

- EL ESTUDIANTE DE ARQUITECTURA
- IMAGEN PREVIA, VOCACION, SISTEMAS DE SELECCION.
- DESORIENTACION, NEUROSIS, SOBREPOBLACION.
- TALLER ¿EL CENTRO DE LA ENSEÑANZA?
- EL DOCENTE, IDONEIDAD, FORMACION, CARRERA.
- EL CAMPO PROFESIONAL.



mesa redonda

ARQUITECTOS

PARTICIPANTES: JUAN CARDENAS
 JUAN ECHENIQUE
 RAUL FARRU
 JORGE LARRAIN
 GUSTAVO MUNIZAGA
 ENRIQUE PORTE
 SILVIA MOUCARQUER
 JOSE ROZAS

MODERADOR : JOSE COVACEVICH
RELATOR : LUIS VAISMAN
COORDINADORA: SONJA FRIEDMANN

(EGRESADA U. CH.)
 (EGRESADO U.C.)

Moderador: AUCA, con la ayuda de Uds., se propone analizar y caracterizar al ALUMNO de las ESCUELAS DE ARQUITECTURA, el joven que normalmente entre los 17 y 23 años pasa a integrar el contingente de los futuros arquitectos, pasando por pruebas de selección, superando etapas de formación, muchos quedando en el camino, hasta obtener su título y enfrentar el medio, intentando conquistar un lugar para ejercer su profesión de arquitecto.

Hemos solicitado a todos Uds., ligados tanto a la Docencia Universitaria como al activo ejercicio profesional y a dos jóvenes recién egresados, uno de la UC y otro de la U. de Chile, su presencia aquí para debatir este interesante tema, encomendando al arquitecto Luis Vaisman, que ostenta una larga y rica experiencia como docente, hacer de relator en esta Mesa Redonda.

Le ofrezco la palabra.

Vaisman: El problema a discutir puede ser mirado desde dos polos: uno es la responsabilidad docente respecto del arquitecto que se forma y el otro es el proceso que se gesta en el estudiante de arquitectura en su paso por la escuela.

Tomemos al estudiante en una etapa previa a su ingreso a la Universidad. El estudiante de arquitectura no siempre ha pensado seguir arquitectura: nuestros sistemas de selección universitaria son azarosos, el postulante señala una serie de preferencias y muchas veces queda en arquitectura a pesar de haber elegido prioritariamente carreras muy dispares. Pero si nos centramos en el estudiante que quería estudiar arquitectura y que logra entrar, ocurre que éste ha tenido una imagen previa de lo que es la carrera y el tipo de profesional, incluso el tipo de persona, que es necesario ser para desempeñarse adecuadamente como arquitecto. Esta es una imagen perfectamente detectable: la imagen social del arquitecto en el medio del cual proviene el estudiante.

Hay imágenes variadas, desde el arquitecto-artista, al arquitecto "que necesita estudiar mucho". Suele ocurrir que, una vez que entra, la escuela no resulta ser lo que esperaba encontrar, hay una serie de asignaturas que parecen no tener nada que ver con la enseñanza de la arquitectura.

Hubo períodos en nuestra escuela en que la asignatura central, por la cual se suele definir el arquitecto, el taller, se eliminó en el primer semestre. Entonces los estudiantes no encontraban nada que pudieran reconocer y se les producía una desorientación aguda, frecuentemente incrementada a lo largo de los años por la diversificación de las materias enseñadas y por la falta de organicidad de los planes de estudio, que no les permitían una visión integrada. En algunas oportunidades, una buena docencia de taller ha compensado estos desajustes. El índice de desequilibrios psíquicos en el estudiante de arquitectura es uno de los más altos (al menos en la Universidad de Chile). Es viable suponer que la escuela es co-

responsable de esta situación de desorientación y frustración respecto de las aspiraciones o intereses con los cuales han ingresado a la carrera.

Si hubiera una selección adecuada, tal vez estos desequilibrios psicológicos pudieran ser paliados. Una selección no implica necesariamente un examen de admisión, como se ha entendido tradicionalmente, ni la exigencia de la casi totalidad de las pruebas que conforman la PAA., como se hizo en un período, indicador de la relativa desorientación docente al respecto.

Hay muchos mecanismos de selección, como los que pueden producirse en los primeros semestres de la carrera. De hecho, cuando no existe ninguno ocurre el grave hecho de encontrarse las comisiones de Título con estudiantes que no deben obtenerlo.

Otro aspecto del problema es la imagen que el estudiante de arquitectura adquiere, acerca del quehacer del arquitecto, durante su tránsito por la escuela, donde va conociendo arquitectos (la mayoría de los profesores lo son) y realiza una gran cantidad de trabajos similares a los profesionales. Esto podría dar pie para pensar que al alumno se le va produciendo, en forma paulatina y orgánica, una imagen adecuada, tanto del campo profesional como de sí mismo como persona y su responsabilidad social y las tareas que será de su competencia realizar. En muchos casos esto no es así, porque la docencia de la arquitectura parece haber perdido un centro claro y distinguible y poseer varios centros.

En cierta oportunidad, un profesor de nuestra facultad presentó una ponencia a un congreso, en la que sostenía que ya no se debía hablar del problema de la enseñanza de Urbanismo en las escuelas de Arquitectura, sino de la enseñanza de Arquitectura en las escuelas de Urbanismo. Cito esto para señalar que se producen variaciones en el centro implícito del quehacer del arquitecto y comienzan a aparecer otros polos de atracción. Se comienza a pensar que es necesario diversificar al profesional: arquitectos programadores, arquitectos planificadores, diseñadores, etc.

Es interesante detectar cuál imagen del arquitecto ofrecen las escuelas, qué labores docentes son las que confirman esa imagen, cuál es el centro actual de la docencia. En general, se piensa que, estructuralmente, este centro es el taller, sin precisar si el taller es una serie de contenidos o fundamentalmente es un método. Porque muchas asignaturas han incorporado a su método docente el del taller: taller de estructura, taller de construcción, taller de planificación, etc. El taller parece, hoy día, ser más bien un método docente que un método específico aplicado a contenidos específicos, que son los que tradicionalmente se entendían como la labor profesional del arquitecto. Cuantitativamente, sin embargo, aparece negada esta especie de centralización estructural en torno

al taller. Si se revisan los planes de estudio se descubre que son cada vez mayores los requerimientos de diversas asignaturas, que obstaculizan la concentración preferencial del alumno en taller.

Esta especie de diversificación, no planificada, de los aspectos formativos e informativos del estudiante tiende a cubrir un campo profesional más amplio, que ha sido detectado en encuestas, como la del profesor Eduardo Hamuy o la de la arquitecta Ximena Koch, donde se ve que hay un altísimo porcentaje de arquitectos que no se dedican a lo que tradicionalmente entendemos por labor de arquitectura: a la administración, a la investigación y docencia universitaria (casi el 100%), etc. Esta necesidad de cubrir nuevas posibilidades del campo profesional ha motivado también la modificación y ampliación del currículum docente en las diferentes escuelas. Sin embargo, es dudoso que, a pesar de las diversificaciones, se logre que el estudiante vaya detectando, con relativa precisión, los campos profesionales que pudiera enfrentar o abordar preferencialmente al salir de la escuela.

La docencia universitaria ha sido tradicionalmente uno de los grados más altos a que puede aspirar el estudiante y es campo de trabajo para personas que han adquirido un doctorado, un master o algún otro grado académico que implique una formación de investigación y docencia. El profesor de arquitectura, por el contrario, es traído del campo profesional siguiendo diversos sistemas, desde la nominación "a dedo" (llamar personas que a juicio de las autoridades pertinentes sean idóneas para desempeñar estas funciones) hasta concursos públicos con pautas extraordinariamente detalladas, que parecen, no obstante, no reflejar los antecedentes de los postulantes ni los requerimientos de la labor específica que se les va a exigir. ¿Qué es necesario saber para enseñar arquitectura? Existen quienes afirman que para enseñar cualquier cosa basta con saber aquello que se enseña. Otros afirman que enseñar es una técnica completamente diferente y específica, que no sólo se trata de saber, sino de poseer la capacidad de transmitir ese saber personal en ideas generales, que cualquiera pueda adoptar y transformar en su propio saber personal. El docente de arquitectura es una persona generalmente calificada por su labor profesional y con una excelente voluntad de transmitir sus conocimientos, que hace sus armas de práctica en los primeros años que le toca ejercer y, sirva para ello o no, suele permanecer en su puesto.

¿Con qué metodología se trabaja en la docencia universitaria de arquitectura? ¿Se trabaja como en el taller medieval, "de maestro a alumno", en el cual hay una transmisión un poco osmótica de una serie de habilidades adquiridas en una larga práctica? ¿Se trabaja con criterios sofisticadamente científicos, con altas metodologías en las cuales ya no importa tanto lo que se hace como la secuencia de los ejercicios y el

transmitir una manera de abordar cualquier problema? Las metodologías de sistematización del proceso del diseño han sido el último alarido de la moda en los recientes 10 años.

Por último, me parece importante abordar el tema de los recursos materiales que se requieren para la docencia en la arquitectura. Ha sido difícil hacer entender a muchas autoridades universitarias que necesitábamos, por alumno, una superficie considerablemente mayor que un asiento, un estrado con un profesor y un pizarrón, que los alumnos precisaban de un tablero grande, o aún dos, para poder dibujar en uno y trabajar con yeso, con maderas o con cuchillos, en el otro y, además, un espacio para colgar láminas que pudieran tener a la vista como antecedentes y un ambiente apropiado para un tipo de trabajo que no es de tres cuartos de hora u hora y media de escuchar una clase magistral. ¡Si la Universidad no podía darse esos lujos! La capacidad de infraestructura determina las condiciones de la docencia; en situaciones precarias, el modo de transmisión de conocimientos, por ejemplo en taller, varía, y este se transforma en taller-consulta, donde los alumnos llegan con sus proyectos bajo el brazo y hacen cola ante una mesa, en la cual el profesor va corrigiendo planos que se extienden uno a uno y donde no hay posibilidades de que los estudiantes intercambien experiencias sobre lo que están haciendo. Todos estos son problemas extraordinariamente relacionados.

LA IMAGEN PREVIA

Munizaga: Pienso que hay una notoria diferencia entre la imagen de un estudiante secundario, la imagen de un estudiante de arquitectura y la realidad profesional del arquitecto. Esto se debe, posiblemente, a que la arquitectura en todo el mundo occidental ha sufrido cambios completos en este siglo. El arquitecto chileno, por otra parte, ha pasado por una etapa de 50 años de redefinición y constante e inadecuada adaptación al medio profesional.

La imagen del escolar es difusa. Quiere "hacer cosas" y cree que el arquitecto es algo similar a un Leonardo. Un hombre que construye casas, ciudades y "crea", hace "sus ideas", y "sus planes". Es notable la tendencia a motivos centrados en el "yo" entre los futuros estudiantes de arquitectura. La visión es reforzada por numerosos clichés propios de su ambiente familiar y social respecto del arquitecto. Se intuye, por ejemplo, que en Chile un arquitecto no tendría mucho trabajo, que hay que ser "más o menos" para las matemáticas y para el dibujo, que hay que tener imaginación...

Mi impresión es que la gran mayoría de los candidatos sabe poco sobre qué hace un arquitecto en otros países, algo de como es un arquitecto en Chile, nada de cómo ha sido y será en el futuro nuestra compleja profesión. Sabe menos

aún del increíble potencial científico, humanístico, cultural y técnico que encierra. La preparación científica, con sólidos métodos de estudio e investigación, la capacidad de sintetizar y actuar, de ordenar procesos complejos en su raíz, no se destaca entre los alumnos. La realidad de que el artista y creador está presente en casi todas las profesiones que se realicen en forma intensa y total, tampoco se entiende, de partida, como característica de todo universitario. Por esto, la orientación es muy necesaria para los estudiantes secundarios.

Rozas: La imagen que yo tenía, decidido a estudiar arquitectura, era la de ciertos maestros a los cuales reconocía con admiración: la imagen de Da Vinci, de un taller, del maestro que transmitía sus conocimientos a una serie de aprendices que iban llegando y en torno al cual graban una serie de acciones. No tenía mayores antecedentes, como otros compañeros que eran hijos de arquitectos o personas relacionadas con la arquitectura.

Moucarquer: Yo imaginaba al arquitecto como el personaje que está en su taller con una capacidad parecida a la del Gran Hacedor, al cual concurren individuos con requerimientos específicos de viviendas o edificios y que tiene la capacidad de hacer cosas, de crear. El paso por la universidad modificó en gran parte esa imagen, especialmente en el sentido de ver el quehacer arquitectónico dentro de otras disciplinas, que en una etapa previa a la universidad ni siquiera imaginaba.

Echenique: Nuestro país no tiene una tradición como la que tiene Europa de grandes obras arquitectónicas repartidas en todo el territorio. Un muchacho viene de provincia a estudiar a Santiago completamente desinformado de lo que es una obra arquitectónica, porque él no la ha visto nunca, no ha vivido junto a una, no ha vivido junto a una catedral, junto a un pueblo que tenga una coherencia arquitectónica. Es muy difícil para él llegar con un concepto claro de su propia vocación, porque el ambiente no se lo da.

LA DESORIENTACION INICIAL

Rozas: Cuando ingresé no encontré lo que esperaba. Me encontré con la situación concreta de la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica, dividida en tres departamentos. Nosotros no sabíamos a cuál optar, no sabíamos por qué había tres.

Los desequilibrios emocionales, psíquicos, fueron de todo tipo. Estábamos divididos en los tres departamentos, que no tenían ningún tipo de comunicación. No estábamos en un mundo contemporáneo. Estábamos relegados a condiciones particulares, situaciones de tensión, entre estos tres departamentos. Hubo personas que se suicidaron. Solamente tres egresamos normalmente. Quedan de esa

generación unos veinte, a lo más, que están todavía rezagados, por una razón u otra.

Larraín: Creo que al margen de la situación especial que señala Rozas, podemos decir que si una escuela de arquitectura está viva, permanentemente está revisando su sistema y sus planes de estudio. Claro que los procesos de cambio interno en la escuela traen consecuencias en la formación de los alumnos, afectan su equilibrio psíquico o su forma de estudiar.

Cárdenas: Yo coincido en que una escuela viva tiene que estar en permanente revisión, pero esta revisión debería hacerse con cierta rigurosidad, en la oportunidad y la medida en que las experiencias son agotadas y, de alguna manera, permiten ser evaluadas. Pero lo que nosotros hemos podido detectar es que en nuestras escuelas los procesos de cambio son mucho más rápidos y constituyen, muchas veces, retrocesos más que avances. El alumno está sufriendo todo este cambio sin claridad sobre el porqué de la situación y el porqué de estos cambios. No nos debe extrañar, por ende, la desorientación que venimos comentando.

Larraín: Pienso que en la desorientación del estudiante apenas entra a la escuela, influye la forma en que recibe la materia. Por una parte recibe, a través de ramos teóricos, una materia específica, concreta y de ciencia cierta. Por otra parte, al recibir la enseñanza en el taller, el alumno se da cuenta que está siendo llevado lentamente, comprendiendo que no hay una ciencia cierta en lo que se le está dando, que está siendo sensibilizado a ciertos valores y está siendo llevado a través de sus proyectos con un contacto directo con el profesor y los otros compañeros, a resolver problemas, pero no entendiéndolos todavía como lograr la obra arquitectónica. Allí viene un primer paso de desorientación. Conversa con amigos que estudian otras carreras, y se da cuenta de que ellos ya saben lo que saben. El no sabe qué es lo que sabe; sabe algo de construcción, sabe un poco de matemáticas, un poco de dibujo, un poco de geometría, pero no sabe hacer arquitectura. Lo viene a comprender muy, muy adelante en sus estudios. Estoy convencido de que la vocación del estudiante se despierta alrededor del quinto o sexto semestre. Entonces, para algunos es muy tarde y se produce un drama para irse, un problema con la familia, con la sociedad en general, porque el alumno viene a fracasar cuando ya tiene muy adelantados sus estudios. Lo que no pasa en otras carreras. Aquí la vocación es francamente tardía.

Porte: Creo que una de las causas de la desorientación inicial del alumno es que la escuela no presenta un programa claro y disciplinario. Creo que falta una mayor comunión "de mesa redonda" al profesorado de las escuelas, que reflejen, hacia el exterior, un alma, una columna vertebral, sobre la cual va perfeccionándose la docencia y el programa. Pero no puede haber una escuela que tenga una personalidad tal, que sea como tantas voces o personalidades tengan los 10 ó 100 profesores que haya en ella.

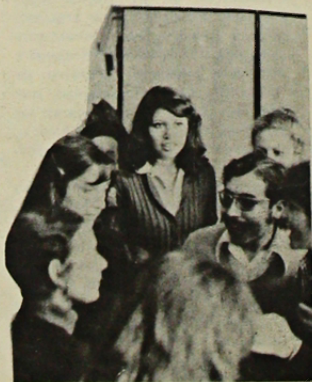
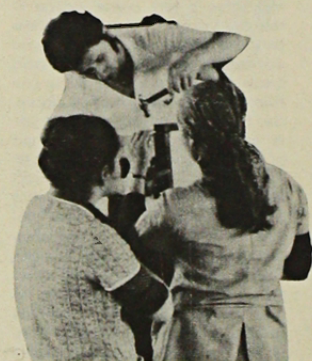
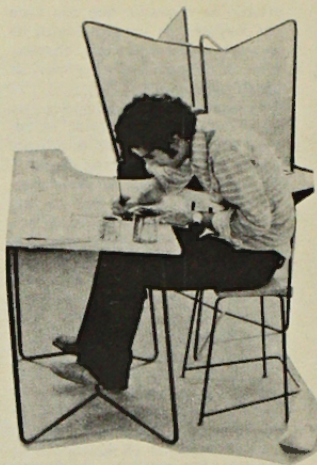
Vaisman: A mí parecer la idea previa que los alumnos tiene sobre el crear es un poco el crear "artístico" en que se encierran con una propia idea y producen un objeto que es de algún modo expresión de sí mismos. Cuando empiezan a sentirse de algún modo limitados por requerimientos de un problema concreto, que deben objetivar en datos, empiezan a darse cuenta que hay presupuestos, que hay materiales, hay técnicas constructivas, y finalmente entienden que el grado de creatividad personal expresiva se limita considerablemente. La expresión, el carácter de la arquitectura es una cosa que no saben como manejar, aplastados por este farrago de datos.

EL TALLER COMO CENTRO DE LA ENSEÑANZA

Rozas: Yo me volqué por entero a lo que creía que era fundamental en una Escuela de Arquitectura: el taller. Las asignaturas las veía como materias complementarias a la actividad de taller y mi tiempo lo dedicaba completamente al estudio y todas las cosas relacionadas con el taller. Las actividades extraprogramáticas, fotografía, acuarela, pintura, estaban también enfocadas desde ese punto de vista. Entonces, para mí, todas las actividades giraban en torno a esa actividad central que era realizar un proyecto de arquitectura.

Moucarquer: Pienso que el taller es el elemento que funciona, en algunos casos, como amalgamador de todas las otras disciplinas. Muchas veces el taller es determinante en la mortalidad o "inmortalidad" del estudiante. Yo conocí casos, en la escuela, de alumnos de una misma promoción que estando en talleres diferentes tenían un distinto comportamiento, porque el taller no les ayudaba a unificar todos esos otros conocimientos, a mostrarles de alguna manera hacia donde estaban encaminadas las otras disciplinas. Me parece que ese es el rol importante del taller, aunque muchas veces no lo demuestra en forma clara, redundando en desorientación de los estudiantes.

Vaisman: Parece ser relativamente consensual que la médula de la enseñanza de la arquitectura y el quehacer profesional está en el taller y que las otras asignaturas, de algún modo, o queda para el estudiante la responsabilidad de integrarlas, si puede, o es prácticamente imposible casarlas orgánicamente. Entonces, si el taller ha de ser integrador de más cosas que su propia actividad, debe estar en conocimiento de las otras actividades, y debe participar en la decisión respecto a cuales sean. Yo pregunto ¿Tienen claro los profesores de taller para qué sirven las otras asignaturas, cuáles son y cuántas y



qué programas específicos tienen, de suerte de poder integrar estos conocimientos?

En un cierto nivel del taller es probable que haya que integrar conocimientos estructurales, conocimientos de las ciencias sociales, conocimientos de psicología perceptual, conocimientos de análisis de las formas estéticas, etc. Pero como los profesores de taller no tienen una información exacta de que es lo que los alumnos deberían saber, no hay tampoco una exigencia que haga que el estudiante las integre. En nuestra Facultad (U. de Chile, Stgo.) esto se viene a producir a nivel de proyecto final. Las áreas de profundización, que son prácticamente todas en quinto año, llegan tarde, cuando el alumno tiene que echar mano de un saco de 5 años de profundidad.

Moucarquer: Yo agrego esta otra pregunta: ¿En qué medida serviría que el profesor de taller tuviese conocimiento de los programas de estudio de las otras asignaturas? Yo creo que más valdría la pena de que estuvieran en conocimiento de que parte del programa realmente se cumple. Porque cuando se inicia una cátedra se dice: se va a pasar tal y tal materia y resulta que por ene circunstancias el programa se pasa en un 10%. En el momento en que el alumno se ve enfrentado al taller profesional, hay que llenar ese tremendo vacío.

Porte: Lo que Silvia plantea, me reafirma en la idea que expuse anteriormente, en cuanto a la necesidad de coordinar la tarea de los profesores mediante "ampliados". Sólo así se puede lograr un conocimiento de que materias se han pasado y cuales no, pues no basta una idea de los programas de las otras asignaturas, porque la práctica los distorsiona.

Larraín: Para mí, el taller es autosuficiente, definitivamente. Mi experiencia personal es que el profesor de taller entrega toda la materia y, en cierto modo, prescinde de programas dados en los otros cursos. El da todo lo que necesita saber el alumno en lo que se está tratando en el taller y, ocasionalmente, recurre al profesor especializado. Pero normalmente no necesita hacerlo.

Moderador: ¿No crees, Jorge, que a pesar de lo que sostienes, que en la práctica, cuando los otros ramos hacen requerimientos equivalentes o superiores a los de taller, por la falta de comunicación que de hecho existe, el alumno no puede responder al taller ni dedicarse a él y esto puede ser un motivo más de problemas físicos o psíquicos?

Larraín: Sí, así es y eso es fatal.

Porte: Yo creo en un taller autosuficiente sólo en el sentido de que el profesor de taller debe estar en conocimiento del total de la enseñanza y ser capaz de coordinar bien grupos interdisciplinarios. El taller tiene que preparar a un profesional que va a servir a algo después. Y ese algo no puede ser el gusto personal de "un" profesor.

Vaisman: No debemos olvidar en

este análisis que, en la práctica, la materia aparece interesante para el alumno en la medida que tiene incidencia en su proyecto. Desligada del proyecto, en abstracto, el alumno la recibe como un mal necesario, como un remedio desagradable que hay que tragar. Hay escuelas, aunque no en nuestro país, que toman en consideración este hecho. En la Asociación de Arquitectura de Londres, por ejemplo, existía un sistema en el cual los alumnos no tenían materias paralelas, cada una con su propio desarrollo, sino que se planteaban problemas de realización arquitectónica, para los que señalaban un tutor a cada alumno, que lo orientaba respecto a las materias, independientes del taller propiamente tal, que él debía conocer, y le indicaba a qué profesores debía recurrir para integrar todo esto en un trabajo final. Unas pocas materias se entregaban progresivamente, pero en pocos semestres.

Moucarquer: Dados los requerimientos que la arquitectura tiene en este momento, donde el arquitecto está obligado a trabajar en un equipo interdisciplinario, creo que cabría cuestionar esa forma de enseñanza, que toma a cada alumno como a un ente aislado, individualista.

Larraín: Yo comparto la idea de que se trata de formar en el alumno la idea de que debe ser integrante de equipos, pero eso no significa que el profesor de taller debe llamar al profesor de estructuras para que asista al proyecto, porque entonces el profesor de estructuras queda en una posición muy desmedrada frente al alumno. Es casi una falta de respeto, como si el alumno dijera, "mire, sujétame el edificio". El tiene que haber integrado desde el comienzo la estructura a la arquitectura como un solo todo. Esa es labor del profesor de taller, con o sin ayuda de otros profesores.

Rozas: De hecho, resulta que los cursos están totalmente aparte del taller y no siempre se da la situación, teórica e idílica, de que el profesor de taller abarca todos los aspectos que se presentan, desde la plástica misma del proyecto hasta una situación estructural. A veces el profesor no tiene capacidad suficiente de asumir ese rol tan fundamental y determinante, se queda a un nivel totalmente diluido, y el alumno es quien tiene que empezar a asumir la responsabilidad total, la integración de los cursos y sacar adelante su proyecto como sea.

El alumno capta cuales son los profesores débiles de un sistema y cuales son los profesores fuertes; a los profesores fuertes se les teme y se les va eludiendo, lo que es una situación muy fácil y muy cómoda para los alumnos. El alumno empieza a decaer en la medida que el profesor no le exige y no incentiva su vocación como arquitecto. Por su experiencia a través de los años, por la manera que toman un lápiz y dibujan, por la manera en que ven las cosas y se las pueden transmitir a otra persona, hay profesores que

me han maravillado, pero me han tocado también algunos a los que nada parece importarles, van a la corrección como un crítico de arte, a ver el proyecto, y no dicen nada. Muchas veces nosotros no asumimos el lado difícil, porque tampoco todos los profesores asumen el riesgo que es ser arquitecto integral.

Farrú: Gran parte de la imagen que el alumno chequea con respecto a su visión previa de la propia profesión, se la da el taller, donde se concentra lo que constituye para él, aunque sea intuitivamente, la esencia de su hacer arquitectónico. Sin embargo, el taller no puede ser un centro integrador en el cual el alumno encuentre absolutamente todas las disciplinas en su exacta escala, de modo que su propia formación sea completa. El alumno adquiere una serie de conocimientos y pasa por diferentes materias. Debe haber en su formación un proceso que es de integración absolutamente personal: él mide, él asienta y equilibra todos los conocimientos que le llegan a través de los distintos canales.

Hay talleres que, en gran medida, suplen los problemas de deficiencia de otras asignaturas, o en general los problemas de deficiencia de la formación del alumno, pero eso ya depende de la capacidad personal del profesor.

Cuando el profesor de taller es un hombre de gran personalidad, es capaz de suplir casi todas las deficiencias. Sin embargo, ese taller es ese profesor y no otro, y el alumno tiene que ser un arquitecto distinto de ese profesor, completar un proceso de formación. Todo no lo puede dar el taller.

Munizaga: Creo que no se puede enseñar sin escuela; que es un modo, una materia y un lugar integrado al servicio del alumno y en el cual el profesor dirige el proceso y participa con el alumno, no sobre el alumno y, a veces, bajo el nivel de conocimientos del alumno.

De los métodos, casi todos pueden servir; ninguno es, en sí, garantía. La coherencia es fundamental; la lógica, el vigor y el compromiso.

El taller es un patrimonio en nuestra disciplina, en el cual creo absolutamente. Taller es ejercitación, trabajo concreto, colectivo e intensivo, aplicado como en oficina y es síntesis, porque es solución al problema que antes fue determinado en un programa.

Llevo 10 años de alumno y 10 años de profesor. Han pasado muchas cosas. No creo que hayamos adelantado mucho. Creo que las escuelas, tal como están, no sirven al país en el marco de sus necesidades, o, quizás, sólo para los años de la iniciación. La profesión debe volver a ser la base de la enseñanza. Los talleres deben ser conjuntos de alumnos y arquitectos entrenándose en el trabajo y realizando la investigación, paralelamente.

Los institutos y departamentos deben dar clases teóricas y apoyar a talleres de obras. Estos talleres deben ser talleres reales, no juegos infantiles, en los que no cree nadie,

menos aún los profesores que enseñan a "no hacer", a pensar, hablar y dibujar cuando más.

Estas ideas sólo pueden perfeccionarse en el supuesto de que la enseñanza no se separe tanto del ejercicio de la profesión y que la docencia e investigación arquitectónica también sean una especialización y un campo de alto desarrollo.

Echenique: Es muy importante lo que adquiere el alumno con los ramos que van enriqueciendo su imaginación y su conocimiento y es mucho más importante el programa en que se centraliza un experto. El programa hace que la gente vaya aportando en un sentido coherente a la educación de un arquitecto y creo que es en el programa donde mayor atención debe tenerse en una escuela, para que los esfuerzos realmente se vayan sumando.

Cárdenas: Las cátedras paralelas, que entregan información, que importen conocimientos, tienen que tener claro que estos conocimientos van a ser, en un momento determinado, madurados por el alumno y transportados a un proceso. Este "acorde" que se produce en el taller no es tal. Cada una de las líneas verticales, que corresponden a los otros canales de la formación del alumno, no están integradas a una línea central. No concurren a los mismo objetivos.

El profesor de taller muchas veces debe aparecer como autosuficiente, aunque se parte del supuesto que el estudiante maneja y conoce determinadas materias, porque se enfrenta a un alumnado que es huérfano en ese sentido; resulta que las cátedras que debieran entregar esos conocimientos no los han pasado, el programa está transportado en el tiempo. ¿Cómo pedirle, entonces, al alumno, que haga él la síntesis? Estamos hablando en un lenguaje que el alumno no entiende, y cuando hablo de lenguaje me refiero a un problema de vocabulario, que en nuestras escuelas es algo que hace crisis.

Con el sistema curricular flexible que había en la escuela, ocurrían cosas realmente anecdóticas, el alumno que estaba en quinto año no había pasado segundo de estabilidad o de estructura. ¿De qué manera el profesor de taller puede suplir esa deficiencia? Pretender entregar en un lapso muy breve una formación, de todas maneras resulta superficial.

Moucarquer: En la Universidad de Chile ya hay una promoción completa que ha realizado su carrera con un curriculum flexible. Sería el momento oportuno de realizar una evaluación comparativa con los alumnos que están obligados a un curriculum determinado.

LA DOCENCIA

Farrú: Encuentro perfectamente válido el que cada profesor trabaje en lo que le interesa, pero tiene que haber una cierta coherencia, que es lo que le da sentido a una escuela en el fondo. Y la nuestra no la

tiene. No existe Escuela de Arquitectura más atomizada que la nuestra, desde el punto de vista de los intereses de cada profesor, de lo que él hace, de la falta de conocimiento de lo que otros profesores hacen, hacia donde van, que imagen proyectan en el alumno, que entienden por ejercicio profesional. Yo tengo conciencia que en nuestra escuela hay profesores que realmente se sienten frustrados en su propia profesión y esa es la imagen que transmiten a los alumnos. No creo que sea fundamental que exista un programa absolutamente común y que se cumpla tan efectivamente, pero si me parece necesario que haya unidad de criterio entre todos los profesores que forman una escuela, puntos de vista que sean comunes con respecto a lo que es el arquitecto y lo que vale como profesional.

Porque eso les dará, siquiera, a los alumnos, una cierta coherencia en cuanto a la imagen. Si el alumno que llega de la secundaria tiene una imagen distorsionada de lo que debe ser un arquitecto, y en la escuela recibe 70 imágenes distintas, realmente es un caso trágico y creo que en nuestra escuela se produce así.

Munizaga: El profesor de arquitectura es de dos tipos extremos: Un profesional que intenta enseñar lo que sabe, o un profesor que intenta enseñar algo que no hace o alguna vez hizo. De estos dos, hay algunos que logran superar los conflictos de ser profesor-arquitecto, arquitecto-profesor. Los hay mejores arquitectos que son profesores que académicos que enseñan arquitectura. Hay otros que, a veces, tienen tiempo y quieren hacer algo más de su profesión y se dedican a enseñar uno o dos cursos. Otras veces con mayor facilidad, taller. Los malos profesores en este caso abundan, incluso entre los mejores arquitectos, porque la docencia requiere de método y entrenamiento propio.

Muchos académicos, profesores y arquitectos, se van preparando así solos, de casi cualquier manera, y llegan a ser excelentes profesores. Creo que hay muy pocos profesores de arquitectura, no por falta de interés sino, porque no hay apoyo ni medios por parte de las Escuelas de Arquitectura, y en ese sentido hablo de la Universidad de Chile, no de la U. Católica y me excuso por la franqueza.

Cárdenas: En toda nuestra enseñanza universitaria los docentes no tienen formación pedagógica, exceptuando los de la Facultad de Filosofía y Educación. El profesor se improvisa y no siempre se extrae del campo profesional, no siempre en nuestro caso es un arquitecto. Muchas veces es, por ejemplo, un egresado que ha manifestado interés por desarrollar y profundizar ciertos conocimientos.

En la escuela nadie se detiene a explicarle al estudiante la proyección que tiene su propia profesión. Nuestros alumnos muchas veces no entienden que son los hombres que están construyendo sus ciudades,

que están dando el habitat a la sociedad. Es algo que los profesores, muchas veces, dan por sabido, o no participan de la imagen. No la tienen ellos y por lo tanto no la proyectan. En la selección de docentes ocurren las cosas más arbitrarias. Muchas veces un profesor de estabilidad es un excelente ingeniero pero malo en enseñanza de estructuras para arquitectos; o el profesor de construcción es un constructor, excelente constructor, pero malo como profesor de construcción para arquitectos. Y esto cuando son excelentes. Pero, la mayoría de las veces, se sustrae del medio a la gente que no tiene actividad profesional. El hecho de que haya un 100% de arquitectos en la docencia ¿es por la necesidad de la docencia o por problemas de falta de campo de trabajo en el exterior? Nuestras escuelas muchas veces han sufrido un éxodo importante de profesores de un día para otro. Nosotros somos, podría decirse, potencialmente ricos en docentes. Se reemplazan 100, 50 ó 20 de la noche a la mañana. Podríamos exportar docentes. Pero todo esto va contra la calidad y el nivel. Sin embargo, el alumno tiene capacidad para detectar a aquellos que son efectivamente profesores y los que están desempeñando un cargo para el cual no están capacitados.

Si queremos ser honestos en el análisis que estamos haciendo del alumno, tenemos que ser críticos también con respecto a nosotros mismos, los docentes. Muchas veces, el único antecedente de un profesor es justamente haber tenido éxito profesional. Y no siempre eso es garantía suficiente para ser buen profesor.

Larraín: Aunque es difícil generalizar y sacar conclusiones, yo diría de todos los docentes que enseñan arquitectura, que les gusta enseñar arquitectura y ahí están, años de años, de años, como sapos y enseñando arquitectura. Y hay otros que no sirven y se seleccionan solos. Este es un asunto de interés y el que no sabe enseñar arquitectura y que no transmite se va al poco tiempo. De donde vienen, unos de éxito profesional, otros porque les gusta, otros porque son estudiosos, otros porque tienen medios económicos, otros porque no los tienen, que se yo, da lo mismo de dónde vengan, bienvenidos, porque generalmente faltan. Y si les gusta enseñar y están dispuestos a sacrificarse, en buena hora. Si está el arquitecto dispuesto a enseñar, a dar ese amor que él tiene, que es, en el fondo, mantener vivo el amor por la arquitectura, en su pueblo, en su país, que es un patrimonio nacional, si lo puede mantener vivo, bienvenido sea. No nos fijemos tanto si después en su oficina hace buenas cosas o malas cosas, a lo mejor el tipo no es un creador y, sin embargo, es un gran apasionado y logra transmitir su pasión y contagiarla.

Moucarquer: Yo quisiera referirme a la falta de un sistema, que a mi juicio es indispensable, para la

designación de los profesores.

Me parece bastante serio lo que está sucediendo en la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Chile. Se trata del equipo de apoyo al docente, que se escoge un poco al azar, porque en el semestre anterior les fue bien. Estos personajes se integran al equipo de apoyo y rápidamente van subiendo de nivel, al próximo semestre ya son profesores auxiliares y, si al siguiente semestre el profesor de cátedra se ausenta o se crea una cátedra paralela, resulta que en término de más o menos tres semestres tenemos nuevos catedráticos.

EL PROBLEMA CUANTITATIVO Y LA SELECCION.

Moderador: Escuela no es sólo un organismo docente, sino un grupo de personas que persiguen un objetivo, supone una actitud compartida, un objetivo común, que surge a partir de un largo trabajo en conjunto y que se forma, incluso, generacionalmente. El profesor de construcción, el de taller, el de teoría, el de historia, el de matemáticas, pueden trabajar en pos de un mismo objetivo. ¿Qué sucede cuando interfiere en esto un problema de orden dimensional-físico-cuantitativo, que impide esta integración? En la medida que los profesores no nos conocamos, en una escuela donde hay 150 profesores, o más y donde hay, a veces, cuatro o cinco cursos paralelos para una sola asignatura en un solo nivel, se hace difícil, por no decir imposible un trabajo común y coordinado.

Cárdenas: Para que el taller desarrolle una labor idónea, es actualmente un problema el número de alumnos. El taller es básicamente un sistema de comunicación y el contacto docente-alumno debe ser estrecho, porque se trata de comunicación de experiencias. La masividad de la enseñanza no tiene lugar. No podemos atender 30 ó 40 alumnos en dos tardes a la semana y pretender con ello que estamos entregando una formación adecuada. Si a eso le agregamos las condiciones físicas en que el alumno trabaja, veremos que estamos negando absolutamente el "clima" en el cual se tiene que producir esta comunicación.

Si el trabajo en el desarrollo del proyecto es un proceso que se da en el tiempo ¿Se puede conculgar con un sistema en que el alumno concurre por minutos a un taller, convertido en un transeunte que llega con un rollo, lo extiende y se va?

Larraín: Soy un convencido, y eso lo predico y lo practico, de la asistencia diaria del profesor, los cinco días de la semana, a taller y la obligatoriedad del alumno de trabajar en la escuela. Inclusive ahora hemos logrado que pasen en limpio en la escuela. Nosotros terminamos hoy día el examen de curso. Son 20 alumnos y trasnocharon los 20 alumnos ahí, con toque de queda y todo, encerrados en la escuela. Nosotros íbamos a cualquier hora, en el día o en la noche y ahí

estaban todos, pasando en limpio. Es la única forma de contar con un grupo homogéneo de gente, de seres humanos que están trabajando en una cosa tan importante. Hay que obligarlos al principio, acostumbrarlos a trabajar en conjunto en la escuela, pero después se acostumbran, se habitúan.

El problema es tener los medios suficientes como para dar esta formación. Claro que la Universidad particular puede al menos limitar su matrícula.

Munizaga: Creo que el estudiante de arquitectura debe ser seleccionado. Los resultados de las pruebas de selección en mi experiencia están confirmados en la UC de Stgo. y en la U. de Ch., en las pruebas de nivelación que tomé durante 3 años. Algunas conclusiones son:

El alumno bueno se nota de inmediato.

El alumno medio aprende y se demora más en captar.

El alumno sin aptitudes mejora con mucho esfuerzo, en sólo pocos casos y toma mayor tiempo.

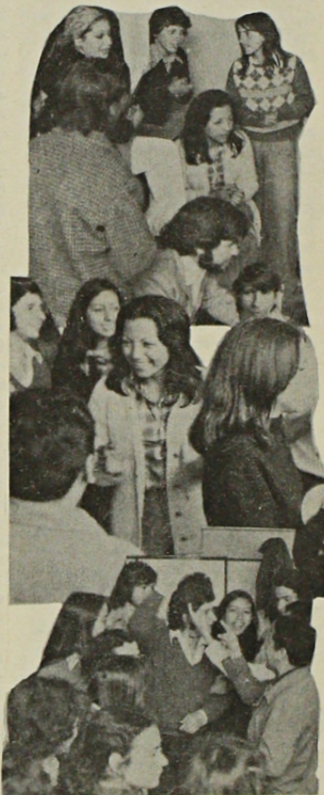
En Chile sobran simplicidades y candidaturas y la educación, en arquitectura, es la que no parece "sacar adelante" a los nuevos arquitectos. Porque, quizás, su misma metodología y estilo pueden ser inconexos, personalistas, acientíficos, rígidos y sin equipo, profesores y materiales. El egresado es resultado de un proceso que debemos cuestionar.

Moderador: Jorge Larraín, dijo antes que su experiencia docente es que la vocación se produce en quinto o sexto semestre ¿En qué forma, si esto es así, se podría medir con cierta precisión en el alumno que entra a la escuela?

Rozas: Creo, por las experiencias que he tenido los compañeros y alumnos que yo he conocido, que en el ingreso ya existe un germen, hay algo como un espíritu en uno que debiera medirse de alguna manera.

Vaisman: Pienso que el asunto no está bien planteado, porque la selección inicial no puede medir vocación sino aptitudes, que es una cosa distinta. La vocación se regula fundamentalmente por el interés que el alumno pueda tener. A través de su proceso de conocimiento, de la enseñanza de la arquitectura, ve despertar esa vocación. Lo que se puede medir inicialmente, para poder fijar una pauta de qué alumnos entran y quienes no entran es, principalmente, aptitudes. Pudieran ser arquitectos los que, en base a cierto número de preguntas, o a un sistema que ellos pudieran elaborar, pudieran descubrir entre aquellos alumnos que tienen interés en ingresar a la escuela, la mayor o menor aptitud para ciertas materias, o ciertas disciplinas que los arquitectos necesitan en su trabajo.

Larraín: Hace rato que vengo pensando que los problemas que Uds. tienen (me refiero a la Universidad de Chile) son diferentes a los que tenemos nosotros. Y eso, siendo iguales los profesores, de hecho Uds. van a hacernos clases a nosotros y nosotros vamos a hacer-



les clases allá, siendo los alumnos de Uds. los mismos que los nuestros, del mismo estrato socioeconómico, no hay ninguna diferencia de ninguna índole. El problema que tienen Uds. es el de dimensión, definitivamente. En nuestra escuela existe el trato personal entre profesores y alumnos, entre profesores entre sí, y entre dirección y profesores. Por ejemplo, otro profesor le dice a uno: leí tu programa, no me parece por tal y tal razón, yo creo que deberías poner énfasis en esto otro. O está hablando con dos o tres profesores simultáneamente y se configura una unidad de taller. La formación de los docentes es una elección que está haciendo el profesor de taller con sus alumnos, desde muy abajo. Yo estoy, ya, recomendando este año: fulano de tal es un docente en potencia. Se le comunica a la dirección, la dirección se lo comunica a su próximo profesor de taller. él lo toma en consideración y comienza a acentuar ciertos valores y a pedirle ciertas ayudas. Sale ese alumno y ya entra a la docencia y se le busca beca. Es la misma escuela la que se preocupa de ese alumno, de los muy buenos alumnos. En una mesa redonda el director dice: "hay aquí una beca que llegó de Estados Unidos, es para el fulano". "Pero si no sabe inglés" le contesta otro. Conocemos la vida y milagros de todos nuestros alumnos y estamos interesados por cada uno. Eso es el fruto de la escuela chica, que tiene virtudes indudables. Y no es por mérito nuestro sino que por suerte somos chicos. Creo que el papel de una Universidad Particular, que debe exigir compromisos vocacionales con sus alumnos. Privilegio que no puede permitirse el Estado, que no puede perder de vista el deber de cubrir muchos frentes en cada profesión.

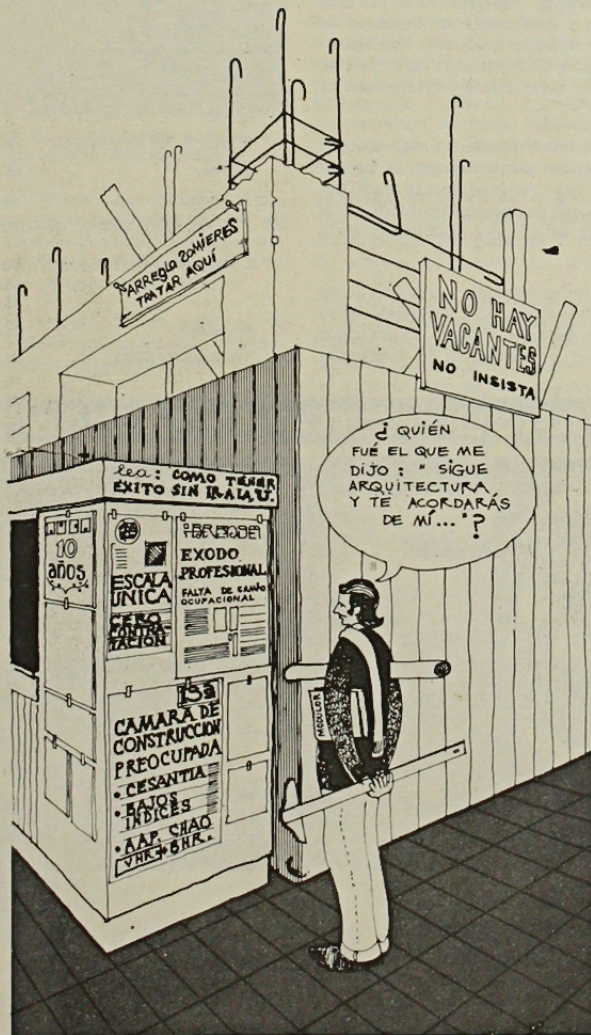
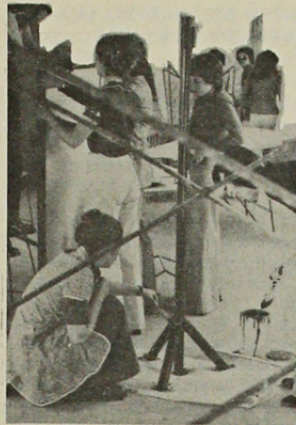
ENFRENTAMIENTO CON LA LABOR PROFESIONAL.

Rozas: Yo tengo la convicción de querer ser arquitecto. El campo profesional se presenta hoy con pocas posibilidades, muy restringido, con mucho que luchar, con mucho que hacer. Pero cada vez me he ido maravillando más con la carrera que tengo. Voy a superar los problemas, las deficiencias que me ha entregado la escuela, porque tengo la voluntad de querer llegar a ser. Y frente a esa situación se presenta un mundo donde tengo que aportar lo que más pueda y lo mejor que pueda.

Farrú: Yo creo que el profesor Larraín ha puesto el dedo en la llaga en el problema dimensional. Muchas de las cosas que hemos anotado aquí se deben fundamentalmente a esa dimensión gigantesca, que hace que incluso los docentes no se conozcan. Pero esta no es una situación a resolver a breve tiempo. De todos modos, se requiere algún mecanismo que permita "seguirles un poco la pista" a los docentes, porque no existe una carrera docente entendida en un sentido pedagógico. La promoción

docente se hace muchas veces por el interés que un alumno demuestra en una determinada materia, y al cabo de tres semestres, como dice Silvia, ya lo tenemos de profesor. Y no hay ningún mecanismo en la escuela que detecte este tipo de problemas. Debería existir, saber que profesores hay, de que manera se van promoviendo y de que manera se van perfeccionando.

En contraposición a la visión que José Rozas nos daba, como egresado, de cómo ve él la arquitectura, el cariño que siente por ella y su interés por ser arquitecto, hay que distinguir labores, acciones, campos profesionales, que muchas veces no dan satisfacciones. Creo que es muy importante que los profesores, en cierta medida, den a los alumnos la visión de ciertos aspectos de la vida profesional que muchas veces signi-



fican labores ingratas; como el trabajo dentro de una institución pública, en que tu eres simplemente un tornillo. Un engranaje, en que te corresponde, por problemas de la organización misma, trabajar exclusivamente en especificaciones técnicas o en resolver propuestas, que son labores tan profesionales como otras. No podemos pretender que todos los egresados nuestros sean "hombres de búsqueda", en búsqueda de la arquitectura como uno la entiende dentro de la escuela, con la imagen que se forma de aquellos profesionales que tienen éxito, que tiene una labor profesional importante, que pueden mostrar cosas. A veces, resulta que no hay nada que mostrar pero hay labores, disciplinas, actividades que son fundamentales para el país, y que también tienen que hacerlas los arquitectos.

En el fondo, tienen que tener humildad y abordar labores que resultan ingratas, pero que son parte de una formación.

Vaismar: Efectivamente, gran parte de la frustración de los estudiantes se debe a que van descubriendo, a medida que avanza la carrera, que una gran cantidad de labores profesionales no son "esta cosa romántica expresiva en la cual yo me proyecto", sino que son labores minuciosas, un poco de "ratón de biblioteca", mucho de trabajo preciso en que no ven ni el principio ni el final, sino que toman parte de un proceso más largo, de un engranaje. Es posible que muchos arquitectos o estudiantes de arquitectura se sientan frustrados con esto. Pero eso permite, a la vez, abrirle campo a personas que no tienen la vocación del arquitecto creador, que no eliminamos de la carrera sino que podemos ir introduciendo a tareas que tienen tanto que ver con la arquitectura como lo otro, que son indispensables para el buen ejercicio de ella.

Muchas veces, este tipo de labores son dejadas de lado en la docencia directa del taller y éste se convierte, a pesar de ser la práctica-práctica, en práctica-teoría.

Porte: En lo profesional es donde el arquitecto logra su equilibrio.

Un día hace especificaciones, otro día, o luego de meses, hace un proyecto de "creación" pura, que le da las satisfacciones ansiadas de ese aspecto de la Arquitectura con "mayúscula".

Un arquitecto que tiene cariño por su profesión la desarrolla feliz en cualquier proporción, pues es parte o son partes igualmente interesantes y bellas de un todo.

Esto hace que en la vida real, por otra parte, siempre debemos estar preparados para defender, sin claudicar nunca, la Arquitectura y la labor profesional, que a veces, como hoy, pasa por momentos difíciles.

Moderador: Con esto damos por concluido el debate por ahora. Con la conciencia de que no hemos agotado el tema, sobre el cual AUCA volverá más adelante.

A nombre de la revista agradezco su participación.