentes de la FAU-UBA. Los docentes firmantes repudiaban las medidas que se habían tomado por parte de la gestión de la facultad, y afirmaban que la situación se inscribía en el cuestionamiento sobre el papel del profesional arquitecto/a en la sociedad, y su notoria desvinculación con los problemas de la misma. Este aspecto lo vinculaban al criterio pedagógico vigente en la facultad por aquellos años, donde se mantenía una estructura con "los mismos cánones academicistas que le dan el carácter de compartimento estanco" (Janello et. al, 1972, p. 15). Frente a esto expresaban la necesidad de motivar "la formación de profesionales idóneos no sólo en lo específico, sino en la capacidad permanente de crítica a la estructura social en su totalidad" (Janello et. al, 1972, p. 15).

Rafale Iglesias fue otra de las voces de NA, para él la situación conflictiva de la facultad decantó en una polarización de opiniones entre quienes "comprometen todos los esfuerzos en el cambio radical (revolucionario) de las estructuras socio-económicas" y quienes "intentan cambios parciales ('etapas necesarias') en los subsistemas que integran el todo" (Iglesias, 1972, p. 51). Ante esto, cuestionaba tanto a quienes apuntaban por la "revolución total"

por caer en el "izquierdismo", y a quienes sostenían soluciones parciales por configurarse como "reformistas" opuestos al cambio. Para Iglesias, los cambios en la facultad debían estar en función de un cambio profundo en el campo ideológico, social, económico y político. Sin embargo, el estar "en función de" no significaba postergar los cambios parciales hasta "la consumación del cambio total", así como el implementar los cambios parciales no implicaba "el olvido o la postergación indefinida del cambio total" (Iglesias, 1972, p. 51). Por otro lado, a principios de 1972, José A. Le Pera escribió una nota para *Summa* en la que se preguntaba si la arquitectura estaba en crisis. Para este arquitecto la crisis no procedía sólo del análisis de la estructura social, sino que era producto de "la crisis de la actividad de los arquitectos y de la arquitectura actual (...) –donde– el fabuloso avance técnico no logra disimular tampoco las indigencias del pensamiento arquitectónico" (Le Pera, 1972, 13).

Todas estas voces muestran formas diversas de leer lo que pasaba a principios de los años setenta. Se encuentran puntos de coincidencia, como aquella afirmación persistente de la desvinculación de la arquitectura, la facultad y la profesión con los problemas de la realidad social. A la vez, se encuentran sendas diferencias en las formas de caracterizar la arquitectura y sus tareas en aquel contexto, fundamentalmente entorno a sus vínculos con el proceso creciente de lucha política y conflictividad social, y el papel de los diversos actores universitarios. En todos los casos, a pesar de las diferentes miradas, se divisa el reconocimiento de la situación crítica, de acumulación de diversos factores y procesos que obligaban a repensar de raíz la formación. El hecho de que, dos de las revistas más influyentes y con mayor circulación en el campo profesional, dieran espacio en sus páginas a estas expresiones daba cuenta de un contexto convulsionado, donde la emergencia de nuevas propuestas de formación y prácticas profesionales era una necesidad urgente.

El papel de la Sociedad Central de Arquitectos

La SCA es una de las instituciones profesionales de mayor trayectoria en el país y tuvo una activa participación en los debates profesionales que sucedían en la ciudad de Buenos Aires, en el período de estudio. Por un lado, ante la crisis del sector de la construcción y la falta de incentivos por parte del Estado, que se agudizó hacia fines de los años sesenta, la SCA alió sus reclamos a los de las empresas privadas y exigió una serie de medidas tendientes a incrementar las políticas habitacionales, que palien el déficit de vivienda y mejoren la situación del sector de la construcción. A la vez, exigió garantizar a la industria de la construcción planes de vivienda impulsados por el Estado, debido a que sostenía que "para lograr una industria altamente productiva y modernizada hace falta proporcionar un mercado estable y de dimensión creciente" (La SCA y la crisis de la construcción, 1972, p. 21). En este caso, se apuntaba a una respuesta sobre el problema de la vivienda que permitiera reactivar la economía del sector, donde estaba en juego la principal fuente de trabajo para los arquitectos/as.

Por otro lado, la SCA fue transformando su discurso público, radicalizando sus críticas y asentando su posicionamiento respecto de los cambios necesarios a nivel disciplinar, profesional y sobre los rumbos del país. Para Maestripieri, estos cambios comenzaron a visualizarse desde la asunción de José Aslan como presidente de la SCA, coincidente con el inicio del gobierno de Onganía, en 1966. En su discurso inicial, Aslan señaló que la crisis de la profesión se debía a la falta de comprensión del papel que juega en la sociedad, a pesar de tornarse contradictorio al hacer referencia a nociones que hablaban del perfil elitista, tales como "prestigio", "aura", "pureza", "éxito", "arte social" (Maestripieri, 1993, p. 269). A pesar de esto, las expresiones de Aslan permitieron abrir un debate profundo sobre el papel del arquitecto/a en la sociedad y en sus procesos de cambio. Sostenía que el arquitecto/a estaba obligado a "revisar su propia estructura interior, bien hasta el fondo.

Por eso las crisis sociales no sólo se reflejan en crisis formales, (...) la concepción misma de lo que significa ser arquitecto entra entonces en crisis" (Aslan, como se citó en Maestripieri, 1993, p. 270).

Sobre la situación conflictiva que se vivía en la FAU-UBA desde principios de 1971, la SCA se expresó enviando una nota al Ministro de Cultura y Educación en la que solicitó la derogación de la Ley Universitaria y la formulación de una nueva que permitiera: "a) La permanente actualización científica mediante la periodicidad de cátedra; b) La conducción universitaria con la participación de todos los sectores que la integran; c) El fomento del desarrollo de la investigación" (La SCA y el sistema universitario, 1971, p. 57). La SCA expresaba que era fundamental la participación de los graduados/as y de las instituciones profesionales "en el estudio de las carreras prioritarias, el análisis de las demandas del mercado profesional y el estudio de la ubicación de la Universidad en la política de desarrollo del país" (La SCA y el sistema universitario, 1971, p. 57). En otro breve comunicado, la SCA ofreció su sede a estudiantes, docentes y graduados/as para realizar reuniones y demás actividades "conducentes al tratamiento y clarificación del tema". Estas expresiones sobre la situación en la FAU, al igual que las expresiones de solidaridad con la detención de Mario Soto, generaron grandes rispideces entre sus asociados/as.

Un grupo de asociados/as cuestionó a la SCA por no respetar uno de los artículos del Estatuto donde se prohibían las "expresiones políticas". En una nota presentada por un grupo de cerca de ochenta socios/as, se denunció que la SCA emitía "declaraciones de tipo subversivo, que en reiteradas oportunidades han llegado hasta la apología del delito, tales como las referencias elogiosas a los hechos de Córdoba con términos de barricada" (Martínez et al. Como se citó en Gutiérrez, 1993, p. 258). Este grupo cuestionó las expresiones de la Comisión Directiva, tales como la denuncia de un "un clima de perversión ideológica y represión", y el llamado a incursionar "en la acción

política general del país", en una "solidaridad militante", apuntando a la "nacionalización y socialización creciente", "al servicio del cambio nacional". Además, se la acusaba de generar divisiones entre los asociados/as, considerando que estas cuestiones debían discutirse en otros ámbitos, debido a que resultaban ajenas a los fines de la entidad y a los vaivenes de la política nacional.

A estas expresiones respondieron de diversas formas Luis Morea, Horacio Pando y Francisco García Vázquez, quienes eran las autoridades de la SCA y se propusieron vincular la institución con las problemáticas populares, para inicios de la década del setenta. Estos profesionales formaron parte de un sector que exigía un mayor compromiso con la sociedad de parte de los asociados/as, sosteniendo que la política y lo político constituían dimensiones intrínsecas a la disciplina y profesión. Mientras que, por otro lado, se configuró un grupo donde confluyeron tradicionalistas, nacionalistas y católicos, como Carlos Mendioróz y Federico Ruiz Guiñazú, que apuntaron a desligar la política de la institución, denunciando de subversivas las declaraciones del otro sector. Estas son muestras de un debate que comienza a radicalizarse y mostrar posicionamientos enfrentados que eran un reflejo de divergencias políticas que se expresaban en todos los ámbitos de la sociedad.

Los Talleres Nacionales y Populares

En mayo de 1973 asumió Cámpora a la presidencia, a partir de lo cual se designó a Jorge Alberto Taiana como Ministro de Cultura y Educación, a Rodolfo Puigross como Rector de la UBA y de Alfredo Ibarlucía como decano de la FAU. Estas designaciones abrieron un breve período donde muchas propuestas que se venían construyendo desde la resistencia peronista y las fuerzas de izquierda lograron institucionalizarse. En este contexto, se creó la Federación de Comisiones Docente-Estudiantiles que se encargó de realizar la propuesta político-pedagógica para los cursos de Diseño (Cravino, 2018). Esta propuesta determinó modificaciones en las estructuras

organizativas y formas de enseñanza, así como una reconfiguración de los contenidos y enfoque de la disciplina para vincularla con los problemas sociales y las políticas públicas. Los talleres pasaron a nombrarse por números, en vez del nombre de los profesores titulares, lo que constituía un signo del descrédito construido entorno a la figura del docente como "gran maestro", y la pérdida de legitimidad de la autoridad tradicional (Cravino, 2018).

Bajo el decanato de Ibarlucía la enseñanza se organizó en tres áreas principales: el Departamento de Ciencias Humanas dirigido por Juan Molina y Vedia, el Departamento de Técnicas Constructivas dirigido por Mario Tempone, y el Departamento de Diseño dirigido por Norberto Chávez. Comenzó allí a gestarse lo que se conoció como los Talleres Nacionales y Populares (TANAPO), impulsados por diversas organizaciones estudiantiles y docentes. Los TANAPO consistían en una serie de talleres verticales con orientaciones arquitectónicas diversas y dirigidos por duplas de profesores. "Uno de ellos, elegido entre profesionales jóvenes, pero de ya consolidado prestigio, se ocupaba de los contenidos académicos, mientras el otro, cuya trayectoria se resumía en su labor militante, oficiaba como comisario político" (Schmidt, Silvestri y Rojas, 2004, p. 40).

El enfoque político-pedagógico de los TANAPO se configuró en base a los aportes de diversas generaciones de profesionales y organizaciones que confluyeron en su armado. Principalmente, son visibles los aportes teórico-políticos elaborados por la organización TUPAU y por los equipos técnico-políticos de la Juventud Peronista. TUPAU se conformó en el proceso de radicalización política iniciado luego de la intervención de 1966 ante la clausura de los espacios tradicionales de participación estudiantil, y en 1973 quedó absorbida dentro de la Juventud Universitaria Peronista (Corbacho y Díaz, 2014). Esta agrupación estudiantil realizó una producción teórica que expresaba su mirada sobre la arquitectura, la profesión y la enseñanza vinculada a las problemáticas y las luchas del "Pueblo". Como sostienen Corbacho y

Díaz (2014), los documentos producidos por TUPAU, desde 1967 en adelante, configuraron una plataforma político-pedagógica sobre la cual se apoyó la propuesta de transformación de la facultad, a pesar de que dichos textos no habían sido formulados con dicho objetivo. En agosto de 1974, el Departamento Pedagógico de los TANAPO decidió realizar una antología de los documentos de la agrupación, con el objetivo de realizar una recopilación de los materiales que aportaron ideas a la concreción de la experiencia.

Por otro lado, se encuentran los aportes de los Equipos técnico-políticos de la Juventud Peronistas cercanos a Montoneros. Un ejemplo de esto son los materiales de los arquitectos Mario Tempone y Fermín Estrella, principalmente el texto "Bases para un proyecto político-técnico de construcciones masivas con participación popular", que se constituyó en un importante insumo teórico-metodológico en el proceso de reorganización académica. El texto era firmado por el Área Vivienda de los Equipos político-técnicos de la Juventud Peronista y fue reproducido por varios centros de estudiantes y organizaciones en las facultades de arquitectura de todo el país. Ambos arquitectos traían una larga trayectoria previa en obras de infraestructura y vivienda social, y participaron activamente de los TANAPO; Tempone en el área de construcciones, y Estrella se encargó de crear el Instituto de Investigaciones y Proyectos (IIP), desde donde se formularon diversos proyectos en vínculo con instituciones estatales abocadas a las problemáticas urbanas y habitacionales.

En esta experiencia confluyeron trayectorias diversas que traían una experiencia previa en el trabajo territorial, en la investigación y en el debate teórico-político. A pesar de su corta duración (es interrumpida en septiembre de 1974) la experiencia de los TANAPO generó una gran cantidad de materiales de estudio bajo el nombre de "Bibliografía Básica Unificada" que se encuentran dispersos en diversas bibliotecas de las facultades de arquitectura del país y archivos personales de los arquitectos/as protagonistas. Estos materiales eran una serie de manuales y

cartillas que abordaban temáticas orientadas a diferentes áreas de la formación, tales como vivienda, planeamiento y construcciones. Algunos de ellos eran el resultado de trabajos de estudiantes y docentes, otros de proyectos de investigación y sistematización del IIP, y otros condensaron reflexiones aportadas por diversos profesionales y agrupaciones involucradas en el proceso.

Repensar la formación en todas las facultades del país

Algunos años antes de los TANAPO, a inicios de los años setenta, la situación de movilización y construcción de alternativas a la formación de arquitectura encontró expresiones en las facultades de Córdoba, La Plata y Rosario. Estas experiencias propusieron repensar las estructuras académicas y contenidos de la formación universitaria de arquitectos/as y urbanistas. La experiencia más conocida es la del Taller Total (TT) que inició en 1970 en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de Córdoba (FAU-UNC), la cual ha sido estudiada por diversos autores (Lamfri, 2007; Pedano, 2010; Malecki, 2016) y recuperada actualmente por sus ex-estudiantes, no así las de La Plata y Rosario.

En febrero de 1972, la revista NA comentó sobre la existencia del TT y entrevistó a su decano Juan Carlos Fontán, quien expresaba "La firme convicción de que es necesario replantear críticamente el rol del arquitecto, la concepción de la arquitectura que lo determina y su enseñanza" (Fontan, 1972, p. 15). Fontán sostenía que el TT se apoyó desde un principio en la participación activa de estudiantes y docentes y la conexión de la formación con la realidad. A la vez, afirmaba que el fenómeno de las facultades de arquitectura no estaba aislado de lo que sucedía en el resto de la Universidad, sin embargo, señalaba que las características propias de la profesión, "al estar en contacto directo con la comunidad y tratar de solucionar sus necesidades hace que quizás sea más sensible a los cambios que se producen en ella" (Fontan, 1972, p. 15). Inicialmente, fundaron el TT un grupo

de docentes al que, luego de verificar la viabilidad del esquema propuesto, se sumó el movimiento estudiantil.

En 1971, la revista de crítica literaria *Los Libros* dio a conocer la situación que transitaban las facultades de arquitectura de Córdoba, Rosario y La Plata. La nota sobre el TT la realizó el equipo de pedagogía de la facultad, quienes relataron que la propuesta apuntó a repensar tres cuestiones: 1) el replanteo de la concepción de la arquitectura, donde "sin dejar de ser una respuesta técnica a una necesidad social, expresa algo más que una respuesta técnica, es también, y fundamentalmente, un fenómeno social" (Equipo de pedagogía de la FAU, 1971, p. 7); 2) la problematización sobre el rol del arquitecto/a; y 3) el replanteo de la enseñanza de la arquitectura. El equipo caracterizaba a la Universidad como un "aparato legitimador, reproductor y consolidador del Estado en tanto expresión de la clase dominante" (Equipo de pedagogía de la FAU, 1971, p. 7), una función que se reflejaba tanto en los contenidos, como en la construcción del conocimiento y concepción del saber, así como en las formas de transmisión, aprendizaje y en la estructura misma de la institución. Ante esta situación, la propuesta metodológica y organizativa del TT propuso un sistema de relaciones totalmente nuevo en los procesos de aprendizaje, que implicó desjerarquizar los vínculos entre estudiantes-docentes y de ellos con el conocimiento, y reconfigurar el diálogo Universidad-sociedad.

En la misma revista, Caballero comentó sobre la situación en la escuela de arquitectura de Rosario, donde señalaba que, hacia fines de los sesenta, se profundizó el enfrentamiento político del cuerpo docente con el proceso de intervención debido a dos procesos. Por un lado, las experiencias de movilización obrero-estudiantil que se dieron en Rosario para 1969 conocidas como "Rosariaz", que incidieron en el plano ideológico. Por otro lado, la movilización docente que tomó fuerza detrás de la lucha por las reivindicaciones económicas ante la crisis presupuestaria y una serie de reclamos debido a las irregularidades en la situación laboral. Esta situación

desencadenó una serie de paros y protestas entre 1969 y 1970, donde el cuerpo docente planteaba como reivindicaciones básicas: "el cuestionamiento a la estructura pedagógica en la cual se desarrolla su práctica específica y el rechazo de las condiciones materiales en las cuales esa práctica se produce" (Caballero, 1971, p. 12). Al calor de estos procesos, se fortaleció la unidad docente-estudiantil a pesar de sus diferentes trayectorias políticas, lo cual resultó en "una forma de desarrollo que relaciona dialécticamente las tendencias 'pedagogistas' del cuerpo docente con el accionar 'politizante' de los estudiantes" (Caballero, 1971, p. 12).

El conflicto en Rosario se agudizó a principios de 1971 cuando los docentes se negaron al traslado de una parte de la escuela. Esto desencadenó la conformación de una asamblea conjunta entre docentes y estudiantes, de donde surgió una Comisión Coordinadora Bipartita Igualitaria que construyó la Propuesta Provisoria de Funcionamiento para la escuela. Los objetivos en el plano de la estructura pedagógica se centraron en la generación de nuevas formas de relación docente-docente, estudiante-docente, estudiante-estudiante. Por otro lado, los objetivos en el plano de los contenidos apuntaron a una "Redefinición crítica del rol del arquitecto y reubicación de la arquitectura como técnica científica al servicio de las necesidades sociales" (Caballero, 1971, p. 12).

Respecto de la experiencia en La Plata, la misma revista publica un artículo de Jorge A. Togneri, profesor de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata (FAU-UNLP), quien comentaba sobre los debates y construcciones político-pedagógicas encaradas en el seno de su taller de diseño. En el artículo expresaba que su taller, al igual que el de Mario Soto, eran "islas" de pensamiento crítico dentro de la FAU-UNLP y al no ser talleres verticales contenían a alumnos/as de años particulares. Una situación diferente a la de Rosario y Córdoba, donde la modificación de las propuestas de enseñanza abarcó a toda la facultad. En La Plata el debate en torno a la transformación de la formación e inserción

de los debates políticos estuvo atado a lo que sucedía en cada uno de los talleres. A pesar de estas dificultades, Togneri sostenía la idea de que la construcción teórica-práctica del taller quedaba "subordinada a la práctica política", y ésta a los "intereses del pueblo" (Togneri, 1971, p. 25).

Según Togneri, la propuesta surgió de un grupo de docentes y estudiantes, con diferentes trayectorias formativas, políticas y de vida, a quienes unían una serie de factores comunes, que los motivaron a impulsar las primeras acciones en conjunto. Como primer paso, se construyeron espacios de debate donde desentramar las relaciones de la arquitectura con el modo de producción capitalista y distinguir "los valores burgueses de los 'Valores'", para luego pasar a la tarea del diseño (Togneri, 1971, p. 24). Desde un principio, se buscó definirse y actuar políticamente, proceso en el que surgieron dos problemas. Uno era la poca experiencia de los integrantes en partidos políticos y tendencias universitarias. El otro problema, derivado del primero, "fue la siempre presente dificultad de vincular la tarea, el trabajo, con la práctica política" (Togneri, 1971, p. 24). En este escenario, se buscó constituir una teoría y práctica que relacione "trabajo y política", afirmando que la arquitectura no era la que debía cambiar las condiciones de producción, sino acompañar al pueblo encargado de protagonizar la lucha. Togneri sostenía que "a través de nuestro trabajo diario dentro y fuera de la universidad podemos concretar cierto aporte en esa tarea, dentro del ineludible compromiso político de contribuir al cambio" (Togneri, 1971, p. 25). A la vez, definía a la política como una serie de actitudes concretas que se adoptan como sentido a la acción cotidiana. En este marco, comprendía a la "práctica del trabajo como primera fuente de praxis porque sin duda éste constituye la base de las relaciones humanas, y es a través de él, de las experiencias y el saber que de él se extraen, que podremos entendernos y dialogar con gentes de todas las clases sociales" (Togneri, 1971, p. 25).

Las situaciones de Córdoba, Rosario y La Plata dan cuenta de las múltiples formas que adoptó el proceso de radicalización política en el seno de la Universidad. Por un lado, se divisa la importancia del actor estudiantil y docente, sus diversas trayectorias y posicionamientos estratégicos en las instituciones y, por otro lado, las diferentes maneras de vincular la enseñanza a las problemáticas sociales y al problema político. Con este breve recorrido se apunta a visualizar la necesidad de profundizar las investigaciones sobre estas experiencias, recuperando la historia reciente de las facultades de arquitectura del país, sus procesos particulares y sus conexiones a contextos más amplios, las cuales pueden ser un insumo importante a la hora de repensar la formación actual.

Algunas reflexiones finales

Las diversas expresiones de los y las protagonistas de la época caracterizaron el momento histórico como un proceso de aceleración, donde se configuró un escenario propicio para la materialización concreta de una serie de experiencias que sintetizaban reflexiones y experiencias previas acumuladas, socializadas e intercambiadas en congresos de la época, y en la circulación de documentos y profesionales. En los primeros años de 1970, junto a la radicalización del debate político, los y las profesionales se alzaron en la tarea de repensar la propia arquitectura, su propia posición como profesional, su formación universitaria, sus saberes y prácticas. En la FAU-UBA el inicio del tercer gobierno peronista abre un breve período donde se institucionalizaron varias de las ideas y debates que se venían construyendo de manera alternativa. Propuestas que buscaron repensar la relación Universidad-sociedad y formas de construcción del conocimiento, no sólo modificar planes de estudio e incorporar las problemáticas de los sectores populares.

La intervención de las universidades por parte del gobierno militar de Onganía, en 1966, fue un episodio significativo para los estudiantes y

jóvenes universitarios, debido a que implicó el desarme de los espacios donde se formaron, la renuncia de sus profesores referentes y la censura a sus formas de participación y organización. La Universidad como institución donde todo parecía posible de pensar y proyectar hacia la sociedad, se desdibujó. Nuevas relecturas permitieron comprender a los actores universitarios como parte de la sociedad y parte del mismo problema que se buscaba abordar. Una situación que profundizó el cuestionamiento a la institución y llevó a la multiplicación de esfuerzos alternativos, dentro y fuera de la misma, luchando por la hegemonía de los modelos instituidos.

La politización de los jóvenes ha sido largamente estudiada divisoando su militancia en las organizaciones políticas. En el caso de los jóvenes arquitectos/as y estudiantes, en relación a este proceso de creciente participación política, podrían sumarse como factores que conllevan a la radicalización de sus expresiones: la crisis del mercado laboral, el cuestionamiento a las instituciones y tradiciones, y la profundización de debates históricos propios del campo. Este último punto hace referencia a un campo donde los cuestionamientos al mismo no surgen de un momento al otro, sino que se vienen configurando desde las primeras expresiones de profesionales que se preguntaron cómo vincular sus prácticas a la cuestión social, y en ello articularon nuevos horizontes políticos.

En contraste con quienes sostienen que en las experiencias de la época opera una "disolución de la disciplina" por su creciente politización, se visualiza una preocupación por la construcción de nuevas prácticas y saberes, sin el abandono de sus posiciones como estudiantes y futuros arquitectos/as. De hecho, la crisis creciente del sector de la construcción, por ende del mercado laboral de los profesionales, y la desvinculación de las prácticas con las problemáticas sociales más visibles, se encauzan en cuestionamientos profundos hacia las formas tradicionales de la disciplina y profesión sin que ello implique un entrelazamiento con la política revolucionaria.

Para los años setenta, era indiscutible la revisión de la arquitectura local y la confluencia de diversas "crisis" en los ámbitos donde la misma se desarrollaba. Una situación que se expresaba tanto en las páginas de las revistas hegemónicas del campo, como en las instituciones que históricamente se habían encargado de conservar las tradiciones disciplinares como la SCA. Volver sobre estas experiencias y sus contextos para comprenderlas en su densidad histórica, permite construir una reflexión que ayude a repensar los desafíos actuales y dilemas vigentes de la formación en arquitectura, que lejos parece estar de haber saldado las críticas que emergen hacia ella en los contextos actuales donde se profundizan las desigualdades sociales.

Referencias

- Agosti, J. S., Altclas, G., Bares, E., Benadon, R., Berdichesky, C., Bigliano, D., ... Zarategui, J. (1972). Un Grupo de Arquitectos ante la Situación de la Facultad. *Nuestra Arquitectura*, (475), 13.
- Arquitectura: Encuentro estudiantil-docente (1971). *Nuevo Hombre*, 1 (8), 5.
- Ballent, A. (2018). Estado, política y vivienda entre dos peronismos: los grandes conjuntos habitacionales y las acciones en villas miseria en Buenos Aires, 1946-1976. *E.I.A.L.*, 29 (1), 34-59.
- Battle, S. (2018). Los sesenta. Enseñanza y profesión. En S. Battle, y S. Méndez Mosquera, *De Alumnos y Arquitectos*. Buenos Aires: Dirección de Archivos de Arquitectura y Diseños Argentinos, FADU-UBA.
- Bellardi, M. y De Paula, A. (1986). *Villas miseria: origen, erradicación y respuestas populares*. Buenos Aires: CEAL.
- Bonavena, P. (mayo, 2005). Los cuerpos de delegados en la Facultad de Arquitectura de la UBA y de la Escuela de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón. *Revista Universitaria Praxis*, (1), Buenos Aires. Recuperado de <http://www.corrientep Praxis.org.ar/>
- Brito, G. A. y Maur, I. (1993). Buenos Aires 1920-1940: una modernidad silenciosa. En R. López Rangel, *La Primera Modernidad Arquitectónica en América Latina* (pp. 1-44). México: UAM y el Instituto Francés para América Latina. Recuperado de <http://www.rafaellopezrangel.com/nuevoprimeramodernidad.htm>
- Brusilovsky, S. (1998). Recuperando una experiencia de democratización institucional y social: la extensión universitaria en la Universidad de Buenos Aires (1955-1966). *Revista de Investigaciones del Instituto de Ciencias de la Educación*, (12), 31-41.
- Caballero, A. (1971). Facultad de Arquitectura de Rosario. Balance de 6 meses de lucha. *Los Libros*, (23), 11-13.
- Camelli, E. (2017). Los inicios de la organización política en las villas de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Urbana*, 9 (1), 182-203.
- Carranza, M. (2011). La arquitectura rebelde. El movimiento estudiantil en el X Congreso Mundial de la Unión Internacional de Arquitectos. Buenos Aires, 1969. *Conflicto Social*, 4 (5), 124-145.
- Corbacho, M. y Díaz, J. P. (2014). Arquitectura y dependencia. Vida y obra de la TUPAU (tendencia universitaria popular de arquitectura y urbanismo). En *V Jornadas de estudio y reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano*. Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de <http://conflictosocialiigg sociales.uba.ar/v-jornadas/>
- Cravino, A. (2012). Antecedentes del movimiento estudiantil radicalizado: Una crónica de la situación de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires entre la Noche de los Bastones largos y el Congreso Mundial de Arquitectura. En *IV Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*. Universidad Nacional de Luján. Recuperado de: <http://conflictosocialiigg sociales.uba.ar/iv-jornadas-movimiento-estudiantil/>
- Cravino, A. (2018). Esperando la Revolución: 1966-1974. *Revista Movimiento*, (5), 89-111. Recuperado de <http://www.revistamovimiento.com/octubre-nro-5/>
- Editorial. (1971). *Nuestra Arquitectura*, (474), 3.
- Equipo de pedagogía de la FAU (1971). Facultad de Arquitectura de Córdoba: la experiencia del Taller Total. *Los Libros*, (23), 7-10.
- Fontan, J. C. (1972). El caso de la FAU de Córdoba (I). *Nuestra Arquitectura*, (475), 15.
- Friedemann, S. M. (2017). De las Cátedras Nacionales (1967-1971) a la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974): Experiencias configuradoras de institucionalidad universitaria. *Sociohistórica*, (39), e026. <https://doi.org/10.24215/18521606e026>

- Gagetti, L. E. (2017). Primer Congreso Nacional de Vivienda Popular y Plan Alborada: respuestas discordantes al problema de las "villas miseria" (1973). Tesis Licenciatura de Historia publicada, Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires. Recuperada de <https://repositorio.utdt.edu/handle/utdt/6503>
- Gomes, G. (2018). La política habitacional y el saber de los expertos en el nuevo orden arquitectónico de la Argentina "moderna" (1966-1973). *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, 5 (10), 16-35.
- Gutiérrez, R. (1993). *Sociedad Central de Arquitectos. 100 años de compromiso con el país: 1886/1986*. Buenos Aires: Sociedad Central de Arquitectos.
- Iglesias, R. (1972). La crisis en la Facultad de Arquitectura (II). *Nuestra Arquitectura*, (475), 51.
- Jajamovich, G. (2014). Entre la técnica y la política: Mario Corea, su equipo y su propuesta para el Concurso de remodelación del área central de Santiago de Chile (1972). *Registros*, (11), 98-114.
- Janello, C., Indart, J., Rolfo, M., Chaves, N., Cerrato, E.; Domínguez, C., ... Godoy, H. (1972). Docentes de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. *Nuestra Arquitectura*, (475), 15.
- La crisis en la Facultad de Arquitectura (II). (1972). *Nuestra Arquitectura*, (475), 12-15.
- La crisis en la Facultad de Arquitectura. (1971). *Nuestra Arquitectura*, (474), 8-10.
- La SCA y el sistema universitario. (1971). *Nuestra Arquitectura*, (471), 57.
- La SCA y la crisis de la construcción. (1972). *Revista Summa*, (55), 20-21.
- Lamfri, N. (2007). *Urdimbres. El Taller Total. Un estudio de caso*. Tesis de Maestría no publicada. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.
- Le Pera, J. A. (1972). ¿La arquitectura en crisis? Reflexiones para el diálogo. *Summa*, (48), 13.
- Longoni, R. y Fonseca, I. (2010). La enseñanza de la Arquitectura y el Urbanismo en el Primer Gobierno peronista. En *II Congreso de Estudios sobre el Peronismo, Red de Estudios sobre el Peronismo*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Recuperado de <http://redesperonismo.org/biblioteca/actas-del-segundo-congreso-de-estudios-sobre-el-peronismo/>
- Maestripiéri, E. (1993). Introducción 1966-1975. En R. Gutiérrez, *Sociedad Central de Arquitectos. 100 años de compromiso con el país 1886/1986*. Buenos Aires: SCA.
- Malecki, S. (2016). Crisis, radicalización y política en el Taller Total de Córdoba, 1970-1975. *Prohistoria: historia, políticas de la historia*, (25), 79-103.
- Morea, L., Ursini, C., Mérega, G. Herrero, F. Forni, F. y Palacios Videla, I. (1971). Formación universitaria y transformación del hábitat. *Summa*, (43), 61-65.
- Moreno, S. (2016). *La noche de los bastones largos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pedano, G. (2010). El Taller Total, 1970-1976. En *III Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://conflictosocialiigg sociales.uba.ar/iii-jornadas-movimiento-estudiantil/>
- Schmidt, C.; Silvestri, G. y Rojas, M. (2004). Enseñanza de arquitectura. En J. F. Liernur, y F. Aliata (Comps.), *Diccionario de arquitectura en la Argentina: estilos, obras, biografías, instituciones, ciudades* (vol e-h, pp. 32-44). Buenos Aires: Clarín Arquitectura.
- Sigal, S. (2002). *Intelectuales y poder en Argentina: la década del sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Silvestri, G. (2014). Alma de arquitecto. Conformación histórica del "habitus" de los proyectistas del hábitat. *Registros*, (11), 72-97.
- Snitcofsky, V. (2015). *Villas de Buenos Aires. Historia, experiencia y prácticas reivindicativas de sus habitantes (1958-1983)*. Tesis de Doctorado publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperada de http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6008/uba_ffyl_t_2015_82799.pdf

- Terán, O. (2013). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Togneri, J. A. (1971). Facultad de Arquitectura de La Plata: una experiencia. *Los Libros*, (24), 24-26.
- Ziccardi, A. (1977). *Políticas de vivienda y movimientos urbanos. El caso de Buenos Aires (1963-1973)*. Buenos Aires: Centro de Estudios Urbanos y Regionales, Instituto Torcuato di Tella.

María Eugenia Durante

Arquitecta graduada en la Universidad Nacional de La Plata. Doctora en Estudios Urbanos de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Becaria posdoctoral de CONICET y ayudante diplomado de la FAU, donde también realiza tareas de investigación y extensión. Centro Interdisciplinario de Estudios Complejos, Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Calle 59, N° 970, depto. 4º. La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

durantemariaeugenia@gmail.com

¿Cuál La Escuelita?

Silencio, fragmentación y denuncia en los talleres de Ernesto Katzenstein, Francisco Liernur y Eduardo Leston (1977-1981)

Which La Escuelita?: Silence, Fragmentation and Denunciation in the Courses of Ernesto Katzenstein, Francisco Liernur and Eduardo Leston (1977-1981)

Jonas Delecave

Universidade de São Paulo, Brasil

Abstract

La Escuelita was an educational experience in architecture that took place in Buenos Aires during the last Argentine military dictatorship (1976-1983), marked by a great institutional informality and by the convergence (and dispute) of different discourses on architecture. The bibliographic production about La Escuelita has put more emphasis in the courses coordinated by Justo Solsona and Tony Díaz and in the debates about the architectural *parti* and the concept of typology that the two developed. The aim of this article is to investigate the courses coordinated by Ernesto Katzenstein, Jorge Francisco Liernur and Eduardo Leston, in which the ideas of silence, fragmentation and denunciation, connected to an intense international circulation of ideas, played a central role. To that end, the courses are collated with a series of texts, conferences and projects that were part of a collective reflection about what architecture was still able to accomplish, in a context of the crisis of modern architecture and censorship imposed by the military regime.

Resumen

La Escuelita fue una experiencia de enseñanza de arquitectura desarrollada en Buenos Aires durante la última dictadura militar argentina (1976-1983), marcada por una gran informalidad institucional y por la convergencia (y disputa) de diferentes discursos sobre la arquitectura. La producción bibliográfica sobre sus trabajos se ha centrado mayoritariamente en los cursos coordinados por Justo Solsona y Tony Díaz, y en los debates sobre partido arquitectónico y tipología edilicia que ambos promovieron. El objetivo de este artículo es investigar los talleres coordinados por Ernesto Katzenstein, Jorge Francisco Liernur y Eduardo Leston, en los cuales las ideas de silencio, fragmentación y denuncia, relacionadas con una intensa circulación internacional de ideas, tuvieron un rol central. Para ello, los cursos son puestos en cuestión junto a textos, conferencias y proyectos que hacían parte de una reflexión colectiva respecto de aquello que la disciplina aún era capaz de realizar, en un contexto de crisis de la arquitectura moderna y de censura impuesta por el régimen militar.

Key words: Architectural education - postmodernism - idea circulation - La Escuelita

Palabras clave: enseñanza de la arquitectura - postmodernismo - circulación de ideas - La Escuelita

Introducción

La Escuelita fue una experiencia de enseñanza de la arquitectura desarrollada en Buenos Aires durante la última dictadura militar, que mantiene hasta la actualidad un lugar relevante dentro del imaginario de la cultura arquitectónica porteña. Fue fundada en 1976 por cuatro profesionales de prestigio –Tony Díaz, Rafael Viñoly, Justo Solsona y Ernesto Katzenstein–, poco antes del Golpe de Estado que depuso a la presidenta María Estela Martínez de Perón. En 1983, en paralelo a la democratización del país, La Escuelita fue disuelta y varios de sus miembros volvieron (o empezaron) a actuar como docentes en las instituciones de educación superior tradicionales. Orientada hacia arquitectos ya graduados o estudiantes en sus últimos años de carrera, la experiencia educativa comenzó con al redor de 30 alumnos y cerró sus actividades con aproximadamente 300, distribuidos en distintos talleres. Pese a su crecimiento y las diferentes transformaciones por las que pasó durante su corta vida, La Escuelita estuvo siempre marcada por una gran informalidad institucional: funcionando en edificios improvisados, de noche, sin entrega de diplomas y dependiente de donaciones y trabajos no remunerados. Aun así, fue capaz de articular una importante red de actores locales y extranjeros, que incluyó nombres como Aldo Rossi, Salvador Tarragó Cid, Rafael Moneo, Álvaro Siza, Diana Agrest, Mario Gandelsonas, Jorge Silvetti, Rodolfo Machado, Jorge Enrique Hardoy, Ramón Gutiérrez, Beatriz Sarlo, Jorge Dotti, Hugo Vezzetti y Manfredo Tafuri, invitados por distintos miembros y con distintos modos y grados de participación. Y fue capaz, esencialmente, de transformarse en un raro espacio de debate y de sociabilidad en un momento de censura política, de crisis de la arquitectura moderna y de emergencia de lo que terminaría siendo conocido, con mayor o menor precisión, como postmodernismo. Todavía hoy, no sorprende que haya ganado rápidamente una “especie de *aura* vanguardista y de prestigio experimental” (Fernández, 1982, p. 58).

En los últimos años diversas investigaciones han intentado develar esa *aura*, buscando

entender el funcionamiento de los talleres, así como las diferentes referencias conceptuales y objetivos de cada uno de los agentes participantes (Acosta, 2016; Delecave, 2020; Kogan, 2017; Plotquin, 2016). Para eso, es importante comprender cómo ocurrió, al interior de La Escuelita, una disputa respecto a los discursos sobre lo que era y lo que podía ser la arquitectura: sus procedimientos, potencialidades, limitaciones y relaciones con su propia historia. Esa disputa se realizaba a través de los cursos, pero también de las charlas públicas, los concursos internos, las exposiciones, las publicaciones y las invitaciones de colaboradores. En las actividades desarrolladas por Tony Díaz se advierte la búsqueda de leyes constantes que pudiesen fundamentar al proyecto arquitectónico, posibles de ser halladas en la historia de la arquitectura y en la ciudad. De ese modo, su interés se dirigía hacia lo históricamente sedimentado, a la repetición y al anonimato. Al contrario, Justo Solsona apostaba a la originalidad de una gran idea, a la creatividad y la intuición del arquitecto, quien, por medio de procedimientos apenas conscientes, sería capaz de interpretar al conjunto de la sociedad. Su propuesta se basaba en una reelaboración local del *parti*, antiguo procedimiento académico que sobrevivió a la transición desde la tradición *beaux-arts* hacia la arquitectura moderna (Aliata, 2006; Silvestri, 2008).

Sin embargo, es importante analizar las limitaciones de estas oposiciones, pues Díaz nunca abandonó del todo la idea del partido –a pesar que, en su trabajo, la unidad de las partes bajo una totalidad cohesionada, resultante del procedimiento, emergiese de una dimensión más geométrica, algo que para Solsona era más metafórico o analógico. En todo caso, ambas perspectivas eran respuesta a un reconocimiento compartido de que la disciplina pasaba por una crisis de gravedad. Además de las crisis internacionales de la arquitectura moderna, la arquitectura en la Argentina, en aquel momento, se reconocía en un proceso de disolución en la militancia política. El arquitecto veía cómo su autorrepresentación

se trasladaba desde la idea del intelectual/ artista hacia la del técnico/científico social. Y observaba cómo su autoridad sobre el ambiente construido se diluía entre los saberes de otros profesionales del hábitat, como geógrafos, antropólogos o sociólogos. En ese contexto, al menos en un comienzo La Escuelita orientó sus esfuerzos a discutir “los problemas conceptuales propios de la arquitectura” (Díaz et al., 1978, p. 3), enfocándose en aquello que fuese “estrictamente arquitectónico” (Díaz et al., 1979). Pero es importante advertir que si bien La Escuelita surgió como respuesta a la extrema politización de la arquitectura durante la primera mitad de la década de 1970 –especialmente sentida en el medio universitario–, ella terminó desarrollándose en un momento de redadas en las universidades, censura y terror.

Aunque haya existido una gran pluralidad de experiencias en La Escuelita, la oposición entre Díaz y Solsona acabó por asumir cierta preeminencia en las narrativas sobre ella. De hecho, Viñoly migró a los Estados Unidos en 1979 y Katzenstein interrumpió su actividad docente en 1978, lo que contribuyó a que Díaz y Solsona se transformaran en las caras visibles de la experiencia educativa. Esto puede advertirse en la introducción del libro que La Escuelita edita sobre sí misma en 1981, un texto firmado por ellos dos solamente (Díaz et al., 1981). Y a partir de 1984 solamente los dos representaron un tipo de continuidad de La Escuelita en sus cátedras en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FADU-UBA). En este artículo prescindiremos del análisis de los trabajos de Díaz y Solsona para enfocarnos en los talleres de Katzenstein y Liernur (1977-1978) y de Leston y Liernur (1980-1981). En ellos también es posible reconocer un interés por comprender aquello que sería propio de la arquitectura, aunque partiendo desde perspectivas teóricas en las que, entre dudas y cavilaciones, las ideas de silencio, fragmentación y denuncia fueron particularmente relevantes.

Katzenstein y Liernur, cortar la lengua

Ernesto Katzenstein (1932-1985) se graduó en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (FAU-UBA) en 1958, trabajó con Antonio Bonet entre 1956 y 1963, y fue socio del Estudio Kocourek entre 1969 y 1975. También participó de la cátedra de Wladimiro Acosta desde 1957 y, a partir de 1964, de la de Juan Manuel Borthagaray. Varios de sus trabajos fueron divulgados dentro de la serie *Tendencias de la arquitectura actual* de los *Cuadernos Summa - Nueva Visión*, publicación que dirigió a partir de 1968. Al momento de la fundación de La Escuelita estaba dejando el Estudio Kocourek para fundar su propia oficina, junto a Horacio Baliero, Alberto Casares Ocampo y Carmen Córdova. Catorce años más joven, Jorge Francisco Liernur (1946) se graduó en la FAU-UBA en 1973 y ese mismo año entró en contacto con Baliero y Córdova –pareja que había sido miembro del grupo Organización de Arquitectura Moderna (OAM), además de amigos y colaboradores de Katzenstein. Tras tres años de estudio en el Istituto Universitario di Architettura di Venezia (IUAV) –donde tuvo como directores de investigación a Giorgio Ciucci y Manfredo Tafuri–, fue invitado por Katzenstein a colaborar en su curso de La Escuelita. Liernur, que no conocía personalmente los otros miembros de la institución, regresó a Buenos Aires hacia la navidad de 1976, con posterioridad a las reuniones inaugurales de La Escuelita y antes del inicio de los primeros cursos (Liernur, 2016a).

Desde su época de estudiante Katzenstein ya tenía un interés especial por la obra de Le Corbusier, que influenció varios de sus proyectos. Por su parte, Liernur había visitado la Fundación Le Corbusier de París durante sus años en Venecia, en donde encontró una serie de materiales inéditos que le servirían para llevar a cabo una investigación sobre el arquitecto en Argentina. Le Corbusier también era una figura central dentro de las lecturas de Tafuri sobre la arquitectura moderna, particularmente relevantes para Liernur en aquel momento. Además, durante las décadas

de 1960 y 1970 la obra del arquitecto suizo concitó un renovado interés en diferentes círculos. Esto puede observarse, por ejemplo, en los números especiales de la revista *Oppositions* dedicados al arquitecto (15/16 en 1979, 19/20 en 1980), en las diferentes tesis doctorales producidas en esos años y en la extensa divulgación de la práctica profesional de los denominados New York Five (Eisenman, Graves, Gwathmey, Hejduk y Meier).

Fue en ese contexto en el que Katzenstein y Liernur concibieron, en 1977, un taller de proyecto basado en la obra de Le Corbusier. Dividido en dos etapas, el curso se llamó "Creación de una conformación arquitectónica a partir del repertorio formal de pinturas cubistas". De acuerdo al catálogo de una exposición organizada por la propia Escuelita sobre sus actividades de ese año, y montada en el Centro de Arte y Comunicación (CAyC), la primera etapa del curso buscaba "generar lugares habituales mediante diversas

operaciones con pinturas de Jeanneret, Le Corbusier" (Katzenstein y Liernur, 1978, p. 17). Los estudiantes podían optar entre una escala doméstica, cuya localización era de libre elección (con la única condición de estar restringida a un prisma virtual de 25 m en los costados y 15 m de altura), o urbana, utilizando el terreno del actual Parque Las Heras. El enunciado del ejercicio indicaba la definición de usos específicos. Sin embargo, los trabajos realizados variaban en su grado de definición funcional, como se advierte en los trabajos de Octavio Roca, Claudio Guerri y Francisco Billoch. (Figuras 1 a 3) En esa etapa había una referencia implícita al Problema Juan Gris, propuesto por John Hejduk en la Escuela de Arquitectura de Cooper Union, y exhibido en el MoMA en *Education of an architect: a point of view*, de 1971. Más lacónico, el ejercicio neoyorkino se restringía a una única frase: "haga un edificio como si fuera la intención de Juan Gris" (Franzen et al., 1999, p. 193).

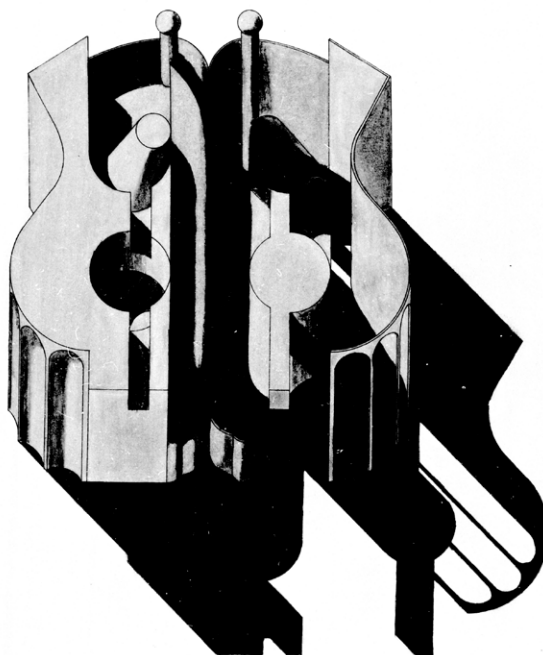


Figura 1. Ejercicio, Octavio Roca (1977). Archivo Alejandro Leveratto Fotografía, ECA 1977-S10-14302.

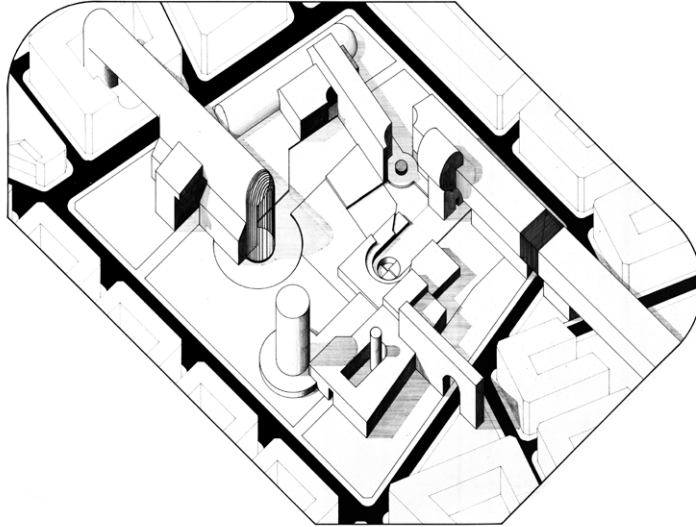


Figura 2. Ejercicio, Claudio Guerri (1977). Archivo Alejandro Leveratto Fotografía, ECA 1977-S10-14303.

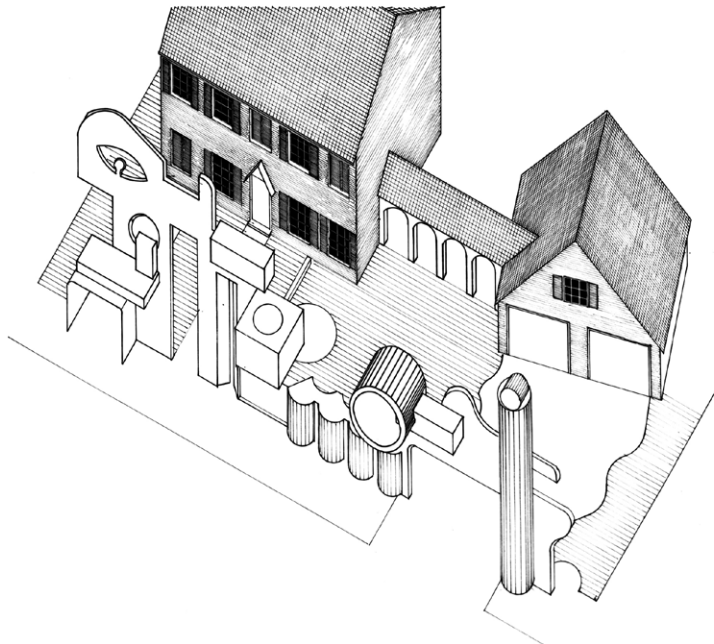


Figura 3. Ejercicio, Francisco Billoch (1977). Archivo Alejandro Leveratto Fotografía, ECA 1977-S13-14342.

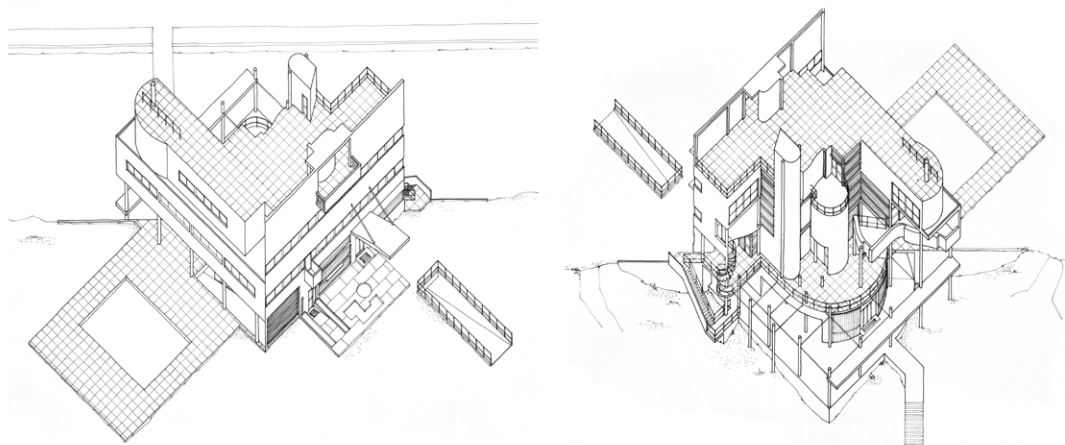


Figura. 4. Ejercicio, Claudio Guerri (1977). Archivo Alejandro Leveratto Fotografía, ECA 1977-S4-14235 y ECA 1977-S4-14240

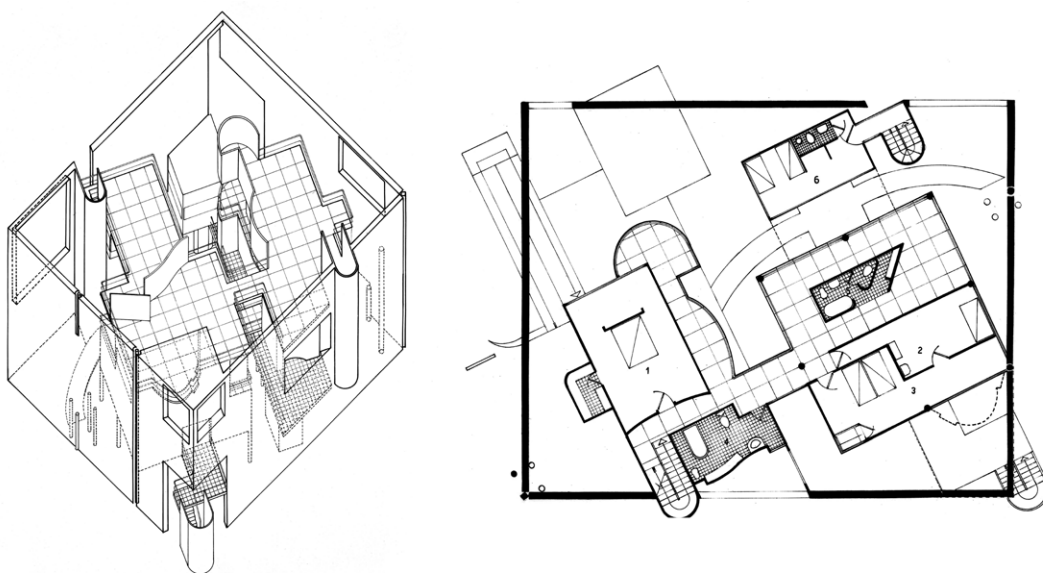


Figura. 5. Ejercicio, Jorge Feferbaum (1977). Archivo Alejandro Leveratto Fotografía, ECA 1977-S3-14222y ECA 1977-S3-14231

La segunda parte del ejercicio de 1977 se basaba en las villas La Roche, Savoye y Stein, y proponía que el alumno realizase “una operación anagramática por destrucción y reconstrucción de la sintaxis”, utilizando elementos como aperturas, accesos, escaleras, rampas, baños, etc. (Katzenstein y Liernur, 1978, p. 21). El encargo exigía que fuera

proyectada una nueva residencia unifamiliar, observando su funcionalidad y explorando el lenguaje de Le Corbusier y su propuesta de los cinco puntos de la arquitectura moderna. Los ejercicios publicados en el catálogo de la exposición fueron realizados por los arquitectos Claudio Guerri y Jorge Feferbaum. (Figuras 4 y 5) En aquel momento ambos eran

profesores de la FAU-UBA (donde se habían graduado entre 1973 y 1975), el primero en un curso de representación y el segundo en la cátedra de César Jannello, dedicada a semiología de la arquitectura –la misma en la que Mario Gandelsonas y Diana Agrest habían colaborado años antes–. También en 1977, Feferbaum junto a su socio Marcelo Naszewsky (alumno ese año en La Escuelita, en el curso de Díaz) colaboraban con Agrest y Gandelsonas en la realización de los proyectos de por lo menos cinco edificios residenciales en Buenos Aires, incluido el icónico Medrano 172. Por su parte Guerri, que se transformaría en una importante referencia para la semiología argentina, trabajaba junto a Katzenstein en el proyecto para el hotel Sheraton Iguazú, desarrollado en el interior del Estudio Kocourek.

Feferbaum (2019) cuenta que buscaba utilizar en su proyecto los elementos característicos de Le Corbusier, oponiendo una envolvente

prismática rígida y un interior fragmentado, con una rotación que enfatizase la oposición entre ambas lógicas compositivas. Guerri (2017) recuerda que buscó mezclar las villas Savoye y Stein en una única vivienda, atravesada diagonalmente por una pendiente: arriba, ambas casas son reconocibles en sus caras públicas y, abajo, ellas muestran sus funcionamientos internos, patios y circulaciones. Sin embargo, como recuerda Guerri, era un momento de bastante confusión y los ejercicios eran el resultado de una pulsión intuitiva antes que fruto de una claridad conceptual. En 1978, Katzenstein y Liernur continuaron con el mismo ejercicio, buscando “investigar las leyes del proceso de proyecto a partir del vocabulario plástico de Le Corbusier de los años 20” (Katzenstein y Liernur, 1979, s.p.). La muestra de ese año, también en el CAyC, incluyó, entre otros, los trabajos de Daniel Praisler e Jorge Rocca. (Figuras 6 y 7)

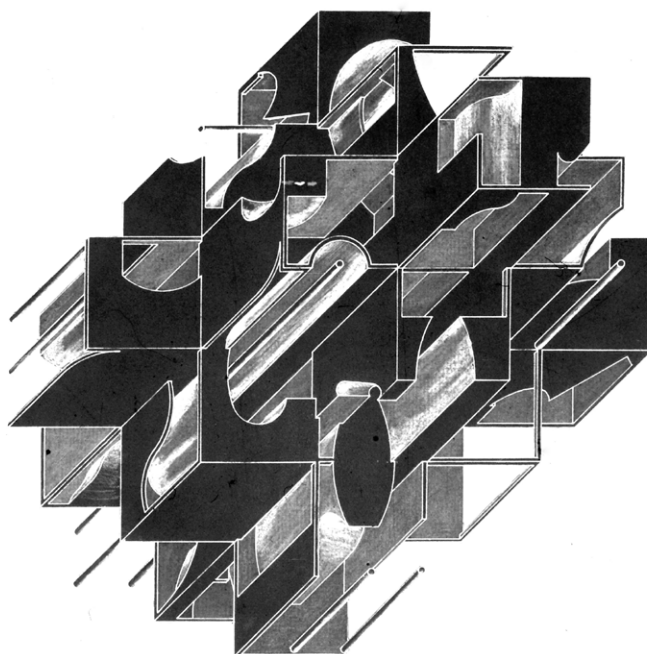


Figura 6. Ejercicio, Daniel Praisler (1978). Archivo Alejandro Leveratto Fotografía, ECA 1978-S10-15566.

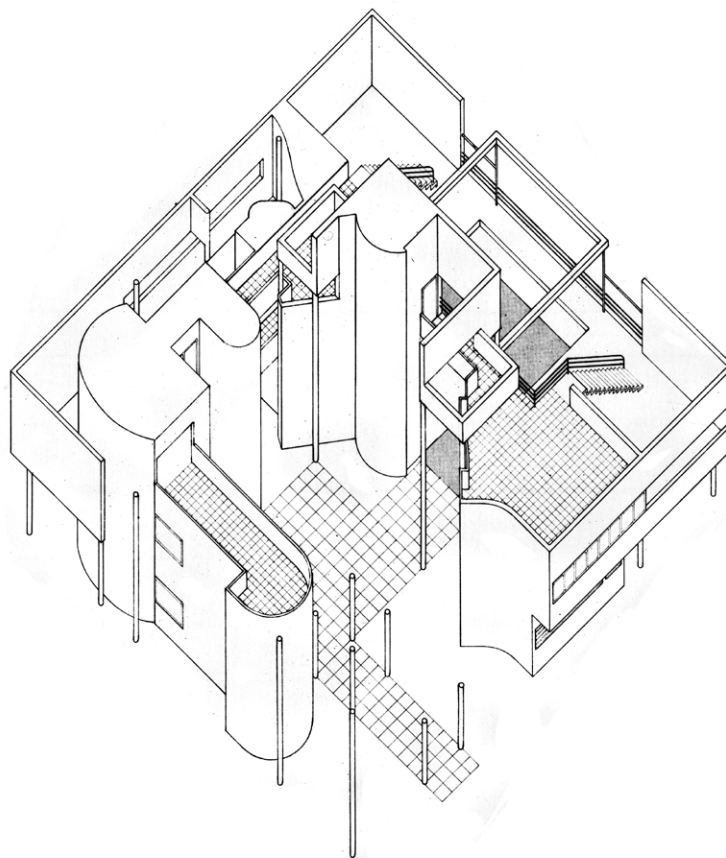


Figura 7. Ejercicio, Jorge Rocca (1978). Archivo Alejandro Leveratto Fotografía, ECA 1978-S2-15456.

Como Díaz, Solsona y Viñoly, Katzenstein y Liernur también manifestaron sus intereses por las “leyes” de los procesos proyectuales y por la búsqueda de los “factores específicamente arquitectónicos” (Katzenstein y Liernur, 1978, p. 21). De hecho, en todos los cursos de 1977 pareció existir un énfasis en el dibujo y en la dimensión formal de la arquitectura como principios rectores de la disciplina, sin énfasis en aspectos funcionales o contenidos específicos. Pero en 1978, mientras Katzenstein y Liernur continuaban con sus trabajos sobre Le Corbusier, los otros miembros de La Escuelita realizaban un giro hacia la ciudad, enfocado en la arquitectura histórica, la preservación y la identidad que representaba el eje simbólico de la Avenida de Mayo. Sin embargo, pese a las proximidades formales de 1977, los

enunciados de los ejercicios propuestos por Katzenstein y Liernur estaban impregnados por expresiones lingüísticas ausentes en los otros cursos, como “léxico morfo-funcional” y “variaciones sintáctico-gramaticales” (Katzenstein y Liernur, 1978, p. 21).

En una reciente entrevista, Liernur explica la negación de cualquier contenido y el giro hacia el lenguaje como reacciones al represivo ambiente de la dictadura argentina. A su juicio, el ejercicio:

negaba totalmente los contenidos. Estábamos muy convencidos de que lo que teníamos que hacer, y se podía hacer en un contexto de represión, como era la época de la dictadura, era, como después se vio en el filme de [Adolfo] Aristarain, “Tiempo

de revancha”, cortarse la lengua. La manera de sobrevivir era cortándose la lengua. No se podía hablar, entonces lo único que se podía hacer era trabajar sobre la forma, y nada más. (Liernur, 2016b)

Es evidente que la dictadura marcó los trabajos realizados en La Escuelita y el silencio representaba una estrategia contra la autoincriminación. Sin embargo, junto a la fuerte represión estatal, existían dudas fundamentales sobre lo que la arquitectura aún era capaz de significar en un contexto de crisis de las ideologías modernas, algo que Tafuri venía diagnosticando a lo largo de toda la década. En ese contexto, parecía que lo único posible era oscilar entre mantener el silencio y denunciar el carácter ideológico de la disciplina, lo que obligaba a romper con cualquier pretensión de unidad y a celebrar su fragmentación. Estas actitudes se manifestaron en los cursos de Katzenstein y Liernur de 1977 y 1978, y luego se trasladaron y transformaron en los cursos de Leston y Liernur, en 1980 y 1981. Para comprender mejor las particularidades de estos discursos respecto a la arquitectura, vale la pena recuperar algunos debates, textos y proyectos marcados por ellos. En función de la continuidad de Liernur a lo largo de los cuatro cursos, así como por el relativo protagonismo que asumió en el debate arquitectónico local de aquellos años, observaremos sus reflexiones con especial atención.

Entre Buenos Aires, Venecia y Nueva York

Las bases de las formulaciones teóricas del Liernur de ese período se anclan en los tres años (1974-1976), en que estuvo vinculado al IUAV donde interactuó con una serie de intelectuales que gravitaban en torno al Istituto di Storia dell'Architettura, dirigido por Tafuri. Al interior del campo de la filosofía italiana ocurría un intenso debate sobre la crisis de la razón y la desaparición del sujeto (Cacciari, 1977; Gargani, 1979; Rella, 1977). En el IUAV, Franco Rella desarrolló un trabajo específico sobre Benjamin y Freud y, en 1976, Massimo Cacciari publicó su libro sobre el pensamiento negativo de Nietzsche y Wittgenstein (Assennato,

2018). El periodo también estuvo marcado por los debates sobre la obra de Foucault, Deleuze y Guattari (Cacciari y Rella, 1977). Además, era un momento de compromiso de Tafuri con la arquitectura contemporánea, tal como se puede apreciar en la publicación, editada junto a Francesco Dal Co, de *Storia dell'Architettura Contemporanea* (1976), así como en varios artículos escritos para revistas como *Oppositions*, *Lotus International*, *A+U*, *Architecture d'Aujourd'hui* y *Casabella* –algunos de los cuales fueron compilados en *La esfera y el laberinto* (Tafuri, 1980)–.

El periodo de Liernur en Italia también coincidió con varios eventos sobre arquitectura contemporánea, en sintonía con el trabajo de arquitectos y críticos de la Costa Este norteamericana, que colocaron en debate la idea de una “arquitectura autónoma”: una arquitectura que “trasciende la historia y la cultura; (...) que es una fuerza en sí misma, un lenguaje que habla de sí mismo y no comunica otras ideas que las propias”, tal como defendía Gandelsonas (1977, p. 31). En 1973, un poco antes de la llegada de Liernur a Venecia, Rossi había organizado la exposición “Architettura-Città” en la XV Trienal de Milán, en la que colocaba a los arquitectos del grupo Tendenza al lado de los New York Five. En 1976 la obra de los neoyorkinos volvió a Italia, en el marco de la 37ª Bienal de Arte de Venecia, en la exposición y los debates “Europa-America, centro storico, suburbio”, una muestra que impactó profundamente a Liernur (2016a), así como en la exhibición “Five Architects NY”, organizada ese mismo año por la Facultad de Arquitectura de Nápoles. Al inicio de su estadía en Italia, Liernur trabajó en la oficina de Paolo Portoghesi, quien en ese momento reorientaba sus intereses hacia el postmodernismo. En 1975, tras concluir su beca en el Istituto Italo-Latinoamericano, Liernur dejó Roma para instalarse en Venecia. Allí obtuvo una beca del IUAV y se dedicó a una investigación sobre las ciudades del Agro Pontino italiano (Liernur, 1983). Cuando volvió a Buenos Aires se consideraba “muy eisenmaniano”, marcado por las lecturas del propio Tafuri sobre la obra de los New York Five (Liernur, 2016a).

En cuatro artículos escritos durante el mismo periodo en que Liernur estuvo en Italia, Tafuri oscilaba entre el elogio al trabajo de los New York Five (especialmente al de Eisenman) y la crítica mordaz (Tafuri, 1974, 1976a, 1976b, 1976c). Tafuri reconocía la necesidad de “reducir a grado cero toda ideología arquitectónica, todos los sueños de función social y cualquier resabio de utopismo” (Tafuri, 1974, p. 292). Para esto, era fundamental la metáfora del *boudoir*, que tomaba prestada de Sade (Tafuri, 1974). Ella no se refería a un espacio concreto, sino a aquella dimensión en que los signos “establecen relaciones exclusivamente entre ellos mismos y asumen un discurso hermético que ellos, solamente ellos, comprenden” (Biraghi, 2013, pp. 95-96). Para el italiano no había dudas: la “guerra acabó” (Tafuri, 1976c, p. 57). Sin embargo, lo “frívolo”, surgido de la separación entre el signo y su significado –idea que Tafuri tomaba de Derrida–, tal vez podría representar la liberación de la ideología (Tafuri, 1976c, p. 56). Y a través del “miedo al placer”, típicamente sadeano, se podría expulsar a la arquitectura del campo de la experiencia social (Biraghi, 2013, p. 100).

Marco Biraghi cree que los New York Five parecían representar para Tafuri, aunque por un breve periodo, una manera de la arquitectura para escapar del jaque mate en que se encontraba (Biraghi, 2013, pp. 93-94). Sin embargo, sus dudas fueron despejadas rápidamente. En 1976, Tafuri publicó una versión en italiano de “European Graffiti”, rebautizado como “Les bijoux indiscrets” para el catálogo de la exposición sobre los New York Five en Nápoles. En una frase sintomática –ausente de la publicación en inglés– Tafuri afirmaba que “Eisenman persigue la utopía de una sintaxis libre de los valores informativos (Tafuri, 1976a, p. 20). Es decir, la tentación de separar la forma del contenido no era más que otra utopía nostálgica y regresiva. Como recuerda Biraghi (2013, p. 91), varios puntos de la apreciación de Tafuri respecto a Eisenman se basaban en los primeros trabajos de Mario Gandelsonas sobre el arquitecto norteamericano. En 1972, Gandelsonas

(1972, p. 71) afirmó que “Eisenman rechaza toda relación entre arquitectura y cualquier significado cultural”, dándole el crédito por haber descubierto la posibilidad de trasladar “la característica dominante de la arquitectura, desde lo semántico hacia lo sintáctico” (Gandelsonas, 1973, p. 22). A su juicio, Eisenman no consiguió romper definitivamente con la relación entre forma y función. Pese a ello, su trabajo representaba “un potencial punto de partida para el desarrollo de una teoría no ideológica” (Gandelsonas, 1973, p. 22).

Esa era justamente la apuesta de Agrest y Gandelsonas. En diferentes artículos intentaban romper con las relaciones naturalizadas entre forma y técnica, función y expresividad poética (Agrest y Gandelsonas, 1977). Para eso buscaban destacar la dimensión arbitraria entre un edificio y su significado (Agrest y Gandelsonas, 1973), así como explorar “el juego aleatorio de significados” que se manifiesta en lo “delirante, lo carnavalesco, lo onírico” (Agrest, 1976, pp. 343-344). En definitiva, se trataba de adaptar a la arquitectura el arsenal teórico que ambos autores habían incorporado a lo largo de la década de 1960, en sus encuentros con el Centro de Altos Estudios de Arte de la Universidad de Buenos Aires (marcado por la figura de Jannello) y con el grupo Tel Quel de París. Es desde allí que buscaban revelar el carácter ideológico de la arquitectura, aunque, en ciertos momentos, la dupla parecía dudar respecto a la posibilidad de denunciar algo de lo que no se podría escapar, de romper con algo estructural del propio lenguaje (Agrest, 1976). El trabajo de Agrest y Gandelsonas formaba parte de un conjunto de reflexiones sobre la arquitectura a partir de la semiología, particularmente intenso en ese momento. Por las conexiones con Buenos Aires, vale mencionar las contribuciones de Jorge Silveti y Rodolfo Machado a este debate. En el artículo “The Beauty of Shadows”, por ejemplo, Silveti proponía una subversión de los significados desde el interior de la arquitectura, celebrando la potencia de la propia ideología (Silveti, 1977). Agrest, Gandelsonas, Machado y

Silvetti, todos argentinos instalados en la Costa Este estadounidense, con distintos vínculos con el Institute for Architecture and Urban Studies (IAUS) y lazos personales con miembros de La Escuelita, llegaron a presentar sus trabajos en la sede porteña. Los contenidos de las presentaciones no son muy claros, pero algo de la colaboración quedó registrado en el número 13 de la revista *Summarios*, de noviembre de 1977, dedicada a los cuatro y con introducciones de Díaz y Viñoly.

Vacilaciones porteñas

Liernur estaba ciertamente atento a estos debates, tanto de Tafuri como de sus coterráneos, procesándolos en sus cursos, textos y proyectos. En diciembre de 1978, Liernur realizó una presentación en el Primer Encuentro de Jóvenes Arquitectos, impulsado por la Federación Argentina de Sociedades de Arquitectos (FASA) y el CAyC. Llamada "La disciplina arquitectónica", su presentación fluctuaba entre el reconocimiento de una capacidad casi metafísica de la disciplina y la constatación de su completa inutilidad, en un juego complejo de aporías y paradojas. En una lectura heiddeggeriana, Liernur señalaba que la "arquitectura es un medio, un vehículo hacia el infinito de lo humano. Aproximarse a las esencias de un lugar (contacto entre tierra y mundo) es la posibilidad característica de la arquitectura" (Liernur, 1978, p. 8). Sin embargo, aquella aproximación estaría prohibida: como la metrópolis moderna transforma toda arquitectura en mercancía, las pretensiones simbólicas de los edificios públicos y monumentos serían reducidas a ideología.

Una vez reconocida la imposibilidad de expresar cualquier contenido no ideológico, Liernur recurriría al silencio de Wittgenstein, para quien "todo cuanto puede, en general, ser dicho, puede ser dicho con claridad; y sobre aquello que no se puede hablar hay que guardar silencio" (Cordua, 1998, pp. 248-249). En "La disciplina arquitectónica", Liernur se recusaba a reproducir contenidos, señalando que la única operación racional

posible estaba contenida en el lenguaje de la arquitectura, en sus propias lógicas y modos de operación. Si "dentro del lenguaje, todo es racionalidad", sería posible "penetrar racionalmente lo irracional" (Liernur, 1978, p. 8). En una metáfora típicamente tafuriana afirmaba: "volver el ojo hacia su cuenca y transformar la dispersión a lo infinito del campo visual en concentración sobre el punto de su vértice: la propia disciplina" (Liernur, 1978, p. 8). La relación con el curso que dictaba con Katzenstein es evidente: en el catálogo de la exposición que reunió los trabajos de 1978, la dupla enfatizaba la "posibilidad de ordenar racionalmente" el "proceso arquitectónico" (Katzenstein y Liernur, 1979, s.p.). Sin embargo, frente a la incertidumbre respecto a la producción de su "sentido", no habría otra alternativa que la "absoluta neutralidad de fines". Por esto proponían realizar "una actividad acotada dentro de límites claramente definidos que, independientes de cualquier sistema externo, se constituyan por sí mismos en sistema de validación" (Katzenstein y Liernur, 1979, s.p.). Este límite sería, justamente, el vocabulario de Le Corbusier.

En todo caso, Liernur, tal como Tafuri, también reconocía la regresividad de esa acción, advirtiendo que "paradójicamente evitar todo valor –hacer silencio– constituye igualmente un gesto de nostalgia: la mística de un monacal ascetismo" (Liernur, 1978, p. 8). Para Liernur no quedaría nada más que un "gesto" expresionista, de innegable subjetividad personal. O un juego wittgensteiniano, en que se sabe de la arbitrariedad de las reglas. Todo el resto implicaría una "empresa de construcción totalizante" o una síntesis creativa de carácter regresivo, falsificador o ilusionista. Ya que la arquitectura se encontraba sin salvación y "en el canto del cisne de la profesión" (Liernur, 1979, p. 136), apostaba por los juegos lingüísticos, evitando la producción de sentido y produciendo "el más absoluto eclecticismo", como búsqueda de placer (Liernur, 1978, p. 8). Como se puede observar, no estaba lejos de la idea del placer sadeano de Tafuri, ni del juego onírico y carnavalesco de Agrest. En un debate con estudiantes de La Escuelita a

fines de 1979, Liernur manifestaba sus dudas respecto al tipo de racionalidad reivindicada por Rossi (que había visitado la institución en noviembre de 1978) y reafirmaba: “en mi opinión lo único que queda posible es el más puro hedonismo cerrado en sí mismo y el más puro juego totalmente independiente” (Liernur, 1979, p. 137).

Sus dudas respecto de la potencia de la disciplina, de su estatuto de racionalidad y su autonomía, de la posibilidad y valor del silencio, así como la denuncia de su falsa unidad y la valoración de lo fragmentario están presentes en otros trabajos suyos de aquel periodo. En un artículo sobre rascacielos, Liernur se preguntaba sobre qué sería lo propio de la arquitectura y qué sería lo ajeno, en el marco de las grandes transformaciones urbanas porteñas de los setenta (Liernur, 1980a). En una carta abierta publicada en la revista *Summa*, Liernur (1980b) criticaba las pretensiones unitarias y semánticas de la arquitectura, apuntando a la oficina de Solsona como un ejemplo paradigmático de dichas intenciones. En un tercer texto, junto a Eduardo Leston –con quien habían iniciado poco tiempo antes a dictar un curso en La Escuelita– defendía la existencia de una “nueva politicidad” de la arquitectura, en desarrollo en Europa y Estados Unidos desde la década de 1960, que era tanto interna a su propia práctica, como capaz de “denunciar las máscaras de pureza (...) tras la que se ocultaba la disciplina” (Leston y Liernur, 1980, p. 54).

Estas consideraciones fueron profundizadas en el artículo “¿Post?: Modernismo”, encomendado por la revista *Summa* y publicado en 1981. Siguiendo la recomendación de Tafuri (1977a) de estallar la aparente unidad de los objetos de análisis, Liernur criticaba la consistencia del concepto de postmodernismo, al cuestionar dos premisas fundamentales: 1) era posible reducir las experiencias narradas como postmodernas a un plano común; y 2) existía una ruptura con las distintas tradiciones modernas, implícita en el prefijo “post” (Liernur, 1981b). El artículo se estructuraba en la siguiente idea: el tránsito hacia la modernidad había destruido su supuesta unidad orgánica previa, basada en Dios, y no había sido capaz

de reemplazarla por otra, construida sobre la razón humana. Sin embargo, a pesar que la experiencia moderna estuvo marcada por la pluralidad de lo real, el mito de la centralidad humana habría sido alimentado con éxito (por lo menos durante algún tiempo) por lo que Liernur denominó como “saber clásico”, desarrollado desde el interior de instituciones como el derecho, la medicina o la arquitectura. Éstas habrían establecido las condiciones para el asentamiento de las nociones de lo “falso” y lo “correcto”, mediante la definición de reglas, protagonistas y genealogías. De esta forma, lo que surgió en el Renacimiento no fueron distintos oficios, prácticas o sistemas de ideas implicados en el acto de edificar – algo que ya existía–. Más bien, se manifestó “una particular manera de definir, delimitar, relacionar, justificar y designar protagonistas de tal conjunto: un hecho absolutamente sin precedentes” (Liernur, 1981b, p. 53). Es decir, lo que apareció fue la arquitectura tal como la conocemos en la modernidad, una institución identificada con los ideales del sujeto y de la razón.

La arquitectura –entendida como el conjunto de saberes que llamamos disciplina y las relaciones sociales que componen la Institución¹– habría entrado en crisis por lo menos desde que, en el siglo XVII, Claude Perrault advirtiera la arbitrariedad de la belleza. Para él, la belleza dependía de la autoridad y la costumbre, lo que lo habría llevado a romper con el sistema aristotélico de la mimesis. No existiría más una belleza como idea de verdad, determinada por su analogía con la estructura de la naturaleza: “ninguna semejanza, entonces, ninguna profundidad, ninguna esencia” (Liernur, 1981b, p. 57, en negrita en el original). Ese vacío denunciaba la falta de unidad de la propia modernidad. Para Liernur, cualquier intento por llenarlo, por reconstruir una disciplina despedazada, no pasaría de un sentimiento de nostalgia por algo estructuralmente inalcanzable. Era en ese sentido que Liernur condenaba a todo el funcionalismo, desde Viollet-Le-Duc hasta la Bauhaus: “el más gigantesco intento de reconstrucción de un sistema profundo

que permitiera recuperar para los signos de la disciplina el estatuto 'elevado' que el descubrimiento de la arbitrariedad [de la belleza] había hecho descender al plano in-moral de lo superfluo" (Liernur, 1981b, p. 57). Un esfuerzo inútil y conservador. La función no sería capaz de recomponer a la arquitectura, pese a que historiadores como Pevsner insistieran en lo contrario. Tampoco las prácticas denominadas como postmodernas lograrían "reconducir hacia el centro vacío de la disciplina las múltiples prácticas cristalizadas alrededor de las esquirlas del estallido de la unidad institucional" (Liernur, 1981b, p. 45).

A pesar del aparente callejón sin salida, surgían alternativas: "trabajar sobre estos restos vacíos confiando la Armonía a las condiciones de la realidad concreta; buscarles nuevos sentidos; abandonarse a una 'limpieza' purificadora o, por último, soportar la certidumbre del silencio más absoluto" (Liernur, 1981, p.57). Era en este sentido que Liernur valoraba una serie de experiencias de los últimos siglos, desde Giulio Romano a Piranesi, relacionándolas, casi sin mediaciones históricas, a la producción arquitectónica de las décadas de 1960 y 1970. Entre censuras y elogios recorría los trabajos de Venturi, Graves, Silveti y Machado, Tigerman, Moore, Rossi y Koolhaas. Pero su mayor admiración estaba orientada hacia las:

pacientes y herméticas construcciones del Este: en particular con la ejemplar producción de Peter Eisenman y John Hejduk (...). La reducción a cero de la carga ideológica implícita en ambas – una operación enormemente dificultosa– es, quizás, una de las más interesantes y creadoras continuaciones de los modernos aportes de las vanguardias de este siglo. (Liernur, 1981b, p. 66)

Buscando alternativas para la disciplina dentro de su propio período histórico, Liernur citaba a Boris Eikhenbaum, teórico del formalismo ruso: "Lo que nos caracteriza", decía, "no es el formalismo en tanto teoría estética ni una 'metodología' representativa de un sistema científico definido, sino el deseo de crear una ciencia literaria autónoma partiendo de

las cualidades intrínsecas de los materiales literarios" (Liernur, 1981, p.60). Liernur compartía ese deseo: "Sólo entonces, admitida esta autonomía –que obviamente vale también para los materiales arquitectónicos–, puede plantearse el inicio de una actitud ciertamente Moderna, con la que no podemos sino establecer relaciones de continuidad" (Liernur, 1981, p.60).

Pese a mantener su juicio contra la pretensión unitaria de la disciplina –su "integridad mítica" (Liernur, 1981a, p. 58)– de críticos y arquitectos contemporáneos, Liernur revisaba su punto de vista respecto a las potencialidades del proyecto autonomista. En "Previsione e incertezza", escrito para la revista italiana *Casabella* en el invierno de 1981 –el mismo periodo en que Tafuri visitaba Buenos Aires, invitado por el CAyC–, él señalaba que "creer en una posible autonomía de la forma, por mucho que se haga de una forma lúdica o ingenua, no es nada más que una última nostalgia por las viejas y tranquilizantes garantías de la Ley" (Liernur, 1981a, p. 58). Se trataba de la misma duda respecto al "monacal ascetismo" del encuentro de jóvenes arquitectos de 1978, así como del mismo interrogante de Tafuri respecto a los esfuerzos de Eisenman por ir hacia lo frívolo.

Pero a diferencia de Tafuri, Liernur mantenía activa su práctica proyectual. Tal como en sus talleres en La Escuelita, utilizaba esa actividad para explorar arquitectónicamente sus dilemas. Es el caso, por ejemplo, del concurso para el Colegio de Graduados de Ciencias Económicas, propuesta realizada en 1978, en conjunto con María Teresa "Bimba" Bonardo y Jorge Samandjian. (Figura 8) De acuerdo a Liernur (2019), este proyecto es particularmente representativo de sus intereses de aquella época. La falta de unidad de la arquitectura se expresaría aquí en la superposición de un tradicional edificio porteño alineado con las medianeras y una torre contemporánea, fuera de eje y desvinculada del entorno urbano. Sería una expresión voluntariamente extraña y lejana a cualquier síntesis de un edificio que no es ni tradicional ni moderno. No deja de ser curioso que, por medio de un procedimiento formal, Liernur buscara expresar un contenido respecto

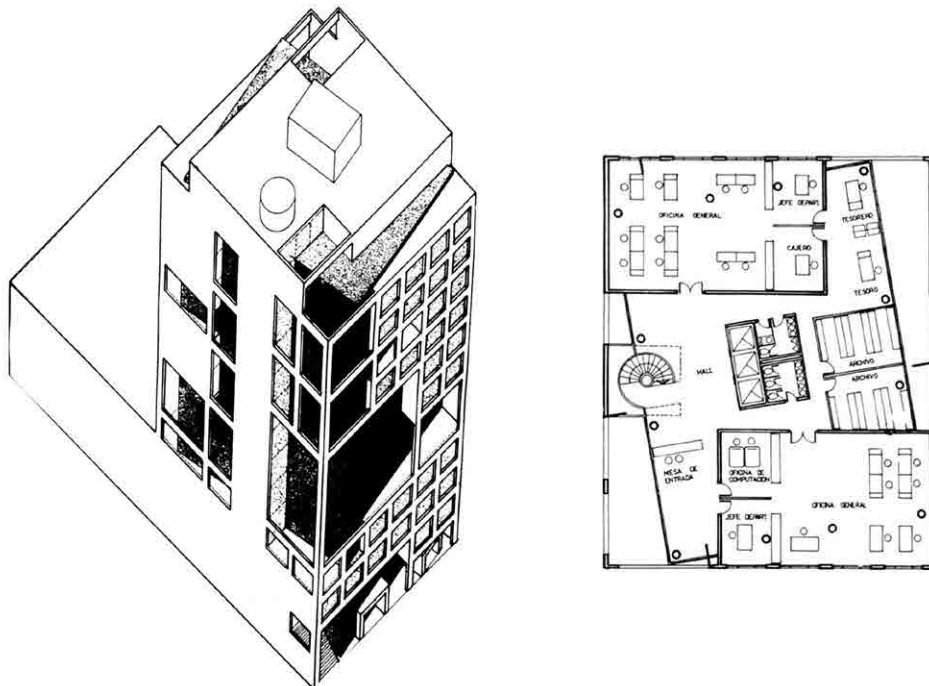


Figura 8. Colegio de Graduados de Ciencias Económicas, Bonardo, Liernur, Samandjian (1978). Bonardo et al., 1982, p. 39.

a la situación de la disciplina, oponiéndose a sus propios discursos en contra cualquier “encadenamiento semántico” (Liernur, 1980b, p.96).

Otra estrategia para hacer frente a los dilemas disciplinarios se advierte en el proyecto realizado junto a Bonardo, Alejandro Delucchi, Eduardo Leston y Jorge Sarquis para el concurso de ampliación del Centro Cívico Santa Rosa, en La Pampa. (Figura 9) Allí, era el proceso de proyecto que se oponía a la idea de la unicidad del autor. Así recuerda Sarquis, conectando su concepción con las transformaciones en la enseñanza de la arquitectura:

Cada uno [de los cinco autores] se ocupó de un pedazo del trabajo. No aspiramos nunca a la unidad, a la armonía, a la relación entre las partes y el todo (...). Propone Aristóteles: unidad, armonía, ritmo, proporción. Nosotros no le dimos

bola a nada de eso (...). Cada uno hizo su parte, pusimos en el territorio y estaba [listo]. No éramos conscientes que estábamos haciendo arquitectura anti-metafísica. Leston y Pancho [Liernur], sí. Eran más lúcidos, estaban más formados que nosotros y decían que en realidad estábamos luchando contra la idea de la enseñanza de la arquitectura en Argentina, que era el partido. (Sarquis, 2017)

Estos proyectos fueron presentados en la sección polémica de la revista *A/mbiente*, como una producción de BDDLLRSS (formado por María Teresa “Bimba” Bonardo, Alejandro Delucchi, Ignacio Dahl Rocha, Eduardo Leston, Jorge Francisco Liernur, Jorge Ramos, Jorge Samandjian y Jorge Sarquis). Sin embargo, de acuerdo a los autores, “BDDLLRSS no existe. Dado que BDDLLRSS no cree que en la Argentina de la década del 80 se repitan las utopías de los años 60, BDDLLRSS no intenta

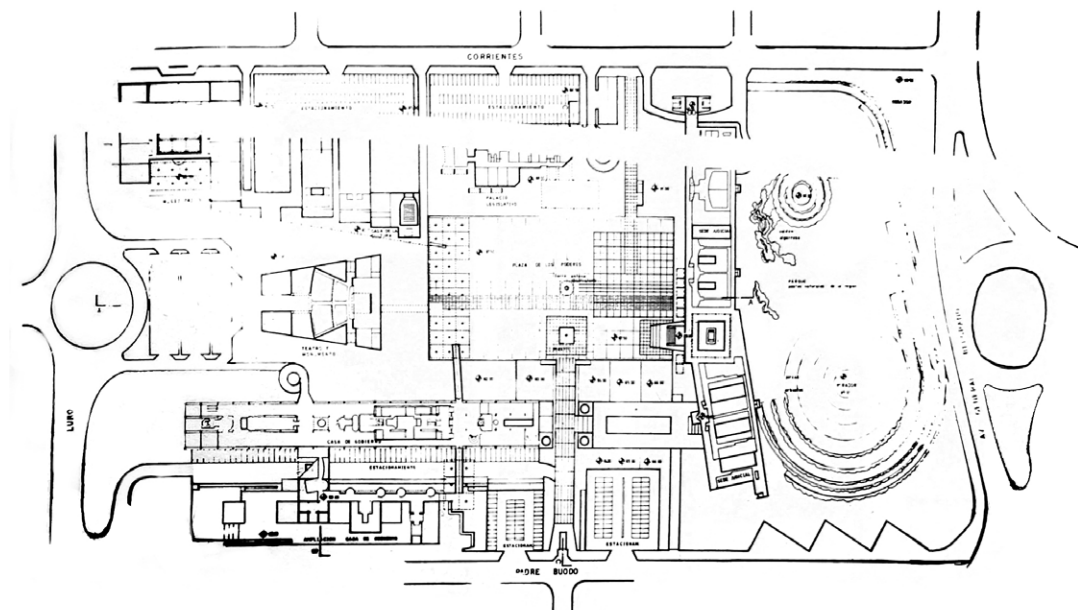


Figura 9. Centro Cívico Santa Rosa, Bonardo, Delucchi, Leston, Liernur, Sarquis (1980). Bonardo et al., 1982, p. 37.

construir un estudio. Ni siquiera un grupo de trabajo” (Bonardo et al., 1982, p. 34). Pese a la ironía que atravesaba la presentación –incluso la enorme sigla, a la usanza de MSGSSV de Solsona y Viñoly, o de BDELV de Díaz– y la insistencia en la falta de unidad y de autoría individual, sí existía un interés compartido: “Para BDDLLRSS la construcción de teorías explícitas del hacer arquitectónico es un obstáculo falseador del desarrollo de la única búsqueda posible dentro de lo que resta de la disciplina: la pura vibración poética” (Bonardo et al., 1982, p. 34).

Finalmente, vale mencionar también las residencias proyectadas por Liernur entre 1978 y 1979 en colaboración con otros arquitectos –vinculados, en su mayoría, al ficticio BDDLLRSS–, publicadas en la revista *Casas*, en 1983. (Figuras 10 a 12) Allí la casa G1 es descrita en tres frases: “La casa tiene una parte cerrada privada y una pública de vidrio. La estructura que la rodea la protege del calor y forma lugares para comer, tomar sol o hacer algunas tareas de servicio. Los

propietarios no querían algo muy complicado” (Samandjian et al., 1983). Por su parte, en la casa G2 “los propietarios querían una casa importante, de planta abierta, que tuviera tejas negras y con aleros grandes, techitos ingleses y ventanales” (Monaco et al., 1983). En la casa V1, en cambio, “los propietarios querían algo chico, bien sencillo y fácil de hacer. Sin que fuera pobre (por eso las tejas)” (Acuña et al., 1983). El contraste entre estas afirmaciones casi pueriles y la impenetrabilidad de los esquemas formales que acompañaban sus publicaciones revela el tono irónico de quien se rehúsa a escribir sobre sus propias obras.

Por una parte, se trataba de una separación efectiva entre proyecto y escritura. Esta actitud se oponía a la de tantos otros arquitectos de aquella época, como los New York Five o los llamados por Tafuri (1976c, p. 57) como el “grupo argentino” (Agrest, Gandelonas, Silveti, Machado y Emilio Ambasz) y por Eisenman, irónicamente, como los Buenos Aires Four² (excluyendo a Ambasz), que desarrollaban buena parte de sus teorías

a partir de la descripción de sus proyectos arquitectónicos, hubiesen sido construidos o no. Por otra, no dejaba de ser una reverberación de la actitud sádica (o quizás masoquista) de vaciar su arquitectura de cualquiera expresión social. Como recuerda Liernur (2019), “era

muy difícil ejercer la profesión y mantener esas ideas”. Una dificultad de quien se negaba a prolongar la “existencia decrepita” de la arquitectura (Liernur 1981a, p. 56), pero que insistía con la práctica proyectual y la experiencia pedagógica del taller.

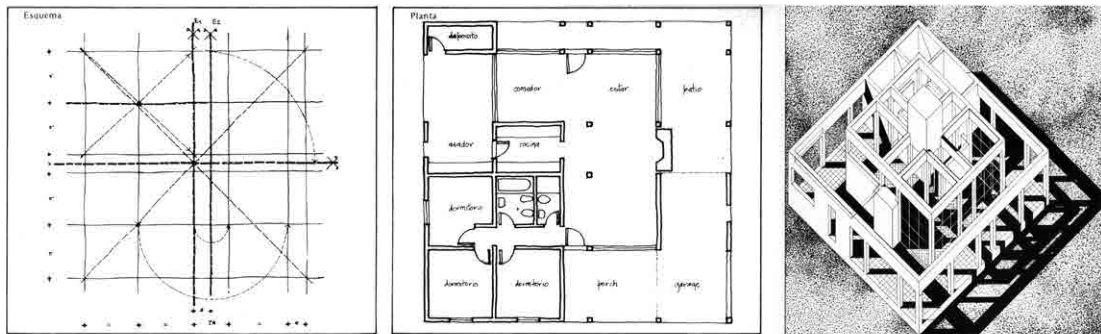


Figura 10. Casa G1, Samandjian, Bonardo, Liernur (1978). Samandjian et al., 1983, pp. 4-5.

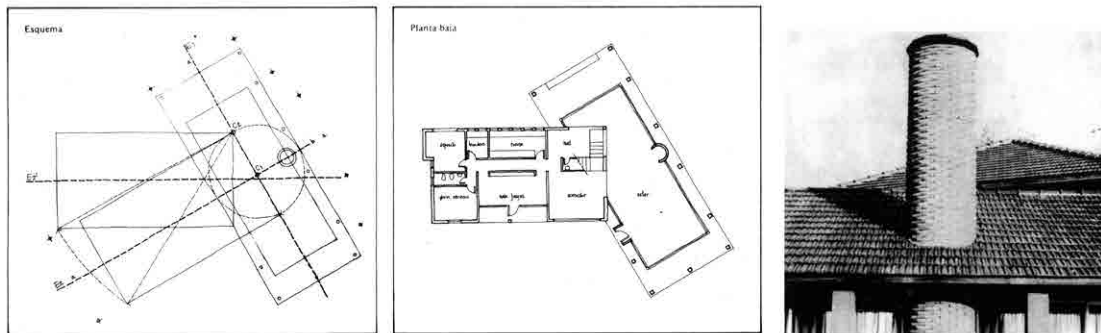


Figura 11. Casa G2, Monaco, Samandjian, Bobardo, Liernur (1978). Monaco et al., 1983, pp. 6-7.

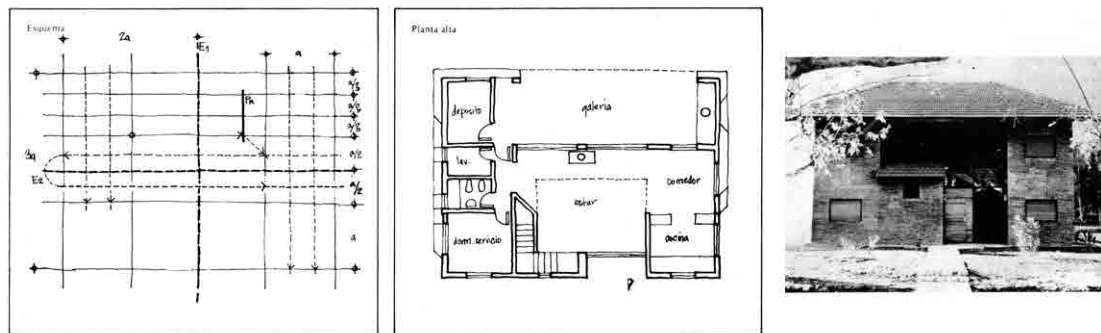


Figura 12. Casa V1, Acuña, Samandjian, Bonardo, Liernur (1978). Acuña et al., 1983, pp. 8-9.

Historia y anti-historia en los talleres de Leston y Liernur

Fue en ese contexto que Leston y Liernur impartieron sus dos años de taller en La Escuelita. Eduardo Leston (1940), graduado como arquitecto en la FAU-UBA en 1966, había vivido en Estados Unidos entre 1976 y 1980, donde realizó una maestría en Arquitectura en la Graduate School of Design de la Universidad de Harvard. En un momento en que las escuelas de arquitectura de Harvard y Cornell estaban bastante próximas, Leston pudo participar de los seminarios de Colin Rowe y O. M. Ungers, justo cuando ambos llevaban a cabo sus investigaciones para Ciudad Collage y Archipiélago Urbano. Asimismo, en esa temporada entró en contacto con el clima cultural de la Costa Este norteamericana y con una red de arquitectos actuantes en ese campo. Tras su vuelta a Buenos Aires, Leston ingresó al Estudio Kocourek, donde trabajaba Katzenstein, quien posteriormente le presentó a Liernur. Su ingreso a La Escuelita en 1980 y la realización de dos cursos, entre 1980 y 1981, coincidió con la publicación de varios de los trabajos antes mencionados, así como también con la visita de Tafuri a Buenos Aires y la realización de varios de los proyectos presentados bajo el nombre de BDDLRRSS.

El curso de 1980, realizado con la colaboración de Ignacio Dahl Rocha –que participó de las clases de Katzenstein y Liernur desde 1977 y era “miembro” del BDDLRRSS–, se llamaba “Del estilo en la arquitectura” y se dividía en dos partes. En la primera de ellas, los alumnos debían analizar alguno de los diez proyectos escogidos por los profesores, valiéndose de plantas, cortes y fachadas. La lista de proyectos incluía desde la Villa Adriana, del siglo II, hasta la propuesta de James Stirling para el Museo de Arte de Dusseldorf. También había obras de Vignola, Michelangelo, Bramante, Loos, Alvar Aalto, Hector Ayerza, Sánchez Lagos y De la Torre, y Louis Kahn. Luego de ese análisis los estudiantes debían realizar “operaciones proyectuales con los ejemplos seleccionados” (Leston y Liernur, 1981b, p. 58). La segunda etapa del curso consistía en la elaboración de un proyecto para una escuela primaria

con catorce aulas y jardín de infantes, a ser localizada en el actual predio de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la UBA, entre las avenidas Chorroarín y San Martín. De acuerdo a la propuesta, cada alumno debía:

reconocer las propiedades estructurantes del medio físico seleccionado, consistente en edificaciones varias a lo largo del tiempo, fragmentos construidos, restos de parqueización, calles, caminos y senderos, que responden a diversas estrategias superpuestas, implícitas o explícitas. La propuesta debía imbricarse en este contexto, y por medio de su arquitectura, esclarecer, reforzar, consolidar, negar, distorsionar, exacerbar, reformular, las mencionadas propiedades estructurantes. (Leston y Liernur, 1981b, p. 58)

Leston y Liernur organizaron un cuaderno de apoyo para ese curso, que incluía cuatro textos y la reproducción de dibujos de más de setenta ambientes construidos, desde sectores de ciudades antiguas a edificios aislados, de la Antigüedad a la década de 1970, de Oriente y Occidente. (Figura 13) Los cuatro textos eran “Orden y desorden: la dialéctica del movimiento moderno”, de Tafuri; “La ciudad collage”, de Colin Rowe y Fred Koetter; “Heterotopia, un estudio sobre la sensibilidad ordenadora/compositiva en la obra de Alvar Aalto”, de Demetri Porphyrios; y “El historicismo y los límites de la semiología”, de Alan Colquhoun. Los tres primeros eran traducciones inéditas al español, hechas por los propios integrantes de los cursos. Las imágenes del cuaderno, en su mayoría plantas bajas, constituían un ecléctico archivo arquitectónico. Leston (2017) recuerda que era una estrategia adoptada por Rowe en sus seminarios en Estados Unidos: complementar la *reading list* con una *seeing list*. Los objetos escogidos compartían una configuración aparentemente desordenada, como una superposición de lógicas y temporalidades. Según Leston (2017), todas las imágenes eran “contestatarias de la concepción urbanística moderna y de la concepción arquitectónica moderna”. Sin embargo, mientras se oponían a una lectura canónica de la arquitectura

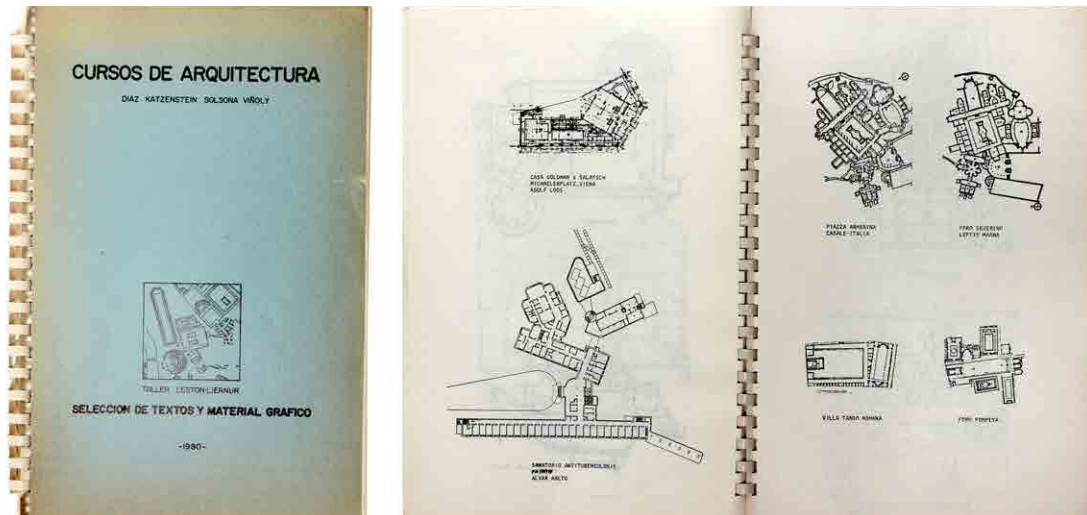


Figura 13. Cuaderno de textos y material gráfico, Leston, Liernur (1980). Acervo Eduardo Leston.

moderna internacional, la dupla estaba “contestando la idea de partido que [Solsona y Viñoly] tenían” y que presuponía una noción de unidad de las partes bajo una idea única (Leston, 2017). Indirectamente, también estaban respondiendo a la producción de Díaz, que presuponía una unidad cohesionada de la identidad de la arquitectura de Buenos Aires.

La referencia fundamental para Leston y Liernur —así como para Rowe e Koetter—, la que los fascinaba, era la ausencia de centro y la superposición de lógicas y periodos que representaba la Villa Adriana, un verdadero palimpsesto (Leston, 2017). El proyecto que Leston estaba realizando para el Parque Jorge Newberry también expresaba esos intereses. (Figura 14) La forma en que los ambientes se acomodaban a las alteraciones de los ejes, el énfasis en espacios residuales y la ausencia de una idea totalizadora remitían a varios de los ejemplos del cuaderno. Particularmente, estaba referida a la lógica “ordenadora/compositiva” que Porphyrios reconocía en la obra de Alvar Aalto, descrita en el texto que el propio Leston tradujo para el material del curso. De hecho, ya en 1979 Liernur afirmaba que la “arquitectura de Aalto es casi Adrianesca”, adelantando la relación entre los dos que se hacía presente

en el curso del año siguiente (Liernur, 1979, p. 175).

Por una parte, el cuaderno de imágenes revela una otra historia de la arquitectura: justamente aquella que el “saber clásico” moderno habría buscado silenciar en favor del mito de la racionalidad y de la unidad. Por otra parte, parecía existir una apuesta anti-histórica en la forma desordenada y sin contexto en que las imágenes eran presentadas: la ciudad de Pérgamo y una escuela de J. J. P. Oud podían compartir la misma página, sin controversias o informaciones adicionales. Se trataba de una deliberada omisión de las circunstancias históricas que permitían a Rowe comparar las Villas Foscari y Stein-de Monzie, separadas por 380 años (Rowe, 1987). O de la actitud “trans-histórica” que Michael Hays reconoce en el collage de Rowe, que se apropia de formas de cualquier período esforzándose para evitar cualquier tipo de determinismo histórico (Hays, 1998, p. 89). De acuerdo a Leston, el objetivo no era reproducir imágenes del pasado, sino descubrir las estructuras arquitectónicas en estos ejemplos históricos, “su génesis geométrico-formal”, para extraer “ciertas lecciones útiles para el presente”. Él agrega: “si llamamos historia operativa a un diálogo serio y profundo con el pasado, que

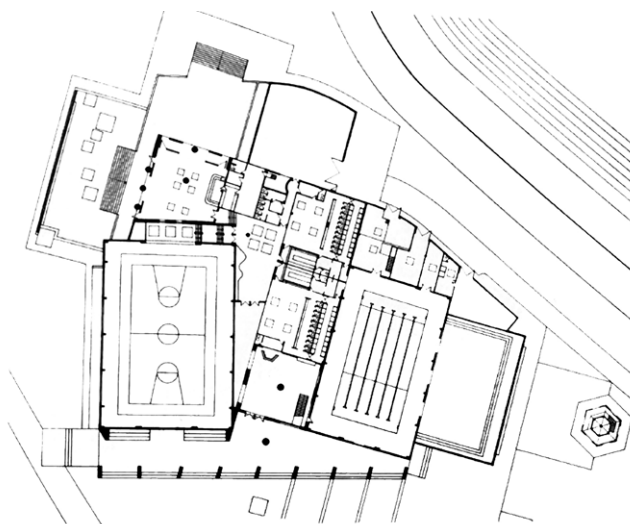


Figura 14. Parque Jorge Newberry, Leston en Estudio Kocourek (1979-1982). *Summa* (ene.-feb., 1984), 195/196.

permita resolver alguna cuestión del presente, yo creo que puede ser, yo siempre lo pensé de esa manera" (Leston, 2017).

En el curso emergió una inesperada convergencia entre los postulados de Rowe sobre el collage en la arquitectura y los de Tafuri respecto a la imposible unidad de la modernidad. La *Ciudad Collage* de Rowe y Koetter había sido publicada en su versión final sólo dos años antes, transformándose rápidamente en uno de los textos de mayor influencia y controversia en el pensamiento urbanístico de la segunda mitad del siglo XX. El trabajo criticaba las utopías totalizantes modernas y proponía una heterogeneidad radical de formas, bien representada en la figura del *bricoleur*. El texto de Tafuri era la reproducción de una conferencia ofrecida en el Carnegie Mellon University de Pittsburgh, en 1976, cuando Silveti y Machado formaban parte del cuerpo docente de la institución. Al contrario del texto de Rowe y Koetter, la presentación pasó prácticamente desapercibida por la historiografía de la arquitectura, siendo publicada sólo en italiano y japonés (Tafuri, 1976d, 1977b).

Mientras Rowe y Koetter observaban la estrategia del collage con un cierto

"optimismo liberal", de lo heterogéneo contra lo homogéneo (Solà-Morales, 2008, p. 260), Tafuri buscaba deconstruir la posibilidad de que la propia oposición se mantuviera como categoría de análisis. Para el italiano, orden y desorden eran partes de un único proceso. Tal como advirtió Nietzsche, lo dionisiaco no puede ser separado de lo apolíneo. Tafuri señalaba, dudando de los potenciales de la racionalidad:

La más salvaje de las irracionalidades brota de las entrañas de lo racional: el principio de la Forma se contrapone al impulso de lo informe. Lo que fue denominado como "movimiento moderno" en la arquitectura heredó esa bipolaridad: de hecho, la ha tratado y canalizado hacia dimensiones controlables. El imperativo de la racionalización no puede ser separado del horror de los efectos finales de la propia racionalización. (Tafuri, 1977b, p. 36)

Pocos ejercicios del curso de 1980 fueron publicados en el libro sobre *La Escuelita* (Díaz et al., 1981). En ellos es posible reconocer la falta de unidad y la yuxtaposición de distintas lógicas y temporalidades, probablemente más próximas al trabajo de Rowe. (Figuras 15 y 16) Tal vez la radicalidad conceptual propuesta

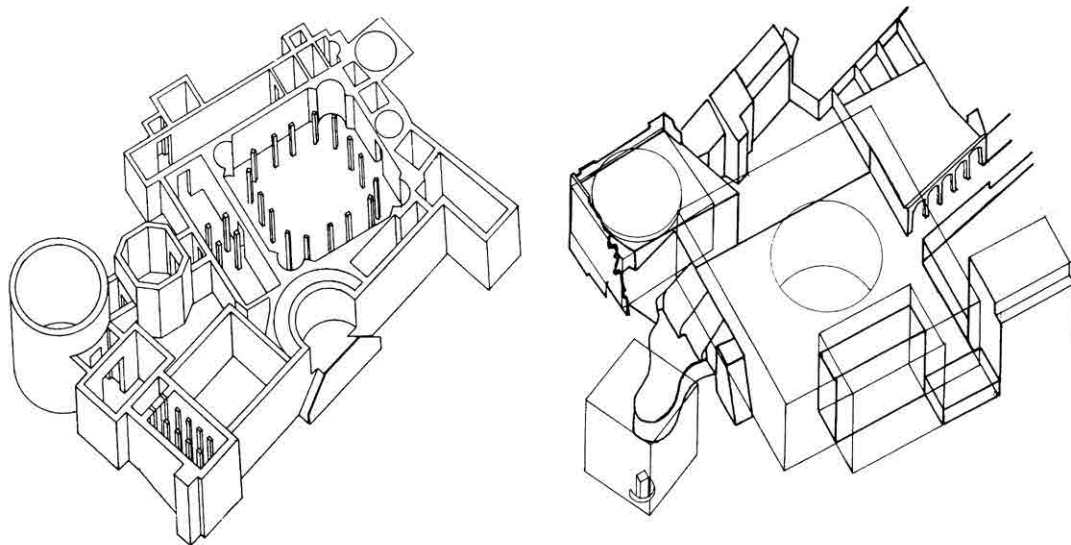


Figura 15. Ejercicio, autor no identificado (1980). Díaz et al., 1981, p.59

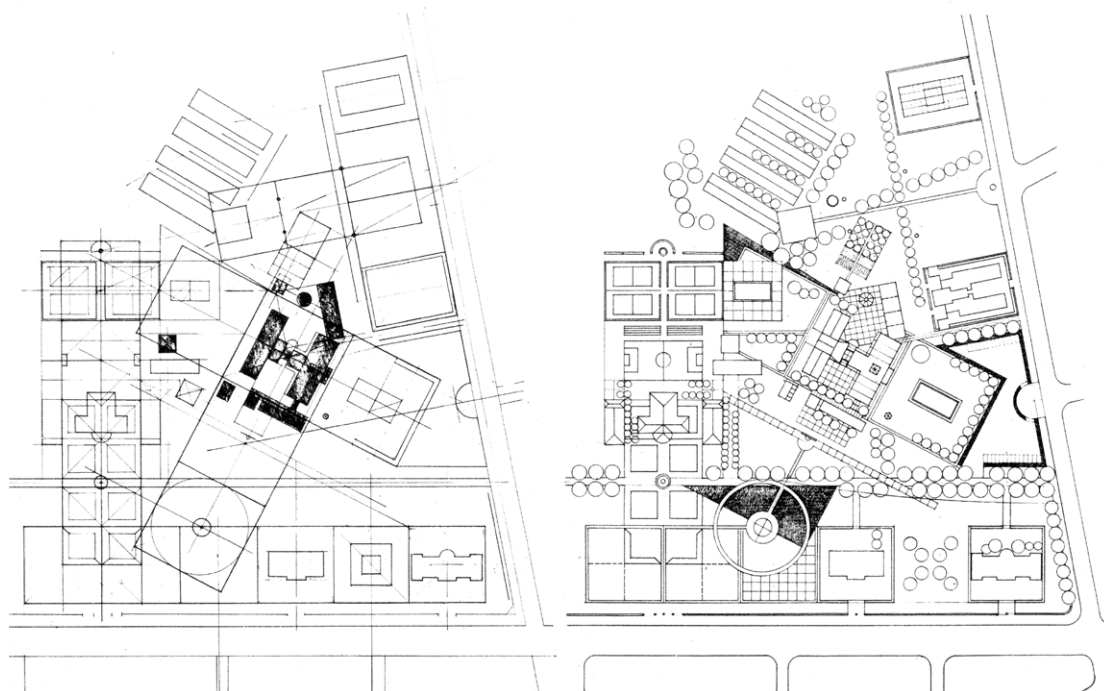


Figura 16. Ejercicio, autor no identificado (1980). Díaz et al., 1981, p.61

por Tafuri (y elaborada, principalmente, por Liernur) no tuviese cómo ser explorada al interior del campo de enseñanza del proyecto de arquitectura. Se trataba de un desafío que acompañaría las actividades del año siguiente.

El segundo curso impartido por Leston y Liernur se llamaba "Tradición y modernidad. El interior". En 1981, los otros cursos de La Escuelita se centraron en el problema de la casa. Con Tony Díaz, Justo Solsona y la dupla de Clorindo Testa e Ignacio Lopatín como profesores, la propuesta pedagógica se alejaba del experimentalismo que había marcado sus primeros años, para acercarse a enfoques más tradicionales de la enseñanza de la arquitectura, estructurados sobre programas funcionales como la vivienda unifamiliar (1981) y colectiva (1982). El folleto de presentación del curso de Leston y Liernur, escrito más por el primero (Leston, 2017), decía: "el curso concentrará su actividad en el análisis, interpretación, reconstrucción y proyecto de interiores, referidos a obras de diferentes arquitecturas (viviendas en todos los casos) que la cátedra considera apropiadas para el caso (Loos, Wittgenstein, Lutyens, Bustillo, Cheareau, etc.)" (Leston y Liernur, 1981). El documento especificaba una serie de conceptos que debían ser explorados a lo largo del curso, transitando desde los académicos "composición" y "carácter", hacia las transparencias "literal" y "fenoménica" de Rowe y Slutzky (1963):

1. La composición. (Estructura portante y arquitectónica, proporciones, etc.)
2. Enlace y separación en la secuencia de espacios. Lo exterior.
3. Vanos, ventanas y perforaciones. La luz.
4. Los materiales. Transparencia literal, opacidad, reflejos.
5. Amoblamiento. El interior "construido" y el interior "libre".
6. Elementos del carácter.
7. Transparencia fenomenal.
8. El concepto de "raum" (alemán) o "lugar", y el concepto de "spatium" o espacio en latín. (Leston y Liernur, 1981a)

El curso sería dividido en tres etapas: primero, el interior seleccionado por el estudiante debería ser analizado, interpretado y reconstruido por medio de "textos y dibujos". En seguida tendrían que ser ejecutadas "operaciones proyectuales con el interior seleccionado, que por agregación, sustracción de elementos arquitectónicos, refuerzan, desvirtúan o niegan la estructura arquitectónica". Finalmente, el alumno agregaría un pequeño pabellón a una vivienda existente. Según Leston, los alumnos:

Redibujaban para efecto de conocerlas y tratar de entender su estructura arquitectónica (...), la construcción geométrica que está por debajo, oculta. Son obras en que la geometría no es tan compleja, son proporcionales y hay cuestiones muy claras, como cuadrados, círculos, rectángulos (...). Tiene que ver con que Rowe hizo con las villas de Palladio. En la época, se llamaba estructura profunda: hay una cosa que está por debajo de lo que se ve, que es su génesis geométrico-formal. Eso es lo que tratamos de hacer en un primer momento. (Leston, 2017)

Otro texto, que organizaba las "ideas fundamentales que dan marco de referencia general al presente curso", fue publicado en el libro de La Escuelita en 1981 y, el año siguiente, junto a los proyectos presentados por BDDLRRSS –lo que de algún modo formalizaba cierta relación entre la experiencia educativa y aquella experiencia proyectual colectiva (Leston y Liernur, 1981c; Bonardo et al., 1982). Con el mismo nombre que el curso, este artículo –escrito más por Liernur (Leston, 2017)– retomaba buena parte de los asuntos centrales de sus trabajos anteriores, particularmente de "¿Post?: Modernismo": la arquitectura sería una de las grandes instituciones del saber occidental, que en los últimos cuatro siglos consiguió establecer sus objetos, fronteras, protagonistas y genealogías para presentarse como "una, sintética y verdadera" (Leston y Liernur, 1981c). Sin embargo, de acuerdo al texto, si es posible admitir que las arquitecturas son múltiples fragmentos superpuestos:

Se habrá encontrado un punto de partida para una proyectación no teleológica. Es nuestra opinión que ciertos segmentos de las vanguardias, se orientaban en esta dirección. Dirección que no radica solamente en el cuestionamiento de nociones institucionales, sino en el cuestionamiento de la Institución misma como totalidad. (Leston y Liernur, 1981c, p.62)

Se trataba de un programa que partía desde la “descomposición estructural provocada por el colapso de la Institución” para imaginar una nueva práctica proyectual (Leston y Liernur, 1981c). Las preguntas al cierre del texto permiten comprender la escala de las pretensiones del curso y la ansiedad que lo atravesaba:

1. ¿Qué instrumentos relativos a la Institución, son aún realmente válidos?
2. Reconocida una incapacidad demiúrgica, ¿cuáles son los límites para una intervención parcial?

3. ¿Cuáles son aquellos elementos o características introducidos por el Modernismo, que todavía mantienen su validez?
4. Reducido el campo de operaciones a las puras ‘cosas’ arquitectónicas, ¿Cuáles son éstas? Y ¿Qué rol juega la materialidad concreta?
5. ¿Cómo definir los límites de la dispersión?
6. ¿Cuál es la validez de los juegos abstractos de racionalidad? (Leston y Liernur, 1981c, p. 62).

El acervo personal de Leston incluye una serie de ejercicios realizados por los estudiantes, que parecen no registrar la diversidad y magnitud de los problemas a los que apuntaban los documentos escritos por Liernur y él. Por ejemplo, la arquitecta María Cristina Locria registró los objetivos de su modificación para la casa Müller, de Adolf Loos (“Variación: mantenimiento del núcleo central con modificación de los modos de ataque de las

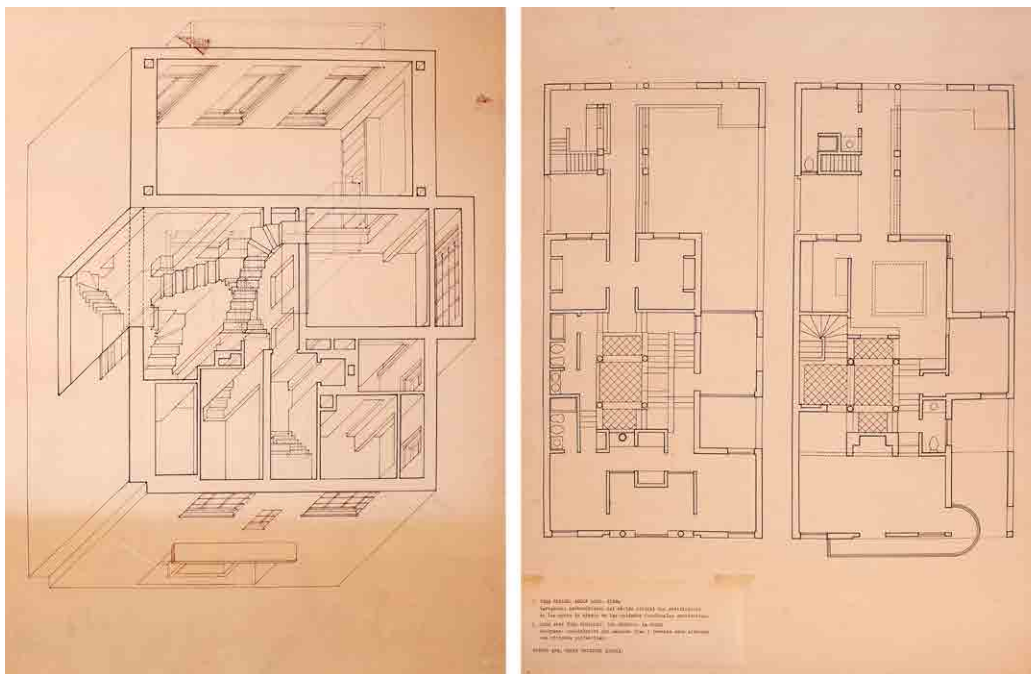


Figura 17. Ejercicios, María Cristina Locria (1981). Acervo Eduardo Leston.

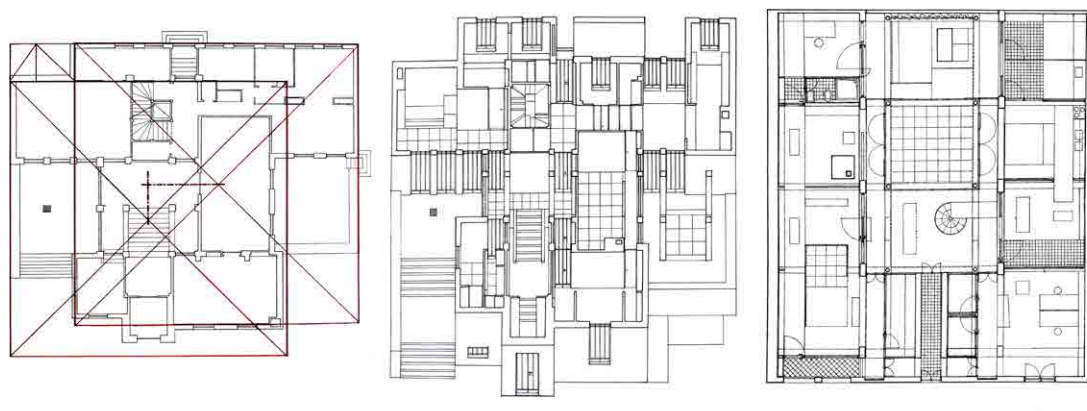


Figura 18. Ejercicios, Fernando Aliata (1981). Acervo Fernando Aliata.

unidades funcionales periféricas”), y para una casa para tres familias en La Plata (“Programa: remodelación del segundo piso y terraza para albergar una vivienda unifamiliar”). (Figura 17) El arquitecto Fernando Aliata, también alumno del curso, desarrolló un trabajo sobre la casa que Wittgenstein proyectó para su hermana en Viena. En su planta, Aliata identificó dos cuadrados desplazados y trabajó explorando la afirmación y negación de esa estructura geométrica (Aliata, 2017). En otro trabajo para el curso, Aliata unió dos casas chorizo y, jugando con trazados y desplazamientos, llegó a un proyecto que parece remitir a las Texas Houses de John Hejduk. (Figura 18) Aliata recuerda que en aquella época circulaba el libro *The urban villa*, de Ungers, Kollhoff y Ovaska (1977), que había sido llevado a La Escuelita por Leston desde Estados Unidos y que acabó convirtiéndose en una referencia importante para el desarrollo de los trabajos. Sin embargo, tal como también rememora Aliata (2017), los cursos se desarrollaron en un contexto de una quizá inevitable confusión intelectual, por lo que sólo algún tiempo después pudo comprender realmente las teorías implicadas en los ejercicios.

¿Y después qué?

Es difícil evaluar la productividad y los alcances de los ejercicios realizados en los cursos de

Katzenstein, Liernur y Leston en La Escuelita. Efectivamente, eran cursos exploratorios que lidiaban con asuntos quizás demasiado complejos como para ser resueltos a través del proyecto, independientemente del ambiente de clausura política que marcó su desarrollo. Tal vez no es casualidad que, tras el ciclo de cuatro cursos, Liernur haya orientado sus esfuerzos a la consolidación del Departamento de Análisis Crítico e Histórico de La Escuelita, a la publicación de la revista *Materiales* y al desarrollo de debates propiamente historiográficos. Fundamentalmente colectivos, estos esfuerzos tuvieron una enorme productividad y continuidad, como se puede rastrear en diferentes configuraciones institucionales, acogidas en la Sociedad Central de Arquitectos, en el Instituto de Arte Americano y en las universidades de Buenos Aires y Torcuato di Tella, así como también en el proyecto editorial de la revista *Block* y, más recientemente, en la publicación de *Tafari en Argentina* (Tafari et al, 2019).

Más allá de sus despliegues específicos, que podrían ser investigados en el futuro, estos cuatro años de talleres revelan la diversidad interna de La Escuelita. Y a través de ellos se puede recuperar la pluralidad de circulación internacional de ideas, extremadamente actualizada respecto de las producciones intelectuales de Estados Unidos y Europa. De hecho, los cursos abordados rompían con la

fuerte pulsión latinoamericanista de la cultura disciplinar de los setenta, pero no lo hacían aproximándose al grupo Tendenza de Rossi y Tarragó Cid, tal como buena parte de la historiografía ha asociado a La Escuelita. Por último, los cursos de Katzenstein, Liernur y Leston son demostraciones de las encrucijadas por las que atravesaba la arquitectura en aquel momento, debatiéndose entre la historia y el proyecto, entre el silencio y la denuncia. Las inquietudes, así como las confusiones, limitaciones y fracasos, surgían en un momento en que la ascensión del postmodernismo y los debates sobre autonomía, lingüística e historia eran procesados en un ambiente de censura y terrorismo de Estado. A través de sus vestigios, estos cursos nos informan sobre dilemas que arquitectos y profesores de arquitectura enfrentaban, y sobre las transformaciones en marcha en la autorrepresentación de su campo disciplinar.

Notas

¹ El artículo no hace una diferencia clara entre disciplina e institución. Los dos conceptos están presentes en la nota a la segunda edición italiana de "Teorías e historia de la arquitectura" de Tafuri, que sirvió de base para la traducción en español. En ella la arquitectura es clasificada "como *institución*" y "*en cuanto disciplina*" (Tafuri, 1973, pp. 23-24, en cursivas en el original). En "¿Post?: Modernismo", Liernur se refiere al concepto de Institución en relación al trabajo de crítica literaria realizado por Beatriz Sarlo y Carlos Altamirano, marcado por las teorías de Pierre Bourdieu (Altamirano y Sarlo, 1980, pp. 74-76; Liernur, 1981b, p. 56).

² Presentación, por Eisenman, de la conferencia "Aspects of the American Fifties", ministrada por Jorge Silvetti y moderada por Diana Agrest como parte de la serie "Architecture 5" en el IAUS, 21 de octubre de 1976. Cinta de Audio ARCH252127 del archivo del IAUS en el Centre Canadien d'Architecture (CCA), em Montreal.

Agradecimientos

Este artículo se basa en el cuarto capítulo de la tesis doctoral del autor, defendida al interior del Programa de Post-Grado de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de São Paulo (FAU-USP) bajo orientación de los profesores José Lira y Claudia Shmidt, a quienes agradezco. Agradezco también a todos por las entrevistas, por conceder acceso al material consultado y a Rodrigo Millán Valdés por la traducción. La investigación fue patrocinada por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo (FAPESP, procesos 2016/22985-7 y 2018/09282-2).

Referencias

- Acosta, M. M. (2016). La Escuelita: paradojas en la construcción de la autonomía disciplinar. *Arquisur*, 9, 22–29.
- Acuña, E., Samandjian, J., Bonardo, B., y Liernur, J. F. (1983). Casa V1. *Casas*, 2, 8–9.
- Agrest, D. (1976). Design versus Non-Design. *Oppositions*, 6, 331–354.
- Agrest, D., y Gandelsonas, M. (1973). Critical remarks on semiology and architecture. *Semiotica*, 9(3), 252–271.
- Agrest, D., y Gandelsonas, M. (1977). *Arquitectura. Summarios*, 13, 5–8.
- Aliata, F. (2006). Lógicas proyectuales. Partido y sistema en la evolución de la arquitectura contemporánea en la Argentina. *Block*, 7, 82–88.
- Altamirano, C., y Sarlo, B. (1980). *Conceptos de sociología literaria*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.
- Assennato, M. (2018). Il dispositivo Foucault: Un seminario a Venezia, dentro al lungo Sessantotto italiano. *La Rivista Di Engramma*, 156, 1–7.
- Biraghi, M. (2013). *Project of crisis: Manfredo Tafuri and contemporary architecture*. Cambridge: The MIT Press.
- Bonardo, B., Delucchi, A., Dahl Rocha, I., Leston, E., Liernur, J. F., Ramos, J., Samandjian, J., y Sarquis, J. (1982). BDDLRS. *A/ambiente*, 35, 34–43.
- Cacciari, M. (1977). "Razionalità" e "Irrazionalità" nella critica del Politico in Deleuze e Foucault. *Aut Aut*, 161, 119–133.
- Cacciari, M., y Rella, F. (Eds.). (1977). *Il dispositivo Foucault*. Venezia: Cluva.
- Cordua, C. (1998). Wittgenstein y los sentidos del silencio. *Estudios Públicos*, 70, 243–258.
- Delecave, J. (2020). *Uma disciplina em crise: disputas pela arquitetura na Escuelita de Buenos Aires (1976-1983)*. Tesis doctoral, Universidade de São Paulo, Brasil. Publicada y accesible en breve por en <https://teses.usp.br/>
- Díaz, T., Katzenstein, E., Solsona, J., y Viñoly, R. (1978). *Cursos de arquitectura 77: exhibición en el cayc*. Buenos Aires: CAYC.
- Díaz, T., Katzenstein, E., Solsona, J., y Viñoly, R. (1979). *Cursos de arquitectura 78: exhibición en el cayc*. Buenos Aires: CAYC.
- Díaz, T., Katzenstein, E., Solsona, J., y Viñoly, R. (1981). *La Escuelita: 5 años de enseñanza alternativa de arquitectura en la Argentina 1976/1981*. Buenos Aires: Espacio Editora.
- Fernández, R. (1982). Crítica bibliográfica. La Escuelita: 5 años de enseñanza alternativa de arquitectura en la Argentina 1976/1981. *Dos Puntos*, 4, 58–60.
- Franzen, U., Pérez-Gómez, A., y Shkapich, K. (Eds.). (1999). *Education of an architect: a point of view, the Cooper Union School of Art & Architecture*. New York: The Monacelli Press.
- Gandelsonas, M. (1972). On reading architecture. *Progressive Architecture*, 53, 68–88.
- Gandelsonas, M. (1973). Linguistics in architecture. *Casabella*, 374, 17–31.
- Gandelsonas, M. (1977). Neofuncionalismo. *Summarios*, 13, 31.
- Gargani, A. (Ed.). (1979). *Crisi della ragione: nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*. Torino: Einaudi.
- Hays, K. M. (Ed.). (1998). *Architecture theory since 1968*. Cambridge: The MIT Press.
- Katzenstein, E., y Liernur, J. F. (1978). Creación de una conformación arquitectónica a partir del repertorio formal de pinturas cubistas. In T. Díaz, E. Katzenstein, J. Solsona, y R. Viñoly (Eds.), *Cursos de arquitectura 77: exhibición en el cayc* (pp. 17–23). Buenos Aires: CAYC.
- Katzenstein, E., y Liernur, J. F. (1979). Ejercicios año 1978. In T. Díaz, E. Katzenstein, J. Solsona, & R. Viñoly (Eds.), *Cursos de arquitectura 78: exhibición en el cayc*. Buenos Aires: CAYC.
- Kogan, C. (2017). El diseño como colección intencionada de arquitectura: el proyecto en los talleres que Tony Díaz dirigió en La Escuelita y

- en la nueva FADU (1976-1987). *Estudios Del Hábitat*, 15(1), 1–24.
- Leston, E., y Liernur, J. F. (1980). Comentarios sobre 10 años de arquitectura. *Summa*, 157, 53–54.
- Leston, E., y Liernur, J. F. (1981a). *Cursos de Arquitectura 1981 “La Casa.”* [Documento no publicado, acervo personal de Eduardo Leston].
- Leston, E., y Liernur, J. F. (1981b). Del estilo en la arquitectura. In T. Díaz, E. Katzenstein, J. Solsona, y R. Viñoly (Eds.), *La Escuelita: 5 años de enseñanza alternativa de arquitectura en la Argentina, 1976/1981* (pp. 58–61). Buenos Aires: Espacio Editora.
- Leston, E., y Liernur, J. F. (1981c). Tradición y modernidad. In T. Díaz, E. Katzenstein, J. Solsona, y R. Viñoly (Eds.), *La Escuelita: 5 años de enseñanza alternativa de arquitectura en la Argentina, 1976/1981* (p. 62). Buenos Aires: Espacio Editora.
- Liernur, J. F. (1978). La disciplina arquitectónica. En *Primer Encuentro de Jóvenes Arquitectos*, (pp. 7–9). Buenos Aires: FASA/CAyC.
- Liernur, J. F. (1979). *La arquitectura de la década del 70’* [Documento no publicado, acervo personal de Fernando Aliata].
- Liernur, J. F. (1980a). Rascacielos de Buenos Aires. *Nuestra Arquitectura*, 511/512, 75–88.
- Liernur, J. F. (1980b). Correspondencia. *Summa*, 156, 96–97.
- Liernur, J. F. (1981a). Previsione e incertezza. *Casabella*, 474/475, 56–58.
- Liernur, J. F. (1981b). ¿Post?: Modernismo. *Summa*, 160, 45–67.
- Liernur, J. F. (1983). Las ciudades de la tierra. *Materiales*, 3, 68–95.
- Liernur, J. F. (2016b). *La Escuelita por Francisco Liernur* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/201908542>
- Monaco, C., Samandjian, J., Bonardo, B., y Liernur, J. F. (1983). Casa G2. *Casas*, 2, 6–7.
- Plotquin, S. (2016). La Escuelita: bastión, coordenada y cantera. *Plot*, 33, 174–177.
- Rella, F. (1977). Il paradosseo della ragione. *Aut Aut*, 161, 107–111.
- Rowe, C. (1987). The Mathematics of the ideal Villa [1947]. In *The Mathematics of the ideal Villa and other essays*. Cambridge: The MIT Press.
- Rowe, C., y Slutzky, R. (1963). Transparency: Literal and Phenomenal. *Perspecta*, 8, 45–54.
- Samandjian, J., Bonardo, B., y Liernur, J. F. (1983). Casa G1. *Casas*, 2, 4–5.
- Silvestri, G. (2008). Arquitectura argentina: las palabras y las cosas. *Punto de Vista*, 90, 3-12.
- Silvetti, J. (1977). The beauty of shadows. *Oppositions*, 9, 43–61.
- Solà-Morales, I. (2008). Do contraste à analogia: novos desdobramentos do conceito de intervenção arquitetônica. In K. Nesbitt (Ed.), *Uma nova agenda para a arquitetura: antologia teórica (1965-1995)* (2nd ed., pp. 254–263). São Paulo: Cosac & Naify.
- Tafari, M. (1973). *Teorías e historia de la arquitectura (Hacia una nueva concepción del espacio arquitectónico)*. Barcelona: Editorial Laia.
- Tafari, M. (1974). L’Architecture dans le Boudoir: the language of criticism and the criticism of language. *Oppositions*, 3, 291–316.
- Tafari, M. (1976a). “European Graffiti.” Five x Five = Twenty-five. *Oppositions*, 5, 35–73.
- Tafari, M. (1976b). Les bijoux indiscrets. In *Five Architects NY* (pp. 7–33). Officina.
- Tafari, M. (1976c). Les cendres de Jefferson. *Architecture d’Aujourd’hui*, 186, 53–58.
- Tafari, M. (1976d). Order and Disorder, the Dialectic of Modern Architecture. *Architecture and Urbanism (A+U)*, 97–120.
- Tafari, M. (1977a). Il progetto storico. *Casabella*, 429, 11–18.
- Tafari, M. (1977b). Ordine e disordine. *Casabella*, 421, 36–40.
- Tafari, M. (1980). *La sfera e il labirinto: avanguardie e architettura da Piranesi agli anni '70*. Torino: Einaudi.

Tafuri, M. (1983). Entrevista [1981]. *Materiales*, 3, 7–22.

Tafuri, M., y Dal Co, F. (1976). *Architettura contemporanea*. Milano: Electa.

Tafuri, M. Aliata, F., Ballent., A., Crispiani, A., Daguerre, M., Gorelik, A., Liernur, J. F., y Silvestri, G. (2019). *Tafuri en Argentina*. Santiago: Ediciones ARQ.

Ungers, O. M., Kollhoff, H., y Ovaska, A. (1977). *The urban villa: a multi family dwelling type*. Ithaca: Cornell Summer Academy 77 in Berlin.

Entrevistas

Aliata, F. (2017). La Plata, 30 de octubre.

Ferberbaum, J. (2019). Buenos Aires, 8 de julio.

Guerra, C. (2017). Buenos Aires, 20 de octubre.

Leston, E. (2017). Buenos Aires, 12 de junio.

Liernur, J. F. (2016a). São Carlos (Brasil), 16 de septiembre.

Liernur, J. F. (2019). Buenos Aires, 3 de julio.

Sarquis, J. (2017). Buenos Aires, 24 de julio.

Jonas Delecave

Arquitecto y Urbanista, Universidade Federal Fluminense (EAU/UFF, 2011). Magister em Arquitectura, Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/UFRJ, 2015). Doctor en Arquitectura y Urbanismo, Universidade de São Paulo (FAU/USP, 2020), Brasil.

jonasdelecave@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5341-6363>

Explorando otras posibilidades para la práctica proyectual

Notas sobre los Talleres Experimentales Proyectuales (Buenos Aires, 1992-1999)

Exploring other Possibilities for Project Practice: Notes on the *Experimental Design Workshops* (Buenos Aires, 1992-1999)

Carolina Andrea Kogan

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Abstract

This article recovers the experience of the *Experimental Design Workshops* (TEP) that Jorge Sarquis organized between 1992 and 1999 from the Design Research Area of the Architecture, Design and Urbanism Faculty at Buenos Aires University. It is argued that these workshops constituted an opportune space to expand the modes of local design practice and its teaching at a time when the notion of *parti* –a concept that in its modern understanding has been fundamental to the Buenos Aires disciplinary culture– was passing through a crisis that would deepen towards the end of the century. For this reason, a special focus will be placed on design procedures and techniques that, from some of these workshops, contributed to questioning that so consolidated notion of *parti*, opening, at the same time, other paths for design practice. In this sense, we will focus on two of the most significant TEP: those carried out by Peter Eisenman in 1992 and Enric Miralles in 1994. In both, attention was shifted towards design processes, and especially towards different procedures than those involved with an *a priori* idea.

Resumen

Este artículo recupera la experiencia de los *Talleres Experimentales Proyectuales* (TEP) que Jorge Sarquis organizó entre 1992 y 1999 desde el Área de Investigaciones Proyectuales de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires. Se sostiene que estos talleres constituyeron un oportuno espacio para expandir los modos de la práctica proyectual local y su enseñanza en el momento en que la noción de *partido* –un concepto que en su clave moderna ha sido fundamental para la cultura disciplinar de Buenos Aires– transitaba una crisis que se profundizaría hacia el final del siglo. Por eso se hará especial foco en los procedimientos y técnicas proyectuales que, desde algunos de esos talleres, contribuyeron a cuestionar aquella noción de *partido* tan consolidada, abriendo, al mismo tiempo, otros caminos para el hacer proyectual. En este sentido, nos detendremos en dos de los TEP más significativos: los que llevaron adelante Peter Eisenman en 1992 y Enric Miralles en 1994. En ambos se desplazó la atención hacia los procesos proyectuales, y especialmente hacia procedimientos distintos a los de la lógica del *partido*.

Key words: architectural design - parti - process - Experimental Design Workshops

Palabras clave: proyecto arquitectónico - partido - proceso - Talleres Experimentales Proyectuales

Este artículo¹ se propone, en primer lugar, recuperar la experiencia de los Talleres Experimentales Proyectuales (TEP) que Jorge Sarquis organizó entre 1992 y 1999 desde el Área de Investigaciones Proyectuales de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), recurriendo, para ello, a una serie de documentos de carácter fragmentario: fotografías de trabajos presentados por los estudiantes, algunos programas y transcripciones de seminarios, artículos de revistas especializadas que comentaron aquella experiencia, además de los relatos de una serie de participantes que fueron entrevistados.²

Por otro lado, se sostiene que los TEP constituyeron un oportuno espacio para expandir los modos de la práctica proyectual local y su enseñanza, en el momento en que la noción de *partido* –un concepto que en su clave moderna ha sido fundamental para la cultura disciplinar de Buenos Aires (Aliata, 2006)– transitaba una crisis que se profundizaría hacia el final del siglo. Por eso, en segundo lugar, el artículo busca hacer foco en los procedimientos y técnicas proyectuales que, desde algunos de esos talleres, contribuyeron a cuestionar aquella noción de *partido* tan consolidada, abriendo, al mismo tiempo, otros caminos para el hacer proyectual.

Para abordar este segundo objetivo, nos detendremos en dos de los TEP más significativos: los que llevaron adelante Peter Eisenman en 1992 y Enric Miralles en 1994. El primer TEP interesa a este trabajo no sólo porque para entonces Eisenman ya era una figura indiscutiblemente consagrada de la escena internacional, sino porque, como bien ha señalado Rafael Moneo (2004), tanto su obra como su discurso desplazaban toda la atención hacia los procesos proyectuales; y especialmente hacia aquellos que prescindían de una idea *a priori*. Es decir, procedimientos que se oponen a una prefiguración como la que supone el *partido*. Por su parte, es relevante el taller de Miralles (quien, a diferencia de Eisenman, recién en esos años comenzaba a resonar internacionalmente), porque el ejercicio proyectual que propuso en su TEP

difería en muchos aspectos del procedimiento de *partido*: frente a un trabajo proyectual que requiere de un momento de inspiración y prefiguración, y que se desarrolla desde las escalas grandes hacia las del detalle, Miralles, por el contrario, planteaba un abordaje desde distintas escalas en simultáneo, a partir de un atento relevamiento planimétrico. Además, la noción de “pieza” que entonces introdujo, fue un aporte importante para muchas prácticas locales que se desarrollaron en los años siguientes. Así, la pregunta que finalmente emerge y que retomaremos hacia el final del artículo, es cómo fueron incorporadas estas novedades en las experiencias didácticas de Buenos Aires.

Proyectos de autor

Si bien la crisis del concepto de partido se volvió más evidente hacia el cambio de milenio –Pablo Sztulwark (2001) expuso sus límites nada menos que en un artículo publicado en la revista de la FADU: *Contextos*–, esta manera de proyectar y enseñar a proyectar desde una idea *a priori*, potente y original, había empezado a resultar problemática al menos dos décadas antes: cuando cambiaron las condiciones de producción arquitectónica en el país y los concursos públicos dejaron de funcionar como un mecanismo de acceso a las grandes obras. Como consecuencia, en los años 90 muchos estudiantes comenzaron a sentir un fuerte desacople entre el modelo didáctico impartido por sus profesores –bien entrenados para ganar concursos durante los años 60 y 70– y las posibilidades reales de ingresar a un circuito de producción de gran escala (Jacubovich, 2006). Este desajuste devino en una crítica a una didáctica basada en ejercicios que simulaban el llamado al concurso, planteados desde los requerimientos de un programa y un terreno. Pero además, esta crítica se articuló –como bien ha observado Eduardo Leston (entrevista)– con el cuestionamiento a una enseñanza repleta de sobreentendidos y muy recostada sobre el talento de los estudiantes.³ Una didáctica que requería de la ocurrencia de grandes ideas y

que, por privilegiar una lectura clara, fomentó cierta literalidad, esquematizando a menudo la complejidad de la forma arquitectónica.

Es cierto que también contribuyeron al abandono de la idea de partido los cambios de sensibilidad que se produjeron en la cultura disciplinar desde la llamada “crítica posmoderna”: primero, provocados por la puesta en crisis del objeto arquitectónico, por un renovado interés por la ciudad construida y por la revisión tanto de las primeras vanguardias arquitectónicas como de la tradición proyectual académica. Estas atenciones tuvieron su desarrollo local en los talleres de La Escuelita (1977-1983) y en el Laboratorio del Centro de Arte y Comunicación (CAYC) (1980-1983), y prosiguieron en algunos talleres de la FADU, como el que dirigió Tony Díaz en los años de la posdictadura (Kogan, 2017). Segundo, ya en los años 90, esos cambios de sensibilidad comenzaron a articularse con un “giro material”, apoyado en buena medida en los escritos del historiador Kenneth Frampton, quien reaccionaba contra una arquitectura escenográfica surgida de aquella misma “crítica posmoderna”. Una creciente atención a la condición tectónica y táctil de la arquitectura –que empezaba a concebirse como poética material–, no podía más que reclamar modos de proyectar alejados de la idea de *partido*.

Finalmente, no puede perderse de vista que estos cambios se tramaron con los acelerados avances tecnológicos vinculados a la informática: si bien desde fines de los años 70 algunos arquitectos ya habían comenzado a incursionar con los programas informáticos, fue recién en la última década del siglo que éstos empezaron a convertirse en una herramienta ineludible de la práctica proyectual; una nueva herramienta que, en el cambio de siglo, comenzaría a trastocar definitivamente esta praxis.

Aquel año en que participó del primero de los TEP, Eisenman, refiriéndose justamente a los nuevos procesos de proyecto asistidos por computadora, sostenía:

There is no beginning, there is no truth, there is no origin, and there is no *a priori*

given. In other words, there is no longer the necessity to begin from a rectangle, a circle, or a square. (...) If this is the case, then one has to find other matrices of form-making. (como se citó en Lenoir y Alt, 2002, p. 334)

Más allá de los cambios en su propia producción arquitectónica –que por entonces ya buceaba por “otras” geometrías–, la idea de que un comienzo, un origen, un *a priori*, ya no serían necesarios, corría la mirada hacia los procesos. Un desplazamiento que también puede observarse en los discursos de Miralles (1991, p. 28) o del estudio de Farshid Moussavi y Alejandro Zaera Polo (Foreign Office Architects, 2001, p. 125).⁴ Para estos arquitectos, lo verdaderamente importante sucedería en el transcurso del proceso: nada más alejado del partido, que es un origen, un punto de partida (Sztulwark, 2001, p. 54). Según el diccionario, proceso refiere a la “acción de ir hacia adelante”, al “conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial”. Esta definición nos recuerda a una de las otorgadas al verbo proyectar: “lanzar, dirigir hacia adelante o a distancia”. Pero también, proceso refiere sencillamente al “transcurso del tiempo”. Un “transcurrir” que alude al puro presente: ese “presente perpetuo” –que es también el cambio constante–, era uno de los rasgos que para Frederic Jameson (Foster, 1985, p. 185) marcaba la emergencia del posmodernismo.

Este corrimiento hacia los procesos no era, sin embargo, una novedad de los 90: había aparecido en la obra más temprana de Eisenman, e incluso puede rastrearse hasta las incursiones de la “arquitectura de sistemas” (Aliata, 2006), los *mat buildings* y ciertos proyectos que introdujeron la teoría cibernética, como el *Fun Palace*. Pero sobre todo está estrechamente vinculado a las exploraciones del arte procesual y a las experiencias de *land art* que socavaron el objeto escultórico, acercándolo a los bordes nunca rígidos de la arquitectura. Un acercamiento que, de paso, expandió el campo de la arquitectura hacia las relaciones “arquitectura-paisaje” y “arquitectura-no arquitectura” –según las definiera Rosalind Krauss, precisamente en un

artículo incluido en *La posmodernidad* (Foster, 1985)–. Pero desde que la computadora comenzó a invadir los estudios de arquitectura en los años 90, aquellas búsquedas arquitectónicas y esos contactos con el mundo del arte parecieran haberse intensificado. Ciertamente la computadora es un instrumento poderoso para explorar formas complejas y procesos en los que se sustituye el “control directo por un conjunto de intrincadas normas combinatorias” –tal como lo demuestra Boids: el programa informático con el que Craig Reynolds simuló el comportamiento de las bandadas de pájaro en 1986 (Allen, 2004)–.

Volviendo a la crisis de la noción de *partido*, nos interesa señalar que esa crítica, si bien está vinculada a ciertas transformaciones locales, no puede entenderse sin los diálogos con los acontecimientos más amplios de la cultura y los debates disciplinares internacionales. En la última década del siglo, esos debates circularon, en primer lugar, en las revistas especializadas, entre las que ocupó un lugar destacado *El Croquis*. Aunque fue fundada en 1982, esta revista comenzó a circular con fuerza en el ámbito local luego de la Ley de Convertibilidad de 1991. Esta publicación, que interroga a partir de entrevistas, dibujos y registros fotográficos los procesos proyectuales que utilizan los arquitectos, fue la vidriera de los arquitectos “estrella” de la escena internacional, al mismo tiempo que difundió una arquitectura española que, desde el posfranquismo, había comenzado a desplazar a Italia como uno de los centros del debate arquitectónico. Entre las obras allí publicadas, se colaron los textos de Zaera, Moneo, Josep Quetglas, Ignasi de Solà-Morales, Miralles y Carme Pinós.

En segundo lugar, los diálogos con la cultura proyectual internacional se dieron a partir de una serie de visitas académicas: entre ellas, ocuparon un lugar relevante los TEP que aquí nos ocupan. Como se sabe, la visita al país de arquitectos extranjeros reconocidos no era una novedad de estos años: podríamos remontarnos hasta la visita de 1929 de Le Corbusier. Pero sin ir tan lejos, durante la última dictadura muchos arquitectos extranjeros

visitaron los talleres de La Escuelita o del Laboratorio del CAYC, mientras arquitectos como Robert Venturi o Charles Moore asistieron a los talleres de la UBA. A partir de 1985, un gran número de renombrados arquitectos fue convocado por las Bienales de Arquitectura que organizó Jorge Glusberg desde el CAYC en Buenos Aires. Y entre 1994 y 2000, otra serie de intercambios tuvo lugar en Rosario: promovidos por el *grupo R*, los Ciclos de Arquitectura Contemporánea que se organizaron en el Centro Cultural Parque de España (CCPE) fueron importantes no sólo porque vehicularon los discursos acerca de las obras y prácticas de los arquitectos invitados (que fueron mayoritariamente españoles, portugueses y escandinavos), sino porque además permitieron importantes cruces entre algunos arquitectos de Buenos Aires y ese inquieto clima rosarino que abrió el camino hacia una práctica más vinculada a la condición material y estructural de la arquitectura (Kogan, 2014).

El otro espacio que promovió estos encuentros durante la década del 90 fue, como ya anticipamos, el que generaron los TEP que organizó Sarquis. Mientras que las jornadas promovidas por el *Grupo R* se dieron por fuera de la universidad pública, los TEP estuvieron vinculados al área de Investigaciones Proyectuales que Alberto Varas había promovido desde su lugar de Secretario de Investigación y Posgrado durante la normalización de la UBA; un área que estuvo a cargo de Leston, primero, y de Sarquis entre 1986 y 1994.

Sarquis se había dedicado a la investigación académica tempranamente: becado en 1968, desarrolló una investigación sobre “metodologías del diseño” y sobre los vínculos entre procesos creativos y computadoras, en el Centro de Cálculo de la Universidad Complutense de Madrid:

En el Centro de Cálculo (...) se hacían experimentos y laboratorios sobre arte con las computadoras nuevas. Teníamos una IBM 360 que ocupaba todo un sótano. El lenguaje que se usaba era el Fortran 4. Había señoras que tipiaban tarjetas

perforadas y unas cosas que giraban a toda velocidad. Lo manejaba un matemático que se había formado en Madrid y que luego vino a la Argentina a traer la famosa computadora (...) Clementina. Él armó esa computadora con Sadosky. Se llamaba Ernesto García Camarero. (...) Y con él armamos un Coloquio internacional muy famoso (...) donde vino Geoffrey Broadbent, Christopher Jones (...) Vino también Antony Ward y no vino (Christopher) Alexander. (Sarquis, entrevista)

El interés de Sarquis por los procesos creativos, las metodologías de diseño, las transformaciones en la práctica proyectual y sus vínculos con otras disciplinas puede entonces ser rastreado hasta esas incursiones. De regreso en la Argentina en 1974, se involucró en el taller de Díaz cuando La Escuelita abrió sus puertas tres años después. Paralelamente a esa experiencia, creó el Centro POIESIS en 1978. Y aunque retornó en 1984 como docente a la UBA, rápidamente se dedicó a la investigación de manera casi exclusiva. En esos primeros años realizó la primera actividad importante desde el área de Investigación Proyectual: el coloquio internacional *Creatividad, Arquitectura e Interdisciplina* que organizó junto a García Camarero y tuvo lugar en medio de la crisis económica de 1989 gracias a un convenio con la *École Polytechnique Fédérale de Lausanne*.

En los años siguientes, Sarquis se ocuparía de los TEP (Figura 1): una serie de *workshops* de “experimentación proyectual” dirigidos a estudiantes de los últimos años y a jóvenes arquitectos, que tuvieron lugar en la FADU y en la Sociedad Central de Arquitectos (SCA). Algunos años más tarde del primero de esos talleres, Varas (1997, p. 15) propondría una distinción entre “experimentación” e “investigación”:

Es conveniente aquí aclarar (...) las diferencias entre teoría de la arquitectura, investigación proyectual y experimentalismo proyectual. En cuanto a las dos primeras, si bien ambas favorecen la interpretación y el contenido de los proyectos alejándolos de una práctica pragmática y fáctica, mientras que la primera es prescriptiva y abarcativa en relación a la producción, la segunda es experimental, operativa y específica, pretendiendo sólo incorporar nuevos conocimientos a un cuerpo preexistente. El experimentalismo proyectual ocupa un lugar más cercano a la práctica profesional. Es un eslabón entre la investigación proyectual pura y la construcción de propuestas prototípicas ya en la realidad concreta.

Pero cuando Sarquis comenzó a organizar los TEP estas distinciones no estaban claras; y aunque estos talleres se denominaron

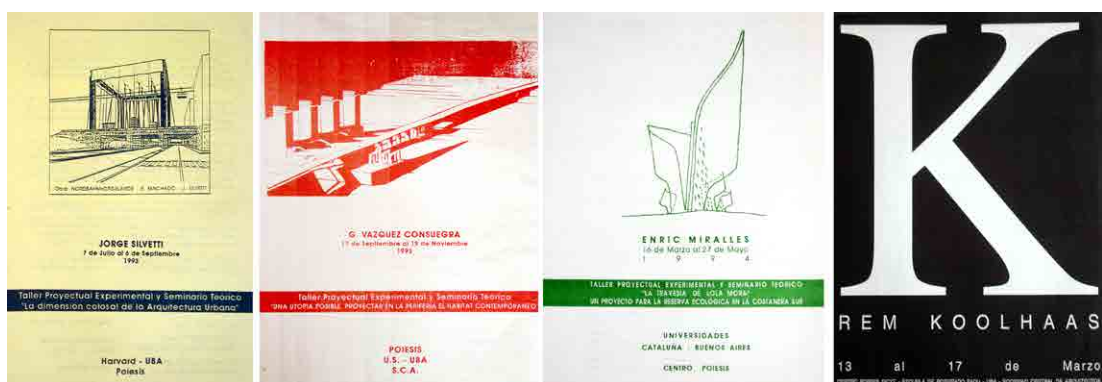


Figura 1. Afiches de promoción de los TEP de los primeros años. Archivo personal de Jorge Sarquis.



Figura 2. Primer TEP realizado en 1992. Izquierda: Peter Eisenman corrigiendo los proyectos en la SCA. Derecha: Eisenman junto a Jorge Sarquis y Carmen Córdova en la FADU. Archivo personal de Jorge Sarquis.

“experimentales”, los programas invitaban a profundizar en “investigaciones proyectuales” para “fundar teóricamente su capacidad para generar conocimientos” (Taller Experimental Proyectual, 1993). Sarquis rescataba la disposición de la Arquitectura para “proyectarnos al futuro” y se preguntaba si no era acaso ese “el rol de los arquitectos que, como operadores de la cultura, deben actuar proponiendo –además de solucionar problemas concretos– una orientación, un sentido ideológico crítico, con los proyectos que formulan” (Taller Experimental Proyectual, 1993). Pero es difícil extraer claras conclusiones sobre el sentido ideológico detrás de los distintos TEP dada su heterogeneidad. Más bien pareciera que en muchos casos la “experimentación proyectual” fue un modo de aproximarse a una práctica artística singular. De hecho, los TEP proponían a sus participantes ubicarse

más cerca del tan temido LÍMITE entre la Arquitectura –arte con finalidad– y el Arte –como tal– sin finalidad, buscando respuestas a las actitudes de la NEOVANGUARDIA, a la crisis del sentido, al desorden de la razón, a la ‘crítica de lo bello formado’ que aún perdura como valor y sentido de la MODERNIDAD. (Taller Experimental Proyectual, 1993)

Los TEP incluyeron seminarios de crítica que aspiraban “a cuestionar prácticas y modas establecidas” (Taller Experimental Proyectual, 1993), pese a que los arquitectos convocados fueron justamente aquellos consagrados por las revistas, y a pesar de que los ejercicios proyectuales tendieron a hacerse “a la manera de”. El primer taller se llamó: “Nuevos Programas para nuevas Arquitecturas” y contó, como anticipamos, con la participación de Eisenman. (Figura 2) Esta intervención le permitió a Sarquis cobrar mayor notoriedad en el ámbito universitario, aunque como contrapartida le significó el inicio de los fuertes conflictos que mantuvo con Glusberg (las Bienales y los TEP pasaron a disputarse la exclusividad de los invitados en Buenos Aires). El vínculo con Eisenman fue clave, además, para invitar a otras figuras que entonces también ocupaban las páginas de *El Croquis*: en 1993 fueron convocados: Vázquez Consuegra, quien realizó el taller “Una utopía posible. Proyectar en la periferia el hábitat contemporáneo”; Jorge Silveti, quien trabajó junto a Varas en el área de Retiro en el TEP “La dimensión colosal de la Arquitectura Urbana” (Figura 3); y Daniel Libeskind para el TEP “Del Proyecto al Programa”. En 1994 los invitados fueron: Enric Miralles, quien realizó un taller sobre el área de la Reserva Ecológica llamado “La travesía de Lola Mora”; y Thom Mayne,

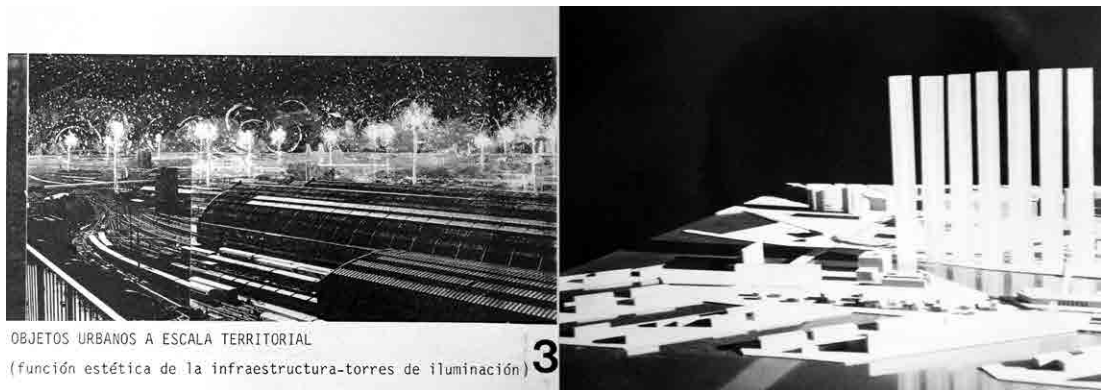


Figura 3. TEP “La dimensión colosal de la Arquitectura Urbana”, Jorge Silvetti y Alberto Varas. Izquierda: trabajo de collage realizado por el grupo: Pio Torroja, Lucas Gilardi, Mauricio Corbalán y otros. Derecha: maqueta realizada por el grupo: Lucio Morini y otros. Archivo personal de Jorge Sarquis.



Figura 4. Alejandro Zaera Polo en la corrección del TEP “Rediseño del espacio público en Lugano” en 1997. Archivo personal de Jorge Sarquis.

del estudio *Morphosis*, para el TEP “Turismo y paisaje natural, un proyecto arquitectónico en la Patagonia”. También para ese mismo año estaba prevista la visita de Rem Koolhaas quien, a pesar de los avanzados preparativos, canceló finalmente su viaje. Sin embargo, Jorge Francisco Liernur, Leston y el propio Sarquis condujeron el taller previsto, que consistía en proyectar un hotel flotante en los lagos patagónicos a partir del reciclaje de una plataforma petrolera.

La relación con Eisenman también le permitió a Sarquis officiar como organizador del encuentro “ANYbody” que tuvo lugar en 1996

en Buenos Aires (Eisenman era el director de *ANY Corporation*). Luego de esas jornadas se retomó el calendario de los TEP: en 1997 Zaera –que había participado del ANYbody– volvía a Buenos Aires para el taller “Rediseño del espacio público en Lugano” (Figura 4); en 1998 Helio Piñón fue invitado para el taller “Espacio Público y Teoría de la Arquitectura”; y en 1999 se organizó el TEP “Espacio privado y doméstico” con Juan Herreros. Finalmente, Sarquis se concentró en otros eventos: en el año 2000 se realizó el evento “POIESIS 2000” que constó de jornadas teóricas y proyectuales, un concurso para estudiantes y una exposición sobre los 22 años del centro de investigación;

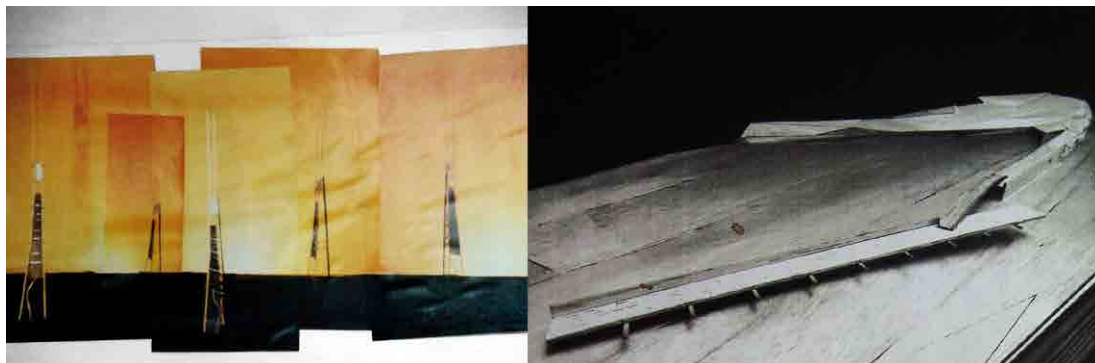


Figura 5. Trabajos realizados para el TPE “Turismo y paisaje natural, un proyecto arquitectónico en la Patagonia” de Thom Mayne, 1994. Archivo personal de Jorge Sarquis.

y en 2001 y 2002 tuvieron lugar los coloquios de “Teoría de la Arquitectura y Teoría del Proyecto”.

En todos los TEP los profesores locales acompañaron a los participantes desde las semanas previas a la visita de los invitados. Así, Varas, Leston, Justo Solsona, Jorge Erbin, Jorge Moscato, Alejandro De Lucchi, Claudio Vekstein y Roberto Lombardi, fueron algunos de los responsables de los talleres de proyecto; mientras que Liernur, Jorge Mele y el propio Sarquis coordinaron principalmente seminarios teóricos. En todos los casos, los invitados brindaron conferencias públicas y, en no pocas oportunidades, realizaron además actividades en el interior del país.

La lista de arquitectos invitados y los temas de los TEP da cuenta de la heterogeneidad de estas actividades. Sin embargo, puede decirse que muchos estuvieron atravesados por la relación entre espacio público y espacio doméstico: si el espacio público comenzaba a convertirse en esos años en una categoría fetiche (Gorelik, 2006), el interés por el espacio doméstico fue vinculado, en algunos casos, con un “programa habitativo complejo”, resultante de investigaciones que Sarquis desarrollaba paralelamente en POIESIS;⁵ un programa que no parece haber generado transformaciones significativas en las prácticas proyectuales, ni en la forma arquitectónica, que tendió a legitimarse por otras cuestiones. Por otro lado,

la dialéctica natural-artificial también atravesó estas experiencias. Y lo hizo de un modo más significativo, conduciendo la práctica proyectual hacia ciertos márgenes que Krauss había definido como “campo expandido”: efectivamente muchos ejercicios se concibieron como proyectos de “arquitectura-paisaje”. (Figura 5)

Así, la cuestión del espacio público y doméstico estuvo articulada con el paisaje metropolitano y “natural”. La metrópolis apareció en piezas urbanas específicas como Retiro, Costanera Sur, Lugano I y II, Abasto y algunas zonas de Quilmes que fueron pensadas como “posibilidad potencial” para “nuevas centralidades”. El paisaje “natural” hizo su ingreso junto al problema de la “ecología” (con la Reserva Ecológica, por ejemplo) y del “turismo” (sobre todo en clave patagónica, que fue el sitio elegido para los talleres de Mayne y Koolhaas).

Las dimensiones para abordar estas problemáticas fueron muy variadas: mientras que en el taller de Herreros se abordó el paisaje desde el programa de un refugio, en otros TEP se problematizó la “escala infraestructural”. Ese fue el caso del taller de Silvetti y Varas, que dio lugar a una serie de reflexiones sobre el área de Retiro que luego fueron el inicio de una investigación que ambos desarrollaron en el marco del Laboratorio de Arquitectura Metropolitana y Urbanismo de la Universidad



Figura 6. Proyecto para un hotel flotante para los lagos patagónicos, a partir del reciclaje de una plataforma petrolera. Taller coordinado por Leston, Liernur y Sarquis en el contexto del TEP previsto para Rem Koolhaas en 1994. Izquierda: maqueta realizada por Díaz Alonso y equipo. Este último trabajo se presentaba como una transformación en el transcurso del tiempo: tres maquetas –como fotogramas– representaban instancias temporales diferentes. El proyecto se concebía entonces como un proceso dinámico: es cierto que el paisaje proveía una clave para ello, pero también se representaba analógicamente lo que las técnicas digitales con sus posibilidades de simulación permitirían más francamente abordar. Archivo personal de Jorge Sarquis.

de Palermo, en un trabajo conjunto con la UBA y Harvard. También se exploró el problema de la infraestructura en el fallido TEP de Koolhaas que Liernur, Leston y Sarquis llevaron adelante a partir del reciclaje de una plataforma petrolera sobre los lagos patagónicos, como ya comentamos. (Figura 6)

El desplazamiento de la arquitectura hacia la “arquitectura-paisaje” se articuló, en general, con procesos proyectuales que prescindieron de la idea de *partido*. La propuesta del taller de Herreros sirve como muestra: el ejercicio –proyectar un refugio turístico– instaba a los participantes a comenzar sus proyectos desde la confección de “una colección de postales con técnica libre” (Herreros, 2000). Se trataba, según Herreros, de “fabricar una topografía”.

Por otra parte, en los años en que tuvieron lugar los TEP, comenzaba a masificarse el uso de las computadoras personales. Ya en el primero de los talleres encontramos algunos dibujos realizados digitalmente (Figura 6 y 7): perspectivas abstractas de línea, de “malla de alambre”; un tipo de imagen que entonces requería mucho tiempo de generación. Con la computadora como herramienta

proyectual comenzaban a emerger una serie de interrogantes: “¿Cómo (es) la arquitectura del *offset*? ¿Qué va a pasar con la arquitectura cuando el *offset* tome todo?” –recuerda Ciro Najle (entrevista) que se preguntaba en esos primeros años 90–. Por su parte, Jorge Iribarne, motivado por la visita de Eisenman, cuestionaba si los programas CAD “no (estaban) alentando la aparición de una ola de proyectos cuyo interés superficial depende, en gran medida, de la exagerada complejidad de su gráfica –rotaciones, traslaciones, deconstrucciones– especialmente en las etapas intermedias de diseño, en las que estos procesos se transforman en un fin en sí mismos” (Iribarne, Roizen y Chandler, 1993, p. 53). La proliferación de términos que empezaban a incorporarse en los discursos disciplinares desde la muestra *Deconstructivist Architecture* realizada en el MoMA en 1988, producía tanta confusión como incertidumbre abrían los nuevos *software* de “diseño asistido”.

Los debates de ANYbody también dan cuenta de las inquietudes surgidas de la incorporación de la informática en el proyecto. Alejandro Crispiani, uno de los organizadores de la jornada, subrayó entonces lo que consideraba

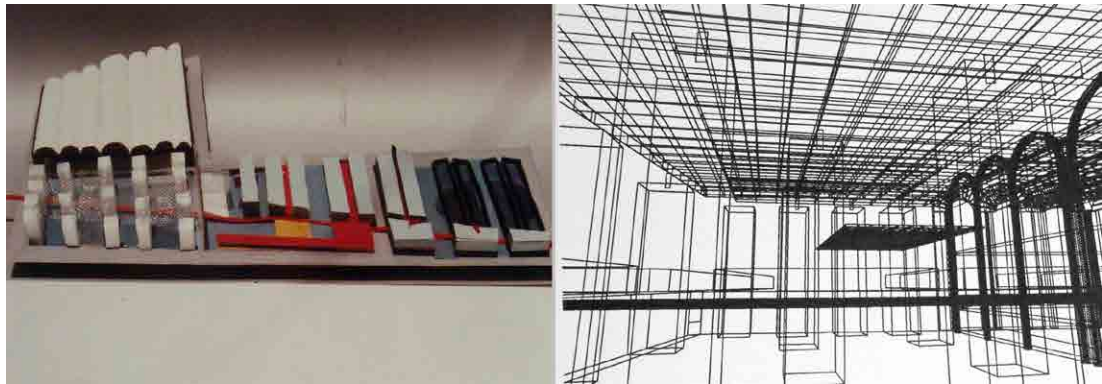


Figura 7. Maqueta y perspectivas para el TPE de Eisenman, realizadas por el grupo de Caram, Cambours y Termite, 1992. Archivo personal de Jorge Sarquis.

uno de los problemas generales que había aflorado bajo el eje temático previsto: “la relación entre el cuerpo humano y la arquitectura” como tema central de las jornadas, fue desplazado por la problematización de las relaciones entre las imágenes de arquitectura y la realidad (Crispiani, 1997, p. 60). Nociones como “forma”, lo “informe”, “información”, “virtualidad”, aparecieron, por ejemplo, en las intervenciones de Eisenman, Zaera, Arata Izosaki y Greg Lynn. El proyecto para la Terminal de Pasajeros de Yokohama mostrado por Zaera –que para Eisenman expresaba “la cualidad de lo informe, por su aguda horizontalidad que tiende a fundirlo todo con el suelo”– y especialmente algunos trabajos de Lynn, incitaron discusiones en torno a los productos de “las nuevas técnicas de proyectación basadas en la informática” y sus efectivas posibilidades de materialización (Crispiani, 1997, p. 60). Para Graciela Silvestri (2008), aquellas jornadas significaron el quiebre entre una generación aun interesada por “las condiciones políticas e ideológicas concretas de las operaciones arquitectónicas” y otra nueva –representada por Lynn y Zaera– desplazada “en favor del puro impacto de la imagen”: “toda una forma de producir imágenes de arquitectura, facilitada por la computadora, se había puesto inexorablemente en marcha” (p. 92). Ambas observaciones muestran las crecientes discusiones en torno a la *realidad*

y lo *virtual* que entonces comenzaban a desplegarse; conceptos que pasaban a ser parte del vocabulario de los arquitectos al mismo tiempo que los programas informáticos comenzaban a ser herramientas ineludibles de la práctica proyectual.

Es curioso que mientras estos tejidos de línea surgían en el espacio “virtual” de las primeras computadoras personales, llamativamente, una gran cantidad de maquetas (Figura 4 y 7) incorporaban diferentes tipos de mallas metálicas. Si en esos primeros dibujos la superposición de líneas produjo un aumento de abstracción (si lo comparamos con una perspectiva de línea tradicional), en las maquetas, las mallas introdujeron texturas, brillos, sombras tenues y translucencias. Cualidades que señalaban un incipiente interés por las tramas y la condición material –táctil– de la arquitectura. Como ha señalado Picon (2003, p. 139), la textura “es el lugar donde se encuentran la información abstracta y la sensación tangible. Las imágenes de ordenador se basan en texturas, pero éstas son también un rasgo fundamental de los materiales”.

En lo que sigue haremos algunas observaciones más puntuales sobre dos de los TEP que produjeron mayor impacto: las visitas de Eisenman y Miralles.



Figura 8. Maquetas producidas para el TPE de Eisenman en 1992: izquierda, proyecto del grupo integrado por Canegalli, Giordano y Rodríguez; centro, trabajo realizado por Montorfano, Bregante y Crubellati; derecha, proyecto del grupo integrado por Donozio, Kaplanski y Ovadia. Archivo personal de Jorge Sarquis.

Eisenman en Buenos Aires

Los resultados del primer TEP hicieron que Sarquis se preguntara al año siguiente sobre la recurrencia al

caos, el azar, la complejidad, el fragmento, la difusa línea entre lo real y lo imaginario, rasgos del cambio de paradigma de las sociedades metropolitanas. ¿Cómo afectan a la producción arquitectónica? ¿Hay que aspirar al orden compositivo clásico, incluso moderno, o al desorden organizado de secuencias programáticas yuxtapuestas? (Taller Experimental Proyectual, 1993)

Para entender la complejidad formal que sobrevuela a la mayoría de los trabajos realizados en el taller de Eisenman (Figura 8), nuevamente debe recordarse el impacto que había causado la muestra *Deconstructivist Architecture*, de la que Eisenman había sido una de las caras más visibles.

Muchos trabajos se explicaron en ese primer TEP desde sus operaciones formales, recurriendo a un tipo de registro que se emparenta con la manera en que Eisenman exponía sus propios proyectos. Un ejemplo es el realizado por Claudio Ferrari y Roberto Busnelli (Figuras 9 y 10): un trabajo a partir de desplazamientos y giros de retículas y figuras cuadradas. Sus autores sostenían: “históricamente el orden ha costado más vidas que el desorden” (Busnelli y Ferrari, 1992). Aunque el proyecto podría perfectamente ser explicado desde una idea de *partido* –quizá

como “dos bloques enigmáticos que emergen del suelo”,⁶ según su memoria–, los autores describían un proceso despreocupado por los grandes gestos:

La obra es un momento de quietud en un movimiento. La imposibilidad de dominar la masa con un solo gesto arquitectónico pone en marcha la autonomía de sus partes. No tratamos tanto de pensar en un tema de diseño como de proponer un método que combine la especificidad arquitectónica con la indeterminación programática, es decir más bien una estrategia que un diseño. (Busnelli, y Ferrari, 1992, s.p.)

Pero aunque en la memoria se insiste en que se trata de un “no-diseño”, de una “estrategia” o de la cristalización de un “movimiento” formal; pese a que el trabajo sobre los quiebres, los giros, las superposiciones de grillas y formas geométricas simples pretenden simbolizar el “desorden”, la obra conserva intacta la unidad formal que el *partido* garantiza. Es, de hecho, un proyecto de grandes gestos. En todo caso, lo que vemos en este trabajo es el intento por generar forma desde otras lógicas proyectuales (las de Eisenman), pero también lo internalizada que estaba en la cultura proyectual local una sensibilidad siempre preocupada por no perder la unicidad y legibilidad.

Como decíamos, estos talleres funcionaron como prácticas proyectuales “a la manera de”: en este caso, esa referencialidad no sólo se percibe en los dibujos que explican el “proceso” de generación formal, sino que

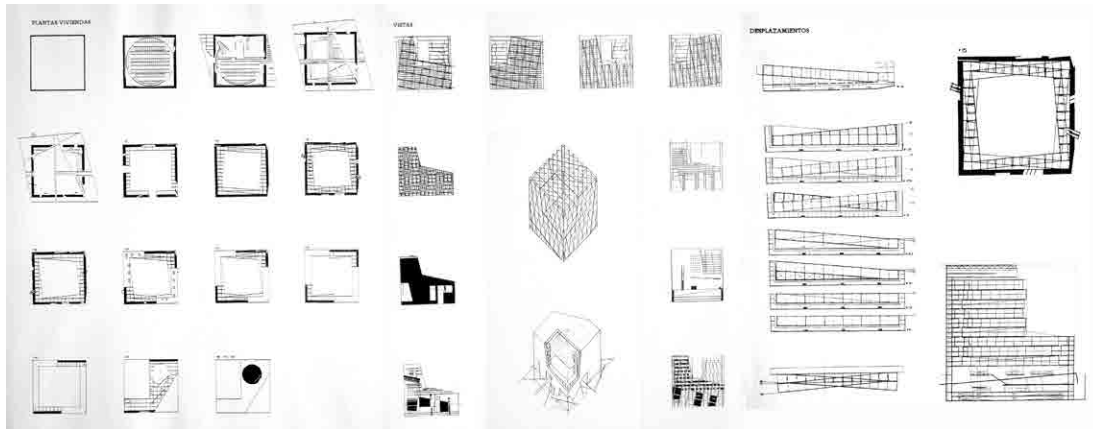


Figura 9. Proyecto realizado por Ferrari y Busnelli para el TEP de Peter Eisenman, 1992. Archivo personal de Jorge Sarquis.

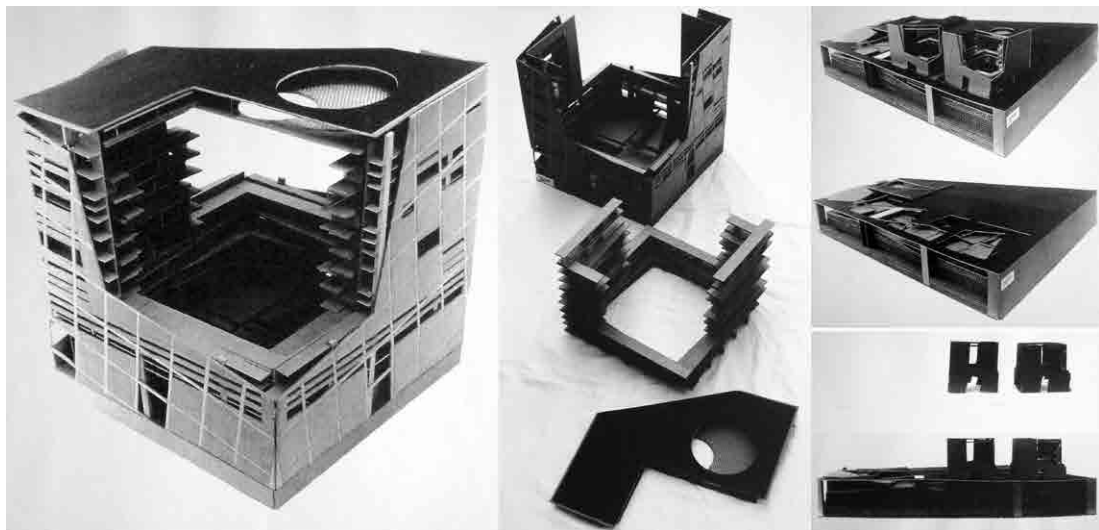


Figura 10. Proyecto realizado por Ferrari y Busnelli para el TEP de Peter Eisenman, 1992. Archivo personal de Jorge Sarquis.

el tratamiento de la fachada recuerda muy directamente al edificio de oficinas *Nunotani* de Tokio que Eisenman concluía ese mismo año. Sin embargo, esta fue una interesante forma de comprender la obra y la práctica de un arquitecto en particular, ya que estos talleres se complementaban con presentaciones teóricas. En este caso, en un seminario *ad hoc*, Liemur (1992) explicó el modo en que Eisenman

había introducido tempranamente “una forma de sintaxis que permitía producir un proceso creativo sin hacer ningún tipo de alusión a elementos externos a esa forma misma” (p. 5). También mostró cómo, posteriormente, su trabajo se había corrido hacia procedimientos de “*scaling*”, de “discontinuidad”, de “recurrencia”, de “semejanza” (p. 11), solapándose con operaciones de alegoría

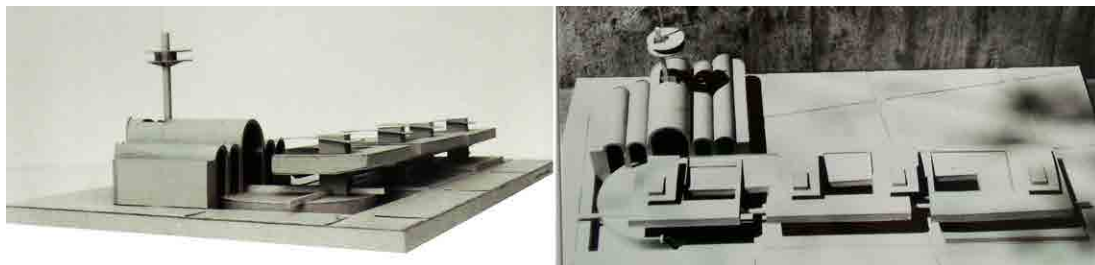


Figura 11. Maquetas realizadas por el grupo de Ventura, Fornari y Bobrowicky para el TPE de Eisenman, 1992. Archivo personal de Jorge Sarquis.

y metonimia (p. 9). Y cómo había llegado a recurrir, años después, a operaciones de “replicación”, “transcripción” y “traslación” (en el *Biozentrum* de Frankfurt, donde las operaciones aludían a las acciones del ADN) (Liernur, 1992, p. 14). Liernur subrayaba fundamentalmente la operación de “scaling” utilizada por Eisenman como un modo de destruir toda referencia a la “escala humana” en la obra: “La idea de escala humana, la idea de hombre (...) es una construcción histórica” (p. 20), decía en la clase. Desde su perspectiva, era un acto absolutamente legítimo el hecho de que su obra fuera capaz de develar esa condición.

Pero en los comienzos de los 90 los intereses de Eisenman se habían desplazado nuevamente: esta vez, hacia el problema de la experiencia y su creciente mediatización. Tanto la conferencia pública, como en una reunión más íntima con los participantes del taller, aclaró que las imágenes que mostraría en diapositivas – imágenes de sus obras– no serían de ningún interés para los espectadores, aunque sí lo eran para él. Decía que, por el contrario, quizá su discurso podría llegar a tener algún valor. Así, no hubo relación entre sus palabras y las imágenes proyectadas que, por otra parte, creía que cualquiera podía entender sin explicación. Entonces, en lugar de señalar aspectos relevantes de sus obras desde sus reproducciones, prefirió comentar “la situación cultural en la que nosotros, como arquitectos, nos vemos sumergidos” (Eisenman, 1992b, p.

2). Distinguía un viejo paradigma “mecánico” de un nuevo paradigma “electrónico”: si al primero correspondía la cámara fotográfica (donde el sujeto aún podía manipular las imágenes en el laboratorio), al segundo pertenecían las producciones del “telefax”, donde la mano del hombre –decía Eisenman (pp. 2-3)– ya no es capaz de aportar valor alguno. Corriéndose de las preguntas que una y otra vez le hicieron sobre su relación con el deconstructivismo y Jacques Derrida, Eisenman condujo la discusión hacia ese otro terreno: argumentaba que “la TV, el fax, la computadora, el teléfono, son mucho más importantes como instrumentos del entorno y [estos] son finalmente el entorno y no la arquitectura” (Eisenman, 1992b, p. 10). Es reveladora la imagen de mundo futuro que Eisenman anunciaba: una separación entre una suerte de “mundo mediaval” y un mundo como “red mediática”. Liernur recogió esa observación que creía apropiada para entender las ciudades contemporáneas (Eisenman, 1992b, p. 9). Pero además, esta separación advertía los caminos que comenzaba a asumir la práctica profesional: por un lado, explorando las posibilidades de generación formal brindadas por las nuevas herramientas digitales, y por otro, acudiendo todavía a una producción artesanal para materializar la forma. Dos mundos que, más allá de sus diferentes lógicas, convergen inevitablemente en la obra –al menos mientras la fabricación asistida por computadora no sea una realidad de alcance masivo–.

Hacia el final de su conferencia pública, Eisenman recordaba una anécdota:

Hace como tres meses un colega nuestro, un alumno de Michael Graves, dijo algo muy acertado (...) Estaban todos sentados en la primera fila de un gran jurado final. Y Michael Graves y yo éramos como dos enormes gorilas que sembrábamos el pánico en los corazones de los estudiantes ahí presentes. Y entonces este estudiante nos dijo: "Señor Eisenman, señor Graves, quiero decirles algo en nombre mío y el de toda mi generación, no nos interesan sus reglas, no nos interesan sus preciosos planos, no nos interesa aprender todas esas extrañas cositas sobre Schinkel, Ledoux, Palladio que ustedes tratan de enseñarnos. Señor Eisenman, señor Graves, ustedes son como la liebre de marzo en el té de Alicia en el País de las Maravillas, su tiempo ha pasado." Yo estoy de acuerdo con este estudiante. No existen más las reglas, no existen más las "viejas reglas". Pero sí pienso que hay reglas y hay planos, y que van a seguir habiendo. No tengo certeza sobre cómo serán esos planos. Pero si sé que la gente necesita tocar la realidad. Necesitan tocar la luz y la sombra, blando y duro, frío y tibio. Pero no van a poder sentir estas cosas con las viejas reglas de la arquitectura. (Eisenman, 1992a, párr. 19)

Nos interesa la historia por dos motivos. El primero es que Eisenman sostenía la necesidad de establecer reglas para la arquitectura. Un reclamo que en el año 1995 pudo leerse también en el pizarrón del taller de Solsona—una cátedra donde la tradición del *partido* estaba fuertemente establecida—: "sin reglas no hay *partido*" (Deswarte, entrevista). La frase, que puede entenderse como una protesta contra una enseñanza basada en sobreentendidos, provenía incluso de muchos buenos alumnos (muchos que habían participado del TEP de Miralles y del Laboratorio de Najle, que luego comentaremos) y fue acompañada por una carta abierta en la que se criticaba el esquematismo al que conducía el *partido*. Con dicho reclamo se interpelaban los criterios por los que se evalúa un proyecto, haciendo

resonar también el viejo debate sobre qué se puede enseñar en Arquitectura: ¿cuál es el marco que permite a un docente concluir que un proyecto está bien o no? ¿Es un problema de gusto? ¿De originalidad? Y aun si se trabajara desde la tradición del *partido*, ¿qué otros conocimientos son necesarios para desarrollar un proyecto? ¿Cómo se llega desde una idea a la forma arquitectónica? ¿A través de qué procedimientos, de qué reglas?

La cuestión de la explicitación de las reglas que entran en juego en el hacer proyectual es consustancial al problema de la enseñanza, donde se procura transmitir, comunicar, señalar, cuestionar o volver conscientes algunos conocimientos en la comunidad de alumnos y docentes. Baliero (1984) ya había advertido este problema cuando decía también que "se han escrito sonetos extraordinarios y nadie se ha quejado porque para que un soneto sea tal deben cumplirse claras y precisas reglas". Pero las reglas, continuaba, "no son sólo para escribir sonetos, sirven también para hacer consciente en el alumno y en los docentes la relación frente a la propia obra y frente a la sociedad". Es cierto, la búsqueda de clarificación y precisión no es condición de buena arquitectura; pero sí se vuelve fundamental en los ámbitos de formación, porque el instinto no puede ser (y nunca es) el único recurso en una disciplina que ha acumulado conocimientos durante más de seis siglos. Por eso, como señala Moneo (2004, p. 152) a propósito de la obra de Eisenman, "la arquitectura como proceso", aquella que describe "el trayecto del proyecto" explicitando las reglas por las que se contruye una forma, es "la arquitectura de las escuelas, lugares en los que aprendemos a 'cómo hacer'".

Volviendo a la conferencia de Eisenman, lo segundo que queríamos señalar sobre su comentario, es su referencia a la acción de "tocar", aun para hablar de la luz y la sombra, aludiendo a un espacio háptico más que óptico. De algún modo respondía una pregunta que Liernur (1992, p. 11) se había planteado en el seminario sobre su obra: luego de exponer la ruptura de todo rastro de "escala humana" en el trabajo pasado de Eisenman, se preguntaba

“qué significaba que en relación al (proyecto de residencias para Cooper Union), el arquitecto explicara que ‘todas las quebraduras son para conseguir una mejor escala humana’” (p. 17). Lo cierto es que, ya en *El Croquis* 41 de 1989, Eisenman había dicho que “La cancelación de la casa X hizo que (se) diera cuenta de que estaba demasiado atrapado por ideas que no tenían ningún contacto con la realidad” (p. 9). Este giro hacia la “realidad” se correspondía con su reconsideración de la importancia de la construcción y de las “cualidades hápticas y sensoriales del espacio real” (p. 12): la construcción (y no el dibujo) se convertía para Eisenman en el medio apropiado para desarrollar las capacidades del “espacio” como articulador de sus nuevas inquietudes teóricas. Probablemente para sorpresa de muchos espectadores de entonces, decía:

Debemos parar esta continuidad de una arquitectura como un “*high art*” como la entendíamos en el pasado y encontrar soluciones afectivas (subrayo lo de afectivo y no efectivo) a los problemas del espacio, del tiempo, del sitio (...) porque sin un entorno afectivo la gente perderá el tacto con la necesidad que es una realidad física (sic). Se convertirán en intermediarios ellos mismos de su propia existencia física como un retrato en la pantalla de televisión. (Eisenman, 1992b, p. 10)

El taller de Miralles

Miralles había visitado la Argentina por primera vez en 1991 como conferencista del Congreso de Arquitectura “La construcción del pensamiento”, que tuvo lugar en el marco de la Pre-Bienal de Arquitectura que se realizó en Rosario. El éxito de esa jornada motivó no sólo la creación del rosarino *Grupo R*, sino que también dio lugar a la serie de conferencias que desde 1994 fueron organizadas en el CCPE. Como ya anticipamos, también en 1994 Miralles participó del TEP “La travesía de Lola Mora” (Figura 12) en el que se trabajó en el área de la Reserva Ecológica.

Un año antes, en el afiche del taller de Vázquez Consuegra, Sarquis introducía una serie de preguntas en relación al problema de la escala:

Pasado el furor del fragmento, ¿es pertinente abordar desde la arquitectura problemas generales de la ciudad?

(...) ante las preguntas sobre la legitimidad de utilizar por extensión las mismas herramientas del juego que utilizábamos para la pequeña escala, no es difícil advertir que es necesario revisar e inventar nuevos modos de proyectar, donde nuevas reglas modelen también nuevos materiales (...) (Taller Experimental Proyectual, 1993)

Pero, a mediados de los años noventa, ¿había realmente pasado el “furor del fragmento”? Es más, ese modo de entender la ciudad por partes que había sido legitimado con el concurso “20 ideas para Buenos Aires”, ¿no volvía sobre la propia arquitectura, que podía ser pensada también desde fragmentos? En rigor, ese abordaje desde el fragmento había sido ensayado desde el *collage* en algunos talleres de La Escuelita y del Laboratorio del CAYC. Pero a diferencia de aquellas exploraciones de fines de los 70, en el TEP de Miralles el fragmento se entendió como “pieza” y fue abordado desde su lógica material. Con la “pieza” se introdujo, también, una novedosa reflexión sobre el modo en que las diferentes escalas pueden ser introducidas en el proceso proyectual. Si el proceso implicado por el *partido* se despliega desde las escalas grandes (y totalizadoras) hacia las escalas pequeñas de manera progresiva, la aproximación que se propuso en el TEP de Miralles suponía un trabajo desde escalas grandes y pequeñas al mismo tiempo. Esto puede ser comprendido en el proyecto realizado por Francisco Moskovits. Éste consistía en un trabajo de montaje y *collage* sobre una fotografía aérea (Figura 13) que permitía al proyectista aproximarse al área de la reserva y el río, al mismo tiempo que se avanzaba en una serie de maquetas de detalle –o de “piezas”– que conformaban un “sistema mayor” (Figura 14). La memoria explicaba:

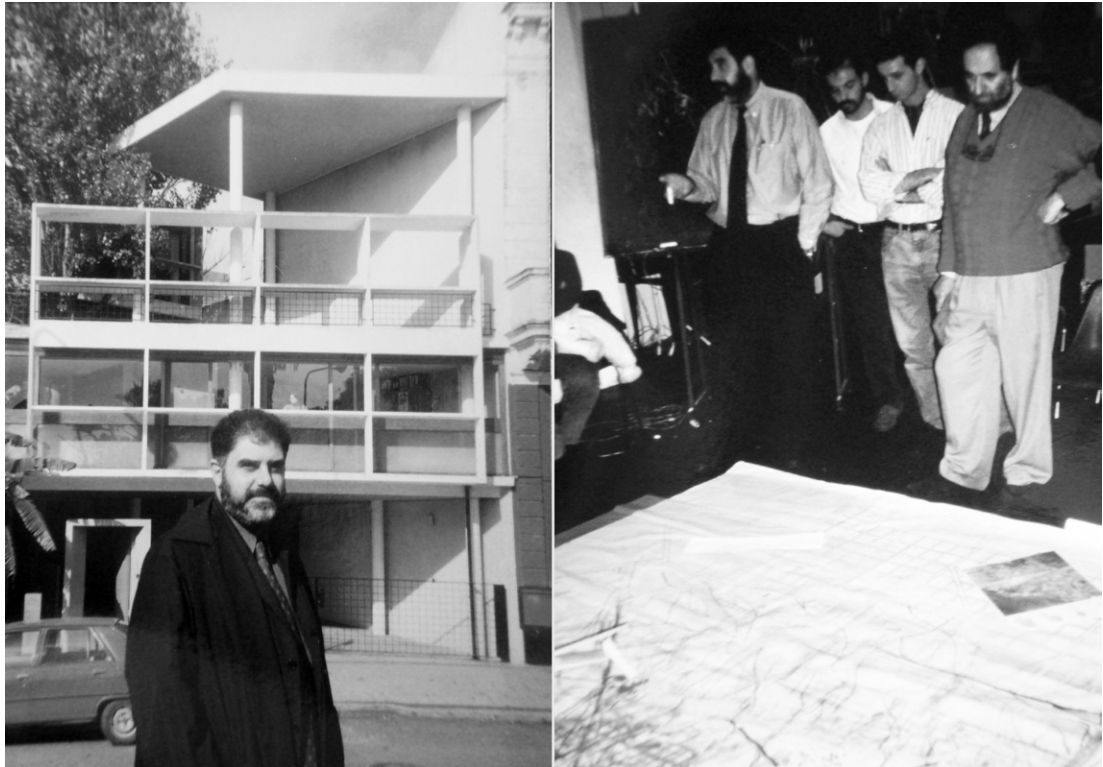


Figura 12. Enric Miralles, en su visita a la Argentina en el marco del TEP, 1994. Archivo personal de Jorge Sarquis.



Figura 13. Collages y montajes realizados para el TPE de Miralles, "La travesía de Lola Mora", por Francisco Moskovits, 1994. "Estrategia" para devolver el río a la ciudad; y sistema constituido por líneas, desarrolladas en tres niveles: "agua", "aire" y "tierra". Archivo personal de Jorge Sarquis.

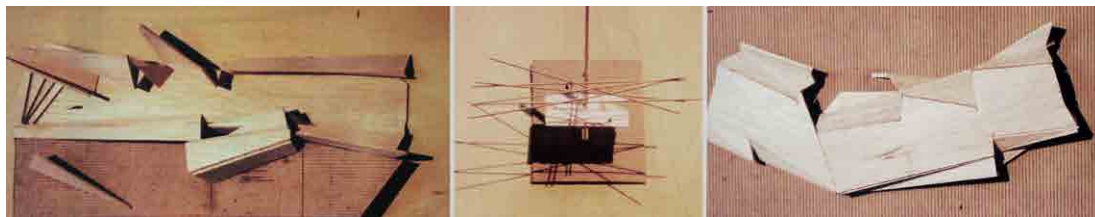


Figura 14. Maquetas producidas para el TPE de Miralles, “La travesía de Lola Mora” por Francisco Moskovits, 1994. Los modelos pertenecen a los niveles “tierra”, “aire” y “agua”. Archivo personal de Jorge Sarquis.

El título del Taller sugería un “ir hacia”, una “travesía”, un derivar sin rumbo en pos del río.

Surgen, entonces, dos estrategias ante la imposibilidad manifiesta de dominio de un territorio inconmensurable. Una, devolviendo el río a la ciudad a partir de las sucesivas operaciones de desplazamiento, fractura, dislocación y distorsión del adosamiento a la Costanera Sur. La otra, y superpuesta a la anterior, consiste en la generación de un sistema apto para ser desarrollado, más que la determinación de unos resultados formales, que sin embargo aparecen al ampliar la escala. El sistema está constituido por líneas, desarrolladas en tres niveles: el del agua, el de la tierra y el del aire; que conforman una red múltiple y “plana”, que se encuentran en puntos no estructuralmente significantes. Así se configura una topología que no impone regulaciones, sino que asume la no posibilidad de determinación absoluta sobre esta territorialidad. (Moskovits, 1994, s.p.)

De este proyecto merecen señalarse varios aspectos. El primero es que aparece aquí la noción de *sistema* como posibilitadora de un trabajo indeterminado, ilimitado y de seriación; como un modo apropiado para operar sobre un territorio complejo e inconmensurable; y como estrategia para un proyecto entendido como “deriva sin rumbo” certero. En este sentido, el concepto de *sistema* aparece disociado de la idea de *partido*, a diferencia del sincretismo que se había dado entre ambos

conceptos en la cultura proyectual local de los años 70, tal como ha observado Aliata (2006). Así, el sistema aborda la forma arquitectónica, sin prefigurarla, sin cerrarla, sin preocuparse por su unicidad.

Segundo, “las sucesivas operaciones de desplazamiento, fractura, dislocación y distorsión” muestran la utilización de una serie de estrategias que habían sido trabajadas dos años antes en el TEP de Eisenman, del que Moskovits había participado. Durante las conversaciones que mantuvo con los participantes del taller, el propio Eisenman (1992b) había asociado el concepto de “dislocación” a la idea de habitación –en tanto ambiente para hábitos– y, por lo tanto, “dislocación” suponía para él la ruptura de la habitación. Ya mencionamos que esas acciones también fueron analizadas por Liernur en el seminario que había brindado días antes de su llegada.

El tercer punto que puede destacarse es la focalización sobre ciertas “piezas” (Figura 14), como un modo de asumir la relación entre forma y materia desde la constructibilidad. Esta aproximación, que no fue exclusiva de ese grupo (Figura 15), retomaba recursos del propio Miralles; en especial, un trabajo desde la maqueta (que incluso se realizó de madera balsa, como las del catalán), recuperando una herramienta proyectual que en las décadas anteriores había sido relegada en las instancias tempranas del proceso proyectual. Claudio Vekstein,⁷ quien durante el verano previo a la llegada de Miralles había llevado adelante un seminario sobre su obra

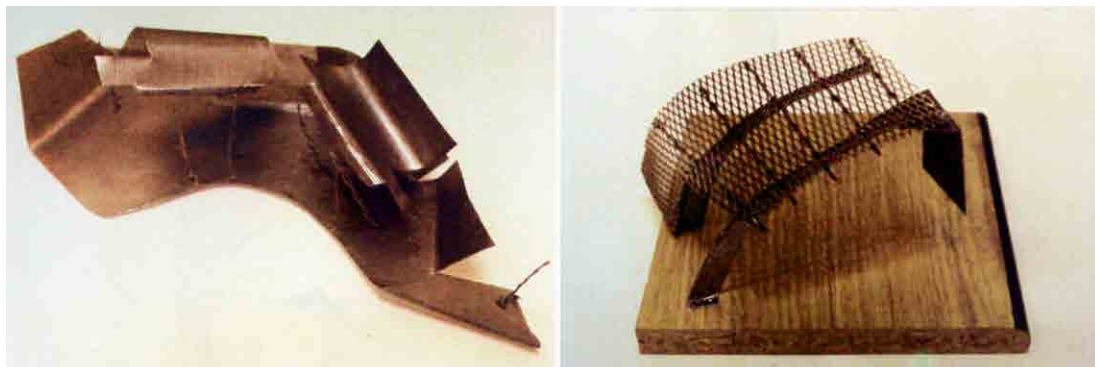


Figura 15. Maquetas producidas para el TPE de Miralles, “La travesía de Lola Mora”, por el grupo precedido por Schargrodsky, De Luigi y Fernández, 1994. Archivo personal de Jorge Sarquis.

y sobre “la puesta en crisis de los modos ‘tradicionales’ del proyecto”, había planteado justamente este trabajo sobre “piezas clave”. En el programa del taller preparatorio, Vekstein (1994), para introducir a los participantes en la práctica proyectual de Miralles, proponía un “procedimiento” que definía como el “opuesto al del concepto de la *idea a priori*”. Un procedimiento que pretendía ubicar al sujeto “solo como mediador” y no como “creador”. Un procedimiento que entendía al proyecto como “descripción”, donde la recolección de datos tendría la capacidad de “motivar” material arquitectónico. Proponía entonces una práctica basada en tres momentos:

- Colección de datos propios y dibujos en escala superpuestos.
- Estrategias de acople y aproximación a lo concreto.
- Dimensionado y ajuste.

El proyecto como “descripción” surgiría así de los “datos” del lugar; obtenidos tanto de la experiencia directa –“como intuición intelectual”–, como del riguroso registro planimétrico. Algunos años antes, Miralles había escrito en un artículo titulado precisamente “Lugar”, donde expresa que en el dibujo,

aparecen las reglas que nos permiten avanzar. No existe jamás el papel en blanco.

(...) En esos planos no existe preocupación por el representar (...) No se trata de acumular datos, sino de multiplicarlos; de permitir que aparezca aquello en que no habíamos pensado... De ahí que se avance por sucesivos comienzos. Una y otra vez, como si cada uno fuera el definitivo – abatimientos, cambios de escala–. Lo mejor de un dibujo son los estadios intermedios... Ese ver aparecer... Aquello que queda para otro trabajo. (Miralles, 1999, p. 28)

En la medida en que se resta importancia al punto de inicio (no hace falta haber tenido ideas, no hay hoja en blanco) y al de llegada (lo mejor son los estadios intermedios), toda la atención se vuelve sobre el proceso. Allí aparecerán las reglas. En la misma revista *El Croquis* en que se publicaban estas palabras se encontraba también “Cómo acotar un croissant”: aquel ejercicio que Miralles proponía junto a Eva Prats, donde se indicaban los procedimientos para relevar una medialuna, dando cuenta de las dificultades de mensurar una superficie no euclidiana –la masa–. A partir de la fotocopia “incolora, inodora y sin sabor”, se describían los sucesivos pasos que involucraban trazas de tangentes, radios, centros de circunferencias y triangulaciones referidos a esa huella. La fotocopia producía en el ejercicio un primer filtro mecánico sobre una realidad: el resto de las operaciones ya no estarían dirigidas al original, sino a ese primer registro maquínico.

Con esa primera acción daba una clave sobre su práctica proyectual: tal como se sugería en “Lugar”, Miralles creía que las acciones “mecánicas” permitían aflorar “aquello en que no habíamos pensado”. Tenía la convicción de que a través del acto mismo de dibujar (como si se tratase del trabajo de una fotocopidora: acto repetible una y otra vez) aparece una aproximación a la arquitectura imposible de ser pensada *a priori*. Por eso se “describe” y no se “crea”. Por eso no hay interés por el “representar” sino por lo que se “presenta”.

Aunque no contamos con la charla brindada por Miralles en el TEP, la conferencia que Pinós dio un año después en las jornadas rosarinas del CCPE, nos da algunas pistas sobre cómo proyectar a partir de esos relevamientos. He señalado en otro artículo (2014) que para explicar la escuela hogar en Morella que recientemente había terminado junto a Miralles, Pinós mostraba las fotografías del sitio y un plano que, por tratarse de una zona montañosa, indicaba curvas de nivel. El ejercicio proyectual que comentaba, surgía de una observación atenta del lugar que involucraba la experiencia directa, pero sobre todo emergía de una lectura de la cartografía: “las líneas que surgen del lugar” –como decía Pinós (1995)– surgían en rigor de las cotas de nivel. Se materializaban, primero, como líneas dibujadas sobre las curvas de ese plano; luego en la maqueta, como superposición de diferentes superficies que construían la pendiente; y, finalmente, aparecían donde antes no existían como muros del edificio. Pero el trabajo proyectual no se limitaba a la abstracción de esas líneas, sino que significaba también problemas de materialidad: “Queríamos disfrutar de la naturaleza (...) pero al mismo tiempo no queríamos aparecer con cristales. Nada en el paisaje tiene brillos. Todo tiene sombras (...) por eso todas las ventanas tienen estas lamas” (Pinós, 1995, s.p.). Pinós remarcaba que con el edificio habían querido “diluirse lo máximo posible con el paisaje” porque les “daba miedo hacer un edificio de estructura muy clara y de lectura muy evidente”; es decir, se rehusaban a construir un objeto. Indudablemente se trata de una sensibilidad

opuesta a la implicada en la “arquitectura de partido”.

El temprano trabajo de Miralles y Pinós –que muchos estudiantes y docentes conocieron en el TEP de 1994– brindó en Buenos Aires un modo alternativo para el proyecto; una práctica que requería de una mirada atenta que, aunque precisa, no es la mirada del científico, sino la mirada del artista.

Esa relación entre Arte y Arquitectura fue explorada por Vekstein en un curso de posgrado que se organizó en 1996 en la Escuela Superior de Bellas Artes Ernesto de la Cárcova, llamado “El museo como interface: obre de arte y de arquitectura”. Miralles participó ese año como profesor invitado. (Figura 16) Al año siguiente se realizó un segundo curso llamado “Campos expandidos del fundamento estético: de la obra de arte, a la arquitectura, el paisaje, la ciudad y el territorio”, en el que se sumaron como docentes Roberto Lombardi y el rosarino Hernán Díaz Alonso. En esa ocasión fueron invitados Juhani Pallasmaa y Wolf Prix de Coop Himmelb(l)au. El posgrado estaba abierto a estudiantes de arquitectura, arquitectos y artistas, y retomaba explícitamente el problema del “campo expandido” de Krauss:

el primer año (tuvo) que ver con cómo repensar el museo de calcos de la Cárcova poniéndolo en relación con el jardín (...) Tuvo que ver con un arte ya no objetual, un arte más ligado a la arquitectura en el sentido de su compromiso con la organización del espacio y los problemas de limitación (...) El segundo año fue más directamente una intervención paisajística urbana. La consigna era cómo establecer algún tipo de intervención entre la ciudad y el río, buscando un punto en el que el borde de la ciudad entrara en contacto con la boca del Riachuelo y se viera el horizonte (...) Eran en general ejercicios predominantemente asociativos. (...) ejercicios de una pauta que tendía a ser o contingente o casi metafórica. (Lombardi, entrevista)

Nuevamente los trabajos se iniciaron con ejercicios de relevamientos y los cursos

Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación Ernesto de la Cárcova

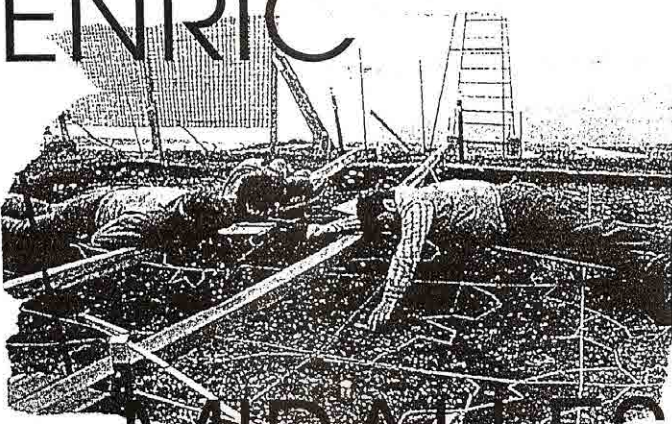
Ciclo extensión cultural

Av. Costanera Sur y Brasil
(1107) Buenos Aires
Tel.: 361-5144 4419
Teléfax: 361-3790

ESCUELA SUPERIOR DE BELLAS ARTES DE LA NACIÓN
"ERNESTO DE LA CÁRCOVA"
DIRECCIÓN DE EXTENSIÓN CULTURAL
"TALLER ABIERTO DE ARQUITECTURA"

CONFERENCIA DEL ARQUITECTO

ENRIC



MIRALLES

"LOS EDIFICIOS SON DEMASIADO GRANDES"

Como parte del "Taller Abierto de Arquitectura" que dirige el Arq. Claudio Vekstein en la Escuela Superior de Bellas Artes de la Nación "Ernesto de la Cárcova" dentro del Ciclo de Extensión Cultural, brindará una conferencia pública el maestro catalán Arq. Enric Miralles sobre sus más recientes trabajos:

"La mayor parte de mis trabajos ha tenido el espacio público como tema preciso del proyecto. Trabajar en esas zonas "terrain vague" que la ciudad ha ido olvidando en su interior.. Este interés se ha ido desplazando hacia los edificios... El carácter público de los edificios es un equilibrio complejo entre lo específico del programa: Museos, Bibliotecas, Auditorios, Aularios, y la ciudad de la que forman parte... como lo público se representa en la ciudad"

SÁBADO 2 DE NOVIEMBRE 11 HS., SALA "MARGARITA XIRGU", (CASAL DE CATALUNYA), CHACABUCO 875, CAPITAL

PATROCINAN: EL ICI-CENTRO CULTURAL ESPAÑOL Y EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

Figura 16. Afiche de la conferencia de Miralles. Archivo personal de Roberto Lombardi.

contaron con clases teóricas a cargo de los docentes. También se sumó la participación del licenciado Alberto Delorenzini, a quien Vekstein y Lombardi conocían desde sus tempranos seminarios “Del arte en la era de la metrópolis” dictados en la cátedra de Roberto Fernández.

Por otra parte, el concepto de “pieza” introducido por Miralles, fue incorporado en un Laboratorio que se creó en el interior de la cátedra Solsona, en el mismo año en que tuvo lugar el TEP del catalán. Dirigido por Ciro Najle y los docentes Pío Torroja, Daniel Ventura y Alejandro Bobrowicky, se trató de una experiencia incómoda: era un modo de cursar el primer o segundo año del taller de Arquitectura en un grupo abocado a prácticas más experimentales, que no estaba abierto a todos los alumnos sino a los “mejores”;⁸ una experiencia sumamente polémica en el contexto de la universidad pública. Pero además, se proponía como una alternativa a la lógica del *partido* que primaba en la cátedra; una lógica que, desde la mirada de Najle (entrevista), ya generaba cierto desgaste: “la cátedra producía muchos productos esperados, muy virtuosos dentro de esa lógica, pero también cada vez más vacíos”. El ejercicio proyectual propuesto no comenzaba entonces con una idea *a priori*, sino con obras y proyectos de arquitectura contemporánea que eran tomados como “material de trabajo”: obras y proyectos que

se disponían para la acción desde fotocopias. En este sentido, su propuesta recuperaba – aunque de un modo diferente– un trabajo que había sido explorado en algunos talleres de La Escuelita y en la posterior cátedra de Díaz en la FADU. Vale recordar que Najle había cursado en este último taller, pero –como muchos de sus compañeros– debió iniciar sus pasos como docente migrando a otras cátedras cuando Díaz dejó el país en 1988.

Es cierto que el Laboratorio debe entenderse como un caso singular en el que se volcaron las inquietudes específicas de quien lo dirigió: sus intereses por las ideas eisenmaneanas vinculadas a los problemas de sintaxis y abstracción, y sus lecturas de los escritos de Deleuze que Zaera tanto citaba en sus artículos de la revista *El Croquis* (lecturas que prontamente lo llevaron a autores como Gregory Bateson, Henri Bergson, Ilya Prigogine o Fernand Braudel). Pero también fue una experiencia donde convergió la noción de “pieza”. Najle (entrevista) recuerda que en el Laboratorio “se discontinuaban los materiales y se los aislaba de sus contextos de obra: una pieza, o una parte, un objeto, un elemento... Lo llamábamos ‘pieza’. Miralles estaba ahí, por ejemplo”. Efectivamente, tanto Najle como Torroja había participado del TEP del catalán. En el caso del Laboratorio, las “piezas” que se recortaban “se ponían en relación y se establecían nuevas relaciones. Piezas de una

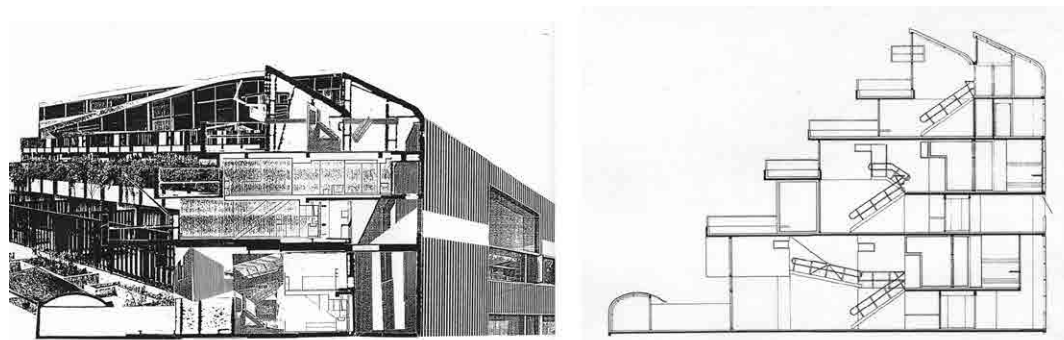


Figura 17. Trabajo realizado por Pablo Lorenzo Eiroa en 1994, como alumno del Laboratorio dirigido por Ciro Najle en Arquitectura 2 de la cátedra Solsona. Izquierda: fotomontaje con imágenes de Koolhaas (Nexus World), Gehry (Ron Davis Studio) y Le Corbusier (Unité d' Habitation de Marseille); derecha: sección del edificio de proyectado. Material cedido por Ciro Najle y Pablo Lorenzo Eiroa.

obra con otra". (Figura 17) El foco de los ejercicios estaba puesto tanto en los problemas de organización, como en la detección de "continuidades y discontinuidades" en el material (Najle, entrevista).

Para el arquitecto Bruno Emmer –quien fue alumno del Laboratorio– la experiencia podría entenderse como un modo de introducir a los estudiantes en un trabajo disciplinar riguroso, focalizado, preciso, sistematizado, que insistía profundamente en algún problema acotado. Emmer lo explica a partir de uno de los textos que habían leído en el Laboratorio: los ejercicios implicaban la misma precisión que el anciano ciego exigía a Marco Stanley Fogg –aquel personaje del *Palacio de la luna* de Paul Auster– en las descripciones de sus paseos. Si bien el resultado final del proyecto como totalidad no era un objetivo prioritario –aunque era exigido–, sí se esperaba que determinados aspectos del mismo estuviesen intensamente desarrollados.

El Laboratorio duró solamente aquel año. En 1995, el nuevo rol que Najle asumió en la cátedra, lo encontró más próximo a Sergio Forster, quien era Profesor Adjunto de Arquitectura II. El diálogo que ambos mantuvieron durante ese año (Najle dejaría el país en 1996 para realizar estudios de posgrado en el exterior) condujo a una serie de ejercicios proyectuales que reelaboraron aquellos del Laboratorio, y que Forster siguió proponiendo a sus estudiantes –ya desde sus propios intereses– hasta el final de la década.

Notas finales

Si bien el objetivo de este trabajo no fue recomponer el mapa completo de cómo fueron incorporadas las novedades introducidas por los TEP en las experiencias didácticas de Buenos Aires, seguir los hilos de las redes que tejieron los participantes –estudiantes y docentes– permitiría profundizar en esa compleja cartografía. Aquí apenas hemos seguido algunas experiencias –en general, laterales a los talleres dominantes–: indagamos en el interior de la cátedra Solsona,

ya que se trató de un taller donde la lógica del *partido* estaba bien consolidada; y señalamos el curso de posgrado que Vekstein emprendió por fuera de la FADU, porque esa experiencia puede entenderse como un desprendimiento directo del TEP de Miralles. Ahondar en estas y otras experiencias didácticas (algunos niveles de la cátedra de Varas o Roca, o en los talleres de Morfología de García Cano, por ejemplo) podría mostrar las inflexiones, reinterpretaciones y apropiaciones de algunos conceptos, ejercicios y técnicas proyectuales que aparecieron en los TEP, y cómo éstos se articularon con otras atenciones. Una revisión de esas experiencias didácticas contribuiría a ampliar el conocimiento sobre muchas incursiones novedosas de la cultura proyectual local de fin de siglo; muchas de las prácticas que hoy resultan habituales en ciertos contextos universitarios pueden rastrearse hasta estas experiencias.

En este trabajo señalamos que los ejercicios realizados en los TEP estuvieron fuertemente imbricados con las prácticas proyectuales de sus invitados y, también, que ése fue un interesante modo de conocer la arquitectura y el hacer proyectual de esos arquitectos. En este sentido, el valor de los TEP –y de la gestión de Sarquis– reside en haber propiciado en estos *workshops* un diálogo estrecho entre la cultura proyectual local y el debate internacional. Un acercamiento que constituyó un rico espacio para explorar modos alternativos para la práctica proyectual, justo cuando el concepto de *partido* profundizaba su crisis.

Algunos de estos talleres produjeron un gran impacto: hemos apuntado cómo los procedimientos proyectuales de Miralles articularon una práctica fundada en el "lugar" –como un trabajo fuertemente asociativo apoyado en registros rigurosos–, con un interés por las condiciones materiales y tectónicas de la arquitectura, que no habían estado presentes en las décadas anteriores. Su trabajo abrió el camino hacia una práctica confiada en la capacidad del relevamiento arquitectónico para "presentar" las claves del proyecto. Pero también, como vimos, Miralles introdujo un interés por las "piezas", que permitió adelantar

la escala del detalle hasta el inicio del proceso proyectual.

Por su parte, la presencia de Eisenman en el primer TEP centró la atención en los procesos proyectuales y en las reglas con las que los arquitectos se aproximan a la forma arquitectónica. Si bien el reclamo por las reglas del proyecto se articuló en Buenos Aires con una crítica a la didáctica establecida vinculada al concepto de *partido*, las reglas también atañen al campo del Arte. Decía Friedrich Schiller (1795) que el hombre sólo debe jugar con la belleza, y que el hombre sólo juega cuando es hombre en el pleno sentido de la palabra, y sólo es enteramente hombre cuando juega. También Gadamer (1977) ha apuntado al carácter lúdico del arte. El límite difuso entre Arquitectura y Arte –al que Sarquis llamaba a explorar– fue y sigue siendo un campo fructífero para muchas prácticas proyectuales. En este sentido, puede seguirse el trayecto de experiencias que comenzaron a vincularse de manera más explícita con el Arte, como la que llevó adelante Vekstein en la Cárcova, recuperando la teoría del “campo expandido” de Krauss. Algunos de los trabajos posteriores de Najle también se encuentran en el límite “arquitectura - no arquitectura”. Así, aunque fue cuestionada la figura del “arquitecto-artista” en tanto “genio creador” –aquel inspirado a quien se le ocurre un buen *partido*– su lugar como artista ha permanecido intacto. La arquitectura de autor –una arquitectura acompañada por la explicación del proceso que la hizo surgir– ha encontrado, por otro lado, un mercado fértil.

Notas

¹ Este artículo recupera parte del trabajo de mi tesis de maestría: *De la idea de partido a los procesos no apriorísticos. Transformaciones de las prácticas proyectuales en algunas experiencias didácticas de Buenos Aires hacia el fin de siglo*. Directora: Dra. Graciela Silvestri. Maestría en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad. Universidad Torcuato Di Tella, Escuela de Arquitectura y Estudios Urbanos. Defendida en Buenos Aires, 2016.

² Fueron entrevistados en Buenos Aires durante el 2015: Jorge Sarquis, Eduardo Leston, Roberto Lombardi, Francisco Moskovits, Daniel Ventura, Ciro Najle, Bruno Emmer y Hernán Deswarte.

³ Leston reflexiona sobre lo que considera sucedía –y aun sucede– en muchos talleres: “Chomsky decía que hay gente que tiene un atributo excepcional: hablan con mucho vocabulario, de forma articulada y escriben muy bien, y no saben nada de gramática. Él llamaba a eso ‘gramaticalidad innata’. Los mejores arquitectos y los mejores estudiantes de arquitectura, que son una excepción en el medio (...) tienen ese atributo y funcionan muy bien con profesores que también tienen ese atributo. (...) Entonces el trabajo y el diálogo con el docente siempre es en términos de sobreentendidos: ‘yo no te lo puedo explicar bien pero vos me entendés’; y sobre eso se construía”. (Leston, E., entrevista)

⁴ En los escritos de Zaera Polo y Moussavi, puede leerse: “Los procesos son mucho más interesantes que las ideas. Las ideas están vinculadas a códigos existentes” (Foreign Office Architects, 2001). Estos arquitectos entendían al proceso como “la generación de una microhistoria para un proyecto” y proponían “introducir un desarrollo secuencial en lugar de desplegar una forma o una idea. Que prolifere, y esperar a la aparición del proyecto”.

⁵ Se trata de la investigación “Ciclo Vital”, que tenía carácter interdisciplinario. (Sarquis, 1993, p. 49).

⁶ En la memoria puede leerse la siguiente metáfora formal: “Los edificios no emergen del suelo sino que se clavan en él, rompiéndolo, astillándolo, penetrándolo [...] Una piel desgarrada que deja ver tejidos, venas, huesos y tendones, Y un ‘techo’ que arma el cobijo, un techo de usos, y servicios, un techo con espesor.” (Busnelli, R. y Ferrari, C., 1992)

⁷ Vekstein había conocido a Miralles en Frankfurt en 1991. Por recomendación de Goldemberg, había viajado para estudiar en el taller de Peter Cook en la *Städelschule*: allí se encontró con las clases de Miralles y de ese encuentro surgiría el trabajo conjunto del Museo de la Rosa y una serie de cruces académicos, como el de este taller.

⁸ Algunos de los estudiantes que participaron del Laboratorio fueron Tomás Saraceno, Santiago Pagés, Bruno Emmer, Federico Borghini, Alexis Rocha y Pablo Eiroa.

Referencias

- Aliata, F. (2006). Lógicas proyectuales. Partido y sistema en la evolución de la arquitectura contemporánea en la Argentina. *Block*, 7, 82-88.
- Allen, S. (2004). Condiciones de camp. *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*, 241, 22-35.
- Baliero, H. (1984). "Taller Baliero. Propuesta". Recuperado de: <http://www.tallerbaliero.com.ar/>
- Busnelli, R. y Ferrari, C. (1992), Memoria de Proyecto realizado en el Taller Experimental Proyectual "Nuevos programas para nuevas arquitecturas". Archivo personal de Jorge Sarquis.
- Crispiani, A. (1997). ANY body: imágenes y realidad. *Revista de Arquitectura*, 185, 59-65.
- Eisenman, P. (1989). Entrevista por David Cohn. *El croquis*, 41, 7-15.
- Eisenman, P. (1992a). Conferencia magistral: Peter Eisenman en Buenos Aires. Transcripción de Victor Cantarini. Archivo personal de Jorge Sarquis.
- Eisenman, P. (1992b). Transcripción de los encuentros con Peter Eisenman en el Taller Experimental Proyectual "Nuevos programas para nuevas arquitecturas". Archivo personal de Jorge Sarquis.
- Foreign Office Architects (2001). Código FOA remix 2000. 2G, 16, 121-143.
- Foster, H. (Ed.) (1985). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Frampton, K. (1988). Arquitectura y Regionalismo crítico. *Revista de Arquitectura*, 142, 34-36.
- Frampton, K. (1999). *Estudios sobre la cultura tectónica. Poéticas de la construcción en la Arquitectura de los siglos XIX y XX*. Madrid: Akal.
- Gorelik, A. (2008). El romance del espacio público. *Alteridades*, 18 (36), 33-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=747/74716004004>
- Herreros, J. (2000, Septiembre). Programa del Taller de Experimentación Proyectual: "Refugios turísticos en condiciones geográficas diversas", Buenos Aires. Archivo personal de Silvia Alvite.
- Iribarne, J., Roizen, C. y Chandler, M. (1993). Más allá del Deconstructivismo. Reportaje a Peter Eisenman. *Revista de Arquitectura*, 165, 53.
- Jacobovich, A. (2006, 1° de Septiembre). Entrevista al arquitecto Ariel Jacobovich. Archivos DAR - FADU UBA, Buenos Aires. Recuperado de <http://www.archivosdar.com.ar/entrevistas/jacobovich.html>
- Jameson, F. (1985). Posmodernismo y sociedad de consumo. En H. Foster (Ed.), *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Kogan, C. (2014). Imágenes y discursos de arquitectos: apuntes sobre los Ciclos de Arquitectura Contemporánea en el Centro Cultural Parque de España en Rosario (1994-2000). *Registros. Revista de Investigación Histórica*, (11), 166-187. Recuperado de <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/59>
- Kogan, C. (2017). El diseño como colección intencionada de arquitectura. *Estudios del hábitat*, 15(1), e019. <https://doi.org/10.24215/24226483e019>
- Lenoir, T. y Alt, C. (2002). Flow, Process, Fold: Intersections in Bioinformatics and Contemporary Architecture. En A. Picon y A. Ponte (Comps.), *Science. Metaphor, and Architecture*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Liernur, F. (1992). Transcripción del seminario teórico sobre la obra de Peter Eisenman para el Taller Experimental Proyectual "Nuevos programas para nuevas arquitecturas". Archivo personal de Jorge Sarquis.
- Miralles, E. (1999). Lugar. *El Croquis*, 30 + 49-50 + 72[III], 28-29.
- Moneo, R. (2004). *Inquietud teórica y estrategia proyectual en la obra de ocho arquitectos contemporáneos*. Barcelona: Actar.
- Moskovits, F. (1994). Memoria de Proyecto realizado en el Taller Experimental Proyectual "La travesía de Lola Mora". Archivo personal de Jorge Sarquis.

- Pinós, C. (1995). Conferencia. *Ciclo de Arquitectura Contemporánea*. Ciclo de charlas llevado a cabo en el Centro Cultural Parque de España, Rosario, Argentina. Videoteca del Archivo del Centro Cultural Parque de España en Rosario.
- Picón, A. (2003). Arquitectura, ciencia, tecnología y el reino de lo virtual. En Ll, Ortega (2009). (Comp.), *La digitalización toma el mando*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Rosalind Krauss (1985). La escultura en el campo extendido. En H. Foster (2002). *La Posmodernidad*. Barcelona, España: Kairós.
- Sarquis, J. (1993). Eisenman en el taller proyectual. Selección de trabajos. *Revista de Arquitectura*, 165, 49-52.
- Silvestri, G. (2008). Sombras del pasado, sombras del futuro. La arquitectura contemporánea frente a los cambios metropolitanos. *Alteridades*, 18 (36), 87-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=747/74716004008>
- Sztulwark, P. (2001). Partido. partido. partido. *Contextos*, 6+7, FADU-UBA. en revista no va editorial y si números de páginas
- Varas, A. (1997). *Buenos Aires Metrópolis*. Buenos Aires: UP-Harvard-UBA.
- Vekstein, C. (1994). "Taller Proyectual Experimental: La travesía de Lola Mora. La descripción como proyecto". Archivo personal de Jorge Sarquis.
- Taller Experimental Proyectual (1993). "Una utopía posible. Proyectar en la periferia en hábitat contemporáneo". Afiche de promoción de la actividad. Archivo personal Jorge Sarquis.

Carolina Andrea Kogan

Arquitecta egresada de la Universidad de Buenos Aires (2006) y magister en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad, en la Universidad Torcuato Di Tella (2016). Profesora Asociada del Taller Integral de Arquitectura III y IV de la Universidad de Palermo; Profesora Adjunta de Teoría de la Arquitectura II y III en la Universidad Nacional de San Martín; Profesora Titular de las materias del área de investigación de la Maestría en Proyecto Arquitectónico de la UBA (Director: Arq. Justo Solsona) y del Laboratorio de Proyecto I de la Maestría en Proyecto y Patrimonio de la UNSAM (Directores: Dr. Arq. Capeluto y Dr. Arq. Kozak).

carokogan@gmail.com

El historiador como productor: entrevista a Jorge Francisco Liernur

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 13 de agosto de 2020

The Historian as Producer: Interview to Jorge Francisco Liernur
Ciudad Autónoma of Buenos Aires, August 13th 2020

Eduardo César Gentile y Virginia Bonicatto

Transcripción **Ruth González-Miró**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Resumen

Con una trayectoria nada corriente para un académico, la construcción de Jorge Francisco ("Pancho") Liernur (1946) como intelectual y como figura política en el campo atraviesa más de cinco décadas, desde su ingreso a la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires en 1965. En este extenso arco, y avanzando en direcciones diversas, pero a la vez convergentes, se observa en todo momento un irrenunciable compromiso disciplinar. Compromiso que fue construyendo desde sus pasiones: la puesta al día de los instrumentos de análisis histórico y la activa práctica crítica en los planos políticos y culturales en que la Arquitectura se desarrolla. A partir de una inquieta y nunca autocomplaciente búsqueda de respuestas a las crisis que permanentemente erosionan en la disciplina todo Valor, Liernur deja entrever su deseo y voluntad de brindar cada vez nuevos frutos académicos de indudable excelencia, independientemente de cómo estos hayan sido o sean valorados en su tiempo y lugar.

Abstract

An unusual trajectory for an academic, the construction of Jorge Francisco ("Pancho") Liernur (1946) as an intellectual and as a political figure in the field spans more than five decades, since he entered into the Facultad de Arquitectura de la Universidad de Buenos Aires in 1965. In this extensive period, he advances in different -but connects- directions showing an inalienable disciplinary commitment at all times. This commitment was built from his passions: the updating of historical analysis' instruments and an active critical practice in the political and cultural fields in which Architecture develops. From a restless and never self-indulgent search for answers to the crises that permanently erode every Value in the discipline, Liernur reveals his desire and his will to offer new academic perspectives of undoubted excellence, which go beyond of how they have been and are valued in their time and place.

Palabras clave: Jorge Francisco Liernur - Historia de la Arquitectura - enseñanza de la Arquitectura - Instituto de Arte Americano - Escuela de Arquitectura y Estudios Urbanos UTDT

Key words: Jorge Francisco Liernur - History of Architecture - Teaching of Architecture - Institute of American Art - School of Architecture and Urban Studies UTDT

Publicado el 18 de diciembre de 2020



GENTILE Y BONICATTO: Como preludeo, –dado que iniciaste tu carrera en la UBA en los años previos a la intervención de 1966– queríamos preguntarte ¿cómo viviste esa universidad que supuestamente era “dorada” y lo que siguió; y qué balance hiciste desde tu propia experiencia?

LIERNUR: Como vos observaste recién, yo entré antes, en el 65. De manera que hice 65 y principio del 66 hasta que fue el golpe y la intervención en la universidad. En ese sentido, yo entré a esa universidad como los tipos que llegan a la última base en el béisbol tirándose con los pies hacia adelante, o esos que los están persiguiendo y pasan debajo de la cortina metálica justo antes de que termine de cerrarse. Disfruté muchísimo del primer año, fue muy formativo, con Alfredo Ibarlucía. Había dos grandes cátedras de Introducción a la Arquitectura, una humanista y la otra más “bolche” (la de Ibarlucía). Cuando yo entré a la Facultad estaba fascinado con el Marx *humanista* de los Manuscritos Económico Filosóficos y con el Engels del *Anti Dühring* de manera que elegí la *bolche*. Al año siguiente me tocó el servicio militar por lo que tenía que ir por la noche, y ya estaba más “bolchevizado”, más interesado por la política, de manera que me anoté en una cátedra que era la más de izquierda que había y la mejor en ese turno, según yo creía. En realidad, el titular era Wladimiro Acosta –a quien no vi nunca– pero estaba a cargo de Mario Soto. Ahí transcurrió, en un clima bastante caótico, el inicio del año; nada más. La cátedra no tenía la misma consistencia pedagógica –que sí tenía y muy fuerte– el taller introductorio que hacía Ibarlucía y eso me separó de alguna manera del lugar donde estaba “la papa”. Y “la papa”, en términos de arquitectura, estaba en el taller de [Juan Manuel] Borthagaray que funcionaba por la mañana, no en el de Soto. En el taller de Borthagaray estaban [Justo] Solsona, [Rafael] Viñoly... y el otro taller que también era muy prestigioso, a la mañana –y eso era una diferencia–, era el taller de Odilia Suárez donde estaba [Horacio] Baliero, por ejemplo. Había otros, [Alfredo] Casares, [Eduardo] Ellis... pero eran *humanistas* católicos. Visto desde mi lado, más a la derecha. Y ahí se cortó esa experiencia de manera que ese contacto para mí fue muy limitado. Después vino la “noche de los bastones largos”.

Sí pasó algo que, en términos de la pregunta que vos hacías, quizás tiene sentido como antecedente. Y es que, por fuera de la Facultad, la izquierda convocó a una especie de experiencia alternativa que se llamaba *Centro de Estudios del Hábitat*. Una de las personas que lo dirigía era Marcos Winograd y se hacían cursos y cosas por el estilo. Se trató de mantener un cierto clima parecido al de la Facultad, con figuras de izquierda como [Francisco] García Vázquez, Ibarlucía... No recuerdo que haya durado, pero para mí fue, si se quiere, una especie de antecedente de lo que después fue La Escuelita.

Así que esa es mi relación con esa universidad: la rocé apenas. Fue muy entusiasmante pero lo que quise decir es que, en parte, para mí también todo eso siempre fue medio mítico. Los que se supone que vivieron esa universidad “dorada” fueron los que estuvieron en esos otros talleres, no tanto en el taller de Soto y Acosta.

GENTILE Y BONICATTO: ¿tuviste una experiencia docente inmediatamente después?

LIERNUR: No, porque como dije en el 66 yo hice el servicio militar. Me tenía que levantar a las cinco de la mañana e iba a clase por la noche. Dormía todo el tiempo en los colectivos. Así que hice dos materias, las más pesadas, pero dos materias nada más. Y después empezó el baile más fuerte durante la dictadura y la militancia, de manera que yo repartía mi tiempo entre ganarme la vida (porque tenía que trabajar), la militancia e ir dando las materias de la Facultad. Creo que fue en el 70 o 71 que yo empecé con actividades docentes en La Plata.

GENTILE Y BONICATTO: A La Plata, ¿te trajo [Raúl González] Capdevila?

LIERNUR: No, [el origen de la llegada] a La Plata fue doble: por un lado, yo había hecho una relación muy fuerte con mi ayudante en ese segundo año que comenté de Acosta y Soto. Se llamaba José Kuperszmit, era asistente de Soto y me invitó a ir con él a la cátedra. Y por otro, Alberto Sato me invitó a la cátedra de Capdevila. (Por entonces Sato estaba casado con Beatriz Sarlo, con quien también iniciamos una amistad y una comunidad de enfoques que explica su posterior presencia en La Escuelita). Yo además era dibujante de José, quien en ese momento subalquilaba un lugar en el estudio de Soto, lo cual debe haber contribuido a mi ingreso a su cátedra. Mario era una persona estupenda.

GENTILE Y BONICATTO: En La Plata, Kuperszmit estaba en la cátedra de Juan Carlos López...

LIERNUR: No exactamente. Cuando a Soto lo pusieron preso, tres de sus asistentes formaron el taller que llamaron KEL, (Kuperszmit - Estrin - López). Y, como consecuencia de las divisiones políticas de ese momento, de ahí surgió el taller de López. López militaba en el Partido Comunista Revolucionario y yo también, de modo que obviamente estaba con él. Pero no entré a dedo: para elegir a los asistentes se organizó un concurso y yo fui uno de los que lo ganó. Mientras tanto trabajé un par de años con Capdevila en Historia. En el 73 me casé con Bimba Bonardo y en el 74 nos fuimos a Italia.

GENTILE Y BONICATTO: El proceso, que tuvo lugar aquellos años tanto en Argentina como fuera del país y que historiográficamente se considera como la pérdida de lo que llamaríamos identidad o especificidad disciplinar, ¿lo viviste como tal o es un mito esa pérdida de identidad disciplinar?

LIERNUR: Yo al menos lo viví así. Precisamente era algo que a mí me tensionaba mucho porque me gustaba mucho la arquitectura. A muchos de los compañeros de militancia, en realidad, no les interesaba nada la arquitectura o les interesaba muy poco. Aunque después varios de ellos finalmente trabajaron como arquitectos, mi impresión es que la Arquitectura no les interesaba como disciplina, como al final yo entendí que era de lo que se trataba, sino más bien como profesión. Y a mí siempre me interesaron las dos cosas: quería hacer concursos, quería trabajar, quería proyectar... pero también "hacer la Revolución". Por eso yo estaba muy perdido en ese sentido. Por ejemplo, cuando "enganché" a Soto, él propuso revisar a Le Corbusier y empezar a reestudiar los tomos de la *Obra Completa* simplemente poniéndose a mirarlos con un poco más de atención. Y todos estábamos sorprendidos de encontrar al Le Corbusier de las casas blancas de los años 20 porque contradecía mucho la idea que en ese momento en la Argentina se tenía de su obra. Pero a Soto lo metieron preso y esa experiencia se terminó enseguida. De manera que yo seguía "pedaleando en el aire", porque en la Facultad de Arquitectura no había modelos que a mí me interesaran. En buena medida por sectario y e ignorante, porque no es que no los hubiera. Todavía en la Facultad de Buenos Aires había figuras interesantes, como por ejemplo, Pancho Rossi, Casares, o el propio [Alberto] Prebisch (a quien que yo le arme "despelotes" sin tener la menor idea de quién había sido). Así que, en parte por ignorancia, en parte porque la Facultad efectivamente estaba bastante diezmada porque los arquitectos más prestigiosos estaban afuera, era muy difícil encontrar un anclaje. Incluso desde el punto de vista teórico. Así que yo estaba muy desorientado, sin saber cómo coser ambas cosas. En ese sentido, respondiendo más directamente a tu pregunta, sí, era un momento de desdibujamiento del sentido de la disciplina y se postulaba así. Incluso para los militantes, la cuestión de si se trataba de solo dedicarse a las obras, o si había que ir a militar a las villas, o incluso, para algunos,

hacer las trincheras como en Vietnam. La pregunta era cómo usar la “técnica” de la Arquitectura como un “arma”, según nos lo había señalado el Che en su discurso de 1963, en el primer Encuentro Internacional de Estudiantes de Arquitectura de La Habana. Si te interesaba verdaderamente la Arquitectura no sabías de dónde agarrarte. Después descubrí que en realidad había respuestas que se estaban gestando, pero yo acá no las sabía. Habían sido como ensordinadas, se había generado un vacío muy grande que no necesariamente se produjo en todos lados.

GENTILE Y BONICATTO: Por ejemplo, ¿cuándo te enteraste que existía el IAUS?

LIERNUR: Para mí el IAUS recién apareció en el contexto de *La Escuelita*, aunque había conocido los experimentos neoyorkinos de ese momento en Italia. Pero incluso del IUAV creo que fui consciente recién cuando estuve en Italia. Pero mi ignorancia no se limitaba al IUAV, sino que no tenía idea de la cultura arquitectónica italiana... en Argentina se ignoraba completamente la cultura arquitectónica italiana. A mediados de los 70 se seguía mirando el Team X o los metabolistas japoneses o nos delirábamos con Archigram.

GENTILE Y BONICATTO: La revista *Summa* publicaba cosas en ese momento...

LIERNUR: Sí, pero para mí, en mi universo, no existía. En ese universo en el que yo me movía la gente no se copiaba de los italianos, se copiaban de los ingleses. Y te diría que ni siquiera de los norteamericanos. Siempre fue así, me parece, la ignorancia de lo que pasaba en el debate en general... la formación fue terrible en esos años. O al menos esa era mi percepción desde mi propia ignorancia. Era todo visto muy superficialmente. Sí había cosas que llegaban por ejemplo de España, te enterabas por los *Cuadernos Summa Nueva Visión*. Pero era todo como muy sumario, en definitiva (por algo tenían que existir los *Cuadernos*, era porque la gente no leía las revistas). Entonces llegaban “píldoras”, pero no es lo mismo que cuando uno “está al día”, como se suele decir. Se digerían, de manera muy desordenada, cosas que “goteaban” de ese ámbito, pero no era una relación directa. La verdad es que era muy caótico en el sentido de muy disperso, muy... sin estructura. Y creo que en ese sentido la intervención de la universidad fue algo muy importante porque había pocas posibilidades de relación directa con los “maestros”.

GENTILE Y BONICATTO: ¿Y el caso por ejemplo de los TANAPO, tenían que ver o no con la disolución disciplinar? ¿Qué rol jugó Solsona allí?

LIERNUR: Primero debo decir que yo no estaba en la FADU cuando funcionó el TANAPO. De todos modos creo que menos. Porque mucha gente que compuso el TANAPO, me da la impresión, aunque yo estaba fuera de eso, que venían de lo que yo llamé “la derecha”, o sea, el peronismo, el *jotapecismo* que fue el corazón de la TANAPO, venían de Ellis, de Casares, del humanismo católico... en ese sentido tenían una formación mejor porque no habían estado tan sometidos a la ideología “disolvente” marxista comunista [risas]. Varios, como [Jorge] Moscato o [Rodolfo] Sorondo y creo que también Jorge Hampton venían de ahí. Y ahí se juntó con eso gente quizás más cercana al PC, como Solsona, que eran los que *ponían el lápiz*, por así decirlo, bajo la dirección de los “comisarios” políticos.

GENTILE Y BONICATTO: ¿Solsona tenía un paradero político en ese momento o era transpolítico, es decir, se movía por fuera?

LIERNUR: Me parece que siempre se movió afuera. Creo que siempre priorizó lo que era más conveniente para su construcción profesional. Creo que honestamente le interesaba

la docencia, y no me parece que fuera un militante político más allá de que fue consejero o secretario académico en algún momento en la universidad. No era apolítico pero la política no era el eje de su conducta.

Y en La Plata mi vivencia fue todavía mucho más radical. Incluso en la cátedra de Capdevila había un comisario político, un pobre muchacho que mataron después, en la época del Proceso.

Pero en cuanto a la pregunta inicial, la universidad previa al '66 para mí no fue ningún modelo.

GENTILE Y BONICATTO: En tu estadía italiana, además de estar vinculado al *Istituto Universitario di Architettura di Venezia (IUAV)*, estuviste ligado al tema proyectual, ¿ahí encontraste justamente esto que se había perdido en la Argentina, la especificidad?

LIERNUR: Sí, sí, absolutamente. Me reventó la cabeza porque desde que llegué fui descubriendo varias cosas inesperadas. Una fue encontrar a Paolo Portoghesi para quien trabajé en varios proyectos. Paolo era alguien que claramente intentaba fusionar su actividad como historiador con su práctica arquitectónica, lo que acá no existía. Eso fue un golpe. Después, por ejemplo, me sorprendió el intento de un grupo llamado GRAU, *Gruppo Romano Architetti Urbanisti*, muy importante en la cultura de los 70 en Italia. Eran una especie de kahnianos italianos, una especie de Kahn multiplicado por Roma. Y a la vez eran muy marxistas, muy duros. Que esa fusión pudiera existir, era muy sorprendente. De todas maneras, en tanto modelo yo nunca entendí muy bien el IUAV... (creo que sigo sin entenderlo). Pero era sin duda una referencia importante, que en ese momento concentraba la crema de la arquitectura de Italia. Y ahí empezaron a aparecer para mí Aymonino, Scarpa, Gregotti, Rossi y un montón de otras cosas. Pero, sobre todo, en el camino que para mí ya había abierto Tafuri, comprobé que muchos estaban trabajando en la posibilidad de que hubiera una relación entre la ideología y la disciplina arquitectónica, que no eran dos cosas diferentes.

GENTILE Y BONICATTO: ¿Cómo te fuiste enterando de la creación de *La Escuelita*? Porque vos volviste a la Argentina a comienzos del '77, justamente el año en que *La Escuelita* comenzó a funcionar...

LIERNUR: Sí. Yo apenas llegué me reconecté con Ernesto Katzenstein.

GENTILE Y BONICATTO: ¿De cuándo y dónde venía tu contacto con Ernesto?

LIERNUR: Creo que fue en el '72, cuando tuve la enorme suerte de haber leído Tafuri por un lado y, de haber conocido a Bucho [Horacio] Baliero, a Ernesto y a la "Negra" [Carmen] Córdova, por el otro. José Kuperszmit también le alquiló el estudio a Baliero –la antigua casa que estaba en el pasaje Schiaffino que había sido la sede de OAM [Organización de Arquitectura Moderna]– y como yo entonces "iba en la mochila" de José, los conocí. Como siempre ocurría con Baliero, te seducía y te enamoraba absolutamente. En Baliero encontré la contracara o más bien la cara que completaba: en Tafuri había alguien que pensaba y miraba la arquitectura desde una teoría (que yo creía que era marxista) y en Baliero, un arquitecto que practicaba arquitectura que era –o yo creía que era– marxista y que a mí me parecía muy bueno. Ernesto Katzenstein, a su vez era, muy culto, no el típico arquitecto que no leía nada, que no estudiaba, que no conocía la historia de la arquitectura. Las conversaciones con ellos iban desde Petorutti con quien Bucho había estudiado pintura, hasta Brecht o Proust, cuya *Recherche* Ernesto conocía de memoria,

pasando por las anécdotas de *la Negra* con su primo *el Che* e incluyendo momentos como una inolvidable “lección” que Baliero me dio una noche sobre la relación entre una sonata de Mozart y el disco de Troilo y Grella. Mantuve correspondencia con ellos y cuando volví, ante mi desconcierto, mi soledad y mi desesperación, Ernesto me preguntó si no me interesaba participar. Así que fui a las reuniones que se empezaron a hacer en los primeros meses del 77 para armar *La Escuelita*.

GENTILE Y BONICATTO: Estuviste, más o menos, 3 años fuera del país ¿entonces te carteabas con esta gente o estabas aislado?

LIERNUR: Me carteaba con *Bucho* y con Ernesto.

GENTILE Y BONICATTO: ¿Y con *Jujo* [Justo Solsona] no?

LIERNUR: No, es que a *Jujo* no lo conocía personalmente. Las únicas “estrellas” que yo conocía en ese momento, antes de irnos a Italia, eran los que acabo de nombrar: Ernesto, *Bucho*, y *la Negra*, Borthagaray con quien trabajé en algún concurso y Soto. A Solsona lo había visto solamente en una situación social. Estábamos en el Tigre, con *Cacho Korn*, *Pirincho* (Ignacio) Lopatin... y fuimos a una isla donde estaba Solsona, a quien yo admiraba como [lo hacía] cualquiera de mi generación. Me fascinaba ese número “negro” de *Summa*,¹... todo el mundo (y yo también) se copiaba los dibujos (después descubrí que la mayoría no eran de Solsona ni de Viñoly sino de [Alejandro] Vázquez Mansilla) pero era una arquitectura muy atractiva. Yo a su vez tenía críticas (imagínate... críticas entre comillas) pero ese día, después de que me fui me di cuenta de que no había podido decirle nada, estaba simplemente anonadado por haberlo conocido. Y me dije para mí mismo: un día voy a poder decirle lo que pienso sobre su trabajo. Cuando volví lo hice... Ese fue el único contacto. Después vino lo de *La Escuelita* y ahí sí, trabamos la relación que se mantiene.

GENTILE Y BONICATTO: Vos le dijiste “todo lo pensabas” a Solsona cuando escribiste ese famoso texto en forma de carta publicado en *Summa*²...

LIERNUR: Sí. Para mí fue una enorme satisfacción personal poder decir, ¡aquí está, esto es lo que pienso! Pero me costó unos cuantos años.

GENTILE Y BONICATTO: No es por endulzarte, pero esa carta es una pieza maestra de crítica arquitectónica.

LIERNUR: No lo sé, pero me costó no dormir varios días (risas). Como estábamos en *La Escuelita*, me decía a mí mismo, “el Petiso” me va a matar, ¿por qué hice esto? Pero yo creo que “el Petiso” en realidad no sólo no me mató esa vez, sino que esa actitud de ir de frente cimentó una muy buena relación, porque él pudo saber de este modo que mi actitud era franca y sin ocultamientos.

GENTILE Y BONICATTO: ¿Ahí fue cuando te contrata para el libro *naranja*³?

LIERNUR: No, el libro fue un poco antes.

GENTILE Y BONICATTO: La decisión deliberada de traducir el lenguaje gráfico de los originales a lo que era el paradigma gráfico más rossiano, más abstracto, más objetual de entonces, ¿fue tuya o de *Jujo*?

LIERNUR: Creo que fue una propuesta mía para tratar de homogeneizar la imagen de la obra, para que no quedara todo muy desparejo. Y quizás también subyacía la idea de *aggiornar* la manera de mostrarla en relación al número “negro” de *Summa*.

GENTILE Y BONICATTO: ¿En *La Escuelita* te vinculaste con Tony [Antonio Diaz]? Porque aún no lo nombraste.

LIERNUR: A Tony tampoco lo conocía personalmente. Fue en *La Escuelita*.

GENTILE Y BONICATTO: Pasado el entusiasmo inicial de la experiencia de *La Escuelita*... es una pregunta compleja, pero si tuvieras que hacer un balance de lo que fue esa operación de recorte, (criticada como *formalista* por gente como Molina y Vedia, Rafael Iglesia o el propio Ramón Gutiérrez) ¿te parece que ese recorte fue correcto y necesario?

LIERNUR: Son varias cosas que se superponen en la pregunta que planteas. Primero me parece que es una versión reductiva de *La Escuelita* el pensar que fue eso. No lo digo por estar yo hablando acá, sino que me parece que es una evidencia histórica. *La Escuelita* fue eso, pero no solamente, también fue lo que hicimos nosotros. De hecho, esa reducción fue algo que me hizo enojar muchísimo en el documental que hicieron en el Consejo Profesional. Después de todo lo que incluso les expliqué en una entrevista previa que afortunadamente después subieron a la red, reducir a eso... de nuevo hacer pasar por ese lado la imagen de que el proyecto, etc... . Todo totalmente deformado. Y sobre todo ese tema, mostrar una experiencia en la cual no habría habido teoría. Y no fue así.

Y sobre el peso, yo creo que fue importante para intentar salvar ese salto que supuso “todo es política” en el periodo previo. Con todos los defectos, y la parcialidad... pero me parece que fue importante. Y también porque tuvo un rol sociocultural, de isla, de recuperar el aliento, de romper el aislamiento... ese tipo de cosas que también fueron importantes.

En cuanto a la disciplina siempre me pregunto, también en cuanto a mi propio trabajo, cuánto incide lo que uno hace. O si uno no es más que parte de una corriente que ya se está transformando. Entonces, cuánto *La Escuelita* tuvo que ver con una vuelta de página respecto de la arquitectura en la Argentina o cuánto en realidad esa vuelta de página estaba siendo producida por el debate internacional (me refiero al posmodernismo). Sin duda, después sí tuvieron efectos, pero efectos parciales, en el ámbito proyectual, las cosas que de ahí salieron. Sobre todo, lo de Tony, me parece.

Por otra parte en cuanto a mi propia propuesta proyectual en *La Escuelita* por supuesto que era conscientemente formalista: yo pensaba que durante la Dictadura solo cabía el silencio semántico, y que todo intento de dar contenido a la forma estaba contaminado por las distorsiones que imponía la propia Dictadura y más en general por la “ideología” en términos de Tafuri. Y ese era uno de mis principales diferencias con Tony.

GENTILE Y BONICATTO: En ese momento parece que había como tres bandas que nunca se podían superponer: por un lado, la militancia, por otro el profesionalismo acrítico y en tercer lugar, esta cuña que es *La Escuelita* y que tiene que ver con la recuperación de la disciplina. Pero también fueron compartimentos estancos, porque al mismo tiempo, en *La Escuelita* hubo *cero militancia* (porque estaba vedada) y *cero profesionalismo* (por lo que implicaba). Ahí se olvidaba también la cuestión del habitar o del hábitat que proponían, como decías vos, Winograd y compañía, que estaba un poco asordinada.

LIERNUR: Fueron distintos espacios, pero sin duda *La Escuelita* recicló, por decirlo así, componentes anteriores y nuevos, en algo que después tuvo consecuencias inmediatamente de recuperada la democracia. Es como si ahí se hubieran consolidado, creado cuadros que después fueron muy importantes cuando se recuperó la democracia y se reorganizó la universidad y que fueron protagónicos en la construcción de esa universidad post dictadura. Y eso no es poco. Aun con todos sus defectos y sus inconvenientes. Pero me parece que mirado desde acá tuvo un rol formativo de construcción de cuadros. Entender a Solsona era también la presencia de [Edgardo] Minond, la presencia de [Sandro] Borghini, el taller de Tony... gente que había pasado por *La Escuelita*. Y a su vez algunos otros que tuvieron roles en otros lados, como por ejemplo [Jorge] Feferbaum. Por lo menos en el caso de Buenos Aires. Así que yo creo que sí tuvo ese rol, no sé si se puede decir bien o mal, pero que existió. Y después sin duda todo lo que pasó en Historia también, obviamente: el Instituto de Arte Americano, la cátedra de [Jorge] Mele... todo eso vino de ahí.

GENTILE Y BONICATTO: Ahora, cuando llegamos al momento en que vos empezaste a elaborar la idea de armar el *Centro de Estudios de Arquitectura Contemporánea...* a pesar de todos estos aportes que contabas, estos cuadros que se formaron en la UBA, terminaste teniendo una cierta decepción del curso que había tomado la enseñanza en la UBA. Decepción que te llevó a decir, hay que salirse de aquí. Obviamente la Universidad Torcuato Di Tella no fue algo oportunista de tu parte, sino que encontraste un espacio para hacer algo que en la UBA no podía tener lugar.

LIERNUR: Fue una gran oportunidad que al volver de Alemania, donde había estado con una beca en 1984-85, me propusieran hacerme cargo del Instituto de Arte Americano de la UBA. Creo que los jóvenes de Franja Morada y Carmen Córdova incidieron en que Borthagaray me designara. También había tenido un encuentro con [Berardo] Dujovne en Frankfurt; así que deben de haber sido distintos factores. La cuestión es que el Instituto fue importante pero realmente empezaron a haber muchas dificultades. Para mí fue un golpe muy fuerte en relación con Borthagaray el momento en que aceptó la creación de un centro que puso a cargo de Roberto Fernández llamado *Centro Amancio Williams*.

Había tenido una reunión de bienvenida con Borthagaray donde me había dicho que me hiciera cargo del Instituto con todas las cosas que yo quería hacer, pero además me dio la siguiente imagen: "pensá que vos entrás en un jardín para plantar tus plantas, pero no lo hagas pisoteando todo lo que ya está plantado". Yo entendí lo que me quería decir, entonces no iba a entrar con el hacha haciendo una masacre, lo que por otra parte no es mi estilo. De todas maneras, apenas asumí, organicé una reunión y empecé diciendo: "tengo que comunicarles que aunque "parece" que yo soy el director del Instituto de Arte Americano, en realidad no lo soy, y no puedo serlo de verdad porque no me puedo comparar con Mario J. Buschiazzo. Del mismo modo todo esto es un simulacro de IAA. Así como de la misma manera, ustedes tampoco son investigadores, yo "hago" de director y ustedes "hacen" que son investigadores, pero no lo son". Y (entre risas) de ahí en adelante me gané el "aprecio" de todos mis colegas, sobre todo de los que no me conocían. Pero era la verdad, quienes nos dedicábamos profesionalmente a la investigación era porque nos pagaba el CONICET, pero no porque éramos investigadores del Instituto. Y en consecuencia era todo muy amateur, no había rigor académico en lo que se venía haciendo. Por eso empecé a actuar como para que la propia dinámica fuera separando las aguas. Una cosa fundamental fueron los *Seminarios*, donde hacíamos una reunión por mes e íbamos discutiendo los trabajos que iba haciendo cada uno. Y donde, para variar, éramos feroces (porque nunca fuimos otra cosa), feroces con nosotros mismos y con todos. Con lo cual empezó a *correr sangre* y mucha gente empezó a no soportarlo

y a renunciar. La otra cuestión fundamental fue el esfuerzo de institucionalización porque desde mediados de los setenta el IAA había venido deteriorándose al punto que había perdido incluso el nombre. Para eso reeditamos los *Anales*, reestablecimos relaciones con otras instituciones, creamos un Centro de Arqueología Urbana, contratamos una bibliotecaria, redactamos y aprobamos un nuevo Estatuto para darle autonomía en relación con las autoridades políticas, y otras cosas por el estilo.

Entretanto volví a Alemania por un par de meses, y a mi regreso me encontré con que Borthagaray había creado el Centro Williams, el cual había recibido a varios de quienes habían ido dejando el IAA bajo la presión de la búsqueda de rigor académico. De manera que hablé con Borthagaray y le dije que eso estaba mal. Me había parecido correcto separar los estudios de preservación de los de Historia creando un Centro autónomo del IAA con ese objetivo, pero según el Estatuto Académico y la dinámica de la FADU, el lugar destinado a hacer investigación en historia de la arquitectura era el Instituto de Arte Americano, y no tenía sentido superponer otra institución dispersando los escasos recursos con que se contaba. Por eso presenté una moción al Consejo Académico para que el Centro Williams dejara de estar en el área de investigación de historia y pasara en todo caso al área de proyectos, cosa que ocurrió. Pero eso a mí me afectó mucho.

En esas condiciones, en el 95 me encargaron en la Di Tella hacer un programa para una carrera de arquitectura. En el 96 me invitaron por primera vez a Harvard. Cuando estaba por volver había cambiado el decanato, Dujovne había reemplazado a Carmen Córdoba. El que Carmen tuviese que renunciar me puso muy mal. Yo había hecho campaña contra ella, a favor de Solsona y Tony, porque creía que debía ser decano Tony, pero en el momento en que le hicieron el golpe, yo la apoyé. Pero una vez que había sido elegida me parecía una locura que a un decano le obliguen a renunciar. Yo me había ido por un cuatrimestre con licencia que me había otorgado el Consejo Académico, y días antes de mi regreso, me enteré de que junto con otros diez o doce profesores interinos y con dedicación exclusiva, me habían pasado a dedicación a tiempo parcial. Y era porque la nueva administración sostenía que había profesores "ñoquis" entre los interinos, por lo que se había tomado esa medida mientras se investigaba el tema. De manera que yo estaba sospechado de "ñoqui". Me sentí realmente insultado.

Justo además en ese momento se hizo el encuentro *Anybody* en Buenos Aires, para lo cual yo había contribuido a la organización y cuyo resultado había sido muy exitoso. De manera que, confiado en esa experiencia que había sido bastante compleja, pensé en montar en la Di Tella un espacio alternativo y les propuse hacerlo juntos a Mario Goldman, quien había tenido un rol fundamental con Jorge Sarquis en el armado de aquel encuentro. Así le propusimos a [Gerardo] della Paolera comenzar a desarrollar actividades vinculadas a la Arquitectura en la Universidad antes que se iniciase la carrera. Y así como Mario había conseguido el financiamiento para hacer el *Anybody*, nosotros propusimos conseguir por nuestra cuenta el financiamiento para las actividades al tiempo que la Universidad se hacía cargo de la estructura fija. Y empezamos las actividades en la sede de la UTDT en la calle Miñones.

A todo esto, yo ya había armado el concurso para la designación de un director del Instituto de Arte Americano según las normas de su nuevo Estatuto, al cual no me presenté. Como dije antes pensaba que el director no podía ser designado por cada Decano, ya que eso supondría vincular la investigación directamente a la política. La investigación tiene su propia dinámica, sus propios tiempos. Un plan serio de investigación es de 5, 10 años por lo que tiene que haber una estructura que se autosostenga. Ganó el concurso Alberto de Paula y yo pasé a ser investigador raso con medio tiempo.

Mantuve en la UBA la sede de investigación para el CONICET (donde había ingresado a mi regreso de Alemania) y la cátedra de Estudios Latinoamericanos. Y separé, para mi cabeza y por cuestiones de ética, lo que tenía que ver con América Latina en la UBA y en la Di Tella todo el resto. Tras algunos desencuentros más, dije basta y me quedé en la Di Tella.

GENTILE Y BONICATTO: En este contexto en el que se empieza a gestar, si bien habías armado el programa previamente, lo que después inició como el posgrado que después devino en maestría ¿qué peso tenía la experiencia de La Escuelita en la construcción de esto que era una experiencia alternativa a la de la UBA?

LIERNUR: Me parece que en definitiva el Centro de Estudios del Hábitat, la Escuelita, el CESCA [Centro de Estudios Sociedad Central de Arquitectos] (del cual no hablamos pero que vino después) y el "Club de los 40".

Cuando volví de Alemania intentamos hacer con Sandro Borghini, Edgardo Minond y Pablo Pschepiurca una especie de *Escuelita* que también se llamaba CEAC, *Centro de Estudios de Arquitectura y Ciudad*, que intentaba también ser un espacio alternativo. Porque en realidad pensaba que había sido un error dismantelar la *Escuelita*. En definitiva, era una visión muy "estatista", una visión de que todo tiene que ser el Estado. Y yo pensaba, y lo sigo pensando, que en buena medida la derrota de la Dictadura había tenido que ver con la capacidad de la sociedad civil de generar espacios *per se* con autonomía del Estado. El Estado tiene una lógica que es distinta de la sociedad civil y de sus organizaciones. Cuando armamos aquel CEAC, lo hicimos con esa idea de mantener un ámbito diferente que, por ser distinto, era un aporte. No se trataba de "o", sino de "y"; de hecho, en ese momento Sandro, Minond, yo mismo y Pablo más esporádicamente trabajábamos también en la UBA.

Así que todos esos antecedentes tenían que ver. Sobre todo, la experiencia de plantearse cosas alternativas. Una cosa que a mí me atrajo de la Di Tella –habiendo fracasado, si querés, trabajando dentro de la Facultad de arquitectura de la universidad pública–, es que para mí era una alternativa. En el sentido de que si, tanto sea como Consejero Directivo o como director del Instituto, no había podido modificar algo desde adentro porque se trataba de una institución muy grande, con unas lógicas muy resistentes a cambios sustantivos, probablemente desde afuera quizás podría hacer cosas que después impactaran como referencia. Así que esa sensación, que venía de *La Escuelita*, probablemente haya sido inspiradora.

De todos modos, la primera propuesta yo no la generé, sino que la generó Gerardo della Paolera, quien me invitó a hacer ese plan. Aunque en realidad la relación con él no fue directa: nos presentó Horacio Pozzo, un arquitecto que había trabajado en *Summa*, donde nos habíamos conocido. Fue con Horacio con quien diagramamos el primer plan para la carrera.

Lo que quería comentar respecto de ese plan, es que por suerte tuvo oposición de distintos tipos. Tuvo informes positivos en algunos aspectos y problemáticos en otros. Los planes se presentan y tienen que ser examinados por distintas instituciones (por un lado, la resolución del consejo profesional y, por otro, la de una institución par pública, que fue La Plata [la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata]).

El *Centro de Arquitectura Contemporánea* (CEAC), que dio origen después a la maestría se creó en el '96 (era una caja, un continente). La carrera de grado empezó en el 2007.

GENTILE Y BONICATTO: La carrera de grado, ¿cómo la perfilaste? Porque viéndola por arriba parece que rompiste lazos con la Historia, mientras que la Escuelita sí los tenía. Era una época en la que o llevabas la mochila histórica o no eras arquitecto y, en cambio, la postura que tomó la Escuela de Arquitectura de Universidad Torcuato Di Tella es más bien ahistórica.

LIERNUR: No, y por eso antes de contestar a tu pregunta, hay una cosa anterior que me parece importante tener en cuenta. Trabajamos mucho con Horacio para armarla, y para eso conseguimos planes de distintas Escuelas del mundo que nos parecían interesantes. Lo cual fue bastante complicado porque en el 95 no había correo electrónico ni pdf ni nada de eso. Escribíamos cartas y nos mandaban sus *brochures*. El plan tenía un corazón. Lo que yo en ese momento pensaba, tras hacer una especie de diagnóstico, era que había una serie de conocimientos que debían ser impartidos, que son el núcleo básico de la formación de alguien que tiene que ver con la Arquitectura. Pero después había (y siguen existiendo) distintos tipos de prácticas: gente que se dedica a la historia, a la teoría, gente que se dedica más a la construcción, a la gestión, a los negocios, al proyecto... en ese momento pensaba que era absurdo que la Facultad formase por igual a todos como proyectistas cuando después, en la realidad del ejercicio profesional, no es así. Entonces, nuestro plan tenía una especie de ciclo básico de tres años en el que se aprenderían esas nociones básicas que cualquiera que entre en el ámbito de la acción referido a la arquitectura tiene que saber. Y que, en todo caso, después había dos años más donde te orientabas hacia una de las ramas.

Afortunadamente el plan no fue aceptado. Por distintos motivos se dilató mucho el proceso hasta que al final resolvimos presentar uno nuevo varios años después, en el 2001, cuando hubo un cambio de rector y se retomó la idea. Yo había aprendido de ese primer intento que era muy idealista, no era sustentable en una institución tan pequeña.

El proceso tiene más que ver con lo que mencionaban anteriormente: en la medida en que fuimos desarrollando actividades libres con el Centro de Estudios, fuimos viendo que algunas podrían consolidarse como Programas, y más tarde como Maestrías. Solo once años después de haber iniciado el CEAC comenzamos a poner en práctica un programa nuevo para la carrera de arquitectura. Lo que pasó en el ínterin es que el curso del proceso se invirtió, y en vez de empezar por la carrera de grado y después armar las estructuras de posgrado, empezamos al revés. Fue una buena decisión, de alguna manera determinada por la vida, o por una combinación de factores, y creo que fue determinante en que no fracasó, en que de entrada la carrera se pudo colocar con un perfil. ¿Por qué una familia iba a elegir algo que empezaba en un contexto que era de economistas y pago, tan cerca de una universidad pública gratuita de prestigio? Yo creo que uno de los factores que permitió que eso pasara fue el hecho de que a lo largo de esos once años fue consolidándose la idea de que en la Di Tella estaban pasando cosas interesantes en relación con la Arquitectura.

Me importa destacar esto, porque la Carrera y la Escuela no partieron de cero. Entre 1996 y 2007 había pasado de todo. Por ejemplo, a partir de los debates a que habíamos asistido en los *Anybody* (de los que participaban Bernard Tschumi, Peter Eisenman, Rem Koolhaas, Arata Isozaki, Greg Lynn y Alejandro Zaera Polo entre otros) organizamos ya en 1997 un taller de trabajo con instrumentos paramétricos. En este campo en el 99, si la memoria no me falla, invitamos al estudio Reiser-Umemoto, pero también hicimos talleres que tenían que ver con nuevos usos arquitectónicos de materiales, como el aluminio o la madera, y por supuesto que en Historia organizamos eventos muy importantes como el de repensamiento del Renacimiento del que participaron figuras como James Ackermann y Christine Smith, pero también hicimos jornadas internacionales como la

que organizamos con UNESCO sobre la Cultura Arquitectónica en torno al 1900, o sobre el tema de la vivienda, de las que participaron desde el holandés Rients Dijkstra hasta el español Víctor Pérez Escolano.

La primera actividad que se consolidó fue economía urbana (era obvio, teníamos potencial de prestigio para sostener economía urbana). Después, fue historia y después fueron los programas (arquitectura y tecnología, paisaje, preservación...). Fueron una serie de programas que se transformaron después en posgrados (sobre todo economía urbana e historia) que armaron un colchón de base que permitió que después se iniciara la carrera. En el momento en el que inició la carrera, la Di Tella ya no era sólo ciencias sociales, etc. sino que había un ruido de fondo de que pasaban cosas de arquitectura ahí.

Pero como todavía queríamos contar con mayor información convocamos a un grupo de Escuelas relativamente pequeñas o al menos marginales respecto de sus propias realidades para intercambiar ideas acerca de cómo encarar la enseñanza de la arquitectura en esas condiciones. La primera reunión la hicimos en Buenos Aires y participaron la Escuela de la Universidad Santa María de Chile, la de la Universidad de Melbourne de Australia, el Politécnico de Mendrisio de Suiza y la pequeña Facultad de Arquitectura y Estudios Ambientales de la Universidad del Diseño de Costa Rica. Y esa conversación iniciada en Buenos Aires continuó en los años siguientes, tanto en Costa Rica como en Mendrisio, en cada caso con diferentes actores.

Para armar el plan del 2001 el tema era que teníamos un margen muy pequeño. Porque lo que había pasado en el medio fue la Ley Universitaria. Hasta ese momento no existía un requerimiento constitucional o legal en Argentina que condicionara el programa de la carrera y, a mi modo de ver, esa Ley fue interpretada de manera absurda, primero por los decanos de las Facultades públicas y después por los de las privadas. Lo que establecía la Ley Universitaria era que tenían que ser auditadas aquellas carreras que implicaran responsabilidades civiles. Pero en vez de limitarse a reglamentar y auditar el dictado de aquellos aspectos de la carrera de arquitectura que conllevaban ese tipo de responsabilidades, lo que hicieron los decanos fue armar un sistema de evaluación de toda la carrera de Arquitectura, desde cómo se debe enseñar la historia, hasta cómo se aprende a proyectar, determinando el número de horas obligatorias para cada una de las áreas. Esto terminó armando un cerrojo que no tenía que ver con la intención del legislador, que había sido razonablemente preservar a los ciudadanos de malas praxis en aquellos aspectos que pueden poner en riesgo sus vidas o sus bienes.

A partir de esto, el punto de partida para armar una nueva carrera es un corpus de horas predeterminado para sus distintos aspectos. A esto se agregaba otra cosa en sentido contrario: en ese momento todavía no se habían reducido los programas públicos que duraban seis años y nuestra idea era concentrarlo en cinco años, por lo que se entiende que el margen que te queda libre es muy pequeño. Con la colaboración de Claudia Shmidt yo traté de dar más horas para ciertas actividades, también a humanidades (incluí por ejemplo estudios de Estética y Teoría de la Arquitectura) pero lo que podíamos movernos era muy poco, por lo que esa fue una cuestión muy determinante del programa. Y más aún, yo estaba en contra (y sigo estándolo) de que en la carrera de arquitectura el centro fuera la materia de proyectos. Por eso en primer lugar, la materia no se llama ni Composición, ni Arquitectura, ni Diseño, sino que se llama Proyecto, porque yo entendía que lo que se enseñaba en esa materia eran técnicas de proyecto. Y que las técnicas de proyecto pueden ser variadas pero que la formación como Arquitecto es la formación de la totalidad.

Para que eso fuera así yo destiné en la grilla una cantidad de horas a una actividad que se llamaba Laboratorio. La idea era que cada año los profesores, antes de iniciar el ciclo, definieran entre todos un concepto, un eje de trabajo teórico para ese año y que en cada una de las materias hubiera unas horas destinadas a ese eje de trabajo. Cada año se decidiría quién dirigía el Laboratorio, que podía ser alguien de proyectos o no, porque las ideas, los impulsos renovadores o de consolidación pueden venir de distintos lugares (tenía bastante claro por ejemplo que Paulo Mendes da Rocha siempre había enseñado en la USP en un taller de tecnología, no de proyectos). Por eso el primer profesor de la materia de construcciones a quien invité fue Mariano Clusellas. Por supuesto que tuve que insistir mucho para que nos acompañara, pero yo quería a un muy buen arquitecto enseñando cómo construir, y no a un tecnócrata o un tecnólogo.

Otra cosa que tenía el programa –que es algo de la Di Tella en general– eran los campos mayores y menores, que es algo muy norteamericano: vos tenés que, en todas las carreras, tomar materias de campo menor que podían ser de los posgrados y/o de otras carreras de la universidad. Es decir, que podías hacer un campo menor en Historia, por ejemplo, concentrando todas las materias en eso. No es que tenías materias optativas, el concepto es totalmente diferente. Vos tenías que decidir qué campo te interesaba, en qué campo te sentías más cómodo o cómoda para trabajar: campo menor en construcción, en historia...

Ahora, si a vos te parece que está cargada para el lado del diseño eso tiene que ver, primero, con la poca elasticidad del plan y, segundo, con que las estructuras son siempre simplemente eso, estructuras. Después depende de cómo se llenan con las personas... Pero la existencia de la Maestría en Historia y, al menos mientras la Escuela estuvo bajo mi dirección, la publicación de una revista como "Block", que en realidad era una plataforma de discusión de compañeros que compartíamos un cierto enfoque de la Historia de la Arquitectura, son testimonios de la importancia que para mí tenía y creo que debería seguir teniendo la enseñanza de la Historia en una Escuela de Arquitectura.

GENTILE Y BONICATTO: Más que nada, lo que hay es una cuestión de experimentalismo, por lo menos en lo que he visto ahora en términos de proyecto, que marca una diferencia con lo que sería un profesionalismo más generalizado en el resto del país.

LIERNUR: Sí. Por lo menos en los cinco primeros años que yo dirigí, mi concepción era que hubiese pocos alumnos, pocos profesores y que los alumnos a lo largo de los cinco años tuvieran una experiencia diversa en esa materia de proyectos de manera que fueran ellos los que decidieran a dónde tenían que ir.

En este aspecto y siguiendo lo que decía recién sobre la relación entre estructuras organizativas y realidad de la vida, algo fundamental fue (y creo que sigue siendo) precisamente la cuestión de los profesores. No queríamos que la Escuela se transformara simplemente en el receptor de las generaciones intermedias cuyo crecimiento docente es bloqueado por el sistema de gestión de la UBA. Queríamos que fuera construyendo una "personalidad" diferente. Para eso debía tener una dimensión tal que permitiera un intercambio cotidiano entre todos los profesores de las distintas materias, pero también era necesario conseguir profesores que ellos mismos nos aportaran cada uno o cada una fuerte personalidad. Y ahora que menciono el masculino y el femenino, fue una intención inicial muy explícita conseguir un equilibrio de género, por lo que invitamos a estupendas arquitectas como Anita Etkin de Córdoba, Teresa Chiurazzi, María Hojman, Florencia Rausch, Florencia Schnack, Bárbara Moyano, o a la propia Claudia, a Ana María Rigotti, Graciela Silvestri, y Anahí Ballent en Historia, para nombrar solo a algunas.

Otra cuestión muy importante es la inclusión en el último año del programa de la tesis, que es distinto al proyecto final de carrera. Justamente por eso se llama así, porque la tesis puede estar organizada en función de muchas cosas, pero también tendría que estarlo en función de ideas. Estaba concebida de la siguiente manera: una primera parte más de organización de las ideas y una segunda de proyecto, que en mi concepción tenía que llegar a ser un simulacro de un proyecto con todo, pero que partía de conseguir una idea que iba a constituir tus hipótesis que se verificarían en un proyecto. La idea era que en ese último año los estudiantes se hicieran cargo de sus ideas y de cómo transformarlas para informar un proyecto. Mi concepción es que no puede haber arquitectos sin ideas.

Por ejemplo, un proyecto podría ser el diseño de un hospital, pero eso sigue siendo un técnico. Sin embargo, la tesis eran temas como trabajar la cuestión de la transparencia, que te obligaba a estudiar desde el concepto de transparencia hasta el vidrio. Y después hacías un proyecto donde desarrollabas esas ideas. Pero partía de una cuestión teórica, no de un programa profesional, aunque tuvieras que llegar al detalle de la carpintería.

Respecto a la originalidad o la creatividad, mi idea era que los estudiantes pasaran por diferentes experiencias muy contrastadas y que después fueran decidiendo su rumbo. Y la tesis era un intento de verificar eso o de por lo menos intentar simularlo. Por eso en el primer año en un semestre estuvo Dahl Rocha y en otro Claudio Vekstein, con toda la consciencia de que no tienen nada que ver entre sí, para que vieran que hay diversas técnicas de proyecto detrás de las cuales hay ideas. Podías abordar el proyecto desde distintos lugares, si eso se entiende como técnicas de proyecto.

Pero eso no quita que no fuera experimental y que buscáramos esa diversidad a la que me referí antes. De hecho, por ejemplo, en el segundo año el profesor fue Smiljan Radic (cuyo taller se llamó "arquitectura burda" porque los proyectos se desarrollaban sobre unos patrones a la manera de los usados para cortar ropa en una revista de moda llamada precisamente Burda), en el tercero Angelo Bucci, también estuvieron Pablo Savid-Buteler y Gabriel Feld, argentinos que viven en Estados Unidos, y en el cuarto Mario Corea que vive en Barcelona. Pero era interesante porque de algún modo sus proyectos podían parecer muy disparatados, internacionales, como un mercado de pescado en Tokio. Pero porque él había estado trabajando en Tokio y conocía ese tema perfectamente bien, era entrenarlos en un tema internacional, ya que seguramente muchos de ellos iban a entrar en concursos, pero con alguien que tenía experiencia. Y el caso de Pablo, lo mismo: planteó un tema en el Líbano que venía de estar haciendo. Pero también convocamos profesores de Córdoba como Esteban Bondone, de Santa Fe como Luis Müller, de La Plata como Nicolas Bares, o de Rosario, como Gerardo Caballero y Diego Arraigada.

Y la otra cosa fundamental era la conexión con la sociedad. Plantear temas que tuvieran que ver con la Argentina. Cuando yo dirigí las tesis, los temas tenían que ver, por ejemplo, con la llanura pampeana, con Iruya, con las salinas en Jujuy, con la Villa 31... temas de todo tipo que los estudiantes proponían pero que tenían que ver con nuestra realidad.

Si se trata de hablar de cómo armar un plan para la carrera de Arquitectura, creo que estas son las características: la relación con los posgrados, la idea de la apertura en distintas direcciones, la idea de la tesis, la idea del laboratorio. Y todo eso dentro de un margen muy pequeño de maniobra dentro del régimen que plantea el CONEAU.

Por último, no quería dejar de mencionarles dos temas que me obsesionaron desde el principio, que en apariencia no tienen relación con los contenidos porque son instrumentos, pero que para mí fueron fundamentales. Es más, cuya presencia en parte fue una de las razones por las que tardamos tanto en poner en marcha la carrera. Me refiero al taller único de trabajo y a la carpintería. ¿Por qué el taller único? Para conseguir una sensación de unidad, o mejor, la vieja idea bauhausiana de comunidad, tendiendo a que todos aprendan de todos, los profesores entre sí, los estudiantes entre sí, para corporizar la idea de que la arquitectura es una totalidad, y para construir esa personalidad de la que hablé antes. Costó mucho convencer a las autoridades de la Universidad, y era razonable la resistencia, porque tratándose de una institución pequeña y con profesores full-time, los espacios de trabajo son un factor importante, y en el caso de arquitectura era difícil entender que cada estudiante dispusiera todo el año de un espacio propio fijo, donde podía trabajar a cualquier hora cualquier día de la semana.

El taller de carpintería no fue pensado para que los estudiantes se convirtieran en carpinteros sino para desarrollar en ellos el sentido de lo táctil, teniendo en cuenta el creciente asedio de la virtualidad para una disciplina como la arquitectura que lidia y finalmente se realiza o culmina en algo concreto que mantendrá relaciones concretas con los cuerpos.

GENTILE Y BONICATTO: Nosotros (FAU UNLP) acarreamos el título de arquitectura y urbanismo, pero no desde siempre, porque antes era la Escuela de Arquitectura. "Urbanismo" no existía, aparece, me parece, en el 48 con Carlos María della Paolera. Y todas las Facultades pasan a llamarse "de arquitectura y urbanismo" o algunas de planeamiento, como la de Rosario. El tema entonces es que hay una brecha, evidentemente, entre arquitectos y planificadores, cada vez más. Y yo creo que las carreras siguen arrastrando esta componente de urbanismo, pero no es así en todo el mundo. Tenemos varias asignaturas dedicadas al planeamiento cuando en realidad ahora es más bien una cuestión de gente especializada, de posgrado. ¿Qué opinión tenés acerca de este asunto?

LIERNUR: Sí, la escuela no se llama por casualidad de Arquitectura y Estudios Urbanos. No usamos ni la palabra urbanismo ni la palabra planeamiento. Estudios urbanos es otra cosa, también hay economía urbana, cultura urbana... eso está en relación con que el posgrado no es un posgrado en Historia de la Arquitectura, sino que es un posgrado en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad. Obviamente, separar la arquitectura del estudio de la condición urbana es un disparate. La disciplina sin duda tiene elementos de autonomía, pero yo no sacaré la relación con el contexto y en particular con el contexto urbano, más allá de que otros contextos también son importantes. De todas maneras, yo creo que cuando está la palabra urbano está explícito que no es solamente ciudades, es más bien el contexto.

Lo que existe en Di Tella es la posibilidad de que te interese el tema urbano y hagas la maestría de Economía Urbana, que es una maestría que te permite pensar en términos de gestión, de proyecto y de administración de la cuestión urbana. Creo que podría haber algo de proyecto urbano a nivel de posgrado, no es que descreo de esa disciplina que en cierta manera reinventó o repropuso Sert del *Urban Design*. Me parece que hay diseño urbano, hay algo que tiene que ver con la arquitectura y el proceso urbano. Pero de ahí a pensar que los arquitectos están para planificar la ciudad, no. Ahí intervienen otro tipo de factores y uno [como arquitecto] no tiene

instrumentos para hacerlo. Esto parte de disputas de corporación, los arquitectos por ley tienen incumbencias en urbanismo que a mí me parecen un error.

GENTILE Y BONICATTO: Claro, el tema es si vos vas a ir con los instrumentos de proyecto arquitectónico y los trasladás a la escala urbana, o si aparecen estos otros instrumentos de planificación que en otros países los manejan los economistas, los abogados...

LIERNUR: Por eso digo, es muy diferente la idea del diseño urbano, del *Urban Design*, que me parece que existe y que sí, los arquitectos se “estiran” hasta el diseño urbano. No me parece que eso esté mal. Pero eso no quiere decir que te habilita a hacer urbanismo, son cosas distintas. Los saberes que exige el urbanismo no son los mismos, no son por derivación de que vos sos arquitecto. Y con el proyecto tienen que ver, pero como otras cosas que también tienen que ver con el proyecto. Creo que es un error de nuestras incumbencias el que los arquitectos estemos habilitados a hacer planes urbanos.

GENTILE Y BONICATTO: El problema de las carreras de arquitectura es que tenés –de alguna manera– que brindar todas las herramientas para poder cubrir esas incumbencias.

LIERNUR: Sí, pero el problema es que lo que termina pasando es que los arquitectos, cuando nos metemos con problemas urbanos en general, vamos a seguir aplicando las mismas cosas de proyecto que se resuelven en forma, a la ciudad. Y no es así. Una red de tránsito, por ejemplo, no es un problema de forma.

GENTILE Y BONICATTO: De hecho, en los concursos post retorno a la democracia, las cátedras elegidas trataban de transmitir a los estudiantes este protocolo de planeamiento puro y duro, que entiendo no lo podías lograr acabadamente en dos materias de grado.

LIERNUR: No, no se puede. Dos materias no te forman como urbanista. Por más que algunos vengan de la arquitectura, es otra cosa. Miran los problemas con otra escala, con otros parámetros. Por eso, volviendo a la carrera, no es de urbanismo, sino de estudios urbanos, que es distinto.

GENTILE Y BONICATTO: Te quería preguntar en cuanto a la carrera de arquitectura. Las primeras camadas de estudiantes que se recibieron, los primeros arquitectos y arquitectas que salieron de Di Tella, ¿se tiene registro de qué han hecho y cómo se han desempeñado?

LIERNUR: Registro no lo sé, no tengo datos. Tengo relación con algunos, por ejemplo, dos alumnos que son socios y trabajan, tienen un estudio. Recuerdo sus tesis: un centro de promoción del vino de la costa, entre Buenos Aires y La Plata, donde están los viñedos de los vinos de la costa. Y la idea era que, sabiendo que en otros lugares se han ido mejorando los vinos con técnicas etnológicas, hacer un centro que fuera también un centro cultural del vino. Al otro le gustaba más la construcción e hizo un edificio en Martínez, un edificio comercial de departamentos totalmente en madera. Investigó el tema de la construcción en madera y lo que era interesante es que no era una vivienda unifamiliar sino todo un edificio. O sea que de formal tenía poco, era otro tipo de problema.

Recuerdo otra alumna que era de un pueblo de la provincia de Buenos Aires. Su tema tenía que ver con la recuperación de la estación ferroviaria abandonada. Hizo propuestas al intendente, etc. y terminó siendo secretaria de urbanismo y arquitectura de ese pueblo. Sé de varios que les pasaron cosas por el estilo y otros

que no sé a dónde han ido a parar como, por ejemplo, el mejor estudiante de la primera promoción del que nunca supe más nada. Pero es curioso, por lo que se ellos se sienten orgullosos de haber integrado las primeras promociones.

GENTILE Y BONICATTO: Muchas gracias por tu tiempo.

LIERNUR: No, yo les agradezco a ustedes y no es una formalidad, porque no todos los días se arma una nueva carrera de arquitectura y dar a conocer esta experiencia, tanto por sus aciertos como por sus falencias, puede ser útil para seguir pensando el tema.

Notas

¹ Revista *Summa* (septiembre, 1971). Número dedicado al estudio Manteola-Petchersky-Sanchez Gomez-Solsona-Santos-Viñoly, 41.

² Liernur, F. (noviembre, 1980). "Carta a su colega Alberto Petrina a raíz de la entrevista a Justo Solsona". *Summa*, 156, 96-97.

³ Manteola, Sanchez Gomez, Santos, Solsona, Viñoly. Buenos Aires: Nueva Visión, 1978.

Eduardo César Gentile

Arquitecto. Profesor Titular Taller de Teoría I y II y Profesor Adjunto Talleres de Historia y Arquitectura. Codirector de la Maestría en Conservación, Restauración e Intervención del Patrimonio Arquitectónico y Urbano. Investigador con sede en el Instituto de Investigaciones en Historia, Teoría y Praxis de la Arquitectura y la Ciudad (HITEPAC). Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Calle 47 N° 162 (1900) La Plata, Argentina.

egentile@fau.unlp.edu.ar

Virginia Bonicatto

Arquitecta y Doctora en Arquitectura (FAU-UNLP). Magíster en Historia y Cultura de la Arquitectura y la Ciudad, Universidad Torcuato Di Tella (UTDT). Docente en Historia de la Arquitectura e Investigadora asistente CONICET-Instituto de Investigación Historia, Teoría y Práxis de la Arquitectura y la Ciudad ((HiTePAC). Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad Nacional de La Plata. Calle 47 N° 162 (1900) La Plata, Argentina.

virgibonicatto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4653-7781>

Ideología modernista y enseñanza de proyecto arquitectónico: dos proposiciones en conflicto*

Modernist Ideology and the Teaching of Architectural Design: Two Conflicting Propositions

Carlos Eduardo Comas

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Abstract

Text written in 1985, it indicates the existence of two contradictory conceptions of the architectural form generation in the Brazilian design studios. For one, form is determined by the logical correlation of program and technology. For the other, it results from pure inspiration. However, both coincide in presuming that these operations take place in a cultural void and in exempting the architect of any responsibility for the form he proposes. The text demonstrates the fallacy of the two propositions and evidences the role of precedents in the process.

Resumen

El texto, escrito en 1985, señala la existencia de dos concepciones contradictorias de generación de la forma arquitectónica en los talleres de proyecto en Brasil. Para una, la forma está determinada por la correlación lógica de programa y tecnología. Para la otra, proviene de una intuición genial. Sin embargo, ambas coinciden en presumir que esas operaciones se dan en un vacío cultural, y en eximir al arquitecto de cualquier responsabilidad por la forma que propone. El texto trata de demostrar la falacia de las dos proposiciones y evidenciar el rol del precedente en el proceso.

* Traducción del autor del texto escrito en 1985 y leído en el I Encontro Nacional de Ensino de Projeto Arquitetônico. Crise e Renovação, realizado por la Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Publicado originariamente en portugués: Comas, C.E (1986). Ideologia modernista e ensino de projeto: duas proposições em conflito. En C. E. Comas (Org.), *Projeto Arquitetônico, Disciplina em Crise, Disciplina em Renovação* (pp. 33-46). São Paulo: Projeto.

Key words: teaching of architectural design, architectural design, theory of architecture, modern architecture

Palabras clave: enseñanza de la arquitectura, proyecto arquitectónico, teoría de la arquitectura, arquitectura moderna

Desde 1950, la formación profesional del arquitecto brasileño se ha subordinado a un marco ideológico modernista, originariamente articulado en las décadas de 1920 y 1930 por un pequeño grupo de arquitectos europeos de vanguardia. Una serie de logros brillantes atestiguan el impacto revitalizante en la arquitectura brasileña del conjunto de teorías, valores, paradigmas y principios de diseño que lo componen. Quizás por esta misma razón, se ha prestado poca atención a sus contradicciones internas. Entre ellas se encuentra la propuesta de dos teorías para describir la generación del partido arquitectónico, entendido como tal el conjunto de especificaciones formales básicas para la solución de un problema de proyecto, incluyendo especificaciones formales de naturaleza geométrica (como la configuración, compartimentación, asociación y distribución de espacios y volúmenes), especificaciones formales de naturaleza técnico-constructiva (como la definición primaria de componentes y sistema estructural) y especificaciones formales de naturaleza esencialmente figurativa (como el énfasis en parte de la composición arquitectónica propuesta), necesariamente coordinadas entre sí.

La primera teoría postula el partido como la consecuencia inevitable de la correlación lógica entre el análisis de los requisitos operativos del programa y el análisis de los recursos técnicos disponibles. La segunda visualiza el partido como el resultado de la intuición del genio creativo del arquitecto, manifestándose espontáneamente. Ambas aparecen en oposición a la teoría tradicional que entendía la concepción del partido basada en la imitación de procedimientos formales conocidos.

Una confrontación preliminar entre las dos teorías ya revela una curiosa paradoja. Por un lado, se excluyen mutuamente. No puede sostenerse que la generación de un partido está inevitablemente determinado por la conjunción objetiva de consideraciones operativas y tecnológicas y, al mismo tiempo, afirmar que es el producto de la

intuición subjetiva libre del arquitecto. Por otro lado, ambas se ponen al servicio de la ruptura revolucionaria con soluciones arquitectónicas conocidas. Están asociadas con la reivindicación de abordar el problema de la arquitectura desde cero, rechazando toda especulación estética. Por lo tanto, está justificado apreciarlas con mayor detalle. Al hacerlo, no solo se revela cuestionable la credibilidad de cualquiera de ellas, sino que son evidentes las conexiones entre su respaldo y la desorientación conceptual y metodológica que ha caracterizado en el país la enseñanza en taller del proyecto arquitectónico.

Tómese primero la teoría de la determinación operativa y tecnológica del partido. Indudablemente, los requisitos operativos que deben cumplirse, y los recursos tecnológicos disponibles, constituyen condiciones obvias para cualquier partido arquitectónico. Sin embargo, las oficinas instaladas sin problemas en edificios originalmente residenciales indican que el mismo conjunto de espacio a menudo puede acomodar diferentes actividades, a través de una simple reorganización o reemplazo de muebles. Por otro lado, indican que el mismo conjunto de actividades se puede realizar perfectamente en espacios formalmente diferentes. Si la simple observación muestra que no existe una correspondencia biunívoca necesaria entre la actividad y el espacio, la idea de un partido determinado inevitablemente por consideraciones operativas se vuelve indefensible. El estudio de las sociedades primitivas muestra que técnicas y materiales estructurales no explican *per se* la naturaleza de las soluciones arquitectónicas encontradas en ellas, como dice Rapoport. Los materiales, la construcción y la tecnología facilitan las opciones o las hacen inviables, pero nunca las determinan. Con más razón, es necesario dudar de la existencia de un determinismo tecnológico en sociedades más ricas y desarrolladas. Debe admitirse que siempre hay un margen de libertad en la formación de especificaciones formales por parte del arquitecto. La misma noción de partido, acuñada en la *Ecole des Beaux-Arts* francesa en el siglo XIX, implica la

existencia de alternativas formales a la toma de partido, un acto voluntario, no el resultado automático de un proceso determinista.

La teoría del determinismo operativo y tecnológico del partido también olvida que cada programa implica no solo requisitos operativos, sino también requisitos expresivos o simbólicos. Latente o manifiesta, su satisfacción es socialmente tan útil e importante como la satisfacción de los requisitos operativos. La necesidad de representar el mundo fenoménico para convertirlo en un sistema estético coherente y lógico, socialmente reconocible, no desaparece con el hombre primitivo. Persiste hasta el punto de que se puede decir que los requisitos expresivos también están condicionando el partido al igual que los requisitos operativos. Sin embargo, la sugerencia de un determinismo expresivo también sería infundada. Vale la pena recordar que la agencia bancaria concebida como fortaleza y la agencia bancaria concebida como caja transparente son respuestas igualmente plausibles al mismo problema de representación funcional.¹

La ausencia de determinismo programático y tecnológico en la concepción de un partido arquitectónico no autoriza, sin embargo, que la idea de partido pueda ser aceptada sin calificación como resultado de la institución del genio creativo del arquitecto, que opera sin ninguna referencia al pasado de la arquitectura. Aun aceptando que la intuición juega un papel importante en la concepción de partido, es muy poco probable que surja de un vacío, de repente iluminado. Se puede sostener que es una intuición educada por la experiencia y la observación de situaciones pasadas de proyecto de edificios y sus componentes, de conjunto de edificios y espacios abiertos. Se puede sostener que es una intuición preparada por un conocimiento previo específico que informa la acción arquitectónica en cualquier circunstancia, incluso si lo hace subliminalmente.

Conocer soluciones arquitectónicas es conocer, primero, realizaciones concretas y

singulares: una habitación, una escalera, un patio, una calle, una casa, una iglesia, un museo, un parque, un barrio, por ejemplo; en paralelo, es conocer, aunque de manera vaga, la estructura formal de estas realizaciones: los elementos geométricos y las relaciones que los caracterizan, las especificaciones técnico-constructivas involucradas, los atributos figurativos que presentan. En una segunda instancia, es reconocer estructuras formales típicas, subyacentes a la multiplicidad de realizaciones arquitectónicas concretas y singulares: identificar tipos de escaleras, tipos de patio, tipos de calles, tipos de casas, etc., teniendo como referencia sus esquemas de organización geométrica, sus características técnico-constructivas, su aura figurativa. Al mismo tiempo, es conocer las situaciones y los propósitos a los que están culturalmente asociados, los tipos de problemas a los que son aplicables.

El conocimiento de soluciones arquitectónicas y el conocimiento de problemas arquitectónicos son dos lados de la misma moneda. Al enfrentar un problema de proyecto definido por situaciones de propósito conocido, sería una pérdida de tiempo, energía y dinero rechazar la adopción, por analogía, de las soluciones correspondientes, ya sea reproduciéndolas o adaptándolas. Es por esto que, frente a un problema de proyecto, la "consulta a la literatura" buscando identificar problemas similares y conocer sus soluciones es un procedimiento metodológico legítimo, utilizado por legos y profesionales. Obviamente, este procedimiento no exime al arquitecto de un análisis cuidadoso del programa a ser atendido, ni del lugar donde el programa debe materializarse. Cada partido arquitectónico presupone un sitio y está condicionado por él. Vale la pena recordar, por ejemplo, que el terreno en esquina y el terreno en medio del mismo bloque dan lugar a soluciones diferenciadas para el mismo programa, aunque otras características suyas sean idénticas. El silencio sobre el tema en las teorías examinadas es intrigante y debe tenerse en cuenta.

Cada sitio presenta potencialidades y limitaciones de construcción, cada programa presenta demandas y oportunidades operativas y expresivas. El sitio y el programa se analizan, de forma aislada y conjunta, para detallarlos y correlacionarlos, y también para identificar y especificar qué campo de problemas y soluciones anteriores pueden ser relevantes. El proceso es iterativo. Examinar el programa y los datos del sitio sugiere analogías con problemas y soluciones conocidas. Examinadas críticamente, ayudan a visualizar mejor las ramificaciones del problema en estudio, sus subproblemas, sus vínculos con otros problemas. También se debe enfatizar que, en sus etapas preliminares y, por así decirlo, más abstractas, no se puede realizar ningún análisis de programa y sitio sin recurrir a categorías de clasificación ya impregnadas de contenido espacial y formal, como dominios públicos y privados, salas y circulaciones, sectores de servicios y sectores en efecto, acceso, barreras y conexiones, zona de sombra y zona de luz, áreas de ruido y silencio, etc. Las categorías de clasificación también son categorías de orden de proyecto; es un conocimiento previo de los problemas y soluciones arquitectónicas que, en definitiva, permite y sustenta su articulación.

Si las soluciones arquitectónicas conocidas son instrumentos de proyecto cuando las situaciones y propósitos que definen un problema arquitectónico concreto son familiares, también lo son cuando tales situaciones y propósitos son nuevos. Todo problema de proyecto admite la descomposición en subproblemas que pueden ser referenciados, por analogía, a precedentes conocidos. Menciónese, por ejemplo, el uso de principios de planificación y fórmulas estilísticas clásicas en la resolución de nuevos programas del siglo XIX, en estaciones de tren, grandes almacenes e incluso rascacielos. No requiere mucho esfuerzo, por otra parte, reconocer la influencia que ejercen en las decisiones y especificaciones formales modernistas el lenguaje vernáculo mediterráneo o las estructuras utilitarias de los ingenieros: los puentes, silos, barcos y fábricas que ilustran profusamente los textos de Le Corbusier.

Cabe concluir que el marco ideológico modernista no ofrece alternativas que invaliden la teoría tradicional de la imitación como base de partido. En palabras de Aalto, el enigmático maestro, afirmaba que nada viejo renace jamás, pero nunca desaparece por completo. Todo lo que ha existido siempre vuelve a emerger de una manera nueva. Así, la originalidad formal absoluta es quimera. Incluso si el arquitecto quisiera deliberadamente evitar todo apoyo a soluciones arquitectónicas probadas, no lo lograría. Los problemas de proyecto usualmente se caracterizan por su estructura inestable e imprecisa. La propia comprensión de las interacciones de sus variables de programa y situación es difícil de hacer sin recurrir al lanzamiento y valoración iterativos de hipótesis sobre la geometría del partido, sobre su materialización técnico-constructiva, sobre la articulación entre esquemas geométricos y esquemas técnico-constructivos. Tales hipótesis pueden verse como antepartidos de carácter exploratorio. Por inadecuados que puedan resultar, su examen crítico permite una comprensión más amplia de las dificultades del problema, abriendo el camino para un partido definitivo. Forzosamente, sólo pueden tener como punto de partida precedentes genéricos de organización de planimetría y altimetría y organización técnico-constructiva conocidas, que también deben entenderse como estructuras formales propias de un nivel elemental, casi libres de asociaciones funcionales específicas.

En definitiva, existe un conocimiento arquitectónico específico, que se puede definir como el conocimiento de los problemas arquitectónicos propios de un contexto dado y el conocimiento de la estructura formal y contexto de aplicabilidad de soluciones propias de la producción arquitectónica pasada y presente. Por analogía, la forma se deriva de sí misma, tanto como de un programa, sitio o técnica. Ignorar este hecho significa aumentar el riesgo de analogías inapropiadas en la concepción del partido, aumentar el riesgo de imitación irreflexiva que consagra soluciones por motivos simbólicos, olvidando las peculiaridades del contexto inicial que las sustentaba. Por cierto,

se menciona la proliferación de torres de vidrio para oficinas, identificadas con la riqueza y el prestigio de las grandes corporaciones estadounidenses. Dependiendo de energía barata y un presupuesto generoso para la implementación y el mantenimiento de sistemas de acondicionamiento mecánico, son errores funcionales y económicos flagrantes cuando se trasplantan a un contexto subdesarrollado.

Apoyar la idea de la imitación como base de concepción de partido no implica defender la reproducción o adaptación acrítica de soluciones arquitectónicas pasadas. Simplemente significa aceptar que la originalidad formal, incluso limitada, no es un requisito prioritario para resolver la mayoría de los problemas arquitectónicos habituales. Importa antes que las especificaciones formales del partido respondan de una manera lógica y económica a las demandas y oportunidades del programa y al potencial y limitaciones del sitio; luego, que haya coherencia lógica y económica en la articulación entre sí de las especificaciones formales y geométricas, técnico-constructivas y figurativas del partido. Ya sea por separado o en conjunto, su plausibilidad debe sustentarse por razones funcionales, técnico-constructivas y figurativas, reiterando que las razones funcionales comprenden tanto la satisfacción de las necesidades operativas como su comunicación y la expresión. No es necesario que estas razones estén claramente presentes en la conciencia del arquitecto a la hora de expresar el partido. Al evaluarlo, su articulación explícita se vuelve fundamental. En última instancia, importa menos cómo se llegó a un partido que la verificación retrospectiva de su razonabilidad, mediante el ejercicio del juicio crítico.

Lamentablemente, ninguna de las dos teorías modernistas comentadas estimula el ejercicio del juicio crítico aplicado de manera específica al proyecto y obra de la arquitectura. Para una, la arquitectura se disuelve en un híbrido desconectado, en parte ingeniería, en parte ciencia social. El objeto de la crítica arquitectónica se traslada a cuestiones de tecnología y programa, que

están sobrevaloradas. La preocupación por las especificaciones formales concretas se vuelve secundaria, cuando no está marcada como frivolidad. Para la otra, la arquitectura es una manifestación de la creatividad del genio potencialmente latente en cada arquitecto. Se rechaza el debate crítico, porque supuestamente inhibe y castra.

No hace falta mucho esfuerzo para reconocer, en paralelo, que cualquiera de estas teorías se opone a la idea de la enseñanza institucionalizada de proyecto arquitectónico. Una niega la existencia del conocimiento arquitectónico en sí mismo. La escuela de arquitectura coherente con tal posición es la que yuxtapone un plan de estudios de ingeniería con un plan de estudios de ciencias sociales, sin preocuparse por el ejercicio del proyecto. El taller que le corresponde es, de forma caricaturesca, uno en que el tiempo destinado al ejercicio del proyecto empieza a ser consumido por actividades de "investigación". No importa que estas sean muchas veces irrelevantes, que las implicaciones socioeconómicas o políticas de las especificaciones formales de los proyectos escolares contradigan los datos recolectados por la "investigación" o que, en casos extremos, el proyecto siquiera empiece a nacer, reemplazado por diagnósticos extensos. La otra, en cambio, niega la existencia de conocimientos arquitectónicos sistemáticamente codificados y transmisibles. La arquitectura desaparece como un conocimiento colectivo, compartido por profesionales y legos en diferentes grados de profundidad. La escuela coherente con tal posición se propone como objetivo vago e inestable el desarrollo de la "creatividad del alumno". El taller que le corresponde es aquel donde, en defensa de esta "creatividad", no solo se tolera, sino que se fomenta, un formalismo epidérmico y gratuito en el ejercicio escolar del proyecto, independientemente de las arbitrariedades o inconsistencias entre las "propuestas" de los estudiantes y los problemas arquitectónicos que deben resolver. En cualquier caso, prevalece la imitación arbitraria de precedentes fuera de contexto, negada en teoría y efectiva en práctica.

Hay que recordar que tanto la teoría del determinismo operacional y tecnológico como la teoría del partido como producto de la intuición del arquitecto apoyaron una campaña doctrinal desatada por la vanguardia modernista europea con tres objetivos interrelacionados: el descrédito del eclecticismo y del historicismo, la afirmación de competencia profesional y la promoción de nuevos paradigmas y principios de proyecto. La producción arquitectónica de la época se caracterizó por el eclecticismo y el historicismo que reflejaban el conservadurismo de la cultura burguesa y sus instituciones académicas, entre las que destacaba en prestigio la *École des Beaux-Arts*. Ni el eclecticismo ni el historicismo parecían respuestas satisfactorias a la sensibilidad de una época marcada por la máquina; el tiempo nuevo representaba problemas programáticos inusuales que parecían requerir el uso pleno del potencial programático y expresivo de los nuevos materiales y tecnologías. La competencia profesional del arquitecto, en cambio, había sido socavada durante un siglo por el ingeniero y el historiador, teniendo como trasfondo significativo el declive del mecenazgo aristocrático de las artes. El ingeniero había estado proyectando algunas de las estructuras más originales de la sociedad industrial, compitiendo agresivamente por oportunidades en el mercado laboral; el historiador deploró la sujeción del arquitecto a los estilos históricos, considerándolo un copista incapaz de crear el estilo auténtico de su tiempo. Los nuevos paradigmas y principios para el proyecto de edificios, espacios abiertos y ciudad pretendían constituir las respuestas normativas correctas a los problemas arquitectónicos característicos del siglo XX, independientemente de las circunstancias del lugar o de la clientela. Plano libre, fachada libre, techo jardín, pilotis, ventanas de banda horizontal, muros cortina, paneles prefabricados, brise-soleil, superficies lisas y voladizos atrevidos son algunas de las soluciones parciales típicas dentro de la ciudad modernista ejemplar: la ciudad planificada, zonificada monofuncionalmente, y dividida en supermanzanas, donde torres cristalinas,

barras en pilotis para vivienda, comercio y servicios sobresalen de un parque natural.

A pesar de su aparente antagonismo, las dos teorías modernistas sobre la generación de partido invocaban a autoridades ajenas a la propia arquitectura para validar el rechazo de un repertorio tradicional de paradigmas y principios de proyecto. Por un lado, la autoridad de la función y la técnica, vistas como expresiones colectivas e impersonales del "espíritu de la época". Por otro lado, la autoridad del genio creativo, reflejando intuitivamente el mismo espíritu en su obra. Detrás del presunto carácter objetivo de la teoría del determinismo operacional y tecnológico, parece esconderse un sentimiento de inferioridad que impulsa al arquitecto a buscar la salvación en áreas del conocimiento distintas de la arquitectura. La subjetividad exaltada por la teoría de la intuición brillante apenas disfraza una arrogancia heroica que atribuye al arquitecto los foros del redentor. En conjunto, las dos teorías sugieren una autoimagen esquizofrénica; ambas pueden verse como intentos de neutralizar a priori la discusión de los paradigmas y principios del proyecto que defendía la vanguardia modernista, a veces presentados como imperativos técnico-funcionales, a veces como revelaciones indiscutibles, o alternativamente como imperativos y revelaciones.

No importa, para el presente argumento, especificar hasta qué punto estas teorías influyeron en la aceptación internacional de los paradigmas y principios modernistas de posguerra; o en qué medida contribuyeron al colapso concomitante del sistema educativo de Bellas Artes, donde los paradigmas y principios de los proyectos articulados estaban claramente asociados con una teoría general de la composición arquitectónica. Treinta años después, el entusiasmo por los paradigmas y principios del proyecto modernista comienza a disiparse. La observación concreta de la mayoría de los logros que han inspirado ha ido mostrando sus limitaciones como respuestas normativas de validez general. Al mismo tiempo, se hace posible reconocer que,

dada la ambigüedad vis-à-vis el conocimiento arquitectónico y dada su predisposición antiacadémica, el movimiento modernista fue incapaz de desarrollar un proyecto docente cuya coherencia interna fuera comparable al proyecto docente *beaux-arts*. En el caso brasileño en particular, Mindlin señaló en 1956 que el estudiante de arquitectura de hoy permanece, al igual que sus colegas que critican la arquitectura moderna en Brasil, autodidacta.

Desde entonces, esta situación no ha cambiado sustancialmente. De hecho, las purgas posteriores al 1964² y la proliferación de escuelas posteriores al 1969 solo la empeoraron. Aceptarla como regla es proclamar la inutilidad de la existencia misma de las escuelas de arquitectura. Entenderla como mal uso de los recursos requiere reorientar la enseñanza del proyecto arquitectónico que se imparte en él, con el fin de brindar una calificación profesional satisfactoria a sus titulados ordinarios. Es obvio que, para tanto, no basta el rechazo de las teorías modernistas de generación de partido, ni, por inversión, la admisión de la importancia del conocimiento de problemas y soluciones arquitectónicas previos, con todos sus corolarios e implicaciones. Sin embargo, sin hacerlo, hay pocas esperanzas de poder desarrollar un proyecto didáctico consecuente capaz de producir avances reales y acumulativos en la formación profesional del arquitecto.

La idea de conocimiento arquitectónico específico ha sido, durante cinco años, una fuerza operativa en la reorientación de la enseñanza del proyecto en los talleres, impartida por el Departamento de Arquitectura de la Facultad de Arquitectura de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FA-UFRGS). Habitualmente, el taller se trata con disciplina práctica, donde se simula el ejercicio profesional del proyecto, mediante la proposición de problemas arquitectónicos y la elaboración de soluciones para los mismos. Es decir, en el taller se transmiten y adquieren algunos conocimientos arquitectónicos,

aunque sea de forma aleatoria y, en la mayoría de los casos, como se sugiere, sin una gran consistencia crítica. La aleatoriedad está ligada, por un lado, a la debilidad del fundamento teórico del proyecto, de la arquitectura y de su enseñanza; por otro, a las dificultades que surgen de la simulación de la práctica profesional en el taller sea necesariamente selectiva. Es imposible agotar en su interior la multiplicidad de problemas arquitectónicos encontrados en su vida profesional. La reorientación en curso tiene como objetivo transformar el taller en una disciplina teórico-práctica donde la transmisión y adquisición de conocimientos arquitectónicos sea hecha progresivamente sistematizada y crítica y donde se minimizan las limitaciones de selectividad.

Paralelamente, a los esfuerzos por elegir y definir términos y conceptos que sean adecuados para el análisis descriptivo y evaluativo del objeto arquitectónico y su proceso de proyecto, comenzamos a ver el taller como un espacio y ocasión para estudiar problemas arquitectónicos paradigmáticos y sus soluciones, entendidos problemas ejemplares por la tipicidad de sus datos programáticos y situacionales combinados con la tipicidad y generalidad de sus implicaciones formales geométricas, técnico-constructivas y figurativas. Un listado aún más intuitivo que riguroso destacaría entre ellos algunos de los focos de atención actual en los talleres de FA-UFRGS: el problema de proyecto del complejo residencial periférico, el problema del proyecto de equipamiento comunitario adyacente o interior a espacio abierto (como un mercado frente a la plaza y el club en el parque), el problema de proyecto del pequeño edificio inscrito en un lote en el medio de la manzana, el problema de proyecto del complejo multifuncional (como el gran hotel metropolitano), el problema del proyecto de reutilización de vacíos centrales urbanos. Incluso en ausencia de mayor rigor básico, la caracterización de problemas paradigmáticos y el examen crítico-comparativo de sus progresivas soluciones ha ido informando y justificando los datos particulares de programas y sitio propuestos por los equipos docentes

como punto de partida para los ejercicios descendentes del proyecto; al mismo tiempo, ha ido subvencionando su elaboración. A su vez, el ejercicio práctico se nutre del trabajo teórico inicial. La comprensión de las oportunidades y limitaciones arquitectónicas de los problemas abordados se enriquece con la discusión crítico-comparativa de las soluciones desarrolladas por los estudiantes.

El taller así perfilado se presenta a un grupo de investigación, donde los equipos docentes se encargan de preparar el alcance del trabajo y explicar su marco teórico, además de la orientación durante el transcurso del trabajo. El bagaje didáctico correspondiente a estas tareas no se puede resumir en un asesoramiento individual ordinario, ni siquiera privilegiarlo. Impartir conferencias, realizar seminarios y paneles críticos colectivos, guiar visitas comentadas, redactar textos de apoyo, seleccionar y presentar documentación visual y bibliográfica, empieza a convertirse en actividades habituales en un proyecto didáctico embrionario, pero que ya se refleja positivamente en la calidad de la producción estudiantil.

Notas

¹ El banco fortaleza corresponde aún a los años 1940 y es generalmente de "estilo clásico"; el banco transparencia a los 1950, ejemplificado pioneramente por el Manufacturer's Hanover Trust de SOM en Nueva York; el Banco de Londres de Clorindo Testa y SEBRA mezcla las dos nociones en el 1966.

² Referencia al golpe militar en Brasil.

Carlos Eduardo Comas

Arq. Dr. Profesor emérito. Professor permanente del Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura (PROPAR-UFRGS). Departamento de Arquitetura, Faculdade de Arquitetura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sarmiento Leite 320 sala 202 Porto Alegre 90050-170, Brasil.

ccomas@uol.com.br

On being Reyner Banham's Grandson

Ser el nieto de Reyner Banham

Oliver Arditi

Suffolk, United Kingdom

Resumen

En este ensayo exploro la experiencia que significa ser nieto de Reyner Banham y relaciono mi conocimiento personal con su trabajo como profesor de historia de la arquitectura. Sugiero que su pedagogía estaba en consonancia con su carácter en el ámbito social y describo el impacto que tuvo en mí pasar tiempo con él, tanto en términos de mi experiencia en el arte y la arquitectura, como en términos más generales. Reflexiono sobre el privilegio de poder continuar mi relación con un miembro de la familia mucho después de su muerte, y sobre las notables ideas sobre facetas particulares del arte y la arquitectura que me confirió mi relación con Banham. Observo la importancia de lo visual para la enseñanza y la escritura de Banham, y concluyo sugiriendo que, si bien la experiencia de su enseñanza sólo puede abordarse a través de los recuerdos de sus estudiantes, las impactantes imágenes que dejó atrás pueden ayudarnos a imaginarlo.

Abstract

In this essay I explore the experience of being Reyner Banham's grandson, and relate my personal acquaintance of him to his work as a teacher of architectural history. I suggest that his pedagogy was of a piece with his social character, and describe the impact that spending time with him had on me, both in terms of my experience of art and architecture, and more broadly. I reflect on the great privilege of being able to continue my relationship with a family member long after their death, and of the remarkable insights into particular facets of art and architecture that my relationship to Banham conferred on me. I note the importance of the visual to Banham's teaching and writing, and conclude by suggesting that while the experience of his teaching can only be approached through the recollections of his students, the striking images he left behind may help us to imagine it.

Palabras clave: Reyner Banham - enseñanza de la historia de la arquitectura - arquitectura posmoderna - arquitectura high-tech - pop art

Key words: Reyner Banham - teaching architectural history - Post-Modern architecture - High-Tech architecture - Pop-Art

Publicado el 18 de diciembre de 2020



It's 1983 or 1984, in London during the summer. My grandparents are visiting from the United States, as they do every year, staying with friends of my mother's who live in Great Russell Street, right next door to the British Museum. I'm twelve or thirteen years old, also staying there, and my grandfather, who I call Pete—as my mother has decreed that first names must be used at all times—takes me out for a walk to a delicatessen near Seven Dials. Construction is continuous in this part of the city, as it is to this day—buildings are being continually refurbished, demolished or built. On this walk I discover what the inside of a traditional Italian deli smells like, what Parma ham is (and for related reasons, why I will never be a vegetarian—to my mother's regret), and what a central London building site looks like.

We are passing a site in which my grandfather is interested, as he knew the building which was there before. There is a pedestrian walkway beside the hoardings along the street, and at one end of it a large plastic sheet hangs over the entrance to the site. Pete simply pushes it aside and walks in, reassuring me that it's fine to do so. He makes some observations about the construction techniques and materials, and when someone approaches him to ask us to leave, he asks them such informed questions that they stand and chat to him about the building for a good ten minutes.

Apparently he made a habit of this, although this was the only occasion on which I experienced it; he used to take a clipboard with him sometimes, so that the site workers would assume he was some kind of official inspector. Although I never invaded another construction site with him, going anywhere with Pete was likely to result in some kind of impromptu investigation or explanation. One of my earliest memories with him is of driving through Drury Lane to see where the Muffin Man of the nursery rhyme made his home, and wherever we went there was always some interesting detail to be discovered or disclosed. The loving grandfather was never far removed from the researcher or the teacher—but then who does completely separate their public and private selves?



My grandparents, Peter and Mary Banham's wedding. From left to right: Peter's mother Pat Banham (née Reyner), Peter's father Pip Banham, Peter's brother Paul Banham, Mary Banham (née Mullett), Mary's father John Mullett, Mary's sister Anne, Mary's mother Kathleen Mullett (née Garrett)—known to me as Great Granny, the only member of that generation not to die before I was born).

My great-grandmother's surname (Reyner) was taken up as a middle name in the Banham Family. Her sons were Peter Reyner Banham (better known as Reyner Banham the architectural critic) and Paul Reyner Banham; Peter's children were my mother, Deborah Anne Reyner Banham, and Ben Banham (who didn't get called Reyner for some reason); Paul's children were Patricia Reyner Banham, Clare Reyner Banham and Anthony Reyner Banham—better known as Tony Banham, a leading historian of World War II Hong Kong. Reyner Banham is sometimes referred to as PRB, but it can be observed that there were two other members of the family with those initials!

Early in the morning of March 19, 1988, I let go of Pete's hand, for the last time. A nurse had just entered his room in the Royal Free Hospital, and closed his eyes. I wept then, and my grandmother Mary held me in her arms—if she shed tears for him, she did it in some other place and time, not in that moment for which she had been preparing for months. At that moment she continued to do what she always had, to be his other half. She comforted me for him, she represented him, as she would for the remainder of her long life, as one half of their inseparable partnership, the moral structure

upon which his intellectual garments were hung. Peter Banham died that morning: he ceased to experience the flow of moments, or to suffer the pain of his cancer and its treatment, and my acquaintance with him became retrospective. My acquaintance with Reyner Banham was just beginning, however.

My memories of the time he spent in hospital during my eighteenth year are hazy. I saw many of his friends there, although the only precise occasion I can specify was later that morning, when I was leaving the hospital with my mother, and we met one of his dearest friends. 'It's all over, Ced,' my mother told him sadly. This was Cedric Price, the architect, teacher, theorist, co-creator of Plug-In and spiritual parent of High-Tech. I had also run into 'Big Jim' Stirling, after whom Britain's most prestigious architecture prize is now named. The chances are good that I also saw the pop artist Richard Hamilton, the New Brutalist architects Alison and Peter Smithson, and any of a long list of more or less well-known artists and architects. Other such figures predeceased my grandfather, but I can recall meeting them, or have been told that I met them.

I was seventeen years old when Pete died, and I had little understanding of the remarkable privilege that this was, little understanding, in fact of who these people were or why they were important. Buckminster Fuller was simply 'Bucky', my grandparents' American friend. I knew that their friend Eduardo was responsible for the mosaic murals in the Tottenham Court Road London Underground station near where my grandmother would later live, but I didn't have any clear appreciation that this was *the* Eduardo Paolozzi, whose late 1940s collages had inaugurated Pop-Art. These were just my grandparents' friends, and I knew that they did interesting things, but my understanding was that 'interesting things' were simply something that came with adulthood.

A greater privilege was that when I lost my grandfather, as many people before and since have lost grandparents, the deceased private individual was survived by the public figure, the writer, the scholar, the iconic iconoclast,

who with his Castro beard, his small-wheeled bicycle, his cigars, his cowboy hats and his minor celebrity, remains a symbol of the hip and subversive in his field of architectural history. I have had the priceless opportunity to come to know this other man through his writings, and through the impression he left on the world – it's not unusual for me to meet architects or scholars considerably younger than myself who regard my grandfather as some kind of a rock star. I still miss the man, but the writer has been with me ever since his death, keeping my memories of him burnished and bright, and unfolding aspects of himself in the way that might have occurred through a more extended in-person acquaintance.



Michael and Sheila Gooch's wedding. Left to right: Peter Reyner Banham, Michael Gooch, Sheila Gooch, and and Shiela's maid-of-honour (probably her sister who we think was called Freda). Michael Gooch was Peter's first cousin, who grew up with Peter and Paul, and was treated by them as a brother. Michael was an architect, who lived out his life in the rural East of England working mainly on historical buildings, far from the high-flown theoretical debates and rigorous modernism of his cousin. His father was Edwin Gooch (Reyner Banham's uncle) who was a Member of Parliament and a campaigner for agricultural workers' rights. Peter and Michael remained close until Peter's death.

This began with *Scenes in America Deserta*, his least scholarly, least architectural, and most personal published text. In this book, reflecting on his peregrinations through the deserts of the southwestern United States, he explores the limit conditions of his intellect, grappling with a place and an experience which by his own admission he does not fully understand, and to which his response was more visceral than it was analytical. Although his writing here is informed, it is not scholarly, and the text does not set out to make critical arguments –instead it represents his experience. This is the closest that Peter Banham got to publication, although the voice is clearly that of the scholar and the professional writer, whose academic work had often been shot through with a vein of wit and informality in any case. It was an ideal place for me to get to know my grandfather, with whom I had discussed the American deserts little, if at all. This was an enthusiasm he would doubtless have shared with me at some point if he had survived into my adulthood, and this atypical monograph offered me a chance to have that conversation. Though I had no idea of it at the time, it also offered him the chance to teach me what good non-fiction writing looks like.

I lost my father in 1980, at the age of nine, and for the next eight years, although he lived several thousand miles away from me, Peter Reyner Banham was the closest thing I had to a father figure. Since his death, as writing has become an increasingly important part of my own life, he has remained one –a friend, a critical voice, a safe haven, and a teacher. When I read his writing, I hear his spoken voice very clearly, but the curious thing is that when I read my own non-fiction writing, I also hear it in his voice.

I am not an architect, an architectural critic, an art historian, or the practitioner of any profession which would make Reyner Banham's writings particularly relevant to my own work. But I have always maintained an interest in architecture, in the same way that I am interested in music, cinema, art, comics, literature or videogames. It is always surprising and disappointing to me to be reminded how few people without

a professional interest consider the ethics and aesthetics of buildings to be a suitable repository for their enthusiasm, let alone their fandom. For me, a building is exciting, potentially beautiful, technically intriguing, an instance of creative practice, and a text, which however opaque it may initially appear, I am always confident will eventually disclose its meanings. I'm a big fan of David Bowie, a big fan of Al Pacino, and a big fan of Zaha Hadid. Buildings are accessible to me as cultural objects, in a way that they rarely are for those with no relevant education or professional interest, for the simple reason that I have had a teacher.



Banham with his parents, Pip and Pat Banham, probably in 1923. He is presumably displeased by the poor quality of the vernacular architecture.

When Pete was alive, I spent a fairly small proportion of each year in my grandparents' company, but in my memory those periods loom large. The impossible glamour, to an ordinary boy living in an ordinary English village, of grandparents who lived in the fabled U.S.A., who sometimes appeared on TV, and who had famous friends, made a few weeks spent with them in the summer easily outweigh the drab remainder of the year. And during those few

weeks, while we did whatever we did together, they would both talk to me about art and architecture, not because they felt it was their duty to educate me, but because, well –what else is there to talk about? The buildings we would see, modern or historical, while we spent time together, were not just worth talking about, not just interesting, but important –as important as anything could be. So without realising that I was learning, without understanding for a moment that I was absorbing both a vocabulary and an ideology, I learned to look at buildings and to read them– to intuit something of their historical context, and to situate them within the debates and discourses that were my grandparents' native soil, and in which I would only realise that I was a tourist (to my surprise and chagrin) some years later.

Inevitably I absorbed their tastes, and because my grandfather was a scholar and a critic, I absorbed their tastes as aesthetic and ethical positions, not simply as preferences. Thus I came to adulthood knowing that what was 'wrong' with 1980s Post-Modern architecture was that it consisted of uninventive rectangular blocks covered incoherently with ornamental features plundered from the Classical tradition. I understood, in the same way that I understood any other important fact of life, that what was 'right' with British Georgian and Regency architecture was that it applied those same features according to the harmonious Palladian proportionality from which they had originally emerged.

I had learned, in other words, that there are examinable reasons for the ways that we experience things like buildings and paintings, and something of a basic, amateur method for getting at those reasons. And I had learned this not through some kind of heavy-handed effort to 'improve' me, but by walking and talking, by being asked questions, by being flattered by the solicitation of my own opinion. My grandparents, always considered a creative and intellectual team by my grandfather's colleagues, shared their enthusiasms with me as they would with any of their friends.



Banham in 1932, demonstrating a conventional manner of dress which was rarely to be seen in his later years.

On these sturdy foundations I have built an ongoing appreciation of architecture from the materials I have subsequently gathered, some of my grandfather's writings among them. The foundations themselves are so solid because despite the nominally strict demarcation between the private Peter Banham and the public Reyner Banham, he was a man who lived his work: he was a good teacher to his grandson simply because he was a good teacher –not just when he went to work, but when he woke up in the morning. I'm lucky enough to have known a good number of his ex-students, and it's clear that his generous discursivity and his enthusiasm were equally present when he taught in a formal setting. I never saw him teach in person, but I've seen video of him

lecturing, and he's very much himself –simply a more continuous and performative version of the person he always was.

There are details that belong to those who knew him as a family member, details to which the historical record is unlikely to attest. The corrugation of his thumbnail due to an accident with an industrial press; his preference for liver sausage on toast at breakfast time; his tendency to snort rather than laugh; the deep pain he carried with him after losing many colleagues at the Bristol Aeroplane Company to aerial bombardment during World War II; his allergy to shellfish. These are of little interest to those who will likely still be interested in him after I have died of old age, but they are of a piece with the details of his teaching, writing self. In an essay he wrote on his deathbed architecture is listed alongside the names of his family, and that is where it belongs. In my view he achieved the creative, intellectual success that he did because there was no rigid barrier between his work and his life. For this reason, I have had the incalculable privilege of continuing my relationship with my grandfather after his death.



Banham in 1940, aged 17 or 18. His trademark intellectual frown is already well-developed. He wears the insignia of an ARP air-raid warden, a duty he performed while working in Bristol for the Bristol Aeroplane Company. He would have been responsible for ensuring buildings were properly blacked-out at night, for guiding members of the public into air-raid shelters, for sounding the sirens, issuing gas-masks and so forth. During the air-raid of 25 September 1940, presumably because he was fulfilling these duties, he was absent from the company air-raid shelter when it suffered a direct hit from a Luftwaffe bomb, killing virtually all of his colleagues.

It's 1971 or 1972, in London during the summer. My grandparents' friend is visiting from the United States, and I am entertaining him in the shaded, leafy garden of their ground-floor flat in West Hampstead.

I don't recall how I entertained him, but we played together. In fact, full disclosure requires that I admit I have no recollection of this incident whatsoever, but it is a matter of family tradition that, as a small boy, I played with Buckminster Fuller in the garden when he visited. And more than an amusing family story, it is a matter of enormous pride to me, as I have since come to understand how important a figure Fuller was. This is the great legacy I received from my grandfather: I have been privy to many situations that people with an interest in architecture would have given their eye-teeth to observe.

I have shared a cooling glass of still lemonade in the deep, viridian garden of Esther McCoy's house in Los Angeles, with the two most prominent boosters of that much-reviled metropolis's cityscape. I don't recollect if the conversation strayed to architecture, and what I do recall of it is unedifying, but I was there, with the two writers whose monographs on Los Angeles bookended the 1960s and announced it to the world as a place where architecture could be found.

When I was between the ages of 3 and 6 I lived with my mother in an area of London that had been occupied by squatters protesting its proposed redevelopment, in a movement led by several students at the Bartlett School of Environmental Studies (as it was then called) at which my grandfather was then teaching. Recently, some forty-five years later, I met one of those students at a party. He recounted some amusing recollections of my antics as a small child, but also told me about a long letter my grandfather had written to him, warning him that he was not sufficiently engaged with his studies to make the most of them. The student in question went on to abandon his course, but he told me that he had kept the letter, and still had it all those years later. He seemed regretful that he had disappointed Banham, which would be consistent with the very positive relationships I observed between him and his students over the years, many of whom still remember him with great fondness.

I witnessed a reunion between my grandfather and another of his students, one which was

perhaps less fond. It may in fact have been some kind of Freudian psychodrama, in which the Oedipal antagonism between intellectual father and son was played out behind a facade of polite, architecturally focussed observations –or it may not have been. The principals are both dead, and I was in my early teens at the oldest, so it's hard for me to judge in retrospect. But I was present when Charles Jencks, leading advocate of postmodern architecture showed his PhD supervisor and public theoretical antagonist Reyner Banham around his 'Thematic House', a building which seemed to embody Banham's central criticism of postmodernism –that it consisted of perfectly ordinary buildings with various decorative bits stuck on to them. Whether I was there to defuse any tension between the two, or simply because Pete thought I might find it interesting, it is no longer possible to discover, but this was just one of the many situations I experienced in which writers on architectural history might like to have been flies on the wall.



The Banham family at play. From left to right: Peter, Ben, Debby (my mother), and Mary. This photo was taken by James Stirling in the empty reading room of his recently completed History Faculty Library at Cambridge University. Apparently, empty libraries make good places for picnics –as a librarian I should take note.

As what I am writing today is a contribution to a broader discussion of the pedagogy of architectural history, I'm conscious of the limitations of my experience. I know that Banham, as a teacher, was revered by some, and was held in great affection by many that he taught. I know that he was considered to be a very engaging lecturer, and this accords with my own experience of his informal conversation. But to really get at the meat of his work as a teacher, the interested researcher will have to speak to those whose research he supervised, those to whom he lectured, those who accompanied him on walks around the industrial sites of Buffalo, New York, as in one photograph that I've seen online.

There is little or no documentary trace of Banham's teaching or lecturing –the Getty Centre holds some thirty-odd boxes of his papers, but they relate to his research and writing rather than his pedagogy, and he was notorious for the ruthlessness with which he destroyed his working archive, rolling up the carpet behind him as he walked through his career. When we discovered recently (to our delight) that an architecture student at South Dakota State University had published his 4th year project of a design for a Reyner Banham Archive in Los Angeles, my uncle joked that there would be nothing to put in it.

What residue he did leave of his work as a lecturer was his extensive collection of slides, mostly taken by himself. I guess that an entire generation of university lecturers are now deep into careers in which they have never had to learn how to unjam a slide carousel, or how to exploit the emphatic percussion of its advance to dramatic effect, but in Banham's day the slide projector was to the lecturer as the amplifier is to the electric guitarist. For a number of years after his death the Design History Society organised an annual 'Banham Lecture' at the Victoria and Albert Museum in London, and I recall clearly that Mary Banham's assessment of the quality of each year's speaker would be made with reference to the number, quality and mode of use of the slides projected during their talk.

What I think my grandfather understood is that *anyone* just standing up and talking on a technical subject for an hour will put their audience to sleep, irrespective of how engaging a speaker they are, or whether their subject is a significantly visual one as his was. He was not a professional photographer, but he knew how to use a manual SLR to good effect, and his slides are always striking. He left an archive of several thousand of them, which were donated to the Architectural Association in London –I assisted my grandmother in cataloguing them in preparation for this, which was my first archival work (I trained as a librarian many years later– another example of the guiding hand my grandfather continues to exert on my life).

To celebrate the accession of this collection, the AA held a small exhibition, including large prints of some of the transparencies. I recall that my uncle on my father's side of the family attended the opening: he was a professional photographer, and was largely unimpressed. But while they may have left something to be desired as photographs –if they were nicely framed they might have been slightly out of focus, if they were perfectly sharp the layout may have been off, if the depth of field was just right the film was probably too fast and the contrast too soft– these were instrumental images, frequently showing objects which Banham would have been quick to inform you should not be apprehended as primarily visual, but as habitable spaces, as technologically contrived environments. The slides were not representations, but a significant and indispensable part of Banham's speech.

As someone who devoted his scholarly life to an area in which visual praxis is so important –an architect may be many things, but they are always someone who draws– it would perhaps have been surprising if Banham had not engaged in some form of image production himself. In his book on Los Angeles he wrote that 'the Santa Monica/San Diego [freeway] intersection is a work of art, both as a pattern on the map, as a monument against the sky, and

as a kinetic experience as one sweeps through it'. It's clear from this that he did not see the visual in opposition to the environmental, in an either/or distinction, but as complementary to it. The 'kinetic experience' of Banham's teaching is clearly lost to us, but perhaps the images he left, in his slides, in his iconic person, and in the memories of his students, may enable us to imagine it more clearly.

Oliver Arditi

'Open' (i.e. multidisciplinary) degree from the Open University MSc in Library and Information Science from Robert Gordon University. Post-graduate Certificate in Creative Writing from the Open University. Freelance musician and writer, and part-time public librarian. Suffolk, United Kingdom.

Web site: <http://oliverarditi.com>

oli@arditi.org

Los archivos locales y sus posibilidades para la investigación. El caso de la colección de “fichas azules” catastrales de Bahía Blanca

José Marcilese

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Resumen

En 1939 el gobierno de la Provincia de Buenos Aires efectuó un amplio relevamiento catastral que afectó al conjunto de las propiedades existentes en el distrito, a partir del cual se confeccionaron fichas que luego fueron remitidas al conjunto de los municipios bonaerenses. Entre 2017 y 2018 el Archivo de la Memoria de la Universidad Nacional del Sur digitalizó, a partir de un proyecto de extensión, parte de la fichas correspondientes al distrito de Bahía Blanca. El presente escrito considera el proceso que originó esa actividad y los resultados

Palabras clave: archivos
- patrimonio arquitectónico -
historia local

Un nuevo marco legal origina una valiosa colección documental

El 20 de septiembre de 1935 el poder legislativo de la provincia de Buenos Aires aprobó la Ley N°4331 que dispuso incorporar a la administración pública como base del sistema impositivo inmobiliario provincial al catastro parcelario. La iniciativa se originó en el interés del gobierno por contar con un registro actualizado de las propiedades existentes y en particular de sus propietarios, con el fin de mejorar los niveles de recaudación del impuesto inmobiliario, uno de los principales ingresos del erario provincial.

Con ese fin en los primeros meses de 1939 los funcionarios a cargo de la Dirección de Geodesia, Catastro y Tierras fueron instruidos por el Ministro de Obras Públicas José María Bustillo para que realizaran un relevamiento del catastro parcelario urbano de toda la provincia de Buenos Aires, que por entonces ya era el distrito más poblado y el que presentaba los mayores índices de urbanización de Argentina.¹ En su amplia geografía coexistían grandes centros urbanos como Mar del Plata, Bahía Blanca, La Plata o los distritos del aún incipiente Gran Buenos Aires, con pequeñas poblaciones en áreas rurales. Estas poblaciones estaban organizadas en 107 municipios, cada uno de los cuales contaba con uno o más centros urbanos, dotados de estructuras administrativas específicas destinadas a regular el ordenamiento territorial a través de una oficina de catastro.

A pesar de las dificultades que presentaba una tarea de esa complejidad, la labor estuvo finalizada para comienzos de 1942. No fue realizado por funcionarios públicos, la falta de personal suficiente lo hacía imposible, sino que por el contrario se efectuó una licitación por zonas. La labor consistió en relevar la información disponible en cada oficina o dependencia de catastro municipal, para luego efectuar un trabajo de campo que radicaba en una visita presencial a cada parcela para determinar si estaba edificada y, en tal caso, asentar las características de la propiedad para luego fotografíarla. Sobre la base de la información recolectada luego se confeccionaba una ficha individual.

Publicado el 18 de diciembre de 2020



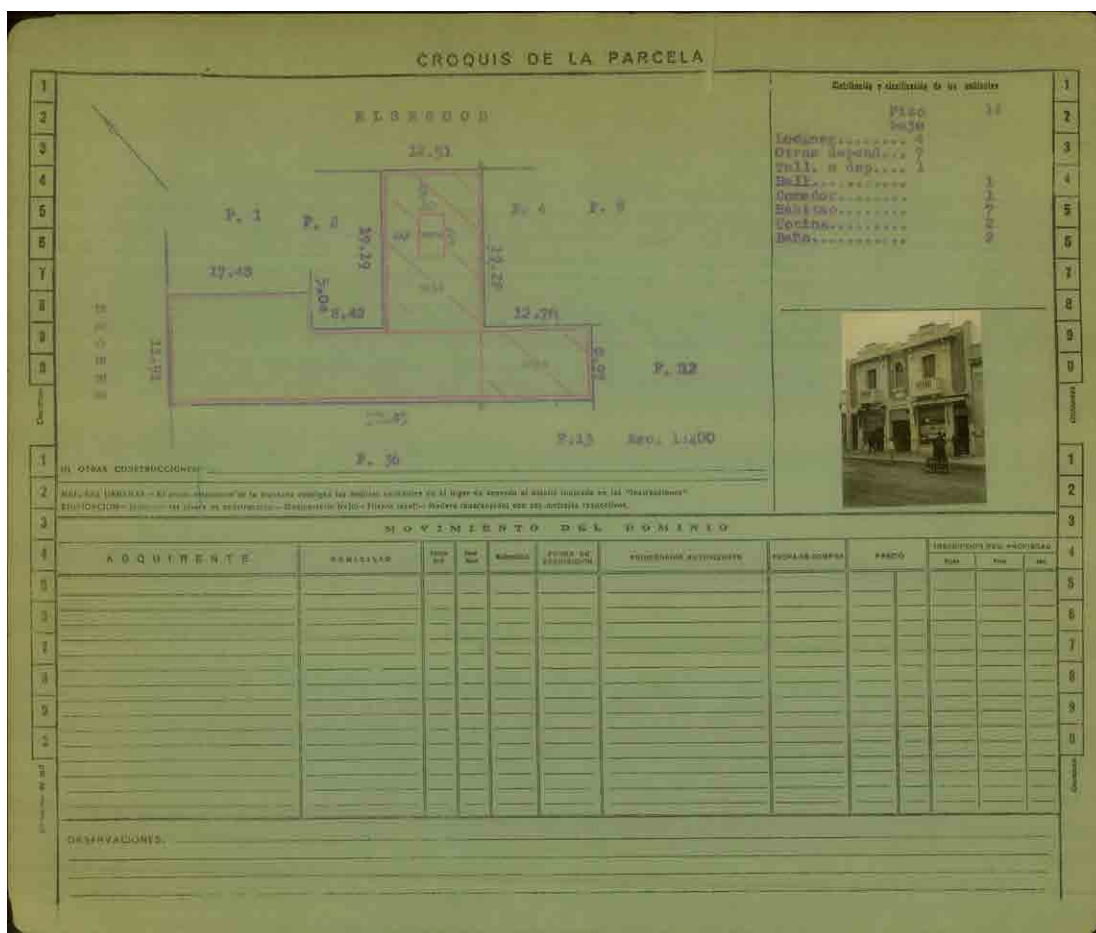


Figura 2: dorso de la plancheta

brindaría un inventario de esas características para disciplinas como la historia social, los estudios urbanos o las investigaciones interesados por el patrimonio arquitectónico.

El archivo de “fichas azules” de la dirección municipal de catastro de Bahía Blanca

Durante décadas las planchetas generadas por el relevamiento provincial de 1939 fueron utilizadas por el área de catastro de la Municipalidad de Bahía Blanca en su labor administrativa cotidiana. En la década de

1980 fueron progresivamente sustituidas por otras tarjetas similares confeccionadas por la administración comunal y la colección de “fichas azules”, la denominación cotidiana que le dieron los propios empleados, fue archivada.²

En 2004 desde el Archivo de la Memoria de la Universidad Nacional del Sur (AMUNS)³ tomamos conocimiento de la existencia de esta colección a partir de la implementación del Proyecto de Extensión *La recuperación de las memorias barriales: una forma de reafirmar la identidad y la cultura local*. Una iniciativa

de investigación y extensión que resultó seleccionada para recibir financiamiento de la Secretaría de Política Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, y que tuvo como objetivo principal reconstruir la historia de cinco de los barrios fundacionales de Bahía Blanca. Todos ellos ubicados en la periferia del núcleo central de la ciudad conformado por un área de diez manzanas a la redonda de la plaza principal.

La tarea de reconstruir la historia de estos sectores, fundados en su mayoría en las primeras décadas del siglo XX, se efectuó a partir del registro y conservación de testimonios orales de vecinos y vecinas. Al mismo tiempo se trabajó con los archivos personales y familiares de los entrevistados en búsqueda de fuentes visuales y en particular de fotografías, en virtud de la utilidad que estos registros presentan al momento de analizar aspectos tales como la vida cotidiana, el funcionamiento de los espacios de sociabilidad, la evolución edilicia y el crecimiento urbano de las barriadas (Laguarda, 2019, pp.115-116). El resultado de esa pesquisa no fue el esperado, las imágenes preservadas eran escasas como resultado de las limitaciones materiales que definieron la vida de los vecinos en los barrios en cuestión, y que hacían de la fotografía un hecho excepcional. Por lo general referían a escenas y episodios de la vida privada, que no aportaban elementos que dieran cuenta de los rasgos de la vida colectiva.

Esta situación orientó la búsqueda hacia fuentes alternativas y en ese proceso tomamos conocimiento de la colección de "fichas azules". Por sus características resultó de gran utilidad, en particular por ser un fondo que contiene registros fotográficos de la totalidad de los inmuebles edificados en la ciudad en 1939 y no solo de aquellos situados en el área céntrica de la ciudad, objeto habitual del interés tanto de los fotógrafos como de la prensa comercial. Es por ello que las imágenes contenidas en las fichas constituyen un recurso invaluable para reconstruir aspectos tan diversos como la vida comercial, la actividad educativa y el funcionamiento de la sociabilidad barrial.

Asimismo, tanto las imágenes como la descripción de las propiedades permiten reconocer aspectos inherentes a la evolución de las viviendas, de sus características y funcionalidad. De esa forma, la información gráfica presente en las fotografías permite comprender las condiciones habitacionales que afectaban a los bahienses, no solo de aquellos que residían en el área céntrica sino también de los que poblaban barrios alejados conformados por precarias viviendas.

Del mismo modo, la información contenida en las planchetas constituye un recurso para aquellos investigadores interesados en estudiar la evolución de la arquitectura en la primera mitad del siglo XX. Una reconstrucción que es factible realizar a partir de la presencia en cada ficha de la fecha de construcción de la vivienda, de esa forma se puede no solo indagar en cuestiones inherentes a los cambios en las modalidades de construcción sino también en aspectos relacionados con la ocupación del espacio urbano.

Otro aspecto que merece destacarse fue la utilización de las fotografías contenidas por las "fichas azules" como un dispositivo complementario al momento de entrevistar a los vecinos y vecinas de los barrios considerados. En esa instancia las imágenes constituyeron un excelente disparador de la memoria y debido al poder evocativo que transmiten mejoraron la posibilidad de "traer al presente" los momentos vividos por los informantes. De esa forma alusiones vagas a lugares y hechos se transformaron en detalladas reconstrucciones de actividades y procesos, luego que un entrevistado o entrevistada pudo observar nuevamente el frente de su propia casa, el almacén de ramos generales del barrio o el club donde practicaba deportes. De esa forma la posibilidad de recrear un pasado distante a partir de los elementos reflejados en las imágenes fueron un factor determinante al momento de mejorar los resultados del proceso de entrevista. (Figura 3)



Figura 3. Fotografías pertenecientes a planchetas de propiedades ubicadas en diversos barrios bahienses, en ellas se observa al empleado encargado de sostener el cartel con la numeración catastral correspondiente.

La digitalización de la colección de “fichas azules”, una forma de preservar y difundir el patrimonio de un archivo público

Durante los dos años que se extendió el proyecto de historia barrial (2005-2006) fueron escaneadas un total de aproximadamente 3000 fotografías correspondientes a seis sectores de la ciudad (Villa Mitre, Barrio Noroeste, Barrio San Martín, Bella Vista, La Falda y Tiro Federal).⁴ La digitalización se realizó por manzanas, priorizando aquellas que presentaban al momento del relevamiento (1939) un mayor grado de urbanización. También se escanearon a modo de muestra algunos sectores del área céntrica de la ciudad, en ambos casos solo se relevó la fotografía incluida en el dorso de la plancheta por no disponer del equipamiento adecuado para digitalizar el documento completo.

Teniendo como referencia la actividad antes mencionada en 2016 desde el AMUNS Sur formulamos un proyecto que tenía como objetivo digitalizar la totalidad de las planchetas que integran la colección de “fichas azules” conservada por la Dirección de Catastro bahiense. Con el fin de asegurar su conservación, así como su utilización en tanto archivo público, por parte de investigadores interesados en reconstruir diversos aspectos de la historia de Bahía Blanca.

Para concretar la iniciativa se firmó un convenio de colaboración con la Dirección de Catastro municipal y el Colegio de Arquitectos de la Provincia de Buenos Aires Distrito X (Bahía Blanca). En esta oportunidad el objetivo del proyecto fue proceder a la digitalización no solo de las fotografías contenidas por las planchetas, como ocurrió en el caso del proyecto de historia barrial, sino de su totalidad. Para ello la iniciativa recibió financiamiento de la Universidad Nacional del Sur (UNS), luego de ser seleccionado en el marco de la convocatoria a proyectos de extensión de la Secretaría de Cultura y Extensión de dicha Casa de Altos Estudios

En primer término, se realizó un trabajo de diagnóstico de las condiciones generales de la

colección para determinar cuál era su estado material y su extensión total. Luego se acordó con los funcionarios municipales los criterios para la digitalización, con el fin de que estos se articularan con el esquema administrativo de la dependencia.

La labor fue realizada por un equipo de alumnos avanzados de la carrera de historia de la UNS coordinados por el AMUNS. En dos años (2017-2018) se digitalizaron un total 7500 fichas, correspondientes al área céntrica y a sectores del macrocentro de la ciudad, al igual que 250 pertenecientes al núcleo de propiedades protegidas por integrar el patrimonio arquitectónico de la ciudad.

La falta de recursos interrumpió el relevamiento en 2019 y la situación de aislamiento social obligatorio generada por el covid-19 no permitió que la tarea se reiniciara en 2020, a pesar que se había dispuesto un esquema de trabajo conjunto entre la UNS y el gobierno municipal de Bahía Blanca. Resta digitalizar una cantidad aproximada de 10.000 fichas, 6000 correspondientes al macrocentro de la ciudad y 4000 pertenecientes a los diversos barrios locales. Con relación a estas últimas, un elevado porcentaje de las fotografías ya fue relevado, aunque en esa segunda oportunidad se optaría por digitalizar los registros catastrales en su totalidad. (Figura 4)

A partir del relevamiento, parcial, del fondo catastral de “fichas azules” se aseguró no solo su preservación, cualquiera que conozca las deficiencias que el estado en todos sus niveles presenta al momento de conservar los documentos que genera sabrá a lo que nos referimos, sino también su utilización. En particular, fueron las fotografías presentes en las planchetas los registros más consultados, no solo por investigadores e investigadoras, sino también por periodistas locales e instituciones interesadas en obtener registros visuales de sus sedes originales, en su mayoría modificadas o demolidas.

Asimismo, desde el AMUNS procuramos difundir tanto las imágenes como la información que contienen las fichas a través

de las redes sociales. La experiencia de publicar imágenes en Facebook nos permitió progresar en la historia, tanto de viviendas particulares como de propiedades que fueron utilizadas por organizaciones sociales, deportivas o culturales. Del mismo, se alcanzaron interesantes resultados con la publicación de inmuebles que fueron demolidos y que a pesar de no existir en el plano material aún perduran en la memoria colectiva de los bahienses. Esto

dio lugar a diversas reflexiones referidas al rol que los lugares detentan en la conformación de los recuerdos, tanto personales como colectivos, como parte de un proceso de construcción identitaria que busca anclarse o referenciarse en muchas de las propiedades que figuran en la “fichas azules”.

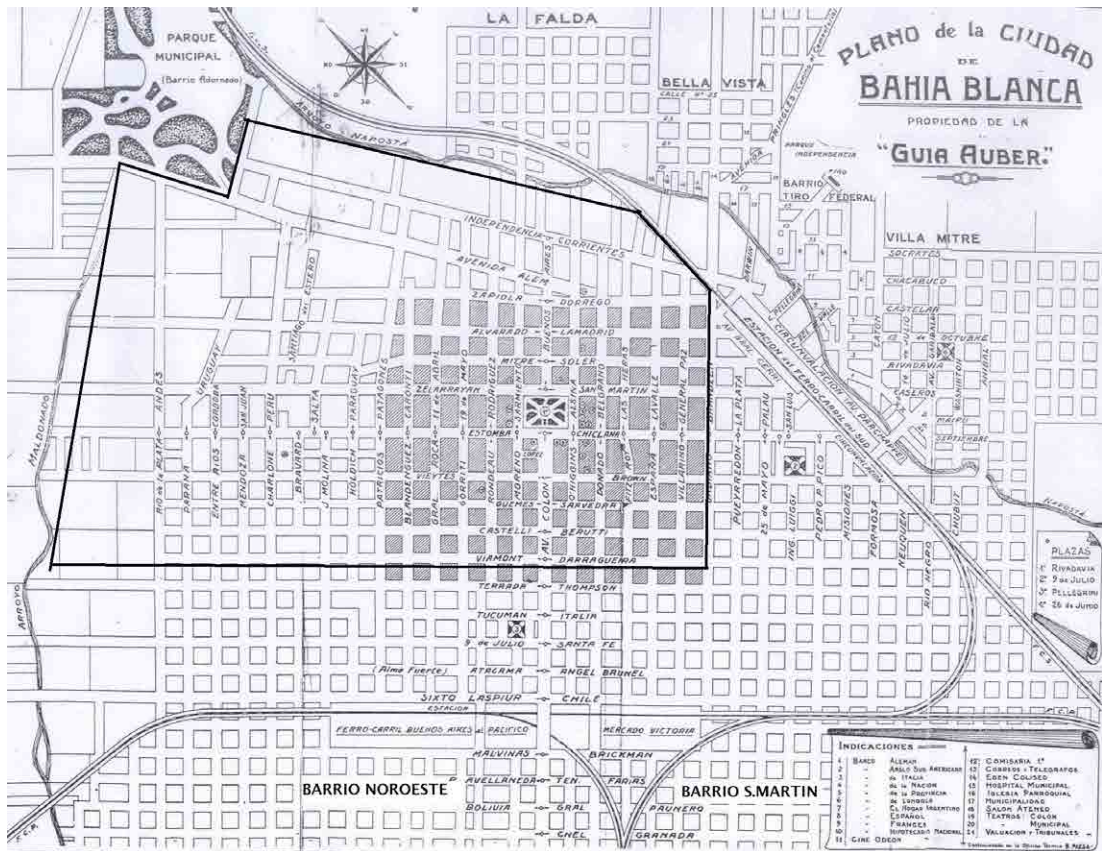


Figura 4. Sector relevado durante el periodo 2017-2018. El plano original corresponde a la Guía Social Auber publicada en 1930, es decir solo unos años antes del relevamiento catastral por lo que las dimensiones de la ciudad son similares. No incluye las poblaciones cercanas de General Daniel Cerri, Ingeniero White y Cabildo.

Notas

¹ El censo de población de 1947 determinó que el 71% de los bonaerenses residían en áreas urbanas, en decir en poblaciones con al menos 2000 habitantes.

² Se pudo constatar que estas fichas también se conservan en otras localidades bonaerenses, aunque no existen estudios específicos sobre el tema.

³ Desde 1999 funciona en la Secretaría General de Cultura y Extensión Universitaria el Archivo de la Memoria de la Universidad Nacional del Sur, una dependencia que tiene como objetivo primario preservar el patrimonio intangible de Bahía Blanca a través del registro y conservación de testimonios orales de vecinos y vecinas de la ciudad.

Página institucional: <http://www.uns.edu.ar/contenidos/30/494#inicio>

⁴ Ver la ubicación de los respectivos barrio en el plano 1.

Referencias

Del Valle Ferrer, R. y Carolina del Valle Olivares (2015). La fotografía como fuente histórica en la construcción de las historias locales. *Culturas*, (8), 81-96.

Laguarda, P. (2019). El uso de las imágenes en la historiografía. En C. Salomón Tarquini, S. Fernández M. Lanzillotta y P. Laguarda (Eds.), *El Hilo de Ariadna. Propuestas metodológicas para la investigación histórica* (pp.115-122). CABA: Prometeo.

José Marcilese

Doctor en Historia. Investigador adjunto de CONICET. Centro de Estudios Regionales. Docente Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. 12 de octubre y San Juan (8000) Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

josemarcilese@hotmail.com